

PUCRS

ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ELOISA MARIA WIEBUSCH

**ESTREANTES NO OFÍCIO DE ENSINAR  
NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Porto Alegre  
2019

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ELOISA MARIA WIEBUSCH

**ESTREANTES NO OFÍCIO DE ENSINAR  
NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Porto Alegre

2019

ELOISA MARIA WIEBUSCH

**ESTREANTES NO OFÍCIO DE ENSINAR  
NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Escola de Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Maria Inês Côrte Vitória

Porto Alegre

2019

## Ficha Catalográfica

W642e Wiebusch, Eloisa Maria

Estreantes no ofício de ensinar na educação profissional e tecnológica / Eloisa Maria Wiebusch . – 2019.

259.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inês Côrte Vitória.

1. Professores Estreantes. 2. Educação Profissional e Tecnológica. 3. Formação Docente. 4. IFSUL. 5. Mentoria. I. Côrte Vitória, Maria Inês. II. Título.

ELOISA MARIA WIEBUSCH

**ESTREANTES NO OFÍCIO DE ENSINAR  
NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Escola de Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada, 27 de fevereiro de 2019.

BANCA EXAMINADORA:

---

Profa. Dra. Maria Inês Côrte Vitória (PUCRS) - Orientadora

---

Profa. Dra. Marília Costa Morosini (PUCRS)

---

Profa. Dra. Adriana Justin Cerveira Kampff (PUCRS)

---

Profa. Dra. Gisela Loureiro Duarte (IFSUL)

---

Prof. Dr. Carlos Marcelo García - Universidade de Sevilha - Espanha

---

Prof. Dr. Miguel Ángel Zabalza Beraza - Universidade Santiago de Compostela -  
Espanha

*Aos meus pais*  
*Romário (in memoriam) e Lília*

*E aos meus filhos amados*  
*Maciel e Andressa*

## AGRADECIMENTOS

*Quantas pessoas queridas.  
Marcaram a vida de todos aqui.  
Traços deixados no rosto.  
Traduzem o gosto do amor que existiu.  
(TRÉVISOL, [2013])*

O caminho da vida é construído coletivamente. Esta tese é fruto de um trabalho em equipe, resultado de ações tecidas no coletivo, não chego aqui sozinha, muitas pessoas queridas fizeram parte desta construção, é uma caminhada, algumas desde o início, outras se juntaram no caminho e outras aqui sempre estiveram, minha eterna **gradidão**.

Ao Universo e às Forças Divinas, presenças incessantes em minha vida, conduzindo meus passos, caminhos trilhados e iluminando sempre o meu ser.

Ao meu pai Romário Mallmann (*in memoriam*) pelo incentivo para estudar, a sua tão sonhada menina agora é Doutora, a minha mãe Lilia Mallmann pela cobrança em realizar o Doutorado, enfim sua filha é Doutora, e aos meus irmãos pelo apoio.

Ao Bruno Wiebusch (*in memoriam*) que muito contribuiu para que pudesse estudar, principalmente quando tínhamos nossos filhos pequenos.

Ao meu amado filho Maciel Wiebusch, meu gestor, empreendedor, exemplo de determinação e garra. A minha amada filha Andressa Wiebusch, minha parceira, colega de Doutorado, de pesquisas, de sonhos e de vida, presença amorosa sempre. E a minha querida nora, Fátima Maggioni, pela generosidade e carinho. Amo-os infinitamente, para além desta vida.

A minha mais que orientadora, um grande presente do doutorado, uma amiga irmã, Professora Doutora Maria Inês Côrte Vitória, que me acolheu com afetividade, coração generoso e sentimentos intensos, é a felicidade do encontro, um privilégio tê-la em minha vida. Acreditou no meu potencial, proporcionou novas possibilidades e ideias inovadoras, fez-me sonhar e acreditar que é possível, sua disponibilidade, contribuição imensurável e criativa. Presença constante e carinhosa durante o Doutorado e em minha estância em Sevilha contribuiu para que eu chegasse a

este momento primordial da minha vida acadêmica e profissional, uma parceria e amizade que levarei para além desta vida.

Ao meu orientador do Doutorado Sanduíche, Professor Doutor Carlos Marcelo García, da Universidade de Sevilha, Espanha, pelo seu profissionalismo e promoção da minha autonomia investigativa e de estudos. *¡Muchas Gracias!*

A minha orientadora de Mestrado em Educação e do início do Doutorado, Professora Doutora Leda Lísia Franciosi Portal, pelas aprendizagens compartilhadas.

A Professora Doutora Marília Costa Morosini, por contribuir nas disciplinas com práticas desafiadoras, na ampliação dos horizontes e no incentivo para participar de eventos no exterior.

A Professora Doutora Maria Isabel da Cunha, parceira de pesquisa e incentivadora da temática do Doutorado.

Ao Professor Doutor Miguel Àngel Zabalza Beraza, Doutor Honóris Causa da PUCRS, pela gentileza, simplicidade e acolhida na Universidade de Santiago de Compostela e na PUCRS.

Aos professores da banca examinadora da qualificação e de defesa de Tese que gentilmente aceitaram o convite e pelas significativas contribuições.

Aos colegas do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre *Engagement*, (GEPEE/PUCRS), coordenado pela nossa querida orientadora, Professora Doutora Maria Inês Côrte Vitória, pelos momentos de partilha de aprendizagens e sonhos. Em especial a minha colega e filha do coração que o Doutorado me deu, Priscila Trarbach Costa, pelo apoio e competência e à colega Rosa Rigo pela parceria nas organizações dos livros.

Aos professores, aos colegas e às queridas secretárias Anahí dos Santos Azevedo e Tamires Silveira do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e aos professores, colegas do Programa de Doutorado em Educação da Universidade de Sevilha, pela generosa acolhida e partilha de saberes.

Aos Estreantes do Ofício de Ensinar, às Assessoras Pedagógicas e aos Estudantes do IFSUL, Câmpus Venâncio Aires, imprescindíveis à pesquisa, que, de maneira disponível, compartilhavam o tempo, as experiências, as reflexões e as percepções acerca da Inserção Profissional Docente, momentos vividos ao longo da caminhada.



Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, IFSUL, que possibilita o meu crescimento pessoal e profissional e também pelo afastamento durante o Doutorado, em especial ao magnífico Reitor Flávio Nunes e aos colegas do IFSUL, Câmpus Venâncio Aires, pela oportunidade de realizar a pesquisa, pela amizade e pelo carinho de sempre.

A minha querida colega, amiga, irmã Rubya Mara Munhóz de Andrade, precioso presente que ganhei no Doutorado, parceira de investigações, escritas e apresentações em eventos, durante os quatro anos do curso. Pela presença leal, constante e apoio amoroso durante todo o Doutorado e no nosso Doutorado Sanduíche, você no Porto e eu em Sevilha. Partilhamos pesquisas, estudos e utopias por uma educação mais humana e emancipatória. Estaremos sempre juntas, para além desta vida.

A amiga irmã Lisangela Bagatini, presença de afeto em todos os momentos da minha vida, uma amizade para além desta vida.

As minhas filhas amadas do coração, Nadia Haas e Giulia Vieria, presença constante mesmo com a distância nos separando, estamos sempre unidas e em sintonia.

Os meus anjos da terra, Dr. Oly Schwingel, Lesane Gottems, Valdéria Koch, Marisa Mullich, Rosane Kist, Ledi Borba e Roberto Krabbe pelo apoio constante e incansável.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, pela oportunidade da bolsa para o Doutorado e o Doutorado Sanduíche.

Marcas de tempos, tecidas com a participação de muitas pessoas. Recordar a todas significa mais do que gratidão, mais do que um registro, significa a exaltação de suas vidas e a contribuição pessoal e profissional em minha caminhada de aprendizado e boniteza; acreditamos na transformação e caminhamos rumo ao futuro de mãos dadas construindo espaços de acolhimento e de inserção aos estreates no ofício de ensinar e uma Educação Profissional e Tecnológica de mais qualidade. Agradeço de coração a coração, a todos e a cada um, que estive presente nesta caminhada, contribuindo para eu chegasse a este momento tão especial da minha vida, Doutora em Educação. **Gratidão! Gratidão! Gratidão!**

*Caminante no hay camino*

*Caminante, son tus huellas  
el camino y nada más;  
caminante, no hay camino,  
se hace camino al andar.*

*Al andar se hace camino  
y al volver la vista atrás  
se ve la senda que nunca  
se ha de volver a pisar.*

*Caminante no hay camino  
sino estelas en la mar...*

*(MACHADO RUIZ, 1923 - Poeta Sevillhano)*

## RESUMO

O presente estudo investigou como dá o processo de construção da docência de estreatantes - professor com até cinco anos de atuação na docência - no ofício de ensinar na Educação Profissional e Tecnológica. Os professores investigados são bacharéis, mestres e/ou doutores, originários de distintas áreas de formação. As contribuições teóricas incluíram Marcelo García (2016), Vaillant (2018), Morosini (2018), Nóvoa (2016), Pacheco (2011), Tardif (2014), Vitória, (2018) e Zabalza (2018) entre outros. A investigação teve a abordagem qualitativa e quantitativa. Os instrumentos para a coleta de dados contaram com entrevista semiestruturada, fotografia, questionário híbrido, análise documental, observação e diário de aula. Os atores da pesquisa foram professores estreatantes bacharéis, assessoras pedagógicas e estudantes do Ensino Médio Integrado a Especialização. O cenário de pesquisa centrou-se no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL), câmpus de Venâncio Aires (RS). A utilização dos princípios da Análise de Conteúdo, proposto por Bardin (2009), para a leitura, a análise e a interpretação dos dados deu-se por meio do *software* Atlas.ti. Como resultados, destacamos o caráter processual que a carreira docente exige do professor estreatante até catedrático; a necessidade de identificação com a nova profissão; o aprender a ser professor; o aprofundamento de distintas competências; a serenidade para acolher os inéditos de uma sala de aula; a prática da solidariedade entre os pares, a exigência de alinhamento às diretrizes e normas vigentes nos Institutos Federais; a importância do estreatante reconhecer-se como um formador em tempo integral; a reflexão sobre o acolhimento ao docente estreatante; o ambiente de trabalho saudável, a abertura para as demandas educacionais contemporâneas e a docência como fonte de felicidade. Foi criada uma proposta de desenvolvimento profissional docente – Mentoria e Acompanhamento Institucional para Estreatantes na Docência (MAIED) – a ser implementada no campo de atuação da pesquisadora, o IFSUL.

**Palavras-chave:** Professores Estreatantes. Educação Profissional e Tecnológica. Formação Docente. IFSUL. Mentoria.

## ABSTRACT

The present study investigated the construction process of beginners in the teaching profession in professional and technological education – bachelors – who have become teachers. For this study, the teaching novice is the person with up to five years of teaching. The profile investigated includes bachelors, masters and/or doctors from different areas of formation. Theoretical contribution included the works of Marcelo García *et al.* (2016), Marcelo García and Vaillant (2018), Morosini (2018), Nóvoa (2016), Pacheco (2011), Tardif (2014), Vitória (2018), and Zabalza (2018) among others. This research has both qualitative and quantitative approaches. The instruments for data collection included semi-structured interviews, photo/image, hybrid questionnaire, documentary analysis, observation and class diaries. The actors of the research were novice teachers, bachelors, pedagogical assistants and students from integrated high school to specialization. Our research scenario was centering in the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Sul (IFSUL), campus of Venâncio Aires (RS). The use of the principles of Content Analysis, proposed by Bardin (2009), for the reading, analysis and interpretation of the data was done through Atlas.ti software. As a result we can highlight the procedural nature that the teaching career requires of the novice teacher until become a senior teacher; the need to identify with the new profession; the learning to be a teacher; the deepening of different competences; the serenity to welcome the unprecedented ones of a classroom; the practicing of solidarity among peers, the requirement of alignment with the guidelines and norms in force in the Federal Institutes. We can also highlight the importance of the novice to recognize himself as a full-time trainer; the reflection on the reception of the novice teacher; the act of assuming the processes of teaching and learning; the place of students in planning; the healthy working environment, the openness to contemporary educational demands and the teaching as a source of happiness. The findings of research are composed in the form of pedagogical principles and formative practices that have become part of the propositional character that a study of this nature demands. In order to contribute to the novice teachers, we have created a proposal that we call Mentor and Institutional Accompaniment for Novice in Teaching (MAIED) to be implemented in the field of research of the researcher – IFSUL.

**Keywords:** Novice Teachers. Professional and Technological Education. Teacher Formation. IFSUL. Mentoring.

## RESUMEN

El presente estudio investiga el proceso de construcción de la docencia de principiantes – profesor con hasta cinco años de actuación en la docencia - en el oficio de enseñar en la Educación Profesional y Tecnológica. Los profesores investigados son bachilleres, maestros y/o doctores, originarios de distintas áreas de formación. Las contribuciones teóricas incluyeron Marcelo García *et al.* (2016), Marcelo García y Vaillant (2018), Morosini (2018), Nóvoa (2016), Pacheco (2011), Tardif (2014), Vitória (2018) y Zabalza (2018) entre otros. Los instrumentos para la cogida de datos fueron entrevista semiestructurada, imágenes, cuestionario híbrido, pesquisa documental y observación. Los actores de la investigación fueron profesores debutantes bachilleres, asesores pedagógicos y estudiantes de Enseñanza Media Integrada a la Especialización. Nuestro escenario de investigación se centró en el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología Sul-rio-grandense (IFSUL), cámaras de Venancio Aires (RS). La utilización de los principios del Análisis de Contenido, propuesto por Bardin (2009), para la lectura, el análisis y la interpretación de los datos se dio a través del software Atlas.ti. Como resultados podemos destacar el carácter procesal que la carrera docente exige del profesor debutante hasta catedrático; la necesidad de identificación con la nueva profesión; el aprender a ser profesor; la profundización de distintas competencias; la serenidad para acoger los inéditos de una clase; la práctica de la solidaridad entre los pares, la exigencia de alineamiento a las directrices y normas vigentes en los Institutos Federales; también podemos destacar la importancia del debutante reconocer como un formador a tiempo completo; la reflexión sobre la acogida al docente debutante; el acto de asumir los procesos de enseñar y aprender; el lugar de los estudiantes en la planificación; el ambiente de trabajo sano, el respecto a las demandas educativas contemporáneas y la docencia como fuente de felicidad. Fue elaborada una propuesta a la que denominamos Mentoría y Acompañamiento Institucional para Debutante en la Docencia (MAIED) – a ser implementada en el campo de actuación de la investigadora, IFSUL.

**Palabras clave:** Profesores Estreantes. Educación Profesional y Tecnológica. Formación Docente. IFSUL. Mentoría.

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Auditório – Palco IFSUL .....	26
Imagem 2 – Folder .....	35
Imagem 3 – Fachada do IFSUL, Câmpus Venâncio Aires .....	45
Imagem 4 – Parte interna dos espaços e pátio do IFSUL .....	46
Imagem 5 – Atores da investigação .....	49
Imagem 6 – Fotografia 1 .....	60
Imagem 7 – Fotografia 2 .....	60
Imagem 8 – Fotografia 3 .....	61
Imagem 9 – Fotografia 4 .....	61
Imagem 10 – Evolução da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica .....	89
Imagem 11 – Níveis e modalidades de ensino da EPT .....	92
Imagem 12 – Selo de 10 anos dos Institutos Federais .....	98
Imagem 13 – Programas Binacionais .....	109
Imagem 14 – Mãe não quero voltar pra escola .....	114
Imagem 15 – Motivos para escolha da docência .....	135
Imagem 16 – Fala de estudantes .....	189
Imagem 17 – Recado dos estudantes para os professores estreatantes .....	192
Imagem 18 – Recado dos estudantes para os professores experientes .....	194
Imagem 19 – Flor .....	206
Imagem 20 – Rosa .....	207
Imagem 21 – Flor de lótus 1 .....	209
Imagem 22 – Flor de lótus 2 .....	210
Imagem 23 – Dos saberes profissionais aos saberes da docência .....	214
Imagem 24 – Do ensino ao ensino pela pesquisa .....	215
Imagem 25 – Do foco no conteúdo ao foco no processo .....	216
Imagem 26 – Do trabalho solitário ao trabalho solidário .....	216
Imagem 27 – Da regulação à inovação .....	217
Imagem 28 – Da informação à formação integral .....	218
Imagem 29 – Do trabalho individual ao trabalho colaborativo .....	218
Imagem 30 – Da aprendizagem como reprodução a aprendizagem como transformação .....	219

Imagem 31 – Da aula sobre o grupo para a aula junto com o grupo.....	220
Imagem 32 – Da docência como exercício protocolar a docência como forma de desfrutar .....	221
Imagem 33 – De saberes como fragmentos aos saberes como inter-relações.....	222
Imagem 34 – De forma de viver a razão para viver.....	223
Imagem 35 – Construção da docência dos estreadores no ofício de ensinar .....	224
Imagem 36 – A propósito... ..	225
Imagem 37 – A vida é feita de caminhos .....	226



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Professores Estreantes – Bacharéis do IFSUL .....	50
Quadro 2 – Assessoria Pedagógica do IFSUL .....	55
Quadro 3 – Participantes Questionários – Estudantes.....	63
Quadro 4 – Estudantes – Escolha Aleatória.....	64
Quadro 5 – Produções científicas dos professores iniciantes – Níveis de ensino.....	79
Quadro 6 – Produções científicas publicadas no Congresso Internacional sobre Professorado Principiante (CONGREPRINCI) .....	81
Quadro 7 – Produções científicas CAPES e CONGREPRINCI.....	83
Quadro 8 – Total de Produções científicas CAPES e CONGREPRINCI.....	84
Quadro 9 – Saberes docentes.....	165
Quadro 10 – Trabalhos da MOVACI .....	181
Quadro 11 – Relacionamento estudantes e estreantes .....	187
Quadro 12 – Professores estreantes e experientes .....	191
Quadro 13 – Reuniões .....	200

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Formação inicial dos estreantes no ofício de ensinar .....	52
Gráfico 2 – Cursos de Mestrado.....	53
Gráfico 3 – Ano de Ingresso no IFSUL.....	54
Gráfico 4 – Programas de Pós-Graduação com mais pesquisas sobre os Professores Iniciantes .....	74
Gráfico 5 – Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica .....	95
Gráfico 6 – Municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.....	96
Gráfico 7 – Participação em projetos de pesquisa e/ou extensão.....	177
Gráfico 8 – Relacionamento .....	186
Gráfico 9 – Professores estreantes gostam de ministrar aulas .....	188
Gráfico 10 – Diferenças entre estreantes e experientes .....	190
Gráfico 11 – Flores escolhidas .....	205

## LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Brasil, RS e Vale do Rio Pardo .....	44
Mapa 2 – Institutos Federais no Brasil .....	90
Mapa 3 – Câmpus do IFSUL .....	108

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Produções científicas no Portal da CAPES .....	72
---	----

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AFIRSE	Associação de Estudos e Investigação em Educação
ALFAEEJA	Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
AMF	Antonio Meneghetti Faculdade
AUPEX	Assessoria Universitária Pedagógica de Extensão
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BH	Belo Horizonte
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBAI	Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial
CE	Ceará
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CENAFOR	Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CERTIFIC	Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada
CES	Câmara de Educação Superior
CETP-UTU	<i>Consejo de Educación Técnico Profesional – Universidad del Trabajo del Uruguay</i>
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CODIR	Conselho de Dirigentes
CONGREPRINCI	Congresso Internacional sobre Professorado Principiante
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CONSUP	Conselho Superior
CP	Conselho Pleno
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
EAD	Educação a Distância
EFE	Entrevista de <i>Foto-Elucidación</i>
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMPRAPII	Empresa Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
EP	Educação Profissional
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETFP	Escola Técnica Federal de Pelotas
ETP	Escola Técnica de Pelotas
FACEL	Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras
FATES	Fundação Alto Taquari de Ensino Superior
FEBRACE	Feira Brasileira de Ciências e Engenharia
FENACHIM	Festa Nacional do Chimarrão
FURB	Universidade Regional de Blumenau
GEPEE	Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre <i>Engagement</i>
IDEA	<i>Innovacion, Desarrollo, Evaluacion y Asesoramiento</i>
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
IF	Instituto Federal
IFAC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre
IFMS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul
IFSC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
IFSUL	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira
INTEC	Instituto Tecnológico de Santo Domingo
INTEL ISEF	Feira Internacional de Ciências e Engenharia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAIED	Mentoria e Acompanhamento Institucional para Estreantes na Docência
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MOSTRATEC	Mostra Internacional de Ciência e Tecnologia
MOVACI	Mostra Venâncio-aiense de Cultura e Inovação
MS	Mato Grosso do Sul

NAPNE	Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
NUGAI	Núcleo de Gestão Ambiental Integrada
NUGED	Núcleo de Gênero e Diversidade
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OD	Organização Didática
PADI	Programa de Acompanhamento Docente para Professores de Educação Física em Início de Carreira
PAPIC	Programa de Acompanhamento Docente de Professores em Início de Carreira
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDSE	Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PR	Paraná
PRD	Programa de Residência Docente
PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
Prof. Dr.	Professor Doutor
Profa. Dra.	Professora Doutora
PROFUNCIONÁRIO	Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROPESP	Pró-reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-graduação
PROPEX	Pró-reitoria de Extensão e Cultura
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RJ	Rio de Janeiro
RS	Rio Grande do Sul
RSC	Rodovia Estadual

SAERS	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul
SC	Santa Catarina
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SESC	Serviço Social do Comércio
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI	Serviço Social da Indústria
SEST	Serviço Social de Transporte
SIPESQ	Comissão Científica do Sistema de Pesquisa
SP	São Paulo
TALIS	<i>Teaching and Learning International Survey</i>
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UBA	Universidade de Buenos Aires
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UEMS	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFN	Universidade Franciscana
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNIASSELVI	Centro Universitário Leonardo da Vinci
UNIJUI	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNILASALLE	Universidade La Salle
UNINTER	Centro Universitário Internacional
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNIVATES	Universidade do Vale do Taquari



UPF	Universidade de Passo Fundo
US	Universidade de Sevilha
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
X CIDU	X Congresso Ibero-Americano de Docência Universitária

## SUMÁRIO

<b>1 CONTEXTUALIZAÇÃO</b> .....	<b>26</b>
1.1 PRIMEIRAS PALAVRAS: EM CENA, O PROFESSOR ESTREANTE .....	27
1.2 DE ESTREANTE NA DOCÊNCIA A CATEDRÁTICA: OS PALCOS EM QUE PISEI.....	30
<b>2 ROTEIROS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>40</b>
2.1 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO .....	40
2.2 PROBLEMA DE PESQUISA .....	42
2.3 PROPÓSITO GERAL DE PESQUISA.....	42
2.4 QUESTÕES NORTEADORAS.....	42
2.5 CENÁRIO DA PESQUISA.....	43
2.6 ATORES DA INVESTIGAÇÃO.....	49
2.7 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	56
2.8 INSTRUMENTOS DE COLETA DADOS.....	57
<b>2.8.1 Entrevista</b> .....	<b>57</b>
<b>2.8.2 Fotografia</b> .....	<b>58</b>
<b>2.8.3 Questionário</b> .....	<b>62</b>
<b>2.8.4 Observação e Diário de Aula</b> .....	<b>64</b>
<b>2.8.5 Análise Documental</b> .....	<b>65</b>
2.9 ANÁLISE E SISTEMATIZAÇÃO DOS RESULTADOS.....	66
2.10 ÉTICA NA PESQUISA.....	67
2.11 DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS.....	68
<b>3 ESTADO DO CONHECIMENTO: OS BASTIDORES</b> .....	<b>69</b>
3.1 PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NO BANCO DE TESES DA CAPES .....	70
3.2 PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DAS CINCO EDIÇÕES DO CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESSORADO PRINCIPIANTE.....	75
3.3 PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE PROFESSORES INICIANTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: SURPRESAS, CURIOSIDADES E REFLEXÕES.....	78
<b>4 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: RETROSPECTIVA HISTÓRICA</b> .....	<b>85</b>
4.1 CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA.....	88

4.1.1 Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica .....	94
4.2 PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: HISTÓRIAS, MEMÓRIAS E DESAFIOS .....	98
4.3 INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE (IFSUL) .....	106
<b>5 CAMINHOS DA DOCÊNCIA: OS PRIMEIROS PASSOS DOS ESTREANTES NO OFÍCIO DE ENSINAR .....</b>	<b>113</b>
5.1 INSERÇÃO PROFISSIONAL DO ESTREANTE NO OFÍCIO DE ENSINAR.....	113
5.2 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE .....	116
5.3 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE .....	119
5.4 PROGRAMAS DE ACOMPANHAMENTO E APOIO AO PROFESSOR ESTREANTE.....	121
5.4.1 Programas de Apoio ao Professor Estreante no Brasil: algumas experiências.....	123
5.4.2 Políticas e Programas de Inserção Docente em outros países.....	126
<b>6 O INÍCIO DA DOCÊNCIA DE BACHARÉIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: EM CENA, SEM ENSAIO, O PROFESSOR ESTREANTE .....</b>	<b>131</b>
6.1 O QUE LEVA UM BACHAREL À EXERCER A DOCÊNCIA? .....	
6.1.1 Assessoria Pedagógica: parceiras dos estreantes no ofício de ensinar	138
6.1.2 Docentes estreantes: desafios, impasses e dilemas vividos no ofício de ensinar .....	145
6.2 QUE SABERES ESTÃO PRESENTES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESTES ESTREANTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA? .....	165
6.2.1 Saberes essenciais para a prática docente na Educação Profissional e Tecnológica .....	166
6.2.2 O desenvolvimento pessoal e profissional.....	169
6.2.3 Práticas pedagógicas significativas.....	173
6.2.4 Possibilidades de conciliar: o ensino, a pesquisa e a extensão.....	177
6.2.5 Estreia na Docência: o que os deixa felizes e o que os desmotiva na profissão .....	182
6.3 COMO SE DÁ A RELAÇÃO ENTRE OS ESTREANTES E OS ESTUDANTES?... .....	183
6.3.1 Relacionamento: estreantes e estudantes na perspectivas dos professores.....	184

<b>6.3.2 Relacionamento: estudantes e estreates na perspectiva dos estudantes</b>	<b>185</b>
<b>6.3.3 Diferenças entre estreates e experientes para os estudantes</b>	<b>189</b>
<b>6.3.4 Recados para os professores estreates dos estudantes</b>	<b>192</b>
<b>6.3.5 Recados para os professores experientes dos estudantes</b>	<b>193</b>
<b>6.4 QUAIS RECURSOS SÃO DISPONIBILIZADOS PARA O APOIO À DOCENCIA DOS ESTREATES?</b>	<b>195</b>
<b>6.4.1 Estreates compartilham as conquistas e dificuldades da docência</b>	<b>195</b>
<b>6.4.2 Acompanhamento do estreato no ofício de ensinar</b>	<b>196</b>
<b>6.4.3 Ações para contribuir com o fazer pedagógico</b>	<b>199</b>
<b>6.4.4 Programa de Formação para os Estreates do IFSUL</b>	<b>201</b>
<b>6.4.5 Outras questões da pesquisa</b>	<b>203</b>
<b>6.4.6 O uso da fotografia para a coleta de dados</b>	<b>204</b>
<b>6.4.7 Síntese dos resultados e meta-análise do processo: A construção da docência do estreato no ofício de ensinar</b>	<b>211</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS, A REVERÊNCIA DE GRATIDÃO</b>	<b>213</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>227</b>
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA – DOCENTE</b>	<b>241</b>
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA – ASSESSORIA PEDAGÓGICA</b>	<b>243</b>
<b>APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO – ESTUDANTE</b>	<b>245</b>
<b>APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL</b>	<b>248</b>
<b>APÊNDICE E – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL</b>	<b>250</b>
<b>APÊNDICE F – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL E CONSENTIMENTO</b>	<b>252</b>
<b>APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>	<b>253</b>

## 1 CONTEXTUALIZAÇÃO

*O professor estreado assim como a borboleta passa por muitas transformações no palco da sala de aula. Assume a docência como um desafio, com a esperança e o desejo de fazer a diferença na vida dos estudantes.*

Imagem 1 – Auditório – Palco IFSUL



Fonte: Imagem cedida por Joseane da Luz e adaptada pela Autora (2019).

## 1.1 PRIMEIRAS PALAVRAS: EM CENA, O PROFESSOR ESTREANTE

*Sei, que uma dor assim pungente  
Não há de ser inutilmente, a esperança  
Dança na corda bamba de sombrinha  
E em cada passo dessa linha pode se machucar  
Azar, a esperança equilibrista  
Sabe que o show de todo artista tem que continuar  
(BLANC; BOSCO, 1979)*

A temática que envolve a presente Tese faz parte dos ensaios vividos no campo da Educação ao longo dos últimos oito anos, que me fez entrar em cena na Educação Profissional e Tecnológica cercada de inquietações, interrogações e incerteza – não havia um modelo... – mas também com desejos e curiosidades que, ao longo do tempo me fizeram descobrir que é o que nos move e nos faz querer pesquisar. Dessa forma, tivemos a oportunidade de trazer à baila muitas das cenas que ajudaram a decidir em que lugar colocaríamos nossos holofotes. Como podemos perceber a linguagem neste início de contextualização - tão rico porque explícita de que lugar o pesquisador fala – nos leva a reviver muitas das cenas que integraram os episódios que estiveram sempre caracterizados pela busca incessante de melhoria, de honestidade pedagógica, de transformação, de reinvenção, de metamorfoses a cada dia... Ao trazer à memória esta arte de que se reveste nossa profissão, que metáfora mais adequada do que a borboleta para encarnar nossos sucessivos movimentos de mudança e os palcos para acolherem nossas atuações...

Nesse sentido, fica combinado que ao longo da Tese surgirão borboletas, salas de aula/cenários, personagens, flores e demais recursos visuais e imagéticos como saída a serviço do que desejamos expressar. Entendemos, outrossim, que os estreantes no ofício de ensinar na Educação Profissional e Tecnológica poderiam ser comparados com as borboletas: elas sofrem quando estão prontas para sair do casulo; podem estar prontas, mas fato é que isso ocorre com cada uma num tempo diferente; de casulo a borboleta a metamorfose é evidente: nascem lindas, sem apuro – qualquer tentativa de adiar ou antecipar o processo de nascimento será fatal: morrerão em segundos... Ao voar, buscam diferentes caminhos; adentram em veredas desconhecidas; enfeitam a paisagem com suas cores e delicadeza,

encenam verdadeiros espetáculos que nos inebriam e inspiram a encarar nossas salas de aula com graça e beleza, mesmo que – na condição de estreante – sequer saibamos onde podemos nos apoiar para alçar voo, ou o que acionar para poder pousar. De todas as formas, a exemplo das borboletas e do show com que elas costumam nos brindar a cada estação, também nossos docentes em etapa de estreia passam por várias transformações, inclusive de autoimagem, afinal, tendemos a iniciar nossas atuações pedagógicas com timidez e insegurança para somente ao longo de nossos processos individuais descobriremo-nos com mais desenvoltura e arte. É precisamente aí que nossos espetáculos podem estrear, encantando aos estudantes, mas sobretudo gratificando a nós mesmos.

Por isso mesmo, nosso desejo é contribuir com os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, indicando reflexões e apresentando atuações, ações e proposições para que a docência dos estreantes no ofício de ensinar nos palcos da Educação Profissional e Tecnológica seja marcada pela beleza educativa, pela suavidade estética e pela transformação que a arte costuma provocar. Por isso mesmo, quando o aviso de apagar as luzes se faz e o primeiro espetáculo principia, entendemos que o tornar-se professor é uma carreira que tem data para começar, sem sabermos quando terminará. É uma decisão profissional que, no mais das vezes – pelo desafio, importância e valor inequívocos – no mais das vezes representa uma entrega sem volta.

Os caminhos construídos nesta Tese de Doutorado são descritos a partir dos capítulos que seguem as cenas vividas pelos Professores Estreantes na Educação Profissional e Tecnológica participantes desta investigação. O primeiro capítulo, Contextualização, trazemos os cenários dos sete capítulos, a metáfora da estreia na docência e a trajetória acadêmica e profissional de professora estreante na docência à catedrática, os palcos que pisei, e o interesse pela temática.

O segundo capítulo, Roteiros Metodológicos, apresentamos os caminhos da pesquisa, enfocando a justificativa do estudo, o problema de pesquisa, a proposta geral de pesquisa e questões norteadoras. Os atores da investigação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, câmpus Venâncio Aires, no Rio Grande do Sul (RS). Quanto aos procedimentos metodológicos a pesquisa contou com abordagem qualitativa e quantitativa, os instrumentos para coleta de dados foram as entrevistas semiestruturadas, fotografias, questionários,

observações, diários de aula e análise documental, proporcionaram uma riqueza e diversidade de dados, possibilitou o entrelaçamento dos dados obtidos, com as informações necessárias para realização da análise da pesquisa. Para a leitura, análise e interpretação das informações coletadas usamos o *software* Atlas.ti que possibilita a organização de dados por meio da utilização dos princípios da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2009).

O terceiro capítulo intitulado, Estado do Conhecimento: os Bastidores, pesquisamos no Banco de Tese da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) as produções científicas, no período de 2011 a 2016, nos seis anos foram encontradas 124 produções científicas sobre os professores iniciantes, mas somente duas dissertações sobre professores iniciantes na Educação Profissional e Tecnológica e nas cinco edições do *Congreso Internacional sobre el Profesorado Principiante e Insección Profesional a La Docencia*, nas cinco edições foram 681 Comunicações, somente quatro pesquisas sobre os professores iniciantes na Educação Profissional e Tecnológica, é um campo inexpressivo de investigações foi o que mostrou o estado do conhecimento, tem um silenciamento sobre esta temática.

O quarto capítulo versa sobre, A Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: Retrospectiva Histórica, abordamos a história ao longo dos mais de 109 anos, em 2008, a criação dos Institutos Federais em todo o país e a grande expansão nos últimos anos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e os professores da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, o quanto esta modalidade de ensino ao longo da história foi invisível, necessitando de políticas públicas sérias de formação pedagógica. E ressaltamos o cenário da pesquisa, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense.

O quinto capítulo, Caminhos da Docência: Os Primeiros Passos dos Estreantes no Ofício de Ensinar desenvolvemos os fundamentos teóricos sobre a inserção profissional de professores estreantes no ofício de ensinar, a construção da identidade profissional docente, o desenvolvimento profissional docente e os programas de acompanhamento ao professor estreante, os programas de apoio no Brasil e em outros países.

No sexto capítulo designado O Início da Docência de Bacharéis na Educação Profissional e Tecnológica: Em Cena, Sem Ensaio, o Professor Estreante, uma



tessitura a partir das vozes dos estreantes no ofício de ensinar com os entrelaçamentos dos dados, resultados e discussões das descobertas da investigação a partir de quatro categorias e subcategorias que emergiram, sobre como se dá o processo de construção da docência dos professores estreantes.

No último capítulo denominado: Considerações finais, a reverência de Gratidão, retomamos as intenções da pesquisa, relacionando-as com o propósito geral, bem como apresenta os resultados e descobertas oriundos da investigação. Chamamos a atenção para 12 roteiros que poderiam/deveriam favorecer a estreia do professor estreante no ofício de ensinar. Para contribuir com construção da docência os professores estreantes é que criamos uma proposta a que denominamos de Mentoria e Acompanhamento Institucional para Estreantes na Docência (MAIED) a ser implementada no campo de atuação da pesquisadora – IFSUL – experiência esta com duração prevista para os três anos de Estágio Probatório, conforme legislação (BRASIL, 1988), portanto imprimindo um novo caráter a este período. Entendemos que este tipo de iniciativa pode contribuir para o fomento de uma educação efetivamente permanente.

## 1.2 DE ESTREANTE NA DOCÊNCIA A CATEDRÁTICA: OS PALCOS EM QUE PISEI...

*Quantos caminhos trilhados. E outros deixados pra chegar aqui.  
Quantas histórias vividas, memórias que a vida guardou só pra si.  
Sábias e loucas lembranças, que a mente não cansa de recordar. São  
flores colhidas na estrada, são marcas sagradas: a alma é quem traz.*  
(TREVISOL, [2013]).

Rememorar<sup>1</sup> acontecimentos importantes que estiveram presentes em cada ciclo da minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, os quais foram me constituindo, enquanto pessoa e profissional; as narrativas que seguem revisitam os fazeres e saberes construídos ao longo dos anos nos palcos que pisei. O desejo de ser professora nasceu na minha infância, brincava muito de escolinha e sempre tinha que ser a professora. A partir dessas vivências, comecei a ter o encantamento

---

<sup>1</sup> Neste estudo, entendemos como catedrático o professor experiente, com vários anos de profissão docente. Apresento a trajetória acadêmica e profissional que contribuiu para a escolha da temática, uso a primeira pessoa do singular e nos demais capítulos a primeira pessoa do plural.

pela profissão. No Segundo Grau, atual Ensino Médio, realizei o Curso Normal, antigo Magistério, pelo desejo de ser professora. Após, ingressei no Curso de Ciências Exatas e Biológicas, por gostar de Matemática, na Fundação Alto Taquari de Ensino Superior (FATES), de Lajeado/RS, atualmente Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES). Posteriormente, retornei aos bancos acadêmicos, para realizar um velho sonho, cursar Pedagogia, na UNIVATES. A trajetória acadêmica e profissional sempre caminharam juntas.

A minha inserção profissional na carreira docente aconteceu em uma Escola Privada de Educação Infantil (Creche) em uma turma de Pré-escola; um período marcante na vida de uma estreada no ofício de ensinar<sup>2</sup>, expresso por intensas aprendizagens e também de solidão pedagógica, sem espaços para a partilha de saberes e experiências. Depois, fui contratada pelo município de Teutônia/RS e cedida para exercer as atividades em uma Escola Estadual, referência na cidade, em uma turma de 3ª série, hoje 4º ano do Ensino Fundamental. Esse início na docência foi de vários desafios: era a professora mais jovem da escola, chamavam-me de caçula, como as turmas maiores e mais problemáticas eram dadas para quem chegava por último, vivenciei momentos de insegurança, angústia, desafios, mas cabe ressaltar que tive o apoio da equipe gestora e de alguns professores experientes, o que foi fundamental para amenizar um pouco as tensões do início de carreira. Em 1990, assumi com uma colega uma Escola Municipal, na qual fomos as primeiras professoras concursadas, tendo depois exercido as funções de diretora por um período de sete anos. Além de professora estreada, estava à frente da equipe gestora desta escola. Durante vários anos vivenciei a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com uma prática pedagógica diferenciada, caracterizada pelos pressupostos teóricos do desenvolvimento genético, segundo Piaget (1983), e da Psicogênese da língua escrita, conforme Ferreiro e Teberosky (1986), principalmente na alfabetização, atuando por muitos anos na então denominada primeira série, atualmente segundo ano do Ensino Fundamental, tendo por princípio que todos podem aprender. Sempre procurei contribuir com a construção do conhecimento, por meio da aprendizagem significativa e do sucesso escolar dos estudantes, tendo um olhar especial para os sujeitos da diferença, que

---

<sup>2</sup> Bem como Professor Estreado ou Docente Estreado a autora cunha as expressões para denominar o professor que está iniciando docência, esta denominação surgiu ao longo da pesquisa.

não encontravam (encontram?) na escola um lugar de construção de múltiplos saberes.

Em janeiro de 2003, assumi a coordenação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Teutônia/RS. Muitos foram os desafios e dilemas vividos pela educação desse município, dentre eles: índices de evasão, repetência, inclusão/exclusão, dificuldades de aprendizagem, educação continuada de professores, percebidos, sobretudo, no momento em que iniciamos as estratégias de educação continuada com as equipes gestoras e os professores. Implantamos laboratórios de aprendizagem, em março do mesmo ano, em todas as Escolas Municipais, o que se constituiu em uma inovação pedagógica no município e permanece até os dias atuais, para contribuir para o sucesso escolar e a permanência dos estudantes, ressignificando o desejo e o prazer em aprender em um ambiente lúdico e acolhedor. Criamos também as classes de aceleração para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), para os sujeitos com atraso escolar, defasagem idade-série, que não tiveram acesso à educação em idade regular. Vislumbrei o prazer de conhecer diferentes cotidianos escolares e de compartilhar da construção de saberes das Escolas Municipais de Teutônia/RS, durante quatro anos na coordenação pedagógica.

No ano de 2003, realizei o Curso de Especialização (*Lato Sensu*) em Supervisão Escolar<sup>3</sup>, na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) de Santa Cruz do Sul/RS, por acreditar que a supervisora exerce um papel fundamental, sendo a mediadora dos processos pedagógicos, comprometida com a construção do conhecimento dos estudantes e professores. A Especialização constituiu o início da minha caminhada como pesquisadora. Minha atuação na Rede Municipal de Ensino de Teutônia/RS, com dois cargos, um de professora e outro de supervisora, e estive cedida para a Rede Estadual do ano de 2007 até meados de agosto de 2011. Minha inserção na 3ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), de Estrela/RS, deu-se em março de 2007, atuando como assessora de gabinete e diretora pedagógica, de julho de 2008 a fevereiro de 2010. Organizei e coordenei a educação continuada das equipes gestoras e de professores estaduais de 91 escolas em 32 municípios. A atuação na CRE proporcionou um crescimento na minha ação docente, visto que

---

<sup>3</sup> Supervisão escolar apresenta diferentes terminologias dentre elas: supervisão pedagógica, assessoria pedagógica, orientação pedagógica, coordenação pedagógica, supervisão educacional.

adquiri muitos conhecimentos e conheci a realidade das Escolas Estaduais do Vale do Taquari.

O desafio da docência na Educação Superior, na formação de professores e de gestores, na supervisão de diferentes estágios, na condição de Professora Tutora do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), na modalidade Educação a Distância (EAD) e também como professora convidada em Cursos de Pós-Graduação, em nível de Especialização, em Pedagogia Gestora, nas disciplinas de Educação Inclusiva, Gestão Escolar e Supervisão Educacional, da Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras (FACEL), em parceria com a Assessoria Universitária Pedagógica de Extensão (AUPEX).

Com certeza foram e são os estudantes, a ação-reflexão-ação constante na e sobre a minha prática pedagógica e o meu investimento no desenvolvimento profissional docente que muito contribuíram para ser a pessoa e profissional que sou hoje. Conforme Freire (1991, p. 58), “A gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

Em 2008, participei da seleção para o Curso de Mestrado, na linha de pesquisa em Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas, da Universidade do Rio dos Sinos (UNISINOS), de São Leopoldo/RS, e também na linha de pesquisa em Ensino, Educação de Professores, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), de Porto Alegre/RS, sendo aprovada nas duas universidades, optando pela PUCRS por ter obtido o primeiro lugar.

No ano de 2010, em virtude do Mestrado em Educação, optei por uma usufruir de uma licença prêmio e depois de uma licença interesse em vinte horas, estando nas outras vinte horas como supervisora em uma Escola Estadual, uma experiência muito gratificante. Passei a viver a escola, pois durante sete anos, atuando na gestão educacional de Escolas Municipais e Estaduais, por mais contato que tivesse, visitando as escolas, era diferente de estar nela diariamente envolvida. Como afirma Freire (1998, p. 109): “[...] espaço pedagógico é um texto para ser constantemente ‘lido’, interpretado, ‘escrito’ e ‘reescrito’”.

O dia 13 de janeiro de 2011 foi muito significativo, com muita alegria e emoção, defendi minha Dissertação de Mestrado intitulada Avaliação Externa: um caminho para a busca da educação de qualidade, com orientação da Professora Doutora Profa. Dra. Leda Lísia Franciosi Portal. O estudo investigou os fatores e as

ações que contribuíram para duas escolas situadas em dois municípios do Vale do Taquari estarem entre as cem melhores Escolas Estaduais, de Ensino Médio, no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS) de 2007 e 2008. No Mestrado, constituí-me de fato uma pesquisadora.

Em fevereiro de 2011, fui convidada para ser professora e supervisora, em uma das escolas que realizei a pesquisa do Mestrado, voltando a trabalhar 40 horas semanais. Uma experiência nova e desafiadora atuar em uma escola exclusivamente de formação de professores, de Curso Normal, de Ensino Médio e Pós-Médio, com o sistema de residência estudantil, o antigo internato, recebendo estudantes de diferentes municípios dos Vales do Taquari, do Rio dos Sinos e do Rio Pardo. Tal escola é considerada referência na oferta de Curso Normal. Ministrei a disciplina de Didática Geral para duas turmas do Curso Normal, Pós-Médio e supervisionei estagiárias que realizavam o estágio obrigatório, para a conclusão do curso.

No final de julho de 2011, fui nomeada para o cargo de docente e supervisora pedagógica<sup>4</sup> do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense, para o Câmpus de Venâncio Aires/RS, o qual iniciou suas atividades educacionais no mesmo ano, ofertando formação profissional e tecnológica, nos Cursos de Ensino Médio Integrado e Subsequente ao Ensino Médio (Pós-Médio). Atuar na Educação Profissional e Tecnológica foi muito diferente do que já tinha vivenciado até então, uma vez que são diferentes níveis e modalidades de ensino.

O interesse pela temática Os professores iniciantes na Educação Profissional e Tecnológica emergiu em outubro de 2013, por ocasião da participação e apresentação de trabalho no III Congresso Internacional de Avaliação e o VIII Congresso Internacional de Educação, organizado pela UNISINOS, em Gramado/RS, a partir do recebimento do folder abaixo, sobre IV Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e Inserção à Docência, realizado em fevereiro de 2014, em Curitiba, no Paraná (PR). Após saber do evento, tive a certeza de que iria participar e também da temática que iria investigar no Doutorado, este folder mudou a minha vida acadêmica e profissional e guardo até hoje, sou apaixonada pela temática e busco ações efetivas, como um Programa de Inserção

---

<sup>4</sup> Assessora Pedagógica.

Profissional Docente para os estreantes no ofício de ensinar. A Imagem 2 apresenta o folder do evento.

Imagem 2 – Folder

**BRASIL 2014**

**IV Congresso Internacional sobre Professorado  
Principiante e Inserção Profissional à Docência**

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
**CURITIBA - PARANÁ - BRASIL**

**19 a 21 de fevereiro de 2014**

www.congreprinci.com.br  
e-mail: congreprinci@utfpr.edu.br

Submissão de trabalhos até  
30 de outubro de 2013

**Conferencistas convidados:**

- Ken Zeichner (University of Washington)
- Marilyn Cochran-Smith (Boston College)
- Carlos Marcelo (Universidad de Sevilla)
- Maria Isabel da Cunha (Unisinos)

Realização:

idea! Instituto de Inovação e Desenvolvimento  
UTFPR  
Departamento de Educação  
UTFPR  
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Paraná  
BRASIL

Fonte: Arquivo pessoal da Autora (2019).

Muitas eram/são as minhas inquietações em relação aos professores estreantes; meu primeiro contato com os futuros professores estreantes começava na banca da prova de desempenho didático-pedagógica, sendo que muitos deles nunca tinham atuado como professores, a aula de 30 minutos era a primeira experiência. Após a aprovação no Concurso Público Federal e a nomeação, chegavam os docentes no câmpus, e eu como assessora pedagógica procurava acolher e dar apoio nesse início da carreira profissional, com muito diálogo e me colocando sempre à disposição para ajudá-los. No início de cada semestre a equipe gestora e de assessoria pedagógica proporcionava aos professores que estavam iniciando suas atividades profissionais (estреantes e experientes) um momento de formação sobre Proposta Institucional e Pedagógica do IFSUL, câmpus Venâncio Aires/RS. A convivência diária com colegas que estavam iniciando a profissão

docente, muitos deles bacharéis, sem formação pedagógica, comprovava que o início da carreira é um desafio para qualquer profissão.

Em um encontro das assessorias pedagógicas do IFSUL, coordenado pela Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha, da UNISINOS, em outubro de 2013, no câmpus de Santana do Livramento/RS expressei a temática que gostaria de pesquisar no Doutorado e de imediato convidou-me para realizarmos uma pesquisa em parceria sobre Os desafios e as possibilidades dos professores iniciantes na Educação Profissional e Tecnológica. Os resultados dessa pesquisa, a Profa. Maria Isabel da Cunha e eu apresentamos no Simpósio: Percursos da inserção profissional docente: os contextos da Educação Básica, Profissional, Tecnológica e Superior, juntamente com o Professor Doutor Prof. Dr. Carlos Marcelo García, da Universidade de Sevilha (US), Espanha, um dos mais reconhecidos pesquisadores sobre professores principiantes e mais dois professores da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), no *IV Congreso Internacional sobre el Profesorado Principiante y la Inducción a la Docencia*, em fevereiro de 2014, na UTFPR, de Curitiba/PR, e também em outros eventos educacionais, tendo sua publicação em anais e na Revista de Administração Educacional, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Novos desafios na vida acadêmica no ano de 2014, a seleção para o Curso de Doutorado em Educação, da PUCRS, sendo aprovada novamente em primeiro lugar, o que me deixou muito feliz. Em março de 2015, passei a vivenciar o cotidiano de doutoranda em Educação, com muitas aprendizagens e partilha de saberes. Atualmente, estou em afastamento das atividades profissionais do IFSUL, para cursar o Doutorado. No mês de março de 2016, a minha sempre orientadora querida Profa. Dra. Leda Lísia Franciosi Portal se aposentou, foram 36 anos dedicados à PUCRS, a uma educação para inteireza do Ser agradeço imensamente o carinho e aprendizagens compartilhadas. Após, fui carinhosamente acolhida pela amada Profa. Dra. Maria Inês Côrte Vitória, que foi minha professora no Mestrado e participou da minha banca de Defesa de Dissertação, sou grata pela amorosidade e pelo acolhimento.

