



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E MATEMÁTICA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Talles Viana Demos

**O PERÍODO DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DE DOCENTES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA  
INGRESSANTES NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E  
TECNOLÓGICA**

Orientador: Prof. Dr. Fábio Peres Gonçalves

Florianópolis

2023

Talles Viana Demos

**O PERÍODO DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DE DOCENTES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA  
INGRESSANTES NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E  
TECNOLÓGICA**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em  
Educação Científica e Tecnológica da Universidade  
Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de  
Doutor em Educação Científica e Tecnológica  
Orientador: Prof. Fábio Peres Gonçalves, Dr.

Florianópolis

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Demos, Talles Viana Demos

O PERÍODO DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DE DOCENTES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA INGRESSANTES NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA / Talles Viana Demos; orientador, Fábio Peres Gonçalves, 2023.  
197 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Educação Científica e Tecnológica. 2. Ensino de Ciências. 3. Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica. 4. Inserção Profissional Docente. 5. Formação Docente. I. Peres Gonçalves, Fábio . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Tecnológica. III. Título.

Talles Viana Demos

**O Período De Inserção Profissional de Docentes de Ciências da Natureza  
Ingressantes na Rede Federal de Educação Profissional, Científica E Tecnológica**

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca  
examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Nilson Marcos Dias Garcia, Dr.

Instituição UTFPR

Prof. Demétrio Delizoicov Neto, Dr.

Instituição UFSC

Prof. André Ary Leonel , Dr.

Instituição UFSC

Profa. Luciana Gelslechter Lohn, Dra.

Instituição IFSC

(Suplente)

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi  
julgado adequado para obtenção do título de doutor em Educação Científica e Tecnológica.

---

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

---

Prof. Fábio Peres Gonçalves, Dr.

Orientador

Florianópolis, 2023.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, ao orientador, Fábio Peres Gonçalves, pelas contribuições que foram fundamentais para esta tese, pelo indescritível aprendizado acadêmico e profissional, e pela amizade estabelecida durante esse período de convivência. Meu sincero e singelo obrigado.

Aos membros da comissão avaliadora desta tese por suas contribuições e discussões valiosas para a pesquisa educacional e por este momento tão importante na formação profissional, acadêmica e humana.

À instituição UFSC e ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT), pelo corpo docente de excelência. Também aos secretários Leonardo e Rodrigo por todo suporte e atendimento às dúvidas durante este doutoramento.

Ao Núcleo de Pesquisa em Educação Científica - NUPEC (UFSC) por todo material e apoio profissional cedido durante minha pesquisa. Eternamente grato pela participação e aprendizado como membro do Núcleo.

Aos sujeitos (docentes do IFSC) que respeitosamente colaboraram com esta pesquisa; minha inestimável gratidão. Espero que os resultados e conclusões desta pesquisa possam contribuir com o desenvolvimento profissional de vocês e com a condição de trabalho docente na instituição.

Aos meus colegas e amigos professores do IFSC-SJE, que entenderam e ajudaram, quando necessário, nos momentos em que precisava participar de sessões de orientação e de tempo para terminar este trabalho. Em especial: Jesué, Tiago, João, Manuel, Paulo, Bertília, Deise, Leone, Tche, Joyce, Fran, Grazi, Paula, Marília, Felipe, Volmir, Teresa e Vânia.

Aos meus amigos e colegas do PPGECT, mestrado e doutorado, em especial, os que discutiram a veracidade e pertinência deste trabalho: Larissa Zancan Rodrigues (Lari), Clayton (Pai Clayton), Marcel Bruno Braga (Portuga), Vanderley, Beatriz Pereira (Bia), Karina, Celo e Portz, Valmor, Maria Eduarda e Juraci.

Por fim, ao IFSC, pela licença destinada para capacitação em nível de doutorado.

“Exercendo sua originalidade, o indivíduo vai descobrir o que há de falso e anacrônico nas outras pessoas e nas instituições” (Roberto Freire e Fausto Brito, em Utopia e Paixão, 1984)

“O professor precisa aprender desobedecer responsavelmente – e só se faz isso com um projeto político pedagógico e com uma equipe” (José Pacheco, 2005).

## RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar o período de inserção profissional de docentes das áreas de Ciências da Natureza na condição de ingressantes na Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A partir deste objetivo investiga-se elementos que permitam abordar o seguinte problema de pesquisa: Quais situações-limite e inéditos viáveis estão presentes no desenvolvimento profissional de docentes das áreas de Ciências da Natureza na condição de ingressantes na Educação Profissional, Científica e Tecnológica? Como condição de recorte, trabalhou-se com o Instituto Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de Santa Catarina (IFSC) e seis docentes ingressantes entre 2011 – 2015 da área de Ciências da Natureza, atuantes em cursos de licenciatura da área de Ciências da Natureza; e análise de documentos institucionais que tratam da temática. Para análise das informações coletadas por meio de entrevistas e documentos foi utilizada a Análise Textual Discursiva junto ao software ATLAS.ti (v. 7.5.4.). Para tanto, apoiou-se nas categorias situações-limite, atos-limites, inéditos viáveis, consciência real efetiva e consciência máxima possível, contidas na obra Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire. As constatações iniciais, a partir da análise de documentos públicos, apontam contingências para a inserção profissional docente distanciada do ambiente cotidiano de trabalho, em parte associadas ao processo de expansão da Rede. As narrativas obtidas por meio das entrevistas permitiram caracterizar indicativos de situações-limite vinculadas à intensificação e à precarização do trabalho na inserção profissional de docentes de Ciências da Natureza ingressantes no IFSC. As situações-limite identificadas foram: a manutenção da cultura do individualismo nas ações docentes na Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT); sobrecarga de trabalho docente na EPCT; a natureza instrucional do acolhimento inicial aos ingressantes na EPCT; os choques de realidade característicos do ingresso na EPCT; e a falta de subsídio à maternidade de docentes ingressantes. Apesar do exposto foi possível também vislumbrar inéditos viáveis ligados à “influência das licenciaturas pertencentes à área das Ciências da Natureza para um desenvolvimento profissional” - enquanto movimento de resistência e ocupação de oportunidades e espaços formativos - em função das transformações da EPCT e de seus desafios para cumprir seus compromissos normativos com o bem-estar social, desenvolvimento social e econômico. Além do afastamento das questões que condizem à temática de professores iniciantes/principiantes e, ao mesmo tempo, uma aproximação com questões da docência universitária, os resultados apresentados como atos-limites para o período de inserção profissional docente na EPCT, apresentam um tímido contraste com a concepção tecnicista e pragmática concebida à formação docente na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Entretanto ainda se registra a carência de estratégias formativas, em nível de câmpus, que trabalhem com projetos interdisciplinares e que busquem articulação entre ensino, pesquisa e extensão; necessidades essas percebidas também a partir de avaliações institucionais.

**Palavras-chave:** Ensino de Ciências. Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica. Inserção Profissional Docente. Formação Docente.

## ABSTRACT

The present research has the aim of analyzing the period of professional entry of Natural Sciences' professors in the condition of beginners into Professional, Technological and Scientific Education. Departing from this aim, it will investigate elements that allow to approach the following research problem: Which extreme situations and viable unprecedented happenings are present in the professional development of professors in the area of Natural Sciences in the condition of beginners into Professional, Technological and Scientific Education (PTSE)? The focus was the Federal Institute of Professional, Scientific and Technological Education of Santa Catarina (IFSC), particularly six professors who entered the institution between 2009 and 2021, in the area of Natural Sciences, working in undergraduate courses for future professors of Natural Sciences, as well as the analysis of institutional documents about the theme. The analysis of the information collected through interviews and documents used Textual Analysis of the Discourse together with software ATLAS.ti (v. 7.5.4.). For such, it was supported in the categories of extreme-situations, extreme-acts, viable unprecedented happenings, real effective consciousness and maximum possible consciousness, contained in the Pedagogy of the Oppressed by Paulo Freire. The initial findings, from the analysis of public documents, point out to contingencies to the insertion of the professional professor that are distant from everyday working environment, partly associated to the expansion process of the institution. Narratives obtained through interviews allowed to characterize indicatives of extreme-situations bounded to the intense and precarious working conditions in the professional insertion Natural Sciences' professors at IFSC. Other extreme-situations identified were: the persistence of individualism culture in the actions of professors in Professional, Technological and Scientific Education (PTSE); professors' working overload in PTSE; instructional nature of the reception to beginners into PTSE; characteristic reality check when entering PTSE; lack of maternity assistance to beginning professors. On the other hand, it was also possible to observe unprecedented viable happenings linked to the "influence of professors' undergraduate courses belonging to the area of Natural Sciences leading to professional development" – in the sense of a resistance and occupation of formative spaces movement – due to the transformations of PTSE, the challenges to keep committed to the rules of social well-being, as well as to social and economic development. Besides departing from issues that relate to the theme of beginning professors and, at the same time, an approximation to university professional life issues, the results presented as extreme-acts to the period of professional insertion of professors into PTSE, show a little difference from technical and pragmatic understanding of professors' formation in the Federal Net of Professional, Scientific and Technological Education. However, there is still a lacking of formative strategies, in the level of the campi, that work with interdisciplinary projects and that try to articulate teaching, researching and extension areas, a lacking which is also perceived in institutional assessment.

**Key Words:** Science Teaching. Federal Net of Professional, Scientific and Technological Education. Professors' Professional Insertion. Professors' Formation.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Distribuição geográfica nacional dos câmpus das instituições que compõem a RFEPCT, em 2018. ....	56
Figura 2. Ordem cronológica do Plano de Expansão da RFEPCT (2005-2015). ....	59
Figura 3. Fases do ciclo da carreira docente. (HUBERMAN, 1993) .....	78
Figura 4. Número de docentes efetivos do IFSC ao longo dos anos e por nível de titulação	104

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Perspectivas e seus consensos, aspectos e/ou tendências para a temática de inserção profissional docente e professores iniciantes (CUNHA; BRACCINI; FELDKERCHER, 2015).....	83
Quadro 2. Número de docentes do IFSC por vínculo de contrato ao longo dos anos (2015 - 2019).....	103
Quadro 3. Distribuição da carga horária docente do IFSC entre 2012/2 e 2018/2, com base no PSAD em números .....	110

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
APL	Arranjo(s) Produtivo(s) Local(is)
ATD	Análise Textual Discursiva
AVEA	Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CEFET	Centro(s) Federal(is) de Educação Tecnológica
CERFEAD-IFSC	Centro de Referência em Formação e Educação a Distância do IFSC
CEPSH-UFSC	Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da UFSC
CONCEFET	Conselho de Dirigentes dos Centros Federais De Educação Tecnológica
CONDETUF	Conselho de Dirigentes das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais
CONEAF	Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais
CONGREPRINCI	Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CONSUP	Conselho Superior do IF
CPII	Colégio Pedro II
DCN	Docentes de Ciências da Natureza
DE	Dedicação Exclusiva
DEPED	Departamento da Educação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná
DGP	Diretoria de Gestão de Pessoas
DPD	Desenvolvimento Profissional Docente
EaD	Educação à Distância (modalidade de ensino)
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EPCT	Educação Profissional, Científica e Tecnológica
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ERL	Estudo de Revisão de Literatura
ETF	Escola Técnica Federal
ETVUF	Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais
FPDEP	Frente Parlamentar em Defesa da Educação Profissional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF	Instituto(s) Federal(is) de Educação, Ciência e Tecnologia
IFES	Instituições Federais de Educação Superior

IFFar	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
IFMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
IFMS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul
IFPR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
IFSC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
IFSul	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação
Moodle	<i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment</i>
OBEDUC	Programa Observatório da Educação
PAC	Plano de Aceleração do Crescimento
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
Proppi-IFSC	Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação do IFSC
PSAD	Plano Semestral de Atividade Docente
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
RSAD	Relatório Semestral de Atividade Docente
SETEC/MEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TAE	Técnico-Administrativos em Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCU	Tribunal de Contas da União
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>21</b>
<b>1 A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (RFEPCT) NO INÍCIO DO SÉCULO XXI E O PERÍODO DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DE DOCENTES .....</b>	<b>34</b>
1.1 REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA PÚBLICA BRASILEIRA: OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA.....	35
1.1.1 <i>Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.....</i>	<i>36</i>
1.1.2 <i>Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica: concepções e diretrizes.....</i>	<i>47</i>
1.2 EXPANSÃO E DISTRIBUIÇÃO DA RFEPCT .....	55
1.3 . CONFORMAÇÕES DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O PERÍODO DE INSERÇÃO PROFISSIONAL.....	67
1.4 . O PERÍODO DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: SOBRE PROFESSORES INICIANTE E PROGRAMAS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL.....	77
1.5 A FORMAÇÃO CONTÍNUA PARA DOCENTES NA EPCT .....	87
1.5.1 <i>O DPD DE INGRESSANTES E PROGRAMAS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL NA EPCT.....</i>	<i>89</i>
<b>2 ENCAMINHAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>99</b>
2.1 AS CATEGORIAS SITUAÇÕES-LIMITE E INÉDITO VIÁVEL NA PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE DOCENTES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA .....	99
2.2 QUEM SÃO OS DOCENTES DO IFSC? .....	101
2.2.1 <i>Perfil docente do IFSC.....</i>	<i>101</i>
2.2.2 <i>Perfil de ingresso de docentes do IFSC.....</i>	<i>106</i>
2.2.3 <i>Distribuição da carga horária docente no IFSC e suas implicações para o DPD.....</i>	<i>108</i>
2.3 ABORDAGEM DE PESQUISA .....	112
2.3.1 <i>Fontes de informações para análise .....</i>	<i>113</i>
2.3.2 <i>Procedimentos adotados para a coleta de informações .....</i>	<i>116</i>
2.3.3 <i>Análise das informações da pesquisa .....</i>	<i>117</i>
2.4 O PROGRAMA DE AMBIENTAÇÃO PARA NOVOS SERVIDORES DO IFSC.....	121

2.4.1	<i>Estrutura pedagógica e os objetivos para a Formação Docente no IFSC.....</i>	126
2.4.2	<i>Racionalidade implícita na formação docente no IFSC.....</i>	127
2.4.3	<i>Oportunidades de Socialização Docente e Reflexão de Práticas .....</i>	128
2.4.4	<i>A natureza dos conhecimentos socializados e avaliados junto a docentes ingressantes com as atividades do Programa de Ambientação .....</i>	130
2.4.5	<i>Reflexões para a investigação sobre o período de inserção profissional de docentes de Ciências da Natureza ingressantes na EPCT .....</i>	133
<b>3 O PERÍODO DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DE DOCENTES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NA EPCT .....</b>		<b>135</b>
3.1	<b>A INTENSIFICAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO NA INSERÇÃO PROFISSIONAL DE DOCENTES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA INGRESSANTES NO IFSC ....</b>	<b>135</b>
3.1.1	<i>Situação-limite: a manutenção da cultura do individualismo nas ações docentes na EPCT .....</i>	135
3.1.2	<i>Situações-limite: sobrecarga de trabalho docente na EPCT.....</i>	141
3.1.3	<i>Situações-limite: a natureza instrucional do acolhimento inicial aos ingressantes na EPCT.....</i>	147
3.1.4	<i>Situações-limite: os choques de realidade característicos do ingresso na EPCT.....</i>	150
3.1.5	<i>Situações-limite: a falta de subsídio à maternidade de docentes ingressantes.....</i>	152
3.2	<b>OS PERCEBIDOS DESTACADOS NA INSERÇÃO PROFISSIONAL DE DOCENTES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA: UM NORTE AOS INÉDITOS VIÁVEIS.....</b>	<b>156</b>
3.2.1	<i>Inédito viável: a implementação das licenciaturas pertencentes à área da Ciências da Natureza no desenvolvimento profissional docente .....</i>	157
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONTRIBUIÇÕES DO PERÍODO DE INSERÇÃO PROFISSIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA RFEPCCT .....</b>		<b>171</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>		<b>177</b>
<b>APÊNDICE A – CARTA DE INTENÇÃO DE PESQUISA .....</b>		<b>191</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA SUJEITOS DE PESQUISA .....</b>		<b>192</b>

<b>APÊNDICE C – RELAÇÃO DE DOCUMENTOS DE CARÁTER PÚBLICO COLETADOS DO PROGRAMA DE AMBIENTAÇÃO DO IFSC INCLUSOS NO CORPUS DE ANÁLISE .....</b>	<b>195</b>
<b>APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA – DOCENTE INGRESSANTE CIÊNCIAS DA NATUREZA .....</b>	<b>196</b>

## APRESENTAÇÃO

Percebe-se a partir do início do século XXI, certa ebulição de pesquisas acadêmicas que versam sobre a formação docente na Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT), inclusive aquelas dedicadas à formação continuada.

Ao mesmo tempo, é complexa a situação da formação docente na e para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), pois a partir da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2009 essa passou a ser um significativo *lócus* de formação inicial de docente no país. Situação que arraiga críticas quanto à sua falta de tradição pedagógica para a formação docente, à falta de estrutura física e humana para isso, bem como à ideia de que o aumento no número de cursos e vagas destinadas a este tipo de atuação profissional não garante ou resolve o déficit de professores nas áreas de Ciências da Natureza, por exemplo. Além disso, é preciso considerar o grande espectro de áreas de formação que os docentes possuem em seu momento de ingresso e a ausência de formação pedagógica fundamentada; a atuação em diferentes níveis e modalidades de ensino; a experiência que adquirem no mercado profissional; ou ainda, a necessidade dos conhecimentos que envolvem a historicidade da EPCT.

Atrelado a isso, incumbe-se aos profissionais da RFEPCT a missão de ofertar à população brasileira um ensino profissional, científico e tecnológico, de caráter verticalizado, com elevado padrão de excelência e de forma gratuita. Isso faz com que questões e desafios semelhantes a outros níveis e modalidades de ensino apareçam. Nesse caso, conforme o que este trabalho explicita, talvez desafios mais próximos da docência na educação superior, dadas as condições de trabalho, do que a subvalorização da profissão docente nas redes estaduais de educação básica.

As constatações das pesquisas do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) na educação superior, acerca da supervalorização de saberes do conteúdo, da pesquisa acadêmica e daqueles da experiência do mercado profissional, ganham espaço no contexto da EPCT em relação aos demais saberes necessários à docência (MACHADO, 2008; SILVA; SOUZA, 2017; PENA, 2018). E, talvez, esse seja o desafio menos problemático a ser enfrentado.



Para esses casos, há iniciativas de formação continuada e em serviço na própria Rede<sup>1</sup> – a exemplo de alguns relatos de experiência dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de Paraná e Minas Gerais (IFPR e IFMG, respectivamente) – que utilizam da socialização docente e de reflexões coletivas institucionalizadas sobre as demandas educacionais reais vivenciadas pelos docentes no seu cotidiano escolar (BONILAURE; RESENDE, 2014; PENA, 2018). A pesquisa como princípio formativo de docente, em algumas dessas propostas, tem colaborado a uma reflexão sobre a supervalorização dos saberes supracitados, bem como uma valorização dos saberes pedagógicos a partir do cotidiano escolar.

A docência na EPCT brasileira - e sobretudo, a EPCT que ocorre concomitante ao ensino médio – ainda prova de elementos culturais de raízes escravocratas cada vez mais difíceis de se conviver. Por exemplo, a desqualificação do (ou categórica distinção entre) saber laboral em face ao saber de ordem intelectual, aquele acadêmico em sua essência; uma herança que brasileiros carregam e os ditos “desafortunados” ainda lutam por respeito (MORAES, 2016).

Do outro lado, tem-se a realidade do impacto das tecnologias e do trabalho em nossas vidas. Convive-se com o desenvolvimento tecnológico e com visões variadas de desenvolvimento tecnológico (BAZZO, 1998; CANDÉO; SILVEIRA E MATOS, 2014), e, ao mesmo tempo, com vertentes negacionistas. A RFEPT deve ser capaz de dialogar e interagir com a sociedade sobre as consequências e as transformações que afetam a sociedade e também, por exemplo, com os âmbitos educacional, científico, tecnológico, social, econômico, ambiental e político.

É possível tornar mais complexo o contexto da docência da EPCT no Brasil, atualmente. Novos câmpus foram implementados, (muitos) em regiões até ontem inalcançáveis. Há uma constante busca de uma constituição da nova institucionalidade planejada: Instituição pública de EPCT que colabora no atendimento à diversidade social e cultural que é o Brasil. Vale lembrar, em contrapartida, apesar de buscar uma *nova* institucionalidade, que não se trata da primeira mudança ou transformação enquanto instituição. Outras já aconteceram.

---

<sup>1</sup> Ao longo deste trabalho, a palavra “Rede” será utilizada como sinônimo para Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Voltando ao campo da formação docente, não necessariamente ao EPCT, pesquisas recentes abrem questões instigantes para o período de inserção profissional docente – seja qual forem as perspectivas político-educacionais (mais próximas do neoliberalismo ou aquelas mais humanistas e sistêmicas; libertadoras). Inclusive aquelas que procuram não distinguir o professor iniciante de um docente não iniciante. E a inserção profissional merece uma atenção especial: esse fato não coaduna meramente com a docência na EPCT e as respectivas questões já levantadas aqui, mas sim é catalisada devido ao extraordinário número de profissionais contratados para assumir a docência nesta Rede, especialmente na década passada. Para se ter um tamanho dessa expansão, conforme dados de Moraes (2016) e da Plataforma Nilo Peçanha, apenas no IFSC, de 2002 até 2019, foram contratados 1.285 novos docentes efetivos, números que representam um aumento de 480% do quadro docente desta instituição.

Nesse contexto de expansão, parte significativa é de profissionais que carecem de formação pedagógica fundamentada ou de docentes que nunca atuaram na EPCT (MACHADO, 2008; PENA, 2018). Ainda é possível inserir aqueles que possuem formação para docência, mas nunca exerceram a profissão: os docentes iniciantes. Nesta pesquisa chama-se esse conjunto de profissionais da RFEPCT de *docentes ingressantes*<sup>2</sup>. Diante desse cenário, torna-se válido problematizar a docência na EPCT, e no caso deste trabalho, problematizar dilemas e nuances relacionados ao desenvolvimento profissional desses docentes em seu período de inserção profissional.

A temática desta tese envolve um tenso campo de disputa entre políticas públicas gestadas em parte por organizações de cunho econômico e o campo da formação de professores que, há tempo, sinaliza a precariedade e intensificação da profissão docente ao longo do desenvolvimento profissional, somando-se ao desprestígio social e à escassez de professores em vários países (TARDIF, 2013; NARVÁEZ; PERLAZA; TARDIF, 2014).

Exposto tudo isso, a tese está organizada em capítulos de modo a compreender, no capítulo intitulado “A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) no início do século XXI e o período de inserção profissional de docentes”, a transformação desta Rede, interpretada, em teoria, por uma mudança em suas finalidades, com início a partir de 2006, ainda sem os IF, considerada a primeira grande expansão.

---

<sup>2</sup> Emprega-se neste trabalho o masculino gramatical com valor de neutro. Assim, professor, professores, aluno, etc. referem-se a indivíduos de qualquer sexo/gênero.

Sustenta-se, a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, uma (nova) ideia que leve em conta o bem-estar social e que discuta sobre as concepções de trabalho no mundo contemporâneo. Optou-se por um texto sem caráter de retrospectiva histórica da Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil, embora em alguns momentos este caráter se faça necessário. Ainda neste capítulo apresentam-se as conformações do DPD, dispostas pela literatura especializada e nas formas de apropriação deste conceito em políticas educacionais, bem como as contribuições para o período de inserção profissional. Em seguida, apresenta-se parte da literatura especializada sobre docentes iniciantes e o período de inserção profissional, de modo a destacar quais aspectos do início da docência podem ser transpostos ao docente que ingressa em uma nova instituição de ensino em contexto de expansão e transformação institucional. Ao final do capítulo é apresentado um mapeamento da produção acadêmica sobre DPD de ingressantes e programas de inserção profissional na EPCT.

No capítulo seguinte, “Encaminhamentos teórico-metodológicos da pesquisa”, apresenta-se o referencial teórico sobre situações-limite, atos-limites, inéditos viáveis, consciência real efetiva e consciência máxima possível, contidas na obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, que serviram de base analítica para interpretação dos resultados. Em seguida, para fins de contextualização da pesquisa, apresenta-se um perfil docente do IFSC, com base no perfil de ingresso e distribuição da carga horária docente. Na seção seguinte destacam-se aspectos que caracterizam a abordagem de pesquisa como os documentos institucionais que constituíram as fontes primárias para compreensão de contexto, os procedimentos e instrumentos utilizados para obtenção das informações analisadas, o perfil dos sujeitos entrevistados, e a metodologia utilizada durante a análise. A partir dos resultados da análise de documentos do IFSC de caráter público - que remetem, em alguma medida, à formação docente na EPCT e a forma de acolhimento institucional no período de ingresso – a subseção “O Programa de Ambientação para novos servidores do IFSC”, tem por objetivo apresentar resultados preliminares às entrevistas realizadas para contextualizar o período de inserção profissional docente do IFSC durante a expansão da Rede.

No capítulo “O Período de Inserção Profissional de Docentes da área de Ciências da Natureza na EPCT”, são apresentados e discutidos os resultados relacionados ao objetivo e problema de pesquisa desta tese, ambos apresentados na seção introdução.

Por fim, nas “Considerações finais: contribuições do período de inserção profissional para o desenvolvimento profissional docente na RFEPCT”, são apresentadas as conclusões deste estudo com base nas compreensões estabelecidas pela literatura especializada sobre a formação docente na EPCT e pontuadas algumas considerações finais dignas de nota.

## INTRODUÇÃO

O modo como os docentes iniciam a profissão passou a ser alvo de atenção por uma série considerável de estudos e políticas educacionais, devido seu significativo grau de determinância para todo o DPD. Apesar disso, o docente iniciante é muitas vezes considerado/tratado de forma equivocada – por uma parte significativa de seus pares e instituição – como um professor experiente<sup>3</sup> (MARCELO GARCIA, 2010), uma vez que lhe são atribuídas funções que exigiriam conhecimento profissional e institucional mais qualificado, geralmente adquirido com suas experiências durante seu desenvolvimento na profissão e na nova instituição que ingressa.

Nesta tese, adota-se o termo “docente ingressante” (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020) para os docentes aqui investigados, visto que se tratam de docentes com ou sem experiência, com ou sem formação pedagógica fundamentada teoricamente, mas que, seguramente, ingressam em uma nova instituição de ensino como docentes. E, dessa forma, carregam elementos semelhantes àqueles do início da profissão quando observado os aspectos institucionais de acolhimento e inserção profissional. Conforme Cruz, Farias e Hobold (2020) os designam da seguinte forma:

[...] preferimos o termo professor ingressante para designar àqueles que estão assumindo seus postos de trabalho nas instituições de ensino e possuem experiência docente acumulada em virtude de atuação anterior em outros contextos, seja na rede privada ou mesmo como substitutos e temporários na rede pública, tanto na Educação Básica quanto Superior. Nesse sentido, professores ingressantes, apesar de se encontrarem em situação de inserção profissional em face do ingresso em uma nova instituição, não são professores que se encontram vivenciando suas primeiras experiências no exercício da docência, traço que efetivamente os diferencia dos professores iniciantes, tal como já caracterizado (*Ibidem*, 2020, p. 5).

Mesmo havendo distinção entre ingressantes e iniciantes, faz-se necessário uma breve conceituação para cada um deles. São encontrados na literatura especializada termos mais difundidos e específicos para designar docentes que assumem a profissão pela primeira vez na vida: professores iniciantes, professores principiantes, professores em início de carreira e professores novatos, por exemplo. Assim, somando o fato do início da profissão

---

<sup>3</sup> Aqui se entende por aquele professor com um conhecimento profissional e institucional qualificado em relação ao iniciante e que já esteja em etapas mais avançadas da carreira docente, e não diretamente relacionado à experiência docente por si só, reduzindo equivocadamente a uma questão de tempo de serviço. Este termo será evitado neste estudo, visto que uma possível relação direta que este termo estabelece com a experiência docente por si só, desgarrar do conceito de Desenvolvimento Profissional Docente e desfavorece a compreensão que se pretende compartilhar.

docente se afastar do perfil profissional de docentes que ingressam na RFEPCT, reforça-se, nesta tese, o uso de docentes ingressantes; para diferenciar desses termos que expressam um grupo mais específico de profissionais que remetem a uma primeira experiência profissional. Enriquece essa discussão, no contexto da EPCT, o fato de que a atuação docente em diferentes níveis e modalidades de ensino resulte em ações docentes inéditas. Assim, essas experiências vivenciadas no ingresso também podem se aproximar de situações semelhantes ao iniciante. Ademais, Cruz, Farias e Hobold, (2020) assim o justificam: “Embora traga em sua bagagem experiências e saberes mais consolidados, ao entrar em novos contextos de trabalho o professor ingressante também vivencia processo de inserção profissional” (*Ibidem*, 2020, p. 5). Posto isso, torna-se pertinente apresentar alguns resultados de pesquisas educacionais que discutam a temática de professores iniciantes e inserção profissional docente para evidenciar os dilemas e desafios profissionais que a docência no início da carreira ou em uma nova instituição enfrenta.

Na pesquisa educacional, na linha de formação docente, esse período de inserção é reconhecido como diferente dos demais. Referências colocam como uma etapa determinante para a carreira docente (MARCELO GARCIA, 1999; 2010; VAILLANT, 2009; AVALOS, 2009; ANDRÉ, 2012; VEENMAN, 1984), que se garantido o devido apoio para o que Pimenta (2000) compreende como desenvolvimento pessoal-profissional, tende a promover resultados exitosos, em alguma medida, ao processo de ensino e aprendizagem e, por consequência, à formação cidadã aos estudantes. Não considerar a existência deste período pode causar sérios prejuízos profissionais e institucionais em curto e longo prazo. Inclusive, em casos extremos, o abandono da docência, como destaca Veenman (1984), no caso de iniciantes.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) também deixa explícita essa premissa ao escrever:

Inclusive nos países que não têm problemas para admitir professores, a falta de atenção para com os Professores Iniciantes tem um custo a longo prazo. **A qualidade da experiência profissional nos primeiros anos de docência é entendida nesses momentos como uma influência determinante na probabilidade de abandonar a profissão docente.** Os programas de inserção e apoio aos Professores Iniciantes podem melhorar as porcentagens de retenção de professores, melhorando a eficácia e a satisfação dos Professores Iniciantes em relação ao ensino (OCDE, 2005, p. 117, **grifo nosso**)

Mesmo que haja ciência do viés mercantilista para a educação e formação docente, através da elaboração de cursos e programas de formação docente de caráter tecnicista

(desvinculados da realidade escolar que o docente trabalha) e, conseqüentemente, com a fragilização da profissão docente expressa pelas organizações mundiais, compreende-se que a falta de acompanhamento dos professores iniciantes pode trazer conseqüências em longo prazo. São notórios os casos de adoecimento durante a carreira, dificuldade e insegurança encontrada pelos professores já no início da profissão que levam ao abandono da profissão. Nesse sentido, é possível pensar em conseqüências decorrentes do período de inserção profissional de forma desassistida.

Segundo Veenman (1984), é nesse período de iniciação que professores enfrentam o choque de realidade. Ele pode se pronunciar de forma variada, seja na: [i] percepção de problemas e pressões de forma subjetiva decorrentes de estresse e desgastes físicos e psicológicos; [ii] mudança de comportamento que é contrária ao que o docente almejava antes de iniciar a profissão; [iii] mudança de atitudes, levando à transição de práticas progressivas de ensino para aquelas tradicionais de caráter bancário; [iv] mudança de personalidade, referente ao domínio emocional; e até no [v] abandono da docência, em decorrência de uma desilusão tão grande que o leva a desistir da carreira cedo. Posteriormente, os trabalhos de Serpell (2000) e Britton *et al.* (2003) constataram que esses motivos ainda são, praticamente, os mesmos apontados por Veenman na década de 1980.

Veenman (1984) apresenta, com base em Müller-Fohrbrodt, Cloetta e Dann (1978), as causas dos problemas que professores iniciantes enfrentam no choque de realidade em duas categorias: [i] pessoais e os [ii] situacionais. A primeira, condiz, por exemplo, desde a escolha errada pela profissão, passando por atitudes inapropriadas durante o ato de ensino e/ou por características de sua personalidade que não condizem com a profissão docente. Já a segunda contempla uma possível formação profissional que aconteceu de forma inadequada (entendido aqui como acolhimento profissional por parte da nova instituição) e situações escolares problemáticas (relações autoritárias, burocráticas e hierárquicas, falta de pessoal e materiais de ensino, ausência de objetivos educacionais explicitamente declarados, solidão no local de trabalho, relação com pais que defendem um ensino baseado na transmissão do conhecimento e, por fim, na multiplicidade de tarefas que um professor deve cumprir).

A segunda categoria (situacional) abrange um conjunto maior de causas: organizacionais, de contexto e da própria profissão. Também é possível notar problemas comuns entre professores iniciantes e não iniciantes, como a escassez de material, relações

burocráticas e/ou autoritárias dentro da instituição, por exemplo. Porém, no caso de professores iniciantes, entende-se que esses desafios podem desestimulá-los de forma mais contundente gerando frustrações, o choque de realidade e, possivelmente, o abandono da profissão docente quando não trabalhados no seu período de inserção profissional. Em alguns casos, como daqueles docentes que iniciam pela primeira vez sua carreira logo após a formação inicial, tratam-se de mudanças significativas da condição de estudante (com certa liberdade formativa) para responsabilidades e restrições da vida profissional, fazendo com que o primeiro ano seja de imenso aprendizado (VEENMAN, 1984).

Como forma de inserção profissional ao docente que chega, os programas de inserção e acolhimento aos professores iniciantes são uma maneira de trabalhar o choque de realidade e reter o abandono da profissão docente, com base: [i] no enfrentamento dos desafios enfrentados por eles; [ii] na habilitação do docente para que possa construir um perfil profissional com autonomia; e, ao mesmo tempo, [iii] em questões que tocam nas condições de trabalho e plano de carreira da profissão. Os programas de inserção profissional docente podem contemplar a atenção a tais aspectos.

Importante salientar que os programas de inserção profissional para professores iniciantes não possuem o objetivo de diminuir possíveis lacunas ou aperfeiçoar a formação inicial (MARCELO GARCIA, 1999). Tais programas devem ser compreendidos como uma etapa de acolhimento (da condição de estudante licenciatura para professor licenciado) e/ou da apropriação da cultura escolar do qual fará parte (*Ibidem*, 1999).

Estrategicamente, os programas de inserção profissional docente também servem como uma atração e ao estabelecimento de condições favoráveis para o desenvolvimento da profissão. Assim torna-se um plano importante, no contexto da educação básica pública brasileira, devido à constatação de certa “evasão de professores mais bem capacitados para a rede privada” de ensino (ANDRÉ, 2012, p.115).

O elo de ligação entre o docente iniciante (ou ingressante) e a cultura profissional da qual irá se relacionar está focado na socialização docente (HARGREAVES, 1998). Para esse processo é fortemente recomendado o acompanhamento por um docente que já atua na instituição há mais tempo; chamado de docente mentor ou tutor (MARCELO GARCIA, 2010; LEITE, 2012; ROLDÃO; LEITE, 2012; MARCELO; VAILLANT, 2017). É nesse processo de enculturação do espaço escolar que o ingressante percebe aspectos peculiares àquela instituição. Ao mesmo tempo em que há um exercício profissional, há condições de



compreender e ressignificar sua identidade docente<sup>4</sup>. O ingressante poderá receber de modo aceitável essa cultura ou encontrar dificuldades ao longo da socialização docente.

Países como Portugal, Chile, México e Peru já introduziram legislação voltada a docentes iniciantes. Segue um trecho do Decreto-Lei nº 75/2010, Artigo 31º, que dispõem sobre o período probatório em Portugal:

**Durante o período probatório, o professor é acompanhado e apoiado**, no plano didático, pedagógico e científico **por um docente** [...], a designar pelo coordenador do departamento curricular ou do conselho de docentes respectivo, que: a) Seja detentor, preferencialmente, de formação especializada na área de organização educacional e desenvolvimento curricular, supervisão pedagógica ou formação de formadores; b) Esteja, sempre que possível, posicionado nos dois últimos escalões da carreira e tenha optado pela especialização funcional correspondente (PORTUGUESA, 2010, p. 2230, **grifo nosso**).

No contexto latino-americano, Peru, Chile e México, historicamente, dispõem de políticas educacionais ditas “inovadoras” em relação ao processo de inserção profissional docente (MARCELO; VAILLANT, 2017). Apesar de apresentarem desafios em suas implementações<sup>5</sup>, estabelecem leis e diretrizes para o acompanhamento do professor iniciante, via programas de inserção profissional. Convém lembrar que tais países passaram por reformas educacionais iniciadas em 1990 que apresentavam forte caráter neoliberal e considerável negligência à profissão docente (KRAWCZYK; VIEIRA, 2010). Fato que acarretou em um desinteresse pela docência devido sua desvalorização, e que, a partir de 2010, começaram a pensar em políticas públicas com estratégias para estimular a formação de professores e elevar a qualidade da educação (MARCELO; VAILLANT, 2017).

O DPD engloba uma série de iniciativas, programas, políticas e pesquisas na área de formação docente e, por isso, passa a ser compreendido por um conceito guarda-chuva; ou seja, que abrange várias compreensões (FIORENTINI, CRECCI, 2013). Inclusive em alguns casos, de forma equivocada, é percebido o emprego do conceito para práticas de formação de caráter pontual e teórico, muitas vezes, desconectadas da realidade escolar que o

---

<sup>4</sup>Entendido neste trabalho, a partir da sociologia do trabalho, como um conjunto de “formas identitárias” provenientes do processo de socialização docente, nos quais refletem numa construção de uma “identidade para si”, com base nas tarefas entre os âmbitos real e ideal, e uma “identidade atribuída” aquelas condutas ou imposições que a cultura, classe profissional e demais instâncias atribuem ao docente (DUBAR, 2005; GARCIA, ANADON, 2009).

<sup>5</sup>Relacionados à redução da carga horária destinada aos professores iniciantes e mentores. Tempo insuficiente para a formação de mentores com qualidades suficientes para trabalhar neste período de acolhimento, com base na quantidade de professores de iniciantes que chegam. Onde em muitos casos é a experiência docente que acaba prevalecendo como critério de seleção dos mentores. Falta de consenso em relação à duração dos programas de inserção profissional docente, etc.

docente vive, prevalecendo aspectos meramente instrumentais já discutidos (IMBERNÓN, 2009; COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999; PEREIRA, 2002). Com base em Fiorentini e Crecci (2013) afirma-se que tais práticas formativas são equivocadamente intituladas DPD, pois negligenciam aspectos principais desse conceito em sua essência: autonomia docente, contexto de realização e a prática reflexiva em suas ações docentes.

O que se explicita é o espectro de compreensões sobre a formação docente que o conceito de DPD<sup>6</sup> acaba por contemplar a partir de sua utilização por tais organismos internacionais<sup>7</sup>; desde novas ideias que expressam um contínuo na profissão até as ideias formativas ultrapassadas pedagogicamente (porém não obsoletas) baseadas em cursos e oficinas produzidas sob a égide do neotecnicismo (SAVIANI, 2013), que ocorrem fora do contexto que o docente atua, desvinculada da realidade escolar.

Apesar da defesa, nesta tese, de políticas públicas de caráter progressista para a inserção profissional docente no contexto brasileiro, considera-se, ao mesmo tempo, tal temática e sua proposição como algo delicado sob o ponto de vista político e profissional. Mas também se entende a necessidade desta temática ser alvo de pesquisas educacionais como forma de resistir a essa ótica mercantilizada da profissão docente. Se, por um lado, tem-se a preocupação por reduzir o choque de realidade, entre outros problemas, e garantir autonomia no processo de DPD para ingressantes, por outro, pode-se ter um poderoso mecanismo de controle, engessamento e fragilização da profissão docente por padrões e critérios de análise a partir de iniciativas, em sua maioria, propostas por organismos internacionais com fundamentações em prol do capital e suposto desenvolvimento econômico.

Nas iniciativas latino-americanas é notória a importância atribuída ao professor na condição de supervisor (também chamado de mentor, conselheiro, tutor, etc.), a partir dos fundamentos, das características, dos objetivos e componentes dos programas inserção profissional (MARCELO; VAILLANT, 2017). Ele é um agente impulsionador do processo de socialização docente e, conseqüentemente, sujeito importante para os programas de

---

<sup>6</sup> Algo semelhante acontece na compreensão/definição dos termos sustentabilidade e desenvolvimento sustentável (FREITAS; MARQUES, 2017, p.223-226).

<sup>7</sup> Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD); Centro Internacional de Solução de Controvérsia sobre Investimentos (ICSID); Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA), e Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA); Para maiores informações, ver: FONSECA, M. BANCO MUNDIAL E EDUCAÇÃO. **Dicionário de verbetes**. UFMG. Disponível em: [\[https://gestrado.net.br/verbetes/banco-mundial-e-educacao/\]](https://gestrado.net.br/verbetes/banco-mundial-e-educacao/). Acesso em: 13/02/2021.

inserção. Esse profissional prestará apoio profissional e pessoal ao professor iniciante. Para desempenhar a mentoria, países como o Chile, Peru e México já possuem cursos de formação destinados a esse processo para posterior participação em programas de inserção profissional docente (*Ibidem*, 2017). Em Portugal, também há experiências que contam com este profissional (LEITE, 2012; ROLDÃO; LEITE, 2012).

O docente que irá desenvolver esta atividade, em muitos casos, já está em certa rotina docente. Dessa forma, a socialização de um novo membro e/ou a participação em processos formativos desta natureza pode favorecer a troca de relatos de experiência e uma forma de revitalizar a rotina profissional e, por vezes, em casos exemplares, diminuir sua carga horária em sala de aula para que possa desempenhar a atividade. Conforme Marcelo Garcia (1999; 2010), no contexto estadunidense, a presença do professor conselheiro em programas de inserção profissional foi determinante para o êxito de tais processos formativos.

A literatura especializada compreende que as pesquisas educacionais brasileiras sobre professores iniciantes e inserção profissional docente são escassas (MARIANO, 2006; PAPI; MARTINS, 2010; DAVIS; NUNES; ALMEIDA, 2011). No que se refere aos documentos legais nacionais, é recente neles a preocupação com esta fase inicial da docência – a partir do Plano Nacional de Educação (PNE – 2014-2024), em sua meta 18, estratégia 18.2<sup>8</sup> – e de forma bastante limitada no que diz respeito ao acompanhamento para a efetivação do período de estágio probatório (MIRA; ROMANOWSKI, 2016).

As redes públicas estaduais e municipais de ensino brasileiras não dispõem, na legislação nacional, de elementos suficientes para regulamentação de programas para esse período. Porém ele acontece independentemente de acompanhamento adequado. Gatti (2012) aponta que as políticas de apoio aos professores iniciantes são determinantes para a melhoria das condições de trabalho docente, da carreira e remuneração, por exemplo. No entanto, cientes dos agravos educacionais e de que esta situação pode contribuir para o colapso dos sistemas de ensino (devido à evasão de professores na educação básica e de alunos em cursos de licenciatura, assim como a diminuição do número de docentes que

---

<sup>8</sup>18.2) “implantar, nas redes públicas de educação básica e superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do (a) professor (a), com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina”; (BRASIL, 2014, p. 7).

ingressam nos sistemas de ensino), existem ações pontuais e isoladas de programas de inserção profissional no Brasil (ANDRÉ, 2012; AZEVEDO; FERNANDES; BONIFÁCIO, 2014; MARCELO; VAILLANT, 2017).

Apesar de isoladas, tais iniciativas brasileiras parecem apresentar indicativos importantes para a expansão desses programas e para a criação de políticas educacionais, por parte do Ministério da Educação (MEC), que objetivem o desenvolvimento profissional docente de iniciantes, assim como os indicativos a partir das experiências de contexto latino-americano (MARCELO; VAILLANT, 2017), e demais contextos estrangeiros (MARCELO GARCIA, 1999; NARVÁEZ; PERLAZA; TARDIF, 2014). A partir de estudo de revisão de literatura realizado nesta tese, é possível corroborar a existência de alguns programas desta natureza em redes de ensino, mas também a ausência de publicações de caráter acadêmico que possam divulgar e aperfeiçoar tais programas com o intuito de fomentar uma política educacional para esta etapa.

Conforme apresentado até o momento, é fundamental a existência de políticas e programas para esta primeira etapa da carreira profissional docente. Ignorá-la, como a situação atual, salvo algumas iniciativas pontuais, é conceber o sistema educacional como um cenário não atrativo para a docência, consideravelmente insalubre, e conseqüentemente, estagnar a escola como mero espaço de suposta transmissão do conhecimento e não de formação voltada à cidadania, produtora de conhecimentos. Por mais que exista uma sinalização no PNE 2014-2024 (BRASIL, 2015) para o período de inserção profissional docente, de acordo com Mira e Romanowski (2016), tal iniciativa ainda é considerada como insuficiente, no que diz respeito a formas de implementação, visto que devem ir além da efetivação do estágio probatório.

Dados os referenciais utilizados nesta introdução para exemplificar a situação da temática de professores iniciantes e inserção profissional docente e justificar sua relevância em pesquisa em âmbitos nacional e estrangeiro, esses têm, em sua maioria, como recorte a educação básica e superior (pública e privada), apresentando novos questionamentos para a formação de professores e à docência universitária. A leitura dessas pesquisas, bem como dos trabalhos apresentados nas edições do Congresso Internacional de Professores

Principiantes e Inserção Profissional à Docência<sup>9</sup>, indica consensos e tendências de pesquisa para a temática. Dentre elas, o consenso mais sedimentado por meio de pesquisas são os problemas enfrentados pelos professores iniciantes e a ausência de políticas públicas para este período (CUNHA; BRACCINI; FELDKERCHER, 2015).

No entanto, conforme constatado por Wiebusch (2016) há um silenciamento da temática sobre professores principiantes e inserção profissional docente na RFEPCT. Outros trabalhos também corroboram este silenciamento e apontam a necessidade de pesquisas no contexto de RFEPCT (PENA, 2018; PAIVA, 2017; BARROS, 2017; SCHNEIDERS, 2017; BARBOZA, TREVISAN, 2014; NUNES *et al*, 2014).

Apesar das mudanças da Rede serem iniciadas nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), a partir de 2008, a RFEPCT cresceu significativamente, via Institutos Federais (IF). Devido às particularidades educacionais que os IF desencadearam para a EPCT, a RFEPCT passa por mudanças em suas concepções de ensino. São exemplos: a resignificação de cursos voltados à formação e reflexão sobre trabalho e mundo contemporâneo, os fenômenos de descentralização do ensino<sup>10</sup> e a verticalização do ensino.

No que se refere à contratação de docentes durante a expansão – 26.653 novas contratações de 2006 a 2015<sup>11</sup>, em 2019, eram 46.688 docentes na RFEPCT<sup>12</sup> - para os cursos técnicos integrados, subsequentes, graduações, especializações, mestrados, doutorados, formação continuada, projetos e programas de extensão e atividades de pesquisa. O espectro de exigências formativas aumentou resultando em um conjunto de docentes contratados com formação variada e com grande probabilidade de trabalhar em diferentes níveis e/ou modalidades de ensino concomitantemente. Por exemplo: docentes que possuem, no geral, formação em nível de mestrado e doutorado, porém carecem de formação pedagógica; ou docentes com formação em licenciatura, mas que desconhecem o mercado de trabalho e os propósitos da EPCT no qual estudantes estarão futuramente inseridos (PENA, 2018).

---

<sup>9</sup> Devido à inexistência de endereço eletrônico com as edições anteriores do congresso analisadas nesta tese, para fins de conhecimento, deixa-se o endereço eletrônico com a edição mais recente: <https://congreprinci.com/sobre-el-congreso/>. Acesso em: 13/02/2023.

<sup>10</sup> Aqui entendido como a abertura de novos câmpus fora de centros urbanos de modo a atender uma maior distribuição geográfica e contribuir para o combate às desigualdades regionais.

<sup>11</sup> Dados extraídos do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec) em 13/10/2015.

<sup>12</sup> Dados Plataforma Nilo Peçanha (ano base 2019). Disponível em: [\[http://plataformanilopeçanha.mec.gov.br/2020.html\]](http://plataformanilopeçanha.mec.gov.br/2020.html). Acesso em: 11/04/2021.

Não se desqualifica qualquer formação profissional anterior (pedagógica ou técnica) ao docente que ingressa na RFEPCT, via IF. O que se destaca aqui são as demandas particulares que a Rede exige no ato de ensinar, condição similar aos outros contextos educacionais exemplificados que também possuem os seus. É coerente que tal Rede de ensino tenha políticas voltadas para a inserção desses novos docentes que chegam à instituição com devidas necessidades formativas (de iniciante, de ausência de formação pedagógica, por exemplo).

Dessa forma, referente à RFEPCT, considera-se que a inserção profissional docente reúne docentes que: [i] já possuem experiência docente, mas que ingressam em uma nova instituição de ensino; [ii] são licenciados que acabaram de ingressar na docência para lecionar; [iii] possuem experiência como docente e no mercado de trabalho/área técnica/empresarial, e [iv] docentes que vêm com formação e pesquisa acadêmica de sua área tecnológica. Assim, compreende-se os docentes ingressantes da RFEPCT, com um espectro de formação acadêmica, nem sempre voltadas à formação pedagógica teoricamente fundamentada e que chegam a uma Rede em transformação com desafios educacionais que integram elementos de outros contextos educacionais.

A análise do período de inserção profissional de docentes ingressantes na RFEPCT pode também contribuir para a temática de inserção profissional docente, nas esferas da educação básica e docência universitária. Tais correspondências podem colaborar à ideia de criação de políticas educacionais para este período com base em pesquisas no contexto brasileiro.

Somado aos desafios dos principiantes destacados inicialmente nesta seção (a partir de ordem pessoal e situacional, por exemplo), considera-se importante dimensionar, a partir da pesquisa qualitativa, os meandros das particularidades que o contexto da RFEPCT traz para o DPD de professores ingressantes em sua etapa inicial coadunado ao fenômeno de expansão da Rede, a partir dos IF, que sofreu, sobretudo, alterações em suas concepções de ensino e tornou-se um importante espaço de formação docente na esfera pública.

Há, em tese, algumas questões da docência na RFEPCT que podem se afastar das pesquisas sobre a temática de professores iniciantes – o abandono da docência não parece ser realidade da RFEPCT, por exemplo – porém outras questões podem ter efeito nos demais choques de realidade apresentados anteriormente e, por consequência na qualidade de ensino que os IF e a RFEPCT, como um todo, oferecem.

Por isso, considera-se relevante a investigação desse período de acolhimento profissional para o êxito educacional, institucional e ergonômico do trabalho. Servindo de constante análise acerca das demandas atuais da profissão docente que consideram, sobretudo, o caráter emancipatório que a educação e a docência devem carregar.

É possível perceber uma movimentação de alguns IF para programas dessa natureza, como o IFMG<sup>13</sup>, por exemplo. Porém, parecem ser isolados; situação semelhante aos casos brasileiros referentes à educação básica e à docência universitária.

Dado o exposto, é possível apontar sete fatores que tornam o fenômeno digno de pesquisa: [i] RFEPCT em 2009 passou por uma considerável mudança em sua institucionalidade com sua expansão e transformação de sua Rede via IF e oferecimento de cursos de licenciatura, constituindo-se em um importante espaço de formação docente no país; [ii] Com base na Plataforma Nilo Peçanha<sup>14</sup>, o número de docentes contratados pela Rede, ultrapassou mais de 50% de seu quadro docente em relação aos docentes contratados até 2008; [iii] ao mesmo tempo foi caracterizado que muitos docentes não possuem qualquer formação de caráter pedagógico – seja na área do conhecimento que leciona, seja na área da EPCT (MACHADO, 2008; PENA, 2014); [iv] devido à forma como aconteceu o processo de implementação do IF há uma compreensão equivocada, por parte de alguns docentes e servidores, de que os IF apresentam uma cultura universitária (MORAES, 2016); [v] segundo Relatórios de Autoavaliação Institucional (Comissão Própria de Avaliação – CPA) do IFSC, o período de expansão da Rede parece chegar ao final de seu ciclo, apontando certo grau de estabilidade no quadro de contratação docente em 2018, fortemente influenciado pelo contingenciamento financeiro para as instituições federais de ensino; [vi] a estrutura multicâmpus dos IF faz com que os câmpus possuam particularidades de natureza complexa que influenciam em suas decisões e processos de desenvolvimento profissional; e [vii] por consequência, foram encontradas na RFEPCT experiências em “comunidades de aprendizagem”, em nível de câmpus, para que docentes ingressantes compreendessem o enfrentamento dos desafios inerentes à história da RFEPCT e seus condicionantes conquistados no início do século XXI a partir de seu local de trabalho (BONILAURE; RESENDE, 2014), mas que carecem de publicação acadêmico-científica (WIEBUSCH, 2016).

---

<sup>13</sup> Programa Diálogos. Mais detalhes em: <https://www.ifmg.edu.br/ouoproreto/noticias/Programas-dialogos-e-Sala%20Aberta-promovem-Pre-congresso>

<sup>14</sup> Plataforma Nilo Peçanha – <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/>. Acesso em: 14/02/2023.

Ademais, sobre os efeitos da oferta de cursos de licenciatura na EPCT, Lima e Silva (2014) destacam a necessidade de pesquisá-los, a partir de 2009, com os fenômenos de transformação e ampliação da Rede. Suas contribuições – com base em documentos oficiais e norteadores da RFEPCT – indicam que a concepção de formação inicial docente está pautada no tecnicismo e pragmatismo docente. Assim: “[...] os discursos defendem uma licenciatura mais enxuta, mais objetiva. O que revela uma concepção de que a prática traz conhecimentos mais significativos do que a teoria” (*Ibidem*, 2014, p. 8). Entretanto, destacam que as considerações da pesquisa “não podem indicar como ocorre, na prática, a formação de professores nos institutos federais, pois isso seria desconsiderar o trabalho dos profissionais que estão inseridos no processo formativo” (*Ibidem*, 2014, p. 10).

Lima e Barreyro (2018), destacam que esta carência de profissionais com formação profissional intimamente ligada à área de Ensino que a licenciatura forma, fortalece a hierarquização dos conteúdos específicos em relação aos pedagógicos uma vez que “há poucas discussões sobre a concepção das licenciaturas na instituição [IFSP] e isso ocorre, especialmente, porque há um grupo reduzido de professores e de pesquisadores da área de Educação” (Idem, 2018, p. 511). Ainda neste raciocínio, Lima e Barreyro (2018) concluem que “a continuidade de pesquisas sobre a expansão das licenciaturas nos Institutos Federais poderá mostrar seus significados, progressos e limites dada a necessidade de, desde o setor público, propiciar a formação docente” (*Ibidem*, 2018, p. 516).

Nesse sentido, dado o consenso de que a RFEPCT passou a ser um lócus de formação docente de notável dimensão, fazem-se necessárias outras investigações que procurem compreender a esfera da formação docente na EPCT. Ou seja, ao considerar a formação docente como um contínuo, essa necessidade não se restringe apenas à formação inicial da docência, mas também a todo o DPD, inclusive dos docentes que atuam como formadores em cursos de licenciatura. Ainda se aponta a carência de pesquisas que investiguem o desenvolvimento profissional dos formadores docentes, a partir da atuação dos cursos de licenciatura. Tais trabalhos focam mais na formação inicial oferecida e no seu processo de implementação durante o período de expansão da Rede.

A partir da influência que o desenvolvimento profissional de formadores exerce na qualidade da formação inicial ofertada; do desconhecimento crônico da RFEPCT de parte dos docentes ingressantes sobre o processo sócio histórico, dos princípios e contextos da EPCT; do problema de ausência de formação pedagógica desses formadores em área específica,



sobretudo em nível de pós-graduação para aqueles docentes que atuam em cursos de licenciatura; da hierarquização do conhecimento do conteúdo específico sobre o conhecimento pedagógico, entre outros problemas importados de outros contextos educacionais em virtude da gama de ofertas de cursos (profissionalizantes e da educação básica à pós-graduação) que a Rede passou a ofertar, nesta tese, procurou-se dar ênfase no desenvolvimento profissional de docentes de Ciências na Natureza durante os primeiros cinco anos de docência na EPCT. Escolheu-se esta área do conhecimento em particular devido à preferência, em um primeiro momento, da Rede oferecer este tipo de formação de docentes da área de Ciências da Natureza.

Assim, apresentados os elementos que justificam a presente tese, propõe-se a realizar um estudo de natureza qualitativa que tem por **objetivo**: *analisar o período de inserção profissional de docentes das áreas de Ciências da Natureza na condição de ingressantes na Educação Profissional, Científica e Tecnológica*. A partir deste objetivo investigam-se elementos que permitam abordar o seguinte **problema de pesquisa**: *Quais as situações-limite e inéditos viáveis estão presentes no desenvolvimento profissional de docentes das áreas de Ciências da Natureza na condição de ingressantes na Educação Profissional, Científica e Tecnológica?*

## **1 A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (RFEPCT) NO INÍCIO DO SÉCULO XXI E O PERÍODO DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DE DOCENTES**

A Educação Profissional e Tecnológica brasileira, desde 1909, passou por modificações em suas concepções de educação e ensino, acarretando na concepção do que hoje se compreende por RFEPCT. Porém, mesmo que arquitetadas sob a institucionalidade de CEFET, a partir de 2008, foram homologadas mudanças que transformaram sua forma de organização, foco e objetivo enquanto instituição de ensino e instrumento de política pública para o desenvolvimento científico, tecnológico e bem-estar social. Este capítulo se reserva a expressar essa última transformação, interpretada, em tese, por uma mudança de pensamento, com início a partir de 2006, considerada a primeira grande expansão da Rede (SILVA, 2017).

Optou-se por um texto que não possua caráter de retrospectiva histórica da EPCT, especificamente, por dois motivos: [i] há trabalhos na literatura que já o fazem de maneira atenciosa (RAMOS, 2014; SILVA, 2017; ANDRADE, 2014; BARROS, 2017; SCHNEIDERS, 2017); e [ii] a pertinência em discutir uma mudança de pensamento nas concepções de educação e ensino da EPCT, gestada nos CEFET e concebida a partir da implementação dos IF. Mudanças essas concomitantes às questões do trabalho e desenvolvimento social na contemporaneidade.

Assim, propõem-se uma discussão da Rede a partir do aparecimento da ideia de um ensino profissional, científico e tecnológico pautado na defesa de uma ideia que leve em conta o bem-estar social e que discuta sobre as concepções de trabalho no mundo contemporâneo (BRASIL, 2008). Contudo, conforme será apresentado neste capítulo, essa mudança de pensamento para a educação profissional, científica e tecnológica não é consenso e traz um espectro de interpretações a seu respeito, em parte pelos efeitos sofridos através da implementação da instituição ao longo de seus atuais 15 anos de existência. Ao discutir sobre os objetivos da RFEPCT, estrutura, propósitos, formas de organização, distribuição dos câmpus e, expressar os significados contidos nos principais termos utilizados em documentos legais e institucionais, perceber-se a relevância do período de inserção para os docentes que ingressam.