Como doutoranda, realizei pesquisas sobre professores estreados em todos os diferentes níveis e modalidades de ensino; na Educação Superior, com ênfase nos estudantes e nos egressos de primeira geração da família a cursar uma

Graduação, Educação a Distância, e o tripé ensino, pesquisa e extensão, entre outras. Apresentando os resultados dessas investigações em eventos educacionais nacionais e internacionais, com publicações em anais, periódicos, capítulos de livros e participações em comissões científicas e executivas, coordenações de apresentações de trabalhos e simpósios, bem como a organização do livro *Estreantes no Ofício de Ensinar na Educação Superior*, juntamente com a minha orientadora Profa. Dra. Maria Inês Côrte Vitória, lançado dia 30 de outubro de 2018, durante o X Congresso Ibero-Americano de Docência Universitária (X CIDU), realizado pela primeira vez no Brasil, na PUCRS.

Em 2015 eventos nacionais e em 2016 destaque para eventos no exterior, o *IX Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria*, realizado em Múrcia, Espanha e o *V Congreso Internacional sobre el Profesorado Principiante y la Inducción a la Docencia*, na República Dominicana, entre outros. Em fevereiro de 2017, o XXIV Colóquio da Associação de Estudos e Investigação em Educação (AFIRSE), no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal. Em novembro de 2017, V Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (ALFAEEJA), na Universidade do Minho, Braga, Portugal. O II Congresso Internacional Transformações e (In)Consistência da Dinâmica Educacional, na Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal. O Congresso Internacional de Avaliação da Aprendizagem e Sucesso Escolar, na Universidade de Minho, Braga, Portugal e o *Congreso Internacional Conciliación Familiar/Laboral y Educación Infantil: Una Perspectiva Internacional*, na US, Sevilha, Espanha. Em fevereiro de 2018, o XXV Colóquio da AFIRSE, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal, em setembro participação no Seminário Internacional de Educação Superior em Pelotas/RS. Uma alegria participar de forma efetiva da organização do X Congresso Ibero-Americano de Docência Universitária, X CIDU, nos dias 30 de outubro a 01 de novembro de 2018, na PUCRS, a primeira vez realizado no Brasil.

Durante o período de seis meses, de setembro de 2017 a março de 2018, participei do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), na US, Espanha, tendo como coorientador o Prof. Dr. Carlos Marcelo García, renomado pesquisador e autor de vários livros sobre os professores principiantes. O estágio doutoral foi de extrema importância para a minha pesquisa, um espaço privilegiado



de interações, novas aprendizagens, conhecimentos e partilha de saberes sobre a temática, pois esta instituição é terceira maior universidade espanhola por número de estudantes, dispõe de uma infraestrutura acadêmica e pedagógica de qualidade, é excelência internacional, possuindo mais de 400 grupos de pesquisa. Destaco o Grupo de Investigação *Innovacion, Desarrollo, Evaluacion y Asesoramiento* (IDEA), coordenado pelo referido professor, grupo de excelência de Andaluzia, que tem dedicado suas pesquisas e produções sobre a temática e os referenciais teóricos têm contribuído para o desenvolvimento do meu trabalho de tese.

Um período de múltiplas aprendizagens participei de muitas e variadas atividades no Doutorado Sanduíche: reuniões de orientação, leituras específicas sugestões do orientador, participação nos seminários do Programa de Doutorado em Educação, Mestrado em Educação, da US, participação em seis congressos internacionais com a apresentação de 15 pesquisas e publicações em anais, em Portugal e na Espanha. Realizei uma investigação com dez (10) Professores Principiantes da Educação Superior, sendo que sete eram estudantes de Doutorado em Educação com bolsa de estudos e atuavam como professores universitários e três eram Doutores e atuavam na docência na Educação Superior, de três universidades públicas espanholas, e também com uma professora da universidade pública portuguesa. Além de atividades desenvolvidas como o curso de espanhol, visita à Escola da Ponte, em Portugal, Palestras, entre outras.

A estância de seis meses de estudos e a imersão cultural na Espanha, especialmente na encantadora cidade de Sevilha e na US, contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, na construção final da minha tese de doutorado. Só tenho a agradecer a experiência maravilhosa e inesquecível. O sentimento que fica é de eterna gratidão! Vale ressaltar que sou membro da *Red de Inducción a la Docencia*, também coordenada pelo professor Carlos Marcelo García. É um espaço de intercâmbio sobre os problemas e processos de formação de professores principiantes de qualquer nível de ensino.

A minha atuação nestes anos de magistério em diferentes realidades, tempos, espaços, níveis e modalidades de ensino como professora estreade e catedrática, na gestão escolar como diretora e assessora pedagógica, na gestão educacional da Secretaria Municipal de Educação de Teutônia/RS, como coordenadora pedagógica e diretora pedagógica da 3ª CRE, de Estrela/RS, e agora atuando na Educação

Profissional e Tecnológica, como docente e assessora pedagógica, pesquisadora, mestra, doutoranda e o com estágio doutoral na US foram constituindo a minha identidade profissional e a profissionalidade docente. Nas diferentes experiências vivenciadas, fui construindo a minha caminhada, caracterizando-me sempre pela garra, determinação, comprometimento e paixão, na busca de uma educação humanizadora e emancipatória, pois acredito que são as relações humanizadoras que deixam marcas enriquecedoras na alma e no coração. Para Cunha (2006, p. 24): “O exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações”. Os diferentes espaços, interações, aprendizagens e as experiências compartilhadas marcam e influenciam o meu desenvolvimento profissional docente. Como destaca Arroyo (2000, p. 14): “Somos o lugar onde nós fizemos, as pessoas com quem convivemos. Somos a história de que participamos. A memória coletiva que carregamos”. Nos palcos que pisei no decorrer da trajetória, constituímo-nos pelos entrecruzamentos vividos em nossa história. É importante refazer e recordar cada estreia e palcos pisados, sinto que, ao mesmo tempo em que deixa saudades, faz reviver/ressignificar toda a caminhada e nos faz auto(trans)formar permanentemente, em busca de novos palcos, estreias, sonhos, desafios, possibilidades de uma educação transformadora, emancipatória e comprometida com a vida, que possamos contribuir e fazer a diferença na construção de outras vidas, nas dimensões pessoais e profissionais.

## 2 ROTEIROS METODOLÓGICOS

*Todo pesquisador, consciente ou não, participa da realidade que pretende explicar. Dessa forma, todo observador surge na própria experiência de observar, como condição constitutiva inicial, surge a partir de sua própria experiência na pesquisa, ou seja, no momento de sua reflexão sobre a realidade pesquisada ou a explicar os fatores que caracterizam o objeto pesquisado. Ao descrever sua realidade, o pesquisador interage com ela, modificando-a e também sendo por ela modificado, estruturalmente.*

*(MORAES; VALENTE, 2008, p. 43).*

### 2.1 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

No Brasil, com a crescente expansão dos Institutos Federais, a partir da criação de novos câmpus em todas as regiões brasileiras, nos últimos anos, cada vez é mais notório o ingresso de novos professores na Educação Profissional e Tecnológica. Muitos são professores estreantes, oriundos dos bancos acadêmicos ou do mundo do trabalho, alguns não tiveram a docência como primeira opção profissional, são bacharéis ou tecnólogos, mestres e/ou doutores e originários de diversas profissões.

Por professor estreante, principiante, novato, jovem, entende-se o estreante no ofício de ensinar, professor no início de carreira docente. Recém-Graduado ou Pós-Graduado, e/ou do espaço laboral, que exerce a docência pela primeira vez, sem ou com pouca experiência docente. Alguns autores consideram os professores estreantes na docência o tempo compreendido entre o primeiro e o quinto ano do exercício profissional. Conforme os estudos de Huberman (1992) é o período entre um a três anos, Veenman (1984) e Imbernón (1998) consideram os primeiros cinco anos da docência. Nós também consideramos os primeiros cinco anos, pois estes são de suma importância, um momento basilar, com características próprias, representando o aprender a ensinar, a constituição do ser, do estar e do fazer-se professor. Dessa forma, o início da carreira é uma das etapas do processo de desenvolvimento profissional docente.

Diante desse contexto, surgiu a inquietação e a necessidade de analisar o estado do conhecimento<sup>5</sup>, buscamos, então, no Banco de Tese da CAPES, o período de 2011 a 2016. Nesses seis anos, foram encontradas 124 produções científicas sobre os professores iniciantes, mas somente duas dissertações sobre professores iniciantes na Educação Profissional e Tecnológica. Nas cinco edições do *Congreso Internacional sobre el Profesorado Principiante e Insección Profesional a La Docencia*, foram 681 Comunicações, somente quatro pesquisas sobre os professores iniciantes na Educação Profissional e Tecnológica. Desse modo, constatamos que este é um campo inexpressivo de investigações, existe um silenciamento sobre esta temática, mesmo com a expansão dos Institutos Federais. Sendo assim, enfatizo a necessidade de mais reflexão, atenção e pesquisas sobre a inserção dos professores estreadantes na Educação Profissional e Tecnológica, por ser uma etapa fundamental na aprendizagem da docência e do processo de desenvolvimento profissional docente. Portanto, há muito a se pesquisar, investigar, sobre os estreadantes no ofício de ensinar na Educação Profissional e Tecnológica.

A inserção de estreadantes no ofício de ensinar, bacharéis, principalmente na Educação Profissional e Tecnológica, merece cada vez mais atenção e pesquisas, provocando-me muitas inquietações: Como o professor sem formação pedagógica e sem experiência, vivencia o início da carreira docente? Quais foram os motivos que o levaram a ser professor? Como foram os anos iniciais da docência? Quais foram as tensões e os desafios vivenciados pelos professores bacharéis? A que recorreram para solucionar os problemas do cotidiano docente? A busca por estas respostas surgiu sempre carregada de novas perguntas. A boniteza do ser professor, dizia Freire (1998), está na inquietação, na busca constante que o ensinar e o aprender desafiam.

A investigação realizada para a Tese de Doutorado tem a ver com a minha trajetória singular no campo da educação, com os afetos produzidos ao longo desses anos, como professora, pesquisadora e com o trabalho de docente e assessora pedagógica do IFSUL, câmpus Venâncio Aires. Convivíamos diariamente com os estreadantes no ofício de ensinar, especialmente bacharéis, observando as limitações inerentes no início da carreira docente dos que se tornaram professores.

---

<sup>5</sup> Será abordado no capítulo 3.

A relevância de um estudo desta natureza justifica-se em função de lançar os holofotes sobre a estreia na docência de bacharéis – que, sem formação pedagógica específica, por variadas razões, estão em sala de aula – sem roteiro, sem ensaio, mas atuando. A propósito, os bacharéis professores são um perfil docente que se dilatou com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Por isso mesmo entendemos ser de suma importância estudos sobre tal temática, assim como a ampla divulgação dos resultados destas investigações acerca da iniciação à docência, uma vez que – para quem assume a docência – o apoio e o desenvolvimento pedagógico são elementos fundamentais para que a sala de aula se converta num campo de possibilidades, e não apenas num espaço em que protocolos são cumpridos.

## 2.2 PROBLEMA DE PESQUISA

Como se dá o processo de construção da docência de estreates no ofício de ensinar - bacharéis - na Educação Profissional e Tecnológica?

## 2.3 PROPÓSITO GERAL DE PESQUISA

Investigar o processo de construção da docência de estreates no ofício de ensinar na Educação Profissional e Tecnológica – bacharéis – que se tornaram professores.

## 2.4 QUESTÕES NORTEADORAS

1. Que elementos constituem a construção da docência de bacharéis?
2. Como o professor estreante-bacharel – oriundo das mais diversas áreas de formação acadêmica – vivencia o início da carreira docente?
3. Quais limitações e potencialidades são mais recorrentes na estreia da docência de bacharéis?
4. Que conhecimentos e saberes são mais valorizados pelos bacharéis – docentes estreates – para o exercício do ofício de ensinar?

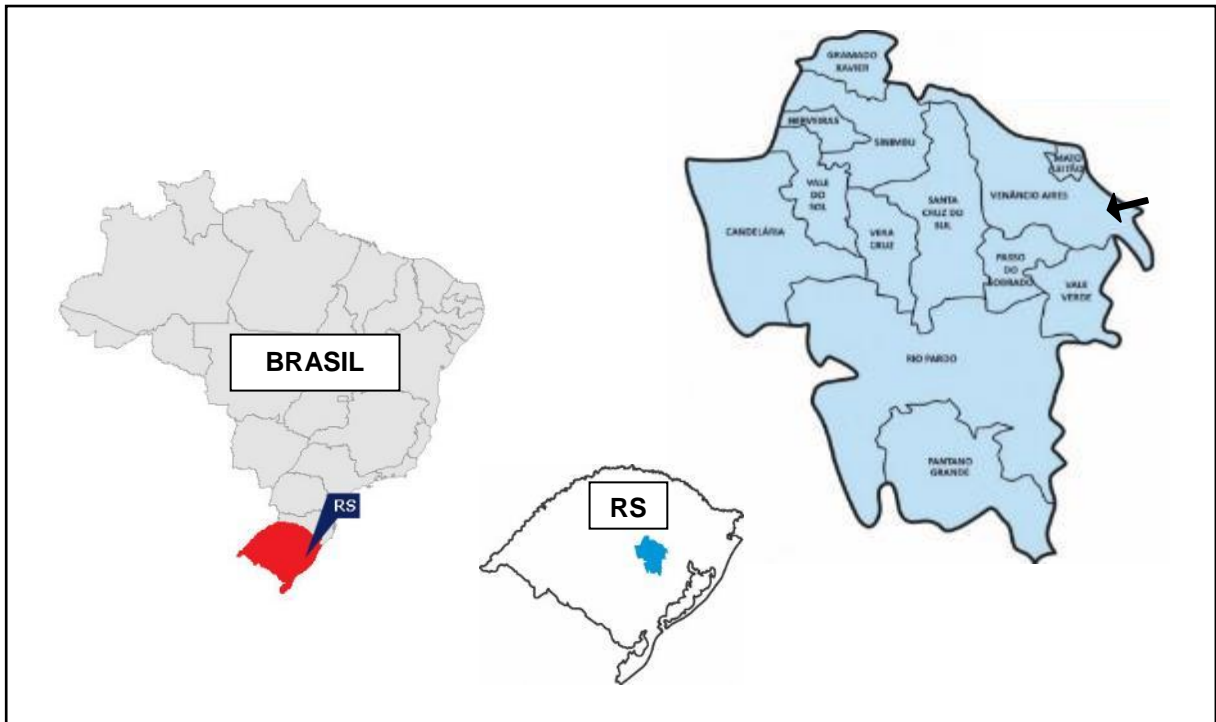
5. Como o estreante no ofício de ensinar articula o tripé ensino, pesquisa e extensão?
6. De que maneira os cargos de gestão são assumidos com as demais atividades acadêmicas, em cenários nos quais a formação pedagógica ainda é tímida?
7. De que maneira os Institutos Federais podem acolher e apoiar este perfil de docente estreante?

## 2.5 CENÁRIO DA PESQUISA

O município de Venâncio Aires emancipou-se da cidade de General Câmara e foi instalado em 11 de maio de 1891. O nome foi dado pelos republicanos rio-grandenses em homenagem ao advogado abolicionista e precursor das ideias republicanas Venâncio de Oliveira Ayres, nascido em Itapetininga, São Paulo (SP), e radicado no Rio Grande do Sul. O município era habitado por índios, colonizado por luso-brasileiros, negros, imigrantes alemães e em menor número, por italianos.

A cidade de Venâncio Aires está situada entre o Vale do Rio Pardo e o Vale do Taquari; fica às margens da Rodovia Estadual RSC-287 e RSC-453, a 130 quilômetros da capital, Porto Alegre. Em 2018, possuía uma população estimada de 71.117 habitantes. O município é o maior produtor de fumo do Brasil, a área vem sendo reduzida em função do combate ao tabagismo. A erva mate também é muito cultivada no município e tem o título de Capital Nacional do Chimarrão, inclusive a cidade sedia a Festa Nacional do Chimarrão (FENACHIM), realizada no mês de maio a cada dois anos. A Igreja Matriz São Sebastião Mártir é um dos principais pontos turísticos, no centro da cidade, seu arquiteto foi o alemão Simão Gramlich, é considerada a segunda maior igreja em estilo neogótico da América Latina. O Mapa 1 apresenta a localização de Venâncio Aires, no Vale do Rio Pardo, no RS e no Brasil.

Mapa 1 – Brasil, RS e Vale do Rio Pardo



Fonte: Adaptado da Coordenadoria Regional de Saúde (2019).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, câmpus de Venâncio Aires/RS, integra o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense com 14 unidades no estado Rio Grande do Sul e com a reitoria em Pelotas/RS. O câmpus foi criado na segunda fase da expansão, sendo a primeira Instituição Federal de Ensino dos Vales do Rio Pardo e Taquari.

As atividades letivas do IFSUL câmpus Venâncio Aires iniciaram em fevereiro de 2011. Nesse primeiro ano, as aulas foram na Escola Estadual de Ensino Médio Monte das Tabocas, na UNISC, câmpus Venâncio Aires e na Escola Estadual de Educação Básica Cônego Albino Juchem, e em uma sala no Parque Municipal do Chimarrão sediou as atividades dos servidores técnico-administrativos.

No ano de 2012, passou a funcionar em sede própria, localizada na Avenida das Indústrias, número 1865, bairro Universitário, Venâncio Aires/RS. A Imagem 3 ilustra a fachada do câmpus Venâncio Aires do IFSUL.

Imagem 3 – Fachada do IFSUL, Câmpus Venâncio Aires



Fonte: Arquivo pessoal da Autora (2019).

Tem em torno de quatro mil metros quadrados de área construída, cercada de muito verde e com um lindíssimo pôr-do-sol. O complexo conta com uma arquitetura pedagógica, o coração é um grande pátio multifuncional conectado a todos os espaços com múltiplas funções: recepção, administrativo, salas de aula, salas de música e teatro, auditório, laboratórios, oficinas, biblioteca, academia de ginástica, área de convivência e cantina. São nesses espaços que acontecem as aulas e são desenvolvidos projetos de pesquisa e extensão, voltados à comunidade. Além de qualificar profissionais, tem o objetivo de formar cidadãos que fomentem o desenvolvimento da região, com o seu trabalho. A Imagem 4 apresenta a parte interna dos espaços e o pátio do IFSUL.



Imagem 4 – Parte interna dos espaços e pátio do IFSUL



Fonte: Arquivo pessoal da Autora (2019).

O IFSUL, câmpus Venâncio Aires/RS oferece cursos gratuitos ligados à demanda da região e ao potencial metal-mecânico. Atualmente, são oferecidos Cursos Técnicos em Informática e Refrigeração e Climatização, Ensino Médio Integrado, Subsequente ao Ensino Médio (Pós-Médio) em Eletromecânica e Refrigeração e Climatização e, também, o Curso Técnico de Nível Médio em Secretariado e o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Desde o ano 2017, passou a ofertar a primeira Pós-Graduação em nível de Especialização (*Lato Sensu*) em Educação, intitulada Educação: A pesquisa como princípio pedagógico. A Educação Profissional e Tecnológica, por meio da Educação a Distância e da Rede e-Tec Brasil; para quem concluiu o Ensino Médio, temos o curso Subsequente em Administração e para servidores escolares, os Cursos Técnicos em Secretaria Escolar e Multímeios Didáticos, de nível Médio do Programa de Formação Inicial em

Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público (PROFUNCIONÁRIO), com polo de apoio presencial em Venâncio Aires e Sobradinho/RS. Em dezembro de 2018, o Polo do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), dois cursos de Educação Superior<sup>6</sup>, também na modalidade de Educação a Distância: Licenciatura em Formação Pedagógica, para graduados não licenciados, ou seja, para bacharéis e tecnólogos que são ou desejam ser professores, e Pedagogia. No ano de 2018, o IFSUL lançou o edital Ana Terra, para os 14 câmpus interessados em oferecer cursos profissionalizantes para mulheres, agora com recursos próprios do IFSUL, com a metodologia semelhante ao Programa Mulheres Mil (financiado pelo governo federal). É um curso de Vendas, com 160 horas de duração, com três encontros semanais, para mulheres de diferentes idades. O curso é um meio de inclusão social e formação cidadã. Para o ano de 2020, está previsto o primeiro curso presencial de Educação Superior, na área da informática, o tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistema. O ingresso aos cursos presenciais pelos estudantes ocorre por meio de processos seletivos em dois momentos do ano (verão e inverno) e os cursos a distância, conforme a oferta.

No ano de 2018, o IFSUL, câmpus Venâncio Aires, contava 603 estudantes presenciais, em 22 turmas; destes, 349 são do Ensino Médio Integrado (Ensino Médio mais Técnico), com duração de quatro anos, 180 do Subsequente ao Ensino Médio (Pós-Médio), com duração de dois anos, 42 do PROEJA, três anos de duração, e 32 da Especialização (Pós-Graduação), com duração de um ano e com 211 estudantes em EAD, em cinco cursos, em sete turmas. Temos 87 servidores, sendo 32 técnico-administrativos e 55 docentes, sendo 49 professores efetivos, a maioria tem dedicação exclusiva, cinco professores estão em afastamento para cursarem o doutorado e seis são substitutos. Os Institutos Federais devem também articular o tripé ensino, pesquisa e extensão, estão em desenvolvimento 18 projetos de extensão, sendo que 12 deles estão registrados na Pró-reitoria de Extensão e Cultura (PROPEX), um destes projetos de extensão é de um estreador no ofício de ensinar e oito projetos de pesquisa, registrados na Pró-reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-graduação (PROPEP), dos quais dois são de dois estreadores no ofício de ensinar. Desde o primeiro ano de funcionamento do IFSUL, câmpus de

---

<sup>6</sup> Os primeiros cursos de graduação do câmpus.

Venâncio Aires, os projetos de extensão e pesquisa estiveram presentes e têm uma importância muito grande para o câmpus e a comunidade.

A investigação é desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense câmpus de Venâncio Aires/RS. A escolha foi em função de a pesquisadora atuar como docente e assessora pedagógica<sup>7</sup> efetiva e ser campo de reflexões e vivências ao longo da trajetória docente. Dos 11 professores estreados entrevistados, participei de nove bancas da Prova de Desempenho Didático-Pedagógica, com exceção de dois professores que vieram redistribuídos de outros dois Institutos Federais (IFs). O momento de entrevista com os nove bacharéis professores foi muito especial, significativo e gratificante, fiquei muito contente pela caminhada que estão construindo nestes anos iniciais de docência no IFSUL. A banca, uma aula de 30 minutos, perante quatro avaliadores, alguns ministrando uma aula pela primeira vez, era a disputa de uma vaga para um concurso público federal, o nervosismo e também a vontade de ser aprovado era visível. Passados os anos, reencontro os nove professores que são os meus atores de investigação. As entrevistas foram como um retorno à banca, porém percebi o crescimento, a evolução como pessoas e profissionais, o que me deixou extremamente feliz e com muita gratidão por ter participando desta caminhada e ter a oportunidade de vivenciar este momento com eles.

Estou em afastamento para cursar o doutorado desde o dia 22 de abril de 2015 e isso possibilitou o distanciamento com o local da pesquisa neste momento estou não mais como docente/assessora, mas como pesquisadora, curiosa, para conhecer mais os estreados no ofício de ensinar. Em visita ao IFSUL, câmpus Venâncio Aires, solicitamos e apresentamos por escrito ao Diretor Geral e ao Diretor de Ensino a Autorização Institucional, conforme apêndice deste trabalho (APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL; APÊNDICE E – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL) para realizar a investigação, assim como apresentamos os objetivos e o tema da pesquisa. Nesse momento, também solicitamos a autorização e o consentimento, apresentado em apêndice neste trabalho (APÊNDICE F – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL E CONSENTIMENTO) para divulgar o nome e a imagem do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense câmpus de Venâncio Aires. Após o aceite e a autorização para a realização da

---

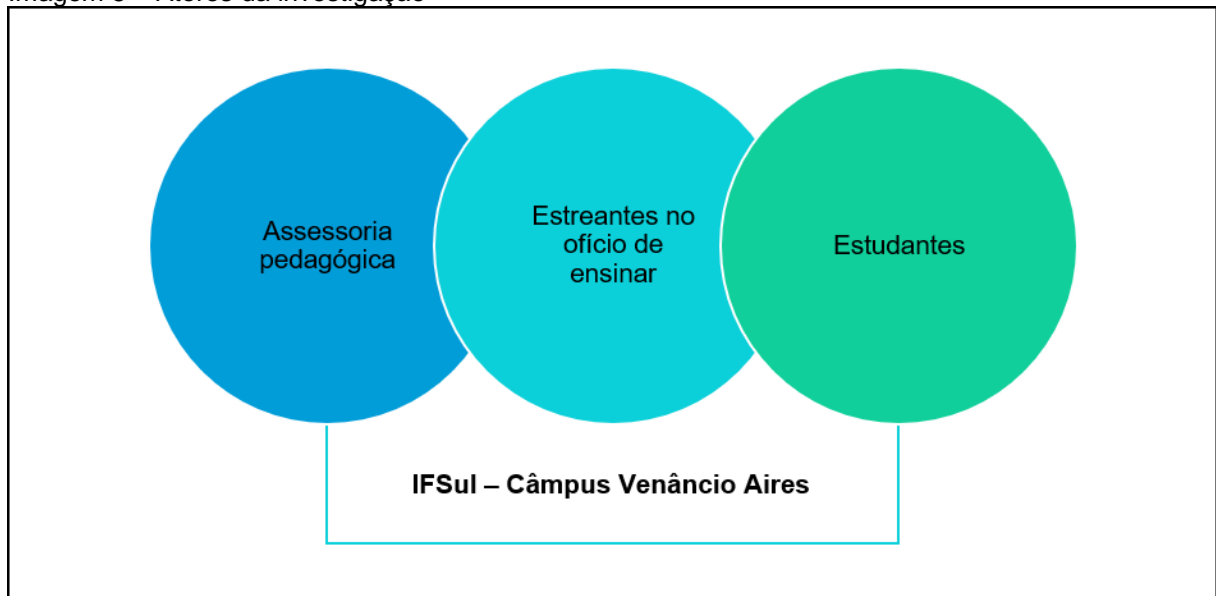
<sup>7</sup> Supervisora pedagógica.

pesquisa, bem como a autorização para usar o nome do IFSUL, iniciamos os contatos com os atores da investigação.

## 2.6 ATORES DA INVESTIGAÇÃO

A investigação realizou-se com 11 professores estreantes no ofício de ensinar da Educação Profissional e Tecnológica, IFSUL, câmpus Venâncio Aires/RS, por entendermos a importância do professor como gestor da aprendizagem, do ensinar e do aprender. Como critério de seleção, definimos: ser efetivo, nomeado como Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, na formação inicial ter feito um curso de bacharel e ter até cinco anos de docência. Também participaram da investigação três assessoras pedagógicas que são as mediadoras das ações pedagógicas e 164 estudantes das turmas que os referidos professores atuam como docentes, os estudantes são os protagonistas dos processos de aprender e de ensinar. A Imagem 5 apresenta os atores da investigação.

Imagem 5 – Atores da investigação



Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

A coordenadora da Gestão de Pessoas forneceu uma lista com os nomes de todos os servidores do câmpus; realizamos um levantamento e temos 55 professores, destes 49 são efetivos e seis são professores substitutos, destes três são professores experientes e três são iniciantes na docência. Dos 49 professores

efetivos, 36 são professores experientes com mais de cinco anos de docência e 13 são estreates no ofício de ensinar, efetivos, sendo que dois são licenciados e 11 são bacharéis iniciantes na docência, efetivos, com até cinco de docência, que são os sujeitos da pesquisa. Após, buscamos os currículos lattes<sup>8</sup> com o intuito de analisar se esses professores tinham experiências docentes anteriores ao ingresso no IFSUL ou se não tinham nenhuma experiência na docência e a formação acadêmica.

Apresentamos a síntese, com as informações sobre os 11 estreates no ofício de ensinar, bacharéis<sup>9</sup> na Educação Profissional e Tecnológica, convidados a colaborar e todos aceitaram o convite prontamente. O Quadro 1 resume as informações sobre os professores estreates do IFSUL.

Quadro 1 – Professores Estreates – Bacharéis do IFSUL

(Continua)

<b>PROFESSORES ESTREATES</b>	<b>FORMAÇÃO ACADÊMICA</b>	<b>INGRESSO NA DOCÊNCIA</b>	<b>IDADE</b>
<b>Cortínez</b>	Curso técnico em Mecânica, concomitante ao Ensino Médio – SENAI. Graduado em Engenharia Mecânica – UCS. Mestre em Engenharia de Minas, Metalúrgica e de Materiais – UFRGS. Doutorando em Engenharia Mecânica – UFRGS. Cursando a Licenciatura em Formação Pedagógica para graduados não licenciados – IFSUL.	2012 – SENAI 2015 – IFSUL	32 anos
<b>Fernández</b>	Graduado em Ciência da Computação – UNISC. Mestre em Computação – UFSM. Cursando a Licenciatura em Formação Pedagógica para graduados não licenciados – IFSUL.	2016 – AMF 2016 – UFSM 2016/B – UNISC 2017 – IFSUL	36 anos
<b>Gálvez</b>	Graduado em Ciência da Computação – UNISC. Mestre em Sistemas e Processos Industriais – UNISC. Coordenador do Curso de Informática – IFSUL.	2013 – 2014 - UNISC 2015 – IFSUL	38 anos
<b>Jiménez</b>	Graduado em Ciências Contábeis – UNIR. Mestre em Administração – UNIR. Cursando a Licenciatura em Formação Pedagógica para graduados não licenciados – IFSUL.	2017 – IFAC 2018 – IFSUL	28 anos

<sup>8</sup> Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

<sup>9</sup> Os entrevistados tiveram a oportunidade de escolher um nome fictício para preservar a identidade, como optaram pelo próprio nome ou deixaram livre a escolha, então, escolhemos sobrenomes – *apellidos* – em espanhol.

Quadro 1 – Professores Estreantes – Bacharéis do IFSUL

(Conclusão)

<b>PROFESSORES ESTREANTES</b>	<b>FORMAÇÃO ACADÊMICA</b>	<b>INGRESSO NA DOCÊNCIA</b>	<b>IDADE</b>
<b>Marquez</b>	Graduado em Engenharia Elétrica – UFSM. Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional – UFSM. Mestre em Engenharia Elétrica – UFSM. Doutor em Engenharia Elétrica – UFSM.	2015 – IFSUL	29 anos
<b>Méndez</b>	Graduado em Engenharia de Controle e Automação – UNIVATES. Especialista em Metodologia do Ensino na Educação Superior – UNINTER. Mestre em Sistemas e Processos Industriais – UNISC.	2014 – IFSUL	37 anos
<b>Martínez</b>	Técnico em Eletromecânica, Pós-Médio – IFSUL. Graduado em Engenharia Mecânica – UPF. Mestre em Projeto e Processos de Fabricação – UPF. Doutorando em Engenharia Mecânica – UFRGS.	2014 – IFSUL	34 anos
<b>Raudez</b>	Graduado em Engenharia Mecânica – UPF. Especialista em Gerência da Produção – UFSM. Mestre em Sistemas e Processos Industriais – UNISC.	2014 – UNISC 2015 – IFSUL	42 anos
<b>Jerez</b>	Graduado em Engenharia Elétrica – UNIUI. Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional – UFSM. Mestre em Engenharia Elétrica – UFSM. Doutor em Engenharia Elétrica – UFSM.	2017 – IFSUL	30 anos
<b>Válquez</b>	Técnico em Química, concomitante ao Ensino Médio – Escola Estadual Técnica São João Batista. Graduado em Química Industrial – ULBRA. Mestre em Química – UFRGS. Cursando Docência para Educação Profissional e Tecnológica – IFSC.	2017 – IFRS 2018 – IFSUL	29 anos
<b>Gonzálvez</b>	Graduado em Engenharia Metalúrgica – UFRGS. MBA em Gestão Empresarial pela Fundação Getúlio Vargas. Mestre em Engenharia de Minas, Metalúrgica e de Materiais – UFRGS. Coordenador do Curso de Eletromecânica – IFSUL. Cursando a Licenciatura em Formação Pedagógica para graduados não licenciados – IFSUL.	2015 – 2016 – IFRS 2017 – IFSUL	33 anos

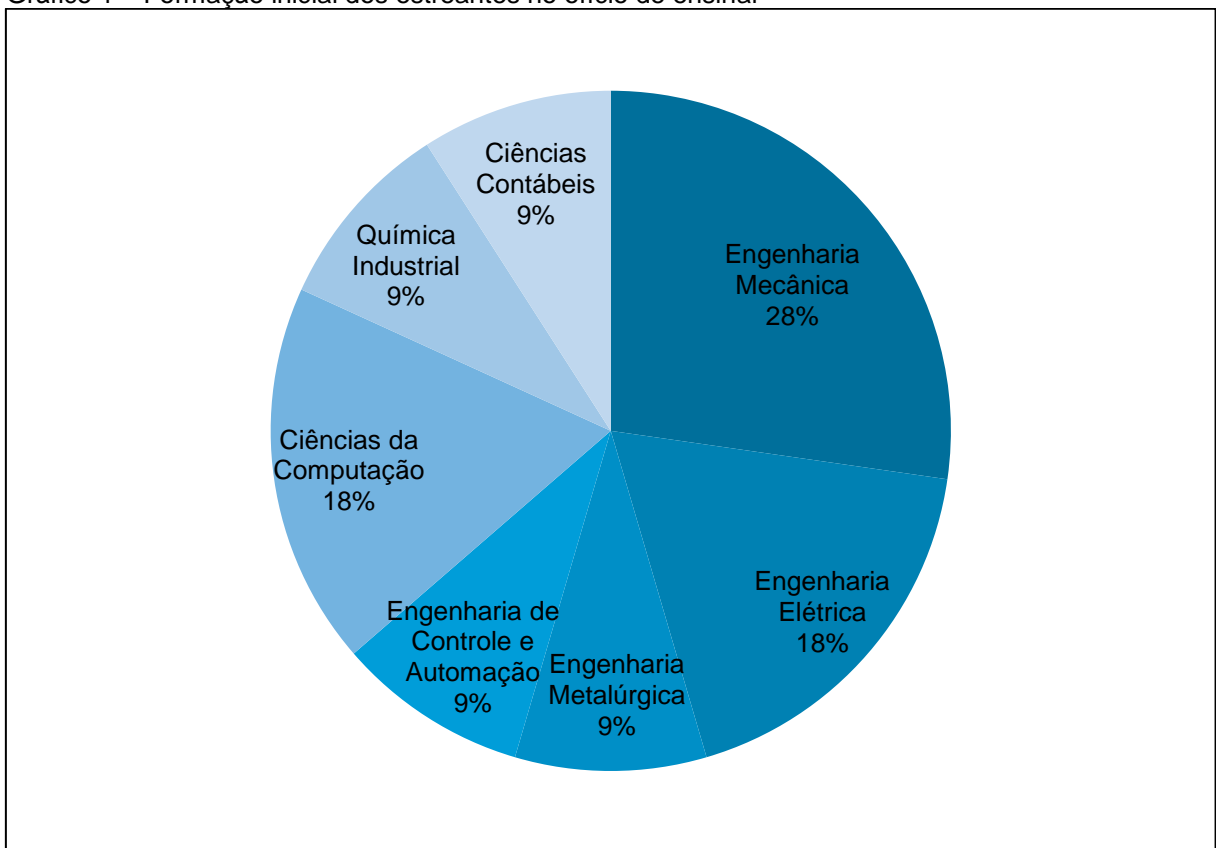
Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Todos os 11 professores entrevistados, são homens, com idade variando dos 28 a 42 anos, sendo que a média de idades deles é 30 anos, todos têm dedicação

exclusiva. Dois professores realizaram cursos técnicos, concomitantes ao Ensino Médio em Mecânica e Química e um fez o curso Pós-Médio em Eletromecânica.

Quanto à formação inicial dos professores estreadantes no ofício de ensinar, todos são bacharéis, sete engenheiros, os quais realizaram diferentes cursos de graduação em: Engenharia Mecânica, Engenharia Elétrica, Engenharia Metalúrgica, Engenharia de Controle e Automação, Ciências da Computação, Química Industrial e Ciências Contábeis. O Gráfico 1 apresenta as informações sobre formação inicial dos estreadantes.

Gráfico 1 – Formação inicial dos estreadantes no ofício de ensinar

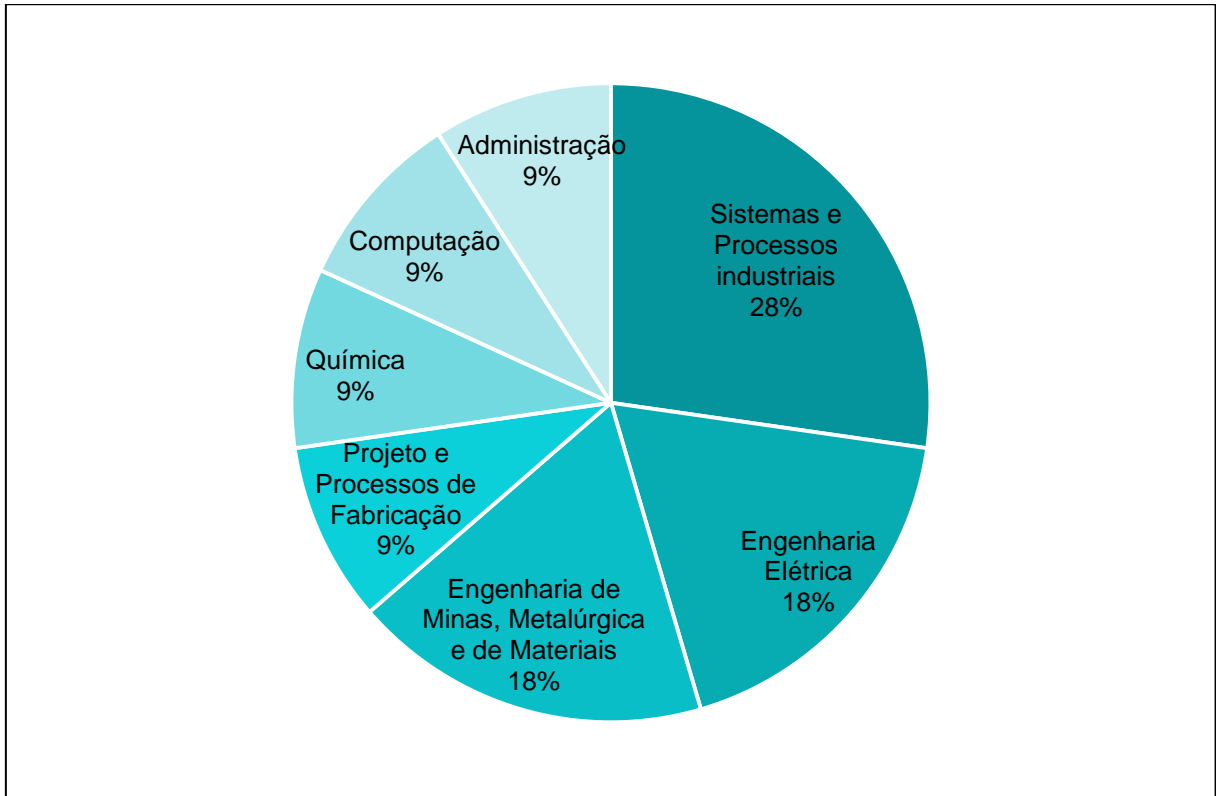


Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Somente dois professores realizaram a formação pedagógica, na modalidade da Educação Profissional. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, no artigo 62, a formação dos professores para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena. No artigo 63, inciso II da mesma lei, está prevista a criação de “programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica” (BRASIL, 1996). E um

professor está cursando Docência para Educação Profissional e Tecnológica, na EAD, no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Quatro professores estreates começaram em dezembro de 2018 o curso de Licenciatura em Formação Pedagógica para graduados não licenciados, no sistema UAB, no Polo IFSUL, Venâncio Aires; ficamos felizes que, após as entrevistas, estes professores buscaram o referido curso que tinham interesse. Um professor realizou uma Pós-Graduação em nível de Especialização (*Lato Sensu*) em: Metodologia do Ensino Superior e dois professores fizeram as Especializações (*Lato Sensu*) em: Gerência de Produção e Gestão Empresarial, voltadas para suas áreas de atuação. Todos são Mestres em diferentes áreas, conforme o Gráfico 2.

Gráfico 2 – Cursos de Mestrado

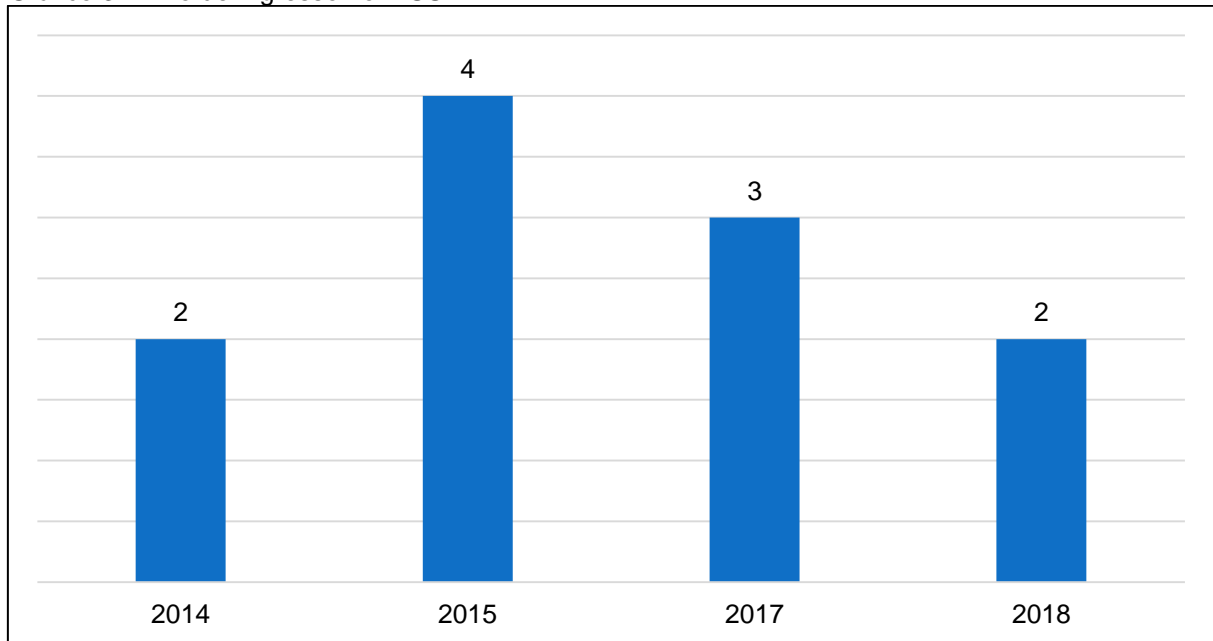


Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Dois estreates no ofício de ensinar são doutores em Engenharia Elétrica e dois são doutorandos em Engenharia Mecânica. O ano que mais ingressou professores foi o ano de 2015, seguido de 2017. No ano de 2016, não entrou nenhum estreante no ofício de ensinar. No Gráfico 3, são apresentados os anos de ingresso no IFSUL, câmpus Venâncio Aires.



Gráfico 3 – Ano de Ingresso no IFSUL



Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Dos 11 professores iniciantes, todos são estreantes no ofício de ensinar, têm menos de cinco anos na profissão, quatro iniciaram a carreira docente no IFSUL, câmpus de Venâncio Aires, sendo a primeira experiência na docência. Sete professores tiveram uma pequena experiência na docência, de um ou dois anos, dois eram professores efetivos de dois Institutos Federais e os mesmos vieram redistribuídos para o IFSUL, dois atuaram na Educação Superior, um professor era substituto de um Instituto Federal e um foi professor no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

A equipe de assessoria pedagógica<sup>10</sup>, composta por três assessoras<sup>11</sup>, também foi colaboradora da pesquisa, por acreditarmos no importante papel que desempenha em contribuir na construção da docência dos bacharéis. O Quadro 2 resume as informações sobre a assessoria pedagógica do IFSUL.

<sup>10</sup> Pedagogas que atuam na supervisão pedagógica e orientação educacional.

<sup>11</sup> A escolha dos nomes fictícios deu-se de maneira semelhante aos professores, porém escolhemos dois sobrenomes – dos *apellidos* – sendo primeiro sobrenome do pai e depois o da mãe como é no espanhol.

Quadro 2 – Assessoria Pedagógica do IFSUL

<b>ASSESSORIA PEDAGÓGICA</b>	<b>FORMAÇÃO ACADÊMICA</b>	<b>FUNÇÃO</b>	<b>INGRESSO CARGO IFSUL</b>
<b>Páez Arronez</b>	Graduada em Pedagogia – ULBRA. Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico: Orientação Educacional e Supervisão Escolar – UNINTER. Mestra em Educação – ULBRA. Doutora em Educação – UFRGS. Doutorado Sanduíche - Universidade de Sydney – Austrália. Pós-Doutora em Educação – UNISC.	Pedagoga Orientadora Educativa	2015 - 2016 Professora Substituta 2017 Técnica Administrativa Efetiva
<b>Ibáñez Báez</b>	Ensino Médio, Curso Normal - Colégio Nossa Senhora Aparecida. Graduada em Pedagogia – UNISC. Especialista em Supervisão Escolar – UNISC. Especialista em EAD com ênfase na docência e na tutoria – PUCRS. Mestra em Educação - Universidade La Salle. Doutoranda em Educação – UNISC.	Professora - Supervisora Pedagógica	2017 - 2018 Professora Substituta
<b>Rodríguez Antúnez</b>	Graduada em Pedagogia – UNISINOS. Especialista em Educação Especial – UNISINOS. Mestra em Educação – ULBRA. Doutoranda em Educação – UFRGS.	Professora - Supervisora Pedagógica	2017 - 2018 Professora Substituta

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

As três assessoras pedagógicas são graduadas em Pedagogia, todas têm cursos de especialização, sendo que duas têm especialização em Supervisão Escolar e uma destas também em orientação educacional. Todas são Mestres em Educação e uma é Doutora e Pós-Doutora em Educação, e as outras duas são doutorandas em Educação. Uma assessora pedagógica foi professora substituta por dois anos no IFSUL, câmpus Venâncio Aires, e atualmente é Pedagoga – Técnica-Administrativa, efetiva. As outras duas são professoras substitutas, por um período de dois anos, estão substituindo duas professoras e assessoras pedagógicas que estão em afastamento para cursar o Doutorado em Educação. As duas exercem as funções de professoras e de supervisoras pedagógicas.

A profissão docente existe em função de existirem estudantes, estes devem ser os protagonistas dos processos de aprender e de ensinar. Um grupo de 164 estudantes também foi interlocutor da investigação, de nove turmas e seis cursos que os estreadores no ofício de ensinar atuavam. A escolha de diferentes turmas e cursos foi intencional, para ver a percepção dos estudantes sobre os estreadores no ofício de ensinar e os professores experientes.

## 2.7 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Pesquisar é buscar ou procurar respostas para alguma inquietação, problema, é um processo de ação-reflexão-ação. Cada resposta leva a novos caminhos e dúvidas. É a dinâmica da vida, estamos sempre querendo saber mais, numa procura incessante, construindo saberes sempre provisórios, com as certezas nas incertezas. A metodologia é a organização dos caminhos que serão percorridos para desenvolver a pesquisa. Para Minayo (2000, p. 16), a “Metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. A metodologia é o instrumento pelo qual a investigação do problema proposto é viabilizada, a fim de que os objetivos traçados sejam atingidos.

A investigação deu-se a partir das abordagens qualitativa e quantitativa. A integração de elementos qualitativos e quantitativos permite a ampliação dos caminhos investigativos e as possibilidades de análise dos resultados. Conforme Gatti (2012a, p. 31): “o que se observa nos últimos anos é o uso combinado de formas de abordagem, sob a égide de uma perspectiva que conduziu à enunciação do problema e que baliza os caminhos das análises e interpretações oferecidas”. A riqueza da união proveniente de práticas qualitativas e a capacidade de quantificação de muitas variáveis podem contribuir para a compreensão de relações mais amplas. Portanto, a junção de abordagens favorece o enriquecimento da investigação. Para Gatti (2004, p. 13):

Os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de evento, fatos, processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço da reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado.

A escolha de combinar as abordagens qualitativa e quantitativa requer do pesquisador reflexão e inúmeras possibilidades que possam contribuir para potencializar a profundidade das análises ao unir dados numéricos e textuais.

## 2.8 INSTRUMENTOS DE COLETA DADOS

### 2.8.1 Entrevista

Na investigação, utilizamos como instrumento para a coleta de dados a entrevista semiestruturada, para os estreates do ofício de ensinar e a equipe de assessoria pedagógica, mediante um roteiro de perguntas previamente elaboradas a partir das questões norteadoras, problema e propósito geral da pesquisa. Realizamos com um professor e uma assessora pedagógica não participante uma entrevista para referendar a validade do instrumento de pesquisa.

A entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, seu objetivo principal é a obtenção de informações do entrevistado, é um momento privilegiado de encontro e de interação entre pesquisador e entrevistado, é um diálogo, bem como a oportunidade de conhecer a realidade pesquisada. Conforme Lüdke e André (1986, p. 34):

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário.