Para as seções seguintes, procurou-se expressar o que a literatura focada na formação docente na EPCT, apresenta em termos de consensos e desafios a serem estudados e enfrentados nos primeiros anos de ingresso na Rede.

*O que se quer dizer com mudança de pensamento nas concepções de educação e ensino da RFEPCT? De que forma e magnitude aconteceu o processo de expansão da RFEPCT via IF no País? Há programas de acolhimento para docentes ingressantes nos IF? Caso sim, como o conceito de DPD atende as necessidades nesses programas? O que dizem os trabalhos sobre DPD e Inserção Profissional Docente na RFEPCT? Esses são exemplos de perguntas que se procura discutir ao longo do capítulo.*

## 1.1 REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA PÚBLICA BRASILEIRA: OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Um novo modelo de EPCT começou a se sedimentar no país com a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008<sup>15</sup>, que “instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências” (BRASIL, 2008). Neste documento, é possível compreender o que (e quais) são as instituições que compõe a Rede, sua criação, das finalidades e características dos IF, quais seus objetivos, sobre a estrutura organizacional e entre outros detalhes.

Segundo Silva *et al.* (2009), a Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 é fruto de (in)tenso debates acerca da reestruturação e expansão da RFEPCT. Assim, o entendimento de alguns conceitos referidos em tal lei (como educação, autonomia, autarquia, mundo do trabalho, tecnologia, ciência, profissionalização e outros) são fundamentais para começarmos a compreender a mudança de pensamento nesta Rede.

Convém salientar que a RFEPCT não é composta apenas por IF. Ela possui outras instituições como a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ e CEFET-MG), as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (ETVUF), e o Colégio Pedro II (CPII). Das 656 unidades, 602 são câmpus dos IF, correspondendo a 91,76% do número de unidades

---

<sup>15</sup> Disponível em: [[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm)]. Acesso em: 11/06/2020.

da Rede, conforme Plataforma Nilo Peçanha<sup>16</sup>, ano base 2021. Dessa forma, compreende-se que ao tomar os IF como recorte, pode-se, de forma razoável e com cautela, remeter à compreensão para a RFEPCT:

Com os institutos federais, o governo brasileiro, através do Ministério da Educação, ousa **criar uma institucionalidade absolutamente nova e inovadora capaz de revolucionar a educação profissional e tecnológica de nosso país**. Entretanto, o futuro dos institutos está em aberto, dependendo de nossa ousadia, competência e compromisso político com um país soberano, democrático e justo socialmente (SILVA *et al.*, 2009, p. 11, grifo nosso)

O processo de compreensão e pertencimento a essa mudança de pensamento arquitetado a partir dos IF continua uma tarefa indispensável a todas as pessoas envolvidas nos câmpus implementados, inclusive para aqueles de caráter inédito. Conforme apontado pelos autores, há uma forte relação da instituição com as pessoas que as usufruem, de forma que seja imprescindível o compromisso político com um país soberano, democrático e justo socialmente. Portanto, a levar em consideração: as políticas educacionais com suposta finalidade de mercantilização do ensino público e mercadorização da educação nacional<sup>17</sup> (KRAWCZYK, VIEIRA, 2010; TARDIF, 2013), entende-se que qualquer tomada de decisão - no âmbito educacional, para RFEPCT - que venha minimizar o compromisso político com um país soberano, justo socialmente e democrático, uma forma de retrocesso.

### **1.1.1 Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**

No artigo 1º, em seu parágrafo único<sup>18</sup>, as instituições que compõem a RFEPCT, exceto as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (BRASIL, 2008).

Nos documentos anteriores à respectiva lei (Lei nº 8.948/1994, Lei nº 10.172/2001, Decreto nº 5.840/2006, Decreto nº 6.095/2007 e Decreto nº 6.320/2007) o termo rede pode ser compreendido a partir de um conjunto de instituições (soma) que atuam na oferta de

---

<sup>16</sup> Plataforma Nilo Peçanha – [<http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/>]. Acesso em: 14/02/2023.

<sup>17</sup> A partir de uma análise da utilização desses termos em artigos científicos na área educacional, “o conceito de mercantilização nos artigos consiste na transformação da educação em mercadoria, enquanto o de mercadorização aparece ligado à privatização e ao aumento de oferta de educação privada” (BUENO, 2022, p. 8).

<sup>18</sup> Alteração na Lei nº 11.892/2008. Redação dada pela lei nº 12.677, de 2012.

educação profissional e tecnológica, sob mesma fonte de financiamento e normas de supervisão, subordinadas ao MEC.

A partir da Lei nº11.892/2008 o termo rede é compreendido não apenas como o somatório de instituições, mas também como forma e estrutura de organização e funcionamento. Para justificar uma nova postura enquanto Rede, Silva *et al.* (2009) inspiram-se em um conceito oriundo das Ciências Biológicas:

O conceito de rede enquanto sistema de laços realimentados, originário da Biologia, está na base da teoria das organizações que o utiliza abordando as diversas formas de interação e relacionamento entre grupos sociais/indivíduos num dado contexto. É nessa via que tem se utilizado a perspectiva de rede para o estudo das organizações como redes sociais, ou seja, ligadas por um tipo específico de relação social. Na acepção da lei, trata-se de uma rede, pois congrega um conjunto de instituições com objetivos similares, que devem interagir de forma colaborativa, construindo a trama de suas ações tendo como fios as demandas de desenvolvimento socioeconômico e inclusão social (*Ibidem*, 2009, p. 16).

O aperfeiçoamento do conceito de rede é oportuno e possibilita, em tese, a compreensão e cooperação no ambiente local como forma de retroalimentar a Rede. Assim, atuações locais não ficam isoladas, mas interligadas para que os objetivos sejam aperfeiçoados frente às demandas institucionais contemporâneas. A partir dessa mudança na compreensão de rede abre-se a oportunidade de conceber uma visão sistêmica das demandas educacionais e sociais que as instituições da RFEPCT pretendem alcançar.

Gozar da condição de autarquia e desempenhar a autonomia concedida faz com que os IF sejam um espaço onde se possa trabalhar o exercício democrático da cidadania, visto que decisões importantes para a instituição são tomadas por ela. Além disso, pode deliberar sobre a forma com que essas decisões são tomadas. Segundo a condição de autarquia destinada aos IF caracteriza “a ampliação dos processos democráticos de decisões em todas as organizações sociais, ao alargamento dos processos de controle social e a consolidação das instituições do Estado Democrático de Direito” (Silva *et al.*, 2009, p. 21). Denotam que essa condição, não é apenas um processo jurídico, mas também político-cultural.

A presente lei ainda atribui aos IF ofertar educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino. Isso é um diferencial em comparação as demais instituições do sistema federal de ensino, das redes estaduais e municipais de educação. Por esta razão que os IF possuem, quase que particularmente, o papel e condições de garantir a verticalização do ensino na esfera pública, que, de forma prescrita, significa a busca por um

percurso formativo desde o técnico em nível médio, graduação, cursos de formação continuada, especializações e até a pós-graduação, *stricto sensu e lato sensu*, em área afim.

Os IF dispõem dos mesmos direitos e deveres que as universidades federais no que se refere à regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior. No entanto, torna-se equivocado entender os IF como sinônimo de universidade. Por mais que tenham autonomia legal semelhante a das universidades, os IF buscam a verticalização do ensino por meio dos diferentes níveis e modalidades de ensino que ofertam, além de possuir certa flexibilidade na criação e oferta de cursos dos quais precisam de autorização do seu conselho superior e não conforme o trâmite administrativo para criação de cursos em universidades que necessitam de autorização prévia do MEC.

A autonomia cedida aos institutos, aliada à atuação em vários níveis de ensino, refletem em uma gama considerável de cursos, mas que, segundo Silva *et al.* (2009), não deve ser entendida com certa dispersão e/ou a criação de cursos aleatórios. Um dos primeiros objetivos da RFEPCT é a profissionalização. Nesse sentido, os cursos criados procuram adotar um itinerário formativo profissionalizante, do nível médio ao superior, que possuam relação com o contexto onde atuam. Dessa forma, fica compreendido que a autonomia concedida é relativa e fica condicionada aos interesses de uma nação que possui seus objetivos para o aumento da qualidade de vida de trabalhadores através da educação.

Importante mencionar que os IF são instituições multicâmpus, conforme o art. 2º da lei em questão. Ou seja, cada IF em seus respectivos estados, tem a possibilidade de se espalhar geograficamente no estado que lhe é referente. Assim, por meio da profissionalização e da atividade científica e tecnológica, busca contribuir com uma gama de setores social e produtivo em cada estado. Ademais, é importante expressar que a expansão dos IF vai além da concepção de territorialidade entendida como espalhamento pelo território geográfico dos estados ou a soma de câmpus por estado, mas também como “um espaço estabelecido por grupos sociais a partir de suas identidades e das interações que ocorrem entre si, num determinado tempo histórico.” (SILVA, *et al.*, 2009, p. 36).

Seguem as finalidades e características atribuídas aos IF, para as discussões contidas nos parágrafos seguintes:

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

- II - **desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo** de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
- V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
- VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
- VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
- VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
- IX - Promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente. (BRASIL, 2008, n.p, **grifo nosso**)

Conforme o artigo 6º da lei 11.892 de 2008, no inciso I é possível perceber a abrangência educativa dos IF ao promover educação profissional e tecnológica para todos níveis e modalidades de ensino. E, em decorrência, oferecer perfis formativos esperados para seus estudantes, e, conseqüentemente, uma série de perfis e necessidades docentes. Entre essas necessidades formativas aos docentes, pode-se caracterizar formação pedagógica, em especial, para o contexto da EPCT e que deve possuir relação simbiótica com o desenvolvimento pessoal e profissional (PENA, 2018).

O inciso II, sugere a abordagem da pesquisa como princípio educativo (SILVA *et al.*, 2009). Sendo o estudante estimulado, durante o processo educativo, propor e responder questões relacionadas ao seu contexto e à sua qualificação profissional. A pesquisa como princípio educativo, em sua proposta, pode ser considerada, em tese, o “*fio de Ariadne*” dos currículos dos cursos dos IF.

Sendo a racionalidade crítica pautada no instrumentalismo de inventar e/ou adaptar determinadas soluções relacionadas às demandas sociais e regionais. Ou seja, pouco se reflete sobre os motivos que causam determinada situação, bem como sobre as conseqüências incumbidas em determinada solução. Trabalha-se em uma lógica de aplicação e não orgânica, que poderia levar a compreensão de outros fenômenos e formas de agir localmente. Já sob a concepção da racionalidade crítica - mais ergonômica à pesquisa como

princípio educativo - tem-se por tarefa não só a compreensão dos fenômenos e apresentação de soluções, mas também a problematização das causas e consequências dos desafios que dão origem ao ato investigativo e reflexões sobre as implicações imediatas e futuras das soluções geradas.

Dada a exemplificação das racionalidades prática e crítica passíveis de interpretação no inciso II, o fato é que a forma de conceber determinada finalidade passa pelo profissional docente; porém não só. De todo modo, a excelência em cumprir o ato educativo da EPCT está diretamente relacionada a uma formação docente, fundamentada pedagogicamente, que explicita, por exemplo, a existência dessas racionalidades e a pesquisa como princípio formativo. Assim, mais uma vez há destaque para o papel fundamental da docência para atingir a institucionalidade da RFEPCT, pois, conforme o que está disposto no inciso II, é possível interpretá-lo sobre diferentes racionalidades; entre elas a técnica e a crítica (PEREIRA, 2002).

No inciso III, o compromisso com a verticalização do ensino e otimização da estrutura física e do quadro de pessoal, apresenta certa contradição e fortes críticas por parte da literatura educacional (discutidas mais à frente). Ao expandir e ampliar os níveis e modalidades de ensino, uma maior infraestrutura e pessoal tornam-se necessários. Ou seja, abrem-se discussões sobre a natureza do entendimento de otimização para a EPCT brasileira; sobretudo para a educação superior e o impacto dessa otimização na construção de novas universidades públicas. Por outro lado, é possível perceber potenciais especificidades de temas e conteúdos científicos e tecnológicos para as diferentes modalidades de ensino. Especificidades essas que influenciam a forma com que os IF elaboram, desenvolvem e avaliam seus cursos e na forma como funcionam pedagogicamente (SILVA *et al.* 2009). Sobretudo, como aproveitam o DPD enquanto forma de compreender/investigar os desafios oriundos da condição de trabalho e prática docente que emergem da própria verticalização em tensão com a otimização de infraestrutura e pessoal.

O inciso IV fideliza o compromisso dos IF com o âmbito social, cultural e econômico. A busca de uma equivalência entre esses âmbitos parece ser mais incisiva com a Lei nº 11.892/2008. Esta equivalência se dá na adequação dos IF aos Arranjos Produtivos Locais (APL) já existentes. Quando feita a seleção dos locais onde os câmpus iriam ser construídos,



houve uma série de critérios que procurassem atender esses âmbitos de maneira consensual (SILVA, 2017).

No inciso V prevalece o conhecimento científico e o compromisso em ensiná-lo. Como ensino tecnológico há uma especificidade para o caráter empírico dotado de espírito crítico. Em particular, o Ensino de Ciências recebe forte fomento a partir da responsabilidade atribuída à Rede, via lei nº 11.892/2008. Na época de criação da lei considerava-se crítico o quadro de formação docente para as áreas de Ciências da Natureza e Matemática, resultando além desta medida para os IF, a criação de outras políticas públicas na forma de programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES). É possível vislumbrar a concepção de uma formação profissional com perspectiva crítica e com destino à formação para cidadania – em oposição àquela restrita voltada à suposta transmissão de conhecimentos técnicos para o exercício da profissão, sem questionamentos e reflexões acerca do mundo<sup>19</sup> e mercado profissional.

No que refere ao inciso VI, compreende-se que os IF se comprometem à promoção da formação de professores, com enfoque para o conhecimento científico e tecnológico. A partir da forma como é redigida tal finalidade e característica, não se compartilha com a noção envolvida nos termos “capacitação” e “atualização pedagógica”, visto que podem carregar compreensões da racionalidade técnica. Também por entender que a escola em que trabalham docentes é o ambiente em que a formação pode igualmente ocorrer, sobretudo, inclusive por meio de parcerias entre instituições de educação básica e superior.

Silva *et al.* (2009) discutem os incisos VII ao IX de maneira conjunta:

Eles [os incisos VII ao IX] nos indicam um modelo institucional visceralmente ligado às questões da inovação e transferência tecnológica sem deixar de lado a dimensão cultural e a busca do equilíbrio entre desenvolvimento econômico, desenvolvimento social e proteção ambiental. É ressaltado o estímulo ao empreendedorismo e ao cooperativismo. No espírito da lei, percebe-se como eixo da atuação dessas instituições **um projeto de formação emancipatória**. Em tal proposta não cabe a compreensão do empreendedorismo em sua acepção restrita de competitividade e individualização da responsabilidade pelo sucesso ou fracasso profissional. O empreender é entendido em sua dimensão criativa e no comportamento pró-ativo na busca de alternativas viáveis para solução de problemas coletivos. (*Ibidem*, 2009, p. 40, **grifo nosso**)

---

<sup>19</sup> Partindo do sentido ontológico de trabalho, será evitado, sempre que possível, a expressão “mundo do trabalho” uma vez que se compreende a sociedade humana e sua relação com o ambiente o principal elemento da noção de trabalho, não sendo possível a distinção entre mundo do trabalho e “outros mundos” (SAVIANI, 2007).

Cabe destacar que o inciso VII apresenta atividades de extensão e divulgação científica como uma das finalidades dos IF. De fato, quando destacadas mudanças cruciais na transformação da RFEPECT, sobretudo via IF, uma delas está na busca da horizontalidade entre o ensino, pesquisa e extensão (PENA, 2018). Tais atividades, de maneira articulada, têm por finalidade um envolvimento educacional maior com a comunidade, para além daqueles membros regularmente envolvidos nas atividades de ensino.

O artigo 7º expressa as ofertas de cursos em diferentes modalidades de ensino, como forma de cumprir as finalidades definidas em parágrafos anteriores. Com base nesse artigo, identifica-se o anseio de que o ensino, a pesquisa e a extensão se entrelaçam de modo a tentar cumprir o papel contribuinte dos IF para o desenvolvimento social, científico, tecnológico, econômico e político:

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI - ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.

(BRASIL, 2008, n.p)

As ofertas vão desde o ensino técnico integrado, para cursos técnicos de formação inicial e continuada, graduações, pós-graduações *lato* e *stricto sensu*, projetos de extensão e

demais processos educativos. A autonomia dos IF para criação de cursos é circunstanciada às suas finalidades e características.

Importante constatar, no Inciso I deste artigo, a ênfase destinada “para os concluintes do ensino fundamental e para a educação de jovens e adultos”. Assim, os IF pretendem cumprir o papel de instituição de ensino que se compromete com o desenvolvimento local e que finaliza a etapa da educação básica com formação técnica, seja no ensino técnico integrado ou no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) (SILVA et al., 2009).

A manutenção das atividades de pesquisa, levando em conta as pesquisas já realizadas pelos CEFET, pode ser considerada como uma conquista para a RFEPCT<sup>20</sup>. Com a institucionalização da RFEPCT, a pesquisa torna-se atividade integrante por se ater a “problemas concretos da sociedade e buscar para estas soluções técnicas e tecnológicas” (SILVA et al., 2009, p. 43). As pesquisas nos IF não ficam limitadas à educação superior. Tem-se a intenção de que sejam realizadas nas (e entre) diferentes modalidades de ensino, bem como em projetos de extensão. Para esse último caso, tornam-se relevantes, por exemplo, atividades de pesquisa conjuntas com a sociedade que proporcionem um diagnóstico das necessidades do local para execução de futuras ações.

Chama-se a atenção para o inciso II “ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, [...] em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2008, não paginado). A partir deste objetivo, compreende-se que programas de inserção profissional docente se inserem neste inciso e que podem conscientizar e apoiar docentes para o exercício na educação profissional, científica e tecnológica pertencentes à RFEPCT.

A partir dos objetivos da RFEPCT e das suas ofertas de cursos é possível compreendermos a abrangência (e responsabilidade) que as atividades de ensino, em várias modalidades, atingem. Caracterizando uma verticalização do ensino em que a pesquisa e extensão encontram-se entrelaçadas e se constituem como elementares para a efetivação do desenho curricular proposto. Não só pela diversidade de cursos, pesquisas e projetos de

---

<sup>20</sup> Alguns CEFETs já tinham pesquisa institucionalizada bem antes da criação dos IFs. O CEFET-PR, por exemplo, já contava com dois programas de Pós-Graduação na década de 1990.

extensão que ela pode oferecer, mas também pela complexidade e organicidade almejada para a RFEPCT por meio da verticalização.

O artigo 8º regula a distribuição do número de vagas para os cursos que a instituição pode ofertar. Sendo o mínimo de 50 % para PROEJA e cursos técnicos integrados (inciso I, art. 7º) e 20 % para cursos de licenciatura (alínea b, inciso VI do caput do citado artigo 7º). Tendo em vista que parte considerável da população brasileira não concluiu a educação básica e que a demanda da educação básica tende a aumentar devido ao crescimento da população, entende-se como importante a existência de tal artigo de forma a não descaracterizar a educação profissional, científica e tecnológica como instrumento de desenvolvimento social, científico e tecnológico. Por outro lado, como discutido mais adiante, esse tipo de regulamentação abre espaço para críticas que colocam a prevalência do capital em ações de ensino para suprir a mão de obra qualificada (GOUVEIA, 2016).

Outro aspecto que faz refletir sobre a importância desse artigo 8º está no impedimento legal para que tais IF, e seus respectivos câmpus, optem por trabalhar apenas com cursos de educação superior e não com certas modalidades de ensino profissional técnico de nível médio que a RFEPCT deve ofertar (e que vem ofertando ao longo dos seus 100 anos de escola técnica antes de se transformar em IF), de modo a comprometer os incisos I e III do artigo 6º, bem como o inciso I do artigo 7º.

Por consequência, o artigo 8º expressa o respeito com a historicidade da EPCT e sua institucionalidade, visto que se percebe, em alguns momentos, uma pretensão institucional de “vontade de universidade”, durante o processo de transformação de CEFET para IF (MORAES, 2016). Dada a existência, em aspectos legais, das equiparações dos IF com as universidades públicas federais, no que diz respeito à autonomia e à carreira docente, esse artigo homologa a garantia e ciência dos papéis distintos – porém, ambos necessários - de cada instituição para a sociedade.

Quanto à garantia de 20% para os cursos de licenciatura destinados, sobretudo, às áreas de Ciências da Natureza e Matemática, também se compartilha da proposição dessa regulamentação. A formação de professores nessas áreas era aquém da necessidade no Brasil. Aliada à proposta de expansão dos IF para regiões não metropolitanas, esta medida colaborou para atender uma necessidade educacional e formativa. Segundo Pinto (2014) apenas a área da Física ainda vive com este problema de formação de professores para atuarem na educação básica. No entanto, o autor conclui que a falta de professores atuando

nas escolas de educação básica nessas áreas ainda existe e ocorre também por fatores mais gerais da profissão docente, como a baixíssima atratividade da carreira docente para atuar nas redes de ensino estaduais e municipais brasileiras.

Por outro lado, a oferta de cursos de licenciatura das áreas das Ciências da Natureza torna-se algo impactante para toda a Rede. Conforme resultados de Silva e Souza (2017), Pena (2018), Bonilaure e Resende (2014), Barreiro e Campos (2021), Santos, Lima e Santos (2021) e Lima e Barreyro (2018), este tipo de oferta traz alguns efeitos, como a atuação de bacharéis sem formação pedagógica em cursos de formação docente o que, por consequência, resulta em uma formação pautada nos aspectos da racionalidade técnica (PEREIRA, 2002). Ainda, corrobora-se a ideia de Lima e Silva (2014) em que se reconhece que tais apontamentos a partir dos documentos “não podem indicar como ocorre, na prática, a formação de professores nos Institutos Federais, pois isso seria desconsiderar o trabalho dos profissionais que estão inseridos no processo formativo” (p. 10). Ainda, a partir de Ferreira e Gastal (2021), tendo como referência o estudo de Paniago (2016), é possível complementar que “não é por força da lei que essa atuação ampla [na formação docente] se efetivará, mas é por meio de um longo processo de discussão, reflexão e empenho que se poderá compreender tais metamorfoses no IFs” (FERREIRA; GASTAL, 2021, p. 205).

Ainda sobre as porcentagens a serem garantidas para matrículas em nível médio e formação docente, caso determinado câmpus necessite de um número maior de vagas na educação superior, essas podem ser concedidas quando analisadas as situações locais e sob aprovação do Conselho Superior do IF (CONSUP), com anuência do MEC. Mesmo nesses casos, não há redução da oferta mínima em educação profissional e técnica de nível médio.

Por fim, conforme o artigo 10º, os dois órgãos superiores dos IF são: [i] O Conselho de Dirigentes, de caráter consultivo – presidido pelo(a) Reitor(a), Pró-Reitores(as) e pelos diretores(as) gerais de cada câmpus que integra o IF; e [ii] o CONSUP, de caráter consultivo e deliberativo – composto por representações docentes, discentes, servidores técnico-administrativos, egressos da instituição, sociedade civil, MEC e do Colégio de Dirigentes do IF, “assegurando-se a representação paritária dos segmentos que compõem a comunidade acadêmica” (BRASIL, 2008).

Os demais artigos que compõem a Lei nº 11.892/2008 referem-se ao processo de escolha do Reitor, das outras instituições que compõem a RFEPT e das disposições gerais e

transitórias que aqui foram omitidas devido a pouca aproximação com as questões desta tese.

Portanto, a partir das finalidades e características do IF enunciadas na Lei nº 11.892/2008, fruto do amadurecimento de discussões realizadas ainda em época dos CEFET, é possível apontar que, legalmente, a RFEPCT aperfeiçoa suas preocupações e propósitos científicos, tecnológicos e econômicos entrelaçados com fundamentos da cultura e sociedade, para evidenciar que pensar científica e tecnologicamente exige uma educação munida de outros conhecimentos para compreensão e posicionamento frente à complexidade do mundo contemporâneo. A partir de Silva et al. (2009), destaca-se o movimento de mudança de pensamento desejada à EPCT brasileira no início do século XXI.

De acordo com o inciso II do artigo 7º percebe-se a forma implícita com que programas de inserção profissional docente se apresentam nos documentos legais. Com o objetivo de ministrar cursos de formação inicial e continuada aos trabalhadores, este tipo de ação permite contemplar discussões sobre inserção profissional de professores. É possível perceber de modo implícito a abertura para oportunidades de institucionalização de ações dirigidas aos docentes ingressantes. Ainda que se subentenda - a partir da forma como é redigida a lei - aquelas de caráter fechado, em formato de cursos aos docentes ingressantes.

Isso indica a necessidade de se refletir sobre ações de inserção profissional docente para um fortalecimento do corpo docente frente à docência na EPCT, para além de estratégias de formação de forma fechada (cursos) e englobar os trabalhadores da RFEPCT em uma única categoria. Fato esse que tende a afastar as discussões sobre DPD, uma vez que o ponto chave é de que se deve levar em consideração os dilemas que docentes vivenciam nesse período de inserção. A ideia aqui é salientar sobre a especificidade que programas de inserção profissional docente devem ter no contexto da RFEPCT e, principalmente, compreender como o período de expansão impactou o DPD dos ingressantes e as finalidades e características da nova institucionalidade concebida à RFEPCT.

A partir do trabalho de Silva *et al.* (2009) é possível perceber que a criação da RFEPCT foi planejada de modo a carregar consigo concepções educacionais de caráter progressista e, dessa forma, discussões e reflexões (iniciais) sobre essas concepções podem ser trabalhadas em cursos de inserção profissional para que os objetivos e a

institucionalidade dos IF sejam garantidos, sobretudo, enquanto política pública e compromisso social.

### **1.1.2 Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica: concepções e diretrizes**

Os Institutos Federais, em sua concepção, amalgamam trabalho-ciência-tecnologia-cultura na busca de soluções para os problemas de seu tempo, aspectos que necessariamente devem estar em movimento e articulados ao dinamismo histórico da sociedade em seu processo de desenvolvimento (BRASIL, 2010, p. 34).

A partir do documento “Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica: Concepção e Diretrizes”, apresentado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), em 2010, também é possível evidenciar a vontade de mudança de pensamento pretendida para a EPCT. O documento, além de apresentar os conceitos compreendidos para o entendimento da Rede, aponta as diretrizes para a elaboração do Plano de Desenvolvimento Integrado de cada IF e demais documentos institucionais para que auxiliem na criação dessa nova institucionalidade.

É possível classificar quatro passos importantes para a implementação da RFEPCT. O primeiro seria a expansão da RFEPCT, seguido da ampliação da oferta de cursos técnicos. Posteriormente a elevação da titulação dos profissionais das instituições da Rede e a defesa de que os processos de formação para o trabalho estejam intimamente ligados à elevação da escolaridade (BRASIL, 2008).

Sobre esta última questão é perceptível que a EPCT adota premissa diferente daquela destinada estritamente à produção de mão de obra para o mercado de trabalho. Em sua proposição, passa a explicitar outros elementos, além de econômicos, que são essenciais para a qualificação do trabalho, bem como o aumento da qualidade de vida e bem-estar social local e global:

[...] a concepção de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) orienta os processos de formação com base nas premissas da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos e do desenvolvimento da capacidade de investigação científica como dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício da laboralidade, que se traduzem nas ações de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2008, p. 6).

Ao compreender a educação profissional e tecnológica em uma perspectiva sócio histórica é notável a mudança de pensamento acerca das relações de trabalho e ensino. Enquanto Escolas de Aprendizes Artífices, criadas em 1909 na maioria das capitais

federativas, a concepção educacional tinha o foco na qualificação da mão de obra e o controle social. Os filhos das classes proletárias, jovens e em situação de risco social eram o foco principal para adquirir hábitos do trabalho, afastando-os da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime<sup>21</sup>. Ou seja, desprovidos da concepção de uma educação para o trabalho que valorize o trabalhador como um sujeito autônomo com formação para o exercício da democracia, além de sua aprendizagem para o ofício que se destinava (BRASIL, 2010).

Com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930, as Escolas de Aprendizizes e Artífices ficam ligadas a ele e não mais ao Ministério da Agricultura. Entretanto, ainda permanecia a ideia de educação categorizada em duas vertentes: atividades de humanidades e ciência; e cursos de caráter técnico (relacionados à natureza mecânica e manual) (MOURA, 2010). Em 1942 as Escolas de Aprendizizes e Artífices viram Escolas Industriais e Técnicas, por meio do decreto nº 4.127, decorrentes do processo de industrialização brasileira entre 1930 e 1945. Como estratégia de país, tinha-se como intuito a qualificação da mão de obra, ainda sob controle social, agora voltada para as atividades industriais. Para isso, por meio da Reforma Capanema<sup>22</sup>, passam a oferecer formação profissional em nível equivalente ao nível médio (BRASIL, 2010).

Um avanço interessante nesta época foi a autorização dos alunos egressos desses cursos a entrarem em cursos de graduação em área equivalente à da sua formação.

As Escolas Industriais e Técnicas se transformam em autarquias. Assim, passaram a se chamar Escolas Técnicas Federais (SILVA, 2017). Ainda permanecia a lógica indispensável ao processo de industrialização: acelerar a formação de técnicos para atender o plano de metas de Juscelino Kubitschek (*Ibidem*, 2017). No entanto, sem preocupações acerca de problematização sobre o mundo e o trabalho (RAMOS, 2014).

Em 1971, com a Lei nº 5.692, que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências, transforma o currículo do segundo grau em técnico-profissional, como forma de intensificar a formação de técnicos, ainda reflexo do processo de industrialização (BRASIL, 2009).

---

<sup>21</sup> Mais detalhes em Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Disponível em: [\[https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html\]](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html). Acesso em: 15/02/2023

<sup>22</sup> Conjunto de Leis Orgânicas do Ensino que modificava o ensino secundário, reformulava o ensino comercial e estruturava o ensino industrial. Homologados por Gustavo Capanema, até então Ministro da Educação e da Saúde Pública, entre 1937 e 1945.



Cabe salientar que não se despreza aqui a formação em nível técnico ou a mão de obra qualificada. Ou que não se reconhece a importância das Escolas de Aprendizes e Artífices, Escolas Industriais e Técnicas, Escolas Técnicas Federais para o contexto brasileiro da época; pelo contrário. Ou ainda o preconceito histórico com a formação de nível técnico sustentada pela cultura do bacharelado e pela cultura escravagista brasileira (MORAES, 2016). No entanto, compreende-se que, atualmente, tal formação técnica deva estar vinculada a questões acerca do mundo contemporâneo e reflexões sobre o mercado profissional, em uma perspectiva sistêmica e focada no trabalhador (SAVIANI, 2007). Ou que o trabalho designado pelo egresso do ensino técnico esteja interligado por questões e dilemas locais, regionais e globais em seus vários âmbitos (econômico, político, social, cultural, tecnológico, científico, etc.), de forma que a mera soma de cada âmbito não representa o todo. As formas com que os âmbitos se relacionam em determinado contexto complexificam o todo, assim não são percebidas quando analisados (ou considerados) separadamente (MORIN, 1999).

Dessa forma, qualquer formação profissional que tenha como intuito único a valorização extrema de um âmbito (muitas vezes o econômico) acaba por tornar-se insuficiente para uma proposta de um desenvolvimento saudável à população e, conseqüentemente, ao País. Assim, quando apontadas críticas à formação profissional – aquela destinada majoritariamente à qualificação de mão de obra – é a esta forma de pensar que se refere, de uma formação desinteressada dos fatores contextuais, fragmentada, asséptica e em que prevalece o âmbito econômico sem pensar nos demais. Diferente daquela pretendida à RFEPT em seus documentos oficiais a partir da implementação dos IF e gestada no período dos CEFET.

Em 1978 são criados os CEFET, nos estados de Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro, por meio da lei nº 6.545. Assim, tais centros puderam atuar em outros níveis de formação para atender a demanda existente devido ao padrão de produção atingido, contribuindo para formação de engenheiros de operação e tecnólogos.

Com o fenômeno da globalização na década de 1980, estimula-se o avanço das tecnologias de telecomunicações e aos poucos se molda um novo perfil para economia mundial. Dessa forma, a microeletrônica, a informática e outras tecnologias começam a fazer parte dos processos de produção modificando-as consideravelmente. No cenário brasileiro, no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, há um disparo da inflação,

retrocesso no desenvolvimento e descontrole da economia. Fato que abalou a lógica de formação de técnicos em larga escala (BRASIL, 2008).

Como efeito deste cenário econômico preocupante para o Brasil, desencadeou-se em algumas instituições federais de educação profissional a ideia de uma reforma curricular que se vincula à ideia de “alinhar as políticas e ações das instituições ao cenário, com destaque para aquele que demarcava as demandas sociais locais e regionais” (BRASIL, 2010, p. 12). Percebe-se um primeiro movimento para uma institucionalidade de uma Rede que estivesse interligada com outros âmbitos.

Em 1994 é instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica que anuncia a transformação das Escolas Técnicas Federais em CEFET e cria a possibilidade para a integração das escolas Agrotécnicas Federais.

Apesar da LDB de 1996 (Lei nº 9.934) - para a qual essa modalidade começa a superar os enfoques de assistencialismo e preconceito social - em 1997, com o decreto nº 2.208 de 1997<sup>23</sup>, alinhado às reformas educacionais para a América latina<sup>24</sup>, houve o congelamento da expansão da Rede Federal de Educação Profissional tendo em vista a descentralização do estado, sobretudo para as questões educacionais. Este fato retardou, na época, o movimento de uma nova institucionalidade proposto por algumas instituições federais de educação profissional e tecnológica. Apenas em 1999 é retomado o processo de transformação das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais em CEFET.

Finalmente, em 2003, são debatidas e elaboradas novas medidas para a educação profissional e tecnológica que voltam a pensar em uma nova institucionalidade atrelada a um projeto de emancipação do sujeito trabalhador para além dos processos de produção. O decreto nº 2.208/1997 é substituído pelo decreto nº 5.154/2004. Assim, a Rede Federal de Educação Tecnológica (constituída por CEFET, Escolas Agrotécnicas Federais, Escola Técnica Federal de Palmas/TO e Escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais) ganha autonomia para a criação de cursos em todos os níveis da educação profissional e tecnológica. Parece fortalecer a ideia de oferta de ensino verticalizado, pois assim como os

---

<sup>23</sup> O decreto nº 2.208, de 17 de Abril de 1997, permitiu a dualidade estrutural da educação profissional e a cisão de uma educação profissionalizante integrada ao Ensino Médio. Foram criadas diferentes matrizes curriculares e matrículas para estudantes que desejavam formarem-se técnicos: uma no Ensino Médio e outra no Ensino Técnico, podendo ocorrer em épocas ou instituições de ensino diferentes.

<sup>24</sup> Para mais detalhes: **A reforma educacional na América Latina nos anos 90**. Uma perspectiva histórico-sociológica. (KRAWCZYK; VIEIRA, 2010). Disponível em: [\[https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6494118.pdf\]](https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6494118.pdf). Acesso em: 16/02/2023.

CEFET descritos anteriormente, as Escolas Agrotécnicas federais são autorizadas a ofertar cursos superiores de tecnologia em nível de graduação (BRASIL, 2010). Apesar dessa perspectiva de análise, cabe salientar – já à época - o anseio de alguns CEFET se tornarem universidades – a exemplo da UTFPR – e, de certa forma, levantar questões acerca da responsabilidade da formação técnica em nível médio.

Por meio desses recortes sócio-históricos, com o passar dos anos, é possível perceber, antes da transformação via IF, uma mobilização desta Rede para a construção dos pilares que hoje fazem a RFEPCT adquirir sua nova institucionalidade, a partir da mudança de pensamento para a profissionalização por meio da educação para os dilemas provenientes do mundo contemporâneo. Por exemplo, primeiramente, por tornar-se autarquia seguido da possibilidade de ofertar cursos superiores, mesmo que limitado em alguns CEFET. Depois, no início dos anos 1990, com o movimento para uma institucionalidade que esteja vinculada a outras questões que vão além do conhecimento necessário para operacionalização do trabalho e, posteriormente, pela autonomia concedida para criação e implementação de cursos em todos níveis para, em terceiro, atingir o processo de oferta de um ensino verticalizado.

Por fim, de forma a agregar o impulsionamento de um novo modelo para a EPCT, por meio de um governo que advoga para a responsabilidade social e das forças sociais que representam, entende-se esta Rede de educação como forte contribuinte para o desenvolvimento de uma nação, pois, “se o fator econômico até então era o espectro primordial que movia seu fazer pedagógico, o foco a partir de agora desloca-se para a qualidade social” (BRASIL, 2010, p. 14). Portanto, é evidenciada uma perspectiva para a Rede.

Assim, deu-se início à transformação da RFEPCT, via IF e processo de expansão, que se fundamentam, em uma ação integrada e articulada com demais políticas que se orientam pelo desenvolvimento do território, entendido como um lugar de vida (BRASIL, 2010).

Acerca da institucionalidade planejada para a RFEPCT, por meio dos IF, esta modalidade de educação surge também como estratégia para fortalecer o direito do processo de inserção cidadã para milhões de brasileiras e brasileiros:

A intenção é superar a visão althusseriana de instituição escolar como mero aparelho ideológico do Estado, reproduzidor dos valores da classe dominante, e refletir em seu interior os interesses contraditórios de uma sociedade de classes. Os Institutos Federais reservam aos protagonistas do processo educativo, além do incontestável papel de lidar com o conhecimento científico-tecnológico, uma práxis

que revela os lugares ocupados pelo indivíduo no tecido social, que traz à tona as diferentes concepções ideológicas e assegura aos sujeitos as condições de interpretar essa sociedade e exercer sua cidadania na perspectiva de um país fundado na justiça, na equidade e na solidariedade. (BRASIL, 2010, p. 18)

Como princípio simbólico dessa nova institucionalidade é admitido seu papel social a partir da primazia pelo bem-estar social, e interpretada como uma “verdadeira incubadora de políticas sociais e tecnológicas, uma vez que constroem uma rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade” (BRASIL, 2010, p. 19). Assim, procuram abandonar uma concepção de carácter funcionalista e restrita aos processos de produção.

Pode-se compreender a evolução desta Rede como o tensionamento entre as forças em prol da produção capitalista, o anseio em se tornarem “universidades” e um movimento interno que vislumbrava uma educação voltada para o mundo contemporâneo e reflexões sobre o mercado profissional como importante instrumento de política social para a diminuição das desigualdades (a nova institucionalidade), caracterizando a educação profissional e tecnológica como um poderoso instrumento de resgate da cidadania e de transformação social.

Os IF buscam agir localmente em diálogo com a comunidade, interligados por uma rede estadual e, por fim, uma Rede federal. Portanto, as ações e cursos estabelecidos pela RFEPCT podem promover princípios de cidadania necessários à democracia, enquanto colocam reflexões acerca do trabalho, mercado profissional e seus entrelaçamentos com a cultura, ciência, tecnologia e economia.

Sobre o desenho curricular da educação profissional e tecnológica nos IF é interessante o destaque de dois aspectos: [i] a quebra dos limites dos campos do saber, na perspectiva da transversalidade possível; [ii] promoção da verticalização do ensino como efetivação de seu compromisso com todos. A partir desses dois aspectos é possível desenhar cursos que contemplem o dinamismo da realidade produtiva assim como contribuir para a promoção da qualidade de vida por meio da oferta de cursos de formação inicial e continuada relacionados à ciência e à tecnologia.

Incluir a formação para o trabalho de maneira que discuta seu sentido ontológico (SAVIANI, 2007), aliada aos princípios científicos e tecnológicos interligados a tal atividade profissional, torna-se uma preocupação legítima dos IF, mesmo que presente em anos anteriores por iniciativas internas à rede. Propõe-se dessa forma, a sintonização do ensino

profissional e tecnológico com as demandas sociais, econômicas e culturais, pautado na ética da responsabilidade e do cuidado (BRASIL, 2010).

Na busca desses compromissos estabelecidos institucionalmente é que o entrelaçamento entre ensino, pesquisa e extensão é elaborado, desenvolvido e dá identidade às atividades desenvolvidas pelos IF. O compromisso com o local e o social faz com que, em teoria, os esforços da pesquisa e extensão fomentem as atividades de ensino que devem ser voltadas à população.

O desenho curricular apresentado por essas diretrizes permite estruturar fundamentos conceituais para os programas de inserção profissional de novos professores da Rede. Inclusive, pelo fato de muitos docentes que entram para os IF carecerem de conhecimentos e compreensões sócio-históricas deste novo modelo institucional desejado (PENA, 2018). Uma das características do profissional docente da EPCT, com base no desenho curricular e seus dois aspectos destacados, relaciona-se ao desenvolvimento de um trabalho reflexivo que busque a elaboração de práticas docentes em articulação com os demais níveis e modalidades de ensino que leciona. Hipoteticamente, tal lógica de pensamento pode ser proposta durante o período de inserção profissional docente de modo a cumprir o que se almeja curricularmente, além de apoiar um desenvolvimento profissional no início da docência.

Nas questões que tocam a Educação, Trabalho, Ciência e Tecnologia nos IF é fundamental a compreensão de dois objetivos. O primeiro consiste em cumprir com a escolarização de jovens e demais pessoas com baixo grau de escolarização. O segundo versa sobre a necessidade de trabalhadores qualificados para as demandas complexas do mundo contemporâneo.

Tomando por base que a referência fundamental para a educação profissional e tecnológica é o ser humano, a educação para o trabalho deve ser compreendida como potencializadora do ser, na perspectiva de sua emancipação. Portanto, a educação profissional e tecnológica intensifica a luta pela construção de um país soberano e produtor de ciência e tecnologia, deixando sua condição de simples consumidor (BRASIL, 2010).

As mesmas concepções sobre a autonomia dos IF, já discutidas em seção anterior e com base em Silva *et al.* (2009), aparecem no documento elaborado pela SETEC/MEC. De que a autonomia concedida está limitada pelos princípios que orientam um projeto enquanto nação soberana, pensada democraticamente e de que para ser autônomo é

necessário depender do mundo exterior. Aliado a esta concepção, tem-se a ideia de que apenas sujeitos autônomos são capazes de entender as contradições do mundo contemporâneo, questioná-las e direcionar suas ações para impulsionar mudanças:

A sociedade como um todo vive um novo estágio de desenvolvimento e essa modernidade não pode prescindir do “conhecimento reflexivo”. Nesse aspecto, a autonomia tem assento especial. A educação na sociedade contemporânea traz o compromisso de preparar um homem autônomo para viver e participar de uma cultura que, reconhecida em seu local, constrói nexos capazes de ampliar espaços, tendo o mundo como sua localidade e o seu lugar, configurando-se assim a ampliação da consciência humana na conquista do espaço cultural mundializado (BRASIL, 2010, p. 38).

A partir das discussões geradas pelos documentos de referência, é caracterizado um cenário de mudança para a educação profissional brasileira. Também é mister constatar que essa mudança não foi imediata e que resulta de um processo sócio-histórico da Rede. Muitos fatos históricos que aconteceram no Brasil favoreceram tal mudança perante a lei que institucionaliza a RFEPCT, via IF. Entretanto, ainda se considera que existe um período considerável para que esta mudança envolva os sujeitos que constituem a Rede, direta e indiretamente. Daí que se conjectura a importância formativa do período de inserção profissional docente na RFEPCT. Como instrumento de formação contínua, por meio do DPD, socialização docente, de contribuição para o fortalecimento dos objetivos propostos para a Rede e como forma de investigação sobre as demandas profissionais da docência pertinentes à EPCT.

A partir de 2016, dada a conjuntura educacional do país, com cortes e congelamento dos investimentos, esse processo encontra-se, atualmente, a passos menores do que os primeiros 15 anos deste século e no que depende dos efeitos das condutas de governos entre 2016 e 2022 (supervalorização do interesse econômico sobre os demais interesses fundamentais ao progresso de um país), a Rede sofrerá consequências que servirão, em certa medida, para indicar a solidez da mobilização construída até então. Conforme Ferreira e Gastal (2021):

Para além de uma visão entusiasmada diante da Lei dos IFs e da concretude de sua atuação, se tomarmos a realidade histórica à qual o Brasil atravessa desde o ano de 2016 com o impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff, culminando com as eleições de 2018, o cenário é desanimador. Temos assistido a quase total paralisia das políticas educacionais; um verdadeiro ataque à Educação e seus profissionais. A formação inicial e continuada de professores nos IFs e nas universidades atravessam momentos difíceis, principalmente em disciplinas específicas, como ciências e matemática, que, como sabemos, têm déficit enorme de professores nas redes de ensino da Educação Básica (*Ibidem*, 2021, p. 206).

Por fim, cabe descrever o processo de mudança da RFEPCT e as concepções que a sustentam a Rede, tornando-se pertinente a descrição do processo de expansão e distribuição e seus efeitos desta política pública educacional pelo país.

## 1.2 EXPANSÃO E DISTRIBUIÇÃO DA RFEPCT

De 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país. Entre 2003 e 2016, o Ministério da Educação concretizou a construção de mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 campi em funcionamento. São 38 Institutos Federais presentes em todos estados oferecendo cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas (BRASIL, 2017).

Em 2005, deu-se início ao Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e transformação dos CEFET e Escolas Agrotécnicas em IF, criado pelo MEC, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SILVA, 2017).

A expansão tinha como objetivo melhorar a distribuição territorial e a cobertura das instituições de ensino, assim como ampliar o acesso da EPCT à população. Para isso, cabe explicitar a concepção de territorialidade compreendida na Lei nº 11.892 de 2008:

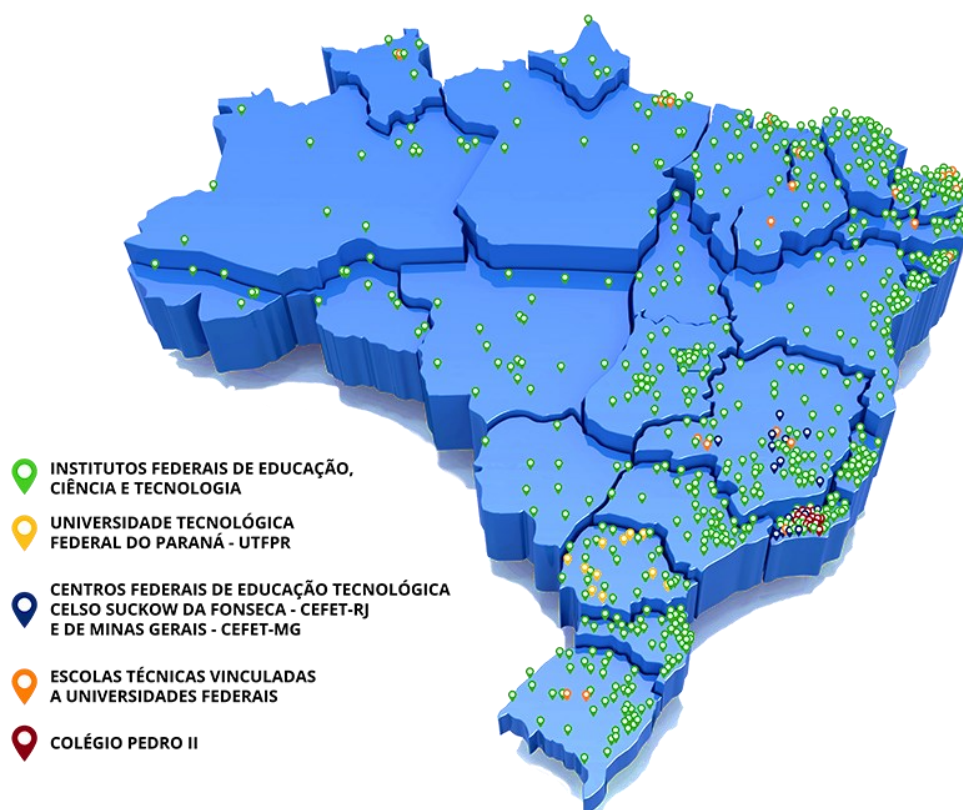
[...] a esse conceito [de territorialidade] deve ser incorporada à concepção de território enquanto construção sociocultural que ocorre em determinado espaço e tempo. Trata-se, portanto, de um espaço estabelecido por grupos sociais a partir de suas identidades e das interações que ocorrem entre si, num determinado tempo histórico. Esse cenário exige que se supere a dimensão apenas geográfica de território e passe a percebê-lo como espaço de rede de relações sociais em permanente movimento e, conseqüentemente, em constante mutação. É no território que se materializa o desenvolvimento local e regional na perspectiva da sustentabilidade – um dos preceitos que fundamenta o trabalho dos institutos federais. Ouvir e articular as demandas do território nos quais essas instituições estão inseridas, com suas possibilidades científicas e tecnológicas, tendo como foco a melhoria da qualidade de vida, a inclusão social e a construção da cidadania, é imprescindível (SILVA *et al.* 2009, p. 36).

Para Silva (2017), o plano de expansão é compreendido em três fases: [i] Fase I, no final de 2005, que criou cinco escolas técnicas federais, quatro escolas agrotécnicas e trinta e três unidades de ensino. Dessa forma conseguiu contemplar 23 estados brasileiros com pelo menos uma instituição de educação; [ii] Fase II, iniciada em 2007 e que durou um período de quatro anos, criou mais 150 novas instituições de educação tecnológica em 150 municípios e contemplou os 26 estados e o Distrito Federal. [iii] Fase III, iniciada em 2011 e tinha como meta a criação de mais 208 novas unidades até 2014 com o mesmo propósito de superar as

desigualdades regionais e garantia de acesso a cursos como forma de melhorar a qualidade de vida da população.

Dados recentes da Plataforma Nilo Peçanha<sup>25</sup> - órgão oficial de divulgação de dados e estatísticas acadêmicas e de gestão alcançadas pela RFEPCT a partir de 2017 – constatam que em 2019 a Rede chega com 653 câmpus em funcionamento e 10.888 cursos e 1.023.303 matrículas. Dessas 653 unidades, 92,82% são Institutos Federais, 3,59% CEFET, 1,94% escolas Técnicas Vinculadas, e 1,66% Colégio Pedro II. A Figura 1 representa a distribuição dos câmpus que compõe a RFEPCT em território nacional.

Figura 1. Distribuição geográfica nacional dos câmpus das instituições que compõem a RFEPCT, em 2018.



Fonte: MEC - [<http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>]. Acesso em: 21/01/2021

Assim, há considerável expansão e a distribuição geográfica da RFEPCT. De 2002 até 2019 o número aumentou para 653 unidades. Tal aumento evidencia um expressivo investimento em educação de caráter histórico para o Brasil. Segundo Silva (2017), na Rede, houve uma expansão no número de câmpus “em mais de 300% entre os anos 2005 e 2015.

<sup>25</sup> Site Plataforma Nilo Peçanha : [<http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/>]. Acesso em 21/01/2021.



Essa taxa é mais de 30 vezes superior à taxa de crescimento da população brasileira, que foi de 8,2% no mesmo período” (*Ibidem*, 2017, p. 111).

Na Fase I, no que condiz à mudança de CEFET, Escolas Agrotécnicas Federais e das Escolas Vinculadas às Universidades Federais, várias foram as dúvidas e receios, particular a cada tipo de instituição, quanto à transformação para IF. Conforme Otranto (2010) o trâmite para tal migração exigiu (in)tenso debates entre os órgãos representativos de cada instituição (Conselho de Dirigentes dos Centros Federais De Educação Tecnológica – CONCEFET; Conselho de Dirigentes das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais – CONDETUF; Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais - CONEAF) e a SETEC/MEC. Em síntese, mesmo que se possa constatar um processo de migração tensionado, parte significativa dessas instituições tornaram-se IF, com exceção daquelas que são apresentadas na Lei nº 11.982/2008 em seu artigo 1º (UTFPR, CEFET-MG, CEFET-RJ, ETVUF e CPII) (BRASIL, 2008). As Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais foram as que menos aderiram à mudança para IF, em que 24 das 32 existentes não aderiram à proposta de migração (OTRANTO, 2010).

Para a Fase I considerou-se a escolha das localidades de forma a garantir uma cobertura geográfica homogênea (SILVA, 2017). No entanto, nesta primeira fase os estados de Sergipe e Alagoas não foram contemplados com novas instituições. Aproveitou-se a retomada de obras inacabadas ou abandonadas pelo Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) (*Ibidem*, 2017). Gouveia (2016) relata que para a escolha da localidade o MEC buscou atender os seguintes critérios:

- a) Proximidade da escola aos arranjos produtivos instalados em níveis local e regional;
- b) Importância do município para a microrregião da qual faz parte;
- c) Valores assumidos pelos indicadores educacionais e de desenvolvimento socioeconômico;
- d) Existência de potenciais parcerias para a implantação da futura unidade;
- e) Atender a pelo menos uma das três seguintes diretrizes:
  - e.1) estar localizada em uma Unidade da Federação que ainda não possui instituições federais de educação profissional e tecnológica instaladas em seu território;
  - e.2) estar localizada em alguma das regiões mais distantes dos principais centros de formação de mão de obra especializada;
  - e.3) nos casos em que o município selecionado pertencer a uma região metropolitana, a escola deverá estar situada nas áreas de periferia. (GOUVEIA, 2016, p. 10)

Silva (2017) destaca que tais critérios podem ter surgido principalmente das preocupações dos dirigentes da RFEPCT em ampliar a oferta para regiões não atendidas e que havia certa pressão para que as escolas inacabadas do PROEP fossem entregues. Assim,

foram federalizadas 18 escolas técnicas inacabadas. O autor destaca também que parte das obras inauguradas em 2006 – no ano da reeleição do então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva – foram constituídas por dois blocos ou reformas de prédios existentes. Ou seja, algumas estruturas ficaram incompletas, além de levarem certo tempo para ficarem completas (até 2016 e início de 2017, em casos extremos). Exemplo em Santa Catarina são as unidades de Florianópolis-Continente, Araranguá, Chapecó e Joinville (SILVA, 2017).

Já na Fase II a campanha com o *slogan* “Uma escola técnica em cada cidade-polo do país” previa a criação de 150 novas unidades. Tomou-se como critério para a construção das novas unidades: distribuição territorial equilibrada; cobertura do maior número possível de mesorregiões; sintonia com os Arranjos Produtivos Locais; aproveitamento de infraestruturas existentes; identificação de possíveis parcerias (SOUZA; SILVA, 2016).

Para isso o MEC, em parceria com o Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior, identificou 143 Arranjos Produtivos Locais em todo o território nacional (SILVA, 2017). Posteriormente, abriu-se chamada pública para as prefeituras explicitarem interesse e apresentarem suas contrapartidas (*Ibidem*, 2017).

A partir de muitos pedidos e pressões de governadores, prefeitos, deputados estaduais sobre ministros, deputados federais, secretários e senadores, houve a necessidade de adicionar um número maior de escolas à Fase II; chamada de “fase dois e meio” e que incrementou mais 30 unidades de ensino (SILVA, 2017).

Em paralelo à Fase II, foi publicada a Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 e nesse período foram realizados passos importantes para a institucionalidade da nova Rede:

Em janeiro de 2009, foram empossados os 38 Reitores da RFEPC em caráter *pro tempore*. Os novos Institutos Federais tiveram como incumbência imediata a elaboração dos Estatutos, dos Planos de Desenvolvimento Institucional e a instalação dos Conselhos Superiores. No IFSC, a atribuição coube à recém-criada Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional, onde passei a atuar como pró-reitor. Foi um período importante de construção participativa de uma nova institucionalidade e de um novo modelo de gestão em rede. No IFSC, o novo Estatuto foi discutido em uma Audiência Pública onde participaram delegados representantes dos estudantes, servidores docentes e TAEs (SILVA, 2017, p. 108).

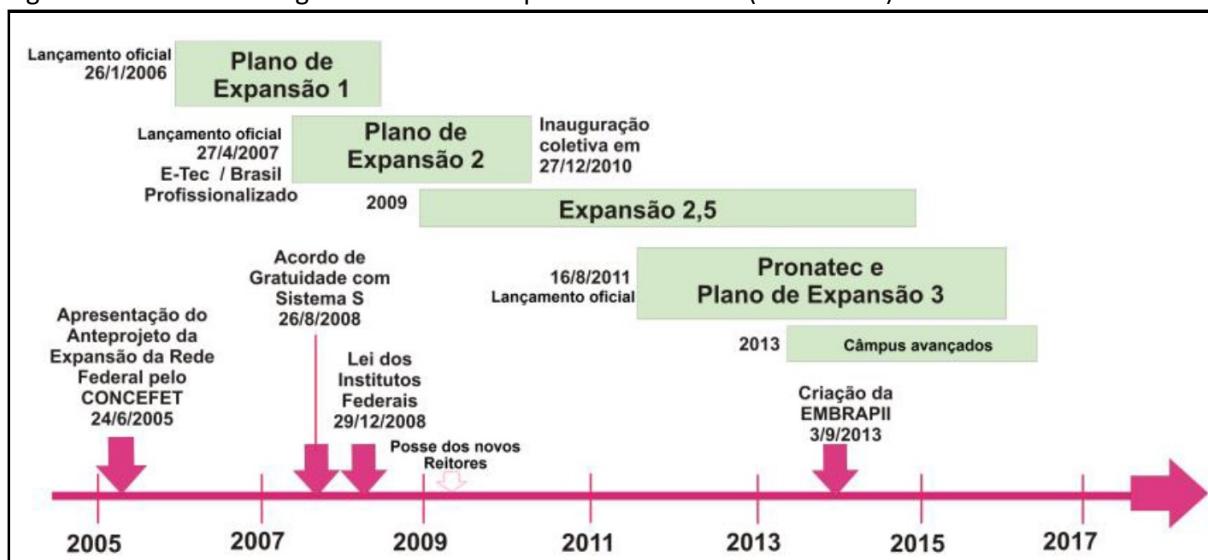
A Fase III tentou assegurar que cada uma das 558 mesorregiões do país tivesse pelo menos um câmpus de IF e também foram entregues outras 46 unidades remanescentes da Fase II (e fase dois e meio) (SOUZA; SILVA, 2016; SILVA, 2017). Somavam-se assim 86 unidades no ano de 2011 e 60 novas unidades a cada ano da presente fase de expansão:

Segundo MEC (2011), na Fase 3 foram contempladas três dimensões: a) social: universalização de atendimento aos Territórios da Cidadania; Atendimento aos

municípios populosos e com baixa receita per capita, integrantes do G100 – Municípios com percentual elevado de extrema pobreza; b) geográfica: o atendimento prioritário aos municípios com mais de 50.000 habitantes ou microrregiões não atendidas; Universalização do atendimento às mesorregiões brasileiras; municípios em microrregiões não atendidas por escolas federais; Interiorização da oferta pública de Educação Profissional e Ensino Superior; Oferta de Educação Superior Federal por estado abaixo da média nacional; e, c) desenvolvimento: municípios com arranjos produtivos locais identificados; entornos de grandes investimentos (SILVA, 2017, p. 109).

Quanto ao atendimento desses critérios, Silva (2017) explica que foram atendidos de diferentes maneiras dependendo de cada estado: em alguns casos maior interiorização e em outros se procurou atender aquelas regiões que possuíam maior dinamismo econômico e populacional. A Figura 2, procura esquematizar o processo de expansão da RFEPCT de 2005 a 2015, contemplando as Fases I, II e III. Mais detalhes e discussões sobre a expansão da Rede em cada região do Brasil encontram-se em Silva (2017).

Figura 2. Ordem cronológica do Plano de Expansão da RFEPCT (2005-2015).



Fonte: Retirado de (SILVA, 2017).

Cabe mencionar que o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) foi proposto pelo governo da então Presidenta Dilma Vana Rousseff para a educação profissional e tecnológica que abarcava demais ações para essa modalidade - além da expansão da RFEPCT - como programas que permitiram expandir a rede estadual de educação profissional, abrir vagas gratuitas de ensino técnico no sistema S e polos de educação profissional a distância pelos IF (SILVA, 2017). Assim 208 novas unidades foram anunciadas na Fase III, conforme a Figura 2 é possível perceber que parte dessas unidades foi iniciada na “Expansão 2,5” ou fase dois e meio.

A partir dos acontecimentos decorrentes do processo de expansão da Rede, é possível perceber tensões que ora alimentam a ideia de desenvolver uma nação pautada nos princípios da cidadania, ora por certa tensão gerada pela expansão para atendimento das demandas do capital e interesses para mercadorização da educação. Por consequência, compreende-se que a interpretação ideológica sobre a expansão da RFEPCT, enquanto política educacional pública é polissêmica, ou seja, permite variadas análises e interpretações.

Dessa forma, antecipadamente às discussões que seguem, cumpre registrar que há variadas visões sobre os efeitos do processo de expansão e transformação em IF. Tanto no que concerne à própria Rede ser reformulada para assistir o mercado contemporâneo, quanto ao relativo êxito em favorecer o desenvolvimento social focado na cidadania em consonância com o desenvolvimento econômico e tecnológico de algumas regiões. O fato é que não há como determinar de forma homogênea se a expansão da Rede, via IF, atendeu às expectativas enquanto política pública pertencente ao desenvolvimento de um país soberano e pela excelência de uma formação cidadã. Tal impossibilidade de análise absoluta e/ou generalista se dá pela natureza de políticas públicas educacionais de grande magnitude, a dimensão do País, heterogeneidade dos estados brasileiros, bem como os câmpus que acabaram por expressar suas particularidades durante a expansão. No entanto, a partir de análises regionais, é possível avaliar a influência de cada unidade ou IF em determinado território. Por fim, ainda há análises que problematizam a nova institucionalidade da RFEPCT, via IF, quanto à tensão entre identidade centenária de escola técnica e certa “vontade de universidade” (MORAES, 2016).

De forma a compreender as agendas que influenciaram a política educacional de expansão e que tensionam as análises e discussões realizadas pela literatura especializada, Silva (2017) apresenta os trâmites e os acontecimentos políticos para o processo de expansão da RFEPCT de maneira detalhada. Para o autor é necessário entender os acontecimentos a partir da década de 1990 que marcaram uma agenda de medidas de caráter liberal ratificadas no Conselho de Washington (EUA) para os países latino americanos (Ibidem, 2017). Tais medidas, já apresentadas, tomavam como base a minimização do papel do Estado no planejamento e regulação da economia (KRAWCZYK, VIEIRA, 2010).

Como consequência, o processo de privatização de estatais e enxugamento da máquina pública executado no governo de Fernando Henrique Cardoso culminou na criação

da Lei nº 9.649/1998, especificamente em seu Art. 47º, §5, que impediu a expansão da oferta de educação profissional, visto que muitos estados e municípios não tinham condições orçamentárias para manter unidades de ensino nesta modalidade (SILVA,2017). Moraes (2016) chega a constatar quase um congelamento no número de docentes efetivos contratados entre os governos de Fernando Collor de Mello/Itamar Franco e de Fernando Henrique Cardoso, sendo 81 e 84 docentes, respectivamente.

O PROEP era a ação vigente no início do governo Lula, criado no governo FHC, e trazia muita influência das escolas comunitárias estadunidenses, nas quais há uma participação forte da sociedade na administração e manutenção das escolas profissionais (SILVA, 2017). Assim, com a extinção do PROEP, a partir de 2003, intensos debates aconteceram no Congresso Federal para o fortalecimento da educação profissional e tecnológica e foi criado a Frente Parlamentar em Defesa da Educação Profissional (FPDEP), de caráter suprapartidário (*Ibidem*, 2017).

Marcelo Carlos Silva, que atuou na SETEC/MEC de 2003 a 2011, em entrevista concedida à Silva (2017) afirma que a expansão da RFEPCT era um sonho antigo de diversos dirigentes da EPCT. Assim, após negociações entre SETEC/MEC e a FPDEP houve a federalização das 18 escolas técnicas construídas com recursos do PROEP, mas que estavam inacabadas.

O modelo formulado no governo do então Presidente Fernando Henrique Cardoso priorizava as parcerias público-privadas para implantação de novas escolas federais. O modelo não teve sucesso no Brasil. Muitos municípios onde os câmpus foram instalados não possuíam condições financeiras para pagar os custos de manutenção. O PL nº. 3.584/2004 [numeração da Câmara] foi amplamente debatido no Congresso Nacional por mais de um ano. No dia 9 de novembro de 2005, o Senado aprovou o PLC 70/2005 [numeração do Senado] que permitiu à União criar escolas técnicas, agrotécnicas federais e unidades descentralizadas quando não fosse possível fazer parcerias com estados ou municípios, ONGs e o setor produtivo. Nesse mesmo período foi publicado um documento chamado “Pacto pela valorização da Educação Profissional e Tecnológica” (MEC, 2005) estabelecendo uma agenda de compromissos entre o MEC, o Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CONCEFET), o Conselho de Diretores das Escolas Agrotécnicas Federais (CONEAF), o Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (CONDETUF) e o Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação (SINASEFE). O Projeto de Lei se transformou na Lei nº. 11.195/2005, aprovada no dia 18 de novembro de 2005. A nova redação substituiu a palavra “somente” por “preferencialmente”. Uma mudança sutil, mas que fez muita diferença porque possibilitou a previsão financeira do governo federal para construção de novos câmpus [...] (SILVA, 2017, p.88-89).

Concomitante a este período ocorreu a transformação do CEFET-PR em UTFPR, conforme a Lei nº 11.184/2005. Outros CEFET tinham a intenção em se transformarem em universidades. No entanto, o MEC apresentou uma proposta diferente da UTFPR que procurava manter a oferta de cursos técnicos e ampliar as vagas na educação superior: os IF (SILVA, 2017). Nesse sentido, é possível perceber, anteriormente aos IF, o anseio de certos CEFET em se tornarem universidades.

Otranto (2010) descreve uma pesquisa que explicita a percepção, na época, de vários docentes e técnicos das Escolas Agrotécnicas, CEFET e Escolas Vinculadas às universidades sobre a apresentação dessa proposta alternativa e suas repercussões nas instituições da RFEPCT. Conforme a autora, após observações, debates, negociações, críticas e contribuições da comunidade que representava a RFEPCT, conseguiu-se na redação final da Lei nº 11.892, garantir aos IF a equiparação às Universidades Federais; direito muito requisitado pela EPT que lutava para a transformação dessas escolas em universidades.

Assim com a lei 11.892/2008 é criada a RFEPCT, com 38 IF, a UTFPR, CEFET-RJ, CEFET-MG, Colégio Pedro II e diversas Escolas Vinculadas a Universidades Federais. Concomitantemente, a RFEPCT passa a ser representada pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) e não mais pelos CONCEFET, CONEAF e CONDETUF. Há exceção para 20 unidades que mantiveram seu vínculo com as universidades federais e são representadas pelo CONDETUF (OTRANTO, 2010).

Compreende-se que há a existência de desafios reais da expansão e, dessa forma, também são pertinentes as análises críticas dos efeitos gerados em busca da nova institucionalidade.

Souza e Silva (2016) ao analisarem o Relatório de Auditoria Operacional em Ações da RFEPCT de 2012, elaborado pelo Tribunal de Contas da União (TCU), pontuam alguns desses desafios no processo de expansão dos IF: [i] evasão nos cursos de um modo geral; [ii] dificuldades para o estabelecimento de parcerias entre IF e os setores produtivos locais; [iii] falta de sincronia entre os programas de extensão e as atividades de pesquisa; [iv] obstáculos para realização de parcerias com o setor produtivo devido a fatores internos (legais, administrativos e culturais); [v] incipientes medidas de empreendedorismo, ocasionado principalmente pela falta de incubadoras de empresas e, comparativamente, a outras instituições de educação superior, a proporção de estudantes dos IF com acesso a

estágio ainda é baixa; [vi] carência de iniciativas para acompanhamento de estudantes egressos; [vii] déficit de professores associado à oferta insuficiente de cursos de formação pedagógica; [viii] falta de técnicos de apoio administrativo; [iv] carências estruturais de biblioteca, computadores, laboratórios etc.

Cabe ressaltar que a auditoria realizada contemplou oito IF e foram realizadas entrevistas, grupos focais e aplicados questionários entre gestores (reitores e pró-reitores), docentes e discentes, respectivamente. Isso significa que as limitações encontradas podem não se enquadrar em toda a RFEPCT, mas sim a uma parte dela.

O que se pretende ressaltar aqui é a existência de limitações no processo de expansão que foram sentidas a partir da nova institucionalidade pretendida.

Para além das limitações apontadas, Souza e Silva (2016), a partir de uma consulta aos trabalhos acadêmicos relacionados ao processo de expansão da Rede, constatam a carência de formação continuada para professores que trabalham na EPCT. Fortalecendo a compreensão de que é necessária atenção ao período de inserção profissional como impulsionadora de desenvolvimento profissional.

Outra limitação apontada pelos autores corresponde ao número de matrículas ser inferior ao número de matrículas na EPCT de nível médio da Rede privada, em 2016. No entanto, em 2019, o número de matrículas da EPCT de nível médio na Rede pública supera a Rede privada (1.116.469 e 752.448 matrículas, respectivamente), conforme o Anuário Brasileiro da Educação Básica (ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2019).

Outro fator que chama a atenção no Relatório do Tribunal de Contas da União analisado por Souza e Silva (2016) é o certo sucesso para o atendimento de localidades mais afastadas de centros urbanos, pois “85% dos campi dos IF estão fora das capitais dos estados [...] 176 campi estão em municípios com menos de 50 mil habitantes e destes, 45 em municípios com menos de 20 mil” (*Ibidem*, 2016, p. 22). Por fim, o relatório aponta que, mesmo com os desafios destacados, os IF conseguiram atingir regiões de maior carência socioeconômica e o aumento do número de vagas e infraestruturas em regiões metropolitanas, de modo a colaborar com o dinamismo econômico daquela região.

Compreendendo a expansão da Rede como um processo de magnitude considerável em âmbitos operacional, estrutural e epistêmico, e que com o tempo e engajamento dos sujeitos envolvidos, esses efeitos são passíveis de serem amenizados.

Turmena e Azevedo (2017) estabelecem que mesmo com a transformação em IF e com a intenção de romper com os moldes educacionais históricos da Educação Profissional e Técnica - em que prevalece o capital na produção de mão de obra qualificada - apesar de haver um aumento na oferta de educação pública, inserida nos limites da sociedade de classes, “constitui uma possibilidade de formação e desenvolvimento de ‘intelectuais orgânicos’ comprometidos com a superação das relações sociais capitalistas” (TURMENA; AZEVEDO, 2017, p. 1081). No entanto, os autores problematizam este período quanto às intenções do Estado para a RFEPCT: atende a população com elevação da escolaridade com mais formação para o trabalho, porém essas medidas são para atender a necessidade de qualificação da mão de obra, que passou por constantes mudanças na virada para este século nos APL.

Outros autores apontam que não houve mudança significativa na concepção de educação profissional e tecnológica ofertada pela criação dos IF no que se refere ao atendimento do modo de produção capitalista. Ainda continuam na lógica de atendimento ao capital e, em segundo plano, buscam a ascensão social de seus trabalhadores (DAGNINO; RIBEIRO; CYPRIANO, 2011; AZEVEDO; COAN, 2013; OTRANTO, 2010).

Para Azevedo e Coan (2013), os IF não representam uma mudança na educação profissional e tecnológica voltada para a formação do ser humano e sua emancipação. Para eles, a educação ofertada pelos IF se enquadra em uma educação limitada para que a população menos favorecida possa se inserir em uma sociedade de classes ditada pelo capital. Ou seja, há soberania do capital e este condiciona as medidas educativas da Rede.

A crítica levantada por Otranto (2010), que analisa o processo de criação e implementação dos IF, aponta tal processo de ampliação desta modalidade da educação pública como um modelo que oferta a formação técnica em nível médio e superior, com orçamentos menores que as universidades tradicionais e que esta é uma estratégia impulsionada pelo Banco Mundial para um perfil desejado para a diversificação da educação superior de “países periféricos”, no caso, de países da América Latina. Também questiona a decisão do MEC de impedir a transformação de alguns CEFET, na época, em Universidades Tecnológicas Federais. Além disso, ao longo dos referenciais adotados na primeira seção deste capítulo é possível perceber o aparecimento do termo “desenvolvimento



sustentável”<sup>26</sup> sob a forma de *slogan*; característica sólida de documentos internacionais. Segundo Otranto (2010), tal crítica também ganha força quando explicita que a implementação dos IF faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que se articula com o Plano de Aceleração do Crescimento (PAC).

Gouveia (2016) identifica o baixo impacto tecnológico e extensivo das instituições na realidade local; assim como o papel da escola em atender as indústrias locais e APL, orientadores para a criação de cursos. Em seu artigo a autora destaca a falta de infraestrutura e a improvisação física e humana para o atendimento dos interesses do capital; que os IF falham ao promover inovação e redução das disparidades regionais. Em alguns casos até estimula tais disparidades. Também faz críticas sobre a ideia de desenvolvimento local contribuir para um desenvolvimento nacional:

É o Estado educador de Neves (2005)<sup>27</sup> que sob a égide do neoliberalismo incentiva à busca por soluções de questões da sociedade no âmbito local, construindo [...] a ideia do desenvolvimento nacional a partir do local e estimulando, perversamente, a competitividade intercidades ou de interregiões, cujos laços históricos de cooperação e solidariedade são desmobilizados. [...] A heterogeneidade brasileira, sua marca desigual e combinada, precisa ser levada em conta na produção de um projeto nacional de desenvolvimento. As diferenças regionais não são nosso problema, mas nossa potência. [...] Os IFs assumiriam importante papel se articulados a um projeto real de desenvolvimento nacional de superação das desigualdades sociais e assimetrias regionais. Mas sua difícil construção identitária, suas frágeis parcerias e objetivos não alcançados demonstram outra vez nossa condição periférica frente à divisão social do trabalho (GOUVEIA, 2016, p. 11).

São persistentes as críticas relacionadas à implementação dos IF e expansão da RFEPCT para que, ao longo do desenvolvimento desse projeto de desenvolvimento nacional, a educação pública não seja dominada pelo interesse exclusivo do capital e das organizações mundiais que procuram retardar o desenvolvimento da cidadania em países sul-americanos, neste caso.

Concorda-se em parte com autores que criticam mudanças RFEPCT no que concerne ao suposto atendimento ao interesse do capital em sua dimensão abusiva (GOUVEIA, 2016; OTRANTO, 2010; AZEVEDO; COAN, 2013; TURMENA; AZEVEDO, 2017).

---

<sup>26</sup> A partir da compreensão de Sustentabilidade como ideia força do ponto de vista físico-químico (GEORGESCU-ROGEN, 2012), o termo “desenvolvimento sustentável” é utilizado com vieses economicistas e mercadológicos. O que torna seu emprego equivocado - na concepção de se pensar um “desenvolvimento que atende as necessidades do presente sem comprometer a capacidade de atender necessidades das futuras gerações” (WCED, 1987, p. 41) - visto que garantir um futuro comum a todos dentro do sistema capitalista é algo incoerente (CAVALCANTI, 2002; 2012).

<sup>27</sup> NEVES, L. M. W; SANT’ANNA, R. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In NEVES, L. M. W (org.). **A nova pedagogia da hegemonia**. Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005, pp. 19-40.

Compreende-se que este tipo de relação e fomento do aumento da escolaridade para, prioritariamente, atender às demandas do capital não são (e não devem ser) responsabilidade do setor educacional. Esse posicionamento não quer dizer que relações entre economia, indústria, empreendedorismo e educação não sejam possíveis de serem ensinadas e trabalhadas nos espaços escolares. Mas sim de que esta relação deve se apoiar em aspectos que respeitem o cidadão e a escola como espaço de transformação social e não como instrumento de reprodução.

Concomitantemente, entende-se o processo de expansão da RFEPCT como um avanço importante para a educação pública e gratuita. O grau de atendimento educacional à população em regiões mais isoladas foi conquistado, mesmo que ainda faltem outras regiões a serem atendidas. Nessas regiões em específico a instalação de um câmpus possui um impacto maior na comunidade local e complexifica o processo de expansão da Rede:

Parece que este tempo é insuficiente para realizar uma análise criteriosa dos impactos da implantação de uma instituição de educação cujos reflexos são de longo prazo, mas a sensação para os Institutos Federais é de [que] este tempo passou rápido. Foi o momento para que pudéssemos organizar, regulamentar e implantar o que havíamos previsto, que demonstrou ser “longo”, de múltiplas atividades em funcionamento, para alguns, e para outros, para que fosse mantida as ofertas educacionais com a mesma qualidade já alcançada. Intenso para dar conta da rápida expansão que ora se apresentava, sejam em números de campi [sic], de estudantes matriculados ou de cursos. Falo de um lugar, de um dos estados que não possuía a presença da Rede Federal de Educação Profissional, que é o estado de Mato Grosso do Sul. A busca por locais para iniciar as atividades em instalações provisórias, até as obras estivessem concluídas, das compras de mobiliários administrativos e pedagógicos, veículos, equipamentos para os laboratórios. Ainda, de buscar a realização de concursos públicos para servidores, além dos processos de ingresso de estudantes (MASCHIO, 2019, p. 2).

O dinheiro envolvido no processo de expansão é um fator inédito da RFEPCT para a instalação de novos IF e respectivos câmpus. Mesmo com tensões políticas foi possível preconizar regiões que ainda não dispunham de uma instituição de ensino pública e gratuita. A variedade de cursos oferecidos em diversos níveis permite à população maiores oportunidades de ingresso e, a partir disso, um itinerário formativo em educação, pública e gratuita.

Assim como Turmena e Azevedo (2017), compartilha-se a ideia de que o Estado cria caminhos que procurem elevar a qualidade de vida das pessoas, sem deixar de lado repentinamente as demandas do capital. É nessa direção que se entende a expansão da RFEPCT.

Compreende-se como fundamental que o processo de transformação da Rede seja objeto de reflexão com docentes que nela ingressam. Sobretudo, no que resulta do ceticismo científico acerca da EPCT relacionado à formação de seu corpo docente, destaca-se: [i] a necessidade de criar/aperfeiçoar as oportunidades de formação docente/desenvolvimento profissional aos profissionais sem formação pedagógica fundamentada teoricamente que assumem a docência, assim como àqueles que assumem a docência com tal formação, mas sem conhecimento das particularidades da EPCT; e [ii] aumentar as oportunidades formativas para favorecer o DPD de efetivos.

### 1.3. CONFORMAÇÕES<sup>28</sup> DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O PERÍODO DE INSERÇÃO PROFISSIONAL

O DPD engloba uma série de iniciativas, programas, políticas e pesquisas na área de formação docente. Assim, passa a ser compreendido por um conceito “guarda-chuva” que abrange várias compreensões (FIORENTINI, CRECCI, 2013). O DPD pode ser entendido, holisticamente, como um processo ao longo da carreira docente que acontece de maneira sistematizada, individual e/ou coletiva e que almeja trazer benefícios para os âmbitos: identitários, profissionais e organizacionais. Busca-se demarcar um novo conceito para a formação, diferente do processo tradicional e não contínuo de formação docente (MARCELO GARCIA, 2009). No entanto, é percebido o emprego do conceito para práticas de formação de caráter pontual e teórico, muitas vezes, desconectadas da realidade escolar que o docente vive, prevalecendo aspectos meramente instrumentais (IMBERNÓN, 2009; COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999; PEREIRA, 2002).

Dessa forma, é possível perceber a amplitude de propostas de formação equivocadamente cunhadas de DPD. Tal confusão se dá:

Citando as instituições indutoras de DPD, Oliveira (2012) aponta que o conceito de desenvolvimento profissional foi trazido para a agenda global e regional nos últimos anos por influência de organismos internacionais, tais como: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (FIORENTINI; CRECCI, 2013, p.12).

---

<sup>28</sup> Termo inspirado na Química que remete à disposição espacial que uma molécula pode assumir dependendo, além de características intrínsecas à sua composição, das condições externas como temperatura, pressão e outros fatores que podem reger um sistema.

Entende-se, assim como Fiorentini e Crecci (2013), que tais práticas formativas são equivocadamente intituladas DPD, pois negligenciam aspectos principais desse conceito em sua essência: autonomia docente, contexto de realização e a prática reflexiva em suas ações docentes.

O que se explicita até aqui é o espectro de compreensões de formação que o conceito de DPD acaba por contemplar<sup>29</sup>, desde novas ideias que expressam um contínuo na profissão até as ideias e concepções formativas ultrapassadas pedagogicamente (porém não obsoletas) baseadas em cursos e oficinas produzidas sob a égide do neotecnicismo (SAVIANI, 2013).

A formação permanente deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado **potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática**. Parece fácil dizer isso, mas **como é difícil mudar as políticas de subsídio, de políticas em que se acredita que oferecendo (ou investindo) à formação uma grande quantidade de cursos, seminários ou jornadas, a educação mudará; deixa-se o contexto trabalhista empobrecido, assim como a metodologia de trabalho da prática formativa mais orientada a práticas formativas individuais** que a modelos de formação permanente de caráter coletivo, de desenvolvimento e de melhoria do currículo e a processos indagativos em que a base não é a “ignorância do mestre”, mas que se confia na capacidade do professorado para gerar inovações através da prática educativa (IMBERNÓN, 2009, p. 45, **grifo nosso**).

Essas concepções de DPD mais próximas de práticas formativas individuais e pautadas na “ignorância do mestre” tornam-se inadequadas, visto que ocorrem fora do contexto que o docente atua, desvinculada da realidade escolar, carentes do processo de reflexão sistematizada. Reforça-se a noção de “desenvolvimento profissional” para o indivíduo, sem contribuir para discussões relacionadas ao coletivo profissional, abrindo espaço para condições meritocráticas e mercadológicas no ensino. Tais propostas aparentam se aproximar ainda de uma visão de aprendizagem da docência baseada em competências como forma de preencher lacunas e “falhas” do processo formativo docente ou ainda de fragilizar ainda mais a docência enquanto profissão e sua formação inicial, alimentando o discurso de certo despreparo para o início da carreira profissional e necessidade de eternas formações (cursos).

Nesta tese, compreende-se o DPD como um processo de transformação do docente, ou seja, relacionado à constituição do sujeito enquanto profissional (FIORENTINI;

---

<sup>29</sup> Algo semelhante acontece na compreensão/definição dos termos sustentabilidade e desenvolvimento sustentável (FREITAS; MARQUES, 2017, p.223-226).

CRECCI, 2013), que garante autonomia e usa do trabalho de reflexão para enfrentar os desafios educacionais a partir do local de trabalho. Dessa forma, compreende-se como:

[...] um processo contínuo que tem início antes de ingressar na licenciatura, estende-se ao longo de toda sua vida profissional e acontece nos múltiplos espaços e momentos da vida de cada um, envolvendo aspectos pessoais, familiares, institucionais e socioculturais” (FIORENTINI, CRECCI, 2013, p. 13).

Ou ainda:

O desenvolvimento profissional dos professores tem constituído um objetivo de propostas educacionais que valorizam a formação docente não mais baseada na racionalidade técnica, que os considera meros executores de decisões alheias, mas numa perspectiva que reconhece sua capacidade de decidir. Ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, impõe-se a revisão de suas práticas e das teorias que as informam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Assim, as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que **o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula, a da universidade como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade**. Tais propostas ressaltam que os **professores colaboram para transformar as instituições de ensino no que diz respeito a gestão, currículos, organização, projetos educacionais, formas de trabalho pedagógico. Reformas gestadas nas instituições, sem tomar os professores como parceiros/autores, não transformam as instituições na direção da qualidade social**. Em consequência, valorizar o trabalho docente significa dotar os professores de perspectivas de análise, que os ajudem a compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá sua atividade docente; **significa também rever e modificar a precariedade da carreira docentes nas diferentes instituições...**(PIMENTA, ANASTASIOU, 2014, p. 89, **grifo nosso**)

Sobre os aspectos de identidade presente no DPD, ressalta-se a complexidade existente que este termo apresenta em áreas do conhecimento como a filosofia, sociologia e psicologia e que não se propõe discuti-la em sua essência, mas sim de explicar sua relação com o DPD. Sobre o entendimento de identidade docente, compreende-se a identidade não apenas:

[...] como um conjunto de traços ou informações que individualizam ou distinguem algo, mas sim como resultado da capacidade de reflexão, [e também como] a **capacidade da pessoa ou grupo intimamente conectado de tornar-se objeto de si mesmo** que dá sentido à experiência, integra novas experiências e harmoniza os processos às vezes contraditórios e conflitivos que se dão na integração do que acreditamos que somos e do que gostaríamos de ser; entre o que fomos no passado e o que somos hoje (IMBERNÓN, 2009, p. 72, **grifo nosso**).

Dessa forma, segundo o autor supracitado, o (re)conhecimento da identidade por meio da reflexão proporciona melhores condições para a análise do trabalho docente, ao processo de interação com demais pessoas, a análise cotidiana do contexto educacional em que vive, visto que há uma relação direta entre experiências de vida e profissional.

A identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu **eu** profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, que “integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 11, **grifo do autor**).

Ao compreendermos a noção de identidade docente, o DPD deve ser entendido como um processo que inicia desde as experiências de escola enquanto estudante, até o final da carreira docente. Tal processo pode iniciar-se mesmo antes da decisão em se tornar professor(a), visto que utiliza também de aspectos identitários do indivíduo.

Pimenta (2000) atribui grande importância à identidade para os saberes da docência, sobretudo o da experiência, que tem por base a história de vida e aqueles saberes produzidos no seu cotidiano docente:

A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é **um processo de construção do sujeito historicamente situado**.

[...]

É na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la.

[...]

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. [...] Constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 2000, p.18-19, **grifo nosso**).

É justo enfatizar a constante mudança identitária dos docentes enquanto pessoas e profissionais, influenciada também por uma identidade de caráter coletivo que é mutável e inter-relacionada com a cultura, experiências de vida dos indivíduos que a compõem e demais aspectos sociais e políticos do qual interagem. Ou seja, pode-se compreender a existência de uma identidade profissional docente, a identidade de docentes de ensino de ciências, a identidade docente de um coletivo de professoras e professores de uma escola, por exemplo. Além das relações entre esses grupos identitários e as instâncias identitárias pessoais e profissionais de cada docente que a compõe.

Por assumir a profissão docente como prática social, fatores profissionais e organizacionais são igualmente determinantes (piso salarial, legislação trabalhista, plano de carreira, condições do ambiente de trabalho saudável e entre outros), pois, do contrário,

pode-se ter uma formação excepcional, mas continuaremos a beirar a proletarização docente que acaba por repercutir no DPD e, por fim, na identidade (IMBERNÓN, 2009). Nesse sentido:

A formação de **professores na tendência reflexiva** se configura como uma **política** de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como **contínua** dos professores, no local de trabalho, em redes de formação. Isso porque trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens, também eles em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses, necessidades, requer permanente formação, entendida como ressignificação identitária dos professores (PIMENTA, 2000, p. 31).

Em suma, com base em Imbernón (2009), Pimenta (2000) e Marcelo Garcia (2009), Pimenta e Anastasiou, (2014), compreende-se a relação do DPD com a identidade docente como complexa, constantemente mutável, consciente, inconsciente, coletiva e pessoal, porém jamais isolada. Por meio da reflexão é possível questionar/analisar os fatores pessoais, organizacionais, profissionais, entre outros, que limitam ou avançam para a compreensão da identidade. Compreender a identidade docente é potencializar o DPD para além dos âmbitos pedagógicos, psicopedagógicos e da área do conhecimento que se leciona. É reconhecer que a formação docente implica em questões fora do âmbito acadêmico ainda pouco (re)conquistadas como o reconhecimento social e político da profissão, valorização do espaço escolar e emancipação profissional docente, por exemplo.

O aspecto organizacional refere-se aos desdobramentos da instituição do qual o docente faz parte. O papel da instituição pode ser compreendido na concessão da autonomia docente para o DPD, como fomentadora incansável de tais práticas indutoras e comunidades de formação, a busca da convergência de tais práticas com um desenvolvimento curricular pautados em princípios da justiça social e democráticos. Trata-se, sobretudo, de se estabelecer como um espaço responsável pelo DPD, de se estabelecer como um espaço de interação social fértil para a investigação das demandas de ensino contemporâneas e da profissão docente e, ainda, ao anseio na constituição de comunidades de aprendizagens entre docentes, pesquisadores e demais interessados no processo educativo. Day (2001) destaca o papel de diretores e diretoras para o desenvolvimento

profissional docente no espaço escolar<sup>30</sup>. Para isso, categoriza em: Liderança normativa instrumental; liderança facilitadora; e liderança emancipadora; sendo que esta última nos chama mais a atenção, pois:

[...] baseia-se em tradições de participação, equidade e justiça social e apresenta como objectivo não melhorar o moral dos professores, as decisões e o sucesso dos alunos, mas “erradicar as diferenças de poder e reconstruir o local de trabalho como uma comunidade justa e democrática” (Keith, 1995, citado por Blase e Anderson, 1995: 129). **Esta liderança pretende uma abordagem de “poder com”, que ultrapassa as sete características da liderança facilitadora. O que é ‘justo’ ou ‘equitativo’ pode variar de cultura para cultura, mas em cada caso será definido de forma crítica pela comunidade em termos de valores éticos, como a igualdade, os direitos humanos, a participação, o “bem comum” (Starratt, 1991) (DAY, 2001, p. 137, grifo nosso).**

A noção de âmbito profissional compreendida no DPD se dá pelo movimento de valorização da profissão, como já destacado em parágrafos anteriores e, especialmente, a partir dos pressupostos de conhecimentos *na* prática e *da* prática. Ao encarar a profissão docente como um contínuo que garanta condições para seu desenvolvimento, o DPD toca em condições salariais, carga horária docente, garantia a formação contínua, valorização das pesquisas docentes, valorização social da profissão e a procura por esse tipo de profissão, mito da formação inicial inconsistente, formação continuada desconectada do ambiente de trabalho; choque de realidade e evasão no primeiro ano de docência, entre outros.

A partir de resultados na linha de formação docente é possível perceber a desvalorização do professor(a) ao longo dos anos e o colapso que isso pode gerar nas redes de ensino (MARCELO, VAILLANT, 2017). Tanto é que alguns países, a exemplo de República Dominicana<sup>31</sup>, Chile<sup>32</sup>, México<sup>33</sup> e Peru<sup>34,35</sup>, investem na contratação de novos professores e

<sup>30</sup> Para uma discussão mais detalhada ver: Day (2001) Capítulo 4 – As condições de trabalho dos professores: As salas de aula, as culturas e as lideranças (p. 133-144).

<sup>31</sup> Instituto Nacional de Formación e Capacitación do Magisterio – [<http://www.inafocam.edu.do/index.php/sobre-nosotros/quienes-somos>]. Acesso em: 09/09/2020.

<sup>32</sup> Aprendizajes de la Experiencia de Enseña Chile: mentoría a profesores en etapa inicial. – [[https://www.ensenachile.cl/wp-content/uploads/2018/12/Formacion\\_documentos\\_acompanamiento\\_politico\\_v6.pdf](https://www.ensenachile.cl/wp-content/uploads/2018/12/Formacion_documentos_acompanamiento_politico_v6.pdf)]. Acesso em: 08/09/2020

<sup>33</sup> Ley General del servicio profesional docente, mais detalhes no art. 22 – [[https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley\\_general\\_servicio\\_profesional\\_docente.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_servicio_profesional_docente.pdf)]. Acesso em: 09/09/2020.

<sup>34</sup> Programa de Inducción Docente – [<https://www.youtube.com/watch?v=OpF8i22iFtk&t=3s>]. Acesso em: 09/09/2020.

<sup>35</sup> Aprueban la Norma Técnica denominada “Disposiciones para el desarrollo del Programa de Inducción Docente”. Disponível em: [<https://busquedas.elperuano.pe/download/url/aprueban-la-norma-tecnica-denominada-disposiciones-para-el-resolucion-vice-ministerial-n-086-2020-minedu-1865305-1>]. Acesso em: 06/04/2023.



em programas de inserção profissional docente como política pública de forma a atrair e reter a evasão de novos docentes. Mesmo que questionáveis essas iniciativas políticas - devido ao tipo de DPD e concepção de aprendizagem docente oferecidos - não há como negar tal preocupação (e interesse) de caráter mundial.

Cabe salientar, conforme Day (2001) que qualquer forma de desenvolvimento profissional deve considerar que: [i] o DPD não é algo impositivo, de forma que é o/a docente que se desenvolve e não é desenvolvido/a; [ii] qualquer mudança que não interiorizada é simbólica e temporária, ou seja não possui caráter inovador; e [iii] qualquer mudança de caráter inovador potencialmente acontece quando há envolvimento docente e sentido de posse no processo de tomada de decisão sobre tal mudança, visto que envolve a modificação de valores, atitudes, emoções e outras percepções em seu entorno.

*Mas como cativar os/as docentes para que invistam no seu desenvolvimento profissional?* Day (2001) destaca a necessidade de conceder autonomia ao docente, ao invés da restrição, de forma a terem um elevado nível de controle sobre suas ações para que possam se sentir responsáveis pelos avanços da escola, a nível pessoal e coletivo. Também destaca a importância de propostas de desenvolvimento profissional pautadas nas necessidades de aprendizagem dos docentes.

As consequências em adotar e desenvolver sistemas de perfis totalmente baseados nas competências – por exemplo, os modelos de avaliação concebidos para beneficiarem apenas as necessidades definidas pelas organizações - irão, em última instância, conduzir ao afastamento da visão dos professores enquanto profissionais autônomos e responsáveis (que prestam contas) para serem encarados como técnicos que implementam o currículo ao invés de o mediar. Nestas circunstâncias, a confiança, o empenho e o moral irão, provavelmente, esmorecer. (DAY, 2001, p. 173-174).

Para isso, conforme a literatura (COCHRAN-SMITH; LYTTLE, 1999; DAY, 2001; MARCELO GARCIA, 1999; 2009; FIORENTINI, CRECCI, 2013; MIZUKAMI, 2005; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014), destaca-se a importância de trabalhar em comunidades de formação (discutidas mais à frente) e da instituição de ensino construir estratégias para cativá-los e acolhê-los no início da carreira profissional, dado que esta primeira fase do ciclo de carreira profissional (também discutidas mais à frente) contempla um anseio maior de causar mudança, de testar metodologias de ensino, vontade de colocar em prática os conhecimentos aprendidos e de avaliá-los quanto a seus efeitos nos processos de aprendizagem dos alunos. E ,por fim, de adotar a pesquisa como proposta formativa aos docentes para as situações de contexto. Seja qual for a situação/condição de cunho

individual que influencia o DPD, na maioria dos casos, o trabalho reflexivo conjunto em comunidades pode favorecer aprendizagens, visto que faz com que docentes, por meio da socialização, percebam outras formas de compreender situações educativas.

De acordo com as discussões realizadas sobre o DPD, deixou-se para última parte a discussão sobre comunidades de aprendizagem:

Nossa hipótese é a de as recentes abordagens da **epistemologia da prática** – compreendendo o ensino como fenômeno complexo, o espaço escolar como uma totalidade e valorizando a pesquisa, em colaboração entre pesquisadores da universidade e professores nas escolas, no movimento de reflexão crítica e coletiva das práticas – estariam apontando para possível **superação de uma perspectiva individualista** em prol de uma perspectiva pública (de compromisso social) das práticas escolares. Para isso, as teorias, as análises políticas e a explicitação de sentidos (utopias) – elementos que têm sido objeto de pesquisa na Didática atual – são fundamentais (cf. Pimenta, 1997) (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 51).

Tal ideia se resume à oportunidade de reflexão conjunta e sistematizada das situações educacionais que acontecem em determinada realidade escolar (seja de um indivíduo, coletiva, institucional ou de outra ordem). Este coletivo, pode ser composto por vários indivíduos (docentes, diretores, supervisores, coordenadores, pesquisadores, entre outros membros da comunidade escolar) e acontecer de várias formas (presencial, online, semipresencial), dependendo da forma como é sistematizada. O fato é que esses coletivos consistem em um ambiente de aprendizagem docente muito fértil para a noção de DPD e a compreensão da postura investigativa (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999) como ideia força.

Fundamenta-se, metodologicamente, em: [i] “aprender de forma colaborativa, dialógica, participativa, isto é, analisar, testar, avaliar e modificar em grupo; proporcionar uma aprendizagem da colegialidade participativa e não uma colegialidade artificial<sup>36</sup> [...]” (IMBERNÓN, 2009, p. 61); [ii] adotar uma sequência formativa que parta dos interesses e necessidades de seus membros; [iii] apoiar-se na reflexão e no enfrentamento de situações práticas dos professores; [iv] um ambiente de colaboração, diálogo profissional e interação social no compartilhamento dos problemas, fracassos e êxitos educacionais; [v] desencadear projetos coletivos; [vi] superar barreiras do trabalho colaborativo em virtude de concepções diferentes de ensino e aprendizagem; [vii] tomar conhecimento das várias culturas da instituição para compreender possíveis conflitos entre colegas.

---

<sup>36</sup> “A colegialidade artificial vem amiúde provocada pela obrigação externa de realizar certos trabalhos que demandam um projeto coletivo, mas sem o necessário processo de colaboração” (IMBERNÓN, 2009, p. 61).

Por mais que a reflexão sistematizada deva ser acordada entre os membros da comunidade de formação, Himley e Carini (1991 *apud* COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999) apresentam alguns materiais de como são sistematizados os momentos reflexivos em comunidades de investigação<sup>37</sup>. Diferente da pesquisa acadêmica, alguns registros são feitos de forma oral (com posterior transcrição desse momento para análise futura). Apesar de serem de caráter oral, se diferenciam bastante de conversas informais ou aquelas de apoio moral e expressam uma tarefa de reflexão coletiva, de natureza epistemológica e educacional.

O estudo da prática via investigação oral compreende em momentos de conversa sobre o trabalho de estudantes, professores, sobre observações e reflexões feitas por professores, na sala de aula, sobre material e práticas curriculares, sobre documentos e legislações relacionados à vida escolar. Após esses momentos de reflexões conjuntas, parte do material é transcrito e é gerado um relatório de grupo que servirá como material de consulta para alcançar os objetivos estabelecidos pela comunidade.

As comunidades de aprendizagem surgem como forma de enfrentar desafios da docência no mundo contemporâneo e estabelecer a escola como ambiente fértil de aprendizagem profissional e social. Por isso tem como pressuposto o enfrentamento das situações educacionais problemáticas; tanto para os estudantes quanto para os docentes (DAY, 2001).

Um dos desafios da docência está na cultura do individualismo e isolamento de suas práticas, seja por questões de identidade ou aquelas impostas direta ou indiretamente pela estrutura administrativa do espaço escolar e/ou sua burocratização. Esses aspectos acabam por tornar a prática docente de forma individual e isolada como a mais conveniente e, aparentemente, a mais fácil.

A cultura do isolamento acaba por se introduzir na rotina, o desencanto e, provavelmente, a desilusão e a paixão pelo que se faz (exceto em casos de doença ou depressão), dando um exemplo no ensino de uma sociedade egoísta, não solidária e competitiva. Hoje é difícil encontrar uma profissão aberta ao entorno social que trabalhe isoladamente. O compartilhar dúvidas, contradições, problemas sucessos e fracassos são elementos importantes na formação das pessoas e de seu desenvolvimento pessoal e profissional (IMBERNÓN, 2009, p. 64).

---

<sup>37</sup> O termo comunidade de investigação compreende uma específica comunidade de aprendizagem que busca adotar a postura investigativa (já discutida em parágrafos anteriores) e não deve ser tomado como sinônimo para os outros formatos de comunidade de formação.

Para os iniciantes (e ingressantes), as comunidades de aprendizagem vêm enfrentar esses problemas de maneira interessante, pois não precisam aguardar mudanças legais ou mudanças estruturais de magnitude considerável no espaço escolar, relacionadas ao DPD, que levam maior tempo; trata-se de uma mudança, sobretudo, pessoal, regada de situações condicionadas por um espaço escolar que apresenta desafios de ensino e de aprendizagem regidos pela comunidade local e global. Aos poucos torna-se coletiva à medida que outros docentes percebem a potencialidade da comunidade de formação, pois o/a docente:

[...] pode explicar o que acontece, quais são suas necessidades, quais são os seus problemas, etc., vai assumindo que não é um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas por outros como muitas vezes o habituaram, mas sim que pode participar ativa e criticamente, a partir e no próprio contexto educativo, num processo formativo mais dinâmico e, claro, mais flexível e em que colegas têm os mesmos princípios ou similares (IMBERNÓN, 2009, p. 65).

Existem vários tipos de comunidades que assumem os pressupostos e fundamentações supracitadas. A literatura sobre comunidades (ou redes de aprendizagem) em educação é conhecida e se apresenta sob diversas denominações (DAY, 2001; IMBERNÓN, 2009; MARCELO, 2009; COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999; MACHADO, 2004; FIORENTINI; CRECCI, 2016). Porém o mais importante é que envolve a reflexão e debate para situações consideradas problemáticas e tende a provocar maior colaboração nos processos de gestão da escola.

Imbernón (2009) apresenta três tipos de comunidades de formação: [i] comunidade de prática, compartilha experiências baseadas nas situações de ensino para desenvolverem um conhecimento especializado (apesar de não ser uma comunidade científica). Estabelece seus próprios objetivos de aprendizagem que são oriundos do contexto da prática. A exemplo pode ser constituída por docentes que aprendem mutuamente com suas práticas de ensino; [ii] comunidade formativa, mais elaborada que a anterior, pois envolve a participação de mais agentes da escola e sociedade que priorizam a cooperação e solidariedade, porém o protagonismo é assumido por docentes; [iii] comunidades de aprendizagem em que a escola se torna um agente de transformação social, promove a equidade de oportunidade de aprendizagem dos estudantes. “Propõe-se uma escola onde se interaja com o contexto, onde prevalece o diálogo, a participação, a cooperação e a solidariedade entre todos os que formam a comunidade de aprendizagem...” (IMBERNÓN, 2009, p. 84). Ainda, conforme Cochran-Simth e Lytle (1999):

Quando o trabalho em comunidades se baseia no *conhecimento da prática* – seja o trabalho referente à pesquisa do professor, pesquisa-ação ou investigação dos praticantes – o objetivo não é a pesquisa nem a produção de “descobertas”, como é geralmente o caso das pesquisas das universidades. Ao contrário, o objetivo é a compreensão, a articulação, e ao final a transformação das práticas e das relações sociais de forma a trazer mudanças fundamentais nas salas de aula, escolas, distritos, programas e organizações profissionais (*Ibidem*, 1999, p. 279).

Na criação dessas comunidades é comum a parceria de vários agentes (docentes, diretores, coordenadores/supervisores pedagógicos, pesquisadores/as acadêmicos, membros da comunidade entre outros). No que diz respeito à relação entre os agentes da instituição escolar e os acadêmicos é de extrema pertinência salientar que esta relação é delicada devido a determinadas pesquisas acadêmicas que utilizam o espaço escolar como fonte de informações e coleta.

Nesse sentido, considera-se que o relacionamento estabelecido nessas comunidades deva ser em regime de colaboração e que ambas pesquisas possuem relevância para a área educacional. De um lado a escola aproveitando as reflexões e efeitos alcançados com o trabalho colaborativo entre docentes e pesquisadores e de outro a academia aproveitando as situações vivenciadas na comunidade e no contexto escolar de forma a repensar a formação ofertada.

Vistos os constructos sobre DPD, o campo da formação docente e as conformações de DPD, tendo por base as experiências realizadas com (e no) espaço escolar com docentes e demais agentes da prática educativa, julga-se pertinente a ideia de programas de inserção docente elaborados e planejados nas noções aqui defendidas de DPD e, sobretudo, considerando a aprendizagem docente sob a perspectiva de comunidades de aprendizagem. Somam-se a esta pertinência às questões da RFEPCT oriundas do processo de expansão, das particularidades que a formação docente assume neste contexto e, em especial, desta Rede tornar-se um espaço significativo para a formação inicial docente na esfera pública.

#### 1.4. O PERÍODO DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: SOBRE PROFESSORES INICIANTE E PROGRAMAS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL

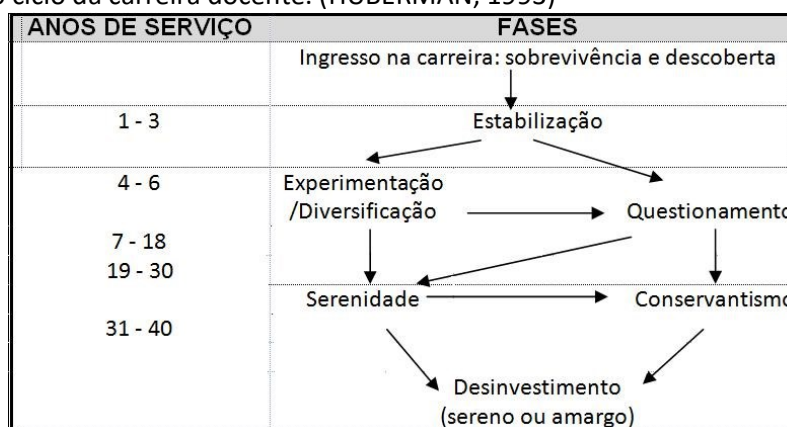
Hoje em dia, o ensino tornou-se um trabalho muito menos atraente do que podia ser nos anos de 1960 na maioria das sociedades ocidentais (TARDIF, 2013, p. 564).

Na década de 80 do século passado, o período de inserção profissional começa a ganhar relevância no âmbito das pesquisas educacionais europeias. O período de inserção

profissional docente compreende o momento em que o docente cumpre sua formação inicial e começa sua vida profissional (MARCELO GARCIA, 1999). Por isso o uso do termo professor iniciante<sup>38</sup>.

Com base na definição das fases do ciclo da carreira docente de Huberman (1993) (Figura 3), o período de inserção profissional docente encontra-se entre: [i] Ingresso na carreira: sobrevivência e descoberta; e [ii] Estabilização. O tempo compreendido nessas fases pode ser estimado em, aproximadamente, cinco anos da inserção profissional, visto que, no terceiro ano, o professor ainda pode apresentar dificuldades para estabelecer o início de sua identidade pessoal e profissional quando seu desenvolvimento profissional docente se faz de maneira limitada (MARCELO GARCIA, 1999). Cabe ressaltar que tais fases são uma aproximação razoável de etapas da carreira docente, baseada em pesquisa e que representa uma estimativa.

Figura 3. Fases do ciclo da carreira docente. (HUBERMAN, 1993)



Fonte: Adaptado de Day (2001)

Após a abrangência dos cursos de formação inicial, o professor iniciante, ao ingressar em seu campo de prática social, não está devidamente acostumado e inteirado da prática de determinada instituição. Além de, potencialmente, pouco conhecer os demais professores naquela escola, as formas de trabalho em grupo, como funcionam os projetos educacionais, as tarefas de gestão e organização da escola, surgem dúvidas e a necessidade de aperfeiçoar seu conhecimento em um curto espaço de tempo (CONTRERAS, 2002). Todos esses aspectos podem desestimular um desenvolvimento profissional – conforme discutido anteriormente - aos professores iniciantes (VONK, 1995).

<sup>38</sup> Termo traduzido para o contexto brasileiro. Em outros países, como Espanha e Portugal, adotam o termo *professor principiante*. Já países com língua inglesa utilizam o termo *Novice Teacher*.

Segundo Veenman (1984), é no período de iniciação que professores enfrentam o choque de realidade. Ele pode se pronunciar de forma variada, seja na: [i] percepção de problemas e pressões de forma subjetiva decorrentes de estresse e desgastes físicos e psicológicos; [ii] mudança de comportamento que é contrária ao que se almejava antes de iniciar a profissão; [iii] mudança de atitudes, levando à transição de práticas progressivas de ensino para aquelas tradicionais de caráter conteudista; [iv] mudança de personalidade, referente ao domínio emocional; e até no [v] abandono da docência, em decorrência de uma desilusão tão grande que o leva a desistir da carreira cedo. Posteriormente, os trabalhos de Britton et al. (2003) e Serpell (2000) constataram que esses motivos ainda são, praticamente, os mesmos apontados por Veenman na década de 1980.

Veenman (1984) discute pesquisas que organizam as causas dos problemas que professores iniciantes enfrentam no choque de realidade em duas categorias: [i] pessoais e as [ii] situacionais. A primeira condiz desde a escolha errada pela profissão, passando por atitudes inapropriadas durante o ato de ensino, e por características de sua personalidade que não condizem com a profissão docente. Já a segunda categoria, chamada situacionais, contempla uma possível formação profissional que aconteceu de forma inadequada (entendido aqui como acolhimento profissional por parte da nova instituição) e situações escolares problemáticas (relações autoritárias, burocráticas e hierárquicas, falta de pessoal e materiais de ensino, ausência de objetivos educacionais explicitamente declarados, solidão no local de trabalho, relação com pais que defendem um ensino baseado na suposta transmissão do conhecimento e, por fim, na multiplicidade de tarefas que um professor deve cumprir).

A partir das categorias apresentadas acima, a segunda (situacional) abrange um conjunto maior de causas: organizacionais, de contexto e da própria profissão. Também é possível notar problemas comuns entre professores iniciantes e não iniciantes, como a escassez de material, relações burocráticas e/ou autoritárias dentro da instituição, por exemplo. Porém, no caso de professores iniciantes, estes desafios podem desestimulá-los de forma mais contundente gerando frustrações, o choque de realidade e, possivelmente, o abandono da profissão docente quando não trabalhados no seu período de inserção profissional. Pois em alguns casos, tratam-se de mudanças significativas da condição de estudante (com certa liberdade formativa) para responsabilidades e restrições da vida

profissional, fazendo com que o primeiro ano seja de imenso aprendizado (VEENMAN, 1984).

É possível compreender que o ingresso de docentes na profissão não deve ocorrer sem apoio da instituição escolar e dos/das profissionais que nela trabalham. O professor iniciante estará sujeito a tensões e momentos intensivos de aprendizagem no processo de inserção profissional. Condiz a um período marcado pelo anseio em adquirir conhecimento profissional e, ao mesmo tempo, garantir um equilíbrio pessoal (MARCELO GARCIA, 1999). Nesse sentido, referências consideram o período de inserção profissional como uma etapa determinante para a carreira docente (MARCELO GARCIA, 1999; VAILLANT, 2009; AVALOS, 2009; ANDRÉ, 2012; VEENMAN, 1984; NONO, 2011). Não considerar a existência da especificidade deste período pode causar sérios prejuízos profissionais e institucionais em curto e longo prazo. Inclusive, em casos extremos, o abandono da docência, como destaca Veenman (1984).

Conforme comentado na seção anterior sobre DPD, no contexto latino-americano, Peru, Chile e México já dispõem de políticas educacionais em relação ao processo de inserção profissional docente (MARCELO; VAILLANT, 2017). Apesar de apresentarem desafios em suas implementações, estabelecem leis e diretrizes para o acompanhamento do professor iniciante, via programas de inserção profissional.

Com o efeito de suas reformas educacionais, que apresentavam forte caráter neoliberal e considerável negligência à profissão docente (KRAWCZYK, VIEIRA, 2010; TARDIF, 2013; VERGER; 2019), houve um baixo número de novos docentes, e que a partir de 2010 começaram a repensar estratégias para estimular a formação de professores e elevar a qualidade da educação pública, resultando no emprego de políticas educacionais globais de centralização curricular destacadas em parágrafos anteriores. Tais políticas, ainda subsidiadas por organizações mundiais, são recentes e seus efeitos nos sistemas escolares merecem atenção.

Se, por um lado, temos a preocupação por reduzir o abandono da docência e garantir autonomia no processo de DPD para ingressantes, por outro, é possível ter um poderoso mecanismo de controle, engessamento e fragilização da profissão docente por padrões e critérios de análise a partir de iniciativas, em sua maioria, propostas por agendas



em prol do *New Public Management*<sup>39</sup>, suposto desenvolvimento econômico e ancorados na racionalidade técnica (PEREIRA, 2002) e no *conhecimento para a prática* (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999).

Logo, pensar sobre o início da profissão docente exige um olhar e posicionamento crítico constante. Ignorá-lo pode ser custoso para a profissão docente em termos de políticas, de saúde no trabalho, autonomia docente e entre outros aspectos que tencionam as relações entre o campo da formação de professores com demais esferas do mundo contemporâneo. Comprometendo assim pesquisas e iniciativas em uma abordagem ergonômica do trabalho que favoreçam o atendimento da profissão docente, que se torna progressivamente complexa à medida que a sociedade humana se desenvolve, por exemplo.

Algumas métricas e constructos teóricos para os programas de inserção docente - a exemplo dos termos competência e inserção profissional – encontram-se em uma zona tênue entre os vieses de reforma empresarial da educação (FREITAS, 2012) e educacionais críticos – sendo o primeiro viés, em sua forma abusiva, e nos moldes interpretativos de uma pedagogia crítica, aliado à precarização da educação pública via a mercantilização do ensino em moldes meritocráticos. Dessa forma, tal situação coloca docentes em “linha de frente” em um campo de disputa poderoso (e, atualmente, lucrativo): a educação.

A partir de Marcelo Garcia (1999), de maneira mais categórica, é possível compreender as características de programas de inserção profissional em contextos estrangeiros. O autor apresenta três categorias para o modo como os professores iniciantes se integram na cultura do ensino. Seguindo uma dimensão de naturalidade de aceitação da cultura por parte do professor iniciante, temos: inicialmente: o [i] ajustamento interiorizado, aquele em que o novo professor assume a cultura escolar sem nenhum tipo de estranhamento; [ii] a submissão estratégica em que o professor iniciante assume a cultura escolar, mas com estranhamento em relação a alguns aspectos provenientes da cultura

---

<sup>39</sup> . Segundo Maurice Tardif: “Ideologia esta que propõe uma nova concepção do papel do Estado na gestão dos serviços públicos e especialmente do sistema escolar. Ela defende a transformação da educação pública em um quase mercado escolar regido pela concorrência entre as instituições, pela sistematização da avaliação padronizada dos componentes do sistema educativo (resultados, organizações, funcionamento, funcionários, etc.), pela definição de objetivos curriculares normatizados e comparáveis, pela defesa da livre escolha dos pais, pela autonomia das instituições escolares em um ambiente institucional descentralizado. O objetivo final é integrar a educação no novo mercado educacional global, pois ela representa um potencial econômico gigantesco, uma vez que as despesas educacionais incorridas no mundo pelos Estados são estimadas em cerca de 1.800 bilhões de dólares americanos. Três quartos destas despesas são feitos nos países desenvolvidos” (TARDIF, 2013, p. 564).

escolar; e por fim [iii] a redefinição estratégica, em que o professor iniciante desenvolve a mudança - com base nos seus conhecimentos - na cultura escolar por meio de aceitação dos demais profissionais da instituição. Cabe salientar a limitação deste modelo para a forma como o docente pode mudar de uma categoria para outra, bem como situações em que o iniciante pode atribuir seu baixo desempenho à instituição, à direção, a outros professores etc., assumindo um papel de vítima (DAY, 2001).

Diante disso, para esse processo é fortemente recomendado o acompanhamento por um mentor/a, docente que já atua na instituição há mais tempo (MARCELO GARCIA, 1999). É nesse processo de enculturação do espaço escolar que o principiante percebe aspectos peculiares àquela instituição. Ao mesmo tempo em que há um exercício profissional, há a procura de sua identidade docente. O iniciante poderá receber de modo aceitável essa cultura ou encontrar dificuldades ao longo da socialização docente.

Com o intuito de integrar o novo professor à cultura escolar, os programas de inserção profissional de professores iniciantes tornam-se uma estratégia proveitosa quando, pelo menos, se embasam em situações vivenciadas pelos iniciantes (aspecto destacado nas discussões anteriores sobre DPD). Algumas delas podem ser: luta entre o caos e o *stress* nos primeiros anos; atribuição da escola para as mesmas responsabilidades e expectativas de um professor que já possui maior qualificação profissional; os conhecimentos construídos e a formação na educação superior não se tornam satisfatórias para os anos iniciais (MARCELO GARCIA, 1999).

Tais programas devem ser entendidos como constituintes do DPD e não como um curso que vá suprir as incongruências ou dificuldades encontradas na formação inicial. Nessa perspectiva, alguns programas integram três fundamentos básicos: [i] conceito de ensino e formação; [ii] seleção de conteúdos adequados ao professor iniciante; e [iii] estratégias de ensino para a aprendizagem desses conteúdos por parte do professor iniciante (MARCELO GARCIA, 1999). Como destacado ao longo deste capítulo, é fundamental que esses programas sejam flexíveis e adaptáveis às necessidades individuais dos professores que participam.

Cunha, Braccini e Feldkercher (2015) analisaram 454 trabalhos apresentados nas edições do *“Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia”*, referentes aos anos de 2008, 2010 e 2012, a fim de analisarem as perspectivas que a temática apresenta. O Quadro 1 sumariza as perspectivas, com seus aspectos e

tendências, bem como certos consensos estabelecidos pelas pesquisas. Vale à pena ressaltar a importância desse estudo uma vez que, embora percebida desde 1980, aproximadamente, a temática apresenta interesse relativamente recente para diversas agendas.