Após a autorização institucional, enviamos um convite por e-mail aos atores de investigação, os estreates do ofício de ensinar e a equipe de assessoria pedagógica, convidando-os a participarem da pesquisa e explicando o propósito geral e a temática da investigação, e também reforçamos o convite pelo *WhatsApp*. Todos os sujeitos responderam e aceitaram o convite. As entrevistas, seguiram os roteiros apresentados em apêndice neste trabalho (APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA – DOCENTE; APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA – ASSESSORIA PEDAGÓGICA), foram agendadas com antecedência, de acordo com a disponibilidade dos entrevistados e realizadas no IFSUL, bem como registradas por meio de gravação, no *smartphone*, foram transcritas e analisadas, de caráter sigiloso, confidencial, preservando as identidades e as falas dos entrevistados, atendendo ao critério ético de pesquisa. Os entrevistados leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido conforme apêndice neste trabalho (APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO).

Optamos por não retornar as entrevistas transcritas aos parceiros de pesquisa, mas colocamo-nos à disposição para esclarecer dúvidas em todos os momentos sobre a investigação.

### 2.8.2 Fotografia

O uso da fotografia/imagem fez parte dos instrumentos de coleta de dados, integra um mesmo campo semântico, sem a presença de texto e/ou legenda. As fotografias/imagens sempre estiveram presentes na minha vida pessoal e profissional, as utilizava na prática pedagógica como estratégias de aprendizagem em sala de aula. E foi durante um Seminário do Programa de Doutorado em Educação da US, Espanha, que participei, chamado *El uso de la fotografía en el proceso de recogida de datos cualitativos* com a Profa. Dra. Soledad García Gómez, que despertou o gosto por este instrumento de pesquisa para o uso da coleta de dados para tese.

Atualmente, com a tecnologia cada vez mais avançada, estamos cercados por diferentes fotografias/imagens em todos os espaços/tempos, e com a chegada dos *smartphones*, *iphone* e *tabletes*, facilitou ainda mais para realizar os registros em tempo real, em todos os momentos vividos. Contemporaneamente, as crianças e os jovens, estão imersos na visualidade, com imagens de todos os tipos; esta geração visual, possivelmente, tem uma outra relação com a imagem neste universo de produção e de fruição de imagens.

Desde a década de 70, os Estados Unidos e o Reino Unido incorporaram materiais visuais como fonte e meio de produção de dados qualitativos, em várias investigações, principalmente na antropologia e na sociologia, para favorecer o diálogo entre entrevistador e entrevistados. A Entrevista de *Foto-Elucidación* (EFE) pode ser uma técnica muito frutífera para pesquisas. De acordo com as argentinas Meo e Dabenigno (2011, p. 15): “*La EFE se caracteriza por incluir fotografías durante la entrevista con el propósito de facilitar la comunicación, evocar sentimientos, memorias y relatos por parte de la persona entrevistada*”. Considerando que a fotografia está presente cada vez mais na comunicação e no cotidiano, cabe explorar as possibilidades como instrumentos de pesquisa, o uso da fotografia no processo de coleta de dados qualitativos, em investigações da

educação, foi incluído no século XXI, e pode ser uma ferramenta extremamente útil para pesquisas educacionais, embora seja um recurso pouquíssimo explorado como instrumento de coleta de dados, especialmente no Brasil. Conforme Augustowsky (2007, p. 149): “*en el campo de la investigación educativa el registro fotográfico es poco utilizado*”.

O uso da fotografia proporciona aos leitores de imagens expandir o próprio olhar, com novos olhares, modos de construir e de compreender a realidade. Para Roldán (2012, p. 56): “[...] *lo que caracteriza el trabajo de las investigaciones fotográficas es precisamente que trabajan la descripción, el análisis y la generación de nuevas situaciones que puedan ser vistas desde otro ángulo*”. Por meio das imagens fotográficas é possível observarmos, analisarmos, descrevermos e relacionarmos com diferentes situações da prática pedagógica, com o ensinar e o aprender.

Após a realização da entrevista semiestruturada com os atores de pesquisa, passamos para a utilização de outro instrumento de coleta de dados explicamos que seriam apresentadas quatro fotografias/imagens<sup>12</sup> para os estreantes do ofício de ensinar. As fotografias são metáforas visuais, de algumas concepções, experiências ou emoções. Solicitamos que as observassem, salientando que cada uma tem um significado. Fomos apresentando as fotografias ao mesmo tempo no *notebook* e impressas, uma a uma, e pedimos que escolhessem uma e falassem sobre a fotografia escolhida, relacionando-a com a sua estreia na profissão docente, os anos iniciais da docência. Também usamos as mesmas quatro fotografias e o mesmo procedimento com a equipe de assessoria pedagógica, solicitamos que falassem sobre a fotografia escolhida, relacionando-a com os estreantes na profissão docente, sobre como percebiam o início desses docentes. Foi uma experiência muito interessante, as quatro fotografias foram escolhidas pelos estreantes no ofício de ensinar, cada um escolheu uma e a relacionou com o seu início da docência. E as assessoras pedagógicas da mesma forma, como percebiam os anos iniciais dos professores novatos. O uso da fotografia foi como uma conclusão, um fechamento de tudo que tinham expressado nas entrevistas. Os entrevistados também gostaram muito e elogiaram por usarmos esta técnica diferente de pesquisa. Apresentamos as fotografias aos estreantes do ofício de ensinar e à equipe de assessoria pedagógica,

---

<sup>12</sup> De flores, do mesmo campo semântico, imagens que aparentemente não lembravam a educação.

conforme ordem apresentada a seguir. A Imagem 6 ilustra a primeira fotografia que foi apresentada aos participantes.

Imagem 6 – Fotografia 1



Fonte: Imagem cedida pela Profa. Dra. Soledad García Gómez (2018).

Na sequência, foi apresentada a segunda fotografia de flor, conforme ilustrado na Imagem 7.

Imagem 7 – Fotografia 2



Fonte: A Autora (2018).

A terceira fotografia a ser apresentada foi a contida na Imagem 8.

Imagem 8– Fotografia 3



Fonte: Yahz ([2017]).

Por último, foi apresentado aos entrevistados a quarta fotografia de flor, conforme ilustrado na Imagem 9.

Imagem 8 – Fotografia 4



Fonte: Castro (2017).



### 2.8.3 Questionário

O instrumento para coleta de dados, realizado com estudantes foi um questionário (APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO – ESTUDANTE) estruturado com perguntas fechadas, abertas e de múltipla escolha. “Um questionário é um conjunto formalizado de perguntas para obter informações do entrevistado” (MALHOTRA *et al.*, 2005, p. 228).

Aplicamos o questionário impresso a 164 estudantes com as idades variando entre 18 a 52 anos. Quanto ao gênero, 68 estudantes são mulheres e 96 são homens, de nove turmas, de seis cursos, em que os professores estreates bacharéis que participaram da pesquisa atuavam, ou seja, em duas turmas dos Cursos Técnicos em Informática e em uma turma de Refrigeração e Climatização, dos quatros anos do Ensino Médio Integrado<sup>13</sup>. Estes cursos têm a duração de quatro anos, com 300 horas de estágio, com disciplinas da Formação Geral (Disciplinas do Ensino Médio) e da Formação Profissional (Disciplinas Técnicas), diurnos, para adolescentes na faixa etária de 14 a 19 anos. Quatro turmas do Subsequente (Pós-Médio) de Eletromecânica e Refrigeração e Climatização, sendo duas turmas, com estudantes do 3º e 4º semestres dos respectivos cursos, a duração destes cursos são de quatro semestres letivos, com estágio de 300 horas, é noturno. Uma turma do 3º ano do PROEJA, no curso de Secretariado, noturno, com a duração de três anos e também uma turma do curso de Pós-Graduação, em nível de Especialização em Educação: a pesquisa como princípio pedagógico, cujas aulas acontecem nas sextas-feiras à noite e no sábado pela manhã e à tarde, com duração de um ano. Nos últimos quatro cursos, a maioria são estudantes/trabalhadores, jovens ou adultos e muitos atuam nas áreas dos referidos cursos, com experiência prática ou de áreas correlatas. O Quadro 3 resume essas informações.

---

<sup>13</sup> Estudantes jovens, maiores de 18 anos.

Quadro 3 – Participantes Questionários – Estudantes

<b>CURSOS</b>	<b>TURMAS</b>	<b>PARTICIPANTES DO QUESTIONÁRIO</b>	<b>TURNO</b>
<b>Informática</b> <sup>14</sup>	2 turmas de 4º ano do Ensino Médio Integrado	52	Diurno (Manhã e tarde)
<b>Refrigeração e Climatização</b>	1 turma de 4º ano do Ensino Médio Integrado	24	Diurno (Manhã)
<b>Refrigeração e Climatização</b>	1 turma do 3º Semestre Subsequente	8	Noturno
Refrigeração e Climatização	1 turma do 4º Semestre Subsequente	10	Noturno
<b>Eletromecânica</b>	1 turma do 3º Semestre Subsequente	17	Noturno
Eletromecânica	1 turma do 4º Semestre Subsequente	16	Noturno
<b>Secretariado</b>	1 turma do 3º ano PROEJA	12	Noturno
<b>Educação: a pesquisa como princípio pedagógico</b>	1 turma da Especialização	25	Noturno/diurno
<b>6 CURSOS</b>	<b>9 TURMAS</b>	<b>164 ESTUDANTES</b>	

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Os questionários não estavam separados por turmas, estavam misturados. O total da população foi de 164 estudantes. Usamos a técnica de Amostragem Aleatória, a escolha de um sujeito, entre a população, foi ao acaso; cada um da população tinha a mesma probabilidade de ser escolhido.

Numeramos os questionários de 1 a 164 e sorteamos 55, ou seja, números aleatórios, representando 1/3 dos questionários, o equivalente a 33, 53% dos entrevistados. Dos 55 estudantes, as idades variavam de 18 a 45 anos, quanto ao gênero 23 estudantes são mulheres e 32 são homens, dos respectivos cursos e turmas. O Quadro 4 apresenta as informações sobre os estudantes.

<sup>14</sup> Estão em negrito os nomes dos cursos.

Quadro 4 – Estudantes – Escolha Aleatória

<b>CURSOS<sup>15</sup></b>	<b>TURMAS</b>	<b>ESCOLHA ALEATÓRIA DOS QUESTIONÁRIOS</b>
<b>Informática</b>	2 turmas de 4º ano do Ensino Médio Integrado	17
<b>Refrigeração e Climatização</b>	1 turma de 4º ano do Ensino Médio Integrado	9
<b>Refrigeração e Climatização</b>	1 turma do 3º Semestre Subsequente	4
Refrigeração e Climatização	1 turma do 4º Semestre Subsequente	5
<b>Eletromecânica</b>	1 turma do 3º Semestre Subsequente	4
Eletromecânica	1 turma do 4º Semestre Subsequente	4
<b>Secretariado</b>	1 turma do 3º ano PROEJA	6
<b>Educação: a pesquisa como princípio pedagógico</b>	1 turma da Especialização	6
<b>6 CURSOS</b>	<b>9 TURMAS</b>	<b>55 ESTUDANTES</b>

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

#### 2.8.4 Observação e Diário de Aula

A observação também fez parte dos instrumentos para a coleta de dados, uma vez que ela “possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26). Para Gil (2010), um dos elementos fundamentais para a pesquisa é a observação, possuindo um papel fundamental na fase de coleta de dados, os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação.

Realizamos as observações de modo informal embora todos soubessem que este era um dos instrumentos de pesquisa, não anunciamos que era feito. Foram observações assistemáticas,<sup>16</sup> feitas junto aos estreates do ofício de ensinar, em diferentes contextos e espaços, segundo o calendário acadêmico do IFSUL, câmpus Venâncio Aires. Observações realizadas em: palestras; apresentação de projetos de pesquisa dos estudantes do curso subsequente em Eletromecânica; Mostra Venâncio-aiense de Cultura e Inovação (MOVACI); reuniões gerais de todos os servidores; reuniões pedagógicas; reuniões por área de conhecimento; encontro com os professores estreates; pré-conselho da turma e conselhos de classe. A observação possibilitou obter mais informações sobre a atuação e a postura dos

<sup>15</sup> Estão em negritos os nomes dos cursos.

<sup>16</sup> Observações não estruturadas, sem roteiro prévio, registrava fatos interessantes da realidade que surgiam no cenário da pesquisa.

estrepantes, de maneira espontânea. Os dados gerados através deste instrumento foram registrados no diário de aula, na perspectiva de Zabalza (2004a, p. 143):

[...] quando se está participando de alguma pesquisa, de alguma avaliação ou de algum processo em que seja importante documentar os passos e a evolução das diversas dimensões do trabalho em curso [...] é importante escrever um diário como meio de documentar o processo que vai se seguindo. Principalmente naqueles casos em que o processo realizado tem um sentido formativo. [...] É muito importante documentar o processo para se conhecer as dificuldades que vai se enfrentando, as proposições utilizadas, as reações que foram ocorrendo entre os diversos participantes.

Por meio do uso do registro no diário, a partir das observações da realidade nos diferentes momentos, tem dois aspectos didáticos para a utilização do diário de aula, vamos nos deter ao segundo aspecto: “[...] o diário como recurso voltado para a pesquisa e a avaliação dos processos didáticos” (ZABALZA, 2004a, p. 23). O uso do diário foi imprescindível para a análise e a leitura reflexiva, os registros não foram usados na íntegra na escrita das análises dos resultados, mas contribuíram para compreensão das entrevistas.

### **2.8.5 Análise Documental**

Também integrou os instrumentos para a coleta de dados da investigação a análise documental que se deu a partir de diversos documentos institucionais como: Regimento Interno Geral do IFSUL, Regimento Interno do câmpus Venâncio Aires, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI-IFSUL); Projeto Pedagógico Institucional (PPI); Organização Didática (OD), câmpus Venâncio Aires; Ações Desenvolvidas com os Professores Iniciantes – 2014 – 2018 e o Projeto de Ação de Capacitação, registrado na Pró-reitoria de Gestão de Pessoas - Formação Pedagógica para Professores Iniciantes do IFSUL, câmpus Venâncio Aires, realizado no ano de 2015.

A análise documental é uma importante fonte de informação e complementa o uso de outros instrumentos de pesquisa. Conforme Cellard (2008, p. 295): “[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador”. Já para os autores Sá-Silva; Almeida; Guindani (2009, p. 14) a análise documental “[...] propõe-se a produzir novos conhecimentos, crias novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos”.

## 2.9 ANÁLISE E SISTEMATIZAÇÃO DOS RESULTADOS

A utilização de entrevistas, de fotografias, de questionários, de observações/diários de aula e da análise documental como fontes de coleta proporcionou riqueza e diversidade de dados. Esta variedade de instrumentos possibilitou o entrelaçamento dos dados obtidos e contribuiu para as informações necessárias para a realização da análise da pesquisa.

O uso de recursos tecnológicos está presente em nossas vidas. O desenvolvimento de novas técnicas está trazendo contribuições e agilidade nos processos de investigações científicas. Um exemplo é o programa Atlas.ti, que possibilita a organização de dados de uma pesquisa científica. A utilização dos princípios da Análise de Conteúdo, proposto por Bardin (2009), para a leitura, a análise e a interpretação dos dados deu-se por meio do *software* Atlas.ti.

O Atlas.ti é um *software* de análise de dados qualitativos desenvolvido em 1989, na Universidade Técnica de Berlim, na Alemanha, por Thomas Muhr, como parte de um projeto multidisciplinar (1989/1992). Em alemão, a sigla ATLAS significa, *Archiv fuer Technik, Lebenswelt und Alltagssprache*, que em tradução livre significa Arquivo para Tecnologia, Mundo da Vida e Linguagem Cotidiana. A sigla TI significa *text interpretation*, ou seja, interpretação de texto (BANDEIRA DE MELO, 2006).

No ano de 1993, foi lançada a primeira versão comercial do Atlas.ti, marcando assim o início da empresa de Thomas Muhr, a *Scientific Software Development*, atualmente denominada Atlas.ti GmbH. Diversas versões do programa foram lançadas, em vários idiomas. Uma das mais recentes foi disponibilizada em Português Brasileiro. Este software passou a ser utilizado em diferentes áreas de conhecimento, como a educação e outras. Nesta análise, usamos a versão 8.0, em Português Brasileiro. Conforme Muhr (1991), o objetivo não é automatizar o processo de análise, mas desenvolver uma ferramenta que apoie e facilite a interpretação humana.

Vale ressaltarmos que o Atlas.ti é um importante recurso, pois é um instrumento para auxiliar o investigador no processo de organização da análise dos dados, mas o *software* não faz a análise sozinho. Quem vai realizar os procedimentos é o pesquisador, que tem o controle de todos os dados da pesquisa.

O Atlas.ti é ideal para trabalhar com grandes quantidades de dados textuais organizados em diferentes arquivos. O Atlas.ti contribuiu para os cruzamentos dos dados e a realização de uma análise mais profunda.

A sistematização dos dados da pesquisa, proposta pela Bardin (2009) segue três etapas: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Foram associados ao uso do Atlas.ti gerando assim uma profundidade na análise dos dados. Iniciamos a análise com a leitura das transcrições das entrevistas dos professores estreadantes e a codificação dos trechos *in vivo*, ou seja, sem um código *a priori* (seleção das partes importantes). Depois, agrupamos os códigos em categorias de acordo com as falas dos entrevistados. Após, codificamos a fala das assessoras pedagógicas e dos estudantes, de acordo com as categorias que haviam sido criadas. Portanto, as quatro categorias e subcategorias emergiram dos dados e basearam a organização do capítulo de análise.

## 2.10 ÉTICA NA PESQUISA

A investigação foi realizada conforme as orientações e os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. A pesquisa foi pautada nos princípios éticos baseados pelo respeito à dignidade humana e à proteção da vida de todos os envolvidos, pela promoção de uma ação consciente e livre dos interlocutores da pesquisa (professores estreadantes, assessoria pedagógica e estudantes), para prever e evitar qualquer tipo de dano aos participantes. O projeto de pesquisa foi submetido à avaliação da Comissão Científica do Sistema de Pesquisa (SIPESQ) da PUCRS e ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUCRS, sendo aprovado e seu desenvolvimento realizou-se no âmbito da educação.

A investigação não apresentou riscos aos colaboradores, foi voluntária, pois os participantes poderiam deixar de integrar o estudo a qualquer momento. Além disso foi de caráter sigiloso e confidencial, preservando as identidades e as falas dos interlocutores; os dados foram utilizados para fins científico-acadêmicos. Os dados

coletados foram transcritos e salvos em *pen drive* e serão guardados por cinco anos, a contar da publicação dos resultados e, após esse período, serão inutilizados.

## 2.11 DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS

Os resultados da investigação serão apresentados no IFSUL, Câmpus Venâncio Aires aos participantes da pesquisa e demais professores, publicados em um livro, em capítulos de livros, periódicos, anais, bem como em demais órgãos impressos e virtuais de reconhecido valor na comunidade acadêmica e também em apresentações em eventos educacionais. A investigação desenvolvida pretende contribuir com as discussões e reflexões sobre os estreates no ofício de ensinar na Educação Profissional e Tecnológica da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e demais instituições de ensino, indicando novos caminhos, novos olhares para a construção da docência de bacharéis, licenciados, para todos os professores estreates, na perspectiva de construir conhecimentos que beneficiam a inserção profissional na carreira docente.

### 3 ESTADO DO CONHECIMENTO: OS BASTIDORES

*[...] a construção de uma produção científica está relacionada não só à pessoa/pesquisador que a produz, mas a influências da instituição na qual está inserida, do país em que vive e de suas relações com a perspectiva global.*

*(MOROSINI, 2015, p. 102)*

A construção do estado do conhecimento é de extrema importância para o pesquisador conhecer quais são as produções científicas sobre a temática que se propõe a investigar e, assim, traçar um cenário sobre o que vem sendo abordado, bem como para refletir sobre a relevância do tema, na busca de apontar caminhos para novos processos investigativos. Conforme Morosini (2015, p. 102):

Estado de conhecimento é a identificação, registro, categorização, que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Nesse sentido, surgiu a inquietação e a necessidade de analisar o estado do conhecimento sobre os professores iniciantes na Educação Profissional e Tecnológica, a partir das pesquisas desenvolvidas em Cursos de Mestrado e de Doutorado no Brasil, disponíveis no Banco de Tese da CAPES<sup>17</sup>, o que vem sendo pesquisado sobre a temática, nos últimos seis anos, de 2011 a 2016. E, do mesmo modo, as cinco edições do *Congreso Internacional sobre el Profesorado Principiante e Insección Profesional a La Docencia*, que é um evento bianual. É um importante espaço de discussão, de reflexão e de divulgação de pesquisas sobre os professores iniciantes/principiantes.

Isso nos motivou a desenvolver a investigação com o seguinte questionamento: o que nos revelam as produções científicas sobre os professores iniciantes na Educação Profissional e Tecnológica, no Banco de Tese da CAPES, no período de 2011 a 2016? E nas cinco edições do *Congreso Internacional sobre el Profesorado Principiante e Insección Profesional a La Docencia*? Na busca de responder a questão, trilhamos um longo caminho metodológico. Realizamos um mapeamento das produções científicas do Banco de Teses da CAPES e das cinco

---

<sup>17</sup> Faz parte do Portal de Periódicos da CAPES, do Ministério da Educação (MEC), as dissertações e teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação no Brasil.



edições do *Congreso Internacional sobre el Profesorado Principiante e Insección Profesional a La Docencia*, por meio da pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa e alguns dados quantitativos.

### 3.1 PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NO BANCO DE TESES DA CAPES

No Banco da CAPES, procuramos produções com os seguintes descritores: professores iniciantes na Educação Profissional e Tecnológica<sup>18</sup>, professores iniciantes bacharéis na Educação Profissional e Tecnológica, professores iniciantes, professores principiantes e início na carreira docente. Fizemos a leitura dos resumos e construímos um quadro síntese, estruturado a partir dos dados das dissertações ou teses com as questões mais importantes do resumo: autor, título, ano, universidade, dissertação ou tese, objetivos, nível de ensino, área do conhecimento, teóricos, metodologia e resultados. Cabe ressaltar que muitos resumos estavam incompletos, sendo necessária a busca do trabalho completo.

A constituição do estado de conhecimento no Banco de Tese da CAPES efetuou-se em três momentos distintos, o primeiro acesso deu-se entre os meses de abril e maio de 2015<sup>19</sup>, a partir da consulta a teses e a dissertações publicadas, entre os anos de 2011 e 2012, ora disponíveis no Portal da CAPES. Em junho de 2016, o Banco de Teses da CAPES disponibilizou as produções dos anos de 2013 a 2016. Para dar continuidade ao estado do conhecimento, realizamos a leitura dos títulos e dos resumos, construímos um quadro síntese, estruturado a partir dos dados das dissertações ou teses com as questões mais importantes do resumo: autor, título, ano, universidade, dissertação ou tese, objetivos, nível de ensino, área do conhecimento, teóricos, metodologia e resultados dos anos de 2013, 2014 e 2015, nos meses de junho e julho de 2016. Em abril de 2017, buscamos as produções do ano 2016 sobre a temática, com o mesmo procedimento realizado nos anos anteriores de leitura dos títulos e dos resumos, construímos um quadro síntese, estruturado, a partir dos dados das dissertações ou teses com as questões mais importantes do resumo: autor, título, ano, universidade, dissertação ou tese,

---

<sup>18</sup> No Estado do conhecimento priorizamos as pesquisas sobre Professores Iniciantes na Educação Profissional e Tecnológica de maneira geral.

<sup>19</sup> Durante a Disciplina Educação Superior e Construção Pedagógica do Conhecimento, ministrada pela Profa. Dra. Marília Morosini.

objetivos, nível de ensino, área do conhecimento, teóricos, metodologia e resultados de 2016.

Após a leitura dos títulos e dos resumos, dos anos de 2011 e 2012, foram identificadas 14 pesquisas, 12 são dissertações e duas teses, sendo que, no ano de 2011, foram produzidos oito trabalhos, seis dissertações e duas teses e, em 2012, foram apresentadas seis dissertações. As 14 pesquisas realizadas nos anos de 2011 e 2012 são sobre os professores iniciantes na Educação Básica. Esse dado chama a atenção porque não foi encontrado nenhum estudo sobre professores iniciantes na Educação Profissional e Tecnológica e nem sobre professores iniciantes na Educação Superior, mesmo com a crescente expansão dos Institutos e Universidades Federais. Um aspecto interessante também é que nenhuma pesquisa teve como foco os programas de apoio aos professores iniciantes. As investigações se deram em diferentes áreas do conhecimento, com evidência para a educação física, química, matemática e história na EJA. Os demais estudos são sobre a prática dos professores recém-graduados, dificuldades e alternativas, socialização e construção da identidade profissional, professoras iniciantes bem sucedidas, aprendizagem dos professores e o desenvolvimento profissional.

Já nos anos de 2013 a 2015 foram encontradas 75 produções científicas sobre a temática, sendo que, no ano de 2013, foram 18 trabalhos, 15 dissertações (14 Mestrados Acadêmicos e um Profissional) e três teses. A partir do ano de 2014 teve um aumento significativo nas pesquisas, foram 30, sendo 20 dissertações (19 Mestrados Acadêmicos e um Profissional) e dez teses; em 2015, foram 27 produções, 18 dissertações (17 Mestrados Acadêmicos e um Profissional) e nove teses; no ano de 2016, houve um aumento nas produções científicas foram 35 trabalhos, 29 dissertações (27 Mestrados Acadêmicos e dois Profissionais) e seis teses. Ao todo, durante os seis anos pesquisados, foram encontradas 124 produções científicas, sendo 94 dissertações (89 Mestrados Acadêmicos e cinco Profissionais) 30 teses sobre os professores iniciantes, sendo que, destas somente duas dissertações eram sobre os professores iniciantes na Educação Profissional e Tecnológica. A Tabela 1 apresenta as produções científicas encontradas no Portal da CAPES.

Tabela 1 – Produções científicas no Portal da CAPES

Ano	Dissertação	Tese	Total	Professores iniciantes na EPT
2011	6	2	8	-
2012	6	-	6	-
2013	15	3	18	-
2014	20	10	30	-
2015	18	9	27	1
2016	29	6	35	1
<b>Total</b>	94	30	124	2

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Nota: Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

As investigações do ano de 2013 são sobre os professores iniciantes na Educação Básica e Superior, com destaque de três trabalhos na Educação Infantil, dois nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e três na Educação Superior<sup>20</sup>. As pesquisas foram em várias áreas do conhecimento, entre elas: educação física, química, matemática, ciências, biologia e geografia. As demais pesquisas envolveram a constituição da profissionalidade docente, a inserção de professores iniciantes, os desafios, os conflitos e os saberes no início da docência. Nenhuma investigação sobre professores iniciantes na Educação Profissional e Tecnológica e nem sobre programas de mentoria e, apoio aos professores iniciantes.

No ano de 2014, os trabalhos científicos foram sobre professores iniciantes na Educação Básica e Superior com ênfase na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e cinco pesquisas na Educação Superior, com enfoque na Educação do Campo, EAD, programas de mentoria, apoio e egressos de Pedagogia, narrativas formativas dos iniciantes, aprendizagem da docência, desenvolvimento profissional docente e em diferentes áreas do conhecimento: língua portuguesa e literatura, língua inglesa, história, matemática, ciências, biologia e educação física. Novamente, nenhuma pesquisa sobre professores iniciantes na Educação Profissional e Tecnológica. Pela primeira vez, apareceram duas pesquisas sobre programa de mentoria e apoio aos professores iniciantes, sendo uma sobre o Programa de Mentoria *online* da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e outra sobre a formação continuada específica aos professores iniciantes na Rede Municipal de Sobral, Ceará (CE).

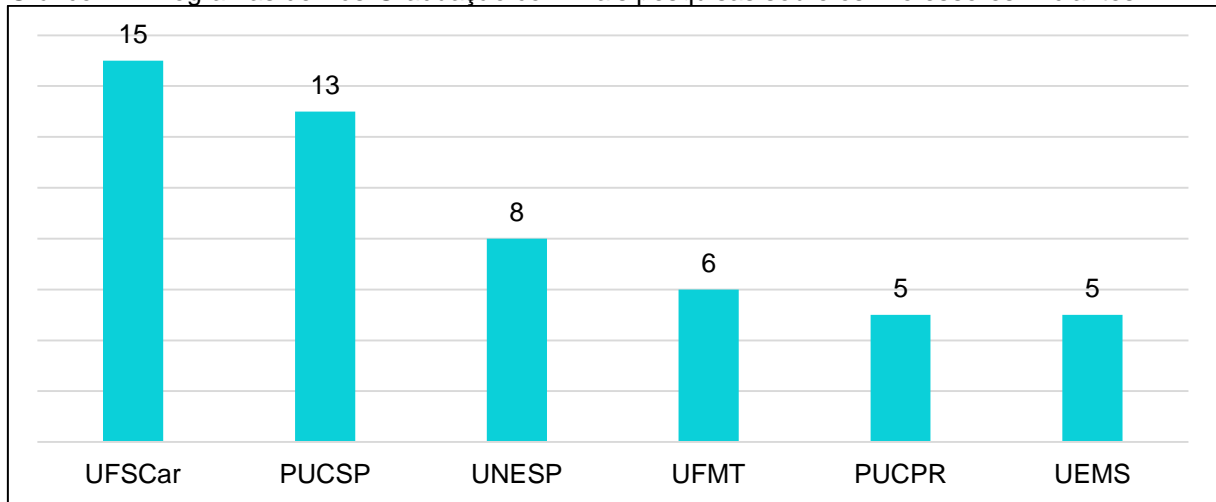
As pesquisas de 2015 são sobre os professores iniciantes na Educação Básica, com predominância na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e cinco pesquisas sobre a Educação Superior; surgiu pela primeira

<sup>20</sup> Nosso escopo de análise centrou-se nos Professores Iniciantes da Educação Profissional e Tecnológica.

vez uma dissertação, na modalidade da Educação Profissional e Tecnológica, de um Curso Técnico Subsequente ao Ensino Médio (Pós-Médio - Instituto Federal). E outras pesquisas com destaque para Educação do Campo, EJA, EAD, história e cultura afro-brasileira e indígena e egressos de Pedagogia, e as demais sobre formação, desafios, vivências, sentimentos, dificuldades, possibilidades e saberes no início da docência, identidade profissional docente, nas áreas de conhecimento de língua portuguesa, língua inglesa, história, matemática, ciências, biologia e educação física. Somente uma pesquisa sobre o acompanhamento de professores iniciantes pelos experientes, durante os anos iniciais da profissão docente.

As investigações de 2016 foram sobre os professores iniciantes na Educação Básica e Superior e uma dissertação na Educação Profissional e Tecnológica, de um Curso Técnico, de Nível Médio, Concomitante (apenas a parte profissionalizante) de uma Escola da Rede Privada de Ensino e seis na Educação Superior, com evidência para os egressos de Pedagogia, Educação Inclusiva e gestão escolar, e as demais aprendizagens da docência, inserção, desenvolvimento profissional docente, o estresse nos docentes iniciantes, professores jovens conectados e desafios da docência na era digital. Uma pesquisa sobre o acompanhamento professores de educação física participantes do Programa de Acompanhamento Docente em Início de Carreira (PADI). Outras pesquisas foram sobre diferentes áreas de conhecimento: língua inglesa e francesa, história, geografia, matemática, ciências e educação física. Os Programas de Pós-Graduação com maior evidência nas pesquisas sobre os professores iniciantes, dentre eles, a UFSCAR, com 15 investigações, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), com 13, a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) com 8, a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), com seis, e com cinco a Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), e a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS). Portanto, os programas são de mais Instituições de Ensino Públicas do que Privadas, com destaque para a região Sudeste do Brasil. O Gráfico 4 resume essas informações.

Gráfico 4 – Programas de Pós-Graduação com mais pesquisas sobre os Professores Iniciais



Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

A maioria das investigações foram em Programas de Pós-Graduação em Educação, em menor número em Programas de Pós-Graduação no Ensino de Ciências e Matemática, Educação em Ciências Química da Vida e Saúde, Educação Matemática, Ciências do Movimento Humano, Ciências da Motricidade, Educação Escolar, Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, Psicologia, Inglês, História e Letras e Linguística. E os Programas de Pós-Graduação - Mestrados Profissionais foram em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Educação Escolar, Gestão e Práticas Educacionais, Gestão Educacional e Educação.

A metodologia usada na maioria das pesquisas foi a abordagem qualitativa. Em relação aos instrumentos utilizados para a coleta de dados, observamos o predomínio de entrevistas semiestruturadas, seguidos de questionários, observações, narrativas autobiográficas e análise documental, sendo usados entre um a quatro instrumentos para a coleta de dados. Para a leitura, a análise e a interpretação, a mais usada foi a análise de conteúdo (BARDIN, 2009). Os sujeitos de pesquisa foram docentes em início de carreira, com até cinco anos de exercício profissional.

Outro aspecto que merece destaque são os autores mais recorrentes na maioria dos trabalhos. O teórico mais citado é Marcelo García (2010), seguidos respectivamente por Tardif (2014), Huberman (1992), Nóvoa (2009), Cunha (2013), Dubar (2005), Imbernón (2011), Zabalza (2004b) e Veenman (1984). Esses são os principais pesquisadores contemporâneos que se dedicam a estudar a formação de

professores, o início da docência e o processo de desenvolvimento profissional docente.

Nos seis anos pesquisados, foram encontradas 124 produções científicas, sendo 94 dissertações e 30 teses sobre os professores iniciantes na Educação Básica, com predominância na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Superior foram 19 pesquisas, sendo que, nos últimos anos, tivemos uma crescente expansão da Educação Superior Brasileira e muitos docentes são jovens doutores que estão começando a carreira docente. Algumas das investigações na Educação Superior envolveram professores licenciados e bacharéis, ou só licenciados e só bacharéis.

### 3.2 PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DAS CINCO EDIÇÕES DO CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESSORADO PRINCIPIANTE

Nas produções científicas das cinco edições do *Congreso Internacional sobre el Profesorado Principiante e Inserción Profesional a La Docencia*, consultamos as 681 Comunicações<sup>21</sup>, 316 pesquisas são de autores brasileiros, representando 46,4% dos trabalhos, quase metade das investigações são de pesquisadores do Brasil. As Comunicações estão disponibilizadas nos anais dos eventos, em CD-ROM, como fonte principal de coleta de dados, bem como na página *on-line*<sup>22</sup>.

O Grupo de Investigação IDEA, da US, Espanha, coordenado pelo Prof. Dr. Carlos Marcelo García, em parcerias com outras Instituições de Ensino organizou o *Congreso Internacional sobre el Profesorado Principiante e Inserción Profesional a La Docencia*. O evento é realizado a cada dois anos, com a participação predominante de pesquisadores latino-americanos e europeus. O primeiro aconteceu em 2008 em Sevilha, Espanha; o segundo em 2010, em Buenos Aires, Argentina; o terceiro no ano 2012, em Santiago, Chile; o quarto no ano de 2014, em Curitiba, Brasil; o quinto em 2016 em Santo Domingo, na República Dominicana, e o sexto seria no México, em 2018, porém não aconteceu, realizou-se em 2019, Congresso Virtual, em Sevilha, Espanha.

---

<sup>21</sup> Foram incluídos somente os trabalhos, na forma de Comunicação, com exceção de um simpósio sobre EPT. Não estão nesses números as Mesas Redondas, os Simpósios e as Conferências.

<sup>22</sup> Todas as comunicações das cinco edições estão disponíveis em: <http://congressoprinc.com.br/home>.

No período de 25 a 27 de junho de 2008, na Faculdade de Ciências da Educação, da US, Espanha, ocorreu o I *Congreso Internacional sobre el Profesorado Principiante e Insección Profesional a La Docencia*, participaram investigadores preocupados com a formação docente dos professores principiantes. Na oportunidade, foram apresentados 95 trabalhos, sendo seis de autores brasileiros, duas pesquisas foram da UFSCAR, uma sobre o Programa de Mentoria *Online* e a outra sobre o Trabalho do Mentor, representando 6,3% os trabalhos brasileiros. Participaram pesquisadores de oito países: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Espanha, Estados Unidos, México e Venezuela. Não encontramos pesquisas sobre os professores iniciantes na Educação Profissional e Tecnológica.

O II *Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia* realizou-se de 24 a 26 de fevereiro de 2010, na Faculdade de Direito, da Universidade de Buenos Aires (UBA), na cidade de Buenos Aires, Argentina. Na ocasião, foram apresentadas 180 investigações, sendo que 38 eram de pesquisadores brasileiros, o correspondente a 21,1% dos trabalhos, com destaque para a UNISINOS, a universidade brasileira que mais apresentou investigações, foram quatro. Esse foi o segundo maior congresso em números de investigações apresentadas. Estiveram presentes representantes de oito países: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Cuba, Espanha, México e Venezuela. Não houve nenhuma pesquisa sobre os professores iniciantes na Educação Profissional e Tecnológica.

Aconteceu de 29 de fevereiro a 2 de março de 2012 o III *Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia*, na Universidade de Huelva de Santiago, Chile. Foram apresentadas 133 Comunicações, sendo que 76 são brasileiras e representam 57,1% das pesquisas, mais da metade dos trabalhos eram do Brasil. Participaram pesquisadores de dez países: Angola, Argentina, Brasil, Canadá, Chile, Colômbia, Espanha, México, Portugal e Uruguai. Duas investigações tratam de professores iniciantes na Educação Profissional e Tecnológica. O artigo Saberes, práticas e aprendizagem docente de professores da Educação Profissional é uma síntese da dissertação defendida em 2010, no Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) de Minas Gerais (MG). A pesquisa investigou os processos de construção dos saberes da base profissional de professores da

Educação Profissional. Conforme Júnior e Gariglio (2012, p. 11) os sujeitos de pesquisa enfatizaram: “a importância do saber pedagógico e apontam informações de que se sentem carentes de conhecimentos e competência para agir em situação de ensino e esperam ter mais oportunidades de se desenvolver nesse campo de saber”. Os professores da EPT precisam de espaços para aprimorar os saberes e fazeres pedagógicos.

A outra investigação intitulada A inserção profissional na carreira docente enquanto movimento construtivo da docência na Educação Profissional e Tecnológica desenvolveu-se com docentes da Escola Técnica vinculada à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Teve como foco a articulação entre os saberes específicos do campo profissional de origem e os saberes da docência. Para Maciel *et al.* (2012, p. 4), os primeiros anos de docência representam o momento de “aprendizagem do ofício de ensinar, destacando os relacionamentos interpessoais em sala de aula, que constituem as bases de socialização profissional e momentos fundamentais para que o professor iniciante constitua sua ambiência docente”. Os anos iniciais da docência são essenciais nos processos de ensinar e de aprender a ensinar.

O Brasil sediou o IV *Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia*, realizado na UTFPR, em Curitiba/PR, de 18 a 21 de fevereiro de 2014. Esse foi o maior evento em número de Comunicações, foram 191, sendo que 156 foram de autores brasileiros, representando 81,6% das pesquisas apresentadas. Participaram representantes de sete países: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Espanha, México e Uruguai. Cabe ressaltarmos que a Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha e eu, juntamente com mais três professores, participamos do Simpósio e apresentamos a pesquisa: Cenários em construção: assessorias pedagógicas e o desenvolvimento profissional de docentes iniciantes da educação tecnológica. Os sujeitos de pesquisa foram professores iniciantes da Educação Profissional e Tecnológica que atuam em diferentes cursos. Cunha e Wiebusch (2014a, p. 5) argumentam que:

A importância da reflexão teórica na sustentação das práticas de formação, a emergência das estruturas de assessoramento docente para enfrentar os desafios da democratização da educação tecnológica, com especial cuidado com os docentes iniciantes. Trata-se de compreender que o sentido que os conhecimentos próprios da docência dão ao professor afetam à sua condição profissional, com significativos impactos no trabalho que desenvolve.



Os cenários que envolvem as assessorias pedagógicas e os docentes iniciantes caracterizam-se por desafios e tensões que marcam essa condição no contexto do trabalho pedagógico, e os iniciantes precisam de um olhar especial nos primeiros anos da profissão docente. Nesse evento de Curitiba/RS, foram apresentadas três comunicações sobre programas de acompanhamento e apoio desenvolvidos na realidade brasileira: o Programa de Mentoria *Online* da UFSCAR; o PADI e o Programa de Acompanhamento Docente de Professores em Início de Carreira (PAPIC).

O V *Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia* aconteceu de 6 a 8 de junho de 2016, Hotel Hamaca, na Praia de Boca Chica, Santo Domingo, na República Dominicana. Foram 82 comunicações; destas, 40 eram de investigadores brasileiros, que correspondem a 48,7% das pesquisas eram brasileiras, de 27 Instituições de Ensino. Participaram pesquisadores de dez países: Brasil, Chile, Canadá, Colômbia, Espanha, México, Peru, Portugal, República Dominicana e Uruguai. Tive a oportunidade de apresentar duas pesquisas: A construção da docência: professoras iniciantes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, egressas de primeira geração, do Curso de Pedagogia, na modalidade de Educação a Distância e Professores iniciantes na Educação Profissional e Tecnológica: o silêncio no banco de dissertações e teses no Brasil, nos anos de 2011 e 2012. Sendo esta última a única pesquisa apresentada sobre os professores iniciantes na Educação Profissional e Tecnológica.

O VI *Congreso Virtual Internacional sobre Profesorado Principiante y Inducción a la Docencia* aconteceu de 14 a 18 de fevereiro de 2019, coordenado pelo Prof. Dr. Carlos Marcelo García, da US, em que tive a alegria de ser a única brasileira convidada para fazer parte do comitê científico e apresentei duas investigações sobre os professores estreados: uma na Educação Profissional e Tecnológica e a outra na Educação Superior.

### 3.3 PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE PROFESSORES INICIANTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: SURPRESAS, CURIOSIDADES E REFLEXÕES

Somente duas dissertações de Mestrado versam sobre os professores iniciantes na Educação Profissional e Tecnológica; os sujeitos de pesquisa foram professores bacharéis iniciantes e experientes, de Cursos Técnicos Concomitantes ao Ensino Médio, em uma Instituição Privada e em um Curso Subsequente ao Ensino Médio (Pós-Médio) e somente esta pesquisa foi realizada em um Instituto Federal, mesmo com todo o expressivo crescimento desde o final de 2008, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em todo o Brasil, com a implantação de novos câmpus. Percebeu-se que, nos últimos três anos, houve um crescimento nas produções científicas sobre os professores iniciantes, sendo que o ano de 2014 teve o maior número de teses, 10, e em 2016, teve o maior número de dissertações, 29, e também a maior produção, 35 pesquisas.

Um aspecto interessante também a ser destacado são as poucas pesquisas sobre os programas de mentoria, apoio e acompanhamento aos professores iniciantes, quatro investigações sobre os mesmos, talvez por serem poucos e recentes, embora já existam algumas experiências no Brasil desses programas, como mostra o estudo de André (2012, 2015) e de outros pesquisadores.

Durante os seis anos, pesquisados encontramos 124 produções científicas, sendo 94 dissertações e 30 teses sobre os professores iniciantes e somente duas sobre Professores Iniciantes na Educação Profissional e Tecnológica. O Quadro 5 apresenta as informações sobre as produções científicas dos professores iniciantes e os níveis de ensino.

Quadro 5 – Produções científicas dos professores iniciantes – Níveis de ensino

<b>PRODUÇÕES CIENTÍFICAS</b>	<b>124</b>	<b>NÍVEIS DE ENSINO – MODALIDADE</b>
Dissertação	94	Educação Básica (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental) Educação Superior (19 pesquisas)
Tese	30	<b>PROFESSORES INICIANTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA</b>  <b>2 PESQUISAS DE MESTRADO</b>

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Destaco as duas pesquisas sobre os professores iniciantes na Educação Profissional e Tecnológica, somente uma investigação foi desenvolvida em um Instituto Federal e a outra em uma Instituição Privada: A dissertação Compreensões

sobre os Processos de Ensinar e de Aprender de Professores de um Curso Técnico em Moda no Instituto Federal de Jaraguá do Sul, de autoria de Vivian Andreatta Los, defendida em 23 de fevereiro de 2015, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau, Santa Catarina (SC). O objetivo geral era analisar as compreensões sobre os processos de ensinar e aprender que possuem os professores que atuam no Curso Produção e Design de Moda do Instituto Federal de Santa Catarina, câmpus Jaraguá do Sul/SC. Este Curso é Subsequente (Pós-Médio). Os sujeitos de pesquisa foram nove professores que atuam no referido curso, conforme Los (2015) experiência na docência dos professores pesquisados, verificamos que somente três desses professores são iniciantes e não tiveram experiências anteriores como docentes, o tempo de atuação no IFSC varia de três anos a cinco anos. Dois professores tinham de seis meses a um ano de docência no IFSC e tinham experiências anteriores como docentes (não foi definido o tempo de docência). Quatro professores eram experientes, o tempo de atuação na instituição de Educação Profissional e Tecnológica era de sete anos a 12 anos. Los (2015, p. 163) enfatiza a necessidade de os professores buscarem a autoformação:

Portanto, concluímos que os professores atuantes no curso de moda necessitam ser motivados a 'olhar' o seu processo autoformativo, afinal a busca por saberes docentes sobre os processos de ensinar e de aprender também precisa partir dos professores.

Os professores precisam estar em constante busca de processos formativos ao longo da trajetória profissional e refletir criticamente sobre a prática pedagógica. A dissertação Desenvolvimento Profissional de Professores dos Cursos Técnicos de uma Instituição de Ensino de Uberaba/MG, de Romes Belchior da Silva Junior, defendida em 12 de julho de 2016, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba/MG. A instituição pesquisada é da Rede Privada de Ensino, criada em 1956, com uma longa história na formação profissional técnica. O objetivo geral da investigação era analisar o desenvolvimento profissional dos professores de cursos técnicos, a partir de um processo formativo, focando o planejamento de ensino. Os sujeitos de pesquisa foram três bacharéis, sendo dois com mais dois anos de docência e que um atua há menos de um ano na profissão, os quais ministram aulas nos Cursos Técnicos Concomitantes (apenas a parte profissionalizante) ao Ensino Médio, em Eletrônica e Segurança do Trabalho. De

acordo com Junior (2016, p. 121), ocorreram mudanças no desenvolvimento profissional:

Nos modos de pensar e realizar a prática docente, o conhecimento pedagógico foi ampliado, pelo aperfeiçoamento da capacidade de organização do ensino; o conhecimento teórico cresceu baseado na reflexão sobre referenciais apresentados e sobre a prática docente.

A aprendizagem da docência é um processo que se constitui ao longo da atuação profissional, é no exercício da profissão que vamos aprendendo a ensinar, na ação-reflexão, na articulação entre teoria e prática no contexto, vamos construindo o ser e o fazer-se professor.

A inserção na docência representa um período de aprendizagens e de muito valor para o futuro docente. De acordo com Marcelo García (2009b, p. 15), “os professores têm duas tarefas a cumprir: devem ensinar e devem aprender a ensinar, independentemente da qualidade do programa de formação inicial que tenha cursado”. Os sistemas de ensino têm dado pouca atenção aos professores iniciantes e a sua inserção profissional, deixando de dar a devida importância os trabalhos revelam também a quase ausência de políticas e programas de apoio ao docente em início de carreira, o que mostra como concebem o período de iniciação à docência, embora tenha algumas experiências já relatadas. A melhoria da qualidade da Educação passa também pela necessidade de ter um cuidado especial nos primeiros anos de exercício profissional docente.

De 682 produções científicas dos cinco congressos, somente quatro eram sobre os Professores Iniciantes na Educação Profissional e Tecnológica. O Quadro 6 apresenta um resumo dessas informações.

Quadro 6 – Produções científicas publicadas no Congresso Internacional sobre Professorado Princiante (CONGREPRINCI)

<b>Congresso</b>	<b>Ano</b>	<b>Local</b>	<b>Nº de comunicações</b>	<b>Nº de comunicações brasileiras</b>	<b>Nº de comunicações de professores iniciantes na EPT</b>
I	2008	Espanha	95	6	-
II	2010	Argentina	180	38	-
III	2012	Chile	133	76	2
IV	2014	Brasil	191 (1 simpósio)	156	1
V	2016	República Dominicana	82	40	1
<b>TOTAL</b>	-	-	682	316	4

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

O propósito desta investigação foi realizar uma análise das produções científicas indexadas na CAPES, no período de 2011 a 2016 e nas cinco edições do *Congreso Internacional sobre el Profesorado Principiante e Inserción Profesional a La Docencia* sobre os professores iniciantes na Educação Profissional e Tecnológica. Constatou-se que é um campo inexpressivo de investigações, pelo menos foi o que revelou o estado do conhecimento realizado. Existe um silenciamento, pois apenas duas dissertações sobre a temática nos seis anos pesquisados no Portal da CAPES e somente quatro investigações de um total de 682 Comunicações/1 Simpósio das cinco edições do Congresso de Professores Principiantes foram encontradas. Ao todo, encontramos seis produções científicas de professores iniciantes da Educação Profissional e Tecnológica. O Quadro 7 apresenta as informações das produções científicas encontradas no Portal da CAPES e publicadas nas edições do CONGREPRINCI.

Quadro 7 – Produções científicas CAPES e CONGREPRINCI

<b>PRODUÇÕES PROFESSORES INICIANTES NA EPT – CAPES</b>	<b>ANO/ INSTITUIÇÃO/ CURSO</b>	<b>COMUNICAÇÕES 1 SIMPÓSIO PROFESSORES INICIANTES NA EPT – CONGREPRINCI</b>	<b>ANO/ INSTITUIÇÃO/ CURSO</b>
1. Compreensões sobre os Processos de Ensinar e de Aprender de Professores de um Curso Técnico em Moda no Instituto Federal de Jaraguá do Sul.	<b>Dissertação</b> 2015 – IFSC Subsequente (Pós-Médio)	1. Saberes, práticas e aprendizagem docente de Professores da Educação Profissional.	<b>Comunicação 2012</b>  Quatro escolas profissionalizantes BH – MG Concomitante ao Ensino Médio
2. Desenvolvimento Profissional de Professores dos Cursos Técnicos de uma Instituição de Ensino de Uberaba – MG	<b>Dissertação</b> 2016 – Privada de Uberaba – MG Concomitante ao Ensino Médio	2. A inserção profissional na carreira docente enquanto movimento construtivo da docência na Educação Profissional e Tecnológica	<b>Comunicação 2012</b>  Escola Técnica UFSM
		3. Cenários em construção: assessorias pedagógicas e o desenvolvimento profissional de Docentes iniciantes da educação tecnológica.	<b>Simpósio – 2014</b>  IF Ensino Médio Integrado Subsequente
		4. Professores iniciantes na Educação Profissional e Tecnológica: o silêncio no banco de dissertações e teses no Brasil, nos anos de 2011 e 2012.	<b>Comunicação 2016</b>  Estado do conhecimento Nenhuma produção sobre EPT no Banco de Tese da CAPES
<b>TOTAL:</b>	<b>2 DISSERTAÇÕES EPT</b>	<b>3 COMUNICAÇÕES E 1 SIMPÓSIO = 4 EPT</b>	<b>AO TODO: 6 PRODUÇÕES CIENTÍFICAS PROFESSORES INICIANTES NA EPT</b>

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

A constatação das poucas pesquisas nos remete a Lima (2006), Marcelo García (1999) e Mariano (2005) os quais sinalizam que existem escassez e carência significativas de pesquisas sobre a temática. Estudos de Gatti (2012b) e Romanowski (2012) confirmam que ainda são insuficientes as pesquisas sobre os professores iniciantes. Corroborar esta verificação Cunha (2013, p. 259) ao afirmar que:

A iniciação à docência, como campo de interesse da pesquisa e das políticas, tem uma efêmera e recente presença nos estudos da área da Educação. Certamente, foi nesta última década – no bojo das avaliações de

larga escala e com preocupação concorrencial sobre a eficiência dos sistemas educativos, que a questão começou a ser posta no Brasil, especialmente em um contexto de expansão e democratização da educação pública com preocupações sobre a qualidade.

Encontramos 124 produções sobre Professores Iniciantes, nos seis anos pesquisados, mas somente duas dissertações sobre Professores Iniciantes na EPT no Portal da CAPES e 682 Comunicações/1 Simpósio das cinco edições do Congresso de Professores Principiantes, apenas quatro investigações sobre Iniciantes na EPT. Ao todo sobre Professores Iniciantes da Educação Profissional e Tecnológica encontramos seis produções científicas. O Quadro 8 apresenta os totais das produções científicas.

Quadro 8 – Total de Produções científicas CAPES e CONGREPRINCI

<b>TOTAL CAPES 2011 - 2016</b>	<b>Nº DE PRODUÇÕES PROFESSORES INICIANTE NA EPT - CAPES</b>	<b>COMUNICAÇÕES/ 1 SIMPÓSIO CINCO EDIÇÕES CONGREPRINCI</b>	<b>Nº DE COMUNICAÇÕES/ 1 SIMPÓSIO PROFESSORES INICIANTE NA EPT</b>	<b>TOTAL DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS PROFESSORES INICIANTE NA EPT</b>
124	2	682	4	6

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Nesse novo contexto, temos o ingresso na carreira docente em sua maioria de jovens mestres ou doutores que saíram recentemente da academia, destes muitos são bacharéis e estão iniciando a docência pela primeira vez, em um curto espaço de tempo vivem a transição de discentes para docentes e precisam aprender a ensinar. Portanto, há muito a se pesquisar, investigar, sobre os professores iniciantes, especialmente na Educação Profissional e Tecnológica, os bacharéis que se tornaram docentes, foco deste estudo.

#### **4 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: RETROSPECTIVA HISTÓRICA**

*Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são a síntese daquilo que de melhor a Rede Federal construiu ao longo de sua história e das políticas de Educação Profissional e Tecnológica.*  
(PACHECO, 2011, p. 12).

As relações de trabalho e de educação surgiram com a necessidade de sobrevivência ao longo da história da humanidade. A Educação Profissional Brasileira teve início no Brasil colonial, mas a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica tem uma história de mais de 109 anos de expertise, viveu muitos processos de reordenamento. Iniciou oficialmente em 23 de setembro de 1909, quando o Governo Federal Nilo Peçanha assinou o Decreto nº 7.566, que criou as 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, nas capitais brasileiras, com exceção da instituição fluminense, cuja instalação se deu no município de Campos, no estado do Rio de Janeiro, cidade natal do Presidente da República. O estado do Rio Grande do Sul não foi contemplado, pois na capital já funcionava o Instituto Técnico Profissional da Escola de Engenharia de Porto Alegre - Instituto Parobé, a organização e os propósitos eram semelhantes aos das federais. De 1909 a 1910 eram 21 Escolas Técnicas, incluída a escola vinculada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

A implantação e a inauguração da maioria das escolas profissionais federais aconteceram no primeiro semestre do ano de 1910, com o objetivo de educar e ensinar um ofício a meninos de 10 a 13 anos em situação de vulnerabilidade social, inclusive índios e escravos. Destinava-se ao Ensino Primário, Profissional e gratuito, para formar operários para atender ao desenvolvimento industrial. Conforme Kunze (2009, p. 11), para oferecer à população “uma profissão, uma ocupação ou um ofício por meio do ensino profissional significava, especificamente, a geração de maiores incentivos ao trabalho e mão de obra às indústrias que começavam a surgir no país”. Essas escolas eram subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio. A Educação Profissional no Brasil tem sua origem numa perspectiva assistencialista.



O Congresso Nacional sancionou, em 1927, o Projeto de Fidélis Reis, que previa o oferecimento obrigatório do Ensino Profissional no Brasil, mas essa lei não foi executada. Em 14 de novembro de 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública que passou a supervisionar as Escolas de Aprendizes e Artífices, por meio da inspeção do Ensino Profissional e Técnico. A partir de 1930, com o início da industrialização, ocorreu uma expansão da Educação Profissional no Brasil.

No ano de 1934, transformou-se na Superintendência do Ensino Profissional para controlar as Escolas de Aprendizes e Artífices. A Constituição Brasileira de 1937 abordou, pela primeira vez, o ensino técnico, no artigo 129. A partir da Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, as Escolas de Aprendizes e Artífices foram transformadas em Liceus Profissionais, contudo a mudança pouco alterou os objetivos das antigas instituições. Segundo Santos Neto (2009, p. 30): “Nesse período, mudanças socioeconômicas e políticas, verificadas na Era Vargas (1930-1945), impulsionaram tanto a indústria de base como a Educação Profissionalizante, considerados pilares do progresso nacional”.

Em 1942, houve mudanças na legislação, conhecida como a Reforma Capanema, que remodelaram todo o ensino no país. Os principais pontos: o Ensino Profissional passou a ser considerado de Nível Médio, o ingresso nas Escolas Industriais passou a ser por meio de exames de admissão, os cursos foram divididos em dois níveis: curso básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de maestria, e o segundo, curso técnico industrial. O Decreto 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, transformou os Liceus Profissionais em Escolas Industriais e Técnicas, com a finalidade de oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário, voltando-se à preparação profissional para a indústria por meio da criação de Cursos Técnicos, que deveriam formar rapidamente os trabalhadores para as demandas da indústria, a fim de aumentar a produção industrial. Nesse período, com a necessidade de formação de mão de obra para a indústria e o comércio, criou-se o sistema de ensino privado, paralelo ao oficial, a Rede de Formação Profissional do Sistema S e surge Sistema S4, sendo o primeiro o SENAI, em 1942. No ano de 1946, surgem o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), o Serviço Social do Comércio (SESC) e o Serviço Social da Indústria

(SESI). Atualmente, o Sistema S é formado por sete entidades corporativas<sup>23</sup>, tem raízes comuns e características organizacionais similares.

O Decreto nº 47.038, de 16 de fevereiro de 1959, definiu as Escolas Técnicas para compor a Rede Federal de Ensino Técnico, as quais passaram à categoria de autarquias e em Escolas Técnicas Federais, com autonomia didática e de gestão. Com a criação de diversos Cursos técnicos e o início da Educação Superior, intensifica-se a formação de técnicos, mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização.

A primeira LDB no Brasil, Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, o ensino Profissional é equiparado ao ensino acadêmico, rompe um pouco com a visão de que a Educação Profissional era destinada apenas para a população pobre. O período foi marcado por mudanças na política de Educação Profissional. Já a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, apresentou a qualificação para o trabalho como prioridade, e o caráter obrigatório da profissionalização no 2º grau, atual Ensino Médio, em função da necessidade de formar técnicos em regime de urgência. E foi até o ano de 1982, quando a Lei 7.044 alterou alguns dispositivos da 5.692/1971, principalmente no que se refere à obrigatoriedade da Educação Profissionalizante ao ensino de 2º grau.

No ano de 1978, através da Lei nº 6.545, de 30 de junho, devido ao crescimento e à evolução, as três Escolas Técnicas Federais do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná transformaram-se em Centros Federais de Educação Tecnológica, surgindo os CEFETs, ofertando os Cursos Superiores e de Pós-Graduação na área da tecnologia, além dos Cursos técnicos de 2º grau, hoje Ensino Médio e, também os Cursos de Licenciaturas para a formação de professores para as áreas do Ensino Técnico e Tecnológico. Possuía autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 garante dois direitos fundamentais do cidadão, o direito à Educação e o direito ao Trabalho, como direito à profissionalização.

Em 1994, a Lei Federal nº 8.948, de 8 de dezembro, instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e estabeleceu a transformação gradativa das Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas em CEFETs, por meio de decreto

---

<sup>23</sup> SENAI, SESC, SESI, SENAC, Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP) e Serviço Social de Transporte (SEST).

específico para cada instituição e em função de critérios estabelecidos pelo MEC, levando em conta as instalações físicas, os laboratórios e equipamentos adequados, as condições técnico-pedagógicas e administrativas e os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada centro. Oferta Cursos Industriais, de Graduação e de Pós-Graduação, com a Formação de Profissionais de Engenharia Industrial, Tecnólogos e Licenciatura Plena, criação de Cursos para formação de professores e de extensão.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/1996, estruturou a Educação Brasileira em dois níveis – Educação Básica e Educação Superior – sendo que a Educação Profissional e Tecnológica não está em nenhum dos dois níveis citados, portanto não faz parte da Educação Regular Brasileira. É considerada uma modalidade, dispondo de um capítulo próprio, e não especifica nenhuma exigência quanto à formação pedagógica dos professores.

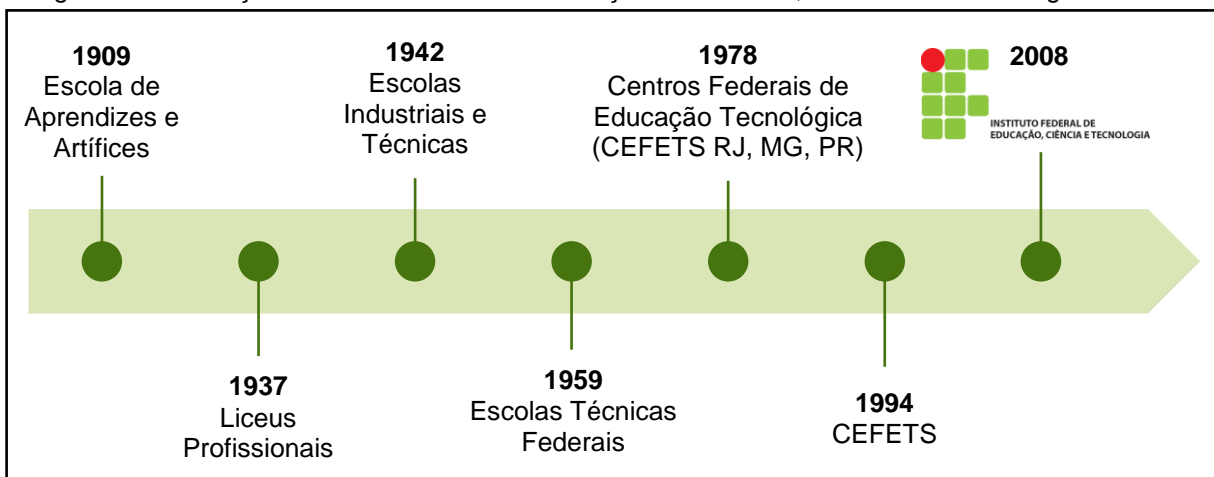
Em 1997, o Decreto nº 2.208, de 17 de abril, regulamentou a Educação Profissional e a separou do Ensino Médio, sendo oferecida de forma Concomitante ou Sequencial; cria-se também o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), e a Educação Profissional era oferecida principalmente pela Rede Privada de Ensino. O Decreto nº 5.154/2004 manteve as formas de articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional e abriu espaço para que acontecesse a Integração entre Ensino Médio e Educação Profissional. Um aspecto interessante é que se deu a mudança da concepção de Educação Profissional construída no imaginário social. Com este decreto, novos instrumentos legais foram instituídos para oferecer suporte para a implementação, e o Decreto nº 5.840/2006, criou o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o PROEJA. A Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, alterou os dispositivos da LDB 9394/1996 para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da EJA e da Educação Profissional e Tecnológica, o PROEJA.

#### 4.1 CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao MEC, criando os 38

Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia nos 26 estados da Federação e no Distrito Federal, um novo modelo institucional e inovador para EPT e as seguintes instituições: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, UTFPR; Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET Rio de Janeiro (RJ) e Minas Gerais (CEFET-MG); as 25 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II. Com a missão de expandir cursos, vagas para a Educação Profissional e Tecnológica, por meio da interiorização em todo o país, com educação pública, gratuita e de qualidade. A Imagem 10 apresenta a evolução da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Imagem 10 – Evolução da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica



Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

O termo Rede Federal, na Lei nº 11.892/2008 é entendido não somente um conjunto de instituições, mas como a maneira e estrutura de organização e funcionamento. Para Pacheco (2011, p. 57, grifo nosso):

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. E **federal** por estar presente em todo o território nacional, além de ser mantida e controlada por órgãos da esfera federal. De educação por sua centralidade nos processos formativos. A palavra **educação** está adjetivada por **profissional, científica e tecnológica** pela assunção de seu foco em uma profissionalização que se dá ao mesmo tempo pelas dimensões da ciência e da tecnologia, pela indissociabilidade da prática com a teoria. O conjunto de finalidades e características que a lei atribui aos Institutos orienta a interatividade e o relacionamento intra e extrarede.

As instituições que formam a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica possuem natureza jurídica de autarquia, tem autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógico e disciplinar, ou seja,

possibilidade de autogestão, com exceção das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais.

Os 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia nos 26 estados da Federação e no Distrito Federal, criados pela Lei nº 11.892/2008, sendo que alguns estados brasileiros têm mais que um Instituto Federal, os estados da Bahia, Goiás, Pernambuco, Rio de Janeiro e Santa Catarina receberam dois Institutos Federais, o Rio Grande do Sul, três e Minas Gerais cinco Institutos Federais. O Mapa 2 apresenta a localização e a quantidade de IFs por estados brasileiros e distrito federal.

Mapa 2 – Institutos Federais no Brasil



Fonte: Brasil (2017).

A Lei nº 11.892/2008, a na seção III e no artigo 7, traz os 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;

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, 2008a).

A Rede Federal oferta Educação Profissional e Tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino, da Educação Básica, Educação Superior a Pós-Graduação, sendo que 50% das vagas destina-se à Educação Técnica de Nível Médio, o mínimo de 20% das vagas é voltado à formação de professores, e cerca de 30% das vagas são para Cursos Superiores de Tecnologia, Bacharelados e Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado), além de programas como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), Mulheres Mil, Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (CERTIFIC), PROEJA, dentre outros. A Imagem 11 apresenta os níveis e as modalidades de ensino da EPT.

Imagem 11 – Níveis e modalidades de ensino da EPT

	MODALIDADE	REQUISITO	DURAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO	Stricto sensu	Ensino superior concluído	2 a 4 anos
	Lato sensu	Ensino superior concluído	1 anos
GRADUAÇÃO	Bacharelado	Ensino médio concluído	4 anos
	Tecnologia (Tecnólogo)	Ensino médio concluído	2 a 3 anos
	Engenharia	Ensino médio concluído	5 anos
LICENCIATURA	Formação de Professores	Ensino médio concluído	4 anos
	Integrado O aluno cursa a educação profissional e o ensino médio simultaneamente	Ensino fundamental concluído	3 a 4 anos
TÉCNICO	Subsequente Destinado ao aluno que concluiu o ensino médio	Ensino médio concluído	1 a 2 anos
	Proeja Educação básica integrada ao ensino médio	Técnica Ensino fundamental concluído	3 anos
		Formação Inicial e Continuada 1ª a 4ª séries do ensino fundamental concluídas	Até 2 anos
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA			

**Tem como objetivo a qualificação profissional e elevação da escolaridade dos trabalhadores**

Fonte: CONIF ([2019]).

A Educação Profissional e Tecnológica é voltada principalmente ao ensino técnico profissionalizante, em diferentes níveis e modalidades de ensino, constitui-se um desafio para o docente atuar na Educação Básica (especialmente Ensino Médio Integrado, Concomitante à Educação Profissional, Técnico de Nível Médio ou Subsequente, Pós-Médio), Educação Superior (Tecnólogo, Licenciatura e Bacharelado) e Pós-Graduação (Especialização, Mestrado e Doutorado) sendo que todos estes segmentos devem atuar na busca de uma formação integral que promova a emancipação social nos princípios de trabalho, ciência, tecnologia e formação pessoal e profissional. Conforme Pacheco (2012, p. 9):

A missão dos Institutos Federais é a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e de novas tecnologias. Dessas instituições, portanto, é esperado que respondam às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e por suporte aos arranjos produtivos locais

A organização curricular, por meio da verticalização dos Institutos Federais, surge como estratégia pedagógica e administrativa para a expansão de diferentes cursos de um mesmo eixo tecnológico, promove o aumento de vagas e a redução de custos em todos os níveis e modalidades de ensino, com a facilidade de dialogar de maneira articulada da Educação Básica a Pós-Graduação, no mesmo câmpus. Os autores Amaral, Moraes e Okuyama (2017, p. 03) afirmam que: “A verticalização do ensino surge como um princípio que viabiliza esse processo de democratização do ensino e organização curricular, tendo como características proporcionar uma transição entre os diferentes níveis e modalidade de ensino”. Os estudantes, principalmente os mais excluídos historicamente, têm o ensejo de continuar os estudos na mesma instituição, traçando um itinerário formativo.

Pacheco (2011, p. 14) corrobora ao explicar que: “A organização pedagógica verticalizada, da educação básica à superior, é um dos fundamentos dos Institutos Federais”. A diversidade de níveis e de modalidades de ensino possibilita aos estudantes e aos professores circularem por diferentes espaços de aprendizagem, em Cursos Técnicos do Ensino Médio Integrado, Subsequente ao Ensino Médio, PROEJA, Graduação e Pós-Graduação, e têm a oportunidade de concluir os estudos na mesma instituição, podendo chegar ao Doutorado.

A verticalização precisa ir além do ensino, para completar a tríade: ensino, pesquisa e extensão, porque os Institutos Federais necessitam ser espaços também de pesquisa e de extensão, pois a concepção de Educação Profissional e Tecnológica deve também articular o tripé que envolve ensino, pesquisa e extensão, na busca da integração entre ciência, tecnologia e cultura, como dimensões indissociáveis da vida humana, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade.

Pacheco (2011, p. 14, grifo nosso) defende que:

[...] Os Institutos Federais devem buscar a constituição de observatório de políticas públicas, tornando-as objetos de sua intervenção através das ações de **ensino, pesquisa e extensão** articuladas com as forças sociais da região. É nesse sentido que os Institutos Federais constituem espaços fundamentais na construção dos caminhos visando ao desenvolvimento local e regional.

Uma das finalidades dos Institutos Federais é contribuir com o progresso do desenvolvimento local e regional, na busca da construção da cidadania, por meio do diálogo com as instituições para atender as necessidades locais, melhorando a qualidade de vida da comunidade em que está inserida. Pacheco (2011, p. 21) afirma, ainda que os Institutos “[...] revelam-se como espaços privilegiados de



aprendizagem, inovação e transferência de tecnologias capazes de gerar mudança na qualidade de vida de milhares de brasileiros”. Tem como foco a justiça e inclusão social, a equidade, o desenvolvimento sustentável e a geração de novas tecnologias.

Alguns conceitos nos parecem fundamentais nas diretrizes e nas concepções na Educação Profissional e Tecnológica com destaque para formação humana integral e o desenvolvimento da cidadania. Antes de ser um excelente profissional, precisa ser um excelente ser humano, que possa fazer a diferença nesse mundo. Para Pacheco (2011, p. 29):

A referência fundamental para a Educação Profissional e Tecnológica é o ser humano e, por isso, o trabalho, como categoria estruturante do ser social, é seu elemento constituinte. Trata-se, pois, de uma formação que dá no decorrer da vida humana, por meio das experiências e conhecimentos, ao logo das relações sociais e produtivas.

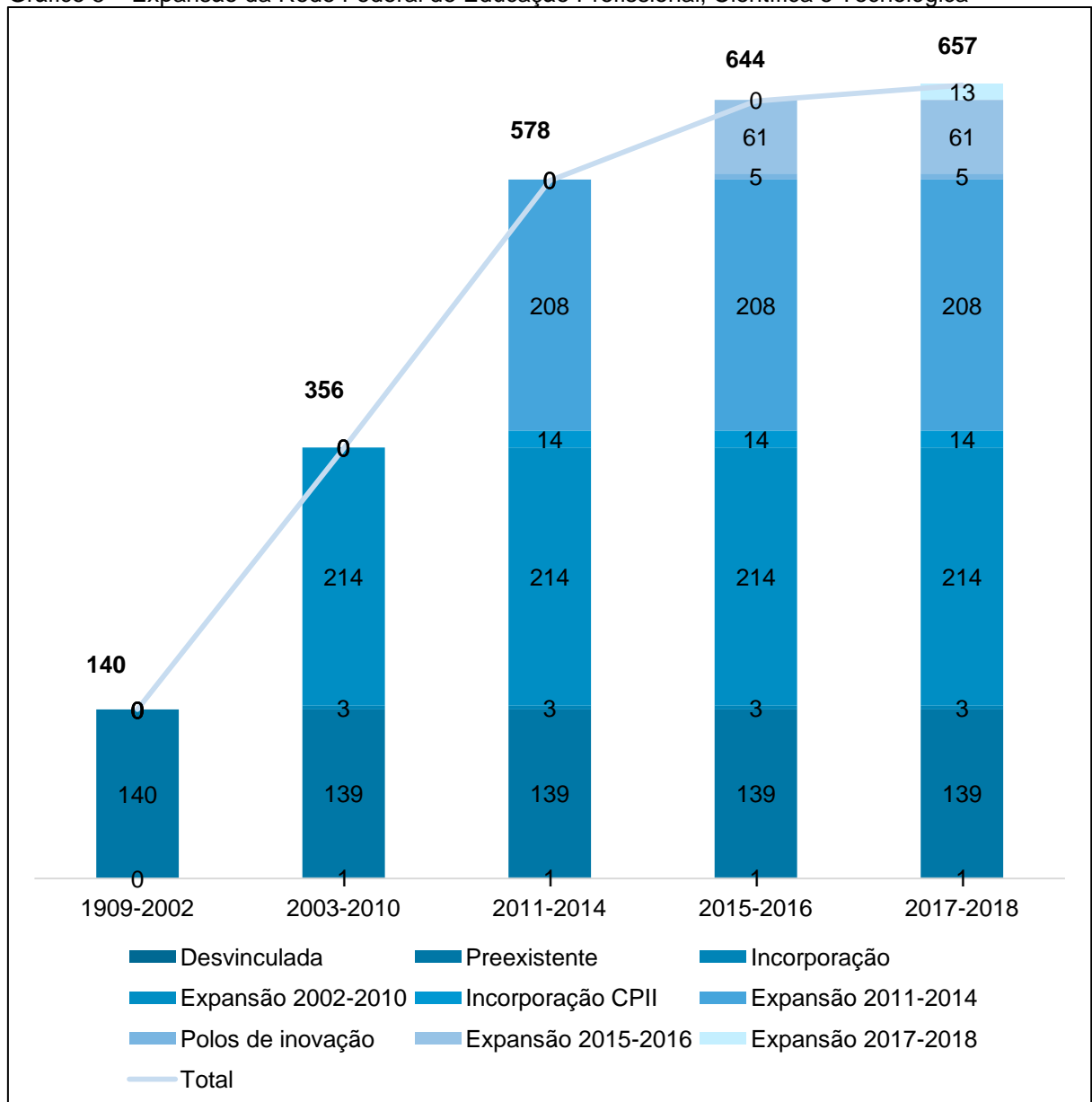
O ser humano está em permanente crescimento, possibilidade que existe em cada um de nós como ser inconcluso, sem medidas preestabelecidas para o que pode vir a ser, para tornar-se uma pessoa melhor, emancipada, tendo sempre como horizonte a humanização.

#### **4.1.1 Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**

O Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica era uma ação governamental e foi a maior expansão de sua história. De 1909 a 2002, eram 140 escolas técnicas no país. A partir do ano de 2003, a Educação Profissional e Tecnológica do Brasil aponta para um crescimento em todo o território nacional, um conjunto de políticas públicas. A primeira fase desta expansão iniciou em 2006, com o objetivo de implantar escolas federais em estados que ainda estavam carentes dessas instituições, especialmente, em periferias de metrópoles e em municípios do interior e que os cursos fossem articulados com o potencial local e regional para produção de trabalho, nos anos de 2003 a 2010 foram construídas 216 unidades. Na segunda fase da expansão, que começou em 2007, tinha como lema: Uma escola técnica em cada cidade-pólo do país e em 29 de dezembro de 2008, com a Lei 11.8992/2008, teve o início da consolidação com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, de 2011 a 2014

foram 222 Câmpus. Na terceira fase de expansão com início em 2010, houve uma grande expansão da Educação Profissional e Tecnológica Brasileira, por meio de um conjunto de políticas públicas, a criação de novos câmpus, de 2015 e 2016 foram 66 Câmpus. Nos anos de 2016 e 2018 foram 13, chegando em 2018 a um total de 657 unidades em todo o Brasil. A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica contribui para melhorar a vida dos brasileiros e impulsiona o desenvolvimento das diversas regiões do Brasil. O Gráfico 5 apresenta as informações sobre a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

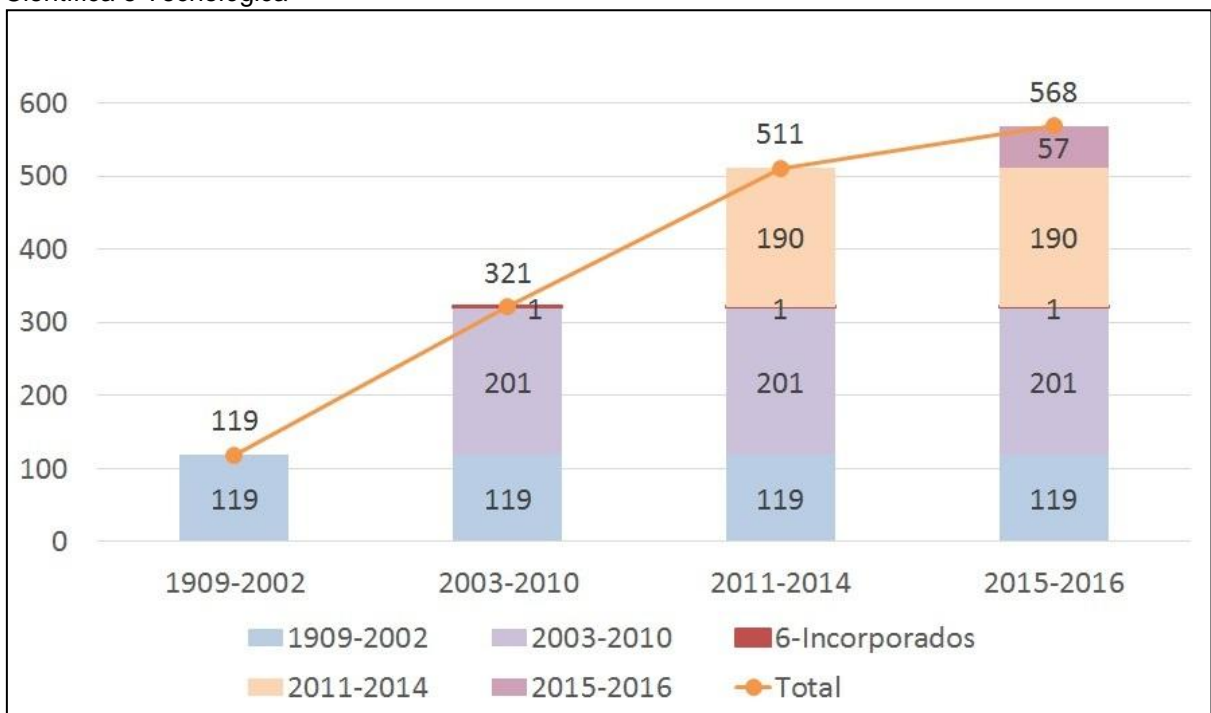
Gráfico 5 – Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica



Fonte: Elaborado pela Autora com dados da Rede Federal MEC (2019).

A Rede Federal tem o compromisso social de oferecer Educação Profissional e Tecnológica pública, gratuita e de qualidade. No ano de 2016 estava presente em 568 municípios brasileiros, principalmente nas regiões sul, sudeste e nordeste do Brasil, com a criação de novas oportunidades acadêmicas e profissionais, visando à diminuição das desigualdades sociais. O Gráfico 6 apresenta as informações sobre os municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Gráfico 6 – Municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica



Fonte: Brasil (2017).

Houve uma crescente expansão da Rede Federal nos últimos 15 anos como política pública, com a implantação de novos câmpus, a política de interiorização, a democratização do acesso, com a inclusão social e profissional. Na busca de ampliar o acesso, a permanência e a aprendizagem - sucesso acadêmico. O grande desafio que temos e precisamos vencer e estimular é a permanência e o sucesso dos estudantes da EPT, com equidade, pois historicamente sempre houve um alto índice de reprovações, o acesso eles conquistam por meio do processo seletivo. Para Morosini (2014, p. 400):

A qualidade da equidade avalia não só a entrada e a manutenção no sistema de educação superior (acesso e permanência), mas os atributos de igualdade de formação e, numa perspectiva mais ampliada, a equidade

externa, que implica a posse da igualdade na sociedade e no mercado de trabalho.

Temos vários desafios, mas inúmeras possibilidades para Educação Profissional e Tecnológica. Pacheco (2011, p. 12) ainda acrescenta que os Institutos Federais:

São caracterizados pela ousadia e inovação necessárias a uma política e a um conceito que pretendem antecipar aqui e agora as bases de uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa.

A Rede Federal investe na inovação e na internacionalização da Educação Profissional. Parcerias firmadas com Instituições de Ensino de mais de 30 países abrindo oportunidades de mobilidade e intercâmbio científico e acadêmico, proporcionando novas experiências a estudantes e servidores. Como afirma Morosini (2018, p. 105): “Hoje a internacionalização, como critério de qualidade, se estendeu a praticamente todos os setores da instituição”. Tem nove Polos de Inovação em nove IFs, uma parceria com a Empresa Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial (EMPRAPII), voltados para o desenvolvimento da pesquisa aplicada, ampliação da produtividade e competitividade da indústria nacional.

O dia 29 de dezembro de 2008 marcou o começo de um projeto inovador e estruturante no Brasil, a criação dos Institutos Federais, em 2018 uma década de avanços significativos para a educação brasileira, com inovação, inclusão, sustentabilidade, e internacionalização, no qual ensino, pesquisa e extensão caminham juntos. Estas instituições em 2018 chegam a números expressivos. Atualmente, temos 657 unidades espalhados pelo país. Com mais de um milhão de estudantes, cerca de 80 mil servidores, entre professores e técnico-administrativos, em torno de 11 mil cursos em diversos níveis e modalidades, mais de 6 mil projetos de extensão e mais de 11 mil projetos de pesquisa, mais de 400 registros de depósito de patentes, mais de 100 revistas científicas e mais de oito mil, periódicos. Além dos cursos nos técnicos e tecnológicos, também existe a preocupação com a formação de professores, as licenciaturas somam mais 669 cursos e mais 80 mil matrículas em 294 câmpus dos Institutos Federais.

A política de cotas já estava presente antes de se tornar lei, o ato normativo veio para ampliar a prática no país, desde 2012, 50% das vagas ofertadas pelos Institutos Federais são destinadas a inclusão social pelo sistema de cotas, para estudantes de escolas públicas, de baixa renda, autodeclarados pretos, pardos ou

índigenas e deficientes. Existe a preocupação em promover a inclusão e a acessibilidade das pessoas com deficiências.

O selo comemorativo dos dez anos de criação dos Institutos Federais foi validado, pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), realizou-se um concurso com a participação de comunicadores dos Institutos Federais. A criação do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) foi a vencedora. O programador visual do IFMS, Murilo Delmondes e o assessor de Comunicação Social do IFMS, Vinícius Bazenga Vieira, foram os responsáveis pela criação do selo, a marca foi concebida com base na ideia de que os Institutos Federais atuam em rede.

Imagem 12 – Selo de 10 anos dos Institutos Federais



Fonte: CONIF (2017).

#### 4.2 PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: HISTÓRIAS, MEMÓRIAS E DESAFIOS

Historicamente, a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica, no Brasil, tem sido marcada por poucas iniciativas e propostas realmente consistentes, pela dificuldade de consolidação de políticas públicas para esta modalidade de ensino. Os professores eram recrutados por serem profissionais com notório conhecimento nas suas áreas de atuação, com saberes reconhecidos, ou seja, a valorização da prática profissional era destaque, pois se tinha a crença de que quem sabe fazer, sabe ensinar, “[...] bastava ao professor saber fazer o ‘ofício’ a ser ensinado. Na prática, as qualidades pedagógicas eram secundárias em face dos

conteúdos, [...]” (CARNIELLI; GOMES; CAPANEMA, 2008, p. 221). Muitas vezes, eram ex-estudantes de cursos técnicos, os melhores estudantes da turma eram indicados para serem professores ou vinham das fábricas e oficinas. Assim, o fazer docente se efetivou sem preparo e sem conhecimento didático-pedagógico, visto que não havia a preocupação que o profissional tivesse conhecimentos pedagógicos.

Desde os primórdios da Educação Profissional e Tecnológica, com a criação das Escolas de Aprendizizes e Artífices, em 1909, os professores contratados eram despreparados, o problema era encontrar professores com conhecimentos nas áreas técnicas, em muitas capitais que as escolas foram criadas ainda não havia o desenvolvimento da indústria o que dificultava a contratação de professores. Mas, em alguns estados, as escolas tiveram destaque, porque contavam com os imigrantes europeus, como o estado de Minas Gerais com indústrias têxteis. Em Santa Catarina, na área têxtil e em outras áreas também, com a contribuição dos imigrantes alemães e assim em diversos estados com o apoio dos imigrantes alemães, italianos, entre outros. Portanto, possuíam falta de experiência na profissão ou profissionais da área técnica que não tinham experiência na docência e também dificuldades para contratar professores.

A criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás, por meio do Decreto nº 1800, de 11 de agosto de 1917, pelo presidente do Brasil Venceslau Brás, no antigo Distrito Federal (Rio de Janeiro), foi a primeira iniciativa para a formação de professores da Educação Profissional, com o objetivo de formar professores para as escolas profissionais para atuar nas Escolas de Aprendizizes e Artífices. Foi criada para formar dois tipos de professores: os mestres e contramestres para as escolas profissionais e para as professoras trabalhos manuais para as escolas primárias. Funcionou somente por 20 anos, formando 381 professores dos 5.301 matriculados, sendo que 309 eram mulheres e a formação, em sua maioria, estava voltada para atividades manuais das escolas primárias (MACHADO, 2013).

Com a Lei Orgânica do Ensino Industrial, por meio do Decreto Lei nº 4073, de 30 de janeiro de 1942, buscou organizar a Educação Profissional Brasileira. O artigo 54 expressa pela primeira vez reflexões sobre a formação de professores.

CAPÍTULO XV  
DOS CORPOS DOCENTES

Art. 54. Os professores, nas escolas industriais e escolas técnicas, serão de uma ou mais categorias, de acordo com as possibilidades e necessidades de cada estabelecimento de ensino.

§ 1º A formação dos professores de disciplinas de cultura geral, de cultura técnica ou de cultura pedagógica, e bem assim dos de práticas educativas, deverá ser feita em cursos apropriados.

§ 2º O provimento, em caráter efetivo, de professores das escolas industriais e escolas técnicas federais ou equiparadas dependerá da prestação de concurso (BRASIL, 1942).

Em 13 de janeiro de 1946, o Brasil (MEC) firmou um acordo com Estados Unidos de cooperação educacional entre os dois países, por meio de intercâmbios de professores, experiências e estratégias pedagógicas. Deste acordo nasceu a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), e o primeiro Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Industrial, em 1947, das Escolas Federais, no Rio de Janeiro, com duração de um ano e três meses, e também a formação de gestores; nesse mesmo ano dois grupos de dez gestores de Escolas Federais Industriais foram para os Estados Unidos participar do Curso de Administração de Escolas Técnicas do *State College*<sup>24</sup>, em Pensilvânia, EUA, teve influência norte americana no ensino profissional brasileiro, por meio de patrocínio de visitas técnicas e cursos.

O MEC a partir da década de 1960 passou a regular o exercício do Magistério da Educação Profissional, por meio de portarias, normas e exigências para ministrar aulas nesta modalidade. No ano seguinte, a primeira LDB, Lei 4.024/1961, estabeleceu a separação dos locais para a formação dos professores; no artigo 59, exigiu formação específica para os professores da Educação Profissional (EP). Em faculdades de filosofia, ciências e letras, para o magistério no Ensino Médio e em cursos especiais para Educação Técnica, que habilitasse para as disciplinas do ensino técnico. O olhar para a trajetória da Educação Profissional no Brasil nos oportuniza compreender a dualidade na formação de professores para a Formação Geral e Formação Profissional, somente após a exigência da legislação, de formação específica para os professores atuarem em cursos de nível médio. O parecer nº 12/1967 regulamentou os Cursos Especiais de Educação Técnica, previstos na LDB 4.024/1961, definindo os objetivos e finalidades destes cursos. A portaria nº 111/1968 esclareceu que os cursos especiais seriam destinados para

---

<sup>24</sup> Colégio Estadual.

formação de professores de disciplinas específicas, escolhidas para lecionar, para os diplomados em nível superior ou técnico, com carga horária específica, com disciplinas pedagógicas e estágio obrigatório. O parecer nº 479/1968 estabeleceu a obrigatoriedade de seguir um currículo mínimo e obedecer à duração prevista para os cursos.

A Reforma Universitária Lei nº 5.540/1968, determinou que a formação de todos os professores do ensino de segundo grau, para disciplinas gerais e técnicas deveria ser em nível superior. Mas em função da falta de professores do ensino técnico habilitados em nível superior, o MEC em 1969, por meio do Decreto Lei nº 655/69 criou a Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional (CENAFOR), para organizar e coordenar cursos superiores para professores de disciplinas específicas de cursos técnicos, de educação para o trabalho, de segundo grau e para a supervisão e direção em programas do ensino profissional.

O MEC criou cursos emergenciais por meio da Portaria Ministerial nº 339/1970, os conhecidos como Esquema I e II. O Esquema I era para complementação pedagógica de 720 horas, para graduados em nível superior, enquanto que o Esquema II era destinado para os habilitados em curso técnico, de nível médio e era incluída a complementação pedagógica do Esquema I e conteúdos técnicos específicos, totalizando 1600 horas.

A Lei nº 5692/1971 alterou a exigência de formação de professores para as disciplinas da área técnica do segundo grau para formação em nível superior. Porém, os Esquemas I e II vigoraram até a Portaria nº 396/1977, que criou a licenciatura plena para formação especial de segundo grau, paralela à Resolução nº 03/1977, fixou um currículo mínimo para a graduação das áreas técnicas, determinou que as instituições de ensino que ofertassem os Esquemas I e II os transformassem em licenciaturas no prazo máximo de três anos, em caráter emergencial, admitindo a continuidade em regiões com falta de recursos humanos. A Portaria nº 299/1982 definiu as licenciaturas ou cursos de Esquema, como alternativa para a formação de professores do ensino técnico. Os cursos de Esquema I e II, proposta de formação mais conhecida entre os professores foram mantidos por 16 anos, para a formação de professores do Ensino Técnico, até a promulgação da LDB 9394/1996.



Para Oliveira (2005, p. 25), a formação de professores para a EPT continuou a ser tratada “[...] como algo especial, emergencial, sem integralidade própria, que carece de marco regulatório [...] sem a superação das situações vigentes ditas emergenciais, e sinalizando uma política de falta de formação”. As políticas de formação de professores da EPT não foram colocadas como prioridade e as poucas que existiram foram em caráter emergencial e não avançaram. Corrobora Peterossi (1994, p. 69), ao destacar que “[...] muito mais do que uma história de sua formação encontra-se uma trajetória de não-formação no sentido de que, a rigor, nunca houve uma proposta realmente consistente a esses professores”. Ao longo da história da EPT, a formação de professores sempre foi deficitária, sem uma proposta efetiva para estes profissionais.

A LDB 9394/1996 dispõe do Capítulo III, Artigos 39 a 42, sobre a Educação Profissional, porém não enfatiza a formação dos professores para atuar nesta modalidade. Faz referência aos professores da Educação Superior, em cursos de Pós-Graduação, preferencialmente mestrado e doutorado e aos professores da Educação Básica habilitados em nível médio ou superior.

O Decreto nº 2.208/1997 regulamentou os artigos da LDB referentes à Educação Profissional, previu que as disciplinas técnicas poderiam ser ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados em função experiência prática, ou seja, têm mais valor do que as pedagógicas e qualquer um pode ser professor, mesmo não tendo a formação necessária. Os professores necessitam de formação para atuar no magistério, previamente ou em serviço, por meio de cursos regulares de licenciatura ou programas especiais de formação pedagógica. A Resolução 02/97 dispõe sobre programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do Ensino Fundamental, Médio e da Educação Profissional em nível Médio, para formar quem já possuía um curso superior para o exercício da docência.

A partir, de 2003, com o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, surge um novo momento para Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Pôs-se fim no Decreto nº 2.208/97 e promulgou-se a lei nº 11.195/2005, dando início a grande expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil, com a criação dos Institutos Federais em todo o país.

O Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho Pleno (CP) nº 8/2008 estabeleceu as Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa

Emergencial de segunda Licenciatura para professores da Educação Básica Pública. Já o Decreto nº 6.755/2009 instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, denominado Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR). Como possibilidade de formação pedagógica em EPT a Resolução CNE da Câmara de Educação Básica (CEB) nº 6/2012 trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no título IV do Art. 40, que trata da formação docente:

A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 1º Os sistemas de ensino devem viabilizar a formação a que se refere o caput deste artigo, podendo ser organizada em cooperação com o Ministério da Educação e instituições de Educação Superior.

§ 2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas:

I - excepcionalmente, na forma de pós-graduação lato sensu, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente;

II - excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC;

III - na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente.

§ 3º O prazo para o cumprimento da excepcionalidade prevista nos incisos I e II do § 2º deste artigo para a formação pedagógica dos docentes em efetivo exercício da profissão, encerrar-se-á no ano de 2020.

§ 4º A formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação profissional e desenvolvimento dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cabendo aos sistemas e às instituições de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de professores.

O avanço previsto para a formação dos professores da EPT na Educação Superior (cursos de graduação e licenciatura) porém, ao mesmo permitir outras maneiras alternativas questionáveis podendo prejudicar a consolidação de uma política de formação para os professores bacharéis/tecnólogos, no momento que abre exceções e possibilita outras opções, precisamos de uma política pública séria e comprometida de fato com os bacharéis e tecnólogos que escolheram a profissão docente, para que possamos trilhar outros caminhos em busca de uma EPT com mais qualidade.

A Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem, (*Teaching and Learning International Survey – TALIS*), investigou o ambiente de ensino e de

aprendizagem em escolas de Educação Básica de 34 países durante os anos de 2012 e 2013. O relatório internacional elaborado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) trata dos resultados da pesquisa, considerando todos os países participantes. A Rede Federal tem o maior de número de professores com Pós-Graduação (mestrado e Doutorado), bem como tem o maior índice de professores sem formação específica para a docência (OCDE, 2014). São os nossos professores bacharéis e tecnólogos que atuam na EPT.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 determina as diretrizes, metas e estratégias, para a política educacional, no período de 2014 a 2024; contém 10 diretrizes orientadoras, 20 metas e 254 estratégias que determinam as bases para Educação Brasileira para 10 anos. Foi aprovado em 25 de junho de 2014, através da Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014a). As metas 15 e 16 abordam a formação de professores, na meta 15 exige a formação em cursos de licenciatura para todos:

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

E a estratégia 15.13 prevê a oferta de formação docente diferenciada para a EPT, além das licenciaturas:

15.13 desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federal e estaduais de educação profissional, de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes (BRASIL, 2014a).

Em caráter de complementação entre a legislação, a Resolução CNE/CEB nº 2/2015 apresenta as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, que determina que aconteçam de preferência na modalidade presencial. Temos várias leis que abordam a importância e a necessidade dos professores (bacharéis ou tecnólogos) da EPT buscarem a formação pedagógica, mas na realidade no momento de apresentação da documentação para a posse temos IFs que exigem e outros não. Na realidade o que acontece é a transferência de responsabilidades da SETEC/MEC para os IFs, quem deveria exigir é a mantenedora e deveria ser padrão para toda a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

A expansão ampliou o desafio de formar professores para atuar na EPT em função dos diferentes níveis e modalidades de ensino, diversidade de cursos, disciplinas, e muitos dos professores que ingressam são bacharéis ou tecnólogos sem base pedagógica e os licenciados, formados para o exercício da docência, que não tiveram na graduação nenhuma disciplina sobre esta modalidade e nem conhecimento sobre a Educação Profissional e Tecnológica. Os cursos de licenciatura, no Brasil, deveriam incluir nos currículos uma disciplina sobre a Educação Profissional e Tecnológica, já que temos mais de 600 unidades espalhadas pelo país.

A preocupação com a formação pedagógica dos professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica não é tão recente, mas se intensificou especialmente após a maior expansão da história da EPT, pois uma grande parte dos professores é bacharel, tecnólogo, sem experiência na docência muitos são professores iniciantes que estão estreando no ofício de ensinar, provenientes dos bancos acadêmicos ou do mundo do trabalho. Atualmente, a formação para docência na Educação Profissional e Tecnológica se dá por meio de Programas Especiais de cursos Licenciatura ou Especialização, ofertados pelos IFs ou Instituições de Ensino Superior (IES). Pensamos que é necessário a implementação de uma política nacional permanente de formação para os professores da EPT, levando em conta a diversidade e a complexidade da área. A falta de uma política infere para que esta modalidade de ensino continue em um estado invisível, como expressa Costa (2016, p. 126):

A formação de professores vem constituindo a sua identidade num processo de (re)construção de normativas oficiais que ora se fazem em nível médio, ora se fazem pela exigência do nível superior. Nesse ir e vir das regulamentações para a docência, a profissão professor para EPT se torna invisível, porque não se evidencia construção identitária para esta modalidade de ensino, porém, se manifesta os paradoxos e os desencontros no devir dessa modalidade de ensino, que são na realidade migrados da educação superior em geral e também da formação de professores para a educação básica.

Para vencer a invisibilidade são necessárias políticas educacionais e a construção de uma identidade para esta modalidade tão específica e complexa; temos múltiplos desafios para superar, que exigem formação de professores sistemática e contínua. O processo de transformação que o mundo vem passando, em que o conhecimento rapidamente está obsoleto, exige que estejamos em

constante busca de renovação e (re)construção de saberes. É necessária formação permanente como expressa Machado (2008, p.14):

É pressuposto básico que o docente da educação profissional seja, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento da sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar.

Um alto grau de complexidade envolve o perfil do professor para atuar na EPT, em função dos diferentes níveis e modalidades de ensino e do fato de a maioria dos docentes não ter formação pedagógica. Atualmente, o recrutamento para professores da EPT exige titulação em Graduação, formação específica para as disciplinas a serem ministradas e/ou Pós-Graduação, com destaque para a investigação e as publicações. Na maioria das vezes, não são exigidos destes profissionais a formação pedagógica e os saberes relativos à prática docente. E os cursos de Pós-Graduação, mestrado e doutorado são espaços formativos, que privilegiam, sobretudo, os saberes da pesquisa e as produções científicas, e as disciplinas didático-pedagógicas não estão no currículo ou se limitam a Metodologia ou Didática da Educação Superior.