A partir do Quadro 1 e seus aspectos/tendências é possível perceber aproximações entre temática e questões ainda em discussão na formação docente, ou seja, independente de se tratar do início da carreira (a exemplo os itens 1c, 2b, 3c, 3d, 4b, 4c, 4d, 5b, 5d, 8d, 9b e 9c). Essa constatação parece supor que a temática sobre inserção profissional docente ainda tenta se consolidar, apesar do abandono docente e o baixo número de novos professores serem fatídicos.

Quadro 1. Perspectivas e seus consensos, aspectos e/ou tendências para a temática de inserção profissional docente e professores iniciantes, com base em Cunha, Braccini e Feldkercher (2015).

Nº	PERSPECTIVAS	Nº TRABALHOS (%) <small>454 total</small>	ASPECTOS/TENDÊNCIAS	
1.	<b>Experiências de acompanhamento e formação dos iniciantes</b>	<b>103 trabalhos (22,7%)</b>	1a	O processo de <u>inserção profissional dos professores</u> precisa ser compreendido como não sendo uma responsabilidade individual dos mesmos, mas <u>um desafio das políticas públicas</u> (p.77).
	<i>Consenso: Há consequências em desatender os problemas específicos dos docentes iniciantes e elas podem trazer sérios prejuízos, inclusive econômicos, tanto pela deserção dos mesmos como pelo impacto de suas ações no sistema educativo.</i>		1b	Uma das <u>estratégias mais utilizadas</u> e legitimadas utiliza os chamados <u>docentes mentores ou tutores</u> (p.77). Geralmente, professores experientes que assumem essas posições, embora a experiência não seja a única característica determinante para este tipo de função.
	1c		<u>Oficinas e os cursos</u> oferecidos aos docentes em fase inicial de carreira e o uso de <u>reuniões pedagógicas</u> para <u>relatos de experiências</u> acompanhados de processos reflexivos. (p.77)	
2.	<b>Construção dos saberes dos professores iniciantes</b>	<b>43 trabalhos (9,5%)</b>	2a	Partem do pressuposto de que há um “rito de passagem” entre a formação acadêmica – incluindo práticas acompanhadas – e a “vida real”. (p. 78)
	<i>Consenso*: Os principiantes percebem que as exigências não podem ser cumpridas de acordo com os conhecimentos que possuem e encaram, muitas vezes o “choque de realidade”</i>		2b	O principiante precisa integrar conhecimentos a partir de diferentes contextos para ir construindo sua forma própria de agir, sua teoria pessoal em relação à gestão da aula, com implicações cognitivas, éticas e afetivas. (p.78)
	2c		A incidência de trabalhos classificados nesse eixo diminui a cada edição de evento. (p. 78)	
3.	<b>Saberes de professores/alunos na formação inicial/estágios</b>	<b>123 trabalhos (27,1%)</b>	3a	Propostas de formação inicial vivem uma permanente tensão entre os polos da teoria e da prática e do ensino e da pesquisa. (p. 78)
	<i>Consenso*: Constatação de que a temática dos saberes docentes na formação inicial continue a suscitar tantos estudos e experiências.</i>		3b	Explicitam práticas alternativas que vêm sendo realizadas nos espaços do currículo ou de disciplinas integradas. (p. 79)
			3c	Em menor escala as relações entre universidade e escola, reafirmando as dificuldades existentes para encurtar esse caminho. (p.79)
			3d	Conceitos como escola aprendiz e da escola ensinante ainda não foram suficientemente incorporados nas representações dos formadores e dos gestores institucionais, dificultando uma trajetória de formação inicial que precisa contar com a parceria entre os espaços acadêmicos e escolares. (p. 79)
			3e	Práticas formativas mais integradas (ex: Pibid) que reconhecem a qualidade da formação inicial como agente de repercussão, no rito de passagem vivido pelo professor iniciante, favorecendo ou não a sua inserção profissional. (p.79)
4.	<b>Inserção profissional, políticas públicas e trabalho docente</b>	<b>110 trabalhos</b>	4a	Expressivo aumento de trabalhos nessa categoria

Nº	PERSPECTIVAS	Nº TRABALHOS (%) <small>454 total</small>	ASPECTOS/TENDÊNCIAS	
		<b>(24,2%)</b>	4b	O tema da inserção aparece com forte incidência entre os trabalhos apresentados e <u>amplia a compreensão para além dos aspectos pedagógicos</u> , abordando as <u>condições de trabalho</u> dos novos professores que ingressam numa carreira em crescente desprestígio e enfrentam situações de complexidade crescente. (p. 79)
			4c	Cada vez mais encontram ambientes exigentes, onde a lógica da produtividade escalona e hierarquiza, fomentando uma maratona académica sem precedentes. Os estudos sobre trabalho docente trazem matrizes interpretativas da sociologia e da psicologia social. (p. 80)
			4d	O conceito de identidade profissional é recorrente nos trabalhos apresentados e indica a busca de um princípio organizativo da vida de professores. (p. 80)
			4e	Alguns enfocam os impactos vivenciados pelos professores quando alteram suas identidades de aluno para docente. (p. 80)
			4f	Para alguns docentes que atuam na educação superior, o desafio está em ser reconhecido e legitimado pelos pares num contexto de competição académica cada vez mais acirrada. (p. 80)
5.	<b>Professores principiantes em contextos desfavoráveis</b>	<b>14 trabalhos (3,1%)</b>	5a	O abandono da profissão é particularmente alto em escolas interiorizadas e de zonas desfavorecidas, pois os docentes principiantes esmorecem frente às dificuldades e as inseguranças próprias de sua condição. (p. 80)
			5b	Os ambientes de trabalho são precários e a valorização profissional muito relativa. (p. 80)
			5c	Países desenvolvidos já despertaram para o problema e estão investindo na diminuição do impacto desse fenómeno. (p. 81)
			5d	Consideram contexto desfavoráveis aqueles com desafios as políticas de inclusão, das culturas digitais, e tantas outras que vem exigindo a construção de saberes na prática. (p.80)
6.	<b>Professores iniciantes e a educação digital</b>	<b>12 trabalhos (2,6%)</b>	6a	Os docentes novos possam ter vantagens frente aos veteranos já que, sendo mais jovens, provêm de uma geração em que há convivência com a tecnologia desde cedo. (p. 81)
			6b	Apresentadas experiências relacionadas ao uso de recursos proporcionados pela informática bem como pelos vídeos, fotografias, tecnologias digitais e ambientes de aprendizagem. (p.81)
			6c	Estudos que discutiam os resultados do uso das tecnologias digitais na formação dos professores, explorando a modalidade da Educação à Distância como uma possibilidade de alcance, em maior escala, de populações docente. (p. 81)
7.	<b>Formação de formadores dos iniciantes</b>	<b>15 trabalhos (3,3%)</b>	7a	Alguns tratavam narrativas de professores formadores em cotejamento com as teorias e as práticas dos novos professores. (p. 82)
<b>Consenso: A importância do supervisor é consenso. Os cursos preparatórios para tutorias têm recebido elogios em alguns países, como Portugal. Não há conflitos determinantes pela escolha de curso ou narrativas.</b>			7b	Abordavam a importância da formação dos docentes tutores mentores para a realização deste trabalho. (p. 82)
			7c	A tutoria realizada compreende um processo de acompanhamento reflexivo e colaborativo, realizado em situações de relações horizontais, onde a intervenção deve ter um papel qualificativo e não avaliativo. (p. 82)
			7d	Função educativa do formador requer dimensões técnicas e éticas. (p. 82)
			7e	O formador precisa compreender-se como um 'eterno aprendiz', mas também como alguém que tem uma trajetória de formação marcada por contextos históricos, políticos e culturais. (p. 82)
8.	<b>Iniciação à docência e a pesquisa</b>	<b>20 trabalhos (4,4%)</b>	8a	Exploravam metodologias investigativas como favorecedoras de processos de intervenção na educação dos professores iniciantes. (p. 82)
			8b	As narrativas e as histórias de vida foram particularmente nomeadas, seguindo uma <u>tendência dominante no campo das ciências da educação</u> . (p. 82)
			8c	É considerável o uso da bibliografia que cita os ciclos de carreira docente e registraram os resultados sobre a importância das representações sociais e da etnografia como ferramenta de formação. (p. 82)
			8d	Alguns autores tomaram a investigação dos diários de classe como metodologia, envolvendo diferentes áreas disciplinares nas pesquisas. (p. 82)
			8e	Estudos de gênero e de culturas – como iniciação em ambientes especiais em escolas rurais e Colégios de Aplicação, por exemplo, - também constituíram o constructo analítico. (p. 82-83)

Nº	PERSPECTIVAS	Nº TRABALHOS (%) <small>454 total</small>	ASPECTOS/TENDÊNCIAS	
			8f	Muitas pesquisas são oriundas da pesquisa-ação, combinadas com atividades de extensão. (p. 83)
9.	<p><b>Avaliação</b></p> <p><i>Consenso: São importantes para pensar iniciativas que são/serão propostas por governos. Assim como para validação do conhecimento produzido neste campo ainda novo.</i></p>	14 trabalhos (3,1%)	9a	Foram incluídos, nessa categoria, relatos de processos avaliativos de experiências formativas com docentes iniciantes, incluindo programas institucionais já com consistente trajetória. (p. 83)
			9b	Encontrados trabalhos que avaliam a complexidade contemporânea da docência, frente às demandas sociais e cognitivas que afetam à educação escolarizada. (p. 83)
			9c	O diálogo entre os diferentes atores da formação – universidade, escola, poder público – pode trazer importante benefícios para os processos de formação. (P. 83)
* Estabelecidos pelo autor desta tese				

O aumento de trabalhos observados na perspectiva Inserção profissional, políticas públicas e trabalho docente (item 4a) pode ser compreendido a partir da criação de legislações para o período de inserção profissional em alguns países (Portugal, Suíça, México, Peru, Chile, etc.), bem como a recomendação das pesquisas para que se invista em políticas públicas (GATTI, 2012; MIRA; ROMANOWSKI, 2016; MARCELO; VAILLANT, 2017).

Por fim, um aspecto que chama atenção (item 6c) é certa aderência ao uso de ambientes virtuais de aprendizagem para propostas de inserção profissional docente, inclusive o próprio evento analisado optou por realizar edições de modo virtual<sup>40</sup>.

No contexto brasileiro, Mariano (2006) investigou um total 6.978 trabalhos pertencentes às Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe), entre 1995 a 2004 e apenas 24 desses trabalhos tinham como foco o professor iniciante. A partir da análise dos trabalhos, o autor destaca a escassa atenção da educação brasileira para esse período de inserção profissional docente.

Posteriormente, Papi e Martins (2010) corroboram os resultados apontados por Mariano (2006). A partir de uma atualização dessa pesquisa - que incluiu trabalhos apresentados na Anped de 2005 a 2007, mais teses e dissertações defendidas entre 2000 e 2007 – as autoras concluíram que “a temática corresponde a 0,5% dos estudos realizados na área de Educação” (PAPI, MARTINS, 2010, p. 47).

Outro estudo realizado por Davis, Nunes e Almeida (2011) ao demonstrar os modelos e práticas de formação continuada em 19 Secretarias de Educação (estaduais e municipais) brasileiras constataram a ausência de programas voltados aos professores

<sup>40</sup> Congreso Virtual Internacional sobre Profesorado Principiante e Inducción a la Docencia. Mais detalhes em: <https://e-learning-teleformacion.blogspot.com/2018/12/congreso-virtual-internacional-sobre.html>. Acesso em: 10/09/2020.

iniciantes. Corrêa e Portella (2012) deram continuidade à revisão de Papi e Martins (2010) a fim de problematizar as questões que emergem dos estudos dessa temática e seus resultados corroboram o baixo número de trabalhos bem como a necessidade de mais pesquisas no contexto brasileiro apresentado pelos estudos anteriores.

Cientes dos agravos educacionais e de que esta situação pode colapsar os sistemas de ensino (devido à evasão de professores na educação básica e de alunos em cursos de licenciatura, assim como a diminuição do número de docentes que ingressam nos sistemas de ensino), existem ações pontuais e isoladas de programas de inserção profissional no Brasil (ANDRÉ, 2012; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; AZEVEDO; FERNANDES; BONIFÁCIO, 2014; MARCELO; VAILLANT, 2017). Gatti (2012) aponta que as políticas de apoio aos professores iniciantes são determinantes para a melhoria das condições de trabalho docente, da carreira e remuneração, por exemplo.

André (2012) ao realizar um estudo com demais Secretarias de educação - não incluídas na amostra de Davis, Nunes e Almeida (2011) - identificou duas secretarias municipais com programas de inserção profissional promissores. Há ofertas promissoras da Secretaria de Estado da Educação dos Espírito Santo (SEDUC/ES) e da Secretaria de Estado da Educação do Ceará (SEDUC/CE) na qual a inserção desses profissionais constitui uma das etapas do concurso público, com uma duração de 60 horas. Na SEDUC/ES, “dos 704 professores que participaram do processo de formação, apenas dois desistiram e quatro foram reprovados” (ANDRÉ, 2012, p. 121). No caso da SEDUC/CE, a inserção profissional se deu na modalidade a distância e contou com cinco módulos.

Há também algumas propostas de forma mais ampliadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Sobral, no Ceará, e na SEMED de Campo Grande, Mato Grosso do Sul (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011). Nessas propostas há um caráter de formação em serviço, ou seja, o processo de inserção profissional ocorre concomitante à sua entrada na profissão. Como aponta a pesquisa, uma das dificuldades encontradas nesses tipos de propostas – apesar de diminuir as taxas de abandono da docência nesses municípios - está no oferecimento de horas no contra turno para esse tipo de formação. Outra característica importante observada nas duas propostas é a consideração de alguns componentes para programas de inserção profissional apontados por Marcelo Garcia (1999).

Apesar de pontuais, tais iniciativas brasileiras parecem apresentar indicativos importantes para a expansão desses programas e para a criação de políticas educacionais,

por parte do Ministério da Educação, que objetivem o DPD. Assim como os indicativos a partir das experiências de contexto latino-americano (MARCELO; VAILLANT, 2017), e demais contextos estrangeiros (MARCELO GARCIA, 1999; NARVÁEZ; PERLAZA; TARDIF, 2014).

Por mais que exista uma sinalização nacional no PNE 2014-2024 para o período de inserção profissional docente (MIRA; ROMANOWSKI, 2016), entende-se que esta, assim como as autoras, ainda seja insuficiente no que diz respeito a formas de implementação, visto que devem ir além da efetivação do estágio probatório.

Conforme apresentado até o momento, são relevantes as questões acerca do período de inserção profissional docente, sobretudo quando interpretado à luz dos conceitos de DPD apresentados na seção anterior. Este período assume relevância dado o início de uma carreira profissional em uma instituição e, por isso, torna-se pertinente estratégias de planejamento de DPD já no início da profissão. Ademais, no caso desta pesquisa, interpreta-se que alguns elementos do início da docência discutidos nesta seção possam estar presentes no período de ingresso em uma nova instituição de ensino – dado um novo processo de enculturação e formas de socialização docente, por exemplo - ou ainda para profissionais que assumem a docência sem formação pedagógica fundamentada teoricamente. Também se atenta para estratégias de DPD que levem em conta a busca da institucionalidade pretendida à RFEPCT. Entende-se que essas interpretações cabem ao contexto da EPCT e que, portanto, demandam estratégias e políticas de formação contínua específicas. Por isso, na próxima seção são discutidos aspectos desse tipo de formação e suas relações com o DPD com foco no período de inserção profissional na EPCT.

### 1.5 A FORMAÇÃO CONTÍNUA PARA DOCENTES NA EPCT

A Resolução CNE/CP nº 1 de 5 de janeiro de 2021, que em seu Capítulo XVII: Da formação docente na educação profissional e tecnológica, determina:

Art. 55. Na falta de profissionais com licenciatura específica e experiência profissional comprovada na área objeto do curso, a instituição de ensino deve propiciar formação em serviço, apresentando, para tanto, plano especial de preparação de docentes ao respectivo órgão supervisor do correspondente sistema de ensino (BRASIL, 2021, p. 23).

Sobre a condição “Na falta de profissionais com licenciatura específica...” é importante destacar que desde 1942 esta existe na legislação brasileira (MACHADO, 2008).

Tal situação, além de expressar o problema crônico da falta de docentes com formação específica para atuarem na EPCT, ajuda a fomentá-lo, uma vez que desvaloriza e desestimula as formações docentes específicas à EPCT (*Ibidem*, 2008; BARREIRO; CAMPOS, 2021).

Além dessa determinação legal há outras legislações que garantem formação em serviço na EPCT: Lei nº 8.112/1990, em seu Art. 20 que dispõe sobre o acompanhamento e avaliação em estágio probatório; e a Lei nº 12.772/2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, e, especificamente, em seu Art. 24 que dispõe sobre aspectos complementares à avaliação especial de desempenho do docente em estágio probatório.

Silveira, Gonçalves e Maraschin (2017), a partir de análise documental das legislações dedicadas à formação de professores na EPCT, destacam que a formação de docentes que se encontram em serviço ainda se apresenta inconsistente. Segundo os autores o Plano Nacional da Educação (2014-2024) e o Parecer CNE/CP 02/2015 indicavam um avanço. No entanto, a partir da Medida Provisória nº 746-2016 – hoje Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 - houve um retrocesso para a formação docente na EPCT.

Pires (2019), a partir de um estudo de revisão de literatura sobre o que dizem as pesquisas em formação docente na EPCT — publicadas entre 2008 e 2018 — destaca que é possível perceber a predominância de estudos que tenham como foco: legislação dedicada à formação de professores na EPCT; saberes docentes, conteúdo de formação; atuação marcada pela inserção no mercado de trabalho; e identidade em construção.

Santos, Ferrete e Santos (2020) apresentam o estado do conhecimento das produções entre 2010 e 2018 a respeito da formação continuada de docentes nos IF. O estudo revela uma dedicação maior para essa formação após a criação dos IF e um baixo número de trabalhos que relatem as práticas de formação continuada elaboradas e desenvolvidas. Segundo os autores, isso aparenta ser um reflexo da dificuldade da implementação das políticas de formação docente pretendida aos IF.

A respeito de trabalhos que se comprometem a traçar um panorama a respeito da formação docente destinada àqueles que atuam na RFEPCT é possível perceber um tímido número, porém crescente de pesquisas que relatam experiências formativas de inserção profissional de caráter coletivo e pautadas nas demandas da realidade escolar (BONILAURE; RESENDE, 2014; BARRETO; ANECLETO, 2021). Entre as pesquisas há aquelas que buscam identificar os saberes docentes construídos na EPCT (SILVA *et al.*, 2020; SANTOS; LIMA;



SANTOS, 2021; VIEIRA; ARAUJO; VIEIRA, 2021;). Há também urgência de uma formação docente associada à EPCT que contemple a atividade docente na educação a distância, uma vez que há ofertas de cursos nas modalidades presenciais, semipresenciais e a distância (PASQUALLI; VIEIRA; VIEIRA, 2015).

Silva e Santos (2020), a partir de entrevistas e questionários com 63 docentes e cinco pedagogos que atuam no ensino médio integrado, confirmam que as trajetórias formativas e profissionais desses docentes é predominantemente de bacharéis (LUZ, 2020). No entanto, pontuam que esses profissionais enxergam a importância da formação para o trabalho docente no que diz respeito à atualização de conhecimentos, socialização e melhorias de suas práticas:

No que diz respeito às expectativas para formação continuada, [...]. Os dados apontam para formação que aborde conteúdos didático pedagógicos e conteúdos específicos, tanto aconteça na instituição quanto fora dela, permita a troca de experiência, associe teoria e prática e finalmente, que seja desenvolvida com mediador experiente (SILVA; SANTOS, 2020, p. 10).

A partir das pesquisas é possível perceber uma crescente atenção à formação em serviço para aqueles docentes que ingressam na RFEPCT, a partir de determinações legais que acabaram por impactar, em alguma medida, esse âmbito formativo e desestimular a procura para uma formação docente específica à EPCT.

As pesquisas desta seção são relativamente recentes e convergem para uma crescente preocupação com a formação docente após ingresso na instituição. Nesse sentido, compreende-se que o período de inserção de docentes ingressantes à Rede seja determinante para o início de um DPD.

### **1.5.1 O DPD DE INGRESSANTES E PROGRAMAS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL NA EPCT<sup>41</sup>**

A partir de um mapeamento dos resultados da produção acadêmica sobre o período de inserção profissional docente na EPCT, é possível compreender com mais detalhes este período neste contexto de ensino, ainda pouco explorado pela literatura (MARIANO, 2006; PAPI; MARTINS, 2010; DAVIS; NUNES; ALMEIDA 2011; CORRÊA; PORTELLA, 2013; CUNHA; BRACCINI; FELDKERCHER, 2015; WIEBUSCH, 2016; ALMEIDA *et al.*, 2020).

---

<sup>41</sup> Esta seção subsidiou a escrita de um artigo (DEMOS; GONÇALVES, no prelo) no qual também podem ser encontrados os resultados.

Para o mapeamento dos resultados da produção acadêmica sobre o período de inserção profissional docente na EPCT, utilizou-se, como fontes de informações: [i] os indexadores *Directory of Open Access Journals* (DOAJ), Dialnet, *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal* (Redalyc), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); [ii] o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; e [iii] os anais do *Congreso Internacional sobre Profesores Principiantes e Inducción a la Docencia*.

Para o mapeamento da produção acadêmica sobre a temática, via indexadores e Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, foram selecionados 10 termos de busca: “*profesor\* principiante*”; “*profesor\* iniciante*”; “*professor\* principiante*”; “*professor\* iniciante*”; “*Novice Teacher*”; “*Inserção Profissional Docente*”; “*Inserção Profissional à Docência*”; “*Inserção Profissional de Professores*”; “*Inserción a la Docencia*”; “*Inserción Profesional a la Docencia*”; “*Inducción a la Docencia*”; “*Inducción Profesional a la Docencia*”<sup>42</sup>. Evitou-se pela não seleção de termos de busca relacionados à EPCT, visto que se trata de um contexto na temática pesquisada e, por vezes, sua nomenclatura pode ser representada de forma plural.

Já para as cinco edições do evento internacional, foram utilizados os seguintes termos de busca: “*Educação Profissional e Tecnológica*”; “*Educação Profissional*”; “*Educação Tecnológica*”; “*Ensino Profissional e Tecnológico*”; “*Ensino Profissional*”; “*Ensino Tecnológico*”; “*Educação Científica e Tecnológica*”; “*Instituto Federal*”; “*Institutos Federais*”. Esta fonte contava com um acervo eletrônico próprio, hospedado pela Universidade de Sevilla, e mecanismo de busca, onde foram inseridos os termos citados neste parágrafo. Posteriormente o acervo ficou indisponível e foram solicitados por *e-mail* os trabalhos aos respectivos autores. Apenas três dos nove trabalhos apresentados no evento não puderam ser analisados.

Os trabalhos foram incluídos na amostra final a partir da contemplação de pelo menos um dos termos de busca via título, resumo e/ou palavra-chave. Quando não suficientes, realizou-se a leitura na íntegra do trabalho de forma a incluí-lo ou não na amostra final. Assim, a amostra final consistiu em 13 publicações: três artigos, três

---

<sup>42</sup> Os Termos de Busca podem sofrer alterações em virtude de certa variação na linguagem computacional empregada no mecanismo de busca dos indexadores, como na substituição de parênteses ou aspas, por exemplo. O asterisco é utilizado quando se deseja buscar também palavras derivadas. Por exemplo, com *professor\**, buscar-se-á professor, professora, professorado, professores, professoras, etc.

dissertações, uma tese e seis trabalhos completos publicados em evento acadêmico. São elas, respectivamente, Mansur, Costa e Mansur (2011), Silva e Souza (2017), Pena (2018), Paiva (2017), Beatriz (2018), Schneiders (2017), Barros (2017), Pryjma, Schotten e Baschta Jr (2012), Wiebusch (2016), Barboza e Trevisan (2014), Bonilaure e Resende (2014), Nunes *et al.* (2014), Pryjma *et al.* (2014). Os trabalhos localizados, foram submetidos a procedimentos da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016).

A partir dos resultados, apresentam-se duas categorias para o período de inserção profissional de docentes ingressantes na EPCT. A primeira chamada “Perfil e necessidades formativas de docentes ingressantes na EPCT”, e a segunda “Natureza de Propostas Formativas no Período de Inserção Profissional Docente na EPCT”. Sobre o DPD de ingressantes na EPCT, percebe-se aproximações e afastamentos da literatura existente sobre professores iniciantes, ingressantes, inserção profissional docente e Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), em especial no contexto da educação superior.

#### *1.5.1.1 PERFIL E NECESSIDADES FORMATIVAS DE DOCENTES INGRESSANTES NA EPCT*

Em relação ao perfil dos ingressantes, via de regra, são oriundos de cursos de bacharelados e/ou tecnólogos. Fato que corrobora este perfil um condicionante à EPCT (MACHADO, 2011; SILVA; CONSTANTINO, 2021; BARREIRO; CAMPOS, 2021). Entre os motivos que levam a assumir a docência na EPCT está a influência de familiares (SILVA; SOUZA, 2017; PAIVA, 2017; BARROS, 2017). Entre esses, parte considerável não tinha pretensão em ser docente, mas tornaram-se devido ao atrativo do serviço público e condições adversas no mercado profissional (SILVA; SOUZA, 2017). Este perfil pode ser um indicativo de certo desconhecimento de docentes ingressantes sobre o histórico da profissão docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) e sobre as recentes perdas de direitos trabalhistas.

Apesar desse cenário, o abandono da docência não é um problema entre docentes ingressantes na EPCT no Brasil. A qualidade das condições de trabalho na docência revela-se algo relevante e atrativo para assumir e permanecer na docência; mesmo por parte daqueles que não a tinham como primeira opção profissional. Depreende-se isso a partir do conjunto de trabalhos identificados. Resultados como este são encontrados na docência universitária (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014), mas muito contrastantes daqueles apontados pela

literatura sobre docentes iniciantes/principiantes em outras redes de ensino estaduais e municipais no contexto da educação básica, nacionais e estrangeiras (ANDRÉ, 2012; MARCELO; VAILLANT, 2017). Contribuições como esta ajudam na reflexão sobre as condições de escolha e a permanência na docência. Inclui-se, sobretudo, a necessidade de discutir formas de valorização da profissão, mediante planos de carreiras atrativos e minimização dos fatores associados ao abandono da docência nos anos iniciais de atuação profissional.

Apesar de parte significativa dos ingressantes participantes dos trabalhos analisados serem bacharéis, sem formação docente fundamentada pedagogicamente<sup>43</sup>, muitos já possuíam experiência docente prévia ao ingresso (BONILAURE; RESENDE, 2014; SCHNEIDERS, 2017; PENA, 2018). Nesse sentido, o perfil de docentes que ingressam na EPCT é diferente daquele consensuado por docente iniciante/principiante: uma passagem da vida acadêmica para a vida profissional docente (MARCELO GARCIA, 1999; 2010). Por consequência, percebe-se que esses referenciais são pouco explorados nos resultados e conclusões dos trabalhos a respeito de docentes ingressantes na EPCT.

No entanto, devido à considerável contratação de docentes na EPCT oriundos de cursos de bacharelado com cursos pós-graduações *stricto sensu*, há probabilidade de se considerar os estágios de docência, realizados durante o mestrado e doutorado, como experiência docente. Informações da Sinopse Estatística da Educação Básica do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL, 2021) revelam que cerca de 35% (mais de 43 mil) dos docentes com formação em cursos de graduação, que lecionam na Educação Profissional brasileira não possuem licenciatura. Esse estágio era exigência para estudantes com bolsa das agências de fomento (BRASIL, 2010b). Nesses casos, devido ao pouco tempo de estágio de docência, podem colaborar para que o período de inserção profissional docente na EPCT se aproxime do período de sobrevivência descrito por Huberman (1993).

Mesmo para aqueles docentes com maior tempo de experiência docente prévia ao ingresso na EPCT, pelo fato de não procurarem se especializar no ofício da docência, sedimenta-se aquela aprendizagem da docência pela prática, ou a prática como imitação de modelos (PIMENTA, 2000; PIMENTA; LIMA, 2012).

---

<sup>43</sup> Com exceção de um artigo, os demais trabalhos que tinham docentes como sujeitos de pesquisa não limitavam a escolha dos docentes pelo tipo de formação; bacharel e/ou licenciado.

Na literatura apreendida também são registradas como constituintes da compreensão de docentes ingressantes na EPCT a supervalorização da experiência docente desvinculada de conhecimentos teoricamente fundamentada e a hierarquização de conteúdos técnicos em detrimentos aos pedagógicos (SILVA; SOUZA, 2017; PAIVA, 2017; BARROS, 2017; BEATRIZ, 2018).

Essas compreensões sobre a docência são danosas para a docência na EPCT, sobretudo por atrasarem a busca pela identidade institucional da RFEPCT. Essas compreensões baseadas pela experiência docente, por si só, estão munidas da hierarquização dos conhecimentos técnicos em detrimento dos pedagógicos e da resistência em não participar de propostas de formação docente para melhor aproveitamento de seu desenvolvimento profissional. Assim, o docente ingressante não compreende a docência para além daquelas atividades diretamente ligadas às componentes curriculares que leciona e acaba por se deparar com situações para além deste âmbito, gerando certo desafio e despreparo para exercer outras atribuições da docência. Outro resultado derivado do mapeamento está na incorporação do saber e experiência provenientes de pesquisas acadêmicas em nível de pós-graduação como um saber de ordem técnica, explicado em parte pela significativa contratação de mestres e doutores sem formação pedagógica fundamentada para assumir a docência na RFEPCT. Constatações como essa valorizam uma questão há tempos destacada na docência universitária; a hierarquização dos conhecimentos em detrimentos dos pedagógicos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Costumes universitários adentram no processo sócio-histórico centenário da EPCT no Brasil (MORAES, 2016) e acabam por impactar, a médio e longo prazo, a transformação identitária planejada à RFEPCT, por exemplo (Silva, 2009; Machado, 2008; Pacheco, 2010; Brasil, 2010a; Ramos, 2014). Isso merece ser considerado no planejamento e desenvolvimento de processos formativos de docentes ingressantes na EPCT. De certa forma, a essa problemática se somam outras que a formação do docente em atuação na EPCT enfrenta há tempos: perfil docente que compreende a docência como um fazer limitado à sala de aula, que não inclui ou compreende a pesquisa e extensão como atos educativos e profissionalizantes (MACHADO, 2008); dicotomia teoria e prática, que parece endurecer-se e não se complexificar (MORIN, 2000).

Dado o perfil docente apresentado - que pode às vezes se relacionar com compreensões rasas da docência - e as prescrições da docência na EPCT, tornam-se

aparentes as necessidades formativas específicas durante o período de ingresso. Antes de discuti-las, é importante salientar a pertinência em considerar os contextos locais para o diagnóstico e enfrentamento dessas necessidades. Por mais triviais que possam aparentar, a literatura especializada aponta que suas ações de enfrentamento para promoção de um desenvolvimento profissional docente devem estar pautadas nas situações cotidianas do espaço educativo (PENA, 2018; SCHNEIDERS, 2017; BONILAURE & RESENDE, 2014; PRYJMA; SCHOTTEN; BASCHTA JUNIOR, 2012).

Sobretudo, a partir dos trabalhos de Schneiders (2017) e Pena (2018), merecem atenção questões relacionadas à atuação em diferentes níveis e modalidades de ensino na EPCT. Dada a gama de cursos em seus diferentes níveis decorrentes da proposta de verticalização do ensino, tornam-se necessárias pesquisas que se atenham a essa questão visto que a atuação nesses próprios cursos pode contribuir ao desenvolvimento profissional com a devida fundamentação pedagógica.

#### *1.5.1.2 NATUREZA DE PROPOSTAS FORMATIVAS NO PERÍODO DE INSERÇÃO PROFISSIONAL*

Na segunda categoria se discutem aquelas propostas formativas destinadas a docentes ingressantes na EPCT, geralmente mediadas pelo setor de apoio pedagógico e baseadas no contexto de atuação docente. Apesar de pontuais, essas expressam oportunidades de desenvolvimento profissional, na transformação da identidade docente, tendo como base os desafios de contexto local. Depreende-se da literatura localizada que algumas dessas propostas formativas, levam em consideração o processo de expansão da RFEPCT e a implementação de câmpus em locais antes não atingidos:

A pesquisa realizada atingiu seu objetivo principal, qual seja, o de **construir indicadores e subsídios para a elaboração de um programa de desenvolvimento profissional docente para a instituição** [câmpus]. Esses indicadores podem ser vistos como pressupostos que podem orientar os gestores na implementação de tal programa, de forma a viabilizar a reflexão fundamentada e ancorada na prática real e contextualizada nos desafios da instituição: ações de formação continuada que tenham por base o diagnóstico das necessidades formativas apresentadas pelos docentes, sujeitos dessa formação; **que viabilizem reflexões sobre situações práticas e reais, de forma a contribuir para o desenvolvimento profissional contínuo dos professores, especificamente no que diz respeito às questões didático-pedagógicas; que considere a realidade da instituição, caracterizada pela verticalização do ensino, que traz consigo desafios relacionados à organização do currículo e ao perfil dos alunos de diferentes níveis de ensino, entre outros aspectos;** que tenha caráter institucional e não pontual, para que seja uma ação

planejada e executada, a médio e longo prazo, e avaliada conjuntamente com os docentes envolvidos. (PENA, 2018, p. 15, **grifo nosso**).

[...] retomamos um conjunto de demandas e características relativas à docência, à atuação do SAP [Setor de Apoio Pedagógico], à satisfação pessoal dos professores e dos TAEs [técnico-administrativos em educação], bem como, **um conjunto de aspectos característicos do contexto organizacional que integram e condicionam a atividade profissional dos professores iniciantes** do [câmpus]. A sinalização de tais demandas foi compreendida de forma positiva, visto que, a “rotinização do trabalho se fossiliza em formas padronizadas de ação, em comportamentos repetitivos, atitudes formais, gestos mecânicos” (Tardif & Lessard, 2005, pp.168-169), que, se por um lado, permitem uma estabilidade ao trabalho dos professores, por outro, podem ser geradores de tensão. (SCHNEIDERS, 2017, p. 176, **grifo nosso**).

Parte dessas propostas cita o setor de apoio pedagógico que passa a desenvolver uma tarefa de mediação junto aos ingressantes alinhado aos propósitos educacionais da EPCT. Algo semelhante à organização institucional, indicada como ausente na docência universitária por Pimenta e Anastasiou (2014). Seja naquelas propostas mais locais ou institucionais – cunhadas de caráter amplo – o setor de apoio pedagógico busca o diálogo com coordenações de cursos para o estabelecimento de um acolhimento institucional de forma articulada entre as necessidades formativas e as demandas institucionais (NUNES *et al.*, 2014).

Para casos mais particulares há certo sucesso quanto aos desafios a serem enfrentados, sejam os institucionais quanto aqueles contidos no período de inserção profissional. Outras propostas encontram resistência de participação por parte dos ingressantes pela negligência já discutida anteriormente (NUNES *et al.*, 2014). Nesses casos, servidores encarregados por esta etapa de acolhimento buscam estabelecer parcerias com grupos de pesquisas que procuram amenizar tal resistência (BARBOZA; TREVISAN, 2014). A reflexão coletiva de forma processual parece ser mais limitada em propostas formativas mais ampliadas, embora essas dediquem certa atenção para que o processo reflexivo seja incorporado:

Em 2011 a proposta curricular sofreu uma nova alteração e o programa especial de formação teve sua configuração bastante alterada. A carga horária foi ampliada em 200 horas e **as atividades-teórico práticas passaram a ser pano de fundo da nova proposta. O eixo articulador do novo currículo passou a ser a prática docente e esta atendeu as necessidades detectadas e demandas trazidas a partir dos resultados das avaliações feitas em relação ao próprio curso** (PRYJMA, SCHOTTEN; BASCHTA JUNIOR, 2014, p. 6, **grifo nosso**).

[...] a Oficina de Avaliação é apresentada aos docentes como uma oportunidade de compartilhar as metodologias de avaliação que cada docente utilizava e a partir daí contribuir com novas possibilidades avaliativas. A Oficina tinha a proposta de ser

breve, porém foi envolvida pelo cumprimento de calendários acadêmicos, mas, no entanto, **foi o processo de flexibilização das atividades que permitiu a reflexão das próprias vivências dos docentes participantes**. Tal iniciativa mostrou-se bastante produtiva, e em sua segunda edição, oferecida no I PCC de 2012, envolveu tanto profissionais principiantes na atividade docente quanto professores já com alguma experiência (BARBOZA; TREVISAN, 2014, p. 8-9, **grifo nosso**).

Zeichner (2008) aponta que a reflexão é um processo coletivo, não estritamente solitário. Essa reflexão pode favorecer a imersão de aspectos sociais e políticos das práticas educativas que também caracterizam os processos de ensino e aprendizagem, de modo a não ficar restrita àqueles de ordem técnica. No entanto, em nenhum dos trabalhos apreendidos da literatura a dimensão sociopolítica da EPCT foi contemplada a partir dos ingressantes. Apenas o estudo de Paiva (2017) denuncia esta ausência de discussão durante o período de ingresso.

Outro aspecto a ser destacado é que as propostas formativas podem ter favorecido aos servidores dialogarem considerando a sua heterogeneidade:

Este início [do câmpus] foi marcado por todos os desafios próprios de uma instituição em fase de implantação. A falta de recursos era um obstáculo para as ações e propostas. Entretanto, **as possibilidades estavam na disposição da nova equipe que ia sendo composta**. [...] **Há, também, diferentes áreas de formação diferentes, histórias de vida a serem consideradas** (muitos são de fora da cidade, mudaram de profissão e de residência). A heterogeneidade do grupo é um ponto importante a ser considerado do processo (BONILAURE; RESENDE, 2014, p. 26-28, **grifo nosso**).

O exposto indica que há influência de ordem pessoal nas propostas formativas de inserção profissional docente. Com base nos resultados, propostas mais amplas de acolhimento podem ficar desvinculadas da realidade local e colaborar com a negligência à formação pedagógica já constatada a partir do perfil de ingresso. Conforme Pimenta e Anastasiou (2014, p. 110), tais propostas formativas mais ampliadas poderiam se caracterizar em parte pela adesão voluntária de docentes participantes, visto que “não se faz mudança por decreto”.

O exposto até o momento dialoga com a tese defendida por Moraes (2016) acerca de certo confronto identitário da profissão docente na EPCT, e da própria Rede, entre a vontade de ser universidade ou aperfeiçoar a identidade de escola técnica, enquanto política de bem-estar social e desenvolvimento econômico e tecnológico, fundamentadas no trabalho, educação e vida (SAVIANI, 2007; RAMOS, 2014).

Os trabalhos identificados na literatura também se caracterizam pelo diagnóstico das necessidades formativas específicas à EPCT. Entre essas as que merecem atenção são



aquelas derivadas da atuação em diferentes níveis e modalidades de ensino decorrentes do processo de verticalização do ensino — particularmente na RFEPCT —, atuação em cargos de gestão e ensino e das relações entre currículo e formação para o mercado profissional e integração curricular (PENA, 2018; BONILAURE; RESENDE, 2014; BARROS, 2017).

Por fim, é importante destacar o papel desempenhado pelo setor de apoio pedagógico em algumas propostas de inserção apresentadas pela literatura. Nessas é percebido uma aproximação entre a figura do mentor/tutor discutida na literatura sobre docentes iniciantes/principiantes (ROLDÃO; LEITE, 2012). No entanto, esse papel é comumente desempenhado por um docente, e, no caso da EPCT, é desempenhado por membros do setor de apoio pedagógico que, de forma coletiva com docentes, parece descaracterizar a relação hierárquica (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999) entre o docente que ingressa daquele que está a mais tempo na instituição.

Em síntese, o período de inserção profissional docente na EPCT traz contribuições para a temática de professores iniciantes, ingressantes e inserção/acolhimento profissional docente, sobretudo no que se refere ao não abandono da docência nos primeiros anos, ao diagnóstico das necessidades formativas gerais e particulares à EPCT; à natureza de propostas formativas e à certa transposição de questões da docência universitária; o que parece alimentar, no contexto da RFEPCT, a tensão entre a vontade de universidade e identidade de escola técnica (MORAES, 2016). Devido ao perfil docente registrado no ingresso da EPCT, há um afastamento da literatura especializada em docentes iniciantes (MARCELO GARCIA, 1999; 2010). O mapeamento dos resultados da produção acadêmica destinada a esse período indica a necessidade de um debate permanente e amplo a respeito dos processos de formação pedagógica destinados aos ingressantes na EPCT. Exemplo disso se dá pela complexidade da verticalização do ensino e a incorporação de desafios de outros contextos educacionais. As propostas formativas destinadas a esse período expressam avanço no que condiz a práticas coletivas que tomam a reflexão como base para debater questões pertinentes às necessidades formativas e demandas institucionais. Nesse sentido, merece atenção das pesquisas o estudo da atuação em diferentes níveis e modalidades de ensino durante o ingresso na EPCT. Constata-se uma aproximação do setor pedagógico à figura de mentoria proposta e discutida por Roldão e Leite (2012). Nesse sentido, entende-se certa relação com o que Pimenta e Anastasiou (2014) compreendem como organização institucional – segundo as autoras, pouco presente no contexto da docência universitária - e

desvincula-se de certa relação hierárquica entre docente iniciante e não iniciante, discutida por Cochran-Smith e Lytle (1999). Por fim, corrobora-se a partir do mapeamento realizado, a ausência da dimensão política da docência na EPCT, por parte dos ingressantes estudados, denunciada por Paiva (2017). Isso expressa certa atenção para a necessidade de mais pesquisas e propostas formativas devido este aspecto ser condição importante para o exercício da docência e para a construção da identidade institucional atribuída à RFEPCT a partir de 2008.

## 2 ENCAMINHAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para a apresentação dos encaminhamentos teórico-metodológicos, nesta seção, apresenta-se o referencial de Paulo Freire (2005), acerca das categorias situações-limite e inédito viável, que fundamentam metodologicamente a análise e os resultados desta tese. Em seguida apresenta-se uma descrição dos docentes do IFSC, de modo a justificar os aspectos que caracterizam esta pesquisa qualitativa e a contextualizar o problema de pesquisa configurado nesta tese.

Em seguida, explicita-se a abordagem de pesquisa a partir das fontes de informações, os instrumentos utilizados para coleta e os procedimentos adotados para isso.

Por fim, apresentam-se a metodologia da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016) para tratamento das informações, geração de dados e informações.

### 2.1 AS CATEGORIAS SITUAÇÕES-LIMITE E INÉDITO VIÁVEL NA PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE DOCENTES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

Nesta pesquisa, durante a análise dos dados e informações, julgou-se oportuno utilizar como aporte metodológico de análise as categorias: situação-limite e inédito viável, consciência real efetiva e consciência máxima possível, com base nas discussões em Freire (2005). A utilização deste referencial torna-se imperativa na medida em que se compreende o processo de transformação da Rede, o intenso movimento de lutas por condições de trabalho docente e pela educação pública, a existente tensão entre mercantilização da educação pública e os objetivos prescritos à Rede enquanto política de desenvolvimento e bem-estar social, condições de trabalho docente e, por fim, a condição da RFEPCT constituir-se em um novo e importante espaço de formação docente na esfera pública. Dessa forma, o período de inserção profissional torna-se um espaço onde se vive “uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade” (FREIRE, 2005, p. 104). Ainda conforme o autor:

No fundo, estas contradições se encontram constituindo “situações-limites”, envolvendo temas e apontando tarefas.

Se os indivíduos se encontram aderidos a estas “situações-limites”, impossibilitados de “separar”-se [sic] delas, o seu tema a elas referido será necessariamente o do fatalismo e a “tarefa” a ele associada é a de quase não terem tarefa.

Por isto é que, embora as “situações-limites” sejam realidades objetivas e estejam provocando necessidades dos indivíduos, se impõe investigar, com eles, a consciência que delas tenham.

Uma “situação-limite”, como realidade concreta, pode provocar em indivíduos de áreas diferentes, e até de subáreas de uma mesma área, temas e tarefas opostos, que exigem, portanto, diversificação programática para o seu desvelamento (FREIRE, 2005, p. 124).

Ao não perceberem as situações-limite, ficam adaptados à uma consciência real efetiva e, portanto, permanecem na condição de oprimidos.

Neste caso, os temas se encontram encobertos pela “situações-limites”, que se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face das quais não lhes cabe outra alternativa senão adaptar-se. Desta forma, os homens não chegam a transcender as “situações-limites” e a descobrir ou a divisar, mais além dela e em relação com elas, o “inédito viável” (Idem, 2005, p. 108)

No entanto, ao perceberem os obstáculos que os freiam e que os oprimem, por meio de atos-limites, podem desenvolver posturas que se constituem em inéditos viáveis e chegando a atingir o que se entende por consciência máxima possível. Conforme Freire, acerca desta percepção:

Ao se separarem do mundo, que objetivam, ao separarem sua atividade de si mesmos, ao terem o ponto de decisão de sua atividade em si, em suas relações com o mundo e com os outros, os homens ultrapassam as 'situações-limites', que não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis, mais além das quais nada existisse. No momento mesmo em que os homens as apreendem como freios, em que elas se configuram como obstáculos à sua libertação, se transformam em 'percebidos destacados' em sua 'cisão de fundo'. Revelam-se assim, como realmente são: dimensões concretas e históricas de uma dada realidade. Dimensões desafiadoras dos homens, que incidem sobre elas através de ações que Vieira Pinto chama de "atos-limites" - **aqueles que se dirigem à superação e à negação do dado, em lugar de implicarem sua aceitação dócil e passiva.**

**Esta é a razão pela qual não são as 'situações-limites', em si mesmas, geradoras de um clima de desesperança,** mas a percepção que os homens tenham delas num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles não podem ultrapassar. **No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a se empenharem na superação das 'situações-limites'** (FREIRE, 2005, p.104-105, grifo nosso).

Há, na literatura especializada, referenciais que utilizam deste aporte teórico-metodológico para investigações referentes à formação docente. São exemplos Gonçalves e Marques (2013;2016) e Guaita e Gonçalves (2020). Em especial, Gonçalves e Marques (2016) utilizam o referencial de Freire (2005) para investigações pertinentes à formação de formadores da área de Química.

Portanto, conforme o exposto, para a categorização apresentada no capítulo 3 desta tese, tanto as situações-limite (seções 3.1.1 – 3.1.5), quanto os atos-limites que dão perspectivas ao inédito-viável (seção 3.2.1), não são excludentes entre si e apresentam

relações que, por consequência, ajudam a condicionar a possibilidade de uma consciência máxima possível expressa na seção 3.2.

## 2.2 QUEM SÃO OS DOCENTES DO IFSC?

Apresentar quem são os profissionais que assumem a docência no IFSC torna-se fundamental à medida que se procura problematizar o período de inserção profissional proporcionado pela instituição à luz do referencial de DPD, uma vez que adota como premissa os aspectos identitários, profissionais e institucionais.

Como apontado por Moraes (2016), apresentar dados relativos ao perfil docente geral e de ingresso do IFSC é uma tarefa difícil dada à circunstância de transformações institucionais que a Rede sofreu (ETF, CEFET e IF) e, conseqüentemente, a algumas lacunas em banco de dados censitários institucionais. Assim, os dados do perfil docente do IFSC e o perfil de ingresso docente do IFSC - apresentados nesta seção correspondem aos coletados até o ano de 2015 pela pesquisa de Moraes (2016). A continuidade dos dados e informações de Moraes (2016) para os anos de 2016 em diante são cálculos simples de porcentagem com base nos dados disponibilizados na Plataforma Nilo Peçanha. De modo a garantir conjecturas mais sensatas, discute-se a pertinência de algumas constatações do autor supracitado em 2015 com dados de 2016, 2017, 2018 e 2019, quando disponíveis.

No que diz respeito à carreira docente do EBTT, vale lembrar, para fins de melhor compreensão dos dados que virão a seguir, que ela foi equiparada à carreira no magistério superior federal pelo conjunto de Leis (Leis 11.344/2006, 11.784/2008, 11.892/2008, 12.772/2012, 12.863/2013).

### 2.2.1 Perfil docente do IFSC

Relacionado à historicidade da RFEPCT, Moraes (2016) descreve três categorias de docentes para o IFSC, conforme a institucionalidade de ingresso: professores ETF-SC (1968-2002), professores CEFET-SC (2003-2008) e professores IFSC (2009 – atualmente):

[...] é possível presumir que os professores que compartilham uma mesma institucionalidade de ingresso guardam estreitas semelhanças em seus perfis sócio-educacionais, da mesma forma que guardam expressivas diferenças com aqueles que compartilham de outra institucionalidade de ingresso. Em outras palavras, é possível presumir que os professores ETF-SC, ao compartilharem uma série de experiências comuns, articulam-se de acordo com os mesmos interesses, sendo

estes, muitas vezes, distintos daqueles compartilhados pelos professores CEFET-SC ou pelos professores IFSC. Da mesma forma, a visão que compartilham sobre a identidade e os objetivos institucionais costuma diferir sensivelmente. Entre as características que podem apresentar a natureza da distinção entre estes grupos, pode-se destacar: idade (atual e de ingresso), titulação (atual e de ingresso), formação técnica e sexo (MORAES, 2016, p. 226).

Um adendo ao trecho exposto por Moraes (2016) poderia ser a mudança significativa no quadro de docentes federais com o Regime Jurídico de servidores públicos civis da União, Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Mais da metade dos docentes se aposentou nesse período.

A categorização de Moraes pode expressar uma relação entre identidade pessoal-institucional de professores ditos “peritos” e novatos (MARCELO GARCIA, 2009) que pode desencadear certo atrito profissional e prejuízo institucional. Docentes mais antigos na instituição concebem uma identidade de escola técnica, enquanto docentes ingressantes concebem a “vontade de universidade” (MORAES, 2016). No entanto, terão que refletir em conjunto sobre os desafios contemporâneos que são decorrentes da busca às finalidades pretendidas à RFEPCT em sua nova concepção. Portanto, aprender um com o outro, juntos, sem hierarquização de *status* - sem tomar por requisito supremo o tempo de carreira ou uma dessas identidades - é condição inicial para a institucionalidade a partir do desenvolvimento profissional de docentes.

Compartilha-se a interpretação de Moraes (2016) de que a mudança de expressiva parte das instituições de EPCT para IF expressa uma transformação e não, necessariamente, a criação da RFEPCT, enquanto instituição educacional e mobilização de seus agentes.

Em 2015, de acordo com a amostra de Moraes (2016)<sup>44</sup>, 86,39% do corpo docente do IFSC era de efetivos, e 80,78% em regime de Dedicção Exclusiva (DE); restando 4,33% docentes efetivos 40h e 1,27% docentes efetivos 20h. Constatação que colabora para aumento expressivo do corpo docente em regime de DE. Conforme o autor, essa tendência expressa uma mudança em relação ao CEFET e ETF, pois por mais que o regime de dedicação exclusiva seja algo importante para o docente e para instituição — visto que garante um vínculo maior e conseqüentemente uma identidade fundada no ensino — os docentes que não possuem regime DE desempenham historicamente um importante papel na instituição

---

<sup>44</sup> A análise realizada por Moraes (2016) contou com a participação de 98,5% do quadro docente do IFSC em 2015; 1.176 docentes dos 1194 do corpo docente real. Portanto, expressa uma alta correlação entre seus dados e a realidade institucional.

ao trazer elementos da esfera profissional a partir da experiência no mercado trabalho e setor produtivo. Cabe expressar que esta migração para o regime DE foi influenciada pela Lei nº 8.112 de 1990.

Conforme Plataforma Nilo Peçanha<sup>45</sup>, em 2019, o IFSC contava com 1.401 docentes efetivos 40 horas com DE, quatro docentes efetivos 40 horas, 9 docentes efetivos 20 horas, 202 docentes substitutos temporários 40 horas e 7 docentes substitutos temporários 20 horas; totalizando 1.623 docentes. Desses, 615 possuem doutorado (37,9%), 774 possuem mestrado (47,7%), 114 especialização (7,02%), 119 graduados (7,33%) (sendo apenas 18 efetivos) e 1 em aperfeiçoamento (0,06 %).

O Quadro 2 apresenta o número de docentes do IFSC de 2015 até 2019, pormenorizado o vínculo de contrato e regime de hora, quando possível.

Quadro 2. Número de docentes do IFSC por vínculo de contrato ao longo dos anos (2015 - 2019)

Vínculo de contrato		2015	2016*	2017	2018	2019
<b>Efetivo</b>		<b>1050**</b>	---	<b>1373**</b>	<b>1390**</b>	<b>1414**</b>
Regime de Trabalho	40h DE	---	1179	1357	1374	1401
	40h	---	---	6	5	4
	20h	---	---	10	11	9
Substituto/temporário		<b>144</b>	<b>159 (40h)</b>	<b>186</b>	<b>215</b>	<b>209</b>
Probatório		---	---	414*	370*	---
<b>TOTAL</b>		<b>1194</b>	<b>1400</b>	<b>1559</b>	<b>1605</b>	<b>1623</b>

\* IFSC-PSAD em números, sempre referente ao 2º semestre do ano consultado. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/psad-em-numeros>. Acesso em 05/02/2021;  
\*\* Valores sem distinguir entre efetivos e em estágio probatório;

Fonte: Dados Plataforma Nilo Peçanha, exceto 2015 com dados de (MORAES, 2016);

O quadro docente do IFSC possuía uma média de 42 anos de idade em 2015. No entanto, se analisada a moda estatística do corpo docente, idade registrada com maior frequência entre os participantes da pesquisa cai para 33 anos. Fato esse que contribui para se compreender, na época, a expressiva contratação docente no processo de expansão da RFEPC (MORAES, 2016). Não há à disposição informações atualizadas sobre esta natureza nos censos pesquisados.

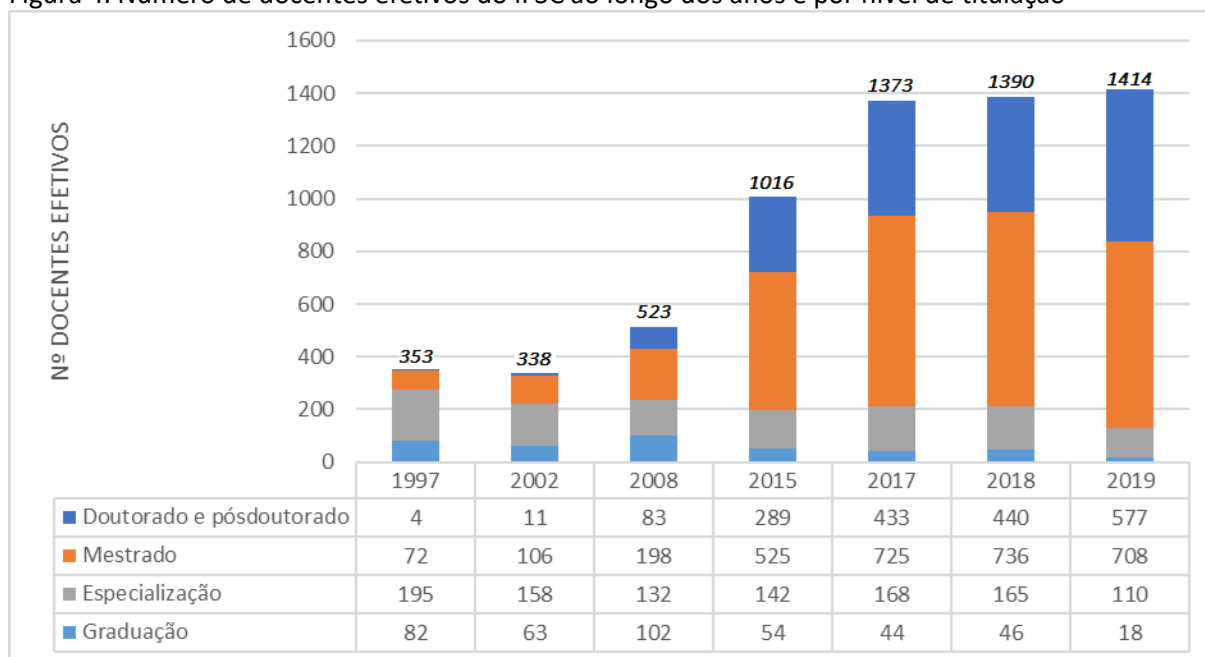
Em 2015, 61,52% autodeclararam ser do sexo masculino e 38,48% autodeclararam ser do sexo feminino. Quando analisado este ponto a partir das áreas vinculadas à formação

<sup>45</sup> Plataforma Nilo Peçanha – Dados 2020 (ano base 2019). Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>. Acesso em: 30/01/2021.

técnica, percebe-se que os professores de sexo masculino atingem uma porcentagem de 71,04% e na formação geral<sup>46</sup> 36,52%. Ou seja, o número de professoras e professores entre áreas de formação técnica é desigual. Esse dado pode ajudar a expressar a não equidade entre homens e mulheres nessas áreas do conhecimento. Essa iniquidade apresenta diversas raízes históricas, a exemplo do tardio acesso de mulheres à educação superior, por exemplo. Ademais, também reflete no estabelecimento de comunidades profissionais mais ergonômicas aos hábitos e condições de certas pessoas. A distribuição entre professoras e professores na área de formação geral, em 2015, apresentava uma distribuição mais igualitária (190 e 181, respectivamente).

No que se refere ao quadro de titulação docente do IFSC, em 2015, 94,69% possuíam curso de pós-graduação. O número de docentes com doutorado somava 25,59% do corpo docente e 51,67% eram mestres, somando 77,26% do corpo docente mestre e doutores (MORAES, 2016). A evolução do número de docentes efetivos, do IFSC ao longo dos últimos anos, conforme grau de titulação é apresentada na Figura 4.

Figura 4. Número de docentes efetivos do IFSC ao longo dos anos e por nível de titulação



Fonte: MORAES (2016) para os dados até 2015; Plataforma Nilo Peçanha para os anos posteriores.

<sup>46</sup> Entenda-se formação geral aquela educação que compreende as componentes curriculares comuns entre as modalidades de ensino: Língua Portuguesa, Matemática, Filosofia, Química, Física, Ciências Biológicas, Geografia, Sociologia, História, Artes e entre outras.