#### 4.3 INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE (IFSUL)

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL), ao longo dos anos, passou por várias denominações e carrega uma trajetória de mais um século. A história começou no início do século XX, através de ações da diretoria da Biblioteca Pública Pelotense que, em 7 de julho de 1917, data do aniversário da cidade de Pelotas, sediou a assembleia de fundação da Escola de Artes e Ofícios, com o objetivo ofertar educação profissional para meninos pobres.

No ano de 1930, o município de Pelotas assumiu a Escola de Artes e Ofícios e instituiu a Escola Técnico Profissional, posteriormente, passou a chamar-se Instituto Profissional Técnico. Em 1942, através do Decreto-lei nº 4.127, de 25 de fevereiro, foi criada a Escola Técnica de Pelotas (ETP), a primeira e única Instituição do estilo, na época no Rio Grande do Sul. A Escola Técnica de Pelotas foi inaugurada em 11 de outubro de 1943, contou com a presença do presidente Getúlio

Vargas, as atividades letivas iniciaram em 1945, com cursos de curta duração na área industrial. Em 1953, foi criado o primeiro curso técnico em Construção de Máquinas e Motores. No ano de 1959, a ETP tornou-se uma autarquia Federal e, em 1965, passou chamar-se Escola Técnica Federal de Pelotas (ETFP), sendo referência na oferta de educação profissional de nível médio, com vários cursos técnicos. Em 1996, começou a funcionar a primeira Unidade de Ensino Descentralizada, no município de Sapucaia do Sul, vinculada à ETFP.

A Escola Técnica Federal de Pelotas em 1998 iniciou a atuação na Educação Superior, com implantação de Programa Especial de Formação Pedagógica, destinada aos professores sem formação, habilitando assim os professores da educação profissional. Em 1999, passou a ser CEFET com os primeiros cursos superiores de graduação e pós-graduação. Surgiram mais duas Unidades de Ensino Descentralizadas, em Charqueadas em 2006 e 2007 em Passo Fundo.

O IFSUL formou-se a partir da transformação do CEFET de Pelotas/RS, pela Lei nº 11.892/2008. Atualmente, o IFSUL está em 13 cidades gaúchas com 14 câmpus e os respectivos anos de criação: Visconde da Graça – Pelotas (1923), Pelotas (1943), Sapucaia do Sul (1996), Charqueadas (2006), Passo Fundo (2007), Camaquã (2010), Venâncio Aires (2010), Bagé (2010), Santana do Livramento (2010), Sapiranga (2013), Jaguarão (2014), Gravataí (2014), Lajeado (2014) e Novo Hamburgo (2014) e um Centro de Referência em Educação Profissional e Tecnológica. O Mapa 3 mostra a localização dos Câmpus do IFSUL.

Mapa 3 – Câmpus do IFSUL



Fonte: Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (2014, p. 25).

A parceria do IFSUL e do *Consejo de Educación Técnico Profesional - Universidad del Trabajo del Uruguay* (CETP-UTU) proporcionou a dois Câmpus do IFSUL ofertarem cursos binacionais de Educação Profissional e Tecnológica na região da fronteira, para estudantes brasileiros e uruguaios, nos municípios de Santana do Livramento/RS com a Escola Técnica de Rivera, no Uruguai e em Jaguarão/RS, com a Escola Técnica de Rio Branco, no Uruguai. O IFSUL e o CETP-UTU são os pioneiros na América Latina em oportunizar que estudantes brasileiros e uruguaios não apenas dividam a mesma sala de aula, mas também adquiram o direito de, ao fim do curso, receberem um certificado binacional, ou seja, com validade em ambos os países. A Imagem 13 apresenta informações sobre os programas binacionais.

Imagem 13 – Programas Binacionais



Fonte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense

O IFSUL, nos 14 Câmpus, tem em torno de 900 docentes, 850 técnico-administrativos, mais de 21.500 estudantes, em mais de 110 Cursos da Educação Básica (Ensino Médio Integrado, PROEJA e Subsequente), Educação Superior (Licenciatura Bacharelado e Tecnólogo) e Pós-Graduação (Especialização e Mestrado), 43 polos de Educação a Distância e tem convênios e acordos internacionais com 10 países.

O Regimento Geral do IFSUL apresenta informações sobre a gestão da instituição, sendo a Reitoria o órgão de gestão responsável por gerir, planejar coordenar, articular e promover atividades do Instituto. A reitoria é sediada em Pelotas/RS e tem a seguinte estrutura organizacional: Reitor<sup>25</sup>, Vice-reitor e cinco

<sup>25</sup> Escolhido por consulta à comunidade acadêmica.



Pró-reitorias<sup>26</sup>: Pró-reitoria de Gestão de Pessoas, Pró-reitoria de Administração e Planejamento, Pró-reitoria de Ensino, Pró-reitoria de Extensão e Cultura, Pró-reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-graduação, cada Pró-reitoria tem os departamentos, diretorias e coordenadorias. A estrutura organizacional da equipe de gestão dos Câmpus é composta pelo Diretor Geral<sup>27</sup>, Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão e pelo Departamento de Administração e Planejamento<sup>28</sup>. Além de coordenadores dos diferentes setores, coordenadores de cursos e equipe de assessoria pedagógica.

O IFSUL tem como órgãos superiores o Conselho Superior (CONSUP) e o Colégio de Dirigentes (CODIR) é de caráter consultivo e deliberativo, o órgão máximo do Instituto Federal Sul-rio-grandense, ao qual compete as decisões para execução da política geral, em conformidade com o estabelecido pelo estatuto, pelo Regimento Geral e pelo regulamento próprio. Já o CODIR é de caráter apenas consultivo, é órgão de apoio ao processo decisório da Reitoria é constituído pelo Reitor, como presidente, pelos Pró-Reitores, Diretores Sistêmicos e pelos Diretores-Gerais dos câmpus.

O IFSUL tem o desafio de buscar e de estabelecer relações de parcerias para ampliar e qualificar o fluxo de conhecimento e de práticas de interesse regional. A interação entre o Instituto Federal Sul-rio-grandense e os arranjos produtivos locais é a oportunidades de trocas e interações com a região onde os câmpus estão inseridos e assumem um papel fundamental no desenvolvimento local e regional, contribuindo na melhoria da vida das pessoas. Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional (IFSUL, 2014b, p. 24) tem por objetivo principal:

Fomentar o planejamento do IFSUL, acreditando que é possível, através da relação da teoria com a prática, contribuir para a previsão de estratégias de cooperação da Instituição com a comunidade local, propiciando educação que contribua para melhoria da qualidade de vida da população.

Os estudantes do IFSUL contam com o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) implantado pelo Governo Federal, que disponibiliza o auxílio alimentação, o auxílio moradia e o auxílio transporte como benefícios essenciais, de oferta prioritária, conforme o Regulamento da Política de Assistência Estudantil e a Normatização dos Benefícios da Assistência Estudantil. Os princípios, as diretrizes e

---

<sup>26</sup> Escolhida pelo Reitor.

<sup>27</sup> Nomeado pelo Reitor, para o mandato dos primeiros quatro anos do IF, permitida uma recondução, após por consulta à comunidade do câmpus.

<sup>28</sup> Escolhidos pelo Diretor Geral.

os objetivos deste Programa são o acesso, a permanência e o êxito de estudantes em situação de vulnerabilidade social, na perspectiva da equidade, da produção de conhecimento, na melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida.

O IFSUL está comprometido em proporcionar uma Educação Inclusiva compreendendo-a como um conjunto de princípios e de procedimentos implementados pela Gestão de cada câmpus, adequando a sua realidade, na busca de priorizar o direito do ser humano independente da deficiência, etnia, gênero e classe social, em conformidade com o Regimento Geral do IFSUL.

Os câmpus possuem diferentes Núcleos de assessoramento para todos os atores do IFSUL. O Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) tem por finalidade promover a cultura da educação para a convivência, a aceitação da diversidade, na busca de quebrar barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais na instituição, de forma a incluir todos na educação. O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) procura desenvolver ações referentes à temática das relações étnico-raciais. Em fase de implantação em alguns câmpus, o Núcleo de Gênero e Diversidade (NUGED) busca desenvolver ações de promoção dos direitos da mulher, dos apenados, dos trabalhadores em situações de vulnerabilidade social e de todo um elenco que compõe o universo da diversidade. O Núcleo de Gestão Ambiental Integrada (NUGAI) é responsável pela implementação e monitoramento do Sistema de Gestão Ambiental, além destes têm outros núcleos (IFSUL, 2011, p. 14-15).

A missão do Instituto Federal Sul-rio-grandense, IFSUL, conforme o Projeto Pedagógico Institucional (IFSUL, 2012, p. 14, grifo nosso) é:

Implementar processos educativos, públicos e gratuitos de **ensino, pesquisa e extensão**, que possibilitem a **formação integral** mediante o conhecimento humanístico, científico e tecnológico e que ampliem as possibilidades de inclusão e desenvolvimento social.

O fazer pedagógico dos professores deve ir além de desenvolver atividades de ensino, precisa também unir a pesquisa e a extensão, articulando assim o tripé ensino, pesquisa e extensão. O IFSUL desenvolve muitos projetos de pesquisa e extensão nos 14 câmpus. Noutras palavras, a missão institucional prioriza também a formação integral dos sujeitos, o fazer educativo, com ações que contribuam para autoformação e o desenvolvimento da Inteiraza do Ser, para sermos mais realizados e felizes, contribuindo para a construção de um mundo mais humano, holístico e sistêmico. Não podemos perder a esperança para construir novos caminhos à

educação e que esta construção esteja impregnada pelo forte sentimento de utopia que nos caracteriza como professores.

Freire (1998, p. 214) afirma que a “educação necessita tanto de formação técnica, científica e profissional quanto de sonhos e utopia”. Nesse sentido, sabemos que temos um longo caminho a trilhar, na articulação da técnica, científica e profissional e na busca da construção de uma identidade docente e discente que seja capaz de contribuir para uma sociedade mais democrática e justa, que sonhamos, ou seja, com outro mundo possível, na perspectiva da emancipação pessoal/profissional e de caminhos marcados pela dignidade humana.

O IFSUL está entre os seis melhores Institutos Federais nos cursos de Educação Superior do Brasil, de acordo com o Índice Geral de Cursos (IGC), cujos números de 2017 foram divulgados no dia 18 de dezembro de 2018, pelo MEC, por meio do Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O IGC é calculado anualmente com base na média de alguns indicadores no último triênio. Dentre esses indicadores, está a nota do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) que avalia o desempenho dos acadêmicos com base em todo o processo formativo deles – e leva também em conta não só a qualidade dos professores, mas também da infraestrutura e dos recursos didático-pedagógicos das instituições.

## 5 CAMINHOS DA DOCÊNCIA: OS PRIMEIROS PASSOS DOS ESTREANTES NO OFÍCIO DE ENSINAR

*Nuestro tempo presente invita a aspiraciones y compromisos con el fortalecimiento de la enseñanza, esperanzados de su capacidad transformadora para alcanzar sociedades sostenibles, integradoras y productoras de conocimientos que contribuyan a la convivencia democrática, inclusiva y comprometida con cuestiones de la diversidad y diferencias, con los valores de la solidaridad y de la cooperación socialmente responsable para una ciudadanía que se reconozca como un ecosistema de innovación relevante y humano.*

*(ZABALZA; VITÓRIA, 2018, p. 153).*

### 5.1 INSERÇÃO PROFISSIONAL DO ESTREANTE NO OFÍCIO DE ENSINAR

Por estreante no ofício de ensinar é o professor iniciante, principiante, novato, jovem, ou seja, o professor que está na fase inicial de inserção profissional<sup>29</sup>, de estreia nos palcos das salas de aula. Para Bozu (2010, p. 58), o professor iniciante é aquele que “[...] exerce a docência pela primeira vez em uma instituição educativa. Caracteriza-se por ter pouca ou nenhuma experiência docente prévia”. Está começando a exercer a profissão docente, portanto vive o momento basilar de aprendizagem da docência.

A fase inicial de inserção profissional na carreira docente na Educação Profissional e Tecnológica é de extrema importância, marcada por muitas aprendizagens e desafios. Afirma Marcelo García (2009a, p. 20) que “os primeiros anos de docência são fundamentais para assegurar um professorado motivado, implicado e comprometido com a sua profissão”. Corrobora essa visão Tardif (2014, p. 84), ao expressar que é “[...] um período muito importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”. É uma etapa de afirmação ou de negação na profissão docente, conforme a experiência pode permanecer ou abandonar a docência. A Imagem 14 ilustra isso.

---

<sup>29</sup> Compreendida como o período de iniciação à docência, de ingresso no mundo do trabalho.

Imagem 14 – Mãe não quero voltar pra escola



Fonte: Pimentel (2013).

Nesse sentido, o ingresso no mundo do trabalho é marcante na vida de qualquer profissional, é a passagem de trabalhadores ou de estudantes para docentes, é um rito de passagem. Confirma Marcelo García (1999, p. 113) ao destacar que os primeiros anos da docência são especialmente importantes porque “os professores devem fazer a transição de estudantes para professores, e, por isso, surgem dúvidas, tensões, sendo necessário adquirir um conhecimento e competência profissional adequados num curto espaço de tempo”. Esta fase de transição gera satisfação por estar estreando na docência e, ao mesmo tempo, angústias, neste pequeno tempo, além das aprendizagens necessárias para ofício de ensinar. Para Vaillant e Marcelo García (2012, p. 124) a inserção à docência é um período: “intensivo de tensões e aprendizagens, em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal”. É uma diversidade de aprendizagens sobre os aspectos relacionados à

docência em que é necessário muito equilíbrio nos anos iniciais da profissão e a necessidade de resiliência, para superar os desafios e as dificuldades, com a capacidade de reagir e de superar.

A realidade imaginada e sonhada é diferente da que enfrentam, e também há o descompasso entre o estudante que foram e o estudante que encontram. Para Huberman (1992), a fase inicial é caracterizada como um estágio de sobrevivência e de descoberta da nova profissão. Corroborando Marcelo García (2011, p. 9), ao afirmar que os professores passam por fases que se caracterizam pela “sobrevivência, descobrimento, aprendizagem e transição”. Os professores, nos primeiros anos de docência vivem um choque de realidade. Esse conceito foi difundido com o holandês Veenman (1984), por ser o primeiro ano de docência um processo de intensas aprendizagens, de ensaios e de erros. O choque de realidade também é chamado de choque da práxis ou choque de transição.

É uma fase muito complicada que o professor estreador vive e vivencia no início da estreia na docência. Gallego e Marcelo García (2018, p. 40) explicam que: *“Convertirse en docente e investigador [...] es un proceso que requiere de mucha dedicación y esfuerzo [...]”*. O torna-se professor é um processo único e singular, bem como a maneira de aprender a docência.

Os professores estreadores na profissão vivem dilemas, tensões, desafios e aprendizagens que contribuem de maneira essencial para a construção da aprendizagem da docência. Para Marcelo García (1999), é um período de tensões e de aprendizagens intensas, porém uma das etapas mais desassistidas do processo de tornar-se professor. Ao mesmo tempo os docentes convivem com uma diversidade de níveis e modalidades de ensino, com as disciplinas, os conteúdos, o confronto e a compreensão do perfil dos estudantes. Os docentes estreadores ainda não consolidaram seus saberes didático-pedagógicos e procuram, em suas trajetórias, inspirações para enfrentar a nova profissão. Zabalza (2004b) defende que o ensinar requer conhecimentos específicos, formação e atualização constante do professor. O ensinar para o professor estreador:

[...] é uma tarefa complexa na medida em que exige um conhecimento consistente acerca da disciplina ou das suas atividades, acerca da maneira como os estudantes aprendam, acerca do modo como serão produzidos os recursos de ensino a fim de que se ajustem melhor às condições em que será realizado o trabalho, etc (ZABALZA, 2004b, p.111).

Nesse sentido, muitos professores estreados bacharéis têm o domínio do conhecimento científico para ensinar e precisam articular com os pedagógicos. É necessário que o professor invista em estudo permanente, pois, por meio da autoformação, somos mergulhados em infinitas situações de aprendizagens, num processo contínuo, numa construção diária e ininterrupta, num movimento permanente de aprender. Precisamos intensificar o processo de ação-reflexão-ação sobre a prática pedagógica, mediada pela teoria, pela multiplicidade de saberes, tempos e espaços presentes no mundo contemporâneo. “Atualmente, novas funções agregam-se a estas, as quais ampliam e tornam cada vez mais complexo seu exercício profissional” (ZABALZA, 2004b, p. 109).

Ser professor hoje é um desafio, é para pessoas especiais, que podem fazer a diferença na vida dos estudantes e na educação, deixando por onde passam marcas positivas que jamais serão esquecidas. Todos nós lembramos de alguns professores que foram importantes e que fizeram a diferença em nossa vida. Que outra profissão pode influenciar tanto a vida das pessoas? É necessário ressaltar que, mesmo com a tecnologia disponível ao alcance de todos, nada substitui o professor. Enfatizam Vaillant e Marcelo García (2012, p. 92): “aprendemos a ser docentes quando somos conscientes do que fazemos e do porquê o fazemos; quando damos razões e refletimos sobre as origens e consequências de nossas condutas e das dos demais”. O interrogar-se sobre a prática é fundamental, pensar em novas formas, em um jeito novo de ensinar e nas mediações coletivas permite construir possibilidades de mudança.

## 5.2 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Frente às profundas mudanças que a sociedade contemporânea vem exigindo, novos desafios se colocam para as Instituições de Ensino que, embora não sendo o único espaço educativo, é o espaço formal gerador de produção do conhecimento construído pela humanidade ao longo da história. Muitas são as discussões sobre o papel da Educação e do professor para atender às demandas da sociedade, incluindo-se nesta discussão as mudanças profundas que ainda necessitam ser realizadas. Precisamos estar preparados para lidar com as incertezas que surgem de maneira veloz, bem como com a necessidade de

construção de novos saberes, marcados pela complexidade. Somos protagonistas de um mundo complexo, no qual o sentido do conhecimento e da informação se modifica muito rapidamente. Nesse viés, a docência para Zabalza, Cerdeiriña e Vitória (2018, p. 142): “*es una profesión compleja, singular y cambiante*”.

As formas identitárias profissionais se configuram nas relações sociais e de trabalho; são um processo de construção, reconstrução e desconstrução que acontece ao longo da existência do ser humano. A identidade é “[...] resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 2005 p. 36). A identidade é um processo de construção social de um sujeito histórico. Para Dubar (2005, p. 156),

A identidade social não é ‘transmitida’ por uma geração à seguinte, cada geração a constrói, com base nas categorias e nas posições herdadas da geração precedente, mas também através das estratégias identitárias desenvolvidas nas instituições pelas quais os indivíduos passam e que eles contribuem para transformar realmente. Essa construção identitária adquire uma importância particular no campo do trabalho, do emprego e da formação, que conquistou uma grande legitimidade para o reconhecimento da identidade social e para a atribuição dos status sociais.

Nesse sentido, com o passar dos anos, algumas profissões deixaram de existir, outras surgiram e muitas outras profissões surgirão. Dubar (2005, p. 26) afirma como se efetiva a inserção profissional na construção da identidade social:

Entre as múltiplas dimensões da identidade dos indivíduos, a dimensão profissional adquiriu uma importância particular. Por ter se tornado um bem raro, o emprego condiciona a construção das identidades sociais; por passar por mudanças impressionantes, o trabalho obriga a transformações identitárias delicadas; por acompanhar cada vez mais todas as modificações do trabalho e do emprego, a formação intervém nas dinâmicas identitárias por muito tempo além do escolar.

A construção das identidades acontece por meio de constantes movimentos e transformações, são construções sociais que se dão na interação dos percursos pessoais e profissionais (emprego e trabalho). Sendo assim, Zabalza, Cerdeiriña e VITÓRIA (2018, p. 143) ressaltam: “*Una de las cuestiones básicas al hablar de identidad es partir de la idea de que las identidades son múltiples y variables. Cada sujeto y cada grupo construye su identidad en torno a ejes diferentes, simultáneos y cambiantes*”. As identidades são múltiplas, mutáveis e construídas de maneira individual e coletiva. Marcelo García e Vaillant (2018, p. 54) expressam que: “*Existen identidades múltiples que dependen de los contextos de trabajo o personales, y de las particulares trayectorias de vida profesional*”. As identidades profissionais resultam também de diferentes percursos de vida pessoal e profissional. Marcelo



García e Vaillant (2018, p. 54) explicam que *“La construcción de la identidad profesional se inicia durante el período de estudiante en las escuelas, pero se consolida luego en la formación inicial, y se prolonga durante todo el ejercicio profesional”*.

Dessa forma, a construção da identidade profissional é concebida como um processo de construção, contínua, ao longo do processo formativo, constituído de vivências, experiências, transformação de referenciais que dinamizam a profissão de professor, uma aprendizagem ao longo da vida. Os professores estreados têm uma história de vida que engloba diferentes experiências, saberes e vivências que contribuem para a aprendizagem docente e que também simbolizam um período de socialização profissional. Sendo que o professor estreado bacharel pode que se identificar mais com a profissão de origem do que com a docência. Zabalza (2004b, p. 107) ressalta essa possibilidade e aponta que:

Sua identidade (o que sentem sobre o que são, sobre o que sabem; os livros que lêem ou escrevem; os colegas com quem se relacionam; os congressos que frequentam; as conversas profissionais que mantêm, etc.) costuma estar mais centrada em suas especificidades científicas do que em suas atividades docentes. [...] é difícil, a princípio, construir uma identidade profissional vinculada à docência.

Muitas vezes os bacharéis que se tornaram professores se veem mais como os profissionais de uma determinada área e como pesquisadores do que como docentes. O desafio é construir a identidade profissional na profissão escolhida, a identidade profissional não aparece de maneira automática ao ingressar na profissão pelo Concurso Público e/ou pela titulação, mas, é resultado de um processo de construção a identidade profissional docente. Os docentes da Educação Profissional e Tecnológica precisam construir uma identidade profissional nesta modalidade de ensino, pois é diferente e plural em função da verticalização do ensino, que é uma das finalidades e características dos IFs. A propósito disso, Nóvoa (2016, [s.p.]) destaca que:

É preciso construir essa identidade profissional desde o primeiro dia de aula, ter um programa de formação docente em que a reflexão sobre a identidade profissional exista. Nenhum de nós nasce professor, nós nos tornamos professores. A formação deve ser um processo de constituição de uma cultura profissional, de um gesto profissional, de uma maneira de ser profissional. Formar um professor é conseguir que alguém aprenda a conhecer, a pensar, a sentir e a agir como um profissional docente.

Assevera Marcelo García (2009b, p. 11) que é através da nossa identidade: “[...] que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam. A identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É

a construção do eu profissional que evolui ao longo da carreira docente [...]”. A sala de aula e as instituições de ensino são espaços privilegiados para aprender a ensinar, de constituição da identidade profissional, por meio da ação-reflexão-ação constante da prática pedagógica. Para Gallego e Marcelo García (2018, p. 47):

*Pero es en los primeros años de ejercicio profesional cuando la identidad profesional docente va tomando ya una definición que empieza a ser relativamente permanente. Los docentes principiantes se enfrentan a situaciones conocidas y a la vez desconocidas [...]. Sufren tensiones internas entre la identidad deseada y la realidad del aula que exige acción y toma de decisiones.*

Então podemos inferir que os primeiros anos na profissão representam um período relevante da carreira, já que é na prática docente que se aprende a ser professor e que se constrói a identidade profissional. É preciso renovar-se, reinventar-se de todas as maneiras possíveis, na interação com os pares, no trabalho coletivo e colaborativo, pois, o ser, o estar e o fazer-se professor é uma construção que deve acontecer em equilíbrio e ao longo da trajetória pessoal e profissional. A Educação Profissional e Tecnológica também precisa construir a sua própria identidade enquanto modalidade de ensino, que é diferente dos outros níveis de ensino e modalidades.

### 5.3 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Teóricos como Imbernón (2011), Marcelo García (2009b), Nóvoa (2008) e Zabalza (2004b) investem no conceito de desenvolvimento profissional docente para substituir os termos formação inicial e formação continuada<sup>30</sup>. A opção pelo uso desse conceito é explicada por Marcelo García (2009b, p. 9):

*Pensamos que a denominação desenvolvimento profissional se adequa melhor à concepção do professor enquanto profissional do ensino. Por outro lado, o conceito ‘desenvolvimento’ tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação continuada.*

O processo de desenvolvimento profissional docente precisa ser construído ao longo da trajetória pessoal e profissional e, ao mesmo tempo, é individual e coletivo, cada dia é um novo aprendizado, vai se constituindo à medida que os docentes vão adquirindo experiências. Em cada aula ministrada, uma nova aprendizagem, aprendemos junto com os estudantes, por meio da interação, do

<sup>30</sup> O termo formação continuada passou por várias denominações, conceitos e terminologias: formação continuada, formação em serviço, formação permanente, educação permanente, educação em serviço, educação ao longo da vida, educação continuada.

trabalho em equipe e colaborativo de todos os sujeitos envolvidos no processo de aprender e de ensinar. Marcelo García (2009b, p. 10) afirma, ainda, que “[...] o conceito de desenvolvimento profissional docente tem vindo a modificar-se na última década, motivado pela evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar”. O tornar-se professor é uma longa caminhada e é por toda a vida, uma aprendizagem permanente, em constante evolução. O desenvolvimento profissional docente vai se construindo a partir das experiências que os professores, vão adquirindo com a prática pedagógica e na reflexão sobre a prática. Segundo Vaillant e Marcelo García (2012, p. 167): “o desenvolvimento profissional docente é uma ferramenta imprescindível para a melhoria da educação”. É fundamental para melhorar a qualidade da aprendizagem dos estudantes.

As Instituições de Ensino precisam dar uma atenção maior para formação pessoal (ser professor) e profissional (prática docente). Todas as dimensões são importantes para sermos seres mais plenos e inteiros. Para Marcelo García (2009b, p. 15), “o desenvolvimento profissional procura promover a mudança dos professores, para que estes possam crescer enquanto profissionais – e também como pessoas”. Portanto, a formação docente precisa acontecer de modo indissociável da experiência de vida. Nóvoa (2009, p. 38) afirma que o: “[...] professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos”. As ações de desenvolvimento profissional docente precisam estar comprometidas com o desenvolvimento total da pessoa, do ser integral, pleno na sua inteireza, favorecendo o crescimento enquanto pessoas e profissionais. “*Las políticas de desarrollo profesional docente deben prestar particular atención a los dispositivos de apoyo para aquellos que se inician en la docencia*” completam (MARCELO GARCÍA; GALLEGU, 2018, p. 47-48). Os professores estreadores precisam de uma atenção especial, pois os anos iniciais da docência são fundamentais para o desenvolvimento profissional docente.

#### 5.4 PROGRAMAS DE ACOMPANHAMENTO E APOIO AO PROFESSOR ESTREANTE

O ofício de professor historicamente sempre foi de uma profissão solitária, em que as ações desenvolvidas acabavam isoladas, ou seja, um professor sozinho buscando fazer a diferença. A arquitetura, os tempos e os espaços da sala de aula, das Instituições de Ensino, contribuem para o isolamento, para o individualismo. Temos que pensar diferente, as mudanças do novo profissional, e outras competências e habilidades são necessárias para o Século XXI. Para Gonzatti e Vitória (2013, p. 35):

Ao longo da história nacional, houve muitos avanços, retrocessos, rupturas e descontinuidades que marcaram a constituição da formação de professores como campo de ação de políticas públicas e de disputas políticas e ideológicas. De maneira geral, a história da formação de professores é marcada por algumas características centrais. [...] Os desafios e as demandas na área da formação de professores têm se tornado mais complexos, à escola estão sendo atribuídas novas e incontáveis funções, mas vários dos problemas que nos atravessam são os mesmos (velhos...) problemas tantas vezes já detectados, que surgem repaginados ou com novas nuances decorrentes das profundas transformações sociais, políticas e econômicas que marcam o início do século XXI.

Dada a complexidade do fazer pedagógico, para todos os professores, mas principalmente para os estreantes no ofício de ensinar, é fundamental ter um programa de acompanhamento e de apoio para favorecer seu desenvolvimento profissional. Os programas de apoio aos professores iniciantes são recentes, começaram a aparecer nos anos 1980. Para Marcelo García (1988, p. 71):

Os Programas de Iniciação têm a finalidade de facilitar a adaptação e integração do novo professor na cultura escolar. Trata-se de facilitar ao professor principiante o acesso à ecologia da escola, ou seja, as intenções, estrutura, currículo, pedagogia e sistema de avaliação que caracteriza e diferencia a escola na qual decorrerá o seu ensino.

É importante ressaltar que, na literatura internacional, usam-se os termos programas de iniciação, programas de inserção ou programas de indução à docência como programas institucionais de apoio aos estreantes no ofício de ensinar. De acordo com Vaillant e Marcelo García (2012, p. 137): “os programas de inserção devem ser entendidos como uma proposta específica para uma etapa que é distinta, tanto da formação inicial como da formação em atividade”. Os programas de inserção no início da carreira contribuem para aprendizagem da docência, reconhecendo que cada professor tem diferentes trajetórias pessoais e profissionais. Porém, na prática, ainda não temos essa consciência por parte das Instituições de

Ensino, como Cunha (2010a, p. 142) expressa: “[...] quanto menor o estatuto da profissão docente no contexto político-social, menos importância se dá à incorporação dos novos membros, não se levando em conta a sua condição de permanência e bem-estar”. Quase não existe a preocupação com inserção de novos membros na carreira docente.

O processo de interação com os professores experientes, colegas que realizam uma prática pedagógica diferenciada e significativa contribui muito para o professor principiante; as trocas interpares, o aprender com os professores experientes, também chamados de tutores, mentores, orientadores, guias são de suma importância para realizar um trabalho colaborativo, com partilha de saberes. Reforçam essa ideia Vaillant e Marcelo García (2012, p. 144), ao afirmarem que:

A tarefa que designa ao mentor é a de assessorar didática e pessoalmente ao docente principiante, de forma que se constitua como elemento de apoio. [...] Ele assume um papel de grande importância no programa de inserção, pois é a pessoa que ajuda e dá orientações ao docente principiante, tanto no currículo como na regência de classe.

O mentor é muito importante no processo de aprendizagem da docência. O apoio e a parceria com um professor experiente/mentor contribuem para a construção da docência e da identidade profissional, ambos aprenderem, estreantes e experientes juntos. As interações entre esses colegas ajudam a ultrapassar o isolamento e a solidão da profissão docente, tendo como horizonte o trabalho coletivo e a busca constante da reflexão, análise permanente e crítica da prática pedagógica, e os mentores precisam ser professores que tenham uma prática pedagógica significativa e têm um papel fundamental de contribuir com a experiência para os estreantes no ofício de ensinar. Conforme Marcelo García *et al.* (2016, p. 307), os programas mais efetivos são: “aqueles que atraem com incentivos aos melhores mentores, através de padrões de alta qualidade e oferecendo um treinamento prévio para analisar e avaliar o processo de ensino, assim como para poder conduzir e criar discussões [...]”.

Os Programas de Inserção precisam ser muito bem planejados, para atender as necessidades dos estreantes e devem ser construídos com a participação e a sugestão deles, um processo formativo, com compartilhamento de saberes e um trabalho colaborativo de todos os atores envolvidos. Nos programas, Vaillant e Marcelo García (2012, p. 140) destacam algumas características que devem ter os programas eficientes de inserção docente:

Reuniões regulares e sistematizadas entre os professores principiantes e mentores; tempo para os docentes principiantes observarem aqueles mais experientes; constante interação entre docentes principiantes e experientes; oficinas para docentes principiantes antes e ao longo do ano, orientação que inclui cursos sobre temas de interesse; duração do programa de ao menos um ou dois anos; metas claramente articuladas; recursos financeiros; apoio do diretor da escola; mentores experientes; formação de professores mentores; a redução da carga horária para docentes principiantes e mentores.

### **5.3.1 Programas de Apoio ao Professor Estreante no Brasil: algumas experiências**

No Brasil, existem poucas e recentes experiências de programas de apoio, como mostra o estudo de André (2012) que aconteceu em cinco estados das cinco regiões brasileiras, em cada região dois municípios foram escolhidos e cinco Secretarias Estaduais e dez Municipais, foram 15 estudos de caso. Foram encontrados cinco programas e políticas de inserção na docência, sendo que duas de Secretarias Estaduais de Educação do Espírito Santo e Ceará realizam ações para os professores que ingressam por Concurso Público e fazem cursos de formação. Nas três Secretarias Municipais de Educação de Sobral/CE, Campo Grande, Mato Grosso do Sul (MS) e Jundiaí/SP têm programas de formação para os professores iniciantes.

André (2015) realizou uma nova pesquisa em quinze secretarias de educação de estados e municípios brasileiros, com foco nas políticas de formação continuada e, mais especificamente, nas iniciativas voltadas aos professores estreantes e à inserção profissional dos docentes. Sobre o acompanhamento e o apoio aos professores estreantes, a autora cita novamente as iniciativas das Secretarias Estaduais do Espírito Santo e Ceará e das Secretarias Municipais de Jundiaí/SP, Sobral/CE e Campo Grande/MS, que organizam ações formativas no momento de ingresso dos professores.

No Brasil, com os poucos programas voltados aos professores estreantes, à inserção à docência, é necessário um repensar por parte dos gestores educacionais sobre o início na carreira docente, que requer investimento para assegurar a aprendizagem/sucesso dos estudantes, professores e a permanência na profissão. Como afirma André (2015, p. 44).

As políticas de apoio aos professores iniciantes, observadas em poucos municípios brasileiros, merecem toda atenção dos órgãos públicos,

responsáveis pela gestão da educação, porque podem ser reproduzidas e adaptadas a outros contextos, vindo a contribuir para diminuir as taxas de abandono do magistério e para manter os bons professores na profissão.

Com a expansão da Educação Superior no Brasil, muitas universidades criaram programas de apoio e acompanhamento para os professores iniciantes. A UFSCAR foi pioneira, por meio do Programa de Mentoria *Online*, apoio de mentores, professores experientes para professores iniciantes na carreira, e assim outras implantaram programas dentre elas o PADI, um projeto de extensão apoiado pela UNESCO, de Criciúma/SC, infelizmente não estão mais funcionamento estes dois programas citados, e o PAPIC, da Universidade Federal do Mato Grosso, que visa a um acompanhamento *online* e presencial dos professores, por meio de reflexões e de discussões acerca da iniciação à docência.

O Programa Saberes é desenvolvido pela Universidade Franciscana (UFN), de Santa Maria/RS. Iniciou no ano 2000 e passou por várias denominações, até chegar, em 2007, ao Programa Saberes e formatos com diferentes ações; o programa visa desenvolver uma formação pedagógica continuada para todos os docentes da Instituição. Os professores são convidados a participar de atividades do programa, ou seja, a participação é por livre escolha dos docentes. Já os professores ingressantes são convocados a participar das atividades, são discutidos temas sobre a organização institucional e uma abordagem didático-pedagógica da profissão docente na Educação Superior, os ingressantes são liberados de suas atividades para participar das ações programadas.

As discussões e as reflexões são organizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), mediada por professores formadores e abordam diversas temáticas, a dinâmica do processo formativo por atividades de interação nos fóruns e em encontros presenciais. Os professores iniciantes são acompanhados por um professor tutor. Conforme Nunes e Bisognin (2018, p. 29),

O Programa Saberes tem-se constituído como uma ação estratégica da Instituição, se organiza na perspectiva de indução para a aprendizagem acerca dos saberes e fazeres docente, a fim de possibilitar que os professores sejam instigados a pensar em suas práticas, a olhar a partir de si e para o todo, na concepção de estabelecer uma rede de relações estabelecidas nos encontros presenciais e, ao mesmo tempo, à autoformação por meio da aprendizagem coletiva e individual.

Mais uma experiência voltada para os professores estreadores no ofício de ensinar. O Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro faz parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. O Colégio Pedro II iniciou em maio

de 2012 o Programa de Residência Docente (PRD), que tem como objetivo aprimorar a formação do professor da Educação Básica. Destina-se a professores iniciantes, com até três anos de formados, com diploma em Licenciatura, da rede pública estadual e municipal (preferencialmente de escolas de baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB), é um curso de especialização (*lato sensu*) em Educação Básica.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) iniciou em 2007. O PIBID é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do MEC, por intermédio da CAPES, que oferece aos estudantes da primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação da prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica, o programa concede bolsas aos estudantes de licenciatura participantes.

Recentemente, foi instituído o Programa de Residência Pedagógica, em 2018, pelo MEC-CAPES, pela Portaria 38/2018. É também uma das ações da Política Nacional de Formação de Professores e visa à articulação entre prática e teoria nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso, o programa também oferece bolsa ao estudante. Os dois programas tanto o PIBID como a Residência Pedagógica são destinados a estudantes de licenciatura, para ter contato com os estudantes e com a realidade das escolas brasileiras, são iniciativas interessantes, embora existam controvérsias.

Tivemos um grande avanço no atual PNE (2014-2024) em relação ao anterior PNE (2001-2011) que não fazia referência aos professores iniciantes. O atual PNE, na meta 18, aborda sobre os planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior e a estratégia 18.2 trata do acompanhamento dos profissionais iniciantes:

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, 2014a, grifo nosso).

Esta estratégia é uma referência ao propor a implantação de um acompanhamento aos professores iniciantes por uma equipe de professores experientes e a oferta de estudos na área de atuação dos iniciantes. A estratégia é



um sonho o qual almejamos que seja efetivado, pois acreditamos que nunca uma legislação brasileira fez menção aos professores iniciantes. Porém, é importante destacar alguns limites, tais como a forma como será realizado o acompanhamento é só com o objetivo de efetivar o professor após o estágio probatório. Esperamos que realmente seja um acompanhamento de fato que possa contribuir nos anos iniciais da inserção a docência. Outra questão é associar o iniciante ao estágio probatório, porque nem todos os professores que tomaram posse após a aprovação em concurso público são iniciantes, não se refere se é iniciante na docência ou na rede de ensino, como esta a redação é aos ingressantes na rede de ensino, seja iniciantes ou experientes.

O relatório realizado pela OCDE (2014), na Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS), ressalta que existem poucos programas de inserção institucional, a média brasileira é uma das menores registradas entre os 34 países que participaram da pesquisa. Na Inglaterra e na Coreia do Sul, a maior parte dos professores revelam ter participado de programas formais de indução.

Segundo a TALIS, menos de um terço dos professores brasileiros reportam participar de programas formais ou informais de indução no seu primeiro emprego como professor. Esse é um dos menores percentuais verificados entre os países que participaram da pesquisa (BRASIL, 2014a, p. 20).

Não nos surpreendemos com os resultados, até pensamos que poderiam ser mais baixos. No Brasil têm pouquíssimos programas de indução, falta investimento e valorização neste importante período inicial de um professor estreante no ofício de ensinar. A literatura sobre programas de indução<sup>31</sup> tem mostrado como faltam políticas para a iniciação dos novos professores, o que pode esclarecer, em parte a baixa retenção de docentes nos postos de trabalho, principalmente nos primeiros anos da docência.

### **5.3.2 Políticas e Programas de Inserção Docente em outros países**

As políticas e programas de apoio são crescentes em vários países e têm avançado, na busca de uma Educação de melhor qualidade, e também os resultados das avaliações internacionais contribuem para a implantação. Conforme o

---

<sup>31</sup> Um programa de indução é definido como uma gama de atividades estruturadas para dar apoio à introdução do professor em sua profissão, por exemplo, trabalho em pares com outros professores novatos, tutoria com professores mais experientes, etc. (BRASIL, 2014a, p. 20).

relatório da OCDE (2006), em um levantamento realizado em 25 países, apenas dez possuem programas obrigatórios de iniciação a docência: Austrália (alguns estados), Coreia do Sul, França, Grécia, Inglaterra, País de Gales, Irlanda do Norte, Japão e Suíça. Na Escócia, fica a critério dos docentes e a maioria participa. Em seis países a inserção fica a escolha das instituições de ensino, e oito países não têm programas formais.

O estudo de Marcelo García (2011) sobre os programas de inserção docente vinculado à formação inicial identificou os países onde a participação nos programas é requisito obrigatório para a obtenção da certificação docente: França, Grécia, Inglaterra e País de Gales, Irlanda do Norte, Itália e Suíça. Têm países que os licenciados participam, voluntariamente, em programas de inserção ainda cursando a formação inicial como a Alemanha, Áustria, Dinamarca, Escócia, Holanda, Luxemburgo, Portugal e Suécia. E também tem os programas de inserção docente que acontecem depois da formação inicial, e promovem o acompanhamento de professores estreados, quando já inseridos no local de trabalho e durante os primeiros anos de docência, em programas desenvolvidos em países como Israel, Nova Zelândia, Japão, China (Shangai), Estados Unidos.

Na Argentina, em 2005, foi implantado um projeto piloto, baseado em uma experiência francesa, intitulada *Programa de Acompañamiento a Docentes Noveles*, que visa o acompanhamento aos professores principiantes. Em 2007, esse programa foi declarado como uma política de desenvolvimento profissional docente em que são realizadas ações de acompanhamento aos professores principiantes, das escolas e, posteriormente, os professores das universidades.

O Uruguai tem uma experiência semelhante, pois, desde 2010, desenvolve o Projeto *Acompañamiento de Noveles Maestros y Profesores del Uruguay en sus Primeras Experiencias de Inserción Laboral* (ELGUE; SALLÉ, 2014). O projeto é realizado a partir do entendimento de necessidade de formação para o exercício da profissão. Os professores principiantes com até cinco anos de atividade profissional inseridos nas escolas, liceus e escolas técnicas do sistema de educação pública do país participam do projeto.

O artigo *Políticas y Programas de Inducción em la Docencia em Latinoamérica*, de Marcelo García e Vaillant (2017), apresenta uma investigação realizada em 2015 em cinco países: Brasil, Chile, México, Peru e República

Dominicana. Quanto ao Brasil, já abordamos, anteriormente, fazem referência o PNE 2014-2014, meta 18 e a estratégia 18.2, às pesquisas de André (2012) e Mira e Romanowski (2016) e ao PIDID, que, na verdade é um programa para estudante de licenciatura e não para professores formados. O Brasil precisa urgentemente criar um Programa de Inserção para os professores estreates no ofício de ensinar, como política pública do MEC para melhorar a educação do nosso país, que apresenta problemas seríssimos. Os professores da educação básica, superior e tecnológica não fazem melhor porque não sabem, não aprenderam nos cursos de licenciatura. E o professor bacharel? O professor estreatante no início de carreira tem que ter formação e acompanhamento de um mentor para qualificar a prática pedagógica nos primeiros anos.

O Chile é um dos países latino-americanos que tem feito da inserção um tema prioritário para os professores principiantes. O MEC, em 2005, criou uma comissão para elaborar uma proposta de inserção e implementou o programa de formação de mentores desenvolvido em 2006; em 2008 a implementação de um programa de apoio e inserção aos professores principiantes e formação de mentores. Em 2014, define uma linha de trabalho para a implementação de um Sistema Nacional de Indução para Docentes Principiantes. E em março de 2016, cria a lei 20903 e o sistema de Desenvolvimento Profissional Docente, no artigo 18 G, “o processo formativo que tem por objetivo acompanhar e apoiar o docente principiante no primeiro ano de exercício profissional [...]” (MARCELO GARCÍA; VAILLANT, 2017, p. 1237), e na mesma lei define o docente mentor que apoiará o professor principiante. O Chile tem um sistema de apoio ao principiante e ao mentor maravilhoso, um sonho para outros países.

No México, como em outros países da América Latina, o processo de indução de professores principiantes é relativamente recente. O desenvolvimento dos processos de atualização e de formação de professores principiantes estava a cargo das autoridades de educação estadual e é aplicado por meio de dispositivos muito variados. As entidades podem desenvolver seus próprios sistemas ou programas de formação contínua, ou naqueles propostos pela federação. O atual Sistema Nacional de Formação Contínua e superação profissional docente da educação básica do país considera três aspectos: a atualização, a capacitação e a superação profissional, que tem mecanismos para indução de docentes novos, concursados, os

quais têm acompanhamento por parte de um tutor, por dois anos. Também é interessante o processo de inserção que está sendo implantado no México.

O Programa de Indução de Professores da República do Peru emerge de da Lei da Reforma Magisterial de 2012, no artigo 22, traz o Programa de indução de Docente na Carreira Pública Magisterial, com regulamentação em 2013. Uma característica do programa de indução do Peru é a duração de seis meses, com acompanhamento de um mentor, conta também com apoio de uma plataforma virtual. Está nos primeiros anos de desenvolvimento e já é uma política pública no Peru.

Na República Dominicana há necessidade de desenvolver um Programa de Indução como política pública baseada no Pacto Nacional pela Reforma Educacional na República Dominicana (2014-2030). O Programa de indução denominado INDUCTIO tem o objetivo de favorecer os processos de Indução profissional da docência de professores principiantes. É desenvolvido pelo Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), em parceria estratégica com o Grupo de Pesquisa IDEA da US, Espanha, coordenado pelo Prof. Dr. Carlos Marcelo García. O programa inclui uma ampla gama de atividades destinadas a apoiar o professor principiante com o acompanhamento do mentor. Para Marcelo García *et al.* (2016, 308), a formação docente:

Assume os princípios da autoformação e o desenvolvimento profissional docente baseado na evidência. Coerente com esta visão, o programa expõe um amplo conjunto de experiências de aprendizagem que podem facilitar nos docentes principiantes uma indução de qualidade na docência.

Os mentores que atuam no programa INDUCTIO foram escolhidos por serem professores com ampla e valiosa experiência docente, que vinham desempenhando a função de coordenadores pedagógicos. Os docentes principiantes contam com o apoio também das redes sociais para fóruns de discussão; acesso a docentes experientes; materiais didáticos; exemplos de boas práticas docentes; portfólio de aprendizagem; conteúdos digitais, entre outros. Marcelo García *et al.* (2016, p. 332) destacam a importância do programa e a melhoria da qualidade da educação do país:

Tanto os mentores como os iniciantes, em sua totalidade, destacam a oportunidade e importância de participar ativamente no INDUCTIO por contribuir em seu crescimento, não somente profissional do campo educacional, mas sim pessoalmente. Destacam também a implicação e compromisso necessário para a melhoria da qualidade da educação de seu país, a República Dominicana.

O programa INDUCTIO está conseguindo fazer a diferença na República Dominicana, em um país com muitos problemas sociais o investimento nos professores principiantes no início da carreira muito contribuirá na melhoria de vida das pessoas. Assim também os Programas de Indução do Chile, México e Peru são políticas públicas nestes países, que investem, valorizam e se comprometem com os estreates no ofício de ensinar. Para ter melhores professores, é necessário ações como estes países tão bem estão realizando e sendo referência nestas políticas públicas para outros países, e o Brasil necessita seguir estes belos exemplos dos nossos países vizinhos.

É importante e necessário refletirmos e discutirmos profundamente a questão da construção da docência, sobretudo, em contextos emergentes como é o nosso. Hoje, mais do que nunca, a sociedade, a educação e a as instituições de ensino precisam dar importância ao professor, principalmente ao estreatante no ofício de ensinar, que requer, como percebe Trevisol (2008, p. 191) ser: “[...] cuidado, amado e carinhosamente ajudado a se conhecer, [...] a sua importância incancelável, o propósito de sua vida e a razão pela qual ele está passando por aqui, nesta época da humanidade”. O estreatante no ofício de ensinar necessita ser acolhido, valorizado, aprender a aprender, por toda a vida, em todos os momentos, espaços, tempos, visto que aprendemos, evoluímos, crescemos, por meio de múltiplas oportunidades de aprendizagens. Portanto, somos seres em contínua metamorfose, em processo constante de transformações, em permanente construção.

## 6 O INÍCIO DA DOCÊNCIA DE BACHARÉIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: EM CENA, SEM ENSAIO, O PROFESSOR ESTREANTE

*Caminhos que se foram e vieram. Caminhos em que andei, andarilhei, caminhos que por certo ainda me esperam. E por certos caminhos que ainda irei. [...] A certeza de que pouco ainda andei. Andar preciso mais é o que sinto [...].*

*(FÁTIMA, [2019]).*

Se é verdade o excerto escolhido para iniciar esta seção – Andar preciso mais é o que sinto – parece-nos que a caminhada nos últimos 15 anos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica merece ser lembrada. Passou por significativa expansão, principalmente após 2008, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em todo o Brasil, trazendo como consequência a necessidade de professores para atuar nesta modalidade de ensino, que teve um expressivo crescimento, com concursos públicos para as mais variadas áreas do conhecimento, para profissionais com formação inicial em licenciatura; bacharéis das mais diversas áreas como da engenharia, administração, computação, saúde entre outras; boa parte destes bacharéis, sem formação pedagógica. Trata-se da maioria de professores estreantes no ofício de ensinar – não raras vezes, para muitos, é a primeira experiência na docência – enfrentando como se pode imaginar os mais distintos desafios. A fala de Jerez ilustra bem tal argumento:

*A docência é algo que eu gosto muito e depois que eu comecei a trabalhar vi que gosto ainda mais. É um desafio diferente, é um desafio que não é só resolver um problema e de, além de conseguir resolver os problemas tem que ainda ensinar os outros a resolver os problemas, isso é um desafio que está bem além do que sou acostumado na formação técnica, não é só resolver o problema é auxiliar os outros também.*

Nesse sentido, a Educação Profissional e Tecnológica historicamente sempre priorizou o saber fazer, já que o conhecimento da prática era suficiente para atuação docente. Conforme ressalta Masetto (2012, p. 15): “quem sabe, automaticamente saber ensinar”. A crença era que somente os saberes da prática, os conhecimentos técnicos eram suficientes para atuação docente. O mesmo autor enfatiza: “[...] o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, e competência pedagógica

[...]” (MASETTO, 2012, p. 15). Dessa maneira, podemos constatar que a maioria, dos professores da Educação Profissional e Tecnológica e da Educação Superior não têm a formação específica para assumir o exercício da profissão docente, pois ao ingressar geralmente não é exigida essa formação pedagógica. Com a palavra Gálvez:

*Da docência eu sempre gostei, o meu primeiro trabalho foi na área de informática, era instrutor de curso de informática. Após fui trabalhar com desenvolvimento, analista de sistemas e depois como sempre gostei acabei voltando para a docência. E também sempre admirei os professores que eu tive, eu disse: ‘bah, é isso que eu quero’, também gostaria de atuar nessa área.*

O domínio dos conhecimentos específicos da disciplina era/é o principal quesito a ser exigido, e não os pedagógicos que são os de inquestionável importância para o ofício que assumem. Sendo assim: “[...] predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 37).

A falta de valorização da profissão docente, aliada ao imaginário social configura a profissão como algo sem prestígio, que fica em segunda opção, sendo exercida, inúmeras vezes, muito mais por circunstância do que por opção. Como Imbernón (2017, p. 17) salienta: “*y insisto en ello porque en el pensamiento o imaginario colectivo se ve al profesorado como un profesional de segunda, una profesión subsidiaria*”. Nesse sentido, ser professor não é atrativo para os jovens, o que se pode comprovar com os estudantes que até cursam a licenciatura, mas não atuam, ou até iniciam na profissão e desistem nos primeiros anos da docência, embora contraditoriamente os bacharéis, sem formação para docência, escolhem cada vez mais ser professores. Como enfatizam Wiebusch e Vitória (2018, p. 79):

*Percebe-se, atualmente, a falta de interesse dos jovens pela docência, alguns chegam a concluir uma licenciatura, mas não atuam na área, ao mesmo tempo, há profissionais que não se formaram na profissão docente, entretanto a escolhem como atividade profissional. O professor da Educação Profissional e Tecnológica tem uma função social muito relevante, tem a responsabilidade de formar novos profissionais para atuar no mundo do trabalho, em uma profissão específica.*

Dessa maneira, o professor exerce um papel fundamental na formação das mais variadas atividades profissionais, precisamos avançar mais não é somente a formação meramente técnica. Estamos em um período que é necessária formação pedagógica, profissional e humana. Para tanto, são necessárias mudanças urgentes que vão do incentivo para atrair mais jovens para a profissão que forma todas as

outras profissões, até a formação de professores estreadores que levem para suas práticas outras dimensões necessárias para a docência, não somente a técnica. A própria regulação vigente, conforme o artigo 13 da LDB 9394/96, compete aos professores, dentre outros aspectos, incumbirem-se, de:

Artigo 13 [...]:

- I. participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II. elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III. zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV. estabelecer estratégias de recuperação dos alunos de menor rendimento;
- V. ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI. colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Diante dessas orientações, cabe ao professor atuar como o gestor da aprendizagem, sendo de extrema importância seu papel em sala de aula, para a efetiva gestão da aprendizagem. A mudança no perfil, nas incumbências do professor e das instituições formadoras exige um novo profissional, e outras competências e habilidades são necessárias. Cada vez mais se destaca a importância do professor como agente de transformação e os múltiplos papéis que desempenha na contemporaneidade para atender os estudantes desse tempo. Cada período histórico traz aos professores – estreadores ou não – desafios inéditos, exigindo a cada demanda recebida habilidades que – no entendimento que este estudo assume - de mediador, gestor, referência teórico-prática, testemunho de compromisso com o papel de ensinar, exercendo desta forma sua estreia no palco da sala de aula ou seu artesanato no caso dos que já fizeram seu debut. Nesse sentido, vale reafirmarmos a necessidade de observar a epistemologia dos professores, já que a forma de ensinar desvela nossas crenças e concepções acerca do que entendemos por educação. E nessa direção nos parece razoável pensar que ensinamos, quando levamos em conta a totalidade da experiência humana e a subjetividade de que ela se reveste. A consequência pedagógica deste tipo de princípio exige um professor que desafie os estudantes para além dos aspectos técnicos do curso – importantes, sem dúvida, já que representam a natureza primeira da formação a que se propõe realizar – mas avançando para cenários inéditos, instigantes e plenos de incertezas. Talvez possamos mesmo



afirmar que menos que respostas, buscamos a possibilidade de elaborar cada vez mais perguntas.

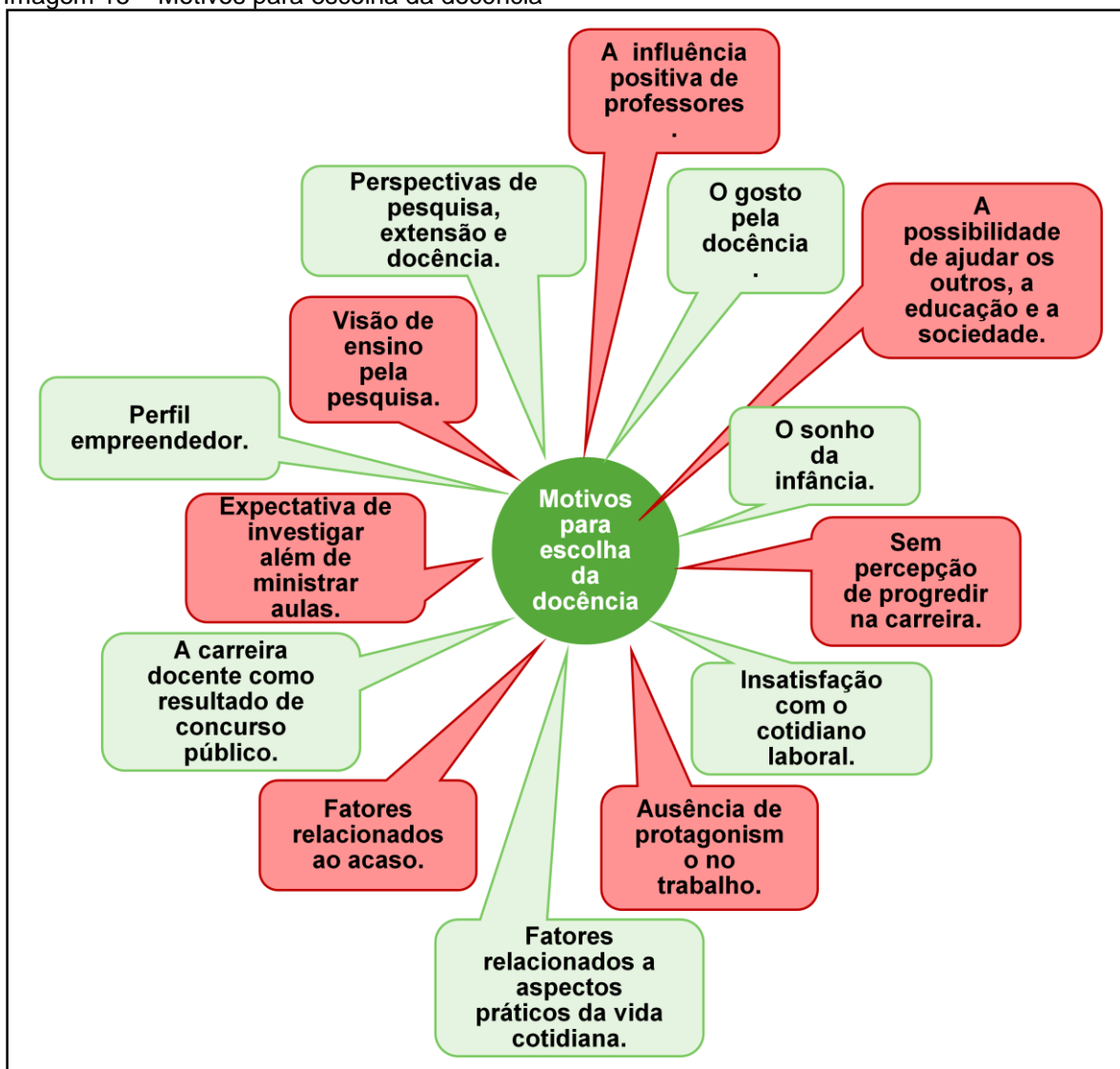
Nessa perspectiva, não há como negarmos nosso protagonismo neste mundo complexo, no qual acessamos informações em quantidade imensa e qualidade duvidosa, para não falar na forma concomitante com que tudo é partilhado: vigora a lei da rapidez, do efêmero, da superficialidade. Embora desafiador, é neste contexto que vamos atuar. Então, não será um dos nossos papéis ajudar os estudantes a se organizar nele?

Fazendo eco a estas reflexões, Bauman (2001) ajuda-nos a entender a crise por que passam as instituições de ensino – presas àquilo que ele chama de solidez, em contraponto aos movimentos líquidos tão bem ilustrados em sua teoria. Noutras palavras, temos estudantes do século XXI, uma geração conectada com a tecnologia digital, portanto já não existe espaço/tempo/lugar para práticas pedagógicas que seriam consonantes com o século passado.

## 6.1 O QUE LEVA UM BACHAREL À EXERCER A DOCÊNCIA?

A Imagem 15 mostra os motivos que os bacharéis – estreantes no ofício de ensinar – escolheram a profissão docente:

Imagem 15 – Motivos para escolha da docência



Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

A investigação evidenciou as razões que levaram os bacharéis – estreados no ofício de ensinar – a ingressarem na carreira docente:

- A influência positiva de professores

*“Sempre tive muito contato com grandes professores e isso me deixava muito interessado a entrar nessa área [...]”* (Cortínez).

- A admiração pela atuação destes profissionais

*“[...] eu tive um professor que até hoje ele é que um exemplo para mim, eu via que ele era muito feliz em ser professor”* (Válquez).

- O gosto pela docência

*“Eu sempre tinha a ideia de ser docente, mas no meio do caminho fui trabalhar na indústria. Passado este tempo fui convidado para trabalhar na Universidade” (Raudez).*

- A possibilidade de ajudar os outros, a educação e a sociedade

*“Eu sempre fui muito de auxiliar os colegas [...] os professores pediam para auxiliar os colegas, e então foi crescendo a vontade de ser professor, para ajudar na educação e na sociedade [...]” (Jerez).*

- O sonho da infância

*“Eu, desde criança, já tinha uma tendência a trabalhar como docente, já me via muito como professor, com os meus sobrinhos e amigos brincava de escolinha e o professor sempre era eu” (Jiménez).*

Motivos que justificaram os sentimentos dos bacharéis acerca da inserção na docência:

- Sem percepção de progredir na carreira:

*Trabalhei bastante como analista de sistemas, desde 2000, no mesmo momento comecei a faculdade, fiquei nessa função até 2008, e neste ano eu resolvi sair para fazer o mestrado. Porque eu vi que não haveria um progresso na área técnica, na iniciativa privada, era muito difícil eu conseguir me destacar (Fernández).*

- Insatisfação com o cotidiano laboral:

*Eu trabalhava na indústria, por 10 anos, e estava cansando, insatisfeito porque tinha horários muito ruins, eu trabalhava muito, de noite, domingo, era muito complicado, era um incômodo de não estar mais gostando do meu trabalho (Válquez).*

- Ausência de protagonismo no trabalho:

*Eu, durante o meu Ensino Médio, início da engenharia, não tinha vontade de me tornar docente, passou o tempo achei dificuldades na indústria, questão de horários, várias questões da indústria que não me agradavam. Nos três meses de estágio, já me deu uma ideia do que era a indústria, de não ter liberdade de levar suas ideias adiante (Marquez).*

- Fatores relacionados a aspectos práticos da vida cotidiana:

*No final de 2014, fiquei desempregado, tinha sete anos de empresa e o IF ficava a uma quadra da minha casa, e saiu um edital para professor substituto. Fiz o processo seletivo, passei e comecei a trabalhar e vi que gostava de preparar aulas e ensinar, tanto que depois que terminou o contrato, eu tinha voltado para indústria, e depois eu vi que eu sentia falta da docência (González).*

- Fatores relacionados ao acaso:

*A minha área de trabalho sempre foi na indústria, comecei na indústria e sempre trabalhei na indústria. E um dia tive a oportunidade de trabalhar no SENAI, no curso do PRONATEC, e foi uma experiência bem legal, foi onde eu comecei a ter esse vínculo de docente e a gostar de dar aula (Méndez).*

O ingresso na docência pela via do concurso público também está nos motivos dos bacharéis:

- A carreira docente, como resultado de concurso público:

*Surgiram os concursos e eu passei em dois na mesma época, passei no concurso para técnico na UFRGS e no concurso para docente no IFRS, nunca tinha dado aula, a não ser no estágio do mestrado e também tinha dado aula de reforço para os estudantes do Ensino Médio com dificuldade e na graduação também (Válquez).*

- Expectativa de investigar, além de ministrar aulas:

*Eu terminei a graduação, fui para o mestrado, terminei o mestrado e fiz o concurso para o Instituto Federal, fui aprovado e estou aqui hoje. Vou fazer doutorado, espero que não leve muito tempo ainda, não quero demorar para ingressar em um doutorado, porque eu acho que é um conhecimento, uma experiência que eu preciso ter (Jiménez).*

- Perfil empreendedor:

*A vida aos 25 anos me proporcionou que eu pudesse fazer uma engenharia, e quando eu estava na metade do curso surgiu a oportunidade do concurso, eu fiz em 2012 e na época eu fiquei em 3º lugar. Eu sou uma pessoa extremamente sortuda eu acho, posso dizer isso, porque consegui concluir o curso e após saiu a nomeação, eu vim para o IFSUL (Martínez).*

- Visão de ensino pela pesquisa:

*Nos Institutos e Universidades Federais é possível conciliar a pesquisa com o ser professor, gosto da parte da pesquisa atrelada ao ensino, ensinar pela pesquisa, porque ser pesquisador é desenvolver algo novo e não só replicar (Jerez).*

- Perspectivas do ensino, pesquisa e extensão:

*Fiz pesquisa desde a graduação, gosto da área da pesquisa e aos poucos fui amadurecendo a ideia. E podemos fazer também extensão, tem a possibilidade de atrelar ensino, pesquisa e extensão, isto é positivo, mas também é um desafio para um professor iniciante (Marquez).*

Na pesquisa realizada durante o meu Doutorado Sandúiche, na US, com a orientação do Professor Carlos Marcelo García, desenvolvida com sete professores iniciantes na docência da Educação Superior, como formação inicial, quatro cursaram a graduação em Pedagogia, um Educação Infantil, um Educação Primária e um Psicopedagogia e todos com Mestrado em Educação. Eram estudantes de Doutorado em Educação com bolsa de estudos, de três universidades públicas espanholas, sendo duas das províncias da Andaluzia (sul da Espanha) e uma da Galícia (norte da Espanha). Alguns motivos para a escolha da profissão docente são semelhantes aos bacharéis, como a admiração pela docência, a referência de um professor, o sonho de infância e a contribuição para a melhoria da educação e da sociedade, embora os professores da Espanha, na graduação, escolheram ser professores, queriam atuar na Educação, o que difere dos nossos sujeitos desta

pesquisa os quais somente após a graduação, mestrado e/ou doutorado que tiveram vontade de ser professor, eram bacharéis. Como nos diz Freire (2003, p. 79):

Não nasci marcado para ser professor assim (como sou). Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas, na leitura persistente e crítica. Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tomamos parte.

Não nascemos prontos, vamos sempre aprendendo e isto é a boniteza da vida, aprendemos sempre. As reflexões oriundas das falas dos sujeitos nos convidam a visitar palcos e cenários ainda não explorados mais a fundo. Nesse sentido, o exercício de conhecer os bastidores deste espetáculo nos coloca numa posição privilegiada: ora espectadores, ora protagonistas do que se passou naqueles tempos e espaços em que o trabalho de coleta de dados superou o exercício acadêmico e trouxe à tona muitos dos nossos roteiros individuais e coletivos; muitos dos nossos trajetos como estreantes e muito do que nos constitui como somos hoje. Talvez neste movimento de ir e vir; escutar; interpretar; anotar; observar; formar vínculos; analisar linguagens orais, gestuais, corporais, aproximarmo-nos o mais possível dos relatos dos investigados, tenhamos não somente feito a leitura do que nos diziam, mas também feito a releitura de nós mesmas. E essa nuance foi vivida com muita suavidade, uma vez que um dado de pesquisa nunca é somente um dado de pesquisa.

### **6.1.1 Assessoria Pedagógica: parceiras dos estreantes no ofício de ensinar**

Ao longo da história, o papel do supervisor foi mudando de controlador, fiscalizador, inspetor para uma supervisão que caminha junto com os demais segmentos das instituições de ensino, que instiga para que haja a reflexão para a ressignificação da prática docente e na construção do conhecimento dos estudantes. No ano de 1974, a então ETEP, hoje IFSUL, criou a Coordenadoria de Supervisão Pedagógica; o diretor, com visão pedagógica, convidou a professora Maria Isabel da Cunha para atuar e organizar o setor de supervisão, e após a professora Beatriz Bonat. Para Cunha (2002, p. 82) naquela época: “o conhecimento pedagógico não gozava de nenhum prestígio e, quando aparecia com algum valor, era porque estava ligado a resultados pragmáticos e operacionais”. Ao longo da história o ensino técnico sempre valorizou o saber fazer, a prática, logo o conhecimento pedagógico não era necessário, era um ambiente masculino, com perfil industrial e, nesse

contexto, chegou a presença feminina, as pedagogas para contribuir com as mudanças na ação docente.

A orientação educacional, no Brasil, teve início com a orientação profissional, em 1924, no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, para orientar os estudantes matriculados no Liceu. A orientação educacional voltada para escolha profissional surgiu em função da educação profissional. A Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968, regulamentou o exercício da profissão de orientador educacional. Exatamente 50 anos após o supervisor, oficialmente, é reconhecido como profissão. Tramitava durante muitos anos a regulamentação da profissão de supervisor, que finalmente foi aprovada em 04 de dezembro de 2018, pela Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania da Câmara dos Deputados, a qual aprovou a proposta do deputado Ademir Camilo, que regulamenta a profissão do supervisor educacional em instituições públicas e privadas de ensino (SOUZA, 2012).

Historicamente, o supervisor trabalhava com os professores e o orientador educacional com os estudantes, ou seja, o fazer construído ao longo do tempo era dissociado e com especificidades próprias. Atualmente precisamos de um trabalho de parceria, coletivo, comprometido com os professores e estudantes, na busca da aprendizagem/sucesso acadêmico. O supervisor pedagógico e o orientador educacional necessitam atuar como mediadores e articuladores nos processos de ensinar e de aprender, contribuindo com o professor e o estudante, na construção do conhecimento, precisam ressignificar a importância do planejamento e o tempo/espço para o desenvolvimento profissional docente, possibilitando maior reflexão sobre teoria/prática no processo de ensinar e de aprender, com vistas à melhoria da qualidade do ensino. Para Frison e Abreu (2007, p. 2):

Refletir sobre a ação do orientador e do supervisor educacional, ou seja, sobre o exercício de modelos de gestão de orientação e supervisão educativa, é visualizar um profissional comprometido com processos de aprendizagem, estimuladores da construção de conhecimentos e das competências necessárias para pensar e agir com horizontes mais amplos. Funções de planejamento organização e reflexão fazem parte de suas competências e para elas busca inovações que permitam, partindo do real, criar/recriar suas práticas.

O supervisor e o orientador são antes de tudo um professor, e todos deveriam e/ou devem atuar na docência, passar por uma sala de aula antes de serem supervisores e orientadores. A experiência da prática pedagógica de sala de aula permite ver a instituição de ensino, os estudantes, os professores e a equipe gestora com olhos de professor e, assim, saber interagir com estudantes, professores,

contribuindo com os seus conhecimentos na busca de soluções que minimizem os problemas que surgirem no dia-a-dia.

A assessoria pedagógica<sup>32</sup> necessita constituir-se como elemento de assessoramento, de apoio, de estímulo. Precisa ser a organizadora, a mediadora de uma caminhada de transformação, de uma realidade que ainda inclui práticas que já deveriam estar superadas, para as mudanças das práticas pedagógicas, inclusivas, emancipatórias, que venham a tornar o ensinar e o aprender mais significativos, atrativos para o estudante e para o professor, que venha construir um novo modo de ver a educação, o ensino, o conhecimento, a aprendizagem e a avaliação da aprendizagem com respeito às diferenças.

Durante muitos anos em algumas escolas de Educação Básica e EPT tinham uma equipe de assessoria pedagógica. Com a expansão da Educação Superior no exterior e também no Brasil, algumas universidades começaram a se preocupar com a ressignificação do trabalho docente e das práticas de ensinar e de aprender, e surge a necessidade de ter uma equipe de assessoria pedagógica, embora estes profissionais sempre tenham sido vistos com desconfiança por parte dos professores. Os estudos de Lucarelli (2000) na Argentina, de Ruiz (2007) e de Monereo e Pozo *et al.* (2007) na Espanha e de Cunha (2012) no Brasil sobre assessoria pedagógica têm contribuído para a reflexão da necessidade destes profissionais nas Instituições de Ensino, alguns já estão com uma equipe de assessoria pedagógica constituída e fazendo a diferença neste espaço. Conforme Lucarelli (2000, p. 40):

*La asesoría pedagógica como profesión de ayuda, como práctica de intervención para lograr cambios en los procesos que se dan en la institución educativa y en el aula, manifiesta (y necesita) un marco teórico y valorativo para desarrollar y justificar esa práctica. Su acción cotidiana da cuenta de la existencia de un modelo entendido como conjunto de teorías que proporcionan orden, claridad y soporte a las acciones; que permite definir qué y por qué se toman determinadas decisiones y no otras, que es facilitador de la intervención. Modelo que es utilizado como orientador de la práctica cotidiana en función del reconocimiento de su validez teórica, técnica e ideológica.*

Dessa forma, a assessoria pedagógica é essencial no período que estamos vivendo, para que possam acontecer as transformações nas práticas pedagógicas; é uma “profissão de ajuda” como enfatiza Lucarelli (2000) que contribui neste

---

<sup>32</sup> Referimo-nos às Supervisoras Pedagógicas, Orientadoras Educacionais – Pedagogas. Pensamos que este termo traduz o trabalho realizado que é de assessoramento, de assessorar professores, estudantes, equipe gestora, enfim todos os atores da Instituição de Ensino.

processo, e o trabalho precisa ser coletivo e de todos os atores das Instituições de Ensino. Monereo e Pozo *et al.* (2007, p. 14) ressaltam que o assessoramento implica: “uma verdadeira atividade de cooperação ou de trabalho conjunto entre assessores e assessorados na definição e na solução de problemas relacionados ao ensino e à aprendizagem ou, em sentido mais geral, à educação”.

Ao longo da história do IFSUL, foram realizados concursos públicos somente para Docentes – Supervisão Pedagógica ou Orientação Educacional, no cargo de Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Esta era uma forma de recrutamento de pessoal, pois o professor, ministrando aulas, vivenciando a docência, conhecendo os estudantes, a realidade da sala de aula e atuando na Supervisão Pedagógica ou na Orientação Educacional, potencialmente têm mais propriedade para realizar o trabalho com os professores. Dois olhares – o de docente e o de assessor – que nos parecem contribuir para a realização do trabalho com os docentes. Concorda a assessora pedagógica ao relatar:

*O fato de estar em sala de aula também ajudou. Porque tem a experiência de quem está na assessoria, mas também de quem está no trabalho convivendo com os estudantes. Isto ajuda na formação dos docentes e estudantes, é uma interação completa. E é o que de certa forma eu sinto falta hoje, sendo técnica-administrativa (Pérez Arronez).*

O concurso público para o cargo de Docente e Supervisora Pedagógica, que realizei em 2010, para o câmpus Venâncio Aires; como efetivas no cargo temos uma colega e eu. Já o concurso para Docente e Orientação Educacional foi realizado em 2011, em que a primeira colocada exerceu as funções até 2014, após foi redistribuída para outro IF, de outro estado. No ano de 2013 foi realizado concurso público para Técnico-Administrativo para o cargo de Pedagogo de um modo geral, conforme a necessidade para atuar na Supervisão Pedagógica ou Orientação Educacional, nossa Pedagoga exerce a função de Orientadora Educacional. Atualmente, o IFSUL está realizando concursos públicos para Técnico Administrativo para o cargo de Pedagogo - Supervisão Pedagógica e Pedagogo – Orientação Educacional para atuar na assessoria pedagógica, conforme artigos 9º e 10º da Resolução do CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, em que o pedagogo pode atuar em diferentes processos de ensino e de aprendizagem.

Cada um dos 14 câmpus do IFSUL tem o seu Regimento Interno que estabelece os objetivos, a estrutura, as finalidades e as atribuições, que é parte



integrante do Regimento Geral do IFSUL. Assim sendo, entre os câmpus do IFSUL existem uma diversidade opiniões de ter ou não uma Coordenadoria de apoio às assessorias pedagógicas. O Regimento Interno do câmpus Venâncio Aires não tem uma Coordenadoria, como em alguns câmpus, somente o artigo 16 dispõe sobre as Atividades Pedagógicas (IFSUL, [2011], p. 7):

Art. 16. As Atividades Pedagógicas compreendem:

- I - promoção e execução do processo de formação continuada de docentes em serviço;
- II - assessoramento nos processos de formação continuada dos demais trabalhadores em educação;
- III - planejamento, promoção e execução das atividades de formação integral dos estudantes;
- IV - promoção de espaços coletivos de reflexão sobre o trabalho educacional e seus desafios;
- V - acompanhamento do processo de planejamento e avaliação dos cursos e programas;
- VI - planejamento e avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem em conjunto com os integrantes da comunidade acadêmica;
- VII - subsídio e orientação ao trabalho docente, em relação ao processo didático-pedagógico, ensino e aprendizagem;
- VIII - fomento, realização e acompanhamento de pesquisas que envolvam a ação educativa;
- IX - fomento e promoção, em conjunto com os demais profissionais da educação, de ações para permanência e êxito do estudante; e
- X - participação nos processos didático-pedagógicos dos diferentes setores institucionais.

A equipe de assessoria pedagógica do IFSUL, câmpus Venâncio Aires, é composta por duas docentes/supervisoras efetivas (no momento, afastadas para o doutorado), duas docentes/supervisoras substitutas e uma pedagoga efetiva, técnica-administrativa, na função de orientadora educacional. As três assessoras pedagógicas do IFSUL têm experiências, tanto na Supervisão Pedagógica quanto na docência em diferentes níveis de ensino, principalmente na Educação Básica. Como expressaram:

*Pra mim, foi relativamente fácil, porque eu já tinha experiência na supervisão pedagógica. Eu trabalhei por dois anos em escola como docente, atuei na Secretaria Municipal de Educação, em dois momentos, no setor pedagógico, me apropriei melhor do trabalho de supervisão escolar. Depois comecei o mestrado e mudou de governo fui trabalhar na EJA por dois anos. Depois fui diretora de uma escola do município. Entrei em 2015 no IFSUL, em uma vaga de substituta, de professora e supervisão pedagógica (Pérez Arronez).*

*Eu iniciei a minha carreira sendo auxiliar da coordenação pedagógica e acabei assumindo a coordenação pedagógica paralela à sala de aula. Então foi uma formação que na verdade foi sendo direcionada pelas minhas experiências, acabei interessada em saber mais, buscando elementos da minha prática, que foram me indicando, a supervisão, e fui estudando. A supervisão e a coordenação sempre foram parte da minha experiência docente (Rodríguez Antúnez).*

*Atuei no curso Normal, Magistério, na pré-escola, o meu foco era os pequenos, da Educação Infantil, eu assumi uma direção. Concursada professora, trabalhei na Secretaria de Educação como supervisora da Educação Infantil, durante quatro anos e após oito anos na supervisão em uma escola. Em 2000, iniciei em um polo de EAD, coordenava o vestibular, formação de turmas de pós-graduação, ministrava aulas nos cursos de especialização, organização de projetos (Ibáñez Báez).*

Duas assessoras pedagógicas não tinham conhecimento e experiência na Educação Profissional e Tecnológica e uma tinha atuado em uma escola profissionalizante. Esta modalidade de ensino tem características próprias e é muito diferente de outras modalidades. Os cursos de licenciaturas não enfatizam esta modalidade e nem a pedagogia, sendo que o pedagogo atualmente pode atuar em diferentes espaços. A maioria dos profissionais, sejam eles docentes, assessores pedagógicos e técnico-administrativos, realizam o concurso público e não têm conhecimento sobre a Educação Profissional e Tecnológica, alguns têm sobre a legislação, porque estudaram para o concurso. Precisam conhecer, aprender na experiência diária, no exercício da profissão. Rodríguez Antúnez teve uma pequena experiência, como relata:

*Tive uma experiência anterior, em uma escola privada, atuava na supervisão e a coordenação dos cursos técnicos. Eram cursos técnicos oferecidos concomitante ou subsequente. Era uma escola profissionalizante, foi o meu primeiro contato (Rodríguez Antúnez).*

Já Pérez Arronez aponta-nos que o conhecimento que tinha da Educação Profissional e Tecnológica, era só a legislação:

*Eu não conhecia a Educação Profissional e Tecnológica. Eu já tinha estudado para concursos, em termos de legislação, eu conhecia. Mas acredito que tive uma adaptação muito fácil aqui no câmpus, pois, já conhecia o trabalho pedagógico, trabalho com professor (Pérez Arronez).*

Destacamos a objetividade da outra assessora pedagógica, quando enfatiza que:

*Eu não entendia nada da Educação Profissional e Tecnológica. Eu tinha experiência em supervisão na Educação Básica e Superior. Aqui as disciplinas são bem diferentes, muitas siglas, é outro mundo. Agora que eu estou aterrissando, parece que agora estou mais com os pés no chão, após um ano. O IFSUL é um laboratório de aprendizagem, tanto para os professores como para os estudantes, são muitas oportunidades (Ibáñez Báez).*

De fato, o “IFSUL é um laboratório de aprendizagem” (Ibáñez Báez), é uma diversidade de cursos, disciplinas, documentos legais e de pessoas que vivem a Educação Profissional e Tecnológica. Uma das assessoras pedagógicas relata: “[...] vou chegando devagar, vou conquistando primeiro o professor, para ele não se sentir ameaçado, o supervisor tem esse papel, chego com um olhar mais acolhedor

[...]” (Ibáñez Báez). O assessor precisa conquistar e acolher o professor, principalmente os que estão estreando na docência – sobretudo no contexto da Educação Brasileira em que carecemos de Instituições de Ensino com programas específicos para receber e apoiar institucional e pedagogicamente o professor que entra em cena pela primeira vez.

São muitos os desafios enfrentados pela assessoria pedagógica com os professores estreantes na Educação Profissional e Tecnológica, conforme evidenciam. A assessora pedagógica Pérez Arronez relata a falta de domínio de turma de alguns professores e a necessidade de ter um de contrato didático<sup>33</sup> com os estudantes, é o professor ver alguma coisa que desagrada em sala de aula, e terceiriza e só executa a aula, chama a assessora para resolver, como expressa a assessora: *“O estudante não está com uma postura adequada, está com o pé na cadeira, não está copiando, está mexendo no celular, não tem que um terceiro intervir para dizer que na aula do professor Fulano, não pode, a sala de aula é dele”* (Pérez Arronez). O professor está na sala de aula, é uma relação pessoal, tem que fazer combinações com os estudantes.

A identidade de professor precisa ser construída. Para Pérez Arronez: *“Eu vejo que eles fazem muitos pré-conceitos do que é ser professor. Vejo também que muitos deles têm até dificuldade de se dedicar como professor, especialmente os engenheiros”*. Necessitam construir a identidade da profissão escolhida. Conforme Marcelo García e Gallego (2018, p. 48): *“El profesorado principiante debe sostener múltiples identidades cuando está en el proceso de inserción a su profesión como docente. La gestión del tránsito, el choque con el ambiente de una espacio profesional nuevo [...]”*. É um processo evolutivo, no novo espaço profissional.

Pensar que a organização de uma aula precisa ser didática, que o estudante precisa compreender o conteúdo de uma forma simplificada e acessível. Os termos técnicos precisam ser relativizados e flexibilizados para melhor compreensão. Como afirma a Rodríguez Antúnez: *“Porque temos casos, não de professores iniciantes, tanto na carreira, mas de professores iniciantes no câmpus, que têm uma resistência muito grande em pensar isto. E que vem marcados pela questão conteudista”*. O professor necessita compreender que o estudante precisa construir o conhecimento, aprender os conteúdos abordados, não adianta só passar o conteúdo.

---

<sup>33</sup> É uma estratégia de regras e de compromissos construída no coletivo entre professor e estudantes de uma determinada turma, para tornar o ensinar e o aprender mais significativos.

### 6.1.2 Docentes estreantes: desafios, impasses e dilemas vividos no ofício de ensinar

Os anos iniciais da docência são marcados por inúmeros desafios, impasses e dilemas. É um período complexo, desafiante, mas também um processo de intensas aprendizagens e estudos. Para Correa (2018, p. 241): *“la iniciación a la docencia es una etapa del desarrollo profesional altamente desafiante para el profesor”*. Como argumentam dois entrevistados sobre a necessidade de estudar os conteúdos: *“Tinha que ler um capítulo inteiro do livro para aprender o conteúdo, para dar uma aula”* (Válquez). Já outro: *“Precisava estudar muito, tinha que me esforçar, me preparar muito, a dedicação era muito maior”* (Jiménez). Em relação às aulas, sustenta um estreante no ofício de ensinar: *“As primeiras aulas foram bem complicadas, eu conseguia notar que os estudantes até entendiam, mas não havia envolvimento, até conseguir buscar a participação e envolver os estudantes, demorou um pouco”* (Fernández).

Nesse contexto de estreia, o sentimento de frustração por não saber realizar uma prática pedagógica diferente, e de não vislumbrar outras alternativas faz com que o professor reproduza em aula a forma como aprendeu, porque não sabe fazer diferente. Como ressalta Fernández: *“Muitas vezes no final da aula me sentia frustrado, no sentido de que eu quero fazer diferente, mas eu não sei como”*. Ou ainda:

*A Refrigeração, que não é da minha área, não estudei nada voltado para Refrigeração no curso de engenharia, por mais que estude os princípios de eletricidade, mas querendo ou não tem que conhecer um pouquinho da aplicação, da prática* (Marquez).

Outra questão a ser destacada é a atuação dos professores estreantes em disciplinas que podem – ou não – ser da área de formação dos docentes que irão ministrá-la, como explica o sujeito de pesquisa:

*Uma das disciplinas que eu dei semestre passado era totalmente ligada a minha formação, então voltar para a formação inicial foi difícil. Por exemplo, desenho técnico faz anos que eu não mexia em desenho técnico. Então, eu tenho que além de me lembrar de algumas coisas, me atualizar com softwares, mas isso o outro professor me ajuda, me ensina, tira dúvidas, baixei um manual de softwares da internet quando eu vou planejar aulas, peço exercícios para outro professor para vincular com outras disciplinas* (González).

As dificuldades de adaptação à docência, ao mundo do trabalho e ao contexto da indústria em que atuavam é muito diferente do espaço acadêmico. Saber equilibrar o planejamento, dosar a quantidade de conteúdos assim como dominar a nomenclatura acadêmica para uma aula também representa um desafio para os professores iniciantes, o que observamos com a utilização do termo transmitir, evidenciando uma concepção tradicional de educação.

*Ao transmitir muitos conteúdos ao mesmo tempo e não ter uma boa receptividade dos estudantes, uma necessidade de amadurecimento, no sentido de ir com um pouco mais de calma, ter mais calma na quantidade de assuntos repassados aos estudantes (Jiménez).*

O fato de terem cursado um bacharelado, faz com que os entrevistados pensem que são muito técnicos, por isso sentem a necessidade da ação pedagógica para serem mais professores. Como sustentam os iniciantes:

*O curso de bacharel em ciências da computação é um curso técnico, não é um curso de licenciatura, esse é o desafio que eu encontro, até hoje eu acho que sou muito técnico, eu preciso me tornar mais professor. Porque eu vivenciei o que estou explicando na da sala de aula, então tenho muita experiência técnica. O que eu preciso melhorar é conseguir passar o conhecimento técnico de uma forma melhor, que os estudantes consigam compreender melhor (Gálvez).*

E Jerez continua na mesma linha de raciocínio:

*Mais do que ensinar, que acho que eu não sou um bom professor, sou um facilitador, uma pessoa que auxilia os outros, porque no momento eu não tenho capacidade de ser um professor, eu sou alguém que, no momento, está auxiliando os outros a chegar a um nível de conhecimento que é necessário, mas espero que um dia eu consiga chegar ao status de professor, de uma pessoa que consegue realmente ver o estudante em todas as dimensões (Jerez).*

Neste processo de transição de bacharel para professor, um dos entrevistados menciona a exigência de uma competência que não pensou que fosse necessária na docência: a visão mais humanizada e o respeito ao tempo que cada estudante leva para aprender.

*A transição de bacharel para professor, nesse início de carreira exige na verdade uma competência que eu nunca achei que fosse precisar uma visão mais humanizada do estudante, cada um tem o seu tempo de aprendizado, ainda mais para trabalhar com subseqüente (González).*

Corroboramos a ideia de que uma das principais funções das instituições de ensino deve ser com a humanização, pois conhecimentos, conteúdos estão disponíveis em diferentes plataformas, são encontrados com facilidade em qualquer lugar, mas é por meio das relações humanas que aprendemos a ser e a conviver, logo esse fator é importante para que as práticas pedagógicas sejam mais humanizadoras. Conforme Esteve (2004, p. 17):

Há tempo descobri que o objetivo último de um professor é ser mestre de humanidade. A única coisa que importa de verdade é ajudar nossos alunos a compreender a si mesmos, a entender o mundo que os rodeia e nele encontrar um lugar próprio.

Sobre esta questão, Freire (2001, p. 99) argumenta que “O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização”. Este sonho nos faz pensar que o ser humano é um permanente tornar-se humano; possibilidade que existe em cada um de nós como ser inconcluso, sem medidas preestabelecidas para o que pode vir a ser, para tornar-se uma pessoa melhor, emancipada, tendo sempre como horizonte a constituição humana mais amorosa. A educação pode ajudar a nos tornar melhores, contribuindo com as novas gerações para que sejam mais conscientes, críticas, mais resistentes e tolerantes. E entendemos que a constituição integral só é possível através de uma sólida formação pedagógica, que leve em conta aspectos cognitivos, socioafetivos e interpessoais. A propósito disso, os professores iniciantes foram unânimes em afirmar que a formação pedagógica faz muita falta para um bacharel: *“Sinto falta da formação pedagógica. A didática é uma coisa que no curso de bacharel não aprendemos. O que eu aprendi foi durante a capacitação que tive aqui no IFSUL e evoluindo na própria sala, com retorno dos estudantes nos conselhos de classe”* (Fernández).

Outro exemplo do mesmo sentimento:

*Não tenho nenhuma formação pedagógica, mas eu gostaria de receber alguma especialização que trabalhasse a educação. Teorias da educação, como fazer para a aula ser cativante, como transmitir o conhecimento de forma cativante, para despertar o interesse e motivação dos estudantes* (Jiménez).

Os dois professores que realizaram a formação pedagógica, mencionaram que ajudou muito, embora não tenha solucionado todas as questões educacionais. Como define o iniciante: *“A formação pedagógica, claro que não solucionou todos os problemas, mas ajudou muito, na parte de planejamento, conhecer a didática, as posturas pedagógicas, apesar de ser um período menor que um curso de pedagogia, agrega muito com certeza”* (Jerez). Já para uma assessora pedagógica: *“a falta da formação pedagógica não conseguimos suprir totalmente, contribuimos para ter uma postura mais pedagógica, didática em sala de aula”* (Rodríguez Antúnez).

Quatro professores iniciaram a licenciatura em Formação Pedagógica, em dezembro de 2018, em EAD, no polo IFSUL, Venâncio Aires. Um professor está realizando há mais tempo o curso de Formação Pedagógica, em EAD, no IFSC. Este docente está contente e aplicando as estratégias, que estão contribuindo para o fazer docente de sala de aula, como evidenciou em sua fala:

*No curso de licenciatura em formação pedagógica que estou fazendo tivemos já várias abordagens pedagógicas, metodologias ativas, sala de aula invertida, jogos educacionais, júri simulado, está contribuindo para a minha prática pedagógica, acho que isso é bem importante (Válquez).*

Os bacharéis professores no início da docência vivem um choque de realidade Veemann (1984). Necessitam relacionar teoria e prática nas aulas que ministram, refletindo e ressignificando as práticas pedagógicas, com inovações metodológicas, contribuindo dessa forma para criação de novas estratégias de ensinar e aprender. Consideramos que o professor que estuda e aprende tem mais condições de atuar de maneira consciente e intencional, tal como se comprova a fala de Martínez: *“O primeiro semestre para mim foi um choque de realidade, porque quando fazemos um curso de engenharia, não tem disciplina nenhuma voltada à docência, então não temos base nenhuma”.*

A falta dos conhecimentos pedagógicos para os bacharéis dificulta a estreia na docência. Os professores da Educação Profissional e Tecnológica atuam nos variados níveis e modalidades de ensino. Os adolescentes do Ensino Médio Integrado, no primeiro ano, são um desafio, como apontou o docente:

*Uma turma cheia e era o meu primeiro contato com Ensino Médio Integrado, eu não tinha dado aula para o Ensino Médio ainda, só na Educação Superior, que acaba sendo muito diferente. Eu peguei estudantes de 1º ano, com 13 e 14 anos, e confesso que tinha uma turma grande que era uma dificuldade, era um choque entrar naquela sala de aula (Jiménez).*

A solidão pedagógica e a necessidade de sentir-se seguro de alguma forma são mencionadas por um professor: *“você se sente só como professor em vários momentos da vida, você quer se sentir seguro também, em relação à profissão e ao conteúdo”* (Jiménez).

Como podemos observar, o início da carreira é uma etapa que gera muita insegurança, angústia e medo para qualquer docente, seja ele licenciado ou bacharel, para este é ainda mais complicado. O fazer docente exige uma organização pessoal e profissional para dar conta de todos os desafios e impasses que surgem na profissão; o professor, além das atividades que exerce na Instituição, leva trabalho para casa, não nos desligamos nunca da docência, estamos sempre

pensando em algo que possa contribuir para a prática pedagógica e para aprendizagem dos estudantes. Diferente de outras profissões em que o trabalho acontece somente no local de atuação.

*Meu maior impasse acho foi conseguir me organizar como pessoa e como docente com as atividades, porque na minha vida nunca precisei trabalhar em casa, batia meu cartão e saía e era isso, eu esquecia do trabalho, nunca fui de ficar pensando em trabalho em casa. Agora não é mais assim, principalmente o primeiro semestre foi muito cansativo, muito puxado, acho que 60 horas por semana fazia, porque tinha que aprender tudo, tinha que aprender desde mexer no sistema, de lançar notas, chamada, além de preparar os materiais de todas as aulas (Válquez).*

A diversidade de idades dos estudantes, principalmente nos cursos do PROEJA e Subsequente – caracterizados por sujeitos que saíram do Ensino Fundamental ou Médio recentemente, e por aqueles que não frequentam a escola há muitos anos – aliada ao fato de que a maioria é composta por trabalhadores que atuam em serviços pesados, durante o dia, não costumam facilitar os processos e demandas que advêm desses contextos. Como relatam dois iniciantes:

*Tenho estudantes que recém saíram do Ensino Médio e tenho também estudante que faz 15 anos ou mais que não entravam em uma sala de aula. Então, na disciplina desenho II, eu tenho guris bons, terminam tudo rápido, que peço a colaboração deles, pois tenho gente que tem dificuldade de mexer em um computador, e acabo dedicando um pouco mais de tempo para eles, do que para os guris novos, teve uma aula que um tinha terminado as atividades ele foi meu monitor naquela aula com os colegas que têm dificuldades (Gonzáles).*

*Quando tem um estudante que está há 20 anos fora da sala de aula e tem um que saiu recentemente do Ensino Médio, então o ritmo é totalmente diferente e quando tem um que não trabalhou na área e tem outro que já trabalha há muito tempo na área (Marquez).*

Trata-se, pois, de uma diversidade de saberes e tempos e da necessidade de valorizar os diferentes saberes de uma turma de estudantes. Cada um deles têm histórias de vida e de profissão que podem contribuir com a aprendizagem de todos os demais colegas, já que a riqueza de um grupo está nas diferenças. Nessa direção, Wiebusch, Marcelo García e Vitória (2018, p. 17) salientam:

*Precisamos aprender a conviver com a diversidade de sujeitos presentes em uma turma, partindo sempre do princípio de que todos podem aprender, desde que sejam oferecidas intervenções pedagógicas adequadas, a partir dos conhecimentos que o estudante traz para a sala de aula.*

Os desafios e as dificuldades encontradas no início da docência, para alguns professores, foram as idades dos estudantes - semelhantes, próximas ou acima - que dos estreatantes no ofício de ensinar, o que talvez explique que muitas vezes os estudantes percebam os professores como estudantes e colegas. Nesse enfoque, Wiebusch, Marcelo García e Vitória (2018, p. 17) confirmam: “As idades dos



estudantes são semelhantes, próximas ou maiores que a dos professores principiantes, muitas vezes os estudantes veem os professores como estudantes, colegas”. Como reforçam alguns professores:

*A idade foi uma das principais dificuldades, chegava na sala de aula e os estudantes ficavam me olhando como que perguntasse: ‘que está fazendo aqui? Quem é ele? Professor, como assim?’. Temos que fazer um grande esforço, porque você é o tempo todo testado, querem testar, para ver se realmente temos capacitação para estar ocupando aquela posição. Talvez a minha vontade de passar muitos conteúdos esteja atrelada a isso, que de certa forma eu queria mostrar segurança, de que eu tinha conteúdo, que eu sabia o que passar (Jiménez).*

*A idade entre nós, estudantes jovens ou com idade mais avançada - por alguns momentos - é um problema, de início é uma desconfiança dos estudantes. Um professor tão jovem sabe ensinar? Comecei com 26 anos na docência, alguns nos vejam como colegas (Marquez).*

Na investigação desenvolvida no meu Doutorado Sanduíche, os professores espanhóis também relataram a questão da idade semelhante a dos estudantes e o período inicial na carreira com sentimento de muita insegurança, angústia e medo como os desafios da docência como os nossos estreatantes no ofício de ensinar.

Para podermos viver e sobreviver no mundo acadêmico é importante o planejar. O planejamento faz parte do nosso dia-a-dia, estamos sempre planejando, repensando nossas ações, revendo as nossas atitudes. O planejamento para muitos professores é visto como algo desnecessário. Porém, para Vasconcellos (2010), é nosso desafio resgatá-lo como necessário e possível no interior das Instituições de Ensino. É difícil enfrentar a realidade com um planejamento, certamente será pior sem ele, pois ficaremos sem rumo definido, sem objetivos claros.

A importância do planejamento está no sujeito/grupo, que precisa sentir e descobrir sua possibilidade e necessidade para alcançar seus objetivos, pois o planejamento envolve o pensar, o organizar, o fazer e a participação efetiva de todos os envolvidos. A elaboração do planejamento evita o trabalho especulativo, confere seriedade ao trabalho e deixa claros as responsabilidades e os compromissos de cada elemento no processo de aprender. Dessa forma, há chances de se evitar as angústias expressas por Fernández:

*Levava muito tempo planejando, porque eu ficava formulando hipóteses: ‘será que se eu aplicar dessa forma vai ser legal?’. Não tinha nenhuma base, levava bastante tempo planejando, se a aula era 4 horas, eu levava no mínimo umas 16 horas planejando, para uma aula. Às vezes planejava pouco, várias vezes era pouco, é uma situação constrangedora, porque não é que fazia por mal, eu não sabia.*

Os bacharéis/professores iniciantes relataram que tinham dificuldades com o planejamento, em organizar um plano de aula, em planejar uma aula, no que tange à

quantidade de atividades necessárias, que muitas vezes sobrava, e em outras faltava o tempo; eles levavam planejamento para mais que o dobro das horas-aulas. Um professor faz referência que não teve treinamento<sup>34</sup>, pelo fato de ser bacharel. Confirma as dificuldades com o planejamento e a quantidade de atividades/conteúdos uma assessora pedagógica, quando afirma: *“Dificuldade com o planejamento das aulas e dosagem dos conteúdos”* (Ibáñez Báez). Com o passar do tempo foram aprendendo a planejar, a dosar a quantidade de atividades/conteúdos para uma aula. Como argumentaram os interlocutores:

*Tive dificuldades com o planejamento das aulas, não sabia dosar, quantas atividades precisava ter, às vezes faltavam ou sobravam atividades. Nesse sentido tive bastante dificuldade no início, como controlar o tempo, a quantidade de material, a profundidade do material, se precisava dar mais ou menos* (Méndez).

*Para uma aula de 1 hora e 40 minutos, levava 6 a 7 horas para planejar, preparar o material era muito puxado, dava aula no laboratório também e o laboratório não era equipado assim como o de uma universidade, é como aqui, tem alguma coisa, então eu tinha que dar um jeito de achar práticas e coisas que eu pudesse comprar, porque não dava para esperar a licitação* (Válquez).