É perceptível um aumento de porcentagem de mestres para doutores entre 2015 e 2019. Entre os anos de 2018 e 2019 é perceptível uma migração de nível da titulação docente visto que o número total de docentes é praticamente o mesmo e o número de docentes graduados, especialistas e mestres diminuem e o número de docentes doutores cresce. Constata-se em números, portanto, os efeitos dos movimentos de luta docente no EBTT, que resultou na equiparação das carreiras do magistério público federal e fez com que mais profissionais se especializassem em programas de pós-graduação. Além disso, é possível perceber um grande número (85,6 %) de docentes mestres e doutores efetivos no quadro da instituição em 2019. Essa constatação, ainda sustenta o comprometimento do IFSC em apoiar a formação de seu quadro docente em nível de pós-graduação, conforme destacado por Moraes (2016), que apontou 80,28% dos afastamentos para capacitação em nível de doutorado, ou seja, docentes mestres buscando formação.

No entanto, esses fatos acabam por refletir no tipo de pesquisa realizada pelo IFSC, uma vez que há diferenças consideráveis entre a autonomia de pesquisa para os níveis de mestre e doutor no que diz respeito à criação de grupos de pesquisas e participação em editais de fomento e orientações de trabalhos acadêmicos e/ou pesquisas. Por exemplo, é o título de doutorado que as agências de fomento tomam como um dos critérios para distribuir recursos de pesquisa a investigadores. Também os doutores estão aptos a orientar em programas de pós-graduação orientando pesquisas de mestrado e doutorado.

Entretanto, é interessante perceber que os dados apresentados apontam um momento importante e inédito para a política de formação docente do IFSC. Considerando o número crescente de docentes substitutos temporários (Quadro 2) e que este vínculo de carreira na instituição é para compensar a saída de docentes efetivos para formação, dentre outras situações que se demonstram mais raras (saúde, maternidade, entre outras), o número de docentes doutores, já crescente de 2002 até 2019 (Figura 4), tende a ultrapassar o de mestres em um futuro próximo. Inclusive — dados da Plataforma Nilo Peçanha ano base 2019 — em câmpus como Palhoça, São José, Florianópolis, São Miguel do Oeste e Xanxerê o número de doutores já supera o de mestres. Como consequência, isso deve estimular e dar corpo para as atividades de pesquisas, avaliada como aquém do planejado pelo relatório do Tribunal de Contas da União (TCU), analisado por Souza e Silva (2016).

Ao mesmo tempo, conforme já salientado por Moraes (2016), a diminuição de professores efetivos sem DE é um desafio consequente da transformação institucional no

âmbito da EPCT, visto que historicamente e em grande parte são esses profissionais que assumem a docência e ainda mantém vínculo com a experiência profissional e técnica, oriunda do setor produtivo.

Em 2019 o número de docentes efetivos subiu ligeiramente para 87,12%. Se em 2015, Moraes (2016) aponta uma porcentagem de 6,5% de professores efetivos sem regime de Dedicção Exclusiva (DE), em 2019, esse quadro docente chega a 0,91% (13 docentes). Essa combinação de informações quantitativas permite constatar que esse perfil de docentes sem dedicação exclusiva condiz aos docentes mais antigos na instituição. No entanto, apesar do decréscimo do número de docentes sem DE observado, da política de ingresso do IFSC e da equiparação da carreira docente na EBTT com o magistério superior federal, fomentarem a dedicação exclusiva, esse resultado também pode aparentar uma possível migração desses docentes para o regime DE dada a oscilação do setor econômico após 2015, conforme constatado por Silva e Souza (2017).

Por fim, uma questão que ainda persiste, de fundamental importância para esta tese — e que justifica análise sobre o período de inserção profissional — apesar de um quadro docente em elevado nível de mestres e doutores em caráter de regime DE, é que essas formações, por si só, não garantem uma formação pedagógica, nem uma formação atenta às particularidades da EPCT.

### **2.2.2 Perfil de ingresso de docentes do IFSC**

Moraes (2016) apresenta a distribuição de professores efetivos do IFSC, por ano e titulação na época de ingresso, de 1973 até 2015. A partir de seus resultados é possível concluir a mudança de perfil de docentes ingressantes do IFSC; migrando de uma formação a nível técnico, graduação até os cursos de mestrado e doutorado.

Como marcos importantes, pode-se destacar: [i] até 1980 aproximadamente 60% dos docentes ingressantes possuíam formação técnica como última titulação e aproximadamente 32% possuíam graduação; [ii] O primeiro mestre a ingressar na Rede se deu no ano de 1986; [iii] o ingresso de doutores para assumir a docência se deu em 2003.

Em 2015, pouco mais de 60% do quadro docente ingressou na RFEPCT sob os moldes dos IF e 40% ingressaram antes da transformação da Rede. Como destaca Moraes (2016):

[...] ainda que os novatos estejam, consideravelmente, em maior número, representando um expressivo poder de transformação institucional, os docentes mais antigos ainda exercem influência decisiva nos rumos institucionais (MORAES, 2016, p. 232).

Esse fato pode ser explicado também pelo tempo de serviço, visto que os docentes da ETF-SC possuem, em média, 24 anos de exercício da docência; os docentes com ingresso no CEFET-SC 8,4 anos; e os docentes ingressantes já no IFSC possuem em média 2,8 anos. Portanto, pode-se afirmar que o processo de expansão da RFEPCT via IF ocasionou em um grande contingente de docentes ingressantes na instituição, mas que acabaram por não desestabilizar consideravelmente a identidade institucional construída pelos antigos docentes.

Em 2019, a constatação de Moraes (2016) ainda se sustenta com os dados mais recentes acerca da “vontade de universidade” e a intensificação da cultura do bacharelado que os IF convivem, visto que, aliado ao regime DE, o número de docentes ingressantes com mestrado e doutorado é elevado e o número de docentes ligados diretamente ao mercado profissional e tecnológico — característica comum a época de ETF-SC e CEFET-SC — é decrescente.

Em suma, a partir dos perfis docentes do IFSC e o perfil de ingresso de docentes do IFSC ao longo dos anos, é possível concluir que houve uma transformação no quadro docente exigindo o regime de trabalho de DE, dificultando a tradição da Rede de aproximação com o mercado profissional e setor produtivo a partir da experiência que os docentes sem DE possuem. Nesse caso, é pertinente a busca de estratégias formativas para os docentes que ingressaram no tempo de IF que facilitem a interação com essa esfera do respectivo curso que leciona. O aumento do número de mestres e doutores ingressantes na Rede como docentes, de certa forma, impacta nos rumos a nova institucionalidade da RFEPCT, via IF, pois pode carregar elementos de supervalorização de conhecimentos acadêmicos em detrimento dos conhecimentos inerentes à EPCT. A análise, a partir do perfil docente, permite dimensionar o tamanho da expansão da Rede em nível de contratação docente, principalmente entre os anos de 2002 e 2017. E, por fim, a contratação de novos docentes foi tão expressiva que em 2015, 60% do quadro docente da Rede em âmbito catarinense ingressou já na época de IFSC, ou seja, a partir de 2009.

Fatores como esses podem alicerçar a necessidade de propostas formativas fundamentadas pedagogicamente no período de ingresso, de modo a orientar o

desenvolvimento profissional docente. Também é cabido salientar a pluralidade de perfis entre docentes existentes no IFSC decorrentes da área de formação. Nesse sentido, torna-se oportuna a realização de pesquisas que investiguem necessidades formativas particulares aos diferentes perfis de ingresso.

### 2.2.3 Distribuição da carga horária docente no IFSC e suas implicações para o DPD

A partir do Plano Semestral de Atividade Docente (PSAD) o IFSC consegue gerar dados estatísticos referente às atividades docentes. Para a instituição, os tipos de atividades desenvolvidas pelos docentes são: ensino, pesquisa, extensão, gestão/representação e capacitação/qualificação. Para cada atividade e suas derivações há um número máximo de horas a serem cumpridos de modo a não descaracterizar a natureza da atividade docente na instituição<sup>47</sup>.

Em especial, para esta tese, procurou-se discutir a distribuição da carga horária docente com base no PSAD em Números<sup>48</sup>, durante os anos de 2012 até 2018, visto que eram os disponíveis no site. As informações coletadas são todas referentes ao segundo semestre do ano correspondente.

O PSAD em conjunto com o Relatório Semestral de Atividade Docente (RSAD)<sup>49</sup>, apesar de apresentar a conotação de um instrumento de controle das atividades docentes e do tempo como garantidor único das atividades a serem desenvolvidas (HARGREAVES, 1998), pode servir como um instrumento para destacar as necessidades formativas de ingressantes na Rede, bem como um instrumento para registro de atividades docentes que possam contemplar um histórico de desenvolvimento profissional. Se tais informações, aquelas com considerável grau de detalhe descritivo, pudessem ser utilizadas em comunidades de aprendizagem, poderia se constituir em uma forma de traçar um perfil

---

<sup>47</sup> Resolução CEPE/IFSC nº 064, de 12 de dezembro de 2014. Disponível em: [\[https://www.ifsc.edu.br/documents/23504/127267/CEPE\\_Resolucao\\_64\\_2014\\_proposta\\_de\\_altera%C3%A7%C3%A3o\\_-\\_Dezembro\\_2015.pdf/fce29564-0490-498b-4fa6-fe508356e7d4\]](https://www.ifsc.edu.br/documents/23504/127267/CEPE_Resolucao_64_2014_proposta_de_altera%C3%A7%C3%A3o_-_Dezembro_2015.pdf/fce29564-0490-498b-4fa6-fe508356e7d4). Acesso em: 11/04/2021.

<sup>48</sup> “O ‘PSAD em Números’ é uma publicação da Diretoria de Estatísticas e Informações Acadêmicas (DEIA/PROEN) que tem por objetivo divulgar dados estatísticos referentes às informações dos Planos Semestrais de Atividade Docente (PSAD), visando fomentar a reflexão e discussão sobre a distribuição da carga horária docente no IFSC (IFSC)”. Texto retirado de retirado de: IFSC.DEIA. PSAD em Números 2017. Florianópolis: Publicação do IFSC, 2017. Disponível em: [\[https://www.ifsc.edu.br/psad-em-numeros\]](https://www.ifsc.edu.br/psad-em-numeros). Acesso em: 05/04/2021.

<sup>49</sup> Documento similar ao PSAD, mas com o caráter de relatório onde são descritas as atividades desenvolvidas durante o semestre contidas no PSAD.

docente institucional com base no que se tem no âmbito da prescrição e da realidade de contexto de cada câmpus.

Procurou-se trazer para a discussão, para além da média institucional, os valores máximo e mínimo da carga horária de cada atividade docente encontrada por câmpus, quando possível. Inclusive, desde já, é importante constatar a existência de grande desvio de valores de máximo e mínimo em censos estatísticos da instituição, entre o todo institucional e os câmpus. A realidade do IFSC envolve muitos contextos em uma ordem complexa. Por exemplo, conforme o Quadro 3 - que apresenta a distribuição da carga horária - ao mesmo tempo em que os dados mostram que em 2018, 2,25 horas dos docentes efetivos 40 horas DE são dedicadas à pesquisa, há câmpus que tem o seu quadro docente cumprindo 4,91 horas em atividades de pesquisa e ou 1,14 horas. Discrepância observada também para outras atividades. Este pode ser o reflexo da diversidade de realidades e tensões que reverberam em cada câmpus inseridos em cada espaço que compõe o território catarinense.

Com base no Quadro 3 é possível constatar que a carga horária de ensino vem subindo a cada ano, de 21,9 horas em 2012 para 27,04 horas em 2018, no caso de docentes efetivos 40 horas em regime DE (adota-se este regime como base para as discussões que seguem). Para cada componente curricular que o docente leciona há uma porcentagem de 100% ou 75% da carga horária para organização e planejamento de atividades referentes a ela. A menor porcentagem se aplica para casos em que a componente curricular já foi lecionada anteriormente.

Mesmo garantidas essas condições, a elevação no número de aulas por docente intensifica seu trabalho, pois se gera um “efeito cascata”; aumenta-se o número de alunos para o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, o número de reuniões que deve participar, o número de avaliações a serem realizadas, diminui possibilidades de gestão compartilhada, de participar de atividades de pesquisa e extensão, e, por consequência, limita-se o espectro de oportunidades para o desenvolvimento profissional docente. Além deste efeito há que se levar em consideração a carga horária das componentes curriculares. Por exemplo, uma situação são duas turmas com três aulas semanais, outra são três turmas com duas aulas semanais, ainda outra situação são 6 horas/aula em turmas de uma hora semanal. O número de alunos a serem atendidos muda consideravelmente e a dinâmica das aulas também quando considerado os diferentes níveis e modalidades de ensino ofertados pela instituição.

Quadro 3. Distribuição da carga horária docente do IFSC entre 2012/2 e 2018/2, com base no PSAD em números

N	ANO	ATIVIDADES	VÍNCULO E REGIME DE TRABALHO DOS DOCENTES		
			Todas/Todos (Máx/Mín)	40h Dedicção Exclusiva excluído Afastamento	Subst 40h
1.	2018/2	<i>Ensino*</i>	22,96 (máx 27,29/mín 17,11)	27,04 (máx 28,83/mín 16,96)	36,9 (máx 40,0/mín 31,04)
		<i>Pesquisa</i>	1,76 (máx 3,95/mín 0,89)	2,25 (máx 4,91/mín 1,14)	0,41 (máx 2,50/mín 0,00)
		<i>Extensão</i>	1,21 (máx 4,52/mín 0,32)	1,47 (máx 5,46/mín 0,41)	0,66 (máx 6,64/mín 0,00)
		<i>Gestão e Representação*</i>	Dados equivocados	Dados equivocados	Dados equivocados
		<i>Capacitação</i>	4,29 (máx 9,51/mín 2,14)	0,94 (máx 1,74/mín 0,0)	0,38 (máx 2,15/mín 0,00)
2.	2017/2	<i>Ensino</i>	24,51 (máx 28,57/mín 14,84)	25,95 (máx 27,74/mín 16,10)	36,19 (máx 40,00/mín 26,55)
		<i>Pesquisa/Extensão</i>	1,73 (máx 4,92/mín 0,41)	2,12 (máx 6,00/mín 0,25)	0,41 (máx 3,0/ mín0,00)
		<i>Extensão</i>	1,01 (máx 1,80/mín 0,05)	1,15 (máx 2,73/mín 0,0)	0,34 (máx 4,0/mín 0,00)
		<i>Gestão e Representação</i>	6,6 (máx 11,40/mín 5,18)	9,18 (máx 18,9/mín 6,53)	1,45 (máx 6,00/mín 0,00)
		<i>Capacitação</i>	4,62 (máx 8,55/mín 2,19)	1,33 (máx 4,78/mín 0,0)	0,45 (máx 4,21/mín 0,00)
3.	2016/2	<i>Ensino</i>	24,05	27,24	35,84
		<i>Pesquisa/Extensão</i>	1,65	2,24	0,47
		<i>Extensão</i>	0,95	1,21	0,54
		<i>Gestão e Representação</i>	6,87	7,51	1,38
		<i>Capacitação</i>	5,07	1,5	0,71
4.	2015/2	<i>Ensino</i>	23,96	27,40	35,67
		<i>Pesquisa/Extensão</i>	1,52	2,12	0,23
		<i>Extensão</i>	1,07	1,36	0,58
		<i>Gestão e Representação</i>	6,82	7,48	1,37
		<i>Capacitação</i>	4,85	1,00	0,6
5.	2014/2	<i>Ensino</i>	21,24	23,87	29,85
		<i>Pesquisa</i>	1,5	2,09	0,61
		<i>Extensão</i>	0,76	0,88	0,75
		<i>Gestão e Representação</i>	7,74	9,36	1,82
		<i>Capacitação</i>	4,62	0,94	0,66
6.	2013/2	<i>Ensino</i>	21,5	20,7	30,4
		<i>Pesquisa</i>	1,5	1,8	0,4
		<i>Extensão</i>	0,6	0,6	0,5
		<i>Gestão e Representação</i>	7,7	8,8	1,0
		<i>Capacitação</i>	3,6	4,2	0,5
7.	2012/2	<i>Ensino</i>	21,7	21,69	27,82
		<i>Pesquisa</i>	1,62	1,98	0,41
		<i>Extensão</i>	0,71	0,82	0,37
		<i>Gestão e Representação</i>	7,44	9,09	1,16
		<i>Capacitação</i>	1,92	0,83	0,42

\*Ensino: Aulas, Organização de Ensino, Apoio ao Ensino; Gestão e Representação: Gestão, Designação e Representação.

OBS: Onde consta "Dados equivocados" a soma das atividades de Gestão e representação são superiores ao regime de 40h, o que nos induz a perceber equívocos para os valores digitados, especialmente na atividade de Designação.

O aumento da carga horária de ensino pode resultar na individualização do trabalho docente quando não trabalhadas de forma articulada com demais componentes curriculares. Quando sentida tal individualização, essas resultam na precarização das condições do trabalho docente e geralmente cai-se no isolamento docente (AMORIM; MAESTRELLI, 2020). Nesse sentido, é que a socialização docente como forma de reflexão sobre a profissão docente em determinado local, pautados em questões do contexto escolar, podem estimular mudanças que favoreçam os estudantes. Por meio de propostas de ensino contextualizadas, bem como a reflexão constante da profissão docente a ser desempenhada na EPCT de acordo com as demandas contemporâneas da sociedade.

A carga horária dedicada à pesquisa assume um comportamento oscilante ao longo dos anos, isto é, com altas e baixas nas horas dedicadas a esta finalidade. Os dados parecem indicar a dificuldade do corpo docente desenvolver pesquisas que estejam em consonância com a finalidade dos IF e comunidade local. Esse número é ligeiramente mais alto para os docentes efetivos com dedicação exclusiva (comparado aos demais), que já possuem estímulos institucionais para o desenvolvimento desse tipo de atividade, no entanto, ainda é baixa a média da carga horária docente destinada à pesquisa (2,25 horas), chegando a 5,6% de sua carga horária total em 2018/2.

Nesse sentido, é possível questionar se a existência de propostas de formação docente, no ingresso, com o intuito de indicar que as atividades docentes de ensino geram poderosos elementos para articulação entre as atividades de pesquisa e extensão, a situação seria diferente no IFSC. É do perfil docente do IFSC profissionais bacharéis e pós-graduados em áreas específicas sem formação pedagógica (e para EPCT). Logo, é plausível supor que desconheçam o espectro de pesquisa que a docência possibilita em sua área do conhecimento. Ou ainda, que esse leque de possibilidades de pesquisa esteja mais próximo aos seus estudantes, ao currículo e, conseqüentemente, ao contexto local em que desenvolve sua atividade profissional.

Daí que se compreende a importância de uma inserção profissional via câmpus; que leve em conta a socialização docente, por meio de compartilhamento de experiências e reflexões de casos de ensino vivenciados pelo grupo. Há elementos suficientes na estrutura organizacional do IFSC que permitam esse tipo de pesquisa e, concomitantemente, estratégia de formação contínua e desenvolvimento profissional docente (BARBOZA; TREVISAN, 2014; BONILAURE; RESENDE, 2014). Para os cursos tecnológicos que necessitam

de interação com o setor produtivo, a partir da pesquisa docente é possível o estabelecimento de parcerias (SILVA; SOUZA, 2017).

Para as atividades de extensão, percebem-se pequenos decréscimos nos anos de 2013 e 2016, quando comparado aos seus respectivos anos anteriores. Há um aumento mínimo no número de horas dedicadas à extensão pelos docentes efetivos 40h DE. Também esse eixo poderia ser estimulado pela pesquisa docente, uma vez que a docência permite criar situações de interação entre comunidade externa e interna, com a ajuda de estudantes e voluntários via projetos interdisciplinares, por exemplo. Cabe salientar que a instituição procura fomentar consideravelmente, a seu modo, as atividades de extensão e pesquisa.

Essa discussão, com base na distribuição da carga horária docente, aponta para uma discrepância entre as cargas horárias de ensino, pesquisa e extensão. Como efeito, revela-se um “apagão” da potencialidade da pesquisa docente para a articulação com ensino e extensão na EPCT. De um lado é possível percebermos certa herança cultural acadêmica de pesquisa oriundas das ciências exatas e da natureza. De outro, uma construção cultural de que o conhecimento técnico-científico e experiência no mercado profissional são superiores aos conhecimentos pedagógicos ao lecionar na EPCT. A pesquisa docente é a chave para articulação entre ensino, pesquisa e extensão e demais desafios postos à EPCT, em especial para o desenvolvimento profissional docente. Por isso, desde o acolhimento no câmpus, o ingressante pode ser estimulado para acompanhar atividades ligadas ao ensino articuladas à pesquisa e à extensão (a exemplo de projetos interdisciplinares), para que possa compreender a docência na EPCT também como uma profissão mutável.

### 2.3 ABORDAGEM DE PESQUISA

Como apresentado em seções anteriores, há algumas iniciativas de programas destinados ao período de inserção profissional na RFEPCT. Também é possível constatar a carência de trabalhos e pesquisas que comuniquem, avaliem ou discutam os efeitos desse período docente na Rede de maneira a contribuir para o levantamento de questões de pesquisa e desenvolvimento desses programas e de futuros.

Esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa, uma vez que trabalha com a compreensão (de parte) da realidade objetiva de forma analítica — por parte do pesquisador — ao investigar sujeitos e documentos de um contexto que apresenta suas complexidades. É



da natureza da pesquisa qualitativa preocupar-se com as relações de contexto e seus desdobramentos para a compreensão de um problema, assim como o papel do pesquisador, sua experiência e proximidade com o problema a ser investigado (GIBBS, 2009).

Compreende-se esta pesquisa com foco na formação docente no Ensino de Ciências e este como campo social de produção do conhecimento mais próximo das Ciências Humanas Aplicadas (DELIZOICOV, 2004). Adota-se como condição de recorte da pesquisa o convite aos participantes que sejam docentes da área curricular Ciências da Natureza, devido ao compromisso da RFEPECT em ofertar cursos de formação docente voltados à área de Ciências da Natureza; à especificidade do programa de pós-graduação em que os autores fazem parte, uma propensão maior, por parte dos autores e suas formações, em compreender os dilemas enfrentados por docentes desta área durante seu período de ingresso na instituição e, sobretudo, pela necessidade de explorar as especificidades do período de inserção profissional a partir das diversas áreas de formação que os ingressantes possuem de modo a explorar possíveis potencialidades. Aproximando mais uma vez a presente pesquisa de metodologias de natureza qualitativa.

Importante salientar que, a presente pesquisa possui ciência e autorização da Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação do IFSC (PROPP-IFSC) e, do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da UFSC (CEPSH-UFSC) com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) de número 48424621.0.0000.0121.

### **2.3.1 Fontes de informações para análise**

De modo a subsidiar a construção da entrevista narrativa, e enquanto aguardava-se a aprovação institucional e, posteriormente do CEPSH-UFSC, além dos referenciais já discutidos nas seções anteriores, foram utilizadas informações contidas nos seguintes documentos públicos: Regimento Geral do IFSC; Resolução nº 08/2019/CDP/IFSC - Regulamenta a avaliação de desempenho dos servidores estáveis e em estágio probatório do IFSC; Relatórios de Autoavaliação Institucional (CPA)<sup>50</sup>; Programa de Ambientação de Novos Servidores do Plano de Expansão II do IF-SC; Plano geral do Programa de Ambientação de

---

<sup>50</sup> Analisada apenas a Dimensão 5: As políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho; (estabelecido pelo Art. 3º da Lei n. 10.861/2004 - SINAES).

Servidores e de Recepção de Docentes do IFSC; PPC – Curso de Formação Continuada de Docentes Ingressantes da RFEPC; PSAD em números IFSC<sup>51</sup>; Relatórios de Gestão do IFSC<sup>52</sup>; e matérias jornalísticas em blog público da instituição que dispõem de informações sobre as Ambientações no IFSC. Esse último entendeu-se como necessário, dada a constatação da historicidade do Programa no IFSC e a inexistência de trabalhos acadêmicos que tenham a Ambientação como foco de estudo.

Importante mencionar que os documentos supracitados e analisados são de caráter público e obedecem a Lei nº 12.527 de 18 de novembro de 2011, que dispõe sobre a lei de acesso à informação para instituições públicas, entre elas, autarquias federais controladas diretamente ou indiretamente pela União.

O Apêndice C traz uma relação dos documentos de caráter público coletados e que foi realizada uma análise prévia às entrevistas. Devido ao intervalo entre a submissão e a autorização para prosseguimento da pesquisa foi produzido um metatexto com tais documentos de caráter público que originaram a seção 2.4 desta tese e que ajudaram a compreender com mais detalhes o contexto do período de inserção profissional docente na EPCT, via IFSC. A análise preliminar destes documentos colaborou na construção do roteiro de entrevistas semiestruturadas.

Os sujeitos da pesquisa são seis docentes da área curricular Ciências da Natureza ingressantes no IFSC, atuantes em cursos de licenciatura da área da instituição e que tenham vivenciado seu período de inserção profissional docente – primeiros cinco anos - em menos de dez anos.

Apresenta-se um conjunto de características gerais quanto ao grupo de docentes de Ciências da Natureza, ingressantes na EPCT, entrevistados nesta pesquisa. Assim pretende-se colaborar para compreensões sobre as categorias criadas, visto que podem auxiliar na conjectura de determinados contextos e situações aqui discutidas.

Os docentes ingressantes possuem formação em pós-graduação em nível de mestrado e/ou doutorado em áreas das Ciências da Natureza ou afins. Apenas dois docentes possuem pós-graduação destinada à área de Ensino de Ciências.

Todos são licenciados. Este dado pode dar indícios sobre certa particularidade para docentes de Ciências da Natureza do IFSC e suas respectivas licenciaturas, uma vez que, em

---

<sup>51</sup> Em especial a seção Distribuição carga horária docente no IFSC já discutida na seção 2.2.3.

<sup>52</sup> Analisada a seção Gestão de Pessoas.

contraste, Silva e Melo (2018), com base em Otranto (2013), afirmam que “vários cursos de licenciatura e de capacitação pedagógica contam com docentes não licenciados lecionando em cursos de formação de professores” (SILVA; MELO, 2018, p. 7). Este dado também contrasta com estudos, analisados previamente, que apontam uma formação prévia dos docentes que ingressam na Rede, em geral, prevalecente de bacharelados.

Apenas um sujeito pode ser considerado o que a literatura compreende como docente iniciante/professor principiante. Ou seja, neste caso, que vivenciou as primeiras experiências da profissão docente — após formação inicial — a partir do seu ingresso no IFSC. Isso corrobora estudos desta temática, nos quais se destaca que parte majoritária dos docentes que ingressa na Rede possui alguma experiência docente e, portanto, são poucos considerados docentes iniciantes (BONILAURE; RESENDE, 2014; SCHNEIDERS, 2017; SILVA; SOUZA, 2017, PENA, 2018).

Outro dado interessante de ressaltar é que metade (três) dos ingressantes no IFSC entrevistados nesta pesquisa vieram de outra instituição da RFEPCT, seja por cargos de docentes substitutos ou efetivos. Este foi um aspecto também identificado na seção 2.4, a partir dos documentos institucionais sobre o Programa de Ambientação do IFSC. A partir dessa experiência prévia ao ingresso no IFSC, é possível dizer que os ingressantes já apresentavam grau de familiaridade com algumas normativas institucionais enquanto RFEPCT. Dois participantes da pesquisa já possuíam experiência docente antes do ingresso no IFSC; seja no ensino privado e/ou público. A maior parte dos ingressantes teve essa experiência docente anterior na Educação Básica, mas há casos em cursos pré-vestibulares e um docente com experiências no Ensino Superior.

O ingresso desses docentes compreende entre os anos de 2011 a 2015. Dado este em consonância com a expressiva contratação para a docência decorrente da expansão da RFEPCT, bem como pela estagnação na contratação de novos servidores pelo IFSC, conforme seu relatório de avaliação institucional de 2018. Outra informação que deriva desse dado seria que, considerando as narrativas que focavam nos primeiros três a cinco anos do ingresso na instituição, é possível compreender que as experiências que dão significado à análise deste período de ingresso estejam compreendidas entre os anos de 2011 a 2020. Ou seja, compreendidos nos Planos de Expansão 2,5 e 3, conforme discussões apresentadas no capítulo 1.

### 2.3.2 Procedimentos adotados para a coleta de informações

Para a aquisição da relação de docentes da área de Ciências da Natureza do IFSC que participaram dos programas de inserção profissional, foi solicitado ao Departamento de Gestão de Pessoas do IFSC nome e e-mail dos sujeitos, mediante apresentação formal de uma carta (Apêndice A) expondo as intenções e justificativas da pesquisa, bem como os dados do pesquisador e seu orientador para esclarecimento de qualquer dúvida durante o processo de coleta de dados. No entanto, essas informações não foram obtidas e foram solicitados às próprias coordenações de curso os nomes de docentes da área de Ciências da Natureza atuantes em cursos de licenciatura que ingressaram, no máximo, há 10 anos. Neste e-mail, foram anexados à declaração institucional que autorizou a pesquisa e acesso aos servidores da instituição, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice B).

Em seguida, via e-mail institucional, foi realizado o convite aos docentes para participar da pesquisa. Todos os sujeitos foram informados a respeito do objetivo e contexto da pesquisa. Para todas as situações foi apresentada e discutida uma carta de intenção de pesquisa e o TCLE, de acordo com as normas e condutas éticas que a pesquisa qualitativa deve prestar (FLICK, 2009; GIBBS, 2009). Após o esclarecimento de dúvidas e o aceite, foi realizado o agendamento da entrevista.

Devido às restrições e às recomendações de caráter sanitário relacionadas à pandemia de Covid-19, as entrevistas foram realizadas de maneira virtual. Com ela pretendeu-se obter narrativas de docentes de Ciências da Natureza sobre o seu período de inserção profissional no IFSC, na condição de ingressantes. Para isso foi utilizado um conjunto de questões que teve por objetivo situar o sujeito participante para que sua narrativa esteja envolvida com o problema da presente pesquisa. Esse conjunto de questões lidas logo no início da entrevista foi importante para que o sujeito não produzisse uma narrativa de pouco interesse à pesquisa, bem como evitasse ao máximo a interrupção do entrevistador durante a fala do participante (FLICK, 2009). Após a narrativa do sujeito, foram realizadas perguntas de modo a compreender com mais detalhes alguns momentos considerados importantes para o sujeito entrevistado. O roteiro de entrevista contendo o conjunto de questões está no Apêndice D.

Barbosa e Lopes (2019), ao identificarem os desafios e particularidades narrados por docentes atuantes em curso de licenciatura em Matemática na RFEPCT, destacam que:

Cada professor envolvido no curso representa um indivíduo único, carregado de certezas, crenças, sentimentos, e emoções próprias, relata suas experiências, conta suas histórias, pessoais e profissionais, e nos diz quem é ou espera ser dentro do curso em que atua (*Ibidem*, 2019, p. 482).

As narrativas foram realizadas durante o segundo semestre de 2021, via *Google meet* e gravadas com esse recurso audiovisual. As narrativas foram transcritas e toda a análise foi realizada por meio desta fonte textual. As transcrições foram realizadas, inicialmente, com recurso de inteligência artificial *Web Captioner*<sup>53</sup> e, posteriormente, editadas, finalizadas e revisadas sob responsabilidade do autor desta tese. A fim de garantir anonimato para os sujeitos envolvidos, foram omitidos seus nomes e outras informações que podem dar indicativos de sua identificação. Para isso foram atribuídos códigos como DCN1, DCN2 e assim sucessivamente, remetendo à “Docente de Ciências Natureza”.

Finalizada as etapas de coleta das informações, constituição do material de análise e as entrevistas transcritas, passou-se para a etapa de análise dos dados e informações.

### **2.3.3 Análise das informações da pesquisa**

As informações obtidas a partir das fontes mencionadas foram analisadas à luz da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016).

A Análise Textual Discursiva (ATD) encontra-se, entre as abordagens da pesquisa qualitativa, entre a Análise de Conteúdo e a Análise do Discurso (MORAES; GALIAZZI, 2016). A escolha pela ATD para o procedimento de análise se justifica pelo seu objetivo enquanto procedimento analítico, uma vez que não tem a intenção de comprovar ou testar hipóteses, mas sim a intenção de compreender e reconstruir conhecimentos existentes sobre os temas investigados. Uma vez que se pretende problematizar as questões sobre o período de inserção profissional docente, torna-se uma metodologia adequada ao problema de pesquisa proposto. A ATD envolve três etapas: unitarização, categorização e produção de um metatexto (comunicação).

A unitarização tem por característica procedimental o desmembramento de textos em *unidades de significado*. As unidades de significado podem ser palavras, trechos,

---

<sup>53</sup> Para mais informações: <https://webcaptioner.com/>. Acesso em: 31/03/2023.

orações, e/ou até mesmo frases que permitam expressar certo significado sobre algo. Aquelas relacionadas com o fenômeno em investigação são destacadas do texto e atribuído um código, tanto pela identificação da origem do trecho quanto pelo significado que aquela unidade expressa.

Na unitarização se procura extrair os significados compreendidos nesses trechos, assim como anotações do próprio pesquisador podem ser registradas durante esta primeira etapa.

Aqui cabe ao pesquisador destacar unidades de significado que possuem certa aproximação com o problema do fenômeno investigado. Portanto, há o desafio constante entre selecionar unidades de significado muito amplas (que podem condensar outras unidades de significado) ou muito curtas (que às vezes podem não expressar o significado correto). Ou ainda, a seleção de unidades de significado que, às vezes, possam não ter um vínculo com o problema de pesquisa, mas à medida que a análise avança com um número maior de textos analisados e novas unidades de significado são criadas, ganham validade. Com o progresso da unitarização é possível – além de rever cada unidade de significado constantemente - a criação de um conjunto de unidades de significado relacionadas entre si, que por sua vez, dão origem às categorias de análise.

No processo de categorização — segunda “etapa da ATD” — as categorias podem ser construídas de diferentes formas: [i] categorização *à priori*, aquela que possui um conjunto de categorias pré-estabelecidas para o momento de análise do *corpus*<sup>54</sup>; [ii] categorização emergente, aquela que surge durante o processo de análise a partir das compreensões que o pesquisador realiza; [iii] categorização mista que combina as anteriores. Para esta tese, optou-se pela terceira forma de categorização para analisar as entrevistas que carregam consigo elementos dos métodos indutivos, dedutivos e intuitivos e a segunda para analisar os documentos. No entanto, cabe salientar que mais importante que a forma de produção das categorias, é o conjunto de possibilidades de interpretações que as categorias e suas relações permitem ao pesquisador alcançar com base no texto produzido e nos fenômenos estudados. Nesse sentido é que a categorização emergente se torna mais lúcida em relação às categorias *à priori* (GONÇALVES, 2020). Também é oportuno destacar

---

<sup>54</sup> Termo retirado de Bardin, para a ATD remete a “matéria-prima” de análise, um conjunto de documentos existentes ou produzidos para a pesquisa, essencialmente textual. Visto que “os textos não carregam um significado a ser apenas identificado; trazem significantes exigindo que o leitor ou pesquisador construa significados a partir de suas teorias e pontos de vista” (MORAES, GALIAZZI, 2012, p. 39).

que mesmo quando das categorias emergentes, teorias já apropriadas pelo pesquisador possuem influência no processo de criação e validação. Mas essas, diferentemente das *à priori*, não são determinadas ou pré-estabelecidas categoricamente.

A ATD ao mesmo tempo em que exige criatividade na análise, permite validação durante seu processo de análise, visto que sempre são analisados tendo por base as características do fenômeno estudado. Por essa razão, algumas propriedades de validação tornam-se aparentes durante o processo de análise. São exemplos: [i] capacidade de gerar uma nova compreensão sobre os fenômenos pesquisados; [ii] ao criar uma categoria ou incorporar uma unidade de significado a ela, apresentar um contínuo conceitual, homogeneidade, um princípio; [iii] a categorização se nutre de um processo de saturação que podem ser reforçadas em outras tantas unidades de significado, ganhar densidade de análise (gerando subcategorias) ou mesmo invalidar (ou transformar) tal categoria à medida que a análise se desenvolve (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Após (e durante) o processo de categorização é pertinente a descrição e justificativa delas, bem como as relações que estabelecem entre si. Esta etapa é essencial, visto que a explicação de suas relações, com base argumentativa, fundamenta a produção do metatexto. Dessa forma:

Pesquisar e teorizar passam a significar construir compreensão, compreender esse nunca completo, mas atingido por meio de um processo recursivo de explicitação de inter-relações recíprocas entre categorias, superando a causalidade linear e possibilitando uma aproximação de entendimentos mais complexos (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 52)

Na “terceira etapa” – comunicação - os metatextos podem se aproximar de um caráter descritivo – aquele mais próximo do corpus de análise – ou de um caráter interpretativo se afastando do *corpus* sugerindo maior abstração e teorização das informações. “A impregnação do pesquisador com o material analisado possibilitará a tomada de decisão sobre um encaminhamento adequado na construção desses metatextos” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 55). Continuam Moraes e Galiazzi:

Essa interpretação nada mais é que um exercício de teorização e pode se dar de diferentes formas. Um dos métodos é a confrontação com teorias já existentes. O pesquisador, quando está interpretando os sentidos de um texto com base em um fundamento teórico escolhido “*a priori*”, ou mesmo selecionado a partir de análises, exercita um conjunto de interlocuções teóricas com os autores mais representativos de seu referencial. Procura com isso ampliar a compreensão dos fenômenos que investiga, estabelecendo ponte entre os dados empíricos com que trabalha e suas teorias de base. Nesse movimento está também ampliando o campo teórico no qual se baseia (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 58)

É dessa forma que se pretende colaborar, a partir da interpretação dos fenômenos que constituem esta tese, para discutir aproximações e afastamentos dos constructos do campo teórico já existente, ou seja, aqueles oriundos das temáticas de desenvolvimento profissional docente, do período de inserção profissional, do ensino de ciências e da formação docente na EPCT. No entanto, conforme a potencialidade que a ATD traz para a teorização em pesquisas qualitativas, não se abrirá mão de um exercício de abstração sem optar, cientemente, por um referencial explícito. Prevalecendo, nesses casos, “uma abstração e teorização em relação aos fenômenos que estuda a partir do conjunto de categorias que construiu em sua análise e das relações entre elas” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 58).

Em relação à validação da ATD, é preciso destacar o rigor com que cada etapa mencionada seja realizada. Também, para construção dessa validação, é necessário discutir com base nos trechos dos textos do *corpus* e com os referenciais teóricos.

A ATD se constitui como não linear. Encoraja a revisitação às unidades de significado, às categorias, ao metatexto. Visa uma ação do pesquisador de desconstrução do *corpus*, emergências de informações e *insights* e a comunicação delas ao público. Assim, origina-se um processo vivo e auto-organizado em pesquisa que não abre mão da criatividade e envolvimento do pesquisador com o fenômeno investigado. No aspecto criativo, durante a produção do metatexto, encoraja-se a criação de metáforas. Não diferente para a ATD, metaforicamente pode-se compreendê-la como uma tempestade de luz:

Desde as gotículas de água e de suas cargas elétricas formando o mundo desordenado e caótico das nuvens de uma tempestade, podem emergir os raios de luz a iluminar todo o cenário. Assim também, a partir da desorganização dos textos submetidos à análise, podem surgir significados combinando os elementos de base, constituindo as categorias e suas diversificadas formas de combinação (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 53).

Outra forma de compreensão da metáfora para a ATD compreende um processo em que há a ampliação de informações – gerando uma espécie de caos – em seguida procura-se as relações e tessituras nesse caos – os raios - para a compreensão de uma nova ordem – o ambiente que dá condições para a tempestade; resultando em um processo de aprendizagem e teorização sobre o fenômeno investigado.



Por fim - à guisa de finalização sobre os aspectos teórico-metodológicos da ATD – é importante constatar de que a ATD deve ser entendida para além de um conjunto de procedimentos a serem adotados, bem como um afastamento de posturas epistemológicas de natureza relativista<sup>55</sup> e mais próxima do criticismo – aquele definido por Hessen como uma posição entre o dogmatismo e o ceticismo - que compreende a “existência da verdade e, simultaneamente, desconfia de qualquer conhecimento determinado” (GONÇALVES, 2020, p. 11).

Pelo fato de o *corpus* de análise ter um volume considerável, para a análise dos dados e informações, foi utilizado o *software Atlas.ti*, dado sua coerência com os pressupostos da ATD comentados até o momento e corroborados por Ariza *et al.* (2015).

O *software* desempenha um papel de catalisador para o pesquisador (e não de substituição) no processo de análise, visto que: possui uma interface que dinamiza o processo de nomeação de categorias (e facilidade de mudar seu nome e/ou descrição); vantagem de inserir notas de campo a qualquer momento da análise; estabelecimento de redes e mapas conceituais entre as categorias, com respaldo empírico e das fontes retiradas; selecionar e agrupar as unidades de significado, categorias (primárias e secundárias, se necessário) de vários documentos do *corpus* em uma tela; gerar famílias para a organização do *corpus* de análise; entre outros aspectos que dão vantagem de tempo para que o pesquisador se dedique à análise do material de fato. Em certos casos permite a ampliação do *corpus* analisado, e não despendendo tempo para a organização e localização manual de unidades de significado e categorias, por exemplo.

Exposto tudo isso, cabe destacar que, o que se conjecturou nesta tese é a atividade do trabalho docente nos primeiros anos de docência na RFEPCT para seu desenvolvimento profissional, à luz da ATD e das situações-limite e inéditos viáveis, e, portanto, não apenas a reflexão objetiva das falas dos sujeitos entrevistados.

#### 2.4 O PROGRAMA DE AMBIENTAÇÃO PARA NOVOS SERVIDORES DO IFSC

O Programa de Ambientação para Novos Servidores do IFSC reúne um conjunto de atividades a serem realizadas com os servidores ingressantes (docentes e TAEs) que tem por

---

<sup>55</sup> Gonçalves (2020), com base em Hessen, sobre a possibilidade do conhecimento, denomina o relativismo pautado na inexistência da verdade universalmente válida.

objetivo apresentar/discutir/informar acerca de aspectos administrativos organizacionais do IFSC, plano de carreira do servidor público, direitos e deveres enquanto servidor, as características e objetivos da EPCT; aspectos basilares para o exercício do serviço público na instituição.

Uma avaliação do Programa de Ambientação do IFSC pelos docentes ingressantes pode ser compreendida a partir das notícias concedidas à equipe de jornalismo no blog investigado. Segue trecho representativo da fala de docente ingressante e organizadores sobre o Programa:

Foi um momento importante para conhecer toda a **estrutura da Reitoria e quem são as pessoas e setores que devemos procurar** para tratar de determinados assuntos', afirma. (DocIngr, Link Digital, Ambientação, 2013, **grifo nosso**)<sup>56</sup>.

É uma maneira de as pessoas que trabalham na mesma região se conhecerem e, além disso, conhecerem as pessoas que estão lá na reitoria, atuando diretamente na gestão', afirma (OrgAmbientação, Link Digital, Ambientação 2016)

Quando chegam os servidores, com todas suas trajetórias profissionais e pessoais, entendemos que é necessário um processo para que eles possam conhecer melhor a instituição, como funciona, como são os cursos, este momento presencial, é importante, pois eles podem interagir com a instituição e entre eles, conhecer de maneira mais detalhada a nossa condição e também perguntar, explicou a reitora (Reitora, Link Digital, Ambientação 2018)

É declarada a valorização do momento para conhecimento da estrutura organizacional do IFSC e de integração presencial. Parece consenso, entre os ingressantes e aqueles que coordenam o Programa, sobre o entendimento da importância de integração profissional entre os servidores. A integração pode ser compreendida como uma das possibilidades de socialização docente, ou profissional, no caso entre TAE e docente. Momentos de socialização são fundamentais não apenas para o acolhimento e recepção, mas também como forma de trabalhar o DPD. No entanto, não foi possível, a partir dos relatos dos ingressantes, a identificação da forma como acontece tal integração, seja formal, através de dinâmicas de grupo planejadas ou de maneira informal, durante e/ou entre os intervalos de cada atividade.

A história de vida dos docentes ingressantes do IFSC foi identificada como uma das tônicas promissoras de análise e possivelmente como contribuição para questões sobre identidade docente, perfil docente do ingressante e necessidades formativas. Conforme a literatura (MARCELO GARCIA, 1999; PIMENTA, 2000; IMBERNÓN, 2009) desde a vida escolar,

---

<sup>56</sup> O código "DocIngr" remete ao docente ingressante; "Link Digital" ao blog de servidores do IFSC; "Ambientação" notícias relacionadas ao Programa de Ambientação do IFSC

passando pela acadêmica, além das percepções de senso comum acerca da docência pela sociedade, constroem-se concepções do que se considera ser mais adequado para a docência em questões de ensino e aprendizagem, avaliação, disciplina entre outras:

Com experiência docente na iniciativa privada, [FULANO] mudou-se de [Local distante], onde cursa doutorado em [Engenharia], para [cidade do Câmpus lotado] [...] 'Vou ter que terminar o doutorado morando e trabalhando em Santa Catarina, mas vai dar tudo certo' (DocIngr, Link Digital, Ambientação, 2013).

Os ingressantes possuem experiências docentes anteriores ao IFSC. Esse perfil - não único - corrobora aquele de docentes ingressantes da EPCT no período de expansão da Rede discutidos em capítulo anterior (BONILAURE; RESENDE, 2014; SCHNEIDERS, 2017; PENA, 2018). Aos que tiveram oportunidade, apresentam experiência docente ausente de formação pedagógica fundamentada - inclusive em outros IF - e parte apresentam experiências de pesquisa em pós-graduação e/ou do mercado profissional relacionado à área de conhecimento para formação científico-tecnológica:

[...], a principal dúvida que os professores trazem é **o desafio de trabalhar com públicos tão diversos** (Link Digital, Ambientação Câmpus, 2014, **grifo nosso**).

A partir do fragmento acima – referente a uma experiência de formação coletiva elaborada por um câmpus – identifica-se mais uma vez um dos desafios consequentes da verticalização do ensino na Rede; a atuação em diferentes níveis e modalidades de ensino. Desse modo, torna-se importante estratégias de DPD que contemplem esta necessidade registrada a partir de propostas de ambientação via câmpus. A identificação dessa necessidade corrobora a pertinência de se estudá-la no contexto da Rede, uma vez que Schneiders (2017) indica falta de consentimento de alguns docentes ingressantes com esta questão, embora sejam afetados por isso, e Pena (2018) destaca esta questão como uma necessidade formativa para a docência na EPCT.

No que diz respeito à reflexão entre as necessidades formativas do corpo docente e aquelas de caráter pessoal, pode-se mencionar a atenção normativa quanto à importância de *feedback* da chefia imediata nas avaliações de desempenho docente, seja em período probatório ou estável:

Art. 46. Cabe aos gestores imediatos avaliar os servidores subordinados e, ao final do processo de avaliação, fornecer os resultados através de entrevista de retorno, bem como identificar, apoiar e incentivar atitudes e posturas positivas, criando as condições necessárias para que ocorra o aprimoramento do desempenho do servidor (Resolução CDP/IFSC nº 08/2019).

Ao apresentar os resultados e identificação de determinada postura é possível o planejamento por parte do docente para seu desenvolvimento profissional. Em especial ao docente ingressante em período de estágio probatório.

Em suma, até o momento, há constatação da participação de docentes no Programa de Ambientação, no entanto, pouco se tem registro sobre a forma de integração desses programas a partir dos documentos públicos analisados. Há corroboração do perfil de docentes ingressantes do IFSC com os demais estudos que se debruçaram sobre este aspecto (MORAES, 2016; PENA, 2018; SILVA; SOUZA, 2017; SILVA; SANTOS, 2020). Geralmente, são docentes ingressantes, mestre e/ou doutores, com alguma experiência de ensino que, geralmente, carecem de formação pedagógica fundamentada teoricamente, além da própria experiência. Também é registrado o desafio docente de se trabalhar com públicos tão diversos que a RFEPCT atende. Aspecto esse que parece necessitar de mais atenção das pesquisas sobre formação docente e DPD. Apesar de não ser possível analisar com maior ênfase, há constatação normativa de acompanhamento da chefia imediata em avaliações de desempenho docente realizadas pela instituição que procurem interação e diálogo com o próprio docente na condição de avaliado. Nesses casos, poderia ser importante analisar em que medida essas avaliações, sobretudo durante o estágio probatório, serviriam como tempo e espaço formativo.

Apesar do contingenciamento do orçamento do IFSC desde 2016, é possível afirmar que a instituição tem consciência da necessidade de formação do corpo docente ao longo da vida profissional e que toma iniciativas e as avalia.

O Programa de Ambientação pode ser considerado um exemplo dessas ações que, entre outras, formam o “Programa de Capacitação do IFSC” aos servidores. Como os documentos indicam, tais políticas formativas estão balizadas por indicadores institucionais internos que são construídos com base em processos avaliativos da instituição por meio de indicadores externos e da gestão por competências.

Nesse sentido, as políticas de formação, embora, algumas vezes, a partir de avaliações que têm por base as respostas de questionários do próprio corpo docente, são estruturadas para o atendimento de indicadores (internos e externos) à instituição. De modo a preponderar o aperfeiçoamento institucional em detrimento das necessidades formativas mais locais que surgem a partir da vivência docente e demais trabalhadores com o câmpus e sociedade. Essa noção traz consigo limitações ao desenvolvimento profissional docente

(PIMENTA, 2000; IMBERNÓN, 2009), bem como à interação mais orgânica e à autonomia do docente com o desenvolvimento local.

Como forma de amenizar possíveis consequências à escolha adotada, é importante trabalhos de formação mais intrínsecos à realidade dos câmpus para que tal fragilidade não comprometa os objetivos da RFEPCT quanto à promoção do desenvolvimento local e socioeconômico.

O amparo normativo do IFSC aponta diretrizes para a avaliação de desempenho e progressão na carreira no serviço público federal aos ingressantes na instituição:

Art. 1º A Avaliação de Desempenho tem como objetivo geral aferir de maneira criteriosa o desempenho dos Servidores do IFSC.

Art. 2º São objetivos específicos da Avaliação de Desempenho: [...]

X - Exclusivamente para servidores em Estágio Probatório, determinar as regras e critérios para a efetivação ou não no cargo dos servidores nomeados para cargo efetivo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina; (Resolução CDP nº 08, 2019, p. 2, grifo nosso).

A partir do exposto, atualmente, não há mais resoluções que tratam sobre a avaliação de desempenho de servidores de forma separada (TAEs e/ou docentes, estáveis ou em estágio probatório), mas sim uma resolução unificada que dispõe sobre a condução do plano de carreira e avaliação desses profissionais. Para os docentes ingressantes em estágio probatório, faz-se alusão à participação em programas de inserção profissional como um critério de avaliação para a efetivação do cargo:

Art. 4º Para os professores, conforme previsto no artigo 24 da Lei nº 12.772/2012 e no artigo 7º da Portaria MEC nº 554/2013, além dos critérios de avaliação previstos no artigo 3º desta Resolução, a avaliação de desempenho deverá considerar:

Parágrafo único - Os docentes em estágio probatório serão avaliados quanto sua participação no Programa de Ambientação de Servidores e de Recepção de Docentes (Resolução CDP/IFSC nº 08, 2014, p. 3, grifo nosso)

Na avaliação de desempenho incumbe ao docente ingressante (em estágio probatório) sua participação no programa de Ambientação de Servidores e de Recepção de Docentes.

Explicitado os aspectos gerais sobre o período de inserção profissional e suas iniciativas institucionais, via Programa de Ambientação e Resoluções que regimentam o estágio probatório a docentes ingressantes, passa-se às categorias emergentes da análise construídas a partir dos documentos institucionais.

### 2.4.1 Estrutura pedagógica e os objetivos para a Formação Docente no IFSC

O Programa de Ambientação atende, por obrigação legal, o Decreto Nº 5.825/2006 e a Lei 12.772/2012 a respeito dos critérios de avaliação do docente em estágio probatório:

O Programa de Ambientação de Servidores e de Recepção de Docentes configura-se como um conjunto de ações de capacitação, presenciais e a distância, que tem como objetivo principal **promover a integração dos novos servidores e a formação para o exercício das atividades de docente** e técnico administrativo em educação no IFSC. [...] é um dos programas da Política de Formação do IFSC, enquadra-se na linha de desenvolvimento "**Iniciação ao serviço público**" prevista no **Decreto Nº 5.825/2006 e atende a exigência da Lei 12.772/2012 a respeito dos critérios de avaliação do docente em estágio probatório** (Programa de Ambientação do IFSC, 2020, p.1, grifo nosso).

Com base nos projetos do Programa de Ambientação de 2010 e de 2020, merece destaque a dedicação da equipe responsável pelo aperfeiçoamento constante das atividades ao longo dos anos. Em 2010 o programa possuía uma carga total de 60 horas, já em 2020, de 100 horas. No projeto de 2020 são apresentadas as seguintes atividades:

- [i] Acolhimento no câmpus (4 horas);
- [ii] Curso EaD 1 “Ambientação de servidores na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica” (20 horas);
- [iii] Curso EaD 2 “Formação continuada de docentes ingressantes na Rede federal educação profissional e tecnológica” (60 horas) OU “Formação continuada de técnicos administrativos em educação ingressantes na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica” (20 horas);
- [iv] Ambientação setorial (40 horas e somente para TAEs);
- [v] Ambientação no câmpus (segunda parte) (8 horas);
- [vi] Conhecendo a reitoria (8 horas).

Sobre o Programa de Ambientação do IFSC para docentes, em comparação aos TAEs, pode-se considerá-lo mais distante das interações que acontecem no câmpus e, por consequência, se afasta de uma formação crítica (que problematize as relações teoria prática em seu contexto de trabalho). Evidência essa constatada pela diferença da carga horária de 40 horas de ambientação setorial para os TAEs e das 20 horas de um curso EaD específico (atividades [iii] e [iv]), enquanto os docentes possuem 60 horas de curso EaD específico (atividade [iii]) e aparenta não haver acompanhamento previsto de um tutor ou grupo que apoie a socialização docente desses ingressantes em seu ambiente de trabalho.

Dessa forma, o Programa de Ambientação do IFSC contempla formação aos seus servidores em três espaços: [i] reitoria; [ii] câmpus; e [iii] Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem.

#### 2.4.2 Racionalidade implícita na formação docente no IFSC.

É possível considerar o DPD do IFSC com tendências para uma formação com raízes na racionalidade técnica, apesar de parecer envolver, em alguns momentos, aspectos da racionalidade prática. Pouco se pode afirmar, até o momento, sobre a presença de elementos institucionais que colaborem para o que se compreende como racionalidade crítica na formação docente (PEREIRA, 2002):

**Aplicar os conhecimentos** construídos nesta formação **no exercício de suas ações** profissionais na docência (PPC-CursoDocIngrEaD, 2016, **grifo nosso**).

**Durante os dois dias, os participantes assistem à palestras e apresentações** sobre a história e a estrutura do IFSC e sobre as atividades de cada uma das cinco pró-reitorias (LinkDigital, Ambientação, 2014, **grifo nosso**).

O IFSC busca uma maior **aplicação da gestão por competências** em seus processos de gestão de pessoas (Relatório de Gestão IFSC, 2018, p. 120, **grifo nosso**).

A partir dos fragmentos é possível compreender a influência da formação docente de caráter fechado, por vezes desgarrados das necessidades de contexto, que posteriormente terão que ser consideradas. Esse tipo de formação “fechada” pouco ou nada tem a contribuir para um DPD (PIMENTA, 2000), bem como ao incentivo à profissão, visto que pouco interage com a realidade escolar em que se trabalha ou com a própria vivência do docente que participa (IMBERNÓN, 2009).

Durante a análise também foram identificadas características da racionalidade crítica. No entanto, em uma experiência formativa em nível de câmpus muito próxima dos princípios das comunidades de prática<sup>57</sup> (IMBERNÓN, 2009):

Para elas [mediadoras do grupo formativo], é fundamental o educador saber quais as teorias pedagógicas que permeiam a docência, **entender a responsabilidade social** dele, saber que **tipo de profissional ele está formando**. “Não há prática pela prática, não há neutralidade. **Queremos que o professor pense quais pressupostos estão por trás do fazer dele e a quem servem esses pressupostos**”, detalha [Fulana] (Link Digital, Ambientação Câmpus, 2014, **grifo nosso**).

---

<sup>57</sup> Comunidade de prática: compartilha experiências baseadas nas situações de ensino para desenvolverem um conhecimento especializado (apesar de não ser uma comunidade científica). Estabelece seus próprios objetivos de aprendizagem que são oriundos do contexto da prática. A exemplo pode ser constituída por docentes que aprendem mutuamente com suas práticas de ensino (IMBERNÓN, 2009)

Os encontros têm **formatos dinâmicos**, e o planejamento muda aula a aula, conforme a **participação dos docentes** (Link Digital, Ambientação Câmpus, 2014, **grifo nosso**).

[...] a principal **dúvida que os professores trazem** é o desafio de trabalhar com públicos tão diversos. “O importante é não perder de vista questões práticas no fazer, não queremos apenas apresentar teorias. Queremos **vincular essa formação com o fazer, trabalhar com estudos de caso e também a base teórica**”, explica [Fulana] (Link Digital, Ambientação Câmpus, 2014, **grifo nosso**).

Iniciativas como essa são importantes para a instituição à medida que procuram expandir o leque formativo de diferentes formas, concepções e que atendam diferentes âmbitos e particularidades, como é caso das necessidades sentidas pelos docentes ingressantes e pelo câmpus, instâncias pouquíssimamente assistidas a partir do *corpus* analisado.

Analisados esses trechos, e como salientado nesta categoria, é possível que a formação de docentes do IFSC via Programa de Ambientação se aproxime a uma concepção de racionalidade técnica, embora procure em alguns momentos estratégias e objetivos que procurem a reflexão docente, aproximando-se das racionalidades prática e, de forma mais distante, possível anseio pela racionalidade crítica; pelo fato de pouco haver iniciativas relatadas que atendam às necessidades contextuais em nível de câmpus.

Convém destacar que se considera o período de inserção profissional docente uma etapa que acontece independente de apoio institucional, entre pares e/ou até mesmo percepção dessa fase pelo docente.

### 2.4.3 Oportunidades de Socialização Docente e Reflexão de Práticas

No que diz respeito à reflexão entre as necessidades formativas do corpo docente e aquelas de caráter pessoal, pode-se mencionar a atenção normativa quanto à importância de *feedback* da chefia imediata nas avaliações de desempenho docente, seja em período probatório ou estável:

Art. 46. Cabe aos gestores imediatos avaliar os servidores subordinados e, ao final do processo de avaliação, fornecer os resultados através de entrevista de retorno, bem como identificar, apoiar e incentivar atitudes e posturas positivas, criando as condições necessárias para que ocorra o aprimoramento do desempenho do servidor (Resolução CDP/IFSC nº 08/2019).



Ao apresentar os resultados e identificação de determinada postura é possível o planejamento por parte do docente para seu desenvolvimento profissional. Em especial ao docente ingressante em período de estágio probatório.

De modo geral, conforme análise do relatório de auto avaliação institucional de 2012 até 2017, as relações interpessoais nos câmpus são consideradas positivas por 72% do corpo docente participante e 10% negativa pelo mesmo segmento, no ano de 2017.

O Programa de Ambientação promove estratégias de socialização:

Segundo [FULANA], uma das organizadoras da ambientação, também foi retomada nesta edição a **dinâmica de apresentação dos novos servidores**. “Essa dinâmica é fundamental para a integração dos participantes. É a partir dela que as pessoas começam a se conhecer e **acabam se identificando com os colegas**, percebendo que existem outras pessoas na mesma situação que a deles”, conta (Link Digital, Ambientação, 2014, **grifo nosso**).

A socialização docente é um processo de encultramento institucional por meio da socialização de práticas e condutas de um meio profissional docente (IMBERNÓN, 2009; HARGREAVES, 1998). Assim, além das socializações planejadas na Ambientação, almeja-se sua realização no câmpus – para além daquelas informais e cotidianas – buscando, por exemplo, momentos de reflexão e posturas mais próximas daquilo que se entende por comunidade da prática (IMBERNÓN, 2009). No câmpus é importante reservar momentos de reflexão sobre as experiências iniciais vivenciadas pelos ingressantes. No entanto, por vezes, é difícil criar uma cultura docente que esteja disposta a socializar e refletir sobre experiências de ensino. Nesses casos, conforme literatura, além da disposição do ingressante em aceitar, recomenda-se o acompanhamento de um colega pesquisador que consiga mediar o encontro e experiências. Por vezes um pesquisador acadêmico (COCHRAN SMITH, LYTLE, 1999), ou um(a) docente mentor(a) (MARCELO GARCIA, 1999), ou, no contexto da EPCT, o setor de apoio pedagógico do câmpus (BONILAURE; RESENDE, 2014; SCHNEIDERS, 2017).

Uma das atividades que se aproxima do que se entende por socialização docente proposta no Programa de Ambientação (aquela envolve a reflexão entre pares sobre práticas e profissão docente) está no curso de docentes ingressantes na EPCT. Nele está previsto a interação entre docentes e suas reflexões sobre a prática pedagógica em seus cursos de atuação. Esta atividade acontece em um espaço chamado de Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA):

Recursos para interação no AVEA: [i] **Fóruns de Dúvidas, e Fórum de Discussão de conteúdos**; [ii] Mensagens individuais e coletivas pela ferramenta “Participantes” do AVEA Moodle (PPC-CursoDocIngrEaD, 2016, p. 5, **grifo nosso**).

Nesta etapa, as atividades no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem devem estimular o participante ao debate, à troca de saberes e à compreensão do papel do docente na educação profissional. Neste sentido, devem **articular teoria e prática, envolvendo observação da realidade e estimulando intervenções que articulem pesquisa e extensão às atividades de ensino** (PPC-CursoDocIngrEaD, 2016, p. 5, **grifo nosso**).

Conforme os trechos indicam, há intenção pedagógica para momentos de socialização docente. Pretende-se que o ingressante busque a articulação entre teoria (supõe-se o que se aprende no curso) e a prática docente vivenciada pelo ingressante.

Torna-se pertinente a investigação dos AVEA do referido curso para compreender as socializações de ingressantes em tais debates, comunicações de práticas, etc., sobre a compreensão da docência na educação profissional e sobre possíveis estímulos a intervenções que articulem pesquisa e extensão às atividades de ensino. Da mesma forma, torna-se oportuno investigar se assumem relevo questões particulares conforme a área do conhecimento que lecionam.

É possível constatar a presença de saberes pedagógicos para o exercício da docência no IFSC e oportunidades de reflexão reservado ao curso de docentes ingressantes, via AVEA. Outras etapas do Programa de Ambientação aparentam acontecer majoritariamente na forma de palestras e focarem em atividades que atendam docentes e TAES. Como por exemplo, sobre a carreira e condições de trabalho no serviço público. Práticas que estimulem a reflexão de forma crítica (ressignificação da teoria e/ou prática com base nas situações de contexto que o docente vive) foram constatadas em uma comunidade de aprendizagem em nível de câmpus.

#### **2.4.4 A natureza dos conhecimentos socializados e avaliados junto a docentes ingressantes com as atividades do Programa de Ambientação**

Entre os conhecimentos socializados durante o Programa de Ambientação, merece destaque certa particularidade aos conhecimentos relativos à EPCT. Parte significativa dos elementos encontrados durante a análise estão presentes no projeto pedagógico de curso de ambientação para docentes ingressantes na EPCT (Curso EaD 2) e nos projetos que apresentam as diretrizes para o Programa de Ambientação do IFSC (anos 2010 e 2020).

A participação e interação dos ingressantes no AVEA podem ser consideradas essenciais para a análise de questões que envolvem a inserção profissional à docência específicas à EPCT. É neste espaço que parece concentrar discussões sobre docência para o contexto da EPCT, RFEPCT e IFSC. Conhecimentos como “conceitos fundamentais de política e legislação na EPCT”, “História da Educação Profissional no Brasil”, “Aspectos históricos, legais e organizacionais da EPT no Brasil” fazem parte da ementa do curso:

[Objetivo Geral]: Orientar novos servidores quanto à estrutura e processos pedagógicos dos Institutos Federais e oferecer formação continuada para a docência e o exercício da profissão de forma engajada e comprometida com a construção de uma educação de qualidade.

[Objetivos Específicos]: [i] Proporcionar aos docentes ingressantes conhecimentos históricos, legais e didáticos da modalidade educação profissional; [ii] Favorecer a reflexão sobre a constituição da educação profissional e o contexto do processo de ensino-aprendizagem na rede de institutos federais; [iii] Refletir sobre o papel do profissional da educação nesta modalidade de ensino (PPC-CursoDocIngrEaD, 2016, p. 3, grifo nosso).

Relacionar currículo e trabalho na EPT (Programa de Ambientação IFSC, 2020, p. 6).

Promover a discussão sobre a função social da instituição e o papel de cada um para que ela seja cumprida (Programa de Ambientação IFSC, 2020, p. 6).

Com base nos referenciais contidos na ementa (FREIRE, 1996; GIMENO SACRISTÁN, 2008; MELO, 2010; PINTO, 2010; RODRIGUES, 2002; TARDIF, 2002), o curso busca contemplar conhecimentos relativos à formação docente para a EPCT, que se utiliza do conhecimento relativos à EPCT e articula-se conhecimentos do campo da didática (oriundos da Pedagogia) com aqueles históricos da EPCT. Os conteúdos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem são referentes a princípios e historicidade da EPCT, à docência na EPCT e nova institucionalidade da RFEPCT. Esses conhecimentos são necessários para um DPD.

Depreende-se da análise a predominância do grau de passividade do docente nas atividades do Programa de Ambientação em relação às atividades de caráter progressista; que exige interação com e pelo docente ingressante (reflexão, mobilização de saberes, construção de instrumentos e materiais para alcançar o objetivo de aprendizagem, etc.). Abaixo seguem algumas ações que corroboram a constatação.

**Informar** os novos servidores quanto aos seus direitos e deveres (Objetivos específicos, Programa de Ambientação, 2010, p. 1, **grifo nosso**)

Durante os dois dias, os **participantes assistem à palestras e apresentações** sobre a história e a estrutura do IFSC e sobre as atividades de cada uma das cinco pró-reitorias (Link Digital, Ambientação, 2014, **grifo nosso**).

**Aplicar conceitos** do Plano de Desenvolvimento Institucional ao contexto de atuação profissional na rede federal (Objetivo de aprendizagem, Curso EaD 1 Ambientação, 2020, p.3, **grifo nosso**)

Acolher os novos servidores; **Adaptar e integrar** o servidor no setor de trabalho e no Câmpus; **Apresentar** a estrutura do Câmpus (setores, laboratórios, salas de aula e espaços de convivência); **Informar e orientar** sobre as possibilidades de protocolo de processos de desenvolvimento na carreira e auxílios (Atividade Acolhimento no câmpus, Ambientação, 2020, p.2, **grifo nosso**).

A partir do conjunto de citações é possível compreender que o processo de ensino e aprendizagem do Programa de Ambientação traz limitações quanto aos objetivos pretendidos à ambientação e quanto ao grau de atividade nas atividades que envolvem docentes e TAEs ingressantes. Ações como “apresentar”, “informar” e “assistir a” são recorrentes. Também há objetivos que remetem à ideia de, por exemplo, “compartilhar experiências”, “favorecer a reflexão” e “discutir”. Porém, cabe ainda analisar a interação no AVEA e como os docentes ingressantes se dedicam a essas atividades para se fazer uma constatação mais sólida.

A avaliação da aprendizagem é entendida como processo no Curso EaD 2 para docentes ingressantes:

**A avaliação da aprendizagem ocorrerá de forma contínua e processual**, considerando a participação dos servidores nas atividades propostas, o desempenho, as competências e habilidades adquiridas, seus avanços e dificuldades (PPC-CursoDoCIngrEaD, 2016, p. 5, **grifo nosso**).

[No Curso EaD 2] “Formação Continuada de Docentes Ingressantes na Rede Federal de EPT”, com carga horária de 60 horas, **a avaliação da aprendizagem priorizará atividades que promovam a reflexão sobre a prática pedagógica**. Nesta etapa, as atividades no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem devem estimular o participante ao debate, à troca de saberes e à compreensão do papel do docente na educação profissional. Neste sentido, **devem articular teoria e prática, envolvendo observação da realidade e estimulando intervenções que articulem pesquisa e extensão às atividades de ensino** (PPC-CursoDoCIngrEaD, 2016, p. 5).

A partir dos processos de avaliação e dos objetivos de aprendizagem expressos no Programa de Ambientação em suas diversas atividades, é possível constatar que os momentos mais propícios a uma aprendizagem à docência estejam contemplados no Curso EaD 2 ofertado pelo Centro de Referência em Formação e Educação a Distância do IFSC (CERFEAD-IFSC). Mas, diferente das demais atividades presenciais, é a menos propensa a haver coletividade entre os ingressantes.

Cursos na modalidade EaD são interessantes e convenientes quando pensado na estrutura multicâmpus do IFSC, mas ele por si só, pode apresentar limitações para a

aprendizagem da docência, visto que essa necessita da interação e convívio presencial para a formação docente na EPCT que se apresenta como solução para superação de desafios institucionais já destacados.

No Programa de Ambientação há contemplação de elementos fundamentais para o início da docência na EPCT como questões organizacionais, administrativas e da carreira do serviço público, há elementos teóricos da EPCT e da docência na EPCT, mas há, o que a análise indica, pouca ou quase nenhuma interação entre esses ensinamentos e o cotidiano de trabalho do docente. Nesse sentido, torna-se pertinente compreender em que medida as ações e atividades propostas no Programa de Ambientação contribuem para a atuação docente dos ingressantes em seu período de inserção profissional e em seu local de trabalho.

#### **2.4.5 Reflexões para a investigação sobre o período de inserção profissional de docentes de Ciências da Natureza ingressantes na EPCT**

A partir das discussões expressas aqui sobre o período de inserção profissional e suas relações com o DPD na RFEPCT, há destaque para as necessidades formativas dos docentes na EPCT, sobretudo a partir da atuação em diferentes níveis e modalidades de ensino.

O Programa de Ambientação faz parte do período de inserção profissional docente do IFSC, e configura-se em uma estratégia para acolhimento institucional. Por outro lado, o Programa apresenta limitações para uma formação docente articulada com as situações dos câmpus em que os docentes estão lotados. Uma formação que dê origem a um planejamento de desenvolvimento profissional, para além de formações em nível de pós-graduação, ao vivenciar experiências em contexto neste período inicial através dos pares.

No Programa de Ambientação há contemplação de elementos fundamentais para o início da docência na EPCT como questões organizacionais, administrativas e da carreira do serviço público, há elementos teóricos da EPCT e da docência na EPCT, mas há, a partir dos documentos analisados, desconhecimento sobre a interação entre esses ensinamentos e o cotidiano de trabalho do docente. Nesse sentido, tornam-se pertinentes pesquisas sobre os AVEA do referido curso para compreender em que grau de socialização docente acontecem tais debates, a compreensão da docência na educação profissional e o estímulo a

intervenções que articulem pesquisa e extensão às atividades de ensino. Tais atividades podem assumir um caráter da racionalidade prática, uma vez que, coadunando a modalidade oferecida e os perfis dos que ingressam, pode proporcionar a reflexão apenas em nível individual e que não resulte em mudanças e/ou transformações na prática daquele ou daquela docente. Outra questão que pode ser digna de pesquisa se refere à constatação normativa sobre acompanhamento da chefia imediata em avaliações de desempenho docente realizadas pela instituição que procurem interação e diálogo com o próprio docente na condição de avaliado.

Torna-se pertinente compreender em que medida as ações e atividades propostas no Curso EaD para docentes contribuem para a atuação docente dos ingressantes em seu período de inserção profissional e em seu local de trabalho. Também é oportuno investigar nesses ambientes de que forma os dilemas enfrentados no início da carreira na instituição se expressam e, ainda, se apresentam características conforme a área do conhecimento em que leciona, como, por exemplo, para o Ensino de Ciências.

Nesse sentido, para além do Programa de Ambientação, das particularidades decorrentes do local de trabalho e a intersecção com os desafios educacionais contemporâneos, abre-se possibilidade para investigação sobre o período de inserção profissional a partir de diferentes áreas de formação até o ingresso. Outro aspecto está no perfil de docentes ingressantes na EPCT apresentado pelos demais estudos, sobre a temática, não apontarem especificidade quanto a uma área do conhecimento (MORAES, 2016; PENA, 2018; SILVA; SOUZA, 2017; SILVA; SANTOS, 2020). Geralmente, os estudos contemplam docentes ingressantes de variadas áreas, mestre e/ou doutores, com alguma experiência de ensino que, geralmente, carecem de formação pedagógica fundamentada teoricamente além da própria experiência.

Por fim, é importante salientar a necessidade de estratégias formativas para a inserção profissional docente em nível de câmpus que trabalhem com projetos interdisciplinares e que busquem articulação entre ensino, pesquisa e extensão; necessidade de articulação identificada a partir dos relatórios de autoavaliação.

### **3 O PERÍODO DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DE DOCENTES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NA EPCT**

Apresentam-se neste capítulo os resultados encontrados sobre o período de inserção profissional de docentes de Ciências da Natureza do IFSC, a partir das narrativas dos ingressantes entrevistados. Na primeira seção deste capítulo, caracteriza e aborda-se as situações-limite resultantes da relação entre oprimido e opressor compreendidas nos primeiros cinco anos de ingresso, revelando uma relação consciência real efetiva.

Nesse sentido, os atos-limite discutidos na seção 3.2 deste capítulo apontam para possíveis inéditos viáveis pautados em um desenvolvimento profissional - enquanto movimento de resistência e ocupação de oportunidades e espaços formativos - em função das transformações da EPCT e de seus desafios para cumprir seus compromissos normativos com o bem-estar social, desenvolvimento social e econômico; constituindo-se no que a literatura compreende como consciência máxima possível (FREIRE, 2005).

#### **3.1 A INTENSIFICAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO NA INSERÇÃO PROFISSIONAL DE DOCENTES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA INGRESSANTES NO IFSC**

É possível compreender, a partir dos docentes de Ciências da Natureza entrevistados, uma consciência real efetiva pautada na intensificação e precarização do trabalho docente na EPCT durante os primeiros anos de docência. Tal consciência é marcada especialmente pela manutenção da cultura do individualismo que resulta na sobrecarga de trabalho docente e em demais situações que oprimem e limitam um desenvolvimento profissional pautado nas necessidades pessoais, profissionais e, por fim, institucionais.

A seguir são apresentadas as situações-limite que caracterizam esse tipo de consciência durante o período de inserção profissional docente e que, por consequência, podem se estender para a docência na EPCT, de forma geral. As subcategorias estão organicamente articuladas e, portanto, expressam efeitos umas às outras.

##### **3.1.1 Situação-limite: a manutenção da cultura do individualismo nas ações docentes na EPCT**

As reflexões que expressam um individualismo na EPCT acabam por condicionar aspectos da identidade docente na EPCT e que resultam na precarização e intensificação do

trabalho docente. Este perfil acaba por caracterizar um desenvolvimento profissional no período de ingresso. Entre as ações docentes que exacerbam tal individualismo, está a ocupação de cargo de gestão:

[...] fiquei alguns meses. Talvez uns seis meses no cargo [de gestão]. Essa foi uma experiência negativa, eu diria, né? Porque eu assumi um cargo/uma função onde as minhas atribuições, né? **Eu tive que dar conta pelos poucos tutoriais** que existiam e me deram o nome daí lá na reitoria que daí eu encaminhava alguns e-mails com dúvidas. Mas **o problema é que cada vez que vem uma demanda, você lê um monte de documento, mas sempre chega uma demanda que não adianta**, não está contemplada nos tutoriais que existiam (DCN6, grifo nosso).

Ocupar cargos de gestão pode se constituir em uma experiência pouco exitosa ao desenvolvimento profissional quando feita de forma individualizada e instrumentalizada por cursos, apostilas ou algo similar, como, no caso os tutoriais. Exemplos como este ajudam a compreender certa opressão, a partir da sedimentação de um desenvolvimento profissional pautado na “ignorância do mestre”, que não utiliza do local de trabalho como campo de investigação e desenvolvimento profissional, tampouco da coletividade docente (IMBERNÓN, 2009).

Nesse sentido, sobressai a compreensão em que o docente ingressante tende a se adequar a condutas institucionais e não a uma colaboração para ressignificação dessas condutas. Há impedimentos para transformação da prática e um regime de trabalho colaborativo; garantindo a manutenção da cultura do individualismo. Ainda, com base nos constructos teóricos para o desenvolvimento profissional docente, Day (2001) estabelece que, eventualmente, para esses casos, há propensão de um DPD de forma limitada. Pois tais reflexões, quando realizadas, podem até trazer uma mudança de ideias dos ingressantes, mas que, geralmente, por serem individualizadas, não refletem na prática docente, no coletivo profissional, impossibilitando um DPD que colabore com os demais âmbitos institucional e profissional. Outro docente destaca:

Quando a gente entra no IFSC, ninguém me disse como é que eu tenho que dar aula e eu reproduzi o sistema que eu vinha trazendo desde a época que eu dava aula em cursinho. Ou seja, eu reproduzia isso. [...] Nos primeiros três anos eu **trabalhei sozinho**. E aí foi depois disso, com a inserção da licenciatura **continuei trabalhando sozinho**, né? Apesar de conversar bastante com a [área das Ciências da Natureza] eu não procurei muito, eu não me dediquei e o pouquinho que eu procurei, eu também não tive grande sucesso. **Não por causa da má vontade de alguém, não, pelo contrário, né? Mas por causa que sempre tem uma outra demanda, sempre tem alguma coisa mais urgente**. Então essa minha ideia de procurar alguém para fazer... ela nunca se desenvolveu, ela nunca cresceu, né? Isso começou aparecer bastante tempo depois, eu tô te falando de [X] anos atrás apenas, ou seja, **lá pelo meu quinto ano de IFSC**, quando foi criado, que ajudei a criar inclusive, esse curso de [pós-graduação]. Aí a gente **começou a conversar com outras disciplinas** (DCN1, grifo nosso).



Mais uma vez, caracteriza-se o individualismo que se faz presente na atuação docente nos primeiros anos de ingresso em uma instituição de EPCT. Silva e Melo (2018) ao discutirem sobre trabalho docente no processo de expansão e transformação da Rede, ressaltam que as medidas normativas atribuídas durante este processo repercutem fortemente sobre o trabalho docente, gerando novas atribuições e demandas, sem, oferecer as devidas condições de trabalho.

No contexto de uma rede municipal de Educação Básica, Amorin e Maestrelli (2020) identificaram entre os docentes ingressantes de Ciências da Natureza, o ‘isolamento desumanizador’, caracterizado pela naturalização ou aceitação da cultura escolar do individualismo que desumaniza o docente e o isola.

Nesse sentido, fica em destaque o estabelecimento “tácito” de demandas que acabam por comprometer ou retardar iniciativas de formação pautadas na coletividade docente, que se atenham às necessidades e demandas oriundas do contexto educacional. Como sinalizado, tais demandas são complexas e surgem a partir da oferta de variados cursos e modalidades de ensino. Quando realizadas de forma individual, e desassistida de um planejamento de DPD durante o ingresso, a questão do tempo se sobressai (*Ibidem*, 2020) e a concepção da racionalidade técnica fica evidente nas atividades docentes desenvolvidas no período de inserção profissional na EPCT. Em sintonia com o exposto, um docente expõe que:

Em termos de metodologia, **eram raros os momentos que eu pedia conselho para alguém, tá?** Eu não via grande novidade assim. Eu não via nos meus colegas um modelo de algo: “Ah nossa! Esse é o meu objetivo. Isso eu quero ser um dia. Eu quero ser assim um dia”, sabe? De... Como é que eu vou te dizer? Grandes perspectivas de melhoria seguindo os meus colegas como exemplos, **embora, de vez em quando, aparecia alguma dúvida ou... Na maioria das vezes dúvidas em termos de funcionamento da escola, né?** Mas pouquíssimos, se é que em algum momento houve, **pouquíssimas foram as ocasiões em que discuti didática com os meus colegas.** Enfim, eu não me lembro disso ter acontecido alguma vez (DCN1, grifo nosso).

Os desafios no período de inserção profissional na EPCT que oprimem as condições de trabalho docente, implícitos na cultura do individualismo e isolamento das práticas docentes, derivam a partir da preferência profissional do docente que chega ou daquelas impostas direta ou indiretamente pela estrutura administrativa do espaço escolar e/ou sua burocratização. Esses aspectos acabam por se aproximar de aspectos da cultura do isolamento já discutidos (IMBERNÓN, 2009).

Em particular ao desenvolvimento profissional de docentes de Química atuantes em cursos superiores de formação nesta área, Gonçalves e Marques (2013), ao problematizarem

sobre as atividades experimentais realizadas durante o curso, a partir de entrevistas com esses docentes, também *“indicaron la falta de acciones colectivas y la cohesión entre los profesores de la enseñanza superior [...]”* (p. 76). Dessa forma, particular à área de Ensino de Ciências, a falta de coletividade docente na elaboração (e desenvolvimento) de atividades de ensino, parece se constituir como uma situação-limite mesmo em diferentes contextos de ensino superior para formação de docentes nesta área.

De acordo com a literatura especializada, uma das maneiras de conceber as reflexões coletivas — sistematizadas e orientadas pedagogicamente — sobre as atividades de ensino entre docentes na EPCT, poderia ser aquela entre derivada de um coletivo de docentes (interessantes e não interessantes) e demais profissionais da instituição — como aqueles que compõe o setor de apoio pedagógico (SCHNEIDERS, 2017; BONILAURE; RESENDE, 2014). Planejam-se reflexões sobre suas práticas docentes e situações do cotidiano escolar com o objetivo de desenvolver ações relacionadas à pesquisa ou extensão que estejam ligadas ao seu cotidiano profissional; que por sua vez é entendido como um reflexo no contexto local em que o câmpus está inserido.

As comunidades de aprendizagem tornam-se interessantes para enfrentar esses problemas, pois não precisam aguardar mudanças legais ou mudanças estruturais de magnitude considerável no espaço escolar, relacionadas ao DPD, que levam maior tempo (CHOCHRAM-SIMTH, LYTLE, 1999; IMBERNÓN, 2009). Trata-se de uma mudança, sobretudo, pessoal e de um grupo de docentes, regada de situações condicionadas por um espaço escolar que apresenta desafios de ensino e de aprendizagem regidos pela comunidade local e global.

Como resultado, espera-se uma situação de pertencimento, compreensão das finalidades educacionais da RFEPCT e o papel da docência nesse processo, e, por fim, um desenvolvimento profissional orgânico às demandas que surgem no próprio contexto. O ato de reflexão coletiva, neste caso, pode configurar-se como um recurso de profissionalização da docência na EPCT, pois a partir dela seria possível a percepção da consciência real efetiva e das situações-limite, para assim, alcançar os inéditos viáveis.

Em relação às atividades de pesquisa “aplicada”<sup>58</sup>, essas também são caracterizadas pelo individualismo, falta de coletividade e certo descompasso entre criação de grupos de pesquisas e os editais internos e/ou externos que regimentam a submissão de projetos de pesquisa, fazendo desta atividade algo burocrático:

---

<sup>58</sup> Características atribuída à pesquisa nos artigos 6º e 7º da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008.

Um outro edital, daí assim aonde eu estava bastante interessado em participar, exigia isso e daí eu abri um grupo de pesquisa. Mas **esse grupo de pesquisa ele ficou mais um caráter burocrático mesmo. Porque a maneira, né? Como eu tenho trabalhado, né? Ainda que com as colaborações, elas são muito mais centradas nas diretrizes dos editais internos ou externos que aparecem e não no âmbito do grupo de pesquisa.** Ou seja, eu não alimento com dados esse grupo que eu tenho cadastrado, né? Porque inclusive a depender aí da pesquisa onde a gente esteja, já não são aqueles sujeitos que estão cadastrados, quem vai participar contigo. Então é curioso. É uma parte um pouco meio nebulosa, né? Que eu tenho ainda profissionalmente. Então eu tenho um grupo de pesquisa associado, mas ele não é alimentado no sistema. Ele acaba entrando como um recurso meio que burocrático aí associado (DCN6, **grifo nosso**).

É possível perceber certo descompasso entre a forma que se estabelece uma atividade de pesquisa no cotidiano docente e as demandas administrativas para que ela aconteça, seja pela obrigatoriedade em preencher plataformas institucionais de pesquisas acadêmicas universitárias ou plataformas para gerar grupos de pesquisa que, apesar de relevantes para o reconhecimento e qualidade da pesquisa desenvolvida, não são atualizados porque as pesquisas acabam por não assumir a condição de grupo de pesquisa, mas sim “docente de pesquisa”; corroborando o individualismo desde o ingresso institucional, conforme expõe um docente:

Não... Assim ó, eu cheguei a participar de algumas reuniões. Eu acho até que ainda sou formalmente um membro, só que eu tô na reserva. Que era um grupo de pesquisa lá de [primeiro câmpus]; o [sigla do grupo de pesquisa], né? De grupo de pesquisa... Não vou lembrar agora o que significa [sigla do grupo de pesquisa], mas era sobre [nome da linha de pesquisa], tá? No grupo de pesquisa. Então era muito interessante para mim, porque como era algo que me interessava e a gente não tinha no câmpus, né? Então era uma forma de agregar. **Mas todas as minhas ações, [orientações de TCC e demais atividades de pesquisa] ... não tavam diretamente vinculados a esse grupo de pesquisa.** Grupos de estudo, nunca participei (DCN3, **grifo nosso**).

Nos momentos de orientação de trabalho de conclusão de curso fica restrito a uma relação entre docente e licenciando. São poucas pesquisas desenvolvidas em parceria com demais colegas docentes e constituição de grupos de pesquisa e/ou estudos. Com base em Lima e Silva (2014), outra questão que parece aflorar desta realidade pode estar em reflexões sobre o tipo de pesquisa e licenciatura “mais enxuta, mais objetiva” (LIMA; SILVA, 2014, p.8) pretendida aos IFs e àquelas desenvolvidas em universidades.

Presume-se, conforme rito acadêmico-científico, que essas pesquisas são socializadas e discutidas entre docentes apenas em momentos formais de realização de banca ou, a depender da dupla de pesquisa (professor e estudante), em eventos acadêmicos científicos, institucionais ou não. Ou ainda, conforme seção 1.5.1, quando das escassas mobilizações para criar grupos de pesquisa que perduram.

Ainda sobre a cultura do individualismo na profissão docente e suas consequências aos saberes docentes, ao desenvolvimento profissional e identidade docente, Pimenta (2000) destaca que, em resistência a esse tipo de cultura profissional, uma aprendizagem da docência guiada pela reflexão sistemática e coletiva pode fomentar um desenvolvimento profissional coerente com as mudanças sociais e profissionais que a profissão exige e é constantemente afetada.

Contudo, devido ao processo histórico de constituição da Rede (entendida, sobretudo, como um conjunto de profissionais que trabalham cotidianamente, entre a prescrição e a realidade, para cumprir seus objetivos enquanto instituição pública de ensino, pesquisa e extensão) e com base na literatura (LIMA; SILVA, 2014; SILVA; MELO, 2018; BARBOSA; LOPES, 2019; FERREIRA; GASTAL, 2021) ainda são incipientes os estudos que se dedicam à formação docente na RFEPCT. Assim, devido sua heterogeneidade e dimensão, torna-se “importante estudar a realidade de outras instituições congêneres para identificar similitudes e discrepâncias” (SILVA; MELO, 2018, p. 15).

Assim, cabe destacar nesta situação-limite, que a manutenção da cultura do individualismo foi, de certo modo, historicamente prescrita à RFEPCT devido a sua relação com o mercado de trabalho e políticas econômicas, bem como ao molde alternativo de instituição de ensino superior que foi importada e concebida (KRAWCZYK, VIEIRA, 2010; VERGER; 2019). Nesse sentido, tem-se uma consciência real efetiva pautada na intensificação e precarização das condições de trabalho docente na RFEPCT que, por vezes, é naturalizada ou despercebida no período de inserção.

Nesse sentido, constatada a situação-limite, seja como um percebido destacado, ela acaba por retardar a oportunidade de tarefas coletivas com maior probabilidade de socialização docente. Os primeiros anos de docência se apresentam carentes de interações e reflexões de caráter coletivo. Assim, parece oportuno a possibilidade de mediar momentos de socialização docente desde o ingresso, acompanhado de forma sistematizada e fundamentada pedagogicamente, com o intuito de promover a ressignificação da identidade docente de forma coletiva e mais orgânica às necessidades pessoais e institucionais. Como discutido para os cargos de gestão, há uma sustentação institucional para que esta seja uma tarefa solitária. Já é dado pela literatura que quando feita sob formato de cursos, de forma individual e desvinculadas do local de trabalho há a manutenção desta cultura do individualismo.

### 3.1.2 Situações-limite: sobrecarga de trabalho docente na EPCT

Outra situação-limite compreendida neste período de inserção profissional docente, corresponde à sobrecarga do trabalho docente relacionada às novas tarefas profissionais prescritas para a docência na EPCT, como a pesquisa, a extensão, atividades referentes ao curso de licenciatura, mas em especial, relacionada à assunção de cargos de gestão na EPCT que geralmente levam à diminuição da carga horária docente relacionadas às componentes curriculares:

Mas quando eu chego no IFSC, né? Então a partir de [20XX], um coordenador já tava saindo, já tava terminando ali o período dele. **E é uma atribuição que daquele grupo, ainda hoje, o pessoal não quer, né?** Pessoal não quer muito se envolver com isso. **Mas** chega um momento ali então aonde, na hora que ele tá saindo, **tem eu e um outro professor que também tava recém chegando no câmpus**, professor [Nome], que inclusive também já saiu, né? Tá trabalhando no IFSC de [cidade catarinense] e inicialmente nós fomos convidados, um outro, né? Para **colocar o seu nome lá na folhinha de inscrição**, né? Para eleição. **Eu tava ali finalizando o doutorado muita coisa, né? Incomodando. Então o outro professor ele também não queria, mas ele acabou percebendo que não tinha muita saída.** Ele era o melhor nome. Então ele assumiu a coordenação. Depois ele deixou então porque ele fez então uma permuta lá para [cidade catarinense] e daí eu tava como o segundo da rodada. **Porque outros professores já tinham abraçado, né?** A área. **Então assumi a coordenação ali do curso, fazendo doutorado/terminando o doutorado assumi coordenação, né?** Ali do curso de licenciatura em [área vinculada às Ciências da Natureza]. **Então foi um pouco parecido lá com a experiência anterior, né? Nos primeiros meses muito trabalho, né? Uma situação ali bem chatinha de você tá em contato com várias pessoas para tentar ver o que que você tem que fazer para resolver e muitos problemas fora da sala de aula para você resolver (DCN 6, grifo nosso).**

Há poucos casos que contribuem para a amenização/superação desta situação-limite. Talvez menos impactante quando existente a experiência docente em outro IF prévia ao ingresso — vale lembrar que metade dos ingressantes entrevistados vieram de outra instituição da RFEPCT — que podem sustentar a naturalização para assumir tais cargos. No que confere ao âmbito desenvolvimento profissional e elementos da ergonomia do trabalho docente (MACHADO, 2000), há destaque para os sentimentos categorizados nesta tese como "autocobrança" e "sacrifício" durante o período de inserção profissional que podem ser caracterizados a partir de experiências e situações de superação em que o docente, na condição de oprimido (FREIRE, 2005), colocava-se na condição de resolver os desafios de maneira isolada. Por vezes, é passado inconscientemente um consenso de que individualmente é possível conseguir resolver determinado obstáculo de forma mais rápida. De forma despercebida essa maneira de resolvê-lo resulta em sobrecarga de trabalho:

Eu procurava fazer tudo lá [no câmpus]. Às vezes quando, né? Quando a coordenação, no período que eu tava ali [na condição de gestor], que era uma

loucura. **Tinha muita demanda assim mesmo foi... Aí que eu comecei a trazer um pouco de coisa para casa assim.** Mas mesmo assim eu **fazia no domingo à noite** bem final da noite eu ia deixando lá no final assim. Ou às vezes trazia e nem fazia, [...] Agora [em contexto de pandemia de Covid-19] a gente tá meio que sem horário assim, né? Qualquer hora a gente faz. Eu não consegui me organizar assim, para fazer sempre naqueles horários assim, né? Não consegui. Com um bebê pequeno é impossível assim. É a hora que dá mesmo (DCN2, **grifo nosso**).

Novamente, para alguns casos, a insuficiência do fator tempo/hora como forma de organização do trabalho docente torna-se aparente; sejam para as atividades relacionadas ao ensino, ou para cargos de gestão/coordenação.

Os sentimentos categorizados como sacrifício parecem ser condicionados ao momento pessoal e profissional no período de ingresso, relevando o amálgama entre o âmbito pessoal e a profissionalidade docente (PIMENTA, 2000).

Importante destacar que esses sentimentos de sacrifício e autocobrança resultantes da sobrecarga de trabalho, parecem perdurar no ingresso mesmo que tais docentes já tenham experienciado a docência na EPCT antes do ingresso na instituição. Assim acaba por se constituir em uma situação-limite que parece merecer atenção por parte da Rede, conforme resultados semelhantes indicados por Barbosa e Lopes (2019) e Silva e Melo (2018).

Apesar da ciência da importância dessas oportunidades profissionais nesses cargos, é identificada certa "naturalização" em assumi-los logo no início da docência. Em alguns desses casos, quando, de certa forma, não consentidos, a sobrecarga de trabalho pode se relacionar, de algum modo, com sentimento de insegurança com possíveis efeitos ao desenvolvimento profissional:

Aí depois quando voltou [da greve]... Aí quando voltou a diretora me chamou perguntando se eu queria assumir uma coordenação. [...] Meu Deus, não tem?... **Eu era uma pessoa que não sabia dizer não**, sabe Talles? Eu sempre [dizia]: "Tá! Não, vou ... Vou conseguir." Nossa senhora! **Foi outra loucura assim**, mas foi bem legal também, tá? A parte que eu trabalhei, eu coordenei três anos o [tipo de núcleo relacionado às atividades de ensino], **ninguém queria**. [...] **Além de coordenadora do [tipo de núcleo relacionado às atividades de ensino] eu era [cargo de gestão] do curso de na área de humanas!** Tu olha só! Tava lá, né? Então mais uma vez assim. **Foi um desafio grande porque não tem nenhum professor da área de humanas que queria assumir; nenhum** (DCN2, **grifo nosso**).

O fragmento acima representa tais momentos de insegurança e entrega desse tipo de função aos ingressantes causando desconforto em recusar tais propostas. Cabe destacar que este tipo de situação pode acontecer sem caracterizar-se como uma ação consciente. Uma vez que o colega servidor que oferece tal oportunidade também está sobrecarregado de tarefas e também convive na mesma consciência real efetiva para poder refletir sobre

esta situação desconfortável àquele docente que ingressa. Conforme Freire (2005), as situações-limites não são necessariamente percebidas pelos indivíduos que a vivem na condição de oprimidos.

Portanto, a sobrecarga de trabalho é compreendida como uma situação-limite na medida em que a cultura estabelecida impõe aos ingressantes determinadas atividades que seriam negadas se respeitadas e/ou percebidas suas necessidades formativas (PENA, 2018). Interpreta-se que, de acordo com o exposto na fala dos ingressantes, há uma condição de opressão que muitas vezes se impõe em uma naturalização da função de gestor.

Importante destacar a compreensão de que não há problema quanto à possibilidade de docentes assumirem cargos de gestão, pelo contrário. Compreende-se que a tarefa de gestão, sob a consciência real efetiva estabelecida, tem limitações ao desenvolvimento profissional. Ou seja, a partir do não-diálogo, caracterizando uma situação de oprimido e opressor em que há subordinação pelo ingressante, quando não são os principais responsáveis pela escolha desses cargos. Também não se considera culpados neste tipo de relação, mas salienta-se a existência de uma atmosfera institucional de naturalização dessa situação que implica em sobrecarga de trabalho.

A partir dos trechos é possível perceber a influência que as atividades e funções docentes, desvinculadas das componentes curriculares, são recorrentes no que concerne à intensificação do trabalho docente e condições do trabalho docente. Assumir esses cargos e outras oportunidades de tarefas docentes na EPCT levam, obrigatoriamente, a outras importantes funções profissionais para além daquelas tarefas relacionadas às componentes curriculares, como: participações em colegiados, grupos de trabalho, grupos de pesquisa, projetos de extensão e núcleo docente estruturante:

Eu tô um pouco nessa situação, inclusive. Particularmente, porque quando encerra a coordenação, né? Muita coisa na cabeça e você quer um sossego disso, né? Mas que eu fiz questão lá para atual, por exemplo, coordenador[a]: “Olha [Nome] não me coloca em NDE [Núcleo Docente Estruturante], não me coloca em colegiado, não me coloca no grupo de trabalho. Minha carga horária vai ser preenchida toda por atividades acadêmicas, por orientação, por pesquisa” (DCN6).

Apesar desta situação-limite, é digno de reconhecimento o número de oportunidades profissionais que podem ser desenvolvidas por docentes na EPCT. Intrinsecamente plural, devido à identidade institucional condicionada pela verticalização do ensino e sua gama de cursos e que caracterizam significativamente o perfil docente na EPCT:

Mas, enfim, usar [tipo de metodologia] nas aulas do IFSC, por exemplo, não é a mesma coisa, não tem a mesma *vibe*, não... sabe? Parece que não combina. Então assim esse ambiente um pouco mais informal, né? Eu sinto um pouco de saudade e, principalmente, a gente trabalhava muito mas parece que cansava menos, sabe?

[...] IFSC, para mim, a principal diferença é essa. E não é porque eu tô agora em curso superior, porque quando eu entrei lá no técnico eu já notei bastante isso assim. Como eu disse, chamou atenção, cara [um colega] quase louco porque tá com dezesseis aulas, falei: “Ahh, vai ser tranquilo então!” Não foi. ((risadas)) **Hoje a gente sabe que realmente tem muito serviço fora da sala de aula que é complicado.** Mas não reclamo[...] (DCN3).

Identifica-se um impasse entre oportunidades para um desenvolvimento profissional pleno e as próprias demandas institucionais atribuídas aos ingressantes. Ao cumprir essas funções no início da carreira de forma individual e, por vezes, pouco assistida, pode resultar em uma sobrecarga de trabalho. Contudo, dado o período compreendido na análise, parte significativa dos câmpus estava em fase de implementação e criação de novos cursos, o que pode explicar em parte a assunção desses cargos da forma identificada neste estudo e em Silva e Melo, (2018).

As situações marcadas pela sobrecarga de trabalho e consequente precarização do desenvolvimento profissional e formação ofertada — relacionadas à atuação em curso de licenciatura e principalmente sentida pelos ingressantes com pós-graduação em Ensino de Ciência — também podem ficar vinculadas às orientações de TCC e seus trâmites administrativos:

E daí tem as orientações de TCC, né? **Que daí sempre sobrecarrega, né?** E é uma parte bastante importante do curso, né? Então às vezes, por exemplo, **eu não pego nenhuma participação em editais justamente porque tá com sobrecarga,** né? Aí nas orientações. Inclusive, né? Para uma realidade, **em termos de PSAD** [Planejamento Semestrais de Atividades Docentes], né? Que é o nosso documento onde a gente registra as atividades aí docentes e **volta e meia a gente tem que colocar uma carga horária menor do que aquela que até é previsto normativamente. Porque senão você vai deixar aluno sem orientação, não dá para acontecer, né? Então só as realidades aí que a gente está sujeito** (DCN6).

Similar à oportunidade em assumir cargos de gestão, a assunção de diversas funções e cargos decorrentes da variedade de cursos, quando não consentidos — e, por consequência, não planejados/acompanhados — prejudicam o DPD e atendimento aos objetivos da EPCT, visto que os sujeitos ficam condicionados à consciência real efetiva e nela permanecem. Parecem compreender a discrepância existente entre a prescrição e a realidade, mas permanecem à ela subordinados:

No segundo ano, assim, o professor que tava trabalhando **epistemologia [para o Ensino de Ciências]** ele pediu afastamento e **não tinha ninguém para dar** [componente curricular]. Então ficaram todo mundo se brigando no câmpus, né? Meu Deus! Eu assim: “Não, **então tá, daqui para mim que eu vou...** [...] Aí depois vem o outro desafio assim que foi o Pibid. **Assumi a coordenação do Pibid porque caiu no meu colo também porque não tinha ninguém.** Ninguém com... que **era habilitado, segundo o edital, para poder assumir a vaga** (DCN2, grifo nosso).



A partir do trecho supracitado e daquele que o antecede, revela-se um problema dos cursos de licenciatura quanto ao baixo número de docentes que apresentam formação em Ensino de Ciências dedicada à formação docente. Esta carência resulta na sobrecarga de trabalho para aquele docente que dispõe de tal formação, além da precarização das atividades que realiza.

As orientações de trabalhos de conclusão de curso, projetos de ensino, de pesquisa e extensão, necessitam — para além de docentes mestre e doutores — de docentes que tenham domínio e que produzam conhecimento nesta área. Fato que aponta não apenas para a necessidade de contratação de docentes com mestrado e/ou doutorado na referida área, mas que pode retratar, de forma geral, a influência da racionalidade técnica em cursos de licenciatura da RFEPCT. Segue o relato de outro docente:

Eu, inclusive – como é uma realidade infeliz que a gente tem em muitos cursos de formação de professores - hoje eu sou o único, né? Que tem doutorado na área específica de ensino. Então o curso eu acabei abraçando muitas disciplinas e atividades específicas e já então tô alguns anos fora dos integrados. Trabalhando então só na graduação ali (DCN6, grifo nosso).

O número de docentes com formação em nível de pós-graduação *strito sensu* na área de Ensino de Ciências atuando em cursos de licenciatura pode sobrecarregar esses profissionais com um número de componentes curriculares elevado e uma série de atividades decorrentes delas. Isso limita, por vezes, a escolha de outras oportunidades de atividades proporcionadas pela instituição. Além do mais, faz com que pesquisadores na área de Ensino de Ciências fiquem impedidos de atuarem na Educação Básica, nível para o qual formam profissionais. Isso se configura numa situação contraditória, de certa forma, uma vez que umas das especialidades da RFEPCT é a atuação em vários níveis. Ou seja, a carência de docentes com pós-graduação em Ensino de Ciências nas licenciaturas do IFSC, condiciona sua atuação docente restrita à educação superior — e aí volta-se (com suas devidas proporções) ao problema da docência universitária (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002) - onde inibe-se a articulação de estratégias de ensino e pesquisa que sejam integrativas entre licenciatura e a própria Educação Básica.

Outro aspecto que pode contribuir para a sobrecarga de docentes ingressantes é a conciliação da docência com os estudos na pós-graduação:

Quando eu comecei a dar aula no IFSC, eu comecei como um professor que ainda não tinha terminado o meu doutorado, inclusive. Então estava dividindo o tempo com estudar muuuuito, né? Aí eu estudava 12 horas por dia todos os dias não tinha...entre preparar aulas e o trabalho e os estudos tudo era 12 horas por dia todos os dias. Não tinha NADA de intervalo assim. Então eu tava/porque era reta

final, mesmo assim, eu precisei de mais uma prorrogação, fiquei mais um ano ainda para terminar esse doutorado, enfim (DCN1).

Docentes ingressantes identificam obstáculos relacionados à formação em nível de pós-graduação em andamento e que sob certas circunstâncias os ingressantes acabam por vivenciar um período conturbado entre o término da formação e as primeiras experiências docentes na instituição. Esta situação compreendida no período de inserção profissional de docentes de Ciências da Natureza na EPCT corrobora os dados institucionais que indicam que parte significativa do corpo docente da RFEPCCT possui mestrado e doutorado, sendo 32,39% para a Rede e 54,37 % para o IFSC, conforme a Plataforma Nilo Peçanha ano base 2021. Experiências semelhantes a do fragmento supracitado, colocam o ingressante em condições extremas de esforço físico e intelectual que podem afetar este período de inserção profissional.

Percebe-se até aqui uma forma de organização administrativa ao IFSC que adapta uma influência direta das práticas tradicionalmente utilizadas pelas universidades públicas. Essas instituições possuem um processo sócio-histórico sedimentado sobre como essas práticas funcionam, sobretudo aquelas de pesquisa. A RFEPCCT, em seu processo de transformação, aportou de formas mais enxutas de investimento financeiro e agendas internacionais (KRAWCZYK; VIEIRA, 2010; OTRANTO, 2010; LIMA; SILVA, 2014). Ou seja, torna-se diferente nas configurações administrativas em relação às universidades públicas brasileiras e parece refletir, entre outros aspectos, na sobrecarga de trabalho aqui identificada.

Como consequência, a autonomia docente se apresenta de forma não emancipatória, ou seja, focada nas escolhas de atuação em diversas atividades, mas não necessariamente na reflexão crítica entre realidade, prescrição e emancipação política da profissão, conforme expõe Contreras (2002). Isso afeta o desenvolvimento profissional, mas também o institucional uma vez que se consolida em obstáculos de natureza burocrática, dada à forma como acontecem e são implementadas. A tarefa em cumprir as exigências institucionais, conforme as atividades que escolhem, consomem demasiadamente o tempo previsto em seu planejamento. Perfil semelhante ao docente em início de carreira que leva mais tempo para resolver situações cotidianas e tende a se culpabilizar pelos desafios e condições de trabalho (VEENMAN, 1984). Exemplo disso podem ser as atividades de gestão colocadas como uma ocupação para cumprir questões de ordem secretário-administrativa e não como uma oportunidade de pensar sobre formas de gestão que dialoguem com a

realidade escolar, expandindo a interpretação de desenvolvimento profissional docente para além de um conjunto de etapas e formas de interagir com o meio educacional; do qual se conhece e que se modifica constantemente.

Para o contexto da RFEPECT, a partir dos 13 anos de sua homologação, e seus efeitos sobre o que se compreende como condição do trabalho docente, à medida com que a carga horária docente é preenchida com tais atividades, assume-se, institucional e impreterivelmente, que elas serão cumpridas com êxito. Como muitas situações educacionais não são mecânicas - ou seja, além das prescrições profissionais da docência e do serviço público, são munidas de contexto e constantes mudanças - essas incompatibilidades entre a prescrição institucional e a realidade do contexto social, cultural, político, econômico, entre outros, que o câmpus está inserido, têm resultado em excesso de burocratização, intensificação e precarização do trabalho docente.

Convém salientar que se expõe tal discussão como situação-limite, na medida em que essas oportunidades acontecem na realidade e os efeitos que elas causam no ingresso da docência e não, categoricamente, na pertinência da existência dessas oportunidades. Pelo contrário, ressalta-se a importância da diversidade de atividades que podem ser assumidas pela docência na EPCT. Como será apresentado mais à frente, são poucos os casos que, sob apoio e acolhimento da equipe diretiva, vislumbra-se possíveis inéditos viáveis. Ou seja, no diálogo e enfrentamento, coletivo e consensuado, das próprias demandas contextuais da organização do local de trabalho é que se potencializam as oportunidades de desenvolvimento profissional.

### **3.1.3 Situações-limite: a natureza instrucional do acolhimento inicial aos ingressantes na EPCT**

A partir das narrativas, é possível compreender o acolhimento inicial em duas instâncias: via câmpus de lotação e via Programa de Ambientação.

Para aquele acolhimento que acontece no câmpus de lotação, em geral, os ingressantes descrevem que o primeiro contato com a direção do câmpus serve para terem as informações administrativas necessárias para o início da docência, sobre demandas relacionadas às componentes curriculares, os processos de ensino e aprendizagem da instituição e infraestrutura do câmpus. Não houve menção sobre as atividades de pesquisa e extensão. Esse contato protocolar – por vezes coadunado com o momento da posse - ocorre

de forma condensada e marcada como um demasiado número de informações em um curto intervalo de tempo:

Terminou a greve eu entrei em contato. Na verdade, foi a direção de ensino que entrou em contato comigo: “Professor [Fulano], né? Vamos marcar uma entrevista pra eu te explicar...” E aí nesse primeiro dia, né? Que eu cheguei à escola o [diretor de ensino] sentou comigo, explicou para mim como é que a instituição funcionava, né? Explicou as instâncias, naquele momento eu escutei tudo não aprendi nada, mas aí é aquela coisa que o excesso de informação, né? Ah... CEPE, Conselho Superior, essas coisas todas, enfim, e a organização do câmpus, né? O papel dele, do diretor-geral, que se não tô equivocado naquela época era o [Fulano] é que eu fui conhecer semanas mais tarde. E a gente fez um passeio pela escola, né? Ele me apresentou as dependências da escola [...] (DCN1).

Nesses primeiros contatos, apesar da existência de certo protocolo de acolhimento — geralmente, pela direção geral ou direção de ensino, com a apresentação do docente aos setores, conhecimento da infraestrutura do câmpus, da organização administrativa da instituição e as condições básicas para o exercício da docência, conforme o regimento pedagógico da instituição — parece haver pouco estímulo, ou anseio por uma próxima reunião, para um diálogo sobre oportunidades de desenvolvimento profissional consonantes entre instituição e experiência e/ou formação profissional do ingressante. Conforme expõe outra docente:

Então ele [membro da direção] também participou e alguns TAE que estavam lá a gente fez uma chegada oficial assim. Eu lembro de ter assinado alguns papéis e no meio assim de uma sala, onde estavam todos em volta. E aí depois de eu assinar esses papéis eles disseram: “Bem-vind[o/a], [DCN4]! Me apresentaram. Falaram que eu ia ser a professora nova de [área vinculada às Ciências da Natureza], no lugar do [Nome]. E aí eu lembro depois de todos terem batido uma foto, assim, juntos, e isso foi a parte mais formal da minha chegada, né? Depois disso foi tudo informal mesmo assim. Quem eu ia encontrando nos corredores, porque muitas pessoas eu já conhecia e lá o câmpus é muito pequeno, MUITO pequeno mesmo. Acho que eram, sei lá, vinte professores. Então todo mundo era muito amigo (DCN4).

Nesse sentido, percebe-se uma tendência à postura de liderança normativa instrumental (DAY, 2001) e abre-se a discussão para a possibilidade de outras medidas e posturas de acolhimento com foco no desenvolvimento profissional e institucional que estejam presentes nesses primeiros diálogos, conforme Bonilaure e Resende (2014) Schneiders (2017) e Pena (2018).

O Programa de Ambientação proporcionado durante o período de ingresso — apresentado na seção 2.4 — contribui para a constituição desta situação-limite. Contribuição decorrente dos efeitos inerentes à própria natureza e dinâmica institucional em processo de expansão e das poucas contribuições que formações realizadas fora de contexto de atuação trazem ao DPD (IMBERNÓN, 2009; PIMENTA, 2000). Outro docente destaca:

Então ambientação na prática ela não ajuda muito. É mais para gente se sentir acolhido, ponto. Mas ela não ajuda a gente a entender o funcionamento porque é muita informação, é muita burocracia num primeiro momento. Então em que que a Ambientação ajuda? A se sentir acolhido, entendeu? A ambientação ajuda o servidor que tá chegando agora a se sentir acolhido. Só porque aí também se entra todo mundo ao mesmo tempo, tudo bem. Agora tem gente que vai entra, aí na semana seguinte entra outro. Então **tem que esperar juntar uma quantidade de gente para fazer uma capacitação. Aí quando vai fazer a capacitação o cara já tá a 3 meses no IFSC. Ele tá sabendo tudo aquilo que funcionou**, então vai/acaba sendo uma coisa só burocrática. **Então, sinceramente, a ambientação, em que pese o empenho [...] em que pese aí a boa vontade de quem tá fazendo, em termos práticos, ela não ajuda muito não. É mais só no sentido de acolhida.** Então eu não acho que a ambientação seja algo muito relevante; de novos servidores (DCN3,**grifo nosso**).

Percebe-se que o Programa de Ambientação é interpretado como de natureza protocolar. De acordo com o exposto, esse programa se caracteriza por uma obrigação legal contida no cumprimento do estágio probatório e pela difícil logística em reunir os ingressantes, ou ainda pelo caráter mais informativo e menos reflexivo. A ciência do funcionamento e da organização institucional pode ser também compreendida por ingressantes durante a socialização e convívio entre os pares. Na literatura se reconhece a pouca efetiva de cursos formativos nesses formatos (poucos duradouros e fora do contexto(local) de trabalho) (BARBOZA; TREVISAN, 2014; PIMENTA, 2000; IMBERNÓN, 2009).

Dessa forma, o Programa de Ambientação assume um caráter de acolhimento e boas-vindas que, diante do exposto, pode ser comprometido devido ao grande número de docentes ingressantes contratados (Figura 4, seção 2.2.1) e aos intervalos entra cada evento de ambientação, entre outros aspectos. Há ainda que se somar a demanda de pessoal e recursos para que eles acontecessem.

Outro aspecto referente ao acolhimento institucional está relacionado à necessidade de docentes que já estavam na RFEPCT (mas em outro IF ou câmpus) participarem novamente do Programa:

Eu vejo duas situações, né? Uma situação bem específica minha, aonde eu diria que acabou, então, não sendo muito vital por causa da minha experiência em outro câmpus e particularmente ali pelas pessoas que acabaram me colocando e me contextualizando dentro da instituição, eu sinto que foi suficiente. Diria ali que em poucos meses eu tava totalmente ambientado e já participando, né? Da comunidade escolar, das decisões dentro das reuniões. Mas eu diria que seria teria sido importante assim eu participar no início. Eu penso que isso teria poupado dúvidas que eu tive que correr atrás. Então para o professor que tá se inserindo, né? Eu diria que é algo muito interessante de participar, né? E repito, no meu caso, eu penso que seria algo bastante produtor, mas aconteceu como aconteceu e ninguém me chamou para fazer parte de depois quando eu tinha chego, né? Não tinha feito muito tempo, né? Que o pessoal tinha organizado alguns eventos lá de recepção, né? Então deu no que deu, né? Passei ali um ano, né? Sobrevivendo. E eu até poderia ter participado no próximo, quando eu também fui chamado, mas daí

apareceu... Você não sente necessidade, né? É aquela história: “Pô, você tem que você tem que ir lá tirar carteira de motorista, tem que fazer lá as aulas. Pô, mas você já tá há um bom tempo fazendo aquilo. Diferentemente ali de tirar carteira, eu não sei se ter participado, né? Daquilo era algo obrigatório. Porque é o que eu falei, né? Se é obrigatório eu tô inadimplente, né? Então repito: eu penso que no meu caso ele não fez tanta falta uma vez que o câmpus, eu diria, supriu essa exigência naturalmente nos primeiros dias em que eu estive nele, mas tendo a oportunidade eu diria que é legal participar (DCN6).

A partir do fragmento acima é possível compreender que a ambientação institucional pode enfrentar algumas implicações não desejáveis ao DPD. A obrigação em realizá-la em certas situações, sob o âmbito pedagógico, talvez devesse ser repensada. Por outro lado, nesses casos, abriria possibilidade de ser explorada a inserção profissional de outra forma via câmpus para aqueles já familiarizados com a Rede. Outra situação vista como limitadora ao Programa e ao DPD é o alto número de docentes que ingressaram e a dificuldade, por parte da instituição, em garantir acolhimento institucional. E, por fim, no desafio de articulação entre as oportunidades de acolhimento institucional via programa e câmpus. Uma vez que, para esse último, houve maior relevância para o acolhimento e recepção, embora também presente as limitações discutidas no início desta seção. Por fim, os momentos de acolhimento no ingresso, via programa institucional e via câmpus, socializam informações relacionadas ao funcionamento administrativo da instituição que pouco contribuem para o desenvolvimento profissional docente. Configura-se como situação-limite devido ao fato das raras situações proporcionadas pelo Programa de Ambientação estimularem o DPD contemplando a pesquisa, a extensão ou mesmo outras atividades a serem desempenhadas fora do contexto das componentes curriculares.

### **3.1.4 Situações-limite: os choques de realidade característicos do ingresso na EPCT**

Nesta categoria se interpreta aspectos explicitados pelos docentes como exemplos daquilo caracterizado como choques de realidade vivenciados pelos ingressantes em alguns momentos no período de inserção profissional. Esses, diferentemente daquele choque de realidade descrito por Veenman (1984) para os docentes iniciantes, não resultam no desencanto e/ou abandono da docência. No entanto, a partir dos choques de realidade, é possível perceber a manutenção da cultura do individualismo, devido à culpabilização pelas ações e certo abalo emocional que geralmente não aparenta ser socializado com colegas ou equipe diretiva/pedagógica:

Naquele ano todo então foram diversas, assim, experiências que eu tive/tentativas, né? De como trabalhar na licenciatura, sempre pensando no foco, né? Da formação

dos professores, e que a gente vai ser um referencial para eles, né? Então foi um ano, assim, difícil, né? A gente passou por avaliações então teve uma turma, assim, que era bem crítica assim, né? E eu na minha insegurança. Ali acho que passei bastante insegurança no primeiro ano [de ingresso], assim (DCN2).

Veenman (1984) discute pesquisas que organizam as causas dos problemas que professores iniciantes enfrentam no choque de realidade em duas categorias: [i] pessoais e as [ii] situacionais. A primeira condiz desde a escolha errada pela profissão, passando por atitudes inapropriadas durante o ato de ensino, e por características de sua personalidade que não condizem com a profissão docente. Já a segunda categoria contempla uma possível formação profissional que aconteceu de forma inadequada e situações escolares problemáticas (relações autoritárias, burocráticas e hierárquicas, falta de pessoal e materiais de ensino, ausência de objetivos educacionais explicitamente declarados, solidão no local de trabalho, relação com pais que defendem um ensino baseado na suposta transmissão do conhecimento e, por fim, na multiplicidade de tarefas que um professor deve cumprir).