O professor Jerez salienta que: *“saímos com formação técnica, somos bons resolvidores de problemas, mas se perguntar como se faz um planejamento de uma disciplina durante todo semestre, como fazer para uma semana que seja, uma aula que seja, não sabemos”*. Já para professor Martínéz:

*O planejamento buscamos aprender na prática diária e, quanto mais informações tiver do dia-a-dia, mais auxilia, as questões pedagógicas principalmente, procuro sempre melhorar as aulas, a postura de professor e também desenvolver algo novo, seja na área docente ou na pesquisa.*

Um dos professores entrevistados fez analogia ao planejamento com as etapas de um artigo científico e a experiência, da iniciação científica contribuiu na elaboração dos planos. Como explica o professor:

*A escrita de um artigo científico para o planejamento de um plano de aula, de ensino, acaba tendo basicamente todos os elementos. Por analogia vejo que, mesmo inconscientemente, para a construção de um plano de aula, de ensino, o mesmo escrito é uma analogia que faço de um artigo científico, vai ter objetivos, temas, metodologia, base teórica, então acho que me ajudou muito essa experiência da iniciação científica* (Jiménez).

Um estereótipo no ofício de ensinar ressalta a importância do planejamento para ministrar uma boa aula, o termo de planejamento estratégico, este termo vem da área empresarial, da administração. Para Drucker (1977) define planejamento

---

<sup>34</sup>Em uma Pedagogia tradicional tinha treinamentos, bem como a área empresarial e da indústria usam este termo. Não treinamos pessoas, e sim capacitamos, qualificamos, contribuimos para o desenvolvimento profissional docente.

estratégico como um processo contínuo, sistemático, organizado e capaz de prever o futuro, de maneira a tomar decisões que minimizem riscos.

*Inicialmente eu fazia um planejamento, mas não era um planejamento estratégico, era só um planejamento daquilo que iria abordar durante a aula, hoje já faço um planejamento estratégico, já prevejo ter as situações, perguntas, interrupções ao longo da aula, o que torna para mim a aula mais prazerosa. Foco no meu planejamento estratégico para poder chegar na sala de aula e ministrar uma aula boa (Cortínez).*

Complementa Cortínez com outro olhar sobre planejamento estratégico:

*Eu acho que uma aula que foi planejada por meio do planejamento estratégico vai ser interessante e desafiadora, é o termo que uso, não sei se é o termo correto, mas é o termo que uso, eu planejo minhas aulas, monto e reviso elas desta forma. Quero dizer que no planejamento estratégico estamos sempre revendo a aula, replanejando de outra forma.*

Portanto, todo o desejo de planejar nasce de uma necessidade, de querer mudar, sendo necessário acreditar na possibilidade de mudança e planejar de maneira concreta como irá acontecer a mudança, o que estamos querendo. Um professor principiante mencionou: “O planejamento e o plano de aula preciso aprender” (González). É um desafio que precisa ser construído, é um processo de reflexão. O planejamento sugere uma organização, com determinada finalidade, a partir das concepções, das opções, dos sonhos e das intenções daqueles que o projetam, implica tomar posições, decidir e escolher, levando-se em conta limites e possibilidades do real. Ao planejar, o professor precisa pensar no respeito às diferenças, visto que cada estudante aprende do seu jeito e ao seu tempo. Como afirma a assessora pedagógica, o professor precisa: “é olhar para turma e não enxergar todos iguais e não padronizar um planejamento. Mas poder olhar: “esse aprende desse jeito, esse aprende diferente” (Ibáñez Báez). O planejamento diferenciado, conforme os saberes que os estudantes têm, é necessário para que aqueles que não estão aprendendo possam aprender, o planejamento das atividades não pode ser igual para todos os estudantes, é preciso levar em conta as diferenças dos sujeitos e propor atividades de acordo com o nível que está o estudante. Ao mesmo tempo, um professor sente a necessidade de formação sobre o planejamento e organização da aula:

*A formação que temos agora está muito focada na inclusão. Eu sei que a inclusão faz parte, que tem que ser feita, mas talvez falta uma coisa mais básica, o planejamento e a organização de aula, isso para mim falta, pelo fato de estar no início da docência, questões referentes ao planejamento fazem falta (González).*

Como um dos desafios para a docência, dois professores entrevistados veem a profissão docente como burocrática, gera muito papel e nela há necessidade de preencher muito documentos, muitos registros. Ambos expressam:

*Nunca gostei muito da parte burocrática, é a parte mais burocrática de ser professor, preencher formulários, preencher documentação. Isso é o que me deixa um pouco desmotivado, não é que seja algo ruim, mas eu nunca gostei muito da parte de formalização e documentação (Jerez).*

*Não sei se é da instituição, mas cada coisa que vai fazer gera muito papel, não gosto, o plano de ensino tenho que inovar, todo semestre tem que entregar um, mas é uma profissão que por si só gera muito papel, é muita prova, é muito trabalho, é muito diário, qualquer coisa para fazer gera muitos formulários, demanda muito papel, tem que olhar muito para não se perder nos documentos. Então, não sei se é burocracia ou se é excesso de registros, talvez isso (González).*

Realmente, a burocracia faz parte da nossa profissão. Tudo precisa de registros, muitas vezes os documentos, os registros nos ajudam a comprovar a ação pedagógica desenvolvida com os estudantes.

Zabalza (2004b, p. 123) nos questiona e nos faz refletir: O que nos faz ser bons professores, ensinar bem ou formar bons alunos? Como conseguimos equilibrar o eixo disciplinar (explicar bem os conteúdos) com o eixo pessoal (ajudar nossos alunos para que aprendam o que ensinamos)? É o nosso desafio. A avaliação da aprendizagem foi ressaltada como uma das dificuldades no início da docência. Em função das diversas transformações da sociedade na contemporaneidade, a situação mudou. A avaliação educacional passou a ser identificada a partir de duas dimensões: uma interna, avaliação da aprendizagem realizada pelo professor como parte do seu fazer pedagógico, e a outra externa, avaliação do desempenho escolar, em larga escala, de natureza sistêmica, realizada por agente externo à Instituição de Ensino, são as avaliações externas, avaliações em larga escala. Tanto a avaliação interna como a externa precisa estar na pauta das discussões das Instituições de Ensino, para que de fato possam cumprir com o seu papel, para obtenção de resultados efetivos de melhoria da aprendizagem dos estudantes.

A Constituição Federal de 1988 e a LDB 9394/1996 estabelecem que a educação é um direito de todos, portanto todos os estudantes têm o direito de aprender, e é obrigação das Instituições de Ensino ensinar a todos. Não dá para condenar ao fracasso justamente quem mais precisa aprender. De acordo com a LDB 9394/96, no artigo 24, inciso V, a verificação do rendimento escolar deverá observar: “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com

prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”. A LDB avança ao preponderar os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, devendo ser contínua e cumulativa, não em momentos isolados do resto do processo, oportunizando a obrigatoriedade os estudos de recuperação durante todo o ano letivo. Na prática das Instituições de Ensino é essa avaliação que acontece? Os estudos de recuperação ocorrem? São para recuperar notas ou conhecimentos?

Em muitas Instituições de Ensino, a avaliação ainda acontece para julgar e não para saber o que os estudantes já sabem e propor intervenções pedagógicas, significativas, prazerosas, valorizando e partindo dos conhecimentos prévios dos estudantes. Para contribuir com a aprendizagem, o agir não pode ser deixado para depois, precisamos investigar, questionar e agir, buscando a construção do conhecimento. Para uma das assessoras pedagógicas:

*Os professores sejam iniciantes ou experientes de uma forma geral precisamos tirar um pouco o foco da nota, do resultado. E pensar na questão da aprendizagem. Por que temos ainda, de certa forma, a aprendizagem muito sendo medida pelo resultado e pela nota, às vezes o processo é desconsiderado, não consigo pensar uma coisa desvinculada da outra especificamente com os estudantes, que estou acompanhando mais de perto, quem têm o laudo. O desafio está em procurar o equilíbrio entre a nota e o processo, porque não temos como fugir da nota, do resultado. Mas, a forma como estamos considerando este processo (Rodríguez Antúnez).*

Pensar os sujeitos que não estão aprendendo que o professor quer ensinar, como e quando propõe as aprendizagens, como ocupando uma posição de não aprendizagem, é diferente do que o situar numa condição natural e essencial de não aprendizagem. Historicamente, nas Instituições de Ensino não se pode errar. Para uma assessora pedagógica: “*é um desafio o estudante que não aprende*” (Perez Arronez). Os professores não encaram as falhas como erros construtivos, como um passo necessário para a construção do conhecimento, como ponto de reflexão na busca de alternativas e desafios para novas construções. Como enfatiza Hoffmann (2002, p. 27): “A avaliação, hoje, só faz sentido se tiver o intuito de buscar caminhos para melhorar a aprendizagem”.

Apesar dos avanços, a avaliação não superou ainda seu caráter reducionista, com função seletiva e excludente, na qual são comparados desempenhos e resultados, não objetivos a serem atingidos. Para a assessora pedagógica: “*o maior desafio é mostrar a importância do processo de construção da aprendizagem. E que nem sempre a nota ou o resultado vão representar o que os estudantes realmente*

*sabem, aprenderam*” (Rodríguez Antúnez). A avaliação ainda é instrumento de controle e de fiscalização. É necessário adotar medidas efetivas de mudanças, pois são vários fatores que afetam o aprender; precisamos descobrir e propor inversões centradas na aprendizagem dos estudantes, ou seja, todas as transformações em benefícios dos estudantes, motivo principal da Instituição de Ensino. Para Zabalza e Vitória (2018, p. 142): “*Son muchos los factores que afectan al aprendizaje de nuestros estudiantes y la actuación de los profesores es solo uno de esos factores*”. Logo, a atuação dos professores é somente um dos muitos motivos de nossos estudantes não aprenderem. Como nos fala Jerez: “*Muitas vezes nos sentimos culpados por ser bacharel que virou docente, como se todas as culpas dos estudantes que não aprendem fosse nossa*”. Já a assessora pedagógica salienta:

*Tem uma coisa que me chama muito a atenção destes professores, não só os iniciantes, mas, os que têm formação principalmente na nossa realidade, no caso, os engenheiros, acabam focando, ou trabalhando, muito com o estudante pensando no resultado, pensando na nota, pensando na produtividade. Que me parece ser uma característica que vem muito ligada à própria questão empresarial, ou porque têm muitos professores que saem da empresa e vem trabalhar como professores (Rodríguez Antúnez).*

Ao longo da história, a avaliação da aprendizagem na EPT teve/tem altos índices de reprovação, a nota e o resultado sempre tiveram uma importância grande nesta modalidade de ensino. “A avaliação da aprendizagem é uma das dimensões mais exigentes do complexo processo educativo”, afirmam Grillo e Gessinger (2010, p. 17). Cada estudante necessita aprender o máximo dentro de suas possibilidades, ritmos, respeitando sempre as individualidades, as singularidades e as diferenças. É jamais omitir dificuldades; é investigar, investir e levantar caminhos para a superação das mesmas; oferecer diariamente a esperança para aqueles que caminham num ritmo diferente, mas que podem aprender, se forem oferecidas oportunidades, viabilizando assim a permanência e o sucesso dos estudantes. O sucesso da aprendizagem/acadêmico é compromisso de todos os atores das Instituições de Ensino.

A avaliação da aprendizagem é parte integrante do processo de ensinar e de aprender; é contínua, participativa, com função diagnóstica, investigativa, formativa e somativa, busca propiciar informações para o redimensionamento da ação pedagógica, para o (re)planejamento, para reorganização das próximas ações, para avançar na construção do conhecimento, é um (re)fazer dinâmico e recíproco entre sujeitos. Está, portanto, a serviço da aprendizagem.

O estudante precisa estar contagiado pelo prazer de aprender, que respeite e valorize as diferenças, na qual toda pessoa possa ser feliz. Como observa Braslavsky (2005, p. 22): “uma educação de qualidade que é aquela que permite que todos aprendam o que necessitam aprender, no momento oportuno de suas vidas e de suas sociedades, e que o façam com felicidade”.

Os estudantes são os protagonistas da aprendizagem e o uso instrumentos diversificados de avaliação necessitam ser utilizados (trabalhos, provas, seminários, projetos, produções textuais, entre outros), pois possibilitam ao professor obter mais e melhores informações sobre a aprendizagem do estudante, identificando o que deveriam saber e ainda não sabem o que ainda precisam desenvolver, para mostrar caminhos para a intervenção, visando à melhoria do processo por meio de significativas possibilidades de práticas pedagógicas, vinculadas ao processo de ensinar e de aprender. Precisa constantemente de ação-reflexão-ação para a construção efetiva do conhecimento. Segundo a assessora pedagógica, na prática, muitas vezes o que acontece:

*É conteúdo, prova, nota, ou eu estou construindo um processo de aprendizagem com os estudantes? O mercado e o mundo esperam resultados. Vamos relativizar oferecendo outras oportunidades de construção do conhecimento para estes estudantes. Acho que depende muito do professor, do profissional, na verdade (Rodríguez Antúnez).*

O professor precisa estimular as descobertas no mundo do conhecimento para que estudantes historicamente com dificuldades de aprendizagem possam (re)descobrir o prazer em aprender e, assim, desenvolver plenamente seu potencial. Afirma a assessora pedagógica: *“Eu vejo uma melhora, mas também vejo uma preocupação. Um grupo de professores muito preocupado com o desempenho dos estudantes, poucos são os professores que não são”* (Perez Arronéz).

O objetivo da avaliação é buscar o sucesso do estudante, e não classificar os que não sabem. A avaliação da aprendizagem é uma das tarefas mais difíceis para os professores. Para que seja a mais justa possível e para que não haja prejudicados, precisa servir também para o docente refletir sobre sua prática pedagógica. Deve acontecer por meio da ação-reflexão de todos os envolvidos no processo, para que seja instrumento de transformação, de inclusão, de emancipação, na busca do sucesso da aprendizagem/acadêmico de todos os estudantes. Para Vaillant e Marcelo García (2012, p. 221): “A sociedade requer bons docentes, cuja prática profissional assegure modelos profissionais de qualidade e

garanta o direito dos estudantes de aprender”. Para Jerez: “*os meus principais desafios são tentar sempre melhorar para que os próximos estudantes sejam melhores que os anteriores, que tenham mais conhecimento*”. Percebemos a preocupação que este professor tem com a aprender, o foco do trabalho é com aprendizagem dos estudantes.

O IFSUL, câmpus Venâncio Aires tem o segundo melhor Ensino Médio do RS, ocupando um lugar de excelência na Educação Básica. O nosso Ensino Médio Integrado é composto de disciplina da formação geral e da formação profissional, é um conjunto de ações que o IFSUL desenvolve, como projetos de pesquisa e de extensão, aulas de música, teatro, entre outras tantas atividades que contribuíram para chegar a este índice. E a busca principal é contribuir na construção de uma excelente pessoa e profissional. O IDEB, divulgado em setembro de 2018, o Ensino Médio do IFSUL, câmpus Venâncio Aires, atingiu nota 6,4 – empatado com outras cinco instituições gaúchas - ficou atrás do Colégio Tiradentes da Brigada Militar (Estadual – Passo Fundo) e do Instituto Anglicano Barão do Rio Branco (Privado – Erechim), ambos com média 6,6. A nota do IFSUL superou a média de Venâncio Aires no Ensino Médio (4,1), do Rio Grande do Sul (3,7) e do Brasil (3,8). É motivo de orgulho e também nos impulsiona a qualificar cada vez mais o fazer pedagógico.

O conselho de classe apareceu como um momento importante da prática docente. O conselho de classe é o espaço de diálogo, de análise e de reflexão da realidade, do processo de ensinar e aprender, para pensar intervenções pedagógicas que contribuam para a aprendizagem dos estudantes, ou seja, ações efetivas. Conforme a Organização Didática<sup>35</sup>, para o IFSUL, Câmpus Venâncio Aires, na Seção II, no artigo 6 (IFSUL, 2012, p. 96), o conselho de classe: “constitui-se em um momento de reflexão sobre a prática pedagógica em sala de aula e na escola e, também, em uma importante estratégia de busca de alternativas para a superação de problemas pedagógicos e administrativos”. Os conselhos de classes são reuniões ao final de cada etapa avaliativa, são participativos com a presença obrigatória das assessoras pedagógicas, professores da turma e representantes dos estudantes. A realização do conselho de classe é de acordo com cada curso. Para o Ensino Médio Integrado, são realizados em três etapas, avaliação é trimestral, já para o

---

<sup>35</sup> Artigo Primeiro: Os procedimentos didático-pedagógicos e administrativos, relativos ao processo educacional no Instituto Federal Sul-rio-grandense.



Subsequente cada período letivo é dividido em duas etapas e no PROEJA é cada período letivo é uma etapa avaliativa.

O conselho de classe é composto por cinco partes deste a realização do pré-conselho em cada turma, os representantes das turmas apresentam no conselho de classe as considerações da turma, a discussão do desempenho dos estudantes pelos professores e as propostas para melhorar o baixo desempenho dos estudantes. De acordo com artigo sétimo da Organização Didática (IFSUL, 2012, p. 97),

Art. 7º O conselho de classe será dividido em cinco partes: realização do pré-conselho em cada turma; relato do resultado do pré-conselho realizado em cada turma; análise e considerações da turma; considerações acerca do desempenho individual dos estudantes; proposição das alternativas para sanar as dificuldades encontradas.

Para uma das assessoras pedagógicas: *“realizamos o pré-conselho, antes do conselho de classe, se tem algum aspecto que não está a contento, conversamos com o professor”* (Ibáñez Báez). No pré-conselho, os estudantes têm a oportunidade de expressar como estão percebendo o processo de construção do conhecimento, podendo fazer críticas e elogios aos professores. Acompanhamos este momento de reflexão dos estudantes sobre o trimestre/semestre e percebemos que este é um espaço muito significativo, em que os participantes relatam, com muita sinceridade, questões que estão bem ou que precisam ser melhoradas, além de elogiar ou criticar os professores. Ao participarmos de conselhos de classe, presenciamos elogios feitos pelos estudantes para alguns estreatantes no ofício de ensinar. Como expressa um dos iniciantes elogiados: *“o conselho de classe tem mostrado que eu estou no caminho certo”* (Fernández). Já outro elogiado ressalta a alegria de ter seu nome citado pelos representantes da turma:

*Comecei a dar aula para o Ensino Médio neste ano e, no conselho de classe, os estudantes me elogiaram: ‘nós queremos fazer um elogio para o professor A, B e C’ e o C era eu’. E quando eles saíram eu disse: ‘Fui elogiado, eu nem imaginava’, é muito bom ouvir isso, queria ouvir isso mesmo, porque quando eu fiz o Ensino Médio eu tinha muito professor ditador e eu quero fazer diferente, não dar aquela aula chata, mas construir diferente, mas, ao mesmo tempo ser considerado importante pelos estudantes* (González).

O elogio é importante principalmente para quem está no início da carreira docente, pois é um incentivo para continuar desenvolvendo uma prática pedagógica que faça a diferença na vida dos estudantes. Sendo assim, o conselho de classe não pode ser só um espaço de julgamento, de queixas dos professores sobre os estudantes, justificativas para quem aprende e para quem está numa posição de não

aprendizagem e para cumprir um protocolo da OD. O conselho de classe precisa ser um espaço de aprendizagem, de autoavaliação, de (re)pensar a prática pedagógica do professor e propor no coletivo alternativas para a (re)construção do conhecimento, a fim de que todos os estudantes possam aprender. Encaminhamentos pós-conselho de classe: retorno para turma sobre o conselho de classe, diálogo individual com professores, a partir das colocações das turmas; envolvendo suas práticas; atendimento psicológico, pedagógico, conforme a necessidade de cada caso; conversas individuais e coletivas com estudantes e pais no caso de menores de 18 anos, estudantes do Ensino Médio Integrado.

O professor precisa levar em consideração que cada estudante aprende em tempo diferente, que cada um tem a sua maneira de aprender, a sua modalidade de aprender. Como reforça a assessora pedagógica: *“saber que cada estudante tem o seu tempo para aprender e cada um aprende diferente”* (Ibáñez Báez). Aceitar a diversidade de aprender e o respeito às diferenças, como sustenta a assessora pedagógica:

*Aceitar as diferenças é muito mais complicado, o professor precisa literalmente se empoderar da sua posição. Mas, eu acredito que o iniciante e se empodera com acompanhamento. Com uma equipe, com uma escuta que seja, temos que ter esse momento de escuta, de conversa, de formação. Para mim, o trabalho em equipe é fundamental para ajudar estes sujeitos* (Perez Arronez).

O trabalho coletivo, em equipe, está ganhando amplitude no contexto das mudanças das Instituições. Há necessidade cada vez maior dos professores realizarem o trabalho em equipe para dar conta dos múltiplos desafios que enfrentamos com a diversidade de estudantes. A importância de cada um, de cada individualidade, para construir o coletivo, para criar um ambiente de coletividade, é a união das diferentes forças na busca de um objetivo comum. Os estreatantes no ofício de ensinar e a assessoria pedagógica ressaltaram a questão dos estudantes da inclusão, com deficiência, como afirma a assessora pedagógica, e a preocupação que os professores têm com os resultados, com as notas:

*Temos um número grande de estudantes com laudo, incluídos nos cursos técnicos. E qual é a maior preocupação desses professores? O resultado e a nota. Eles são estudantes que não necessariamente atingirão a nota, não atingirão o resultado esperado como ideal, mas que atingirão os resultados e as notas conforme as suas condições. Então, este para mim é o maior desafio. Trazer para o professor a reflexão, não sobre o resultado, mas sobre o processo de aprendizagem* (Rodríguez Antúnez).

Os estudantes incluídos caminham num ritmo diferente, o processo de construção do conhecimento também acontece de maneira diferente, conforme o

ritmo de cada um, precisa de um planejamento inclusivo, diferenciado. Concorde o professor iniciante ao dizer: “*a forma de cada estudante aprender é diferente um do outro*” (GÁLVEZ). Precisamos valorizar as aprendizagens de cada sujeito, ao seu tempo, e perceber o processo de aprendizagem de cada um, o que aprendeu, o quanto evoluiu, em defesa do direito de todos estarem juntos, aprendendo sem discriminação. Precisamos aprender a viver no mundo da diferença e da solidariedade entre diferentes, no qual todos têm acesso às oportunidades de ser e de estar, de forma participativa e atuante.

Não basta só acolher os estudantes da inclusão, permitir que estejam presentes nas Instituições de Ensino, é preciso contribuir para a construção do conhecimento. A educação para todos e para cada um só faz sentido quando se traduz em aprendizagem de todos os estudantes. De acordo com Mantoan (2011) para ensinar a turma toda, parte-se do princípio de que os estudantes sempre sabem alguma coisa, que podem aprender, mas no tempo e do jeito que lhe são próprios. É fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa em relação às capacidades dos estudantes de progredir e não desistir de buscar meios que possam ajudar a vencer os obstáculos. O sucesso da aprendizagem está em explorar os talentos e as possibilidades que existem em cada sujeito. A assessora pedagógica evidenciou a necessidade de reflexões, de discussões e de formação em função dos estudantes incluídos:

*Escolhemos para este ano, pensando no grande número de estudantes incluídos: ‘A escola como espaço de hospitalidade’. Uma escola que recebe a todos e aceita todos com aquilo que têm de melhor. Oferecemos o que tem de melhor e recebemos o que eles têm para nos dar. Dividimos esta temática em temas menores que são trabalhados uma vez por mês, temos um cronograma da formação (Rodríguez Antúnez).*

“*A questão das adaptações para os estudantes da inclusão, com deficiência, estamos discutindo bastante este ano nas formações*”, conforme destacou o Jerez. As adaptações curriculares são necessárias e devem ser pensadas na hora de fazer o planejamento inclusivo. A Inclusão é uma realidade e veio para ficar, é o caminho para a construção de uma sociedade para todos. Apresenta muitos desafios, mas inúmeras possibilidades, por isso é importante que um processo coletivo, de todos os segmentos da sociedade e, principalmente, das Instituições de Ensino (professores, equipe gestora, estudantes, pais, apoio especializado e demais servidores), devem contribuir nesse processo. Somente por meio do trabalho em

equipe, poderemos vencer as dificuldades, os obstáculos que surgem na construção de Instituições inclusivas, com respeito às diferenças.

A assessora pedagógica argumenta que os professores iniciantes estão mais abertos e receptivos para pensar em outras possibilidades possíveis para educação, para pensar os diferentes: *“De forma geral eu percebo que os iniciantes são mais abertos e mais receptivos a outras possibilidades de pensar a educação”* (Rodríguez Antúnez).

Um estreante no ofício de ensinar trouxe um relato muito interessante de um estudante incluído, a importância do professor conhecer a história do estudante, saber da sua vida e a partir do conhecimento, propor intervenções que contribuam para que ocorra de fato a inclusão na sala de aula. Contava nosso estreante que um estudante era rejeitado, porque ele era diferente da turma. O estudante tinha Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), vivia no mundo dele, não era muito de limpeza, não gostava muito de usar calçado, um estudante que se diferenciava dos demais pela dificuldade em organizar-se, tomava medicação para concentração. Era difícil de ter ele em sala, porque era muito agitado. No início o professor estreante não sabia disso, então, na primeira aula, começou por se apresentar, e o estudante começou a fazer muitas perguntas, tantas que a aula não conseguia se desenvolver. Desse modo o docente lembra que teve que ser um pouco mais áspero com ele, disse que tentasse se acalmar e esperasse um pouco, que alguns assuntos trazidos por ele não eram relacionados à aula. Então, dizia nosso professor investigado:

*[...] me senti mal naquela situação, porque eu não entendia porque agia assim, nem conhecia, não sabia da história dele, depois eu fui em busca de informação a respeito do estudante, fiquei sabendo a respeito da condição dele e aquilo me tocou como ser humano, o tipo de pessoa que eu sou, não consigo ver a dificuldade de um estudante [...]* (Jerez).

Diante disso, nas outras aulas, o comportamento do professor foi diferente, buscando integrar o estudante em aula, com atividades mais específicas para ele. Por ser muito rápido, dominava sozinho o conteúdo da aula, mas atrapalhava os colegas. Com novas e atrativas atividades, o estudante se envolveu *“e nossa relação foi muito boa, até criamos um vínculo de amizade, porque sempre depois da aula ele ficava para falar comigo a respeito de um assunto relacionado a temas interessantes de tecnologia e isso eu gostei bastante”* (Jerez). Nesse sentido, refletimos sobre a importância de encontrarmos um caminho comum para trilharmos

e construirmos uma experiência saudável e produtiva para o professor e o estudante.

O professor precisa usar estratégias pedagógicas diferentes para os estudantes inclusos, de acordo com a deficiência. No relato do estudante com TDAH, eles precisam de reforço positivo, receber elogios, quando realizam as atividades propostas, porque em muitas situações são vistos como incapazes, os que só atrapalham a aula; temos que descobrir o que cada estudante tem de bom e valorizar, assim ele poderá evoluir e crescer com respeito as suas diferenças. Para duas assessoras pedagógicas, o professor precisa ter um olhar sensível com os estudantes, como salientam: *“O professor tem que ter um olhar sensível. É para além do técnico que dá aula, que prepara aula, tem que olhar para cada estudante na sua singularidade, é necessário ter sensibilidade”* (Perez Arronez). Complementa a Ibáñez Báez, ao dizer: *“É ter um olhar apurado, atento, sensível, e tentar se aproximar cada vez mais dos estudantes”*.

Os professores principiantes da Espanha também relataram como um dos desafios da docência os estudantes da inclusão, assim como também os professores deste estudo. A inclusão é um desafio para todos, seja para os professores espanhóis seja para os brasileiros, é comum o sentimento de angústia de como lidar com estes estudantes, para a promoção da aprendizagem de cada singularidade, valorizando as potencialidades.

Os professores iniciantes deveriam conhecer o contexto, a realidade dos estudantes, para saber como trabalhar melhor com a turma e perceber as dificuldades, propor intervenções diferentes para cada estudante e valorizar as habilidades, tendo um olhar sensível para às singularidades dos estudantes. Como referem os interlocutores:

*O professor iniciante deveria conhecer o contexto dos estudantes, conhecer os estudantes que vou trabalhar, as dificuldades, como se fosse um diagnóstico da turma. Acho que isso auxiliaria muito, para saber se têm habilidades matemáticas ou quais são as suas habilidades. Espero que um dia eu consiga ver os estudantes nas suas dificuldades, habilidades, e conseguir encontrar caminhos para auxiliar cada, individualmente, a chegar nos objetivos deles, não somente no objetivo, que eu quero pra ele, mas no objetivo que ele quer para ele* (Jerez).

*A experiência prática, às vezes, não é de tanto tempo, mas muito ouvir e ver o teu estudante, essa percepção firme, vamos adquirindo aos poucos, isso não está escrito em lugar nenhum, é o dia-a-dia, é o vivenciar, é o dar aula, saber que cada semestre as turmas mudam, que os estudantes são diferentes, tratar esta diferença de forma igualitária* (Martínez).

O professor precisa valorizar os saberes, os conhecimentos prévios dos estudantes e relacionar com teoria, tornando assim o aprender mais significativo. No entender de Jiménez: *“Trazer a experiência e a prática deles para sala de aula, tentar vincular com os conceitos e as teorias com a vivência que têm no dia-a-dia, gosto de ouvir onde trabalham, o que fazem, para tentar vincular o ensino teórico com prática”*. O vínculo e a confiança com os estudantes, usando uma linguagem acessível. *“Temos que nos acertar, com os estudantes, ter um linguajar próximo, ouvir as demandas, é muito importante ganhar o estudante primeiro, fazer com que confie em ti, saber dialogar, se aproximar e depois o conhecimento técnico”* (Marquez). O professor tem que ter um olhar atento, acolhedor, visto que muitas vezes, o estudante quer alguém que o escute, quer orientações e conversar sobre questões pessoais. Evidenciamos no excerto que segue:

*Às vezes, têm muitos estudantes que chegam para mim que precisam de orientações para as suas vidas, e o professor precisa fazer isso, porque se não for o professor fazer, às vezes não vai ter outro lugar para esta hospitalidade. As pessoas precisam desta acolhida, porque muitas vezes faltou uma dica, um feedback de sua vida e o professor pode contribuir* (Martínez).

Com os professores isso não é diferente, uma vez que eles precisam ter alguém que os escute, que converse levando-os a transformar as práticas pedagógicas, demonstrando a este professor que é preciso encantar os estudantes, este é o papel da assessoria pedagógica:

*Primeiro eu converso e adquireo respeito com o professor pelo conhecimento. Se chegar com conhecimento, conversando, argumentando, bem informal, os professores lançam desafios, é fantástico ver o crescimento deles: ‘Me dei conta de que eu preciso encantar os meus estudantes’* (Ibáñez Báez).

Assim como os estudantes são avaliados eles também avaliam as aulas dos seus professores, dão um feedback do que gostaram ou do que não gostaram. Isso contribui muito para que o professor possa reavaliar sua prática ou continuar da maneira que está sendo feita se os estudantes estão gostando, aprovaram a estratégia, além ser um elogio aos professores que os gratifica e os deixa satisfeitos e felizes, é um incentivo para continuar melhorando cada vez mais. Os dois principiantes relatam felizes os feedbacks que receberam:

*Eu acho que, quando os estudantes dão o retorno, um feedback que gostaram da aula ou que aquilo realmente contribuiu para o aprendizado deles, ou que aquela técnica que usei na sala de aula realmente foi boa. Nosso câmpus é privilegiado, somos bem próximos dos estudantes, muito diferente de outras instituições. Me gratifica muito quando conseguimos atingir os estudantes e quando eles dão um feedback positivo* (Gálvez).

*A satisfação do estudante, a atenção que ele dá quando estou falando, quando estou passando algum conhecimento, é um feedback muito bom, positivo, eles estão ouvindo, interessados naquilo que estou dizendo. Então o interesse do estudante é o que me desperta mais paixão, mais satisfação como professor, porque para mim eles são a minha prioridade, nunca posso me esquecer disso (Jiménez).*

Nossos estudantes, muitos trabalhadores principalmente dos cursos Subsequentes, buscam estes cursos para qualificar a prática ou para melhorar de emprego; temos muitos egressos que são profissionais de sucesso nas suas áreas, inclusive estando em cargos de gestão. Como conta o professor:

*A questão dos nossos egressos saírem e entrarem no mercado de trabalho e não só entrarem no mercado de trabalho, de serem promovidos nas empresas, isto é o que normalmente acontece, são coordenadores, supervisores e acabam na área deles. É um ciclo muito positivo que está se formando, com egressos nossos nas empresas e trazendo outros colegas que hoje estão estudando aqui (Cortínez).*

Muitos dos nossos estudantes realizam o Ensino Médio Integrado no IFSUL, nos dois cursos que temos, mas não seguem na Educação Superior cursos referentes à área inicial de formação, mas também temos os que buscam seguir, que é uma minoria, os quais tiveram a oportunidade de estudar numa instituição pública, gratuita e de qualidade. Como explica o professor e coordenador de um curso:

*Não temos esses números exatos, mas eu acredito que a minoria, de 20 a 30%, realmente segue na área de informática e 10 a 15% na Refrigeração e Climatização. Quando vamos divulgar o processo seletivo nas escolas, percebemos que os estudantes querem vir estudar no IFSUL, fazem o processo seletivo e vem fazer o Ensino Médio Integrado, eles vão para o curso de Informática ou para o curso de Refrigeração e Climatização, alguns têm afinidades por estas áreas outros não, e dizem que não querem trabalhar com a Informática ou na Refrigeração e Climatização, querem estudar aqui e depois buscar diferentes nas áreas da saúde, educação, engenharias, mas não tem problema nenhum, o importante foi a educação de qualidade que tiveram aqui. Temos vários egressos que estão cursando medicina e talvez a medicina seja uma das áreas que mais utiliza informática, que mais utilize tecnologia (Gálvez).*

## 6.2 QUE SABERES ESTÃO PRESENTES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESTES ESTREANTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA?

A ação docente envolve um conjunto de saberes necessários para o exercício da profissão docente. Como considera Cunha (2010b, p. 25): “o exercício da docência exige múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações”. Precisamos compreender as várias dimensões que compõem a docência. Tardif (2014) defende que o saber docente é um saber social, porque é

compartilhado com professores por meio do trabalho coletivo. Os saberes docentes são definidos por Tardif (2014, p. 36) como “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Conforme Tardif (2014), os saberes docentes podem ser classificados conforme Quadro 9.

Quadro 9 – Saberes docentes

<b>SABERES DOCENTES</b>	
<b>SABERES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL</b>	Saberes profissionais construídos nas instituições formadoras (universidades), relacionados ao exercício da profissão. Produzidos pelas ciências da educação (foco o professor e o ensino - prática pedagógica) e os saberes pedagógicos (teorias da aprendizagem e modos e técnicas de ensinar)
<b>SABERES DISCIPLINARES</b>	Saberes vinculados a diversas áreas do conhecimento (Matemática, Biologia, História, Português...), socialmente definidos e integrados aos cursos de formação. Emergem de tradição cultural e grupos sociais produtores de saberes.
<b>SABERES CURRICULARES</b>	Saberes que correspondem aos objetivos, conteúdos e métodos das instituições de ensino. São contemplados no planejamento institucional, planos de ensino, planos de aula, projetos.
<b>SABERES EXPERIENCIAIS</b>	Saberes do exercício da prática docente, no trabalho cotidiano, é o saber-fazer e saber-ser.

Fonte: Elaborado pela Autora a partir de Tardif (2014, p. 36-39).

Os bacharéis, ao se tornarem professores, não têm todos os saberes necessários para atuação na profissão docente, esses saberes deverão ser construídos no desenvolvimento da prática pedagógica; aprenderão com erros e acertos, enfrentando os problemas e desafios que surgem na docência. Para Tardif (2014), os saberes docentes provêm também de múltiplos espaços e tempos sociais com as diferentes interações e continuam a ser construídos durante a vida profissional nas diversas trajetórias de vida do docente. O mesmo autor enfatiza três aspectos essenciais dos saberes docentes: são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados.

Os saberes dos professores são temporais obtidos ao longo do tempo, provêm da história de vida dos docentes, especialmente das histórias da vida escolar. Tardif (2014, p. 261) afirma que os saberes profissionais são temporais, no sentido de que: “os primeiros anos da prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estrutura da prática profissional”. Concordamos com o autor que os primeiros anos da docência são primordiais para desenvolver competências e rotinas, já que os professores aprendem no exercício da prática pedagógica, por tentativas e erros vão construindo a profissão. Os saberes são temporais também,



pois “[...] são utilizados e se desenvolvem no âmbito da carreira, isto é, de um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte questões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças” (TARDIF, 2014, p. 262).

Os saberes docentes são plurais e heterogêneos, em três sentidos: os saberes vêm de variadas fontes da cultura pessoal, da história de vida e da cultura escolar, de conhecimentos da universidade, da formação profissional e experiências docentes e nas experiências de outros professores. E ainda os saberes profissionais são personalizados e situados; segundo Tardif (2014, p. 265): “um professor tem um a história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem”.

### **6.2.1 Saberes para a prática docente na Educação Profissional e Tecnológica**

Os saberes que os estreatantes no ofício de ensinar consideram essenciais para a prática docente na Educação Profissional e Tecnológica, como relatam, são: os saberes teóricos e práticos, de gestão, humanos, saberes técnicos depois os pedagógicos, relações interpessoais, diálogo. Um dos professores menciona: “*saber se comunicar e saber se colocar no lugar do outro é fundamental*” (González). O professor necessita ter este olhar sensível com os estudantes, saber se colocar no lugar do outro. Assevera com este professor, o iniciante, ao evidenciar: “*saber dialogar com o estudante, não adianta ter todo o conhecimento técnico e não saber dialogar com o estudante, são 20, 30 em uma sala de aula*” (Marquez). O diálogo, o relacionamento e o vínculo afetivo com os estudantes e o professor são fundamentais para contribuir na construção do conhecimento, na aprendizagem significativa. Outro principiante coloca que: “*saberes profissionais, pedagógicos, saber lidar com cada turma e ter um bom relacionamento com os estudantes*” (Raudez).

A união da teoria e da prática como diz o professor Cortínez: “*Os saberes fundamentais são conseguir unir os dois, teoria e prática, tem que ter uma abordagem teórica, oferecer a teoria, tem que desenvolver habilidades nos estudantes, mas também usar estes conhecimentos na prática*”. Proporcionar

informações, dar subsídios técnicos e práticos, para os estudantes executarem as atividades.

Os conhecimentos da área técnica são necessários, mas é preciso conhecer também sobre gestão e relações humanas. Segundo Fernández: *“Os saberes na área técnica são importantes, não são essenciais, se consegue suprir. É importante conhecer um pouco sobre a gestão e ter conhecimento na área humana, que infelizmente o curso de bacharel tem muito pouco”*. Educação é humanização; precisamos de espaços mais humanos porque estes deixam marcas na alma e no coração. Já para o professor Méndez: *“Saber lidar com pessoas é um ponto muito importante. Pegamos uma turma de estudantes e tem várias personalidades, saber lidar com a diversidade, com cada um, especificamente é uma dificuldade bem grande”*. É um desafio conviver e saber lidar com a diversidade presente na sala de aula. Para Lauxen e Franco (2018, p. 261): *“A sala de aula, ambiente rico em relações humanas, é um aspecto fundante na prática educativa. Sua gestão e a relação entre estudantes e docentes leva a pensar melhor sobre o que está sendo realizado”*.

Para Martínez, o saber pedagógico é o principal, em função de ser bacharel como expressa: *“Eu acho que é principal é o saber pedagógico, nos falta muito, sugestões práticas, não tivemos por não fazer licenciatura, dicas pedagógicas de como se portar frente a determinadas situações, isto faz a diferença, é importante”*. Realmente, os saberes pedagógicos são fundamentais para um bacharel que se tornou professor.

Os saberes da área técnica, da área do conhecimento que o professor vai atuar e os pedagógicos de como ensinar são importantes para desenvolver a prática pedagógica. O professor Gálvez salienta: *“Primeiro é a técnica, o conhecimento do que está ministrando, conhecimento profundo do assunto. E a outra é a questão da docência, a questão pedagógica, conhecer métodos, o que a gente precisa saber para ensinar”*. Na mesma direção vai Jerez ao afirmar: *“Primeiro o domínio da formação técnica é fundamental. Segundo, é conhecer as práticas pedagógicas adequadas para cada situação, desenvolver a autonomia, trabalhar em grupo, o planejamento e organização das aulas”*. Todos os saberes mencionados pelos professores estreados são fundamentais para a docência, além de outros tantos, os saberes são múltiplos, aprender é todo dia, todo dia aprendemos alguma coisa.

*“Aprendizagem da docência é uma evolução, é constante, tenho muito que aprender ao longo da profissão” (Gálvez).*

Os estreatantes no ofício de ensinar gostariam de espaços de formação na área profissional/técnica, especialmente na área tecnológicas para acompanhar as novas tecnologias disponíveis no mercado, como evidenciou González: *“Na área técnica gostaria um pouco de atualização, principalmente na área tecnológica”*. E na mesma direção Jerez também ressalta: *“Nós da área técnica, precisamos do acompanhamento da evolução tecnológica, eu acho que deveríamos ter mais cursos na nossa área de formação específica, para que o profissional esteja atualizado”*. Méndez complementa: *“Acho que nós da área de formação técnica temos que ter cursos mais específicos, para acompanhar o desenvolvimento das tecnologias”*. Dois professores enfatizaram a necessidade também de formação pedagógica com práticas mais inovadoras, novas metodologias como metodologias ativas ou criativas. Como expressa o professor: *“Para a formação docente, algo relacionado ao falar em público, dinâmicas de aula, metodologias ativas, para dinamizar a aula, para tornar a aula mais prazerosa e a aprendizagem significativa” (González)*. Já Jerez reafirma: *“na área pedagógica, com sugestões de novas metodologias”*.

Há satisfação e alegria por parte dos professores e dos estudantes, quando trabalham um determinado conteúdo em aula e os estudantes aplicam na indústria, nos seus locais de trabalho. Como relatam os iniciantes:

*Quando um estudante chega e diz que aplicou na indústria a atividade que aprendeu em aula, conhecimentos que trabalhamos, abordamos em sala de aula, para mim é a consagração, tenho certeza que lembrou do conceito e aplicou em uma situação prática. Que coisa boa quando eles começam a colocar na prática do dia-a-dia. É motivo de satisfação (Cortínez).*

*Uma coisa que me deixa bem, satisfeito e feliz é quando os estudantes estão aprendendo um determinado conteúdo em aula e conseguem levar para aplicar na indústria, no trabalho deles, e veem contentes contar que deu certo, que o chefe os elogiou, é muito gratificante unir a teoria com a prática (Méndez).*

Os professores entrevistados ressaltaram os desafios para melhorar a prática pedagógica que desenvolvem em sala de aula e, a necessidade do planejamento. Não é a quantidade de conteúdos passados, mas a aprendizagem desses conteúdos, a relação dos conteúdos conforme os cursos, procurar melhorar as aulas e a postura de professor, desenvolver algo novo na docência e pesquisa, aproveitar os conhecimentos, as experiências dos estudantes trabalhadores.

*Desafio mais uma vez seja tentar incluir no planejamento, aprender com a prática, com acertos e erros, hoje talvez eu aprendi que não é bem assim*

*que tem que ser feito, que mais vale o conhecimento ter sido absorvido pelo estudante, mesmo que não tenha repassado muito os conteúdos, do que passar muitos conteúdos e ele não ter absorvido nada (Jiménez).*

O professor Válquez pensa ser essencial na área que ministra as aulas ter a prática profissional, saber não só a química teórica, mas a química na prática, para que ela serve, como aplicar e ter um pouco de conhecimento da área técnica do curso no qual atua, Como expressa Válquez: *“se eu dou aula para o curso de Refrigeração e Climatização, eu tenho que entender um pouco pelo menos de Refrigeração e Climatização, como que funciona um ar condicionado, o que é a transferência de calor, essas coisas assim”*. Para ter mais propriedade ao falar, trazer a aplicabilidade para determinado conteúdo. Para o professor é conhecer um pouco mais, complementa Válquez: *“não dou a mesma aula para o curso de Refrigeração e Climatização e para a Informática são muito parecidas, o conteúdo é o mesmo, mas os exercícios são diferentes, então o desafio é mostrar para eles que estes conhecimentos são importantes”*. São estudantes e cursos diferentes, e o professor procura relacionar os conteúdos com situações práticas do cotidiano e dos cursos.

O professor Marquez sente a falta de não ter realizado um curso técnico de Ensino Médio ou Pós-Médio. Acrescenta que a engenharia é muito teórica e que, no IFSUL, o trabalho tem todo um viés prático, que demanda de prática também, o que para ele é um desafio. Procura dialogar e marcar aulas extras para os estudantes que precisam, mas para os estudantes da noite é complicado em função do trabalho. Também procura aproveitar o conhecimento dos estudantes que trabalham na área, trazem as experiências e compartilham com os colegas.

### **6.2.2 O desenvolvimento pessoal e profissional**

A maioria dos estreatantes no ofício de ensinar, na medida do possível, se preocupam com as duas dimensões com o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes, embora a ênfase fique mais no profissional. É um grande avanço, muito significativo para bacharéis professores da Educação Profissional e Tecnológica, que historicamente valorizavam só o desenvolvimento profissional, era o principal, a formação profissional predominava exclusivamente, e hoje perceber no profissional existe uma pessoa, um ser humano, com sentimentos e problemas como qualquer outra, é uma evolução. Como reforça Nóvoa (2009, p. 38), ao expressar:

“[...] práticas de auto-formação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional”. A autoformação e a autoconstrução do ser contribuem para o desenvolvimento de uma educação voltada para duas dimensões: pessoal e profissional, para o ser integral.

A legislação brasileira, tanto a Constituição Federal de 1988, no artigo 205, como a LDB 9394/1996, artigo 2, expressa que a educação visa ao “pleno desenvolvimento da pessoa” (BRASIL, 1996, artigo 2), ao ser integral. Entretanto, questionamos: será que as Instituições de Ensino compreendem e estão conseguindo cumprir o que diz a legislação? Como estão contribuindo para o pleno desenvolvimento da pessoa?

De acordo com a LDB 9394/1996, as Instituições de Ensino devem exercer um papel humanizador e socializador, além de desenvolver habilidades e competências que possibilitem a construção do conhecimento e de valores necessários à conquista da cidadania plena. Para que possa realizar tal função, é preciso levar em conta a vida cotidiana daquele que aprende e daquele que ensina, uma vez que trazem consigo elementos extrínsecos à realidade acadêmica, os quais devem ser relevantes dentro do espaço de criação e recriação das relações que se estabelecem no ambiente acadêmico. Eles devem ser uma referência permanente na ação educativa. Para Catanante (2000, p. 93):

É preciso compreender que todo ser humano é um ser integral com características sociais, emocionais, espirituais e racionais [...] Na essência, significa atuar – de modo equilibrado – com a alma, o coração e a razão em todas as situações: no trabalho, na vida pessoal e na comunidade em que se vive.

O mundo em que estamos vivendo e convivendo apresenta problemas de toda a ordem. Nunca na história da humanidade as distâncias foram tão encurtadas como agora, uma vez que as pessoas estão próximas virtualmente. A tecnologia aproximou as pessoas de longe, ao mesmo tempo que afastou as de perto, trouxe um desenvolvimento tecnológico fantástico, facilitou a nossa vida, mas vivemos correndo, não temos tempo. O mundo nunca conheceu uma humanidade tão doente, estressada, angustiada, insatisfeita, com medo de gente como a de hoje. Perdemos a essência da vida, preocupamo-nos em fazer e ter cada vez mais, em uma sociedade competitiva, na qual precisa vencer o melhor.

Vivemos uma época de muitas perguntas, inovações, avanços, complexidades, que nos impelem a recriar referenciais que orientem o ser e o agir

humanos. A contemporaneidade traz para a educação muitos desafios, principalmente com a promoção do ser humano como sujeito, que aprende e que se constrói permanentemente. A educação deve estar comprometida com o desenvolvimento total da pessoa, do ser integral, pleno na sua inteireza. Para Morin (2002b, p. 65):

A educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar um cidadão. Um cidadão é definido, em uma democracia, por sua solidariedade e responsabilidade em relação a sua pátria. O que supõe nele o enraizamento de sua identidade nacional.

Trata-se de uma educação voltada a desenvolver a cidadania e a promover as múltiplas potencialidades humanas, com base em pressupostos e em princípios que compreendam a relação sujeito/cosmo, estando em constante transformação, colocando os seres humanos e, conseqüentemente os professores, a lidar com complexas questões do retorno ao universal, à totalidade, a uma nova abordagem em relação ao planeta Terra, à natureza, à comunidade humana.

Essa nova visão de ser humano será, portanto, a de um sujeito singular que se autoconstrói permanentemente, que busca a autoformação, que sente, pensa, significa e age, e que, das suas mediações coletivas, construirá as possibilidades de uma vida melhor, com mais qualidade, passando por valores éticos e humanizadores. Pensar em uma mudança paradigmática em educação é reconhecer a crise por que passa: é reconhecer a falência da visão cartesiana/newtoniana de mundo e, portanto, desse paradigma de racionalidade mecanicista/reducionista, pilar sobre o qual foi até então construído o conhecimento.