Dado o entendimento de que a segunda categoria expressada pelo autor também está presente em outras fases da carreira docente, os ingressantes na EPCT, ao experienciarem um novo ambiente de trabalho, passam por certo choque de realidade, mesmo para aqueles que já possuem alguma experiência docente anterior. Por outro lado, ao lecionar para modalidade e/ou nível de ensino que não era de costume, ou ainda, por experiências inéditas à carreira na EPCT, podem revelar-se elementos próximos da categoria “pessoais”, supracitada.

E aí no começo também, eu não fui tão bem recebida pelos alunos. Porque eu sentia assim muita hostilidade da parte deles com relação a mim. Talvez [por algumas características individuais] e talvez por eu ser mulher, eu não sei. Eu sentia de algumas alunas, principalmente do sexo feminino, uma certa hostilidade assim quanto a minha pessoa. Ficavam fazendo perguntas: “Mas quanto tempo tu é formada? Tu é formada em quê? E há quanto tempo que tu dá aula?” E no começo eu ficava muito chateada porque, enfim, eu também tava pouco tempo dando aula. Então parecia realmente, eu era inexperiente, e elas estavam, né? enfim. Então me senti um pouco acuada. **Então nesse começo do [câmpus atual] eu me senti bem acuada com relação a isso assim.** Não todos os alunos, mas alguns alunos. Então **eu lembro de ir para casa várias vezes assim com o coração bem apertado. “Será que eu estou dando uma boa aula? Será que eu tô fazendo meu papel assim bem, né? Será que eu tô transmitindo alguma coisa/tô conseguindo, né?”** Mas daí eu passei a perceber que sim. Eu via a evolução dos meus alunos (DCN4).

Dessa forma, interpretam-se certas características expostas pelos docentes como uma situação-limite comum à temática de inserção profissional e de docentes iniciantes derivadas da tensão emocional em casos de ensino na EPCT. É possível perceber o choque de

realidade de âmbito pessoal quando o ingressante expressa sentimentos de angústia sobre sua conduta e escolhas durante seu ato de ensinar em âmbitos inéditos na carreira.

Os dois fragmentos representativos desta categoria correspondem a um ingressante e a um iniciante. Aspecto que indica que o ingresso na carreira docente na EPCT pode ser marcada por um choque de realidade, similar ao descrito por Veenman (1984), e que é causado por tarefas inéditas para o docente que ingressa. Geralmente causadas pela verticalização do ensino na Rede e que, nesta tese, assumem caráter especial aquelas tarefas decorrentes dos cursos de licenciatura das Ciências da Natureza. Outros problemas que decorrem dos condicionantes anteriores estão relacionados à falta de experiência docente para atuação em cursos de formação docente (no caso do iniciante) e a falta de formação em pós-graduação na área de Ensino de Ciências (no caso do ingressante). Ambos os problemas conhecidos e custosos aos cursos de licenciatura em universidades (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014) e que se incorpora à realidade da RFEPCT. Por fim, diante dos indicativos, atenta-se que tais choques de realidade não levam ao abandono da docência na realidade investigada e não são compartilhados entre colegas. Situação-limite essa que se relaciona com as anteriores e corroboram a cultura do individualismo, visto que há pouca socialização dessas experiências que não são discutidas/refletidas ou tomadas como análise.

### **3.1.5 Situações-limite: a falta de subsídio à maternidade de docentes ingressantes**

O período da gravidez é uma etapa determinante na vida e, junto com a maternidade, pode apresentar implicações ao DPD no período de ingresso e em outros períodos da carreira. A gravidez e a maternidade não sendo apenas fenômenos biológicos, são também de ordem cultural, social e afetiva (BEZERRA, 2016). Nesta tese, os trechos que permitiram identificar esta situação-limite foram de autoria de mulheres docentes. Nesse sentido, torna-se urgente apresentar subsídios a docentes que vivenciam a maternidade e a licença maternidade. Segue um trecho que remete a esta situação no período de ingresso:

E aí eu lembro que eu quase não conheci ninguém, porque daí logo eu engravidei e saí. Eu lembro de começar conhecer o pessoal mesmo no [câmpus atual] quando eu voltei da minha gravidez. Então eu fui em [mês de 20XX] para o [câmpus atual] e eu fui conhecer as pessoas mesmo em [um ano letivo depois] assim. Que fui socializar de fato com todo mundo, conhecer o câmpus, as salas, tudo assim. Eu era até lá mega perdida, porque eu cheguei e já e logo engravidei. E a maioria das minhas aulas, quando eu cheguei no [câmpus atual], eram à noite. Então tudo acontecia no câmpus durante o dia e eu só peguei licenciatura no primeiro semestre que eu dei em [câmpus atual], então só ia a noite para o câmpus. E o câmpus a noite é um pouco mais morto assim. É mais licenciatura e talvez PROEJA, mas não tem ensino médio. Então eu não me envolvi com nenhum professor que



dava aula para ensino médio. Eu não me envolvi com os TAE porque a maioria não tava lá. Então eu era uma professora assim fantasma no câmpus. Tanto que quando eu voltei da licença todo mundo perguntava: “Ah! Professora nova? Tu tá aqui desde quando?” Eu já tava tipo há dois anos, mas ninguém me conhecia ((risadas)). Então foi bem estranho assim. Então fui me sentir parte mesmo só em [20XX] do [câmpus atual] (DCN4).

Compreende-se que tal desamparo, constatado aqui nesta tese, não se dirige para a falta de direitos e/ou condições que docentes ingressantes mulheres passam entre a gestação, licença maternidade e a divisão da responsabilidade no cuidado da criança (PEREIRA, 2021), mas sim ao momento de regressar à docência, após licença maternidade, ainda na condição de ingressante. A partir do fragmento é possível estabelecer um regresso que a submete à condição de abandono/isolamento.

Não há formas de orientação e/ou iniciativas que amenizem o impacto da maternidade no DPD e que procurem por equidade e enfrentamento do machismo (ainda) existente nas carreiras docentes destinadas à Educação Superior, ou ainda estratégias que busquem assistir a rotina de uma mãe. Como, por exemplo, a partir deste fragmento, com horários mais adequados ao desenvolvimento e relação entre pais e crianças, visto que o período noturno é o mais complicado quanto aos cuidados da criança e o funcionamento e/ou disponibilidade de creches, entre outros fatores. Ademais uma carga horária em período diurno auxiliaria na tentativa de maior socialização entre ingressante e seus pares. Similar à apreensão das necessidades formativas ao ingressante, já discutidas nesta tese, é recomendável que o planejamento desse regresso seja elaborado com docentes ingressantes que decidiram ter filhos:

E aí eu agora eu já tô numa fase que eu preciso de mais, preciso estudar mais, eu preciso, né? E aí eu/mas eu tive um bebê nesse meio e decidi não.../que já era o meu projeto no outro ano [fazer uma pós-graduação relacionada ao Ensino de Ciências], no outro ano anterior, mas aí como teve um bebê, daí teve a pandemia daí assim: “Não, vou esperar.” Mas vamos ver, esse próximo ano eu acho que vai dar certo daí eu vou entrar (DCN2).

O fragmento acima expõe a intersecção entre escolhas da vida pessoal e profissional de docentes que assumem a maternidade e, por consequência, revela a influência que a maternidade possui para as pessoas que escolhem a docência como profissão. Essas situações implicam em uma reorganização no planejamento de DPD em função desta etapa da vida e possível indeterminação dos planos futuros.

Então hoje eu não troco o meu trabalho o meu câmpus por nada. Eu amo trabalhar e fazer o que eu faço assim. Gostaria de fazer muito mais. Ainda tive uma conversa com a [colega docente] esses dias assim. Eu acho que hoje eu consigo ser meia profissional que eu gostaria de ser. Porque eu sou... metade do meu tempo eu sou mãe. E é muito difícil separar, né? Os meus filhos me consomem muito. Então eu vejo que, talvez, quando eles forem um pouco maiores, eu vou conseguir me

dedicar muito mais. Então a [fulana] até me acalenta muito com relação a isso. Ela disse: “[DCN4], agora que meu filho tem 1[X] anos eu sou a professora que eu gostaria de ser.” (DCN4).

Dilemas entre a maternidade e a docência, explicitado no fragmento acima, também são aparentes em outros contextos educacionais. Silva *et al.* (2021), ao refletirem sobre a maternidade e suas consequências na vida de mulheres docentes e pesquisadoras, destacam que “a maternidade afeta a docência ao mesmo tempo em que a docência afeta a maternidade” (Idem, 2021, p. 3). Conforme Bins *et al.* (2021), ao trazerem reflexões sobre a experiência da maternidade e da docência em Educação Física, acentuadas e ampliadas pelo contexto de pandemia de COVID-19, apresentam um trecho da narrativa de uma docente, sujeito da pesquisa: “às vezes choro porque quero ser uma boa mãe, assim como sonhei em ser uma boa professora” (Idem, 2021, p. 3). Evidenciando a sobrecarga depositada na mãe no cuidado dos filhos.

Sentimento de culpa e responsabilização sobre a excelência em exercer a função docente após a gestação e durante a maternidade são aparentes no contexto da EPCT. Ainda conforme Silva *et al.* (2021):

(II) a experiência da maternidade resulta na ruptura com o que éramos até então e no redimensionamento das diversas esferas da vida, com necessidade de eleição de novas prioridades e escolhas; (III) são múltiplos os sentimentos suscitados com a maternidade, dentre os quais a culpa aparece de modo quase unânime, sendo a terapia uma experiência significativa de autocuidado que integra a rede de apoio para lidar com os sentimentos vividos; (p.3).

Nesse sentido, estratégias que busquem favorecer o DPD de mães, independentemente de serem ingressantes, ao retorno de suas atividades profissionais, levando em conta aspectos culturais, sociais e afetivos da maternidade — bem como a ciência do machismo impregnado na carreira de docentes que atuam no ensino superior — são interessantes de serem pesquisadas e repensada no contexto da EPCT.

Para além das discussões já realizadas sobre maternidade e docência e suas implicações em diversos espaços escolares, a partir dos fragmentos expostos nesta situação-limite, é possível compreender as implicações que a gravidez e maternidade causam durante período de ingresso, bem como ao longo da carreira docente de mães. Diz-se de mães, pois a partir de dois dos seis sujeitos participantes, este discurso tornou-se recorrente nas narrativas de mães e, de certa forma, ausente em narrativas paternas. Fato que pode reforçar o machismo ainda impregnado na sociedade e seus efeitos nos planos de carreira docente, em especial para atuação na EPCT. Ademais, há espaço para integrar discussões sobre adoção de crianças, no caso de casais homoafetivos.

Registra-se que nenhum caso de inédito viável foi digno de amenização desta situação-limite, o que sugere certa gravidade e urgências de pesquisas que explorem a relação entre o DPD de mães docentes na RFEPT. Por exemplo, uma consulta no mecanismo de busca da referendada Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica<sup>59</sup>, via mecanismo de busca, com os termos “maternidade”, “gravidez”, “gestação”, “gestantes”, “mulheres grávidas”, “maternidade e docência” e “mães”, ajudam a sustentar este quadro interpretativo, visto que nenhum artigo foi encontrado. Fato esse que pode ser constatado pelo recente aumento de mulheres no corpo docente da Rede, assim como o aumento de contratação feminina para áreas de formação técnica (MORAES, 2016). Dados da Plataforma Nilo Peçanha de 2022, registram que 40,74% do corpo docente da RFEPT (efetivos e substitutos) são mulheres. No IFSC, para o mesmo ano, 46,45% do corpo docente é de mulheres. Dados de 2020, registram 39,01% e 38,26% do sexo feminino do corpo docente para a Rede e para o IFSC, respectivamente. Constatação que exprime a urgência de pesquisas na RFEPT nesta temática.

Por fim, apresentadas e discutidas as cinco situações-limite, sinaliza-se que o período de inserção profissional foi marcado, sobretudo, pela preocupação do cumprimento do tempo das atividades de forma individual e formas de arranjar tempo na carga horária para desenvolvê-las. Isso sustenta a intensificação do trabalho docente, sobretudo para as atividades administrativas e de pesquisa que, apesar de essenciais, tornam-se burocráticas, por destoar da realidade por não haver tempo para discussões de caráter coletivo sobre as experiências que todos os ingressantes/docentes passaram/passam. Como reflexo a tudo isso, as atividades de ensino também ficam comprometidas ao individualismo docente. Nesse sentido, há a privação da autonomia docente frente a questões que seriam melhores resolvidas por esses próprios profissionais que estão no cerne dos desafios educacionais que são constantemente mutantes. Tais constatações, vão de encontro a uma precarização que, conforme a análise de Silva e Melo (2018) a respeito dos documentos norteadores dos IF:

Os IF, tal como as demais IES, exigem uma atuação docente cada vez mais quantitativa. A busca incessante por alcance de metas e números tem quebrado a rotina das IES e colocado os docentes à mercê da burocracia institucional, do produtivismo acadêmico, da pressão psicológica, da intensificação do trabalho e, na maioria das vezes, da frustração, já que o mesmo governo que lhes impõe metas não oferece as condições necessárias para alcançá-las, depois os avalia, responsabiliza e pune (SILVA;MELO, 2018, p. 8).

---

<sup>59</sup> Consulta realizada em 16/01/2023. Site do referido periódico: [<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/index>]. Acesso em 16/01/2023.

A reflexão de caráter coletivo, possivelmente em comunidades de aprendizagem, não é estimulada, ou percebida, pela instituição seja para as ações de ensino, pesquisa e/ou extensão. Pouco se vê acerca dessas oportunidades como forma de desenvolvimento profissional e acolhimento aos ingressantes. Ao procurarem cumprir com o ofício do ensino, pesquisa e extensão de forma individual na RFEPCT, se sobrecarregam de tarefas – que ficam burocráticas – que poderiam ser melhor solucionadas/aproveitadas de forma coletiva, fomentando a identidade institucional e o desenvolvimento profissional docente particular à EPCT, em seus diferentes níveis e modalidades de ensino. Conforme a literatura especializada, características propícias à identidade pretendida à rede e um DPD a partir do período de ingresso serão melhor identificadas e investigadas quando feitos de forma coletiva.

O enfrentamento dessas situações-limite arraigadas pelas ideias de Pimenta e Anastasiou (2014) – que têm sua utilização na docência na educação superior - podem ser estender à docência na EPCT, devido à possibilidade de atuação docente em cursos de licenciatura e em outras modalidades de ensino, bem como pelo potencial desses docentes de realizar pesquisas na área de Ensino de Ciências, para aqueles que possuem formação na área. Constituindo-se assim a possibilidade de criação de um grupo interessado em realizar pesquisas. Nesse caso, a colaboração poderia se estabelecer entre o docente com pós-graduação na área de Educação e/ou Ensino de Ciências, na condição de pesquisador, e no ingressante, na condição de docentes interessados em desenvolver-se profissionalmente a partir da epistemologia da prática.

Algumas dessas situações-limite se estendem para demais etapas da carreira, no entanto, é importante ressaltar aquelas que já são latentes desde o período inicial e, de certa forma, importadas de uma cultura acadêmica estabelecida em universidades; ou seja, em outros moldes de infraestrutura física e administrativa, por exemplo.

### 3.2 OS PERCEBIDOS DESTACADOS NA INSERÇÃO PROFISSIONAL DE DOCENTES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA: UM NORTE AOS INÉDITOS VIÁVEIS

Uma vez apresentadas as situações-limite que sustentam a intensificação e precarização da docência enquanto prática emancipatória presentes ao longo do período de inserção profissional docente na EPCT, apresenta-se, nesta seção, casos que podem ser categorizados como atos-limite condicionadores de inéditos-viáveis. Portanto, como

possibilidades de superação das situações-limite que oprimem a profissão docente e freiam o desenvolvimento profissional docente.

### 3.2.1 Inédito viável: a implementação das licenciaturas pertencentes à área da Ciências da Natureza no desenvolvimento profissional docente

A partir da atuação profissional em cursos de licenciatura da área de Ciências da Natureza, foi possível constatar a influência que esses cursos têm na percepção de obstáculos e freios no período de ingresso na RFEPCT e na promoção de um desenvolvimento profissional. Esta influência e seus desdobramentos foram identificados pelo grupo de docentes ingressantes:

Olha eu acho que é bem desafiador assim, né? Para um professor o planejamento, né? É diferente. A licenciatura, como eu te falei, foi bem desafiadora para mim assim. Tanto assim aquela coisa nova, né? Nunca deu a aula, né? Eu tinha experiência de sala de aula, mas de IFSC pouca, né? E aí num ambiente novo, né? Conhecendo poucas pessoas. Então acho tudo isso acumula assim, né? Então foi bem desafiador, mas também foi muito enriquecedor assim para minha trajetória assim, né? (DCN2)

O fragmento do docente ingressante acima representa a importância da licenciatura para o seu enriquecimento profissional. Percepções deste tipo tornaram-se recorrentes durante as narrativas, estimulando a percepção crítica da atuação profissional e a criação de atos-limites que, por consequência, colaboram positivamente para o DPD:

Já são 10 anos, né? De IFSC, né? Como foi mudando o meu processo de ensino e meu processo, especialmente, no processo de avaliação com eles. E aí entra uma questão que eu acho extremamente importante, né? Que é a questão política, a questão do que eu tô fazendo aqui, qual é a importância do meu trabalho, né? Para essas pessoas. E eu não eu não posso jamais desvincular as minhas aulas dessa importância. Eu vejo, por exemplo, **eu aprendi muito na época que eu dava aula na licenciatura em [área das Ciências da Natureza], nas disciplinas de Estágio de Regência.** E eu observava o que eu já tinha vivido. [...] Essas ideias, **esses entendimentos que eu fui ganhando ao longo das disciplinas que eu dava do estágio de Regência é que me permitiram enxergar a minha experiência acadêmica, minha experiência de professor dessa maneira.** E aí eu fui construindo graças, justamente, meu trabalho como professor da disciplina de estágio de Regência, eu consegui reconstruir isso e **eu consegui remodelar minha vida como professor** com base nesses pontos de vista (DCN1, **grifo nosso**).

A partir do fragmento exposto, é possível perceber como a percepção crítica favorece o desenvolvimento do caráter emancipatório à identidade profissional (Pimenta, 2000).

A participação em componentes curriculares do Estágio Supervisionado possibilita uma (re)construção da identidade docente a partir de uma visão crítica sobre a prática

docente. A partir desta experiência foi possível compreender as situações-limite como um obstáculo e formas de superá-las. É possível perceber no fragmento anterior o momento “em que os homens as apreendem como freios, em que elas se configuram como obstáculos à sua libertação, se transformam em 'percebidos destacados' em sua 'cisão de fundo” (FREIRE, 2005, p. 104). Como expõe outro docente:

E eu acho que é isso, assim o meu principal, hoje em dia, dar aula para licenciatura é o que eu mais gosto de fazer. Por tudo, pela riqueza que é, por conseguir ter bolsistas, trabalhar com [programa], por ter esse leque de possibilidades. Por, de repente, daqui a pouco, tá conseguindo fazer uma pesquisa que até agora não deu, mas que eu pretendo. E também participar de orientações que eu acho muito legal dar minha contribuição para a vida da pessoa, para o trabalho de conclusão do curso dela, para o profissional que ela vai ser futuramente (DCN4)

Nesse sentido, sustenta-se a influência do curso de licenciatura no DPD desses ingressantes, marcada principalmente pela capacidade de reflexão docente e (re)planejamento profissional. Sobretudo, condicionada ao participarem de programas de iniciação à docência e ao assumir componentes curriculares relacionadas ao estágio de regência. Tal influência pode estar relacionada com o regime de codocência que pode ser adotado nesses estágios. Geralmente, estabelece-se uma parceria entre docente da área de pedagogia e da área de Ciências da Natureza (com pós-graduação em Ensino de Ciências ou licenciado) e esta pode ser capaz de estimular tais reflexões uma vez que se pressupõe discutir sobre os processos de ensino e aprendizagem de seus estudantes ao longo dessas componentes. Contudo, tal influência deste regime também é percebida em outras componentes curriculares das licenciaturas que também expressam relevância no período de ingresso:

**Dei aula de didática dividindo disciplinas e foi muito, MUITO enriquecedor. Especialmente no começo, sabe?** Assim algumas manhas que o meu colega tinha e que eu uso até hoje como exemplo com os meus alunos na licenciatura. “Gente ó: quando vocês forem usar o vídeo... vocês já tiveram aula com o [docente colega]? Ó então, lembra quando é que ele fazia assim? Então é um bom jeito de fazer.” Então eu aprendia como passar vídeo para os alunos sem que os alunos fiquem entediados, sabe? (DCN3, **grifo nosso**)

A partir do exposto acima, o regime de codocência nas componentes curriculares pode configurar-se como um lugar importante de acolhimento aos ingressantes. Essas oportunidades de DPD mostram-se proveitosas no ingresso devido à socialização para os casos de ensino vivenciados nessas componentes, acolhida e acompanhamento em parceria com docentes e estudantes da instituição. Através de atos não individuais, têm-se a percepção da prática docente e da área de Ensino de Ciências como elementos estimuladores de um desenvolvimento profissional.

No contexto dos cursos de licenciaturas de Ciências da Natureza em universidades públicas. Gonçalves, Marques e Delizoicov (2007), à luz da epistemologia de Ludwik Fleck, ressaltam a importância das interações intercoletivas para o desenvolvimento profissional de docentes atuantes em componentes curriculares de conteúdo específico e docentes com formação e experiência área de Ensino de Química. Os autores concluem:

Mediante uma leitura fleckiana identificamos alguns elementos da complicação relativa à formação inicial de professores de Química, a saber, o modelo 3 + 1 e a “ausência” ou “quase ausência” de reflexões epistemológicas, teoricamente fundamentadas, sobre o processo de construção do conhecimento científico. O enfrentamento a tais elementos da complicação representa implicações no desenvolvimento profissional dos formadores (GONÇALVES; MARQUES; DELIZOICOV, 2007, p. 13).

Nesse sentido, análogo ao destacado pela literatura, ingressantes na EPCT, que não possuem pós-graduação em Ensino de Ciências, a partir da interação com docentes especialistas nesta área e em Pedagogia, podem se aproximarem de referenciais que ajudam a destacar os obstáculos ao seu desenvolvimento profissional docente. Resultados semelhantes a esse também são encontrados em Gelsleutcher (2020), ao tomar um curso de licenciatura em Química, e uma amostra do corpo docente, como objeto de estudo para tecer contribuições acerca da construção da profissionalidade docente de formadores de professores do IFSC. A autora, também à luz da epistemologia de Ludwik Fleck, destaca que “[o] diálogo intercoletivo entre esses dois grupos [Pedagogia e Química], que têm linguagens e olhares diferenciados, é que vai permitir identificar e resolver as complicações” (Idem, 2020, p. 214). A seguir um fragmento que contribui para a discussão da importância das interações intercoletivas para o DPD e para a formação docente na EPCT:

E também a reformulação do nosso PPC que foi onde a gente conseguiu modular melhor, conforme as nossas necessidades e as necessidades dos nossos alunos, um PPC. Então isso foi uma melhora absurda! Eu lembro de gente ter trabalhado também no projeto de TCC. Como que seria o TCC. Se seria como forma de artigo, como forma de TCC bruto assim, normal, um trabalho monografia. **Então a gente teve muitas discussões quanto a isso. Eu era eu era muito mais a favor do artigo, hoje em dia não sou tanto. Eu acho que abriu a minha mente com relação a isso.** Até porque eu vim de uma área que era [...] mais dura então artigo sempre foi muito mais fácil de lidar, escrever, de representar. Só que nessa esfera de licenciatura o trabalho é, talvez, não tão objetivo, então uma monografia talvez coubesse melhor. Então **isso me fez crescer como docente.** Assim, ampliar mesmo a minha mente com relação a isso. Então foram os principais GT assim que eu acho que influenciou assim na minha vida como docente. Esse GT [sobre] experimentação e esse GT do PPC do curso e do TCC (DCN4, **grifo nosso**).

Com base em Gonçalves, Marques e Delizoicov (2007), pode-se dizer que a partir da participação em grupos de trabalho houve, neste caso, uma circulação intercoletiva entre os círculos esotérico e exotérico. Sendo o primeiro deles de docentes pós-graduados em

Educação e/ou Ensino de Ciências e o segundo de docentes sem pós-graduação na área de Educação e/ou Ensino de Ciências. Também é possível perceber uma tomada de consciência por parte do ingressante do círculo exotérico e os efeitos de como esta interação impacta o DPD e o próprio currículo de licenciatura. Sobressaindo a ideia da influência das licenciaturas em Ciências da Natureza para o DPD de ingressantes (e não ingressantes) como um possível inédito viável à cultura do individualismo e ao choque de realidade, já discutidos. Gonçalves, Marques e Delizoicov (2007) destacam:

[...] ressaltamos que a efetividade da circulação inter e intracoletiva está associada à “tomada de consciência” das complicações. Para que essa “tomada de consciência” aconteça, entendemos que os formadores de professores de Química precisam estar envolvidos em um processo formativo que promova a localização, formulação e explicitação de um problema (ou mais de um) que esses profissionais sozinhos não conseguem identificar ou responder com o estilo de pensamento deles. Esse problema precisa gerar a necessidade de apropriação de um novo conhecimento ou, na linguagem fleckiana, de um estilo de pensamento sem o qual é pouco provável a “solução” do problema (GONÇALVES; MARQUES; DELIZOICOV, 2007, p. 14).

Além dos grupos de trabalho, outra forma de socialização docente durante o período de inserção profissional se dá a partir do envolvimento em projetos de extensão:

Então assim, como eu fiz esse projeto, como eu, junto com outros professores, né? Eu...Era mais assim, eu e a [professora de área afim] que hoje não tá mais aqui, **a gente trabalhou muito juntas nesse projeto**, né? Ela também ela/ela **o doutorado dela era na parte também de ensino de [área afim]** na verdade assim então..., mas ela tinha um referencial bem forte assim do epistemólogo [Autor], que ela buscava assim. Então, as sequências didáticas, a gente pensava muito eu e ela assim pensando nessa questão de problematizar, de envolver o aluno, de trabalhar autonomia do aluno, né? Mesmo trazendo essa parte experimental, mas não daquela forma tradicional assim (DCN2, **grifo nosso**).

Soma-se ainda que essas oportunidades de socialização transcendem às componentes curriculares de Ciências da Natureza e oportunizam o diálogo com diferentes áreas para atendimento de determinado objetivo educacional, seja em grupos de trabalho, projetos de extensão, ensino e/ou pesquisa. Como destacado em algumas falas, é possível perceber um bom ambiente de socialização docente que, para pequenos grupos, acaba virando algo prazeroso nesses momentos de socialização; o inédito viável.

A gente trabalhou com vinte e poucos professores daqui da região. Também foi um desafio assim, né? Como trabalhar [duas áreas vinculadas às Ciências da Natureza]? Como inserir [duas áreas], né? E como fazer assim pensar que [essas duas áreas] também pode estar antes do nono ano assim, sabe? A gente trabalhou nessa é perspectiva assim, né? E aí foi um momento muito legal também assim. A gente fez programou um curso FIC [Formação Inicial e Continuada] de 3 meses, né? E aí os professores eles vinham a cada quinze dias no IFSC e aí a gente fazia rodas de discussão, né? **A gente fez o planejamento de um curso e foi muito bacana assim o curso. Que daí trabalhou eu e os dois professores de [área das Ciências da Natureza]** (DCN2, **grifo nosso**).



Os casos de socialização de práticas docentes derivam a partir da iniciativa de parceria entre colegas. Nesse sentido, identificaram-se várias menções, de um mesmo ingressante, sobre uma parceria mais próxima; um tipo especial de situação de parceria (interdisciplinar), um acolhimento, próximo ao que se compreende por um processo de mentoria para docentes iniciantes (MARCELO GARCIA, 2010; LEITE, 2012; ROLDÃO; LEITE, 2012; MARCELO; VAILLANT, 2017). No entanto, como não há este tipo de apoio e acolhimento institucionalizado, ou mesmo a condição do que a literatura entende por docente iniciante. Assim, seguem as contribuições do mesmo docente:

O início que foi muito difícil. Eu tive algumas críticas assim, insegurança de sala de aula assim, a [professora parceira já mencionada anteriormente] me resgatou, me foi... me deu uns caminhos assim, a gente conversou bastante. Até hoje a gente faz parte de um grupo de pesquisa que é sobre xxxxx, né? E aí que me ajudou bastante também a trabalhar assim em sala de aula, né? E essa parte de dar Epistemologia que eu assumi foi... assim que marcou bastante assim, que foi difícil, difícil, mas agora, né? Tá tudo tranquilo. [...] **A [professora parceira] então foi uma pessoa de [área afim das Ciências da Natureza] mas que me acolheu bastante assim, né? Na questão tanto de identidade mesmo, de professor, de ser professora assim, né?** De referencial, que eu tenho como referência. A [outra professora] também. Ela trouxe para o câmpus assim ideias fantásticas que a gente trabalha muito juntas na parte de PCC, que a prática como componente curricular, né? Então o desenvolvimento das atividades de ensino que a gente trabalha com a PCC na licenciatura foi muito marcante assim com a chegada da [professora], né? Que ela tem ideias fantásticas. Ela tira essas ideias dela maravilhosas que a gente vai trabalhando, né? Juntas (DCN2, **grifo nosso**).

Percebe-se indicativo de apoio e acolhimento que podem colaborar para a amenização do choque de realidade no ingresso da instituição, já discutida na seção 3.1.4., bem como apoio nas atividades de ensino e pesquisa. Esse tipo de apoio também traz colaborações para o coleguismo e experiências formais de socialização docente entre diferentes áreas de ensino.

No entanto, há que ressaltar a crítica que envolve a conotação de termos como “experiente” e “menos experiente” (MARCELO GARCIA, 2010) referente aos processos compreendidos como mentoria/tutoria . Sob o risco da polissemia que as traduções de termos estrangeiros possuem, este tipo de conotação, por vezes, incorpora-se a compreensão de que apenas a prática como imitação de modelos e a “experiência por si só” são suficientes para garantir condições desejáveis a DPD (PIMENTA; LIMA, 2012). Perde-se (ou troca-se) a erudição e a práxis pedagógica pela prática leviana; a dicotomia entre teoria e prática se mantém. Sobretudo, a situação pode agravar-se ainda mais se considerado o contexto de transformação da RFEPCT, em sua contemporaneidade, e seus incessantes desafios que reverberam entre a realidade e os desejos contidos na sua prescrição. Pois, se tomada como coerente tal “experiência pelo tempo” compreendida até aqui, somada às

categorias de docentes do IFSC, proposta por Moraes (2016) - muito pode-se perder ao subestimar os saberes e conhecimentos docentes daquele que ingressa, supostamente com menos experiência profissional. Entona-se a contradição entre a persistência da herança de ações docentes pautadas nas racionalidades técnica e prática, e entre uma Rede que traz questões importantes para reflexões no âmbito das políticas educacionais, mas convive com seu período de busca por certa sedimentação institucional pós Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008.

Conforme Cochran-Smith e Lytle, (1999), a partir do conhecimento *da* prática, os docentes desempenham um papel central e crítico na construção do conhecimento sobre a prática docente, dado que o espaço escolar é o seu local de investigação. Assim como a prática docente transcende o espaço da sala de aula ao se refletir sobre o trabalho em sala com questões mais amplas da profissão e se passa a assumir uma postura crítica.

Nessa concepção, um dos lugares privilegiados para a aprendizagem docente pode ser o que a literatura denomina de comunidades de prática, redes de aprendizagem ou outro espaço similar que, coletivamente, buscam a construção do conhecimento sobre ensino. Ao contrário das outras concepções apresentadas pelas autoras (conhecimentos *para* e *na* prática), o conhecimento *da* prática não procura fazer distinção entre conhecimento de natureza teórica ou de natureza prática. Ela fomenta a investigação coletiva e sistemática que problematize situações do ensino, dos estudantes, da aprendizagem, do currículo, etc. Nesse processo de investigação coletiva encontram-se a “força-motriz” para mudanças educacionais e sociais de caráter emancipatório.

Assim, essa postura concede ao docente um lugar crítico enquanto agente de mudança e concebe a aprendizagem docente como algo complexo, de natureza dialógica e ao longo da vida. Sendo ingênuo, portanto, antever a “experiência pelo tempo” como algo compatível com a mudança constante e complexa do espaço escolar e das situações de ensino. Ou seja, “experientes” e “não experientes” buscam questões significativas à medida que se envolvem com a resolução dos desafios concebidos a eles e à escola:

O aprendizado que se origina no ensino através da investigação ao longo da vida profissional presume que professores iniciantes e experientes precisam participar de trabalhos intelectuais semelhantes. Ao trabalhar juntos em comunidades, **tanto os professores novatos quanto os mais experientes, apresentam problemas, identificam discrepâncias entre teorias e práticas, desafiam rotinas comuns, se baseiam no conhecimento de outros para construir um enfoque gerativo, e tentam tornar visível muito do que é considerado dado no ensino-aprendizagem** (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, p. 292-293, grifo nosso)

A partir desta lógica de comunidade docente enquanto produtora de conhecimento para as situações de seu contexto, identifica-se o contato com a produção da pesquisa em Ensino de Ciências, como uma oportunidade ao desenvolvimento profissional desses ingressantes e que surge, predominantemente, a partir do envolvimento com os cursos de licenciatura:

No segundo ano, assim, o professor que tava trabalhando epistemologia ele pediu afastamento e não tinha ninguém para dar Epistemologia [componente curricular]. Então ficaram todo mundo se brigando no câmpus, né? Meu Deus! Eu assim: “Não, então tá, daqui para mim que eu vou...” e teve um [evento de ensino da respectiva área do conhecimento] e que daí eu/eu/eu escrevi um artigo para lá de uma experiência que eu fiz em sala de aula [...]. Levei os alunos para demonstrar tipos de reações inorgânicas, assim, rápidas, né? Acontecendo. Para eles ver o efeito assim que eles macroscópico, de tá acontecendo as reações ali. Mudança de cor, né? Formação de gás e tal. E aí foi bem legal, né? Foi um momento que eu uso até hoje com meus alunos, né? E a gente escreveu um relato de experiência só para o [evento de ensino da respectiva área do conhecimento] bem simples, né? E eu assim vou me inscrever em uns cursos e eu já sabendo que eu ia dar Epistemologia, isso um pouquinho antes, né? Aí eu fui lá no curso do Bachelard, epistemologia, né? Daí eu assim... eu não sabia NADA, eu nunca tinha lido NADA sobre isso, assim, né? Eu trabalhei, antes de ser professora [efetiva], eu trabalhei no... em [cidade a 40 km do câmpus], com o [professor colega], como substituta. E aí o [professor colega] ... né? **O [professor colega]. [...] Então ele tem um referencial bem forte, assim né? E aí eu trabalhei um pouco com ele então eu sabia algumas coisas de conversas com ele,** assim, mas eu nunca tinha parado para ler nada assim. **E aí foi o meu marco, assim sabe? Como assumir essa disciplina da licenciatura, de epistemologia, né? Esse cursinho que eu fiz lá, de dois dias, no [evento de ensino da respectiva área do conhecimento] lá, que daí eu comecei a buscar mais referencial, comecei a preparar, estudar, né? O [professor colega] também me mandou alguns materiais que foram bem importantes assim e até hoje eu trabalho com epistemologia. Então eu digo que foi um marco assim, né? Na minha inserção, assim, docente.** No meu início assim, né? Cada ano que passa as aulas vão se aprimorando, né? Eu vou buscando mais e foi assim, que eu quero dizer, que foi um momento que marcou assim, né? A minha carreira, assim né? Profissional no IFSC como docente, né? **O início que foi muito difícil. Eu tive algumas críticas assim, insegurança de sala de aula assim, a [professora parceira já mencionada anteriormente] me resgatou, me foi... me deu uns caminhos assim, agente conversou bastante.** Até hoje a gente faz parte de um grupo de pesquisa que é sobre xxxx, né? E aí que me ajudou bastante também a trabalhar assim em sala de aula, né? E essa parte de dar Epistemologia que eu assumi foi... assim que marcou bastante assim, que foi difícil, difícil, mas agora, né? Tá tudo tranquilo. Algumas experiências assim que eu tive, na parte daí depois que eu comecei a entrar na licenciatura, então eu escrevi um projeto extensão que foi muito bacana assim voltado para os professores do ensino básico (DCN2, **grifo nosso**).

Do fragmento acima se pode depreender que há uma compreensão de que o contato com a área de Ensino de Ciências a partir de eventos e discussões de caráter epistemológico podem direcionar um desenvolvimento profissional. Além do mais, o fragmento acima também corrobora a importância das interações intercoletivas para o desenvolvimento profissional (GONÇALVES; MARQUES; DELIZOICOV, 2011).

No entanto, é importante ressaltar que o ingressante licenciado ao assumir a docência em componentes curriculares de cursos de licenciatura relacionadas à área de Ensino de Ciências colabora para (mas, não resolve) o enfrentamento da sobrecarga de trabalho para aqueles que possuem pós-graduação na área – discutida na seção 3.1.2. Sobretudo, pode estimular esses ingressantes a uma formação profissional nessa área de ensino. Concomitantemente, expressa a escassez de docentes pós-graduados nessa área, mesmo com aumento do número de programas de pós-graduação em Ensino de Ciências.

Outra ação decorrente da atuação docente em cursos de licenciatura, que merece destaque para a superação das situações-limite, é a possibilidade de desenvolver as orientações dos trabalhos de conclusão de cursos dos estudantes das licenciaturas da área de Ciências da Natureza:

Foi bem desafiador, né? Bem desafiador. Como eu falei, **eu tive uma aluna assim que a gente orientou, eu e a [professora] juntas**. Então **foi muito importante** assim, a gente tinha encontros semanais. Então a [professora] é sempre muito didática, né? Muito organizada assim, com todas, com tudo! Com todas as ideias, ela faz uma teia de ideias ali e chega no final assim que eu fico impressionada assim, né? E então foi muito legal essa aluna em específico, né? A [aluna]. Ela é muito boa, era muito boa. Então ela escutava bastante a gente assim e acatava as ideias e também trazia ideias assim, né? E aí ela desenvolveu um jogo didático, né? com os alunos que os alunos construíram um jogo. Então ela orientou os alunos a construir o jogo, né? E a partir do jogo ela foi desenvolvendo o conteúdo dela, né? Ela também ‘casou’ o estágio com o TCC. Daí no TCC ela fez análise dos resultados, né? Dessa intervenção, né? (DCN2, **grifo nosso**)

Esse tipo de atividade exercida na licenciatura, faz com que se estimule atividades referentes à área de Ensino de Ciências e o docente ingressante em seu desenvolvimento profissional, visto que, neste caso, dispõe de parceria para realizar seu trabalho de orientação, muitas vezes, inédito aos ingressantes.

Em outros casos de orientação desses trabalhos, vê-se o desenvolvimento da orientação e forte influência da pesquisa em Ensino de Ciências a partir daqueles ingressantes com formação específica. Quando consentida essa atividade pelo ingressante é uma oportunidade ao DPD:

Um exemplo legal talvez de comentar, quando eu chego, o primeiro orientando que eu pego, o [Nome], ele fecha então o TCC. Inclusive na época eu convidei um professor externo, né? Que tava fazendo justamente também o mestrado na área específica, né? De epistemologia e... eu não sabia muito como pessoal trabalhava. Então eu fui tentar explorar o máximo, né? As habilidades ali do sujeito e coloquei ele, né? Para a gente praticamente ler um monte de coisa, fazer um monte de coisa. O trabalho específico foi [visões de docentes sobre a atividade científica] e o foco lá dele era contrastar essas respostas com a epistemologia do [Epistemólogo], né? Para mim é supernatural, porque a gente já tava brincando com isso no mestrado, e no doutorado nem se fala, e é o momento onde eu percebi que a galera não entrava nesses méritos (DCN6).

Além da oportunidade de orientar trabalhos de conclusão de curso, é possível favorecer a uma interação intracoletiva para discussões de natureza epistemológica entre docentes especialistas em Ensino de Ciências. Aspecto também fundamental ao desenvolvimento profissional dos formadores de docentes em Química e, conseqüentemente, aos cursos de licenciatura (GONÇALVES; MARQUES; DELIZOICOV, 2011). Experiências como essas acabam por estimular continuidade de atuação na área, bem como oportunizar condições para que futuros professores se dediquem a uma formação em nível de pós-graduação. Este tipo de experiência traz satisfação profissional ao colaborar com a formação de egressos:

Chamou bastante a atenção do pessoal, mas aquilo era a maneira normal que eu tinha, né? Para pensar a minha área epistemologicamente. Mas eu digo isso só por curiosidade, porque o [aluno] não só fez um bom trabalho como ele foi muito atraído pela área. Fez mestrado e hoje tá no doutorado ali no [programa de pós-graduação]. [...] Então saber que esse pessoal chegou até lá, né? E que talvez o caminho fosse outro se eles não tivessem contato com alguém, né? Que chamasse atenção para área. Então foi um exemplo bastante exitoso ali que eu digo, né? Que eu diria mais do início, né? E depois meio que tem sido aí a característica geral. Todo semestre tem alguém ali que acaba se interessando bastante vai fazer uma pós-graduação na área específica daí (DCN6).

Exemplo similar a esse pode ser encontrado em Barbosa e Lopes (2019) em relação a docentes de cursos de licenciatura em Matemática. Os autores identificam a satisfação profissional de docentes pelos seus egressos de cursos de licenciatura em Educação Matemática atuarem na profissão em redes municipais e estaduais de ensino e outros por cursarem uma pós-graduação.

Também é possível apreender compreensões sobre a relação que os docentes ingressantes possuem com a pesquisa em Ensino de Ciências — seja em sua utilização em componentes curriculares, em orientação de TCC, estágios e entre outras atividades do curso de licenciatura. Essas compreensões remetem à possibilidade do docente ingressante provocar um estímulo, ainda que tímido, aos futuros docentes a seguirem nesta área do conhecimento. Neste caso, mesmo que a verticalização não se dê em uma esfera institucional (o IFSC, neste caso), dá-se condições para que o cidadão aprofunde seus estudos na área de Ensino de Ciências.

Nas oportunidades decorrentes dos cursos de licenciatura, ao considerar a educação enquanto processo dialógico (FREIRE, 2005), tem-se para o ingressante, em especial para o não especialista em Ensino de Ciências, a condição de desenvolver-se profissionalmente, enquanto formador de formadores, a partir da relação educador e educando:

Outra coisa que eu tô... semestre passado eu recebi, pela primeira vez, estagiários nas minhas disciplinas. Estagiários do [programa relacionado à formação inicial para docência] e foi muito legal também. Foi muito legal recebê-los. Foi uma experiência nova para mim. Eu nunca tinha recebido e trabalhado com bolsistas que não estiveram diretamente sob minha orientação, mas com outra professora. Eu precisava só supervisionar eles na minha disciplina, né? Mas foi bem interessante também. E agora eu estou almejando a entrar para a parte de estágios; trabalhar diretamente com os alunos, né? Com os estagiários. Então eu acredito que semestre que vem eu consiga pegar uma disciplina de estágio. Porque eu quero fazer parte, quero trabalhar um pouco com isso, né? Até para entender e tal e ter isso na minha história de IFSC (DCN4).

A tarefa de supervisão de estudantes estagiários, decorrente das ações/programas pertencentes aos cursos de licenciatura parece ser interpretada como possibilidade ao DPD do ingressante.

A partir da participação do ingressante em programas direcionados à formação inicial docente, seja qual for a condição/função, destaca-se o estímulo de renovação e aperfeiçoamento da prática docente a partir da interação com os estudantes e demais docentes envolvidos:

Ah, na verdade, tudo assim, que eu tava trabalhando com eles no Pibid eu aplicava com meus alunos em sala de aula assim. Eles faziam nas escolas e eu pegava e fazia com os meus alunos também. Foi muito bacana, também. Então essas atividades ali que eu fazia e que eles faziam, né? (DCN2)

Portanto, há destaque para compartilhamento de práticas advindas da participação em programas voltados para o curso de licenciatura em que os docentes ingressantes passam a utilizar as práticas elaboradas e desenvolvidas no programa, com seus estudantes da educação básica. Mesmo sob o risco deste tipo de prática poder se resumir a uma concepção de aplicação de técnicas e práticas em diferentes contextos, pode-se, a partir dos atos-limites expostos nesta tese, vislumbrar a possibilidade dessas oportunidades desencadearem em outras atividades que favoreçam um DPD.

A influência de programas desta natureza<sup>60</sup> para o desenvolvimento profissional docente é sustentada pela literatura especializada (ANJOS; SANTOS, 2016; MASSENA; CUNHA, 2016; FERNANDES, 2016; DEMOS, 2016; PANIAGO, 2016; GATTI *et al.*, 2014; MATSUOKA; SIGNORELLI, 2013; NASCIMENTO; BAROLLI, 2013; AIRES; TOBALDINI, 2013; OLIVEIRA, 2012).

Gatti *et al.* (2014), destacam que as mudanças que esses programas sofreram ao longo de sua implementação permitiram atingir outras esferas— para além da formação inicial — atingindo também a formação de docentes em serviço. Os autores destacam que

---

<sup>60</sup> Entenda-se o Programa Inicial de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), o Programa de Residência Pedagógica e Programa Observatório da Educação (Obeduc), por exemplo.

uma das contribuições desses programas está na valorização e reconhecimento do docente e do seu trabalho na escola.

Massena e Cunha (2016) identificaram que as ações do PIBID/CAPES permitem “repensar o currículo dos cursos de licenciatura nessas instituições, aproximando os docentes da realidade escolar e possibilitando o aprofundamento de temáticas que impactam a formação dos licenciandos” (Idem, p. 196). No entanto, as autoras destacam que os formadores de professores ainda possuem dificuldades em relacionar as ações do programa com seu DPD.

A participação nesses programas pode indicar um diferencial à atuação simultânea em diferentes níveis de ensino para que essa aconteça de forma articulada e seja um motor de desenvolvimento profissional para aqueles ingressantes que atuam em licenciatura na EPCT. Tal participação nesses programas torna-se atos-limites para tal articulação entre os níveis de ensino, visto que Flach (2014), ao analisar a formação de professores durante a implementação de um curso de licenciatura em Física do IFRS destaca que:

A proposta de maior articulação que os IFs possuem em relação à Educação Básica, no entanto, não pareceu ser um aspecto que necessariamente se configure como um diferencial. Os IFs certamente possuem potencial para isso, na medida em que atendem tanto estudantes de licenciatura quanto a estudantes da Educação Básica. No entanto, não é correto tomar como automática esta possibilidade de maior articulação, pois como verificamos no curso aqui analisado, há sim necessidade de aprimorar os diálogos e desenvolver melhores estratégias entre [esses dois níveis de ensino] (Idem, 2014, p. 178).

Nesse sentido, a oportunidade de atuação na formação inicial docente, já no ingresso da docência na EPCT, podem se configurar em um espaço e tempo de articulação entre diferentes níveis de ensino.

Outro docente destaca:

E eu lembro que na época que eu também tava lá a gente foi para um congresso para o [evento de abrangência nacional vinculado ao Ensino de Ciências], que foi lá em [cidade brasileira]. E lembro que foi muito bom. Foi o primeiro congresso de ensino que eu participei. Porque todos os congressos que eu fui foi em [área vinculada às Ciências da Natureza] dura e foi um universo que se abriu para mim assim: “Opa! Tem um outro universo de [área vinculada às Ciências da Natureza].” (DCN4).

Conforme o fragmento anterior, por meio da participação em eventos acadêmicos relacionados à área de Ensino de Ciências foi possível também criar espaços formativos ao DPD do ingressante. A participação em eventos da área de Ensino de Ciências da Natureza também pode ser fomentada pela atuação em cursos de licenciatura em Ciências da Natureza.

Fernandes (2016) discute sobre o desenvolvimento profissional de docentes, na condição de coordenadores do PIBID/CAPES e formadores de professores. Sobre os aspectos que contribuem favoravelmente ao DPD do formador, a autora destaca que “a aproximação efetiva com a escola se faz imperativa para a sua atuação no programa e para o exercício da sua docência estar em sintonia com uma formação em contexto.” (Idem, 2016, p. 291). Aspecto esse que pode ser catalisado pelo contexto da EPCT, visto que esses formadores de professores atuam concomitantemente na Educação Básica. Nesse sentido, uma vez identificada nesta tese a influência desta concomitância para o DPD, são válidas pesquisas que se debrucem em questões que tratem desta particularidade na Rede.

Outra forma de contribuição ao DPD percebida entre a relação educador e educando, surge a partir da interação em componentes curriculares de conteúdo específico, lecionadas em fases mais avançadas:

Então me senti um pouco mais segura assim para dar aula e hoje em dia eu amo dar aula para licenciatura, né? Para mim, se eu pudesse, daria só para licenciatura é o que eu gosto de fazer. Pelo conteúdo, pela vida das pessoas, pela troca, né? Eu acho tão rico dar aula é uma troca de vida assim. Daí eu vou lá, tô dando um assunto, principalmente em [componente curricular de conteúdo específico de fase mais avançada], e os alunos sempre tem muita contribuição com relação à aula. Então eu vejo que é uma troca muito boa. Talvez melhor do que com [subárea de natureza objetiva vinculada às Ciências da Natureza] que é uma coisa mais objetiva de repente, né? E aí **quando vai para uma parte um pouco mais subjetiva também me agrada bastante. É uma coisa bem diferente e aí a troca é bem maior com os alunos.** Eu sinto que eles interagem muito mais e é bem gostoso assim. Eu gosto muito de dar aula para ensino superior (DCN4, **grifo nosso**).

O interessante, que não possui formação profissional além do curso de licenciatura, tem que lidar com estudantes familiarizados com a Química e o Ensino de Química. Dessa forma, quando já instaurada a percepção crítica, estes espaços podem tornar-se um ambiente de aprendizagem com contribuições positivas ao desenvolvimento profissional.

Outra oportunidade de desenvolvimento profissional proporcionada pelos cursos de licenciatura deriva da possibilidade de lecionar para estudantes que possuem graduação/pós-graduação em área correlata às Ciências da Natureza<sup>61</sup> e que buscam os cursos de licenciatura ofertados pela instituição para exercer a docência:

E aí na licenciatura sim, eu aprendo bastante, tá? Essa coisa da troca com gente que já é... inclusive, gente que tem a minha idade para mais. [...] Então é outra *vibe*. Aqui é diferente, entendeu? **Então aqui eu tenho gente que já tem faculdade. Meu, eu orientando TCC de gente que já tinha doutorado, cara, sabe?** Então a pessoa já tinha/já era [área vinculada às Ciências da Natureza], já tinha habilitação em Engenharia [especialidade] ou bacharelado, não sei, e veio fazer

---

<sup>61</sup> Entendido como cursos de graduação, ou pós-graduação, que oportunizam a possibilidade de validar parte das componentes curriculares de conhecimento específico contidas na matriz curricular dos cursos de licenciatura em Ciências da Natureza ofertados pelo IFSC.



licenciatura, sabe? Então é outro nível, é outra *vibe*. Mas assim o objetivo é formação de professores e é por isso que ele tá ali para aprender, né? Mas **essa troca é bem interessante assim**. É uma troca, como é que eu vou dizer, a gente sempre aprende, mas o fluxo tem que ser maior num sentido. Mas **na licenciatura agora é um pouco mais equilibrado o negócio assim, a diferença de fluxo não é tão grande assim como é na Educação Básica (DCN3)**.

Silva e Lima (2014) destacam que um dos motivos para docentes da RFEPCT lecionarem para o ensino superior está relacionado com “melhores perspectivas na relação professor-estudante, por considerarem que esta pode ser favorecida pela maturidade dos discentes” (Idem, 2014, p. 13). Tipos de interação como este acima, também podem ser compreendidos por meio de uma circulação do conhecimento de ordem intercoletiva entre cientistas de áreas correlatas à Ciências da Natureza e docente especialista em Ensino de Ciências (GONÇALVES; MARQUES; DELIZOICOV, 2011). Entre as contribuições já apontadas, acrescenta-se a possibilidade de ampliação no repertório de assuntos relacionados às Ciências da Natureza que podem ser problematizados sob a influência da área de Ensino de Ciências. Ademais, situações como essas podem contribuir para um dos objetivos da instituição que é o atendimento à comunidade como forma de desenvolvimento e bem-estar social. Proporcionar oportunidades formativas que expandam a capacidade de atuação profissional de cidadãos é uma das tarefas incumbidas à Instituição. Experiências como esta, mesmo que ainda manifestadas por alguns docentes ingressantes, indicam a possibilidade de estratégias de desenvolvimento profissional a partir do local de trabalho, alinhadas aos objetivos educacionais da instituição e da população que a usufrui.

Para as demais relações entre estudantes e docentes discutidas anteriormente, chama-se a atenção para o potencial de reflexão sobre a identidade docente que elas podem ter a partir da percepção de que a docência não se resume a uma racionalidade técnica, mas sim de natureza crítica. Pereira (2002) compreende três tipos de racionalidade que ajudam a entender o desenvolvimento profissional docente. A racionalidade técnica, voltada para a solução instrumental, aplicação de conhecimentos científicos em que os desafios educacionais são tratados meramente de forma técnica. A racionalidade prática que concebe ao docente a deliberação sobre sua prática e a resolução de alguns desafios por meio da prática reflexiva. E a racionalidade crítica, que considera a educação como uma atividade social, intrinsecamente política e problemática.

Dessa forma, é possível indicar que a participação de docentes de Ciências da Natureza ingressantes na EPCT, atuantes em cursos de licenciatura, em sua respectiva área de formação, oportuniza condições para identificação de algumas situações-limite existentes

no período de inserção profissional e vislumbra a possibilidade de inéditos-viáveis. O regime de codocência, a participação em programas vinculados ao curso, orientação de trabalho de conclusão de curso e formas de socialização docente que acolham e respeitam o ingressante e entre outros, são exemplos de atos-limite para o contexto da docência investigado. Esses ajudam a compreender a possibilidade de uma consciência máxima possível: o DPD enquanto movimento de resistência e ocupação de oportunidades e espaços formativos, em função das transformações da EPCT e de seus desafios para cumprir seus compromissos normativos com o bem-estar social, desenvolvimento social e econômico. Na seção seguinte, são apresentadas as considerações finais sobre as contribuições do período de inserção profissional para o DPD na EPCT.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONTRIBUIÇÕES DO PERÍODO DE INSERÇÃO PROFISSIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA RFEPCT**

Depreendida a análise sobre o período de inserção profissional de docentes das áreas de Ciências da Natureza, na condição de ingressantes na EPCT, é possível concluir, a partir do IFSC, que os resultados conjecturam um contraste, de certo modo, em relação às concepções de formação docente atribuída a RFEPCT em seus discursos políticos, bem como naqueles apontamentos contidos na literatura especializada, e sobretudo quanto à pertinência da criação de cursos de licenciatura na Rede devido sua estreita relação com o mercado de trabalho, com a racionalidade técnica e sua falta de tradição pedagógica para ofertar cursos de formação docente, por exemplo (LIMA; SILVA, 2014; SILVA; MELO, 2018; LIMA; BARREYRO, 2018; FERREIRA; GASTAL, 2021).

Esse contraste é um efeito complexo decorrente das prescrições atribuídas à Rede e realidades locais e regionais, durante os 15 anos após sua transformação e expansão. Os contrastes seriam maiores caso parte das situações-limite destacadas (manutenção da cultura do individualismo nas ações docentes na EPCT; sobrecarga de trabalho docente na EPCT; natureza do acolhimento inicial aos ingressantes na EPCT; choques de realidade característicos do ingresso na EPCT; e falta de subsídio à maternidade de docentes ingressantes) fossem superadas. Pois tais situações-limite ainda sustentam a prevalência de uma educação subordinada à lógica do capital (KRAWCZYK, VIEIRA, 2010; TARDIF, 2013; VERGER; 2019).

O período de inserção profissional docente na RFEPCT é repleto de oportunidades de desenvolvimento profissional. Encontra-se uma tolerância administrativa para que essas oportunidades se concretizem, porém, desde que o ingressante as procure, conforme lógica da gestão por competências. Ou seja, não se identificou assistência premeditada por parte da direção, e/ou qualquer outro setor, com o DPD nos primeiros anos de atuação docente na EPCT para que os ingressantes pudessem conhecer essas possibilidades e planejar um DPD, conforme alguns trabalhos já apontam na literatura para a EPCT (BONILAURE; RESENDE, 2014; SCHNEIDERS, 2017; PENA, 2018). Essa situação faz com que docentes ingressantes aprendam formas de lidar e planejar suas atividades que resultam na individualização do trabalho docente e construam sentimentos de desconforto, autocobrança, sacrifício causado por certo choque de realidade. Apesar desses efeitos, os primeiros anos de docência na RFEPCT não resultam no abandono da docência, mas pode engendrar a responsabilização

excessiva e em reflexões individuais, sem fundamentação pedagógica, causadas pelos desafios institucionais inerentes ao processo de transformação da RFEPCT e à concepção de formação docente arraigada pelo tecnicismo e pragmatismo (LIMA; SILVA, 2014).

A intensificação do trabalho docente e isolamento docente estão presentes no período de inserção profissional na RFEPCT de variadas formas. Marcada pela tentativa de solucionar os desafios profissionais, de ordem pedagógica, de maneira individual. "Reduzindo o professor muitas vezes a um executor de atividades na escola, a cultura do individualismo não abre espaço para demandas de sua "dimensão pessoal" (AMORIN; MAESTRELLI, 2020, p.17), que é de fato constantemente atravessada por questões da atuação docente.

O isolamento docente dialoga com concepções de docência baseadas na ideia de competências em que o indivíduo deve mostrar "capacidade" de cumprir seu trabalho para ascender a melhores condições de oportunidades. Proposta que, em alguma medida, dialoga com a política destinada à RFEPCT e que apresenta as situações-limite e resistências aos inéditos-viáveis já discutidos. Para Pimenta e Anastasiou (2014, p. 134), "competência pode significar ação imediata, refinamento do individual e ausência do político, diferentemente da valorização dos conhecimentos em situação, mediante o qual o professor constrói conhecimento".

A partir das discussões realizadas na seção 3.2, é possível destacar o processo de percepção dos atos-limite, por parte dos ingressantes. Ou seja, o processo de percepção das situações-limite como freios e a busca de estratégias para sua superação. Neste processo os ingressantes saem da condição de oprimidos para perceberem-se seres que interagem, percebem e se modificam a partir da percepção crítica da realidade (FREIRE, 2005). Resignificam sua identidade docente por meio de um desenvolvimento pessoal-profissional (PIMENTA, 2000).

Em face ao exposto, compreende-se a influência dos cursos de licenciatura em Ciências da Natureza ao promover diferentes oportunidades e tipos de socialização docente importantes para o período de ingresso. Quando os docentes ingressantes atuam nesses cursos, apresentam-se atos-limites que podem condicionar inéditos viáveis à intensificação e precarização do trabalho docente na EPCT e que pode ser compreendida a partir de uma consciência real efetiva. Há práticas interdisciplinares no ensino, pesquisa e extensão (inclusive a orientação de trabalhos de conclusão de curso) e essas podem se traduzir em oportunidades exitosas ao DPD. Identifica-se que essas socializações docentes, sobretudo,

aquelas que se aproximam da mentoria/tutoria, não são assistidas institucionalmente e/ou pelos setores atentos à formação do corpo docente. Ficam condicionadas apenas ao interesse pessoal de cada docente ingressante, quando ciente, ou ainda a depender da disposição do docente que está a mais tempo na instituição onde leciona. Nesse sentido, há destaque para as atividades de ensino que são realizadas em regime de codocência, pois permitem um acolhimento processual e familiarização com o câmpus, cursos e demais colegas. Além disso, registra-se o contato com referenciais teóricos da pedagogia, ensino de ciências e sua utilização em componentes curriculares. Característica relevante para o caso de ingressantes que não possuem pós-graduação relacionada a essas áreas. As experiências mais significativas representadas neste estudo derivam da codocência nos estágios supervisionados.

Além da influência para reflexão sobre a identidade docente, salienta-se a diversidade de interações que o docente ingressante, e não ingressante, possuem com estudantes em seus diferentes níveis e modalidades de ensino. No entanto, em condição inédita ao ingressante, quando atuante em curso de licenciatura, que passa a vivenciar estas experiências bastante ausentes em outras redes de Ensino. A atuação como supervisor de estudantes de licenciatura — que por ventura também são seus estudantes, em alguma componente curricular no ensino superior — junto aos seus estudantes da educação básica, torna-se um exemplo da complexidade existente nos processos de ensino e aprendizagem na RFEPC no que se refere à articulação entre diferentes níveis e modalidades de ensino. Por consequência, também se revela esta condição enquanto promotora de DPD e de articulação com outras atividades como a de pesquisa e extensão, por exemplo.

Dessa forma, a atuação em diferentes níveis e modalidades de ensino já debatidas há certo tempo na literatura (MACHADO, 2008; LIMA; SILVA, 2014; FLACH, 2014; SCHNEIDERS, 2017) e declarada como uma preocupação dado o crescente número de profissionais não qualificados para atuação na EPCT (SILVA; MELO, 2018) merece destaque nesta pesquisa uma vez que se identificou a influência dos cursos de licenciatura em Ciências da Natureza para esta articulação entre diferentes níveis de ensino. Sobretudo a partir do envolvimento docente em programas voltados à formação inicial da docente, como o PIBID/CAPES.

Constatada a influência de programas dedicados à formação inicial para o desenvolvimento profissional, percebe-se que a participação de ingressantes na EPCT em ações desses programas destinados à formação inicial é de grande relevância para seu DPD,

visto que pode colaborar para a orientação de TCC, participação em grupos de pesquisa e projetos de extensão, por exemplo. Além disso, pode-se favorecer uma aproximação entre Educação Básica e cursos de licenciatura, tendo por base a escola como local de trabalho e espaço de formação profissional. Ademais, dada a carência de formação inicial que contemple a realidade docente na EPCT, a existência de programas neste contexto permite aos futuros docentes uma experiência importante para sua formação.

É possível destacar que há incorporação da pesquisa em Ensino de Ciências no período de inserção profissional docente por parte do corpo docente que ingressa. Para aqueles que possuem pós-graduação em outra área, essa incorporação acontece — para além dos momentos de parcerias docentes e em referenciais utilizados em componentes curriculares, já discutidos — em idas à eventos acadêmicos-científicos e se constituem como um convite para se debruçar sobre as questões pertinentes a essa área de ensino e desenvolverem-se profissionalmente. Para os ingressantes que possuem pós-graduação na área, há viabilidade institucional para que façam pesquisas, projetos e publiquem em periódicos, eventos, bem como façam a utilização de suas pesquisas em componentes curriculares. Em alguns casos, já é possível observar que estudantes egressos dos cursos de licenciatura procuram se aprofundar na área, corroborando a verticalização do ensino — embora em outra IES — pretendida aos IF e a referência que os docentes ingressantes se tornam para os egressos do curso.

Dessa forma, fica perceptível a tese, a partir desta pesquisa, que as licenciaturas das Ciências da Natureza do IFSC assumem papel relevante ao desenvolvimento profissional de ingressantes dessa mesma área do conhecimento, quanto à particularidade e complexidade da Rede, formação pedagógica sistematizada, identidade docente, natureza da reflexão, coletividade docente e planejamento profissional.

Este tipo de resultado apresentado é inédito quando comparado aos resultados apresentados previamente sobre o DPD de ingressantes na EPCT (seção 1.5.1). Visto que, a tese, resultante é a influência das ações docentes existentes nos cursos de licenciaturas de Ciências da Natureza para o desenvolvimento profissional de docentes dessa área ingressantes na Rede. Outro aspecto que se apresentou inédito nesta tese diz respeito à denúncia de Paiva (2017) sobre ausência da dimensão sociopolítica da docência na EPCT, até então considerada silenciada. Mesmo que de forma tímida, os resultados nesta tese evidenciam este tipo de preocupação na prática docente dos ingressantes.

Utilizando de uma metáfora, conforme recomenda a ATD (MORAES; GALIAZZI, 2016), considerando os desafios para a docência decorrentes do processo sócio histórico da EPCT, e a incorporação das licenciaturas na RFEPCT constituindo-se em um novo lócus de formação docente, juntos, representam para a formação docente: um semear e replantar em terras antes ditas inférteis. No entanto, com os recentes desmatamentos educacionais, sobretudo em campos da formação docente, renasce e se nutre das matérias orgânicas das terras desmatadas. E a partir de um ambiente onde muitos rejeitavam-se a plantar, floresceram coisas orgânicas e não exclusivamente aquelas derivadas do metal e da monocultura do papel.

Todavia, um aspecto silenciado nesta tese foi a comunicação entre os cursos de licenciaturas do IFSC, bem como entre os ingressantes de diferentes câmpus. No entanto, cabe destacar que este silenciamento não desmerece a existência das iniciativas institucionais que buscam a socialização entre câmpus, como, por exemplo: o Fórum das Licenciaturas, iniciativas de um (ou mais) câmpus, eventos acadêmicos promovidos, sediados e/ou financiados pela instituição e entre outros. Mas sim, para constatar que não se tornaram aparentes nas narrativas, experiências entre os cursos e seus pares condizentes aos primeiros cinco anos de docência no IFSC. Este silenciamento pode ser alvo de pesquisas sobre tais questões de comunicação e à noção de “rede” estabelecida pela Lei nº 11.892 de 2008, conforme Silva *et al.* (2009). Outro fator silenciado nesta tese, por não se tornar presente nas narrativas, diz respeito à participação de ingressantes no AVEA do curso EaD para docentes ingressantes na EPCT, oferecido no Programa de Ambientação. Como apontado em seções anteriores, este espaço pode apresentar elementos interessantes para o DPD, sobretudo durante o período de inserção profissional docente nesta Rede.

No momento em que esta pesquisa se encerra, há um crescente número de trabalhos que buscam analisar a concepção de formação docente na RFEPCT a partir de práticas em local de trabalho. Assim como é crescente o número de trabalhos que investigam aspectos do desenvolvimento profissional de docentes atuantes em cursos de licenciaturas na EPCT. Esse fenômeno revela o caráter limitante dos contextos em que são realizados e, em geral, apresenta oportunidades para o DPD, ainda que com a predominância das carências e desafios relacionados à intensificação e à precarização do trabalho docente na RFEPCT. Dessa forma, reforça-se o estímulo para que mais pesquisas, como esta e as que estão surgindo, continuem em ascensão dada a importância da condição docente nesses espaços.

Contudo, apesar da influência que os cursos de licenciatura possuem para o DPD de ingressante, julga-se importante um trabalho de acompanhamento para que tais preferências pelo ensino superior não tomem um *status* de universidade (SILVA; MELO, 2018), ou ainda uma vontade de universidade (MORAES, 2016), mas sim como acolhimento e identificação para docência na EPCT, ou seja, uma expansão das oportunidades de articulação entre os diferentes níveis e modalidades de ensino revelando caminhos para a formação docente.



## REFERÊNCIAS

- AIRES, J. A.; TOBALDINI, B. G. Os saberes docentes na formação de professores de química participantes do PIBID. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 35, n. 1, n.p, fevereiro, 2013.
- ALMEIDA, P. C. A. de; REIS, A. T.; GOMBOEFF, A. L. M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. As pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão integrativa. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 14, p. e4152113, 2020. DOI: 10.14244/198271994152. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4152>. Acesso em: 16 fev. 2023.
- AMORIM, M. B. de; MAESTRELLI, S. R. P. O isolamento docente e seus condicionantes no início da docência em ciências. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 14, p. e4241121, 2020. DOI: 10.14244/198271994241. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4241>. Acesso em: 5 ago. 2022.
- ANDRADE, A. F. B. **Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma análise de sua institucionalidade**, 2014, 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB, Brasília, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/18289>. Acesso em: 13/11/2019
- ANDRÉ, M. Políticas e Programas de Apoio Aos Professores Iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n. 145, p. 112-129, 2012. ISSN 1980-5314.
- ANJOS, S. L.; SANTOS, B. F. O Pibid e o desenvolvimento profissional do formador de professores de química. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 12, n. 22, p. 249-270, 2016. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/894>. Acesso em: 26 jan. 2023.
- ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2019. São Paulo: Moderna, 2019. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/302.pdf>. Acesso em: 15/06/2020.
- ARIZA, L. G. A.; DIAS, V. M. T.; SOUSA, R. S.; NUNES, B. R.; GALIAZZI, M. C. BRANDÃO, E. S. Relações entre Análise Textual Discursiva e o software ATLAS.ti em interações dialógicas. **Campo Abierto**, v. 34, n. 2, p. 105-124, 2015.
- AVALOS, B. La inserción profesional de los docentes. **Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, Granada, v.13, n.1, p.43-59, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56711733004.pdf>. Acesso em: 28/10/2019.
- AZEVEDO, A. A., FERNANDES, C. M., BONIFÁCIO, R. M. Professores em Início de carreira: Políticas Públicas no Contexto da América Latina. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**, v. 06, n. 10, 2014. ISSN 2176-4360.
- AZEVEDO, L. A.; COAN, M. O Ensino Profissional no Brasil: atender “os pobres e desvalidos da sorte” e incluí-los na sociedade de classes - uma ideologia que perpassa os séculos XX e XXI. **Revista Trabalho Necessário**, [S.l.], v. 11, n. 16, 2013. ISSN 1808-799X. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/8449>. Acesso em: 16/06/2020. doi: <https://doi.org/10.22409/tn.11i16.p8449>.

BARBOSA, J. G.; LOPES, C. E. Desafios e particularidades narrados pelos docentes da licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Minas Gerais. **Revista Educação Matemática Pesquisa**, v. 21, n. 1, 2019. DOI: <https://doi.org/10.23925/1983-3156.2019v21i1p477-495>

BARBOSA, P. B. **O Filho é da Mãe?** 89f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/RJ, 2016. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/2608/2/2016%20-%20Priscilla%20Bezerra%20Barbosa.pdf>>. Acesso em : 16/01/2023.

BARBOZA, W. L., TREVISAN, A. L. O Design de um conceito pedagógico: da acolhida à pesquisa. **Congresso Internacional de Professores Princi-piantes e Inserção Profissional à Docência**, IV, 2014, Curitiba-PR, Brasil.

BARREIRO, C. B.; CAMPOS, V. S. de. Um estudo sobre requisitos de ingresso na docência para professores da Educação Profissional e Tecnológica de Institutos Federais. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 21, n. 71, 2021. DOI: 10.7213/1981-416X.21.071.DS02. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/28406>>. Acesso em: 3 nov. 2022.

BARRETO, M. P. S.; ANECLETO, U. C. Formação continuada crítico-reflexiva: um caminho para profissionalidade do professor técnico. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 21, n. 71, 2021. DOI: 10.7213/1981-416X.21.071.DS10. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/28493>. Acesso em: 3 nov. 2022.

BARROS, C. M. F. **A Formação pedagógica dos professores iniciantes do Instituto Federal Sul Rio-Grandense**: intencionalidade, necessidade ou desinteresse, 2017, 170 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5744858](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5744858)>. Acesso em: 12/11/2019.

BAZZO, W. A. **Ciência, tecnologia e sociedade**: e o contexto da educação tecnológica. Florianópolis: UFSC, 1998.

BEATRIZ, A. B. T. **Contribuições do pedagogo à prática pedagógica dos professores iniciantes: um estudo sobre a Educação Profissional Estadual de Ponta Grossa - PR**. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2601>>. Acesso em: 12/11/2019.

BINS, G. N.; SILVA, L. O.; TAVARES, N. S.; KUHN, S. S.; TERRAGNO, T. M.; DIEHL, V. R. O. Maternidade, Docência e Educação Física em tempos de Pandemia *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 22., CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 9., 2021, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2021/9conice/schedConf/presentations>>. Acesso em: 16 jan. 2023.

BONILAURE, K.; RESENDE, L. M. Uma Análise da Formação Continuada de Professores Princi-piantes Sob a Perspectiva de Perrenoud. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESSORADO PRINCIPIANTE E INSERÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA, 4., 2014, Curitiba.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2020**, Brasília, 2021. Recuperado de

<https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 06/04/2023.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e dá outras providências. **Diário oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 145, nº 253, p. 1-120, 30 dez. 2008. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=30/12/2008>>. Acesso em: 26/05/2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 151, nº 120, p.1-8, 26 jun. 2015. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/06/2014&jornal=1000&pagina=1&totalArquivos=8>>. Acesso em: 14/05/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf)> Acesso em 13 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais**. Brasília. 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category\\_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 13/11/2019

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2010b). Portaria Nº 076, de 14 de abril de 2010. Brasília. Recuperado de <<http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=741>>. Acesso em: 06/04/2023

BRASIL. Ministério da Educação. Expansão da Rede Federal. 2017. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>> Acesso em 13 jun. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, nº 3, p. 19, 6 jan.2021. Disponível em: <<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=06/01/2021&jornal=515&pagina=19>>. Acesso em: 28/01/2021.

BRITTON, E.; PAINE, L.; PIMM, D.; RAIZEN, S. **Comprehensive Teacher Induction: systems for early career learning**. Dordrecht-Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003.

BUENO, B. C. **Conceito de mercantilização, mercadorização, publicização e financeirização em artigos científicos**. 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro, 2022. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/216509>>. Acesso em: 14/02/2023.

CANDÉO, M.; SILVEIRA, R. M. C. F.; MATOS, E. A. S. A. Relações sociais da Ciência e da Tecnologia: percepções dos professores de formação técnica participantes do PARFOR. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, Belém, v. 11, n. 21, p. 70-91, dez. 2014. ISSN 2317-5125.

CAVALCANTI, C. Meio ambiente, Celso Furtado e o desenvolvimento como falácia. **Ambiente & Sociedade**, v. 5, n. 2, p. 73-84. 2002.

CAVALCANTI, C. Sustentabilidade: mantra ou escolha moral? Uma abordagem ecológico-econômica. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 26, n. 74, p. 35-50. 2012.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education**, London: Sage, n. 24, p. 249-305, 1999.

CONTRERAS, J. **A autonomia de Professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. Revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira de Selma G. Pimenta. São Paulo/BR: Cortez, 2002. ISBN 85-249-0870-X.

CORRÊA, P. M.; PORTELLA, V. C. M. As pesquisas sobre professores iniciantes no Brasil: uma revisão. **Olhar de Professor**, v. 15, n. 2, p. 223-236, 2013.

CRUZ, G. B. da; FARIAS, I. M. S. de; HOBOLD, M. de S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 14, p. e4149114, 2020. DOI: 10.14244/198271994149. Disponível em: <<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149>>. Acesso em: 14 fev. 2023.

CUNHA, M. I.; BRACCINI, M. L.; FELDKERCHER, N. Inserção profissional, políticas e práticas sobre a iniciação à docência: avaliando a produção dos congressos internacionais sobre o professorado principiante. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 20, n. 1, p. 73-86, Mar. 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772015000100073&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772015000100073&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 10/09/2020.

DAGNINO, R.; RIBEIRO, N. M.; CYPRIANO, A. Reflexões para um debate sobre a orientação da Rede dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: BATISTA, E. L.; NOVAES, H. (Org.). Trabalho, educação e social: as contradições do capital no século XXI. Bauru/SP: Canal 6, 2011. p. 221-227 *apud* AZEVEDO, L. A.; COAN, M. O Ensino Profissional no Brasil: atender “os pobres e desvalidos da sorte” e incluí-los na sociedade de classes - uma ideologia que perpassa os séculos XX e XXI. **Revista Trabalho Necessário**, [S.l.], v. 11, n. 16, 2013. ISSN 1808-799X. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/8449>>. Acesso em: 16/06/2020. doi: <https://doi.org/10.22409/tn.11i16.p8449>.

DAVIS, C.; NUNES, M.; ALMEIDA, P. A. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros: relatórios de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente**. Tradução: Maria Assunção Flores. Porto/PT: Porto. 2001. ISBN 972-0-34807-0.

DELIZOICOV, D. Pesquisa em ensino de ciências como ciências humanas aplicadas. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 21, n. 2, 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/6430>>. Acesso em: 13/07/2021.

DEMOS, T. V. **Possibilidades para o Desenvolvimento Profissional Docente de Professores da Educação Básica participantes de Subprojetos PIBID/CAPES da área curricular ciências da natureza**. 363 f., Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2016. Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/172267/343195.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 26 jan. 2023.

DEMOS, T. V.; GONÇALVES, F. P. Caracterização da inserção de docentes na educação profissional, científica e tecnológica: uma análise da literatura. **Acta Scientiarum. Education**. No prelo.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FERNANDES, C. S. **O Desenvolvimento Profissional dos Formadores de Professores de Química na interação entre Universidade e Escola: as potencialidades do programa institucional de bolsa de iniciação à docência**. 310 f., Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/167757/341656.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 26 jan. 2023.

FERNANDES, C. S.; GONÇALVES, F. P. Reflexões Epistemológicas acerca da Racionalidade Técnica na Docência e no Desenvolvimento Profissional de Formadores de Professores de Ciências da Natureza In: GÜILLICH; R. I. C.; HERMEL, E. E. S. (Orgs.) **Educação em Ciências e Matemática: pesquisa e formação de professores**. Chapecó/SC, Ed. UFFS, 2016. ISBN 978-85-64905-51-1

FERREIRA, G. L.; GASTAL, M. L. A. A inserção e as contribuições dos Institutos Federais à formação de professores. **Revista Contexto & Educação**, [S. l.], v. 36, n. 115, p. 191–208, 2021. DOI: 10.21527/2179-1309.2021.115.10988. Disponível em: <https://revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/10988>. Acesso em: 12 fev. 2023.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação?. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 5, n. 8, p. 11-23, 30 jun. 2013. Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/view/74>>. Acesso em: 07/07/2020.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Interloquções com Marilyn Cochran-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 505-524, 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782016000200505&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782016000200505&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 08/09/2020.

FLACH, A. **Formação de Professores nos Institutos Federais: estudo sobre a implantação de um curso de licenciatura em um contexto de transição institucional**. 210 f., Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo/RS, 2014.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 3ª Ed., 2009. ISBN 978-85-363-1711-3.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, 40 ed. Rio de Janeiro/BR: Paz e Terra, 2005. ISBN 85-219-0005-8

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 11.ed. São Paulo/BR: Paz e Terra, 1996, (Coleção “Leitura”). ISBN 85-219-0243-3.

FREITAS, L.C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, n. 33, v. 119, p. 379-404, 2012.

FREITAS, N. M. S.; MARQUES, C. A. Abordagens sobre sustentabilidade no ensino CTS: educando para a consideração do amanhã. **Educar em Revista [online]**. 2017, v. 00, n. 65, pp. 219-235. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.49478>>. Acesso em: 06/04/2023

GARCIA, M.; ANADON, S. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n.106, p.73-85, jan./abr. 2009.

GATTI, B. A. **O início da carreira docente no Brasil: formas de entrada, primeiras experiências profissionais e políticas educacionais**. In: III Congresso sobre professorado principiante e inserción profesional a la docência. Santiago do Chile, 2012.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. **Um Estudo Avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. *Fundação Carlos Chagas*. São Paulo. v. 41, 120 p, set. 2014. ISSN 1984-6002. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/24112014-pibid-arquivoanexado-pdf>>. Acesso em 26 jan. de 2023.

GELSLEUTCHER, L. L. **A construção da profissionalidade do docente formador de professores de ciências e de química do IFSC - câmpus São José**. 269 f., Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/220431>>. Acesso em: 10 fev. 2023.

GEORGESCU-ROEGEN, N. **O decrescimento: entropia, ecologia, economia**. In: Grinevald, J.; Rens, I. (Org.). ISAAC, M. J. P. (Trad.). São Paulo: SENAC, 2012.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Tradução Roberto Cataldo Costa, Porto Alegre, Artmed, 2009 ISBN 978-85-363-2055-7.

GIMENO SACRISTÁN, José. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação**. Porto Alegre. Artmed. 2008.

GONÇALVES, F. P. Considerações de natureza epistemológica sobre a análise textual discursiva. **Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 1-12, jan-abr. 2020.

GONÇALVES, F. P. A Experimentação na Docência de Formadores. **Química Nova na Escola**, v. 38, n. 1, p. 84-98, 2016. Disponível em: <[http://qnesc.s bq.org.br/online/qnesc38\\_1/14-CP-121-14.pdf](http://qnesc.s bq.org.br/online/qnesc38_1/14-CP-121-14.pdf)>. Acesso em: 06/04/2023.

GONÇALVES, F. P.; MARQUES, C. A. Problematización de las actividades experimentales en la formación. **Enseñanza de las Ciencias**, n. 31.3, 2013. ISSN 2174-6486. Disponível em: <<https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/285786>>. Acesso em: 16/01/2023.

GONÇALVES, F. P.; MARQUES, C. A.; DELIZOICOV, D. O desenvolvimento profissional dos formadores de professores de Química: contribuições epistemológicas. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], v. 7, n. 3, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4033>. Acesso em: 9 fev. 2023.

GOUVEIA, F.P. S. A expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no território brasileiro: entre o local e o nacional. **Espaço e Economia**, n. 9, ano V, 2016. ISSN:



2317-7837. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/espacoeconomia/2434>>. Acesso em: 18/06/2020.

GUAITA, Renata Isabelle; GONÇALVES, Fábio Peres. Atividades experimentais mediadas por tecnologias digitais de informação e comunicação em licenciaturas em ciências da natureza. **Rev. Fac. Cienc. Tecnol.**, Bogotá , n. 47, p. 179-199, June 2020 . <https://doi.org/10.17227/ted.num47-6757> .

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança : o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. [s. l.]: McGraw Hill, 1998. ISBN 9727730094. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cat07205a&AN=uls.204733&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site>>. Acesso em: 14 jul. 2021

HUBERMAN, M. *The lives of Teachers*. New York: Teachers College Press, Columbia University, 1993

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendencias**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela, São Paulo: Cortez, 2009. ISBN 978-85-249-1494-2

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística do Ensino Superior**. 2014. Brasília: Inep 2014. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/sinopses\\_estatisticas/sinopses\\_educacao\\_superior/sinopse\\_educacao\\_superior\\_2014.zip](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_superior/sinopse_educacao_superior_2014.zip)>. Acesso em: 23 de abr. 2020.

KRAWCZYK, N. R., VIEIRA, V. L. A reforma educacional na América Latina nos anos 90. Uma perspectiva histórico-sociológica. **Revista Latino americana de Educación Comparada**. ano 1, v. 1, p. 10-17, 2010. ISSN 1853-3744. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6494118.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2020.

LEITE, T.. O programa de formação dos mentores: concepção e planejamento. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 20, n. 76, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362012000300003>

LIEBERMAN, A. Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning apud DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente**. Tradução: Maria Assunção Flores. Porto/PT: Porto. 2001. ISBN 972-0-34807-0

LIMA, F. B. G.; SILVA, K. A. A concepção de Formação de Professores nos Institutos Federais: um estudo dos discursos políticos. **HOLOS**, [S. l.], v. 2, p. 3–12, 2014. DOI: 10.15628/holos.2014.1987. Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1987>>. Acesso em: 2 fev. 2023.

LIMA, M. F. B.; BARREYRO, G. B. Cursos de licenciatura nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: considerações sobre um novo lócus de formação de professores. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 34, n. 2, p. 504–521, 2018. DOI: 10.21573/vol34n22018.80445.

LUZ, Everardo de Sousa. **Trabalho docente na educação profissional técnica de nível médio: identidade e profissionalidade de professores não licenciados**. 307 f. Tese (Doutorado em Tecnologia e Sociedade) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br:8080/jspui/handle/1/23613>. Acesso em 30/06/2023.

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, p. 8-22, 2008.

MACHADO, L. R. S. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 689-704, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000300005>

MANSUR, O.; COSTA, I.; MANSUR, L. O início da carreira docente: “pistas” para conhecimento do perfil profissional dos formadores nos Centros de Formação Profissional de Angola. **Revista Vértices**, v. 13, n. 3, p. 177-188, 2011. Disponível em: <<https://doaj.org/article/a60074d1a77f4951b487ce23dcc19d95>>. Acesso em: 12/11/2019.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, 2009. Disponível em: <[https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/29247/Desenvolvimento\\_profissional\\_d\\_ocente.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/29247/Desenvolvimento_profissional_d_ocente.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 05/11/2019.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Tradução de Isabel Narciso. Porto/PT: Porto Editora. (Coleção “Ciências da Educação”, 2). 1999, ISBN 84-89607-06-0.

MARCELO GARCIA, C. O professor Iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Formação Docente**, v. 2, n. 3, 2010.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1224-1249, Dec. 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742017000401224&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401224&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 08 Mai 2020. <https://doi.org/10.1590/198053144322>.

MARIANO, A. L. S. **A pesquisa sobre o professor iniciante e o processo de aprendizagem profissional: algumas características**. 29ª Reunião da Anped, Caxambu/MG, 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/posteres/GT08-2119--Int.pdf>>. Acesso em: 08.mar. 2017.

MASCHIO, Marcelina Teruko Fujii. Conversas após uma década da implantação dos Institutos Federais. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 17, p. e7998, set. 2019. ISSN 2447-1801. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/7998>>. Acesso em: 29 jan. 2021. doi:<https://doi.org/10.15628/rbept.2019.7998>.

MASSENA, E. P.; CUNHA, M. I. DA. O potencial formativo do Pibid pela perspectiva dos formadores de professores. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 13, n. 30, 22 dez. 2016.

MATSUOKA, S.; SIGNORELLI, G. Integração Universidade Escola pelo Pibid: uma análise das ações formativas de supervisores aos licenciandos. **Revista Veras**, São Paulo. v. 3, n. 2, p. 145-159, jul./dez. 2013.

MELO, S. D. G. Trabalho docente na educação profissional. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.



MIRA, M. M.; ROMANOWSKI, J. P. Processos de inserção profissional docente nas políticas de formação: o que documentos legais revelam. **Acta Scientiarum. Education**, v. 38, n. 3, p. 283-292, 1 ago. 2016.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da Docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, v. 1, n. 1, 2005. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3106>>. Acesso em: 04/04/2023.

MORAES, G. H. **Identidade de escola técnica vs. vontade de universidade**: a formação da identidade dos Institutos Federais. 2016. 356 f., il. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 3.ed. Ijuí/RS:UNIJUÍ, 2016, ISBN 978-85-419-0217-5

MORIN, E. **Complexidade e transdisciplinaridade**: a reforma da universidade e do ensino fundamental. Natal: EDUFRRN, 2000.

MORIN, E. Por uma reforma do pensamento. In: VEGA, A.P.; NASCIMENTO, E.P. (Org.). **O pensar complexo**: Edgar Morin e a crise da modernidade. 2.ed. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

MOURA, D. H. A relação entre a educação profissional e a educação básica na CONAE 2010: possibilidades e limites para a construção do novo Plano Nacional da Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, 2010.

MÜLLER-FOHRBRODT, G., CLOETTA, B., & DANN, H. D. Der Praxischock bei junger Lehrern, Stuttgart: Klett, 1978 *apud* VEENMAN, S. Perceived Problems of Beginning Teachers. **Review of Educational Research**, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

NARVÁEZ, M. M. J., PERLAZA, A. M., TARDIF, M., La inserción profesional docente en Quebec y en Colombia: ¿qué podemos compartir y aprender?, **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 26, núm. 67-68, pp. 27-42, 2014.

NASCIMENTO, W. E.; BAROLLI, E. Professores Supervisores do PIBID: Disposições para o desenvolvimento profissional. In: **II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**. UNESP, SP, 2013.

NONO, M. A. **Professores iniciantes**: o papel da escola em sua formação. Porto Alegre: Mediação, 2011, ISBN 978-857706-055-9.

NUNES, J. F., ZAMBERLAN, A., ROCHA, A., ISAIA, S. M. A. Processos Formativos para professores principiantes na Educação Superior. **Congresso Internacional de Professores Principiantes e Inserção Profissional à Docência**, IV, 2014, Curitiba-PR, Brasil.

OCDE. **Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers**. Paris: OCDE, 2005.

OLIVEIRA, D. A. Políticas de Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: da intenção às práticas. In: LEITE, Y. U. F. et al. (Orgs.). Políticas de Formação Inicial e Continuada de Professores. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012 *apud* FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação?. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de**

**Professores**, v. 5, n. 8, p. 11-23, 30 jun. 2013. Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/74>>. Acesso em: 07/07/2020.

OLIVEIRA, M. G. Reflexões e Resultados Iniciais do Pibid-FAE/UFMG: O Ensino Médio em Questão. In: SANTOS, L. F.; SILVA, S. R. P & LUIS, S. M. B. (Org.). **Universidade e Escola: diálogos sobre formação docente**. Recife: Ed. Universitária UFPE, 2012. p. 37-52.

OLIVEIRA, V F. "Glossário." MOROSINI, M. Enciclopédia de Pedagogia Universitária. Porto Alegre: FAPERGS/ RIES, 2003 *apud* BARROS, C. M. F. **A Formação pedagógica dos professores iniciantes do Instituto Federal Sul Rio-Grandense: intencionalidade, necessidade ou desinteresse**, 2017, 170 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, 2017.

OTRANTO, C. R. A reforma da educação profissional e seus reflexos na educação superior. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 22, n. 2, p. 122-135, jul./dez. 2013.

OTRANTO, C. R.. Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFETs. **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas**, [S.l.], v. 1, n. 1, jun. 2010. ISSN 2236-3483. Disponível em: <<http://www.ufrj.br/SEER/index.php?journal=retta&page=article&op=view&path%5B%5D=3128&path%5B%5D=1792>>. Acesso em: 18/06/2020.

PACHECO, E., **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal, RN: IFRN, 2010. ISBN 978-85-89751-68-5 Disponível em: <<https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1013>>. Acesso em: 26/05/2020.

PAIVA, S. Y. **Início da carreira e saberes da docência na Educação Profissional e Tecnológica**. 2017. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: <<https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1490?show=full>>. Acesso em: 12/11/2019.

PANIAGO, R. N. **Contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação para a Aprendizagem da Docência Profissional**. 2016. 367 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade do Minho, Instituto de Educação, Minho, 2016.

PAPI, S. O. G; MARTINS, P. L. O. **As Pesquisas sobre Professores Iniciantes: Algumas Aproximações**. Educação em Revista, Belo Horizonte/MG, v. 26, n. 03, p. 39-56, 2010. ISSN 1982-6621

PASQUALLI, R.; VIEIRA, J. A.; VIEIRA, M. M. M. Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica a distância da Rede Federal de Educação brasileira: análise das produções acadêmicas. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 9, p. 22-31, dez. 2015. ISSN 2447-1801. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3558>>. Acesso em: 29 jan. 2021. doi: <https://doi.org/10.15628/rbept.2015.3558>.

PENA, G. A. de C. Necessidades formativas de professores dos Institutos Federais e Desenvolvimento Profissional Docente. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 15, p. e7280, nov. 2018. ISSN 2447-1801. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/7280>>. Acesso em: 23 abr. 2020. doi: <https://doi.org/10.15628/rbept.2018.7280>.

PEREIRA, J. E. D. A pesquisa dos educadores como estratégia para a construção de modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA, J. E. D.; ZEICHNER, K. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2002, p. 11-42

PEREIRA, M. B. **A Conciliação do Trabalho Docente com a Maternidade**: um estudo em escolas no interior de Minas Gerais. 56 f.. Monografia (Graduação em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2021. Disponível em: <[https://monografias.ufop.br/bitstream/35400000/3314/6/MONOGRRAFIA\\_Concilia%C3%A7%C3%A3oTrabalhoDocente.pdf](https://monografias.ufop.br/bitstream/35400000/3314/6/MONOGRRAFIA_Concilia%C3%A7%C3%A3oTrabalhoDocente.pdf)>. Acesso em: 17 jan. 2023.

PIMENTA, S. G., LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. 5. Ed. São Paulo/BR: Cortez, 2014. ISBN 978-85-249-2214-5

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2.ed. São Paulo/BR: Cortez, 2000. ISBN 85-249-0711-8.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo.Cortez. 2010.

PINTO, J. M. R. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras? **Jornal de Políticas Educacionais**, [S.l.], v. 8, n. 15, june 2014. ISSN 1981-1969. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/39189>>. Acesso em: 20 jan. 2021. doi:http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v8i15.39189.

PIRES, F. T. A Formação e Atuação Docente dos Professores da Educação Profissional e Tecnológica: o que revelam as pesquisas dos últimos dez anos?. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 17, p. e8573, set. 2019. ISSN 2447-1801. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/8573>>. Acesso em: 29 jan. 2021. doi:https://doi.org/10.15628/rbept.2019.8573.

PORTUGUESA, República. **Decreto-Lei nº 75/2010** de 23 de junho de 2010. Diário da República, 1ª Série, n. 120, Lisboa, 2010. Disponível em: <[http://www.ccap.min-edu.pt/docs/DL\\_75-2010.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/docs/DL_75-2010.pdf)> . Acesso em: 08.mar.2017.

PRYJMA, M. F.; CUNHA, M. I. da; MARCELO GARCIA, C.; WIEBUSCH, E. M.; OLIVEIRA, O. S. Percursos da inserção profissional docente: os contextos da Educação Básica, Profissional, Tecnológica e Superior. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PROFESSORES PRINCIPIANTES E INSERÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA, 4, Curitiba, PR, 2014.

PRYJMA, M. F.; SCHOTTEN, N.; BASCHTA JUNIOR, R. O Contexto Sócio-histórico dos Processos de Formação de Professores da UTFPR. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESSORADO PRINCIPIANTE E INSERÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA, 3, Santiago, 2012.

RAMOS, M. N. **História e política da Educação Profissional**. Curitiba, IFPR, 2014. Disponível em: <<https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>>. Acesso em: 12/06/2020.

RODRIGUES, J. Celso Suckow da Fonseca e a sua “História do ensino industrial no Brasil”. **Revista brasileira de história da educação**. nº 4, jul./dez. 2002. Anped. Rio de Janeiro.

ROLDÃO, M. DO C.; LEITE, T.. O processo de desenvolvimento profissional visto pelos professores mentores. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 20, n. 76, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362012000300004>

SANTOS, D. V. G. dos; FERRETE, A. A. S. S.; SANTOS, L. A. M. Análise da produção científica acerca da formação continuada de docentes dos Institutos Federais. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 18, p. e9097, abr. 2020. ISSN 2447-1801. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/9097>>. Acesso em: 29 jan. 2021. doi: <https://doi.org/10.15628/rbept.2020.9097>.

SANTOS, E. S.; LIMA, M. D. F.; SANTOS, G. M. T. A construção de saberes no desenvolvimento profissional docente: narrativas de professores do IFPI. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 21, n. 71, 2021. DOI: 10.7213/1981-416X.19.061.DS11. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/28388>>. Acesso em: 3 nov. 2022.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos, **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?lang=pt>>. Acesso em: 12/07/2021.

SCHNEIDERS, P. M. **Possibilidades de acompanhamento pedagógico de professores iniciantes frente aos desafios do trabalho em um instituto federal de educação, ciência e tecnologia**, 2017, 211 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/13877>>. Acesso em: 12/11/2019.

SERPELL, Z. Beginning teacher induction: A review of the literature. **American Association of Colleges for Teacher Education**, Washington, 2000. v. ERIC ED 443783.

SHULMAN, L. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. **Harvard Educational Review**, v.57, n.1, p.1-22. Cambridge/US: Harvard Educational Publishing, 1987. ISSN 0017-8055.

SILVA, C. J. R. (Org.); VIDOR, A. M; PACHECO, E. M.; PEREIRA, L. A. C.. **Institutos Federais Lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões**. Natal, RN: IFRN, 2009. ISBN 978-85-89571-50-0. Disponível em: <<https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1071>>. Acesso em: 26/05/2020.

SILVA, C. M.; BINS, G. N.; SILVA, L. O.; TAVARES, N. S.; KUHN, S. S.; DIEHL, V. R. O. Maternidade e Docência em Educação Física *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 22., CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 9., 2021, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2021/9conice/schedConf/presentations>>. Acesso em: 16 jan. 2023.

SILVA, C. P.; CONSTANTINO, P. R. P. Formação e inserção dos coordenadores de curso no ensino médio e técnico: o contexto das Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo. **Revista Diálogo Educacional**, v. 21, n. 71, p. 1535-1562, 2021. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.21.071.DS03>

SILVA, C. M. B.; SANTOS, E. O. Formação Continuada do Professor do Ensino Médio Integrado: concepções e importância. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 18, p. e9281, jan. 2020. ISSN 2447-1801. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/9281>>. Acesso em: 29 jan. 2021. doi: <https://doi.org/10.15628/rbept.2020.9281>.

- SILVA, J. G. **A Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica entre os anos 2005 E 2015 e suas implicações socioespaciais no estado de Santa Catarina**, 2017, 416 f., Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185403>>. Acesso em: 13/11/2019
- SILVA, P. F. da; MELO, S. D. G. O trabalho docente nos Institutos Federais no contexto de expansão da educação superior. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 44, p. e177066, 2018. DOI: 10.1590/s1678-4634201844177066. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/157275>>. Acesso em: 5 fev. 2023.
- SILVA, R. de S.; AZÊVEDO, H. S. F. da S.; SILVA, F. R. da; AZEVEDO, J. M. A. de. Saberes Docentes na Educação Propedêutica e Educação Profissional: o olhar dos professores expressos no discurso no instituto federal. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 19, p. e10075, 2020. DOI: 10.15628/rbept.2020.10075. Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/10075>>. Acesso em: 3 nov. 2022.
- SILVA, R. M. G.; SCHNETZLER, R. P. Constituição de professores universitários de disciplinas sobre ensino de Química. **Química Nova [online]**. 2005, v. 28, n. 6, pp. 1123-1133. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-40422005000600030>>. Acesso em 11/11/2022.
- SILVA, S. H. S. C., SOUZA, F. C. S. Bacharéis Que Se Tornam Professores: Inserção E Prática Profissionais De Engenheiros No Ensino Superior. **HOLOS**, v. 5, p. 197-213, 2017. ISSN: 1518-1634. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=481554850017>>. Acesso em: 12/11/2019.
- SILVEIRA, R. B.; GONÇALVES, L. F.; MARASCHIN, M. S. A formação de professores na Educação Profissional e Tecnológica e a complexidade que envolve a permanência e êxito dos estudantes. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 13, p. 81-93, dez. 2017. ISSN 2447-1801. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5712>>. Acesso em: 29 jan. 2021. doi: <https://doi.org/10.15628/rbept.2017.5712>.
- SOUZA, F. C. S; SILVA, S. H. S. C. Institutos Federais: expansão, perspectivas e desafios. **Revista de Ensino Interdisciplinar**, v. 2, n. 5, p. 17-26, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/838>>. Acesso em: 06/04/2023
- TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, Junho 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302013000200013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000200013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 10/09/2020.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2002. ISBN 85-326-2668-8.
- TURMENA, L.; AZEVEDO, M. L. N. A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: os Institutos Federais em questão. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 17, n. 54, p. 1067-1084, set. 2017. ISSN 1981-416X. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/21938>>. Acesso em: 16/06/2020.

VAILLANT, D. **Políticas de Insercion a la docência em America Latina: la deuda pendiente.** Revista de Curriculum y formacion del profesorado.v.13, n.1, p. 28-41, 2009.

VEENMAN, S. **Perceived Problems of Beginning Teachers.** Review of Educational Research, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

VERGER, A. A política educacional global: conceitos e marcos teóricos chave. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 9-33, jan./abr. 2019.

VIEIRA, M. M. M.; ARAÚJO, M. C. P.; VIEIRA, J. A. Docência da educação profissional: entre a universalidade e a singularidade. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 21, n. 71, 2021. DOI: 10.7213/1981-416X.21.071.DS06. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/28407>>. Acesso em: 3 nov. 2022.

WCED - World Commission on Environment and Development. (1987). **Our common future.** Oxford, England: Oxford University Press.

WIEBUSCH, E. M. **Professores Iniciantes na Educação Profissional e Tecnológica: o silêncio no banco de dissertações e teses no Brasil, nos anos de 2011 e 2012**, Anais do Congresso Internacional de Professores Principiantes e Inserção Profissional à Docência, 2016.

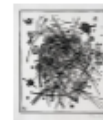
ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, 29(103), p. 535-554, 2008. DOI: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000200012>>



## APÊNDICE A – CARTA DE INTENÇÃO DE PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
 CENTRO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E MATEMÁTICA (CFM) - CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (CED)  
 CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (CCB) - CENTRO TECNOLÓGICO (CTC)  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (PPGECT)



Of: N/A S/N Em: 18.12.2020  
 De: Prof. Dr. Fábio Peres Gonçalves e Prof. Ms. Talles Viana Demos  
 Para: Diretoria de Gestão de Pessoas do IFSC  
 Assunto: Solicita autorização para pesquisa sobre o período de inserção profissional docente do IFSC  
 Ref.: Tese de doutorado de Talles Viana Demos  
 Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica / UFSC

Prezado(a) Senhor(a)

Estamos realizando um estudo que visa problematizar o período de inserção profissional docente da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em especial o IFSC (2009 – 2021). Este estudo faz parte das ações investigativas em curso no âmbito do desenvolvimento da tese de doutorado do Prof. Ms. Talles Viana Demos, sob orientação do Prof. Dr. Fábio Peres Gonçalves, ambos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da UFSC.

Para atingirmos nosso objetivo, é essencial que possamos conversar com os(as) responsáveis pelo Programa de Ambientação do IFSC e alguns docentes que participaram, tanto na condição de novos docentes quanto aqueles que elaboraram tais Ambientações. Também, se possível, gostaríamos de observar, mediante autorização de acesso, alguns ambientes virtuais de aprendizagem utilizados pelos docentes e novos docentes do IFSC, referentes ao Curso de Formação Continuada de Docentes Ingressantes da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica ofertado pelo Centro de Referência em Formação e EaD – CERFEAD/PROEN.

Por isso, vimos, por meio desta carta, declarar nossa intenção de pesquisa e solicitar permissão à vossa autoridade, na condição de membro da direção da Diretoria de Gestão de Pessoas do IFSC, para que possamos contatar essas respectivas pessoas e convidá-las para participar da pesquisa. Cabe salientar de que, a todo momento, todos os procedimentos éticos da pesquisa qualitativa serão considerados e seguidos: garantia de anonimato aos sujeitos que desejarem participar, possibilidade de desistir da pesquisa a qualquer momento, possibilidade de contato com os pesquisadores a qualquer momento da pesquisa, apresentação e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, e entre outros.

Sem mais para o momento, esperamos contar com sua atenção para o exposto e colocamo-nos à disposição para eventuais esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,



Documento assinado digitalmente  
 Talles Viana Demos  
 Data: 11/01/2021 14:04:54-0300  
 CPF: 054.721.929-60

**Prof. Ms. Talles Viana Demos**  
 Aluno de Doutorado PPGECT/UFSC  
 Professor IFSC-SJ  
 Fone: (48) 99180-2014  
 Email: [talles.demos@ifsc.edu.br]



Documento assinado digitalmente  
 Fábio Peres Gonçalves  
 Data: 17/12/2020 23:12:44-0300  
 CPF: 823.231.600-44

**Prof. Dr. Fábio Peres Gonçalves**  
 Professor Orientador PPGECT/UFSC  
 Email: [fabio.pg@ufsc.br]

**Ilma.**

**Diretoria de Gestão de Pessoas**  
**Responsável pelo Programa de Ambientação e Recepção de Novos Docentes**  
 Rua 14 de Julho, 150, Coqueiros, CEP: 88075-010, Florianópolis-SC

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA SUJEITOS DE PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
 CENTRO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E MATEMÁTICA (CFM) - CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (CED)  
 CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (CCB) - CENTRO TECNOLÓGICO (CTC)  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (PPGECT)



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo **convidado(a)** a colaborar com a pesquisa intitulada “DILEMAS E NUANCES SOBRE O PERÍODO DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INGRESSANTES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA”. Essa pesquisa tem como foco **compreender as oportunidades de desenvolvimento profissional e desenvolvimento curricular durante o período de inserção profissional docente.**

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPC) sofreu um processo de expansão e aperfeiçoamento de sua institucionalidade a partir de 2009, com a implementação dos Institutos Federais. Conseqüentemente, um considerável número de profissionais, com as mais variadas formações, foram contratados e passaram a exercer a docência, muitos pela primeira vez e sem experiência pedagógica anterior. Com a necessidade de alinhar os objetivos educacionais e institucionais dessa Rede com os anseios, situações, angústias e oportunidades de desenvolvimento profissional que os docentes se deparam e almejam, foram criadas iniciativas institucionais, e outras particulares em alguns câmpus, para o período de inserção profissional docente.

Os responsáveis por esta pesquisa são o aluno de doutorado **Talles Viana Demos**, o qual você poderá contatar a qualquer momento pelo telefone (48) 99180-2014 e e-mail [talles.demos@gmail.com](mailto:talles.demos@gmail.com), e seu orientador, **Fábio Peres Gonçalves**, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica e professor do Departamento de Química da UFSC, situado no endereço profissional Departamento de Química - CFM – UFSC, Câmpus Universitário Trindade - C.P. 476, 88040-900, Florianópolis/SC, Sala 315.

O período de inserção profissional pode ser considerado um dos momentos mais importantes para a construção/percepção da identidade docente e é determinante para a interpretação e reflexão das mais variadas oportunidades que surgem na carreira. Segundo a literatura especializada, esse período é fundamental para a percepção da profissão docente como algo constantemente mutável, complexo e que tem reverberações e influências nos âmbitos profissional e pessoal. A partir de ações planejadas em conjunto com esses docentes, que envolvam o espaço educacional, as demandas institucionais, profissionais e pessoais é possível estabelecer certa maturidade e ciência para um desenvolvimento profissional docente que levem em conta essas demandas de forma harmoniosa.

Dado a expansão da RFEPC, sua importância como instrumento de política social e econômica em seus 11 anos de trajetória, julga-se importante problematizar a formação pedagógica que os docentes ingressantes nessa Rede vivenciam, sejam por ações institucionais ou aquelas mais particulares de cada câmpus.

Almeja-se, a partir dos resultados obtidos na pesquisa, que o participante poderá utilizar as sugestões, as recomendações e o conjunto de parâmetros estabelecidos pelos pesquisadores para uma melhor compreensão desse período profissional tomando por base os objetivos institucionais, profissionais e pessoais de docentes ingressantes.

Caso aceite participar da pesquisa, você será solicitado a **responder questionário(s) e/ou participar de entrevista(s) semiestruturada(s)**. Além disso, **se possível**, você poderá **disponibilizar documentos relacionados a esses programas e iniciativas que possam vir a auxiliar, em alguma medida, nossa pesquisa sobre inserção profissional docente**. Estima-se de 30 a 40 minutos para preenchimento dos questionários e 01 hora de duração para o caso de entrevistas. Essas podem variar da forma como você se sinta confortável em participar.

Todas as suas dúvidas em relação à investigação podem ser esclarecidas a qualquer momento (antes, durante e/ou depois da pesquisa). Você terá suporte sobre a pesquisa, sempre que desejar, entrando em contato com os responsáveis pelos contatos apresentados anteriormente.

#### =====

#### INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES:

\*Caso queira alguma informação a respeito da vinculação da pesquisa de doutorado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, você pode ir diretamente à sede do Programa (Sala 205, Bloco B do Centro de Ciências da Educação, Câmpus Universitário Trindade CEP 88040-900 Florianópolis - SC) ou entrar com os funcionários pelo número (48) 3721-4181, pelo email [sec.ppgect@gmail.com](mailto:sec.ppgect@gmail.com) ou ainda pelo site [<https://ppgect.ufsc.br/>].



\*\*Este termo foi elaborado de acordo com orientações do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC;

As informações coletadas serão divulgadas mediante codificação, de modo a preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa. As informações obtidas serão analisadas apenas pelos dois pesquisadores e divulgadas somente quando os sujeitos participantes autorizarem. Os resultados serão publicados/divulgados em Tese de Doutorado em desenvolvimento no âmbito do PPGET/UFSC e, possivelmente, em Periódicos Acadêmicos Científicos, sempre preconizando o anonimato e a divulgação de resultados obtidos como um todo; um fenômeno plural, e não individual.

**A sua participação é voluntária e não é previsto nenhum risco, custo/gasto financeiro e/ou desconforto à você.** Contudo, é importante ponderar sobre a necessidade de se considerar (sempre) a existência de riscos intrínsecos à pesquisa. Sempre há risco; mesmo que involuntário e não intencional, de quebra do sigilo. Incluem-se ainda agravos imediatos ou tardiamente decorrentes de possíveis danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer fase de uma pesquisa e dela decorrentes. Para minimização dos riscos involuntários e não intencionais, serão codificadas as informações e salvas eletronicamente em disco rígido e não em nuvens de armazenamento *on-line*, bem como a publicação de resultados mais amplos. É seu direito a busca de indenização por danos comprovadamente decorrentes da pesquisa e a garantia de ressarcimento de eventuais custos (transporte, alimentação, entre outros, se houver) conforme os itens II.21 e IV.3.g da resolução CNS nº 466/12 e art. 2o., inc. XXIV, art. 9o., inc. VII, e art. 1o. da resolução CNS 510/16.

Os pesquisadores que assinam este documento seguirão de acordo com as Resoluções nº 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) que trata sobre os preceitos éticos e da proteção dos participantes da pesquisa. Também, caso deseje, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC pelo telefone (48) 3721-6094; e-mail cep.propesq@contato.ufsc.br; ou pessoalmente no endereço da Divisão Administrativa do CEPESH-UFSC: Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, 4º andar, sala 401 Trindade, 88040-400 – Florianópolis – SC.

Caso não queira mais fazer parte da pesquisa, você poderá desistir a qualquer momento sem penalização ou prejuízo. Para isso, basta nos contatar através do telefone e e-mail disponibilizados anteriormente.

#### **Declaração do(a) participante/informante (sujeito de pesquisa)**

Após a leitura do acima exposto, declaro estar suficientemente informado a respeito da Pesquisa DILEMAS E NUANCES SOBRE O PERÍODO DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INGRESSANTES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA”. Afirmo ter discutido com o pesquisador Talles Viana Demos sobre os detalhes dos pontos expostos neste termo, permitindo a coleta de informações de minha parte mediante a utilização de entrevista e/ou questionário. Declaro também estar esclarecido acerca dos propósitos do estudo, dos procedimentos a serem realizados, das garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Afirmo que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia, de parte dos pesquisadores, de acesso à documentação referente a este projeto quando assim o desejar e da possibilidade de retirada do meu consentimento de utilização das informações, sem penalidades ou prejuízos. Para finalizar, declaro concordar voluntariamente em participar deste estudo.

Florianópolis, \_\_\_\_\_ de 2021.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do sujeito de pesquisa  
Nome completo:

#### **Declaração do pesquisador**

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa, ou representante legal, para sua participação neste estudo.

Florianópolis, \_\_\_\_\_ de 2021.

\_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador responsável

**APÊNDICE C – RELAÇÃO DE DOCUMENTOS DE CARÁTER PÚBLICO COLETADOS DO  
PROGRAMA DE AMBIENTAÇÃO DO IFSC INCLUSOS NO CORPUS DE ANÁLISE**

<b>Nº</b>	<b>Tipo de Documento</b>	<b>Ano/Período</b>	<b>Qtd.</b>	<b>Caráter</b>
1.	Regimento Geral do IFSC	2010 - Atual	1	Público
2.	Resolução nº 08/2019/CDP/IFSC - Regulamenta a avaliação de desempenho dos servidores estáveis e em estágio probatório do IFSC	2019 – Atual	1	Público
3.	Relatórios de Autoavaliação Institucional (CPA) – <i>Dimensão 5: As políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho; (estabelecido pelo Art. 3º da Lei n. 10.861/2004 - SINAES)</i>	2012-2018*	7	Público
4.	Programa de Ambientação de Novos Servidores do Plano de Expansão II do IF-SC	2010	1	Público
5.	Plano geral do Programa de Ambientação de Servidores e de Recepção de Docentes do IFSC	2020 – Atual	1	Público
6.	PPC – Curso de Formação Continuada de Docentes Ingressantes da RFEPCT	2017	1	Público
7.	Notícias Site do IFSC acerca das ações de Ambientação	2013-2018	13	Público
8.	PSAD em números IFSC, Seção: Distribuição carga horária docente	2012-2018*	7	Público
9.	Relatórios de Gestão do IFSC, Seção: Gestão de Pessoas	2018-2019	11	Público

\*Anos disponíveis em sites.

## APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA – DOCENTE INGRESSANTE CIÊNCIAS DA NATUREZA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
 CENTRO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E MATEMÁTICA (CFM) - CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (CED)  
 CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (CCB) - CENTRO TECNOLÓGICO (CTC)  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA  
 (PPGECT)



### DOCENTES INGRESSANTES CIÊNCIAS DA NATUREZA Conjunto de questões para Entrevista Narrativa

QUADRO DE APOIO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA			
<b>1. Agendamento da Realização da Entrevista</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contatar, previamente por ofício ou por e-mail, o(a) servidor(a) da DGP, responsável pelo Programa de Ambientação do IFSC, para agendar a visita;</li> <li>• Confirmar o agendamento da visita/entrevista com antecedência de dois dias, no mínimo é recomendável;</li> </ul>			
<b>2. Organização da Realização da Entrevista</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparar materiais de apoio para a realização da entrevista: gravador, caderno para registro, entre outros;</li> </ul>			
<b>3. Realização da Entrevista</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar-se como aluno do curso de Doutorado em Educação Científica e Tecnológica e Docente do IFSC-SJ;</li> <li>• Apresentar as intenções da pesquisa, em termos de pesquisa mais abrangentes, relacionando essas intenções com a necessidade desta entrevista;</li> <li>• Oferecer ao entrevistador um panorama geral de como vai ser a entrevista.</li> <li>• As questões têm a intenção de favorecer a obtenção de uma narrativa a ser submetida à análise. Assim a intenção deste roteiro pode ser colaborar para que o docente conte sua história sem cumprir obrigatoriamente com um roteiro rígido de perguntas e extenso.</li> </ul>			
IDENTIFICAÇÃO DA ENTREVISTA			
ENTREVISTADO(A)	Nome		
	Código		
	Vínculo Institucional	Instituição	IFSC
		Cargo/Função	Docente Ingressante CN-IFSC
ENTREVISTADOR(A)	Nome		Talles Viana Demos
REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA	Local		Entrevista de forma remota
	Data		
	Dia da Semana		
	Horário de Início		
	Horário de Término		

### BLOCO I – O PERÍODO DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE

1. Poderia explicitar como ocorreu a sua chegada em seu primeiro câmpus de lotação no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) dando início à sua trajetória docente na instituição? Neste contexto é possível mencionar por quem foi acolhido(a) no primeiro momento que foi ao Câmpus?
2. É possível caracterizar com alguns exemplos suas atividades de ensino, pesquisa e extensão no seu início como docente no IFSC? Você teve algum(ns) desafio(s) e/ou resultado(s) exitoso(s) no desenvolvimento dessas atividades que poderia compartilhar?
3. Além das atividades de ensino, pesquisa e extensão, você também se envolveu com atividades de gestão/administração no seu início como docente no IFSC? Caso afirmativo, poderia caracterizar essas atividades de gestão/administração? Você teve algum(ns) desafio(s) e/ou resultado(s) exitoso(s) no desenvolvimento dessas atividades que poderia compartilhar?
4. Houve momentos de socialização entre os colegas docentes do câmpus no seu início da docência no IFSC? Caso afirmativo, poderia compartilhar como eram esses momentos de socialização?

5. Poderia caracterizar com alguns exemplos de atividades de orientação de estudantes (iniciação científica júnior, iniciação científica na graduação, monografias de conclusão de curso), caso tenha realizados essas atividades no seu início como docente no IFSC? Você teve algum(ns) desafio(s) e/ou resultado(s) exitoso(s) no desenvolvimento dessas atividades que poderia compartilhar?
6. Como foi a sua participação no Programa de Ambientação de Novos Servidores do IFSC? Poderia caracterizar a(s) contribuição(ões) desse Programa para o seu início da docência no IFSC?
7. Você participou de outros programas/processos de formação para docentes nesse período de início da sua trajetória docente na instituição? Poderia caracterizar a sua participação nesses programas/processos de formação para docentes e a contribuição deles para o seu início da docência no IFSC?
8. Você participou de grupos de estudo/pesquisa nesse período de início da sua trajetória institucional? Poderia caracterizar a sua participação nesses grupos e a contribuição deles para o seu início da docência no IFSC?
9. Poderia descrever o processo de avaliação de seu estágio probatório realizado em parceria com sua chefia imediata? Seria possível estabelecer relações com seu período de inserção profissional?
10. Para concluir, gostaria de expor algo mais que considera significativo neste período de início da sua trajetória docente no IFSC?

## **BLOCO II – CARACTERIZAÇÃO DOCENTE**

11. Em que ano você ingressou no IFSC?
12. Qual mesorregião do estado seu câmpus pertence?
13. Possuía experiência docente antes de entrar como efetivo no IFSC?
14. Caso afirmativo, caracterize o contexto de sua experiência profissional prévia
- ( ) Educação Profissional, Científica e Tecnológica
  - ( ) Educação superior Público
  - ( ) Educação superior Privado.
  - ( ) Educação Básica Pública
  - ( ) Educação Básica Privada
  - ( ) Outro:
15. Qual o tempo de experiência docente anterior?
16. Graduação(ões):
17. Pós-graduação(ões):