Temos um grande desafio na educação para o desenvolvimento do ser integral. Morin (2002a, p. 11) ressalta que: “Uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano. Uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um dos seus componentes”. Estamos neste mundo de passagem; precisamos encontrar o sentido da vida. Para isso, é necessário nos conhecermos, fazermos uma viagem para dentro de nós, num encontro com nós mesmos, e sentirmos a vida pulsar em todas as coisas. É preciso que esse viver seja pleno de paz, luz e muito amor, porque sem amor é impossível vivermos a plenitude da vida. Concordamos com Trevisol (2008, p. 172), quando aponta: “[...] para a necessidade urgente de uma visão mais abrangente que possa compreender o ser humano na sua inteireza”. As Instituições de Ensino devem

contribuir para o desenvolvimento de um ser mais plenamente humano, pois a verdadeira educação é que a possibilita atingir a Inteira do Ser. Nesse sentido. Moraes (2004, p. 327) explica que:

Na verdade é chegada a hora de semear a fé e fincar raízes no terreno fértil da esperança. Esperança em uma educação renovadora e inovadora, libertadora e criativa, capaz de sinalizar a abertura de novos caminhos, emergência de novas possibilidades de construção e reconstrução do mundo e da vida. É tempo de reencantar a educação! E, como humanidade, é tempo de transcendência, tempo de emergência da civilização da religação.

Entretanto, a dimensão profissional acaba prevalecendo, e a dimensão pessoal é uma necessidade reconhecida a ser melhor explorada nas práticas pedagógicas de um modo geral, mudanças são essenciais principalmente a valorização da pessoa. Tardif (2014) destaca que o professor transpõe para prática aquilo que é como pessoa. Mas os entrevistados bacharéis perceberam que somos pessoas e profissionais e não temos como separarmos isso, explicam a necessidade de trabalhar as duas dimensões que nos constituem a pessoal e profissional *“Queremos preparar nossos estudantes para o mundo do trabalho. Além de tecnicamente bem preparadas, para o convívio social, que saibam se relacionar, conviver com as pessoas no ambiente de trabalho”* (Gálvez). Já o professor Jiménez mudou seus conceitos ao sustentar: *“Já me preocupei muito com a formação técnica, comecei a me preocupar bastante com a formação humana, estou procurando inserir no planejamento pedagógico, trabalhar para formar um cidadão”*. Outro professor coloca que os estudantes precisam perceber a importância das duas dimensões na nossa vida. *“Que os estudantes consigam perceber a importância do desenvolvimento pessoal e profissional nas suas vidas, seja para resolver um problema, para pensar alguma solução ou para ajudar um colega”* (Jerez). Para Marquez: *“Acabamos trabalhando os dois, o pessoal e o profissional, acabamos olhando para os estudantes de uma maneira diferente, por mais que não estamos acostumados com isto, é uma construção”*. E Válquez complementa: *“O relacionamento interpessoal acho que tem que ter em qualquer profissão, mas com adolescentes mais ainda, porque tem que saber interagir com eles, isso é uma coisa que também estou desenvolvendo ainda”*. Nós que trabalhamos na Educação Profissional e Tecnológica queremos formar uma excelente pessoa e profissional, nas duas dimensões que nos constituem. Um estudante que participou da pesquisa escreveu: *“Acredito que o grau de definição de ser um professor bom ou ruim deve*

*ser proporcional ao ser humano que ele é. Um professor com humanidade será sempre lembrado com carinho*”. Com toda a certeza, que excerto lindo e verdadeiro, carregado de amorosidade e humanidade.

### **6.2.3 Práticas pedagógicas significativas**

Os estreates no ofício de ensinar, mesmo que muitos não tenham formação pedagógica, estão preocupados em desenvolver uma prática pedagógica significativa, contextualizada e prazerosa, com o uso das tecnologias, com habilidades de resolver situações problemas, um fazer pedagógico ressignificado com as transformações dos espaços/tempos, renovação de metodologias, na avaliação da aprendizagem e processos sistematizados. É necessário desconstruirmos paradigmas cristalizados na busca de novos referenciais, para reinventar a construção de novos fazeres, saberes e espaços de aprendizagem que vão além da sala de aula, adequados aos novos tempos, ao cenário contemporâneo.

A importância do trabalho integrado que une vários componentes curriculares nos projetos interdisciplinares no contexto coletivo das situações-problema, com o compromisso de todos os envolvidos, com infinitas possibilidades de construção do conhecimento, de saberes, de fazeres em diferentes áreas, por meio da docência compartilhada, espaço em que estão iniciantes e experientes juntos num mesmo fazer pedagógico, é uma experiência significativa para todos os envolvidos. O estreatante fala desta prática com muito entusiasmo:

*O projeto é interdisciplinar, envolvendo quatro disciplinas, e fazemos um único trabalho que acaba contemplando as quatro disciplinas da área técnica. Conversamos com os estudantes e sugerimos o que eles podem fazer, desenvolver um software completo, nem na graduação não se consegue fazer, aqui conseguimos fazer porque eles estão todos nas mesmas disciplinas. Chegam no 4º ano do Ensino Médio Integrado de Informática, eles têm que fazer as quatro disciplinas (Gálvez).*

Um dos professores participantes dos Projetos Interdisciplinares relatou que os estudantes e os professores gostam de desenvolver projetos porque conseguem usar na prática o que é visto na teoria. É um grande desafio porque as disciplinas são vistas muito independentes, como se não existisse ligação entre elas, e é o contrário, queremos mostrar aos estudantes que, por mais que exista uma disciplina, uma precisa da outra, para desenvolver o projeto, precisamos de todas e necessitam



ter conhecimento desde as primeiras disciplinas que tiveram, para conseguir chegar no objetivo final do projeto.

Méndez relata que os projetos interdisciplinares que um grupo de professores realiza, são diferentes disciplinas, mas os professores reservam momentos no semestre para realizar o trabalho em conjunto, disponibilizam as aulas para trabalharem no projeto juntos para planejar, executar, montar e fazer funcionar o equipamento, presenciamos uma destas aulas o envolvimento dos estudantes montando os equipamentos é algo fantástico e a docência compartilhada, mais de um professor na sala de aula, a interação de estreates e experientes juntos com os estudantes. Como é um projeto interdisciplinar e são quatro disciplinas juntas, as notas finais são iguais para todas as disciplinas. Em uma noite no auditório teve a apresentação dos projetos e cada estudante pode convidar pessoas para assistir. Temos a oportunidade de participar deste momento extremamente especial para os estudantes, professores e convidados. Cada grupo apresentou a sua criação, equipamentos todos funcionando e de utilidade para o uso de diferentes funções, a alegria e a satisfação de todos era evidente e após ainda teve um coquetel de confraternização. Como fala um estreatante: *“Na apresentação dos projetos ao final de semestre um estudante depois da apresentação, falou sobre o trabalho que desenvolve que é muito importante para os estudantes, porque conseguem ver sentido no que aprenderam durante todo o curso”* (Méndez).

O uso de jogos nas aulas é uma forma de aprendizagem mais prazerosa, além da aprendizagem e do envolvimento dos estudantes. Conforme afirma Cortínez: *“Usando a gamificação, o aprendizado e o envolvimento dos estudantes são muito mais satisfatório do que uma aula simplesmente expositiva, têm muito mais retorno. Então, eu procuro inserir bastante jogos nas minhas disciplinas”*. Os estudantes do curso de especialização a maioria são professores e atuam em escolas da região e deram retorno ao professor Gálvez, que o deixou muito satisfeito: *“Os estudantes/professores dão retorno, criamos um grupo no WhatsApp da turma e contam que estão aplicando o conteúdo com os estudantes deles, atividade que fizemos em sala de aula, é muito gratificante”*. O estreatante Jiménez diz que gosta de usar vários recursos didáticos para tornar aula mais atrativa: *“Procuro realizar uma aula diferenciada, com vários recursos, vamos à biblioteca trabalhar um tema, ao laboratório de informática, uso vídeos, livros, sempre procuro outras*

*alternativas e outras possibilidades didáticas*". O professor Válquez está realizando o curso de Formação Pedagógica e está colocando os conhecimentos em prática como nos conta: *"No Ensino Médio Integrado, com uma turma, preparei um jogo de cartas; é um jogo que gostam bastante de química e com a outra fizemos um júri simulado e uso as metodologias ativas que eu aprendi na licenciatura que estou fazendo"*. Quanto mais variadas e com diferentes estratégias pedagógicas com recursos didáticos variados, mais significativa será aula e mais os estudantes aprenderão.

O professor também precisa fazer uma autoavaliação da sua prática pedagógica, refletir num processo de ação-reflexão-ação sobre o seu fazer e não colocar a culpa nos estudantes que não prestam atenção e usam o celular em aula. Como afirma o entrevistado:

*Um negócio são os estudantes não prestarem atenção na aula, mas eu não coloco a culpa neles, eu tenho que colocar um pouco em mim também, o que eu estou fazendo para chamar a atenção destes estudantes? É ruim ver um estudante no WhatsApp, mas temos que utilizar ao nosso favor (González).*

O uso das metodologias ativas ou criativas de aprendizagem é uma estratégia de ensino eficaz entre outras, sendo o estudante personagem principal e o maior responsável pela construção do conhecimento, de maneira autônoma e participativa; e o papel do professor é prestar atenção no desenvolvimento do estudante, tirar dúvidas que surgem ao longo do caminho da aprendizagem. Segundo um iniciante, o professor deve *"ser um mentor, um guia, e o estudante precisa pensar, pesquisar e buscar as soluções"* (Jiménez). Complementa outro professor: *"Quando os estudantes aprendem, constroem o conhecimento, fazem relações com a vida prática, ajudando-os a viver melhor e contribuindo com as pessoas ao seu entorno, assim conseguimos ser um agente de transformação"* (Válquez).

Temos em nossas mãos o poder da transformação no momento em que mudamos o nosso fazer e buscamos outras estratégias de ensino. As práticas de ensinar e de aprender ao usar as metodologias ativas: aprendizagem baseada em projetos ou problemas, estudo de caso, sala de aula invertida, aprendizagem entre os pares, aprendizagem cooperativa, aprendizagem *online*, jogos, entre outras tantas, levando os estudantes a aprender a aprender. Um estudante relatou: *"A metodologia que os professores iniciantes vêm trazendo de formas simples e*

*práticas de entender o conteúdo como: slides, vídeos, exemplos práticos, além de vários softwares e aplicativos que contribuem para o aprendizado”.*

A docência nos brinda com muitas experiências positivas, que nos engrandecem e gratificam como professores. É um reconhecimento que não tem preço, que só a nossa profissão nos concede e nos alegra e faz com que continuemos ainda com mais vontade e entusiasmo de fazer a diferença na vida das pessoas. Os estreantes no ofício de ensinar nos contam experiências positivas que tiveram nestes anos iniciais da docência. Para Jiménez, foi muito gratificante ter conseguido estimular um grupo de três estudantes a fazerem pesquisa. Como aponta o professor: *“Eles estão inseridos no contexto da pesquisa e vejo que foi importante, para que sentissem interessados na área de pesquisa, de ler, de pesquisar, de descobrir coisas novas”.*

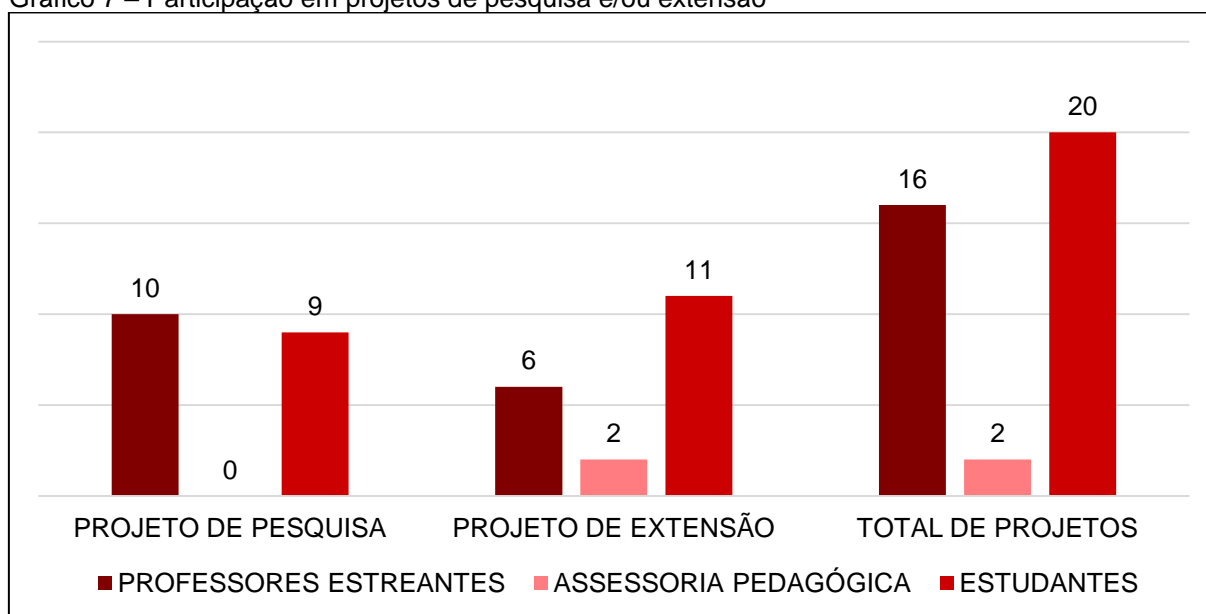
O retorno que os estudantes dão aos professores, a satisfação de estar trabalhando e aplicando os conhecimentos aprendidos em aula e o reconhecimento de ser convidado para ser paraninfo na formatura de uma turma é muito importante para os docentes. Como destaca Gálvez: *“O feedback dos estudantes quando vem conversar que estão trabalhando e aplicando o conteúdo que passamos em sala de aula. Fiquei bem contente também no ano passado, de ser convidado para ser paraninfo da turma”.* O professor Martínez também foi convidado para ser homenageado na formatura de uma turma, o que o deixou muito lisonjeado, ele relatou a felicidade de ser lembrado no discurso do ex-reitor nesta formatura, do caminho trilhado no IFSUL de estudante a professor, de ser filho do IFSUL. Como nos conta:

*Ano passado fui convidado para ser o professor homenageado da turma eu fiquei muito feliz, pela lembrança, porque não atuo nos últimos semestres e geralmente convidam os professores que trabalham nos últimos semestres e tive esta lembrança por parte dos estudantes, fiquei muito feliz. Um segundo momento, nosso ex-reitor no dia da formatura lembrou no discurso do caminho que eu tinha trilhado, que pouco tempo atrás era eu que estava me formando em outro campus do IFSUL e hoje sou professor no IFSUL, Contribuindo para formar mais pessoas, isto foi muito legal, a lembrança dele. E não foi meu professor direto assim, então isto me chamou muito a atenção, fiquei muito feliz com a lembrança, sou filho do IFSUL e hoje sou professor aqui.*

### 6.2.4 Possibilidades de conciliar: o ensino, a pesquisa e a extensão

Os sujeitos de pesquisa ressaltam a possibilidade de conciliar o ensino, a pesquisa e a extensão como pilares sob os quais todos os Institutos Federais devem se assentar. Na condição de mestres ou doutores, todos são pesquisadores e sentem a necessidade de realizar investigação e extensão. Com a exceção de um professor que não está inserido em projetos de pesquisa e mais da metade em projetos de extensão, as assessoras estão somente na extensão, já os estudantes estão tanto na pesquisa, e quanto na extensão. Os sujeitos da investigação participam ao todo de 38 projetos de pesquisa e/ou extensão, como mostra o Gráfico 7.

Gráfico 7 – Participação em projetos de pesquisa e/ou extensão



Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Os princípios e as finalidades que norteiam a constituição dos IFs colocam, o ensino, a pesquisa e a extensão como pilares centrais. Acrescentamos conforme Bonhemberger e Audy (2018, p. 70), a inovação e o empreendedorismo que: “transformam a sociedade emergem da proatividade para resolução de problemas, da ousadia para assumir riscos e aproveitar as oportunidades, da postura empreendedora que cria ambientes favoráveis [...]”. Mas, também é necessário repensar, para gerar mudanças, especialmente na transformação das práticas com inovação; muitas vezes pensamos em inovação apenas como sendo o uso das

tecnologias em sala de aula, contudo são necessárias mudanças nos processos de ensinar e de aprender, pois há muitas formas de aprender, maneiras criativas de ensinar, numa perspectiva dialógica e emancipatória. Para Cunha (2016, p. 94) inovação: “[...] não se trata apenas de acionar mudanças metodológicas ou prover a inclusão de recursos tecnológicos, referimo-nos, principalmente, a nova forma de compreender o conhecimento e, portanto, a uma alteração nas bases epistemológicas da prática pedagógica”. É preciso inovar, ressignificando os espaços, tempos e fazeres pedagógicos.

Já para Bonhemberger e Audy (2018, p. 75): “a inovação é um processo estratégico, do qual fazem parte busca, descoberta, experimentação, desenvolvimento e adoção de novas experiências e processos capazes de agregar valor à instituição”. A inovação envolve transformações, conhecimentos, criatividade, gera novas oportunidades e infinitas possibilidades para todos os atores da instituição. Para Marcelo García e Vaillant (2018, p. 9):

*Una innovación disruptiva<sup>36</sup> es una solución nueva que ofrece respuesta a quienes, antes de su aparición, no tenían opciones disponibles. Para que opere efectivamente, su aparición debe cumplir con tres condiciones: accesibilidad, calidad inicial suficiente y potencial de mejora continua.*

Cada vez mais estaremos cercados de inovação disruptiva, que surgem como grandes inovações. As tecnologias disruptivas fazem parte do nosso dia a dia das mais diferentes maneiras, como internet, e-mail, redes sociais, leitores digitais, smartphones, entre tantas outras. Inovar é fazer a diferença na vida das pessoas, temos este desafio na educação, pois ela exige ruptura de paradigmas e um repensar para promover a inovação na formação de professores. Uma formação disruptiva como sugerem Marcelo García e Vaillant (2018) no livro *Hacia una formación disruptiva de docentes: 10 claves para el cambio*, os autores nos fazem repensar a formação de professores para que seja centrada no processo de ensinar.

Pensamos que é necessário articular a inovação e o empreendedorismo com a tríplice missão do ensino, pesquisa e extensão. Nesse aspecto, sabemos que a docência está – ou deveria estar – para além do ensino, e ficou evidenciado que os professores estão conseguindo articular o tripé ensino, pesquisa e extensão, sendo que dois professores que atuam na gestão institucional são também coordenadores de curso, necessitando, para tanto, articular o quadripé: ensino, pesquisa, extensão

---

<sup>36</sup> O termo Tecnologia disruptiva foi cunhado por Clayton M. Christensen, usado como sinônimo de inovação disruptiva.

e gestão. Segundo A. Wiebusch e Bolzan (2018, p. 124), à medida que o professor: “compreende os percursos adotados para se desenvolver na profissão, ele vai consolidando modos de atuação capazes de lhe assegurar com êxito nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão nas quais se envolve”. Os docentes vão encontrando estratégias para vencer as demandas de um novo fazer pedagógico, como enfatiza o professor: *“Um ano de IFSUL e estou em um cargo de gestão, trocou a coordenação em dezembro e assumi a coordenação do curso. A parte de gestão e ensino eu tenho tentado deixar organizada, para dar conta de todas as demandas que surgem”* (González).

Os professores evidenciam unir também em suas práticas pedagógicas, além do ensino, a pesquisa e a extensão, tornando assim o ensinar e o aprender mais comprometidos com as questões sociais. Como Andrade e Wiebusch (2015, p. 6) enfatizam: “o tripé ensino, pesquisa e extensão deve ser imprescindível em todas as ações pedagógicas desenvolvidas, é um processo que precisa ser construído”. Temos um longo caminho na busca indissociável deste tripé. Como ressaltam Andrade, Morosini e Buce (2018, p. 157): “A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão fortalece espaços formativos de aprendizagem coletiva e potencializa a partilha, a criação e a recriação de práticas pedagógicas inovadoras”. Nessa perspectiva, é necessário repensar os espaços/tempos/saberes para construção de novas práticas que envolva o tripé. Exemplo disso são os estudantes do Ensino Médio Integrado, do nosso câmpus que, desde as primeiras turmas de 2011, têm no terceiro ano uma disciplina de Práticas de Extensão, que visa complementar o trabalho com a pesquisa e com a extensão.

A inserção da extensão está prevista no PNE, Lei 13.005/2014, na meta 12.7, o qual estipula que 10% do total da carga horária dos cursos de graduação devem ser destinadas a atividades de extensão. Para Andrade (2018, p. 4), a curricularização da extensão potencializa a criação: “de um espaço integrador, dialógico e interdisciplinar que de forma transversal redefine o currículo, comprometido com a reconexão social/territorial das instituições e com um processo de aprendizagem integrador, investigativo, dialógico, crítico, e reflexivo”. No caso do câmpus – cenário da pesquisa – tais preceitos já estão no currículo do Ensino Médio Integrado.

A Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, do CNE/CES estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014. E a Portaria nº 1.350, de 14 de dezembro de 2018, o Ministro da Educação, Rossieli Soares da Silva, homologou o Parecer CNE/CES nº 608/2018, que institui as Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira.

A normativa define conceitos, diretrizes e princípios para a Extensão em todo o sistema de Educação Superior do país, abrangendo universidades públicas, privadas e comunitárias. A extensão universitária, a partir do marco regulatório: “[...] é concebida com função potencializadora na formação dos estudantes e na capacidade de intervir em benefício da sociedade, aspecto essencial para que a universidade se realize como instrumento emancipatório” (BRASIL, 2018, p. 4).

No câmpus Venâncio Aires temos vários projetos de pesquisa e extensão, sempre se deu um grande valor e são destaques em muitas mostras de iniciação científica. O IFSUL realiza anualmente a Mostra Venâncio-aiense de Cultura e Inovação, que iniciou no ano de 2012. Tem como objetivo incentivar a produção científica, tecnológica e cultural, estimular aos estudantes e os professores a realizarem projetos de iniciação científica e de inovação tecnológica, promovendo a partilha de saberes entre estudantes, docentes e comunidade acadêmica. González afirma que: *“A MOVACI traz pessoas de vários lugares, projetos de pesquisa e extensão que nem sabia que tinha. Sou um bacharel, estou quebrando paradigmas daquilo que é pesquisa e extensão, e posso ajudar os estudantes”*.

Participamos da VII MOVACI, realizada em setembro de 2018, na qualidade de avaliadora de trabalhos. A VII MOVACI contou a participação de oito câmpus do IFSUL e um câmpus do IFRS e de diversas escolas das redes de ensino de Venâncio Aires e de outros municípios, com 126 projetos divididos conforme os grandes eixos/áreas do conhecimento, em dois níveis Ensino Fundamental como exposição de trabalhos e o Ensino Médio, Técnico e Superior, como apresentação de trabalhos; neste nível teve 89 trabalhos, em sete eixos, todos são avaliados por uma comissão avaliadora e os destaques recebem premiação. Estes 14 trabalhos foram orientados por seis professores estreatantes no ofício de ensinar, representando 15,7% dos trabalhos do Ensino Médio, Técnico e Superior e cinco trabalhos foram orientados por duas assessoras pedagógicas, 5,6%, os 19 trabalhos orientados

pelos entrevistados professores e assessoras representam 21,3%, conforme Quadro 10.

Quadro 10 – Trabalhos da MOVACI

<b>NÍVEIS</b>	<b>TRABALHOS</b>	<b>SEIS ORIENTADORES ESTRANTES</b>	<b>DUAS ORIENTADORAS ASSESSORAS</b>
<b>Ensino Fundamental</b>	37	–	–
<b>Ensino Médio, Técnico e Superior</b>	89	14	5
<b>TOTAL</b>	126	14	5

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Sendo que dois projetos de dois estereantes no ofício de ensinar foram premiados e um deles foi escolhido para, juntamente com mais dois projetos, a participar da Mostra Internacional de Ciência e Tecnologia (MOSTRATEC), realizada anualmente pela Fundação Liberato, de Novo Hamburgo/RS. Destina-se a apresentação de projetos de pesquisa em diversas áreas do conhecimento, realizados por jovens cientistas do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de nível Médio, com a participação de estudantes de diversos estados brasileiros e de vários países. Depois os premiados participam da Feira Brasileira de Ciências e Engenharia (FEBRACE), um estímulo ao jovem cientista, anualmente realizado na Universidade de São Paulo, UPS. Já tivemos, ao longo destes sete anos de IFSUL, câmpus Venâncio Aires, projetos apresentados na FEBRACE. Os nove projetos selecionados na FEBRACE participam da Feira Internacional de Ciências e Engenharia (INTEL ISEF), realizada anualmente, em maio, nos EUA é a maior feira para estudantes que ainda não estão na Educação Superior, com a participação de mais de 77 países e todos os territórios do mundo. A VIII MOVACI já tem data marcada para os dias 25, 26 e 27 de setembro de 2019.

Após a MOVACI, em outubro, o IFSUL, câmpus Venâncio Aires realiza o Seminário Saberes Docentes com o objetivo de promover espaço de discussão e de reflexão acerca das práticas pedagógicas, bem como da multiplicidade de saberes docentes vivenciados diariamente pelos professores. Destinado para os professores do IFSUL e das redes de ensino, contou com palestras e apresentações de trabalhos.



### 6.2.5 Estreia na Docência: o que os deixa felizes e o que os desmotiva na profissão

A grande maioria dos estreantes no ofício de ensinar expressaram o que mais gostam na docência e o que os deixa felizes que é quando os estudantes aprendem, é a aprendizagem, o sucesso acadêmico, como manifesta Jerez: *“O que me gratifica é ver os estudantes aprenderem, é a maior satisfação, para mim é ver alguém aprender algo que antes não conhecia independente do que seja, aprender é fantástico, é algo que está muito acima de qualquer coisa”*. Realmente é extraordinário quando nossos estudantes aprendem e têm sucesso acadêmico, é muito gratificante para nós professores, como se refere Martínez: *“Mais feliz é o desafio, porque às vezes passamos algum conteúdo, na percepção do estudante, que ele não conseguiu assimilar, mas o desafiou, vai incomodado com aquilo, volta diferente, já progrediu, aprendeu”*. O professor estar feliz e realizado com a profissão escolhida é maravilhoso, logo a prática pedagógica também será, como coloca Jerez: *“Estou muito feliz, escolhi certo, porque eu consegui aliar as duas coisas que eu mais gosto na vida, a primeira a parte científica, as exatas que permitem projetar, resolver e realizar e a segunda é ensinar, auxiliar os outros”*. Na nossa profissão podemos fazer a diferença na vida de muitos estudantes, como nos diz Marquez: *“Trabalhar em educação já me traz muita satisfação e me deixa feliz, perceber que estou contribuindo de alguma forma com os estudantes, principalmente quando estão aprendendo”*. Os bons professores deixam marcas em nossas vidas para sempre, a importância que tem um olhar sensível, acolhedor, para um estudante que trabalhou um dia inteiro e precisa da nossa atenção e carinho, como muito bem se refere Martínez:

*O que me inspira, o que eu tento levar sempre em consideração nas minhas aulas são os bons professores, os bons exemplos, aquela pessoa que tem amor pelo que faz, que tem carinho pelos estudantes, a preocupação com fatores externos, não só da aula, e aquele sujeito que está aqui conosco que, às vezes, só o que ele quer é ouvir uma palavra de carinho e de incentivo, principalmente o subsequente, o dia de muitos é terrível, difícil, levantam às 4 horas da manhã e estão aqui cochilando muitas vezes, o professor precisa ter um olhar sensível, entender estes estudantes trabalhadores.*

O estreante traz como exemplo os bons professores que teve e que, com certeza, trabalhavam com amor e foram aqueles que deixaram marcas positivas em sua vida. E é fundamental o professor perceber como está o estudante em sala de

aula e entender o que passou durante o dia para chegar à noite na aula e estar como está.

Para os estreatantes no ofício de ensinar, o que os desmotiva na profissão docente é quando os estudantes não estão aprendendo o que deveriam aprender, mesmo após várias intervenções, como aborda Gálvez: *“Quando o estudante não está aprendendo, quando não conseguimos atingir o estudante, tentamos diferentes métodos, técnicas, conversas com o estudante e, mesmo assim, não consegue atingir o básico, isso acaba desmotivando”*. E a falta de interesse e a desmotivação do estudante de não saber aproveitar as oportunidades: *“A falta de interesse de alguns estudantes, estar na sala ensinando, para passar um conteúdo, um conhecimento importante para o estudante, mesmo assim não está interessado, o fato dele não estar motivado para aprender”* (Jiménez). O professor Cortínez concorda ao dizer: *“Fico triste quando vejo um estudante que tem muitas possibilidades e não sabe aproveitar a oportunidade”*. Atitudes desonestas de alguns estudantes também desmotivam o professor como nos fala Válquez: *“A questão de ver alguns estudantes sendo desonestos, tentando burlar, acho que isso é bem complicado, são coisas que às vezes desmotivam, mas são poucos”*. E algumas reuniões ficam somente na discussão e não chegam em um resultado. Como relata o interlocutor:

*Em relação a algumas reuniões, não gosto e faço uma analogia com a empresa, mas não podemos ficar só discutindo, chega um momento que temos que vislumbrar um resultado e tem que ver maneiras de como atingir o resultado, de planejar ações semanais, precisamos organizar melhor o nosso tempo* (Martínez).

### 6.3 COMO SE DÁ A RELAÇÃO ENTRE OS ESTREANTES E OS ESTUDANTES?

As Universidades e Institutos Federais, no Brasil, abriram as portas para todos os sujeitos, principalmente para aqueles que historicamente foram excluídos, que não tinham acesso à Educação. As políticas públicas de acesso à Educação Brasileiras, por meio da democratização e de ações afirmativas, nos últimos anos, propiciaram mudanças significativas no perfil dos estudantes. Muitos são de primeira geração da família nuclear, isto é, o primeiro membro da família que está cursando ou é egresso, de um curso de Ensino Médio, Superior ou de Pós-Graduação, muitos são oriundos de famílias de baixa renda, de pais que não valorizavam o estudo, são

estudantes trabalhadores, muitos provenientes na modalidade Educação de Jovens e Adultos, EJA ou com a certificação por meio do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), entre outros.

O IFSUL acolhe a pluralidade de identidades e a maneira de ser adolescente, jovem e adulto, considerando as subjetividades na busca contínua do respeito às diferenças em todos os sentidos. Nesse contexto contemporâneo, temos um estudante com novas características, necessidades e desejos. É uma multiplicidade de estudantes presentes atualmente nas nossas salas de aula, precisamos reconhecer a todos como sujeitos de direito. Todas estas diversidades mudaram e exigem transformações nos processos de ensinar e aprender.

### **6.3.1 Relacionamento: estereótipos e estudantes na perspectiva dos professores**

O relacionamento do professor com os estudantes é fundamental para o processo de construção do conhecimento, da aprendizagem, com equidade e qualidade, sendo o estudante o sujeito da sua aprendizagem. Cabe ao professor oferecer estratégias de ensino que contribuam com aprendizagem de todos, respeitando as singularidades e as modalidades de aprendizagem de cada sujeito. Este é o papel fundamental das Instituições de Ensino que é a promoção do sucesso da aprendizagem/acadêmico. E nós aprendemos com os estudantes, por meio da interação, do trabalho colaborativo de todos os envolvidos no processo de aprender e de ensinar. Dessa forma, surge o engajamento acadêmico, tradução do termo inglês, *engagement*. Uma temática bastante abordada em nível internacional, em países como Estados Unidos, Austrália, Canadá entre outros, mas ainda pouco explorada no Brasil. Para Costa e Vitória (2017, p. 2262):

Engajamento acadêmico é visto com um processo multidimensional que engloba, sobretudo, as dimensões afetiva, comportamental e cognitiva dos indivíduos que, quando mobilizadas conjuntamente, permitem o envolvimento efetivo dos estudantes com o meio e as atividades acadêmicas, gerando, de fato, o engajamento.

Dessa forma, o conhecimento sobre engajamento acadêmico, acumulado desde a década de 70, oferece-nos pistas interessantes para relacionar os desafios do aprender e as possibilidades de superação que tais conceitos podem representar.

A partir dessa assertiva, podemos pensar o engajamento acadêmico como contribuição para a parceria entre estudantes e professores, para a partilha de

saberes e para a busca de motivação, o que favorece e promove o sentimento tão importante de protagonismo do estudante e do estreador no ofício de ensinar. Concordam Costa e Vitória (2018, p. 128) ao expressarem que o engajamento acadêmico: “[...] envolvem o protagonismo, a interação entre os pares, o trabalho colaborativo em redes de colaboração [...]”. Elementos fundamentais na vida acadêmica e profissional. Nas palavras de Vitória (2018, p. 83): *“La vida académica tiene, también, objetivos no siempre explícitos (en ocasiones, sí que lo están) que están relacionados con la forma de ver el mundo o de hablar sobre él”*.

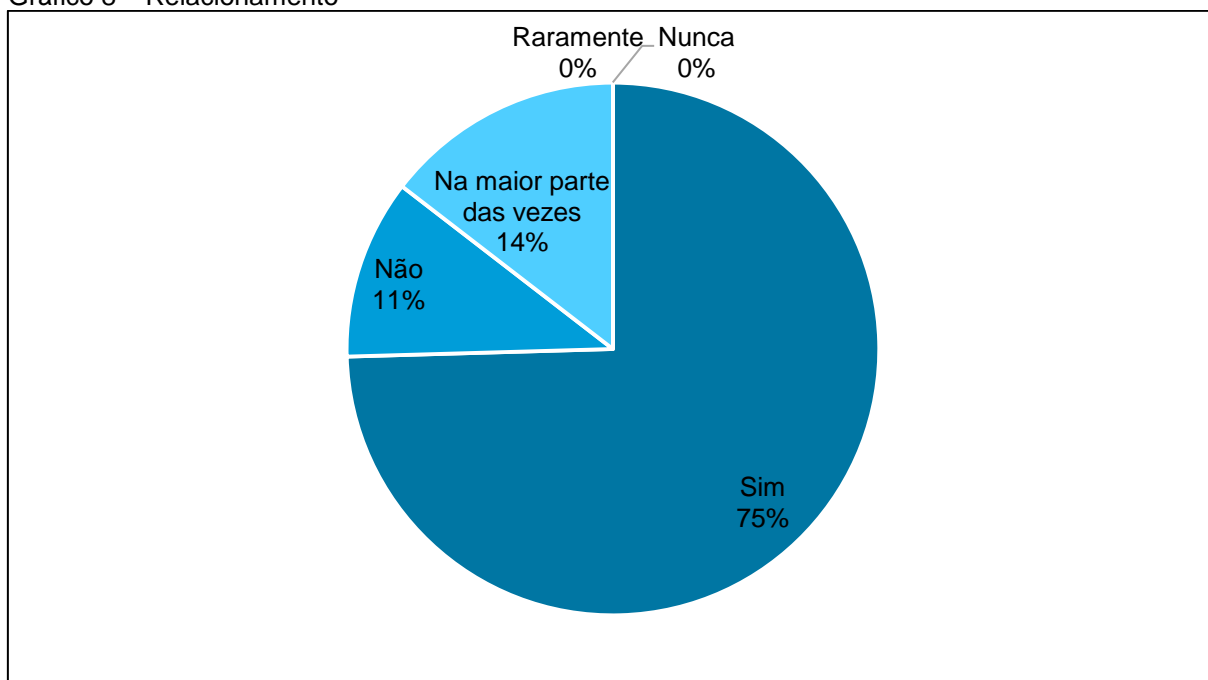
O Relacionamento dos estreadores no ofício de ensinar com os estudantes é muito bom, é tranquilo conforme expressaram os professores, que buscam estar próximos dos estudantes, como relata Gálvez: *“Procuró sempre estar o mais próximo possível dos estudantes, alguns conseguimos mais, com mais facilidade, outros não, mas tento, acabo tentando conversar, me aproximar deles, isto é muito importante para a aprendizagem”*. Para a aprendizagem é fundamental, aprendermos em quem podemos confiar e temos vínculos afetivos e, quando surge alguma dificuldade, procurar conversar e resolver em sala de aula: *“O relacionamento com os estudantes é muito bom, é tranquilo, se tem um problema eu resolvo com eles, tem que resolver, não pode deixar o assunto subir para outra esfera, a comunicação é muito importante entre nós”* (Raudez). O relacionamento com os estudantes vai para além da sala de aula, para outros espaços conta-nos o professor Marquez:

*Bem interessante, muito bom até por sinal, tanto os estudantes da noite, como os do dia. Os estudantes de dia também, amanhã a gente tem até um churrasco marcado. Não falando só da parte de sala de aula, mas relação pessoal eu acho bem bacana com o pessoal. Procuró sair para um futebolzinho, tarde da noite, churrasquinho, então eu me dou muito bem. Acho que tenho um relacionamento extra-sala de aula bem legal.*

### **6.3.2 Relacionamento: estudantes e estreadores na perspectiva dos estudantes**

O Gráfico 8 apresenta os dados sobre o relacionamento entre estudantes e professores.

Gráfico 8 – Relacionamento



Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Quanto ao relacionamento, 74,5% dos estudantes se relacionam bem com os professores estreantes, para 14% na maior parte das vezes e 11% não se relacionam bem com os estreantes. Quanto à postura profissional, às vezes em uma determinada situação falta se impor mais como professor, em outras o docente parece conhecer mais os estudantes e mostra dar mais atenção e carisma a eles. Em relação à aprendizagem os estreantes se preocupam se todos compreenderam os conteúdos. Já quanto à interação, de um modo geral, são atenciosos, procuram auxiliar, ajudar e ouvir as opiniões e em relação à compreensão buscam compreender os estudantes. O Quadro 11 apresenta narrativas dos estudantes sobre o relacionamento com os professores estreantes.

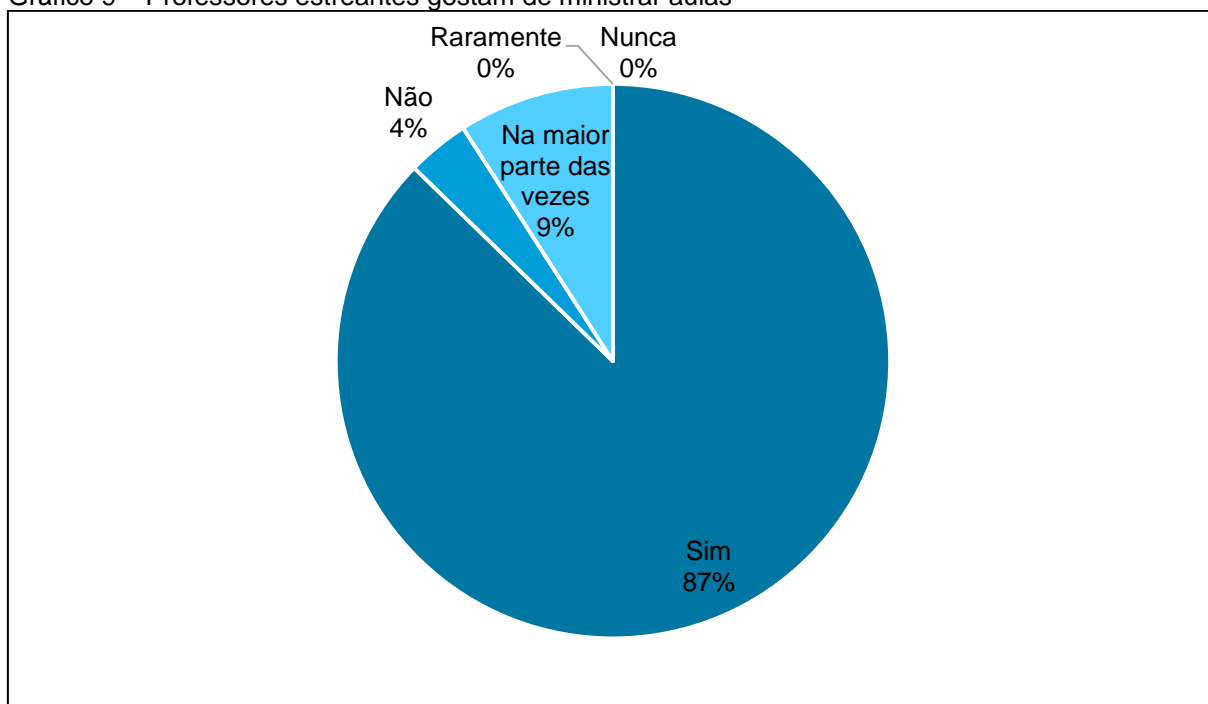
Quadro 11 – Relacionamento estudantes e estreates

PALAVRAS-CHAVE	NARRATIVAS DOS ESTUDANTES
<b>POSTURA PROFISSIONAL</b>	<p><i>Em alguns casos vejo um pouco de falta de saber contornar as situações, pois o professor tem a mesma idade que nós, às vezes e tem que ter um jogo de cintura para se impor.</i></p> <p><i>Muitas vezes parecem nos dar mais atenção e conhecer mais os estudantes.</i></p> <p><i>Através do desenvolvimento de projetos na sala de aula, mostram muito carisma.</i></p>
<b>APRENDIZAGEM</b>	<p><i>Ajudam muito nas explicações de trabalhos, procuram saber se o aluno está aprendendo, estão sempre à disposição</i></p> <p><i>Eles sempre procuram conversar com todos para ver se houve a compreensão dos conteúdos para todos e oferecem apoio se caso alguém não compreendeu.</i></p> <p><i>Para o professor o relacionamento também é uma aprendizagem tanto como para o grupo.</i></p>
<b>INTERAÇÃO</b>	<p><i>Na maior parte das vezes, um professor apenas que é mais 'fechado', mas na maior parte são bem interativos com a turma.</i></p> <p><i>Interagem com os estudantes, são atenciosos e procuram ouvir nossas opiniões, coisa que os professores mais experientes ignoram.</i></p> <p><i>Sempre procuram auxiliar, ajudar os estudantes da melhor forma.</i></p> <p><i>Em alguns casos percebi um certo 'medo' ou distanciamento na relação com os estudantes.</i></p>
<b>COMPREENSÃO</b>	<p><i>A forma como buscam compreender o pensamento individual dos estudantes é rápida e consciente.</i></p> <p><i>Demonstram-se bem curiosos, procurando compreender o estudante e saber como estão suas práticas, comunicando-se bastante com os estudantes.</i></p>

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Para os estudantes, 87% dos professores estreates gostam de ministrar as aulas, para 9% na maior parte das vezes gostam e para 4% dos estudantes os estreates não gostam de ministrar aulas. Os estudantes consideram que os professores estreates são bem preocupados com suas práticas, chegam na sala de aula inovando, com atividades mais dinâmicas e atrativas, de forma clara e compreensível. Têm muita simpatia, calma e dedicação. Se importam com os estudantes, fazem de tudo para que entendam o conteúdo, aprendam; chegam com muita garra e vontade de ensinar, pela postura positiva em sala de aula. O Gráfico 9 resume a percepção dos estudantes sobre o gosto dos estreates em ministrar aulas

Gráfico 9 – Professores estreadantes gostam de ministrar aulas



Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

A Imagem 16 apresenta a fala de alguns estudantes.

Imagem 16 – Fala de estudantes



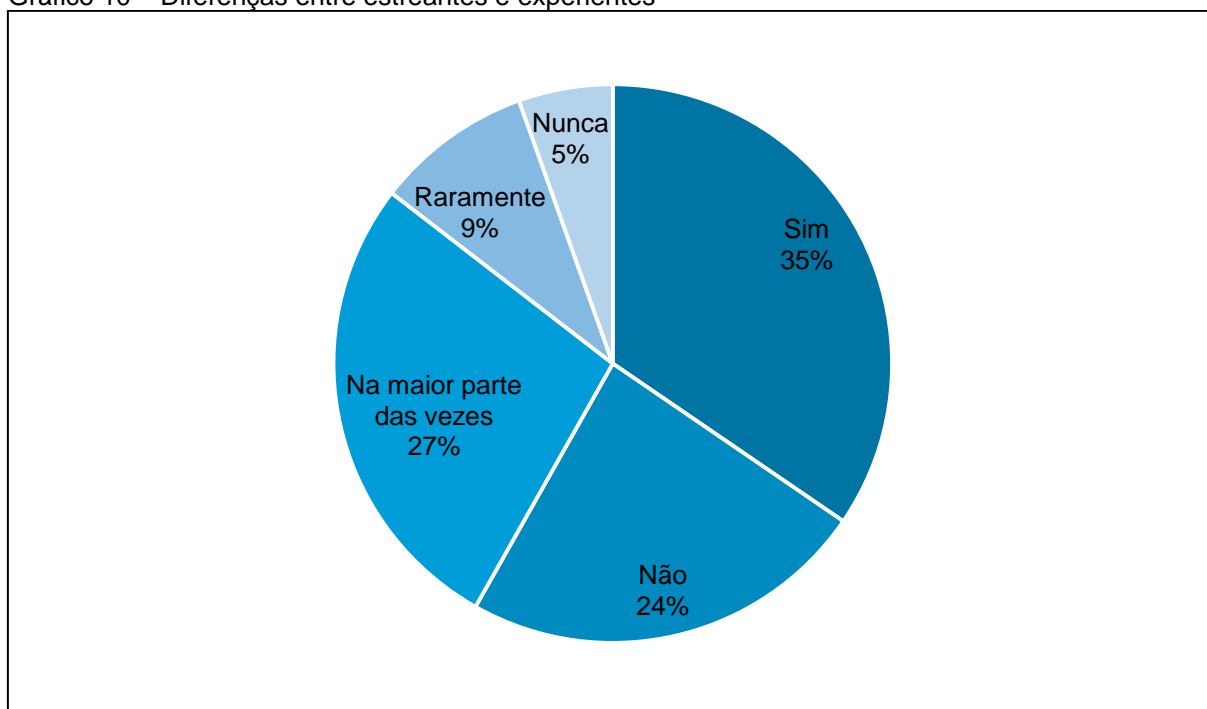
Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

### 6.3.2 Diferenças entre estreates e experientes para os estudantes

O Gráfico 10 apresenta as diferenças entre os estreates e os experientes.



Gráfico 10 – Diferenças entre estreantes e experientes



Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

No questionário realizado com os estudantes, perguntamos se existiam diferenças entre os estreantes no ofício de ensinar e os professores experientes. Para os estudantes, 35% percebe que têm diferença entre os professores que estão iniciando a carreira docente e os professores experientes na docência, para 24% dos estudantes não existe diferenças entre estreantes e experientes, já para 27% na maior parte das vezes existe, para 9% raramente tem diferença entre os professores estreantes e experientes e para 5% dos estudantes nunca tem diferença entre estes professores. Segundo alguns estudantes, os professores estreantes têm insegurança, nervosismo e falta de experiência para abordar e o domínio de conteúdos, bem como a clareza nas explicações. Os estudantes também perceberam muitas potencialidades nos estreantes no ofício de ensinar, são mais animados, entusiasmados, empenhados, dedicados, esforçados e atenciosos, propondo atividades diferenciadas; gostam de inovar e também existe a preocupação com a aprendizagem dos estudantes. Os novatos chegam com muita vontade de aprender a ensinar, mesmo tendo as dificuldades iniciais na profissão. Já os professores experientes, por terem mais de cinco anos na docência, sabem contornar melhor os problemas, têm mais segurança, facilidade, experiência e domínio de conteúdo, mais conhecimentos e confiança na condução das aulas, porém, em muitas situações, por terem experiências, ficam mais acomodados.

Então, é um desafio que o experiente precisa vencer, a acomodação. Segundo um estudante: “Penso que os professores iniciantes suprem a falta de experiência com dedicação e paciência, enquanto que os experientes usam o que dominam melhor: a experiência”, conforme mostra o Quadro 12.

Quadro 12 – Professores estreadantes e experientes

<b>PROFESSORES ESTREANTES</b>	<b>PROFESSORES EXPERIENTES</b>
<b>DIFICULDADES<sup>37</sup></b>	
<i>A Insegurança, nervosismo, falta de experiência e alguns equívocos, na explicação dos conteúdos, principalmente na maneira de conduzir as aulas e na relação com os estudantes.</i>	<i>O professor experiente muitas vezes sabe contornar melhor alguns assuntos ou divergências que possam vir a acontecer.</i>
<i>Muitas vezes não ter o domínio do conteúdo, os estudantes estão com sede de conhecimento e os professores estão um pouco acanhados com turma grande.</i>	<i>Os com mais experiência conseguem passar o mesmo conteúdo de formas diferentes onde todos entendem de forma igual.</i>
<i>O domínio do conteúdo proposto não apresenta segurança na hora de passar o conteúdo.</i>	<i>Os mais experientes parecem saber exatamente o que funciona e o que não funciona.</i>
<i>Diferença na clareza das explicações e métodos em aula.</i>	<i>Às vezes, por ter experiência ficam mais acomodados.</i>
<b>POTECIALIDADES</b>	
<i>Professores iniciantes parecem mais animados, dedicados e se esforçam em trazer materiais, recursos didáticos diferenciados.</i>	<i>Quando um professor é mais experiente ele mostra ter maior conhecimento.</i>
<i>Os professores iniciantes parecem ser mais preocupados com o ensino no sentido de querer saber se os estudantes estão entendendo.</i>	<i>O modo de se expressar às vezes é diferente e a facilidade de explicar o conteúdo também.</i>
<i>Na maior parte das vezes os professores iniciantes possuem uma grande determinação e buscam manter uma convivência maior ao conhecer os estudantes.</i>	<i>A segurança e domínio, tanto nos conteúdos quanto na forma de conduzir as aulas.</i>
<i>Muito empenho e dedicação dos professores iniciantes para com os estudantes são bem atentos em tudo e atenciosos.</i>	<i>Os professores que estão há mais tempo se sentem mais confortáveis e mais tranquilos.</i>
<i>Os professores que estão em início de carreira têm mais entusiasmo, gostam de inovar e têm receio de que as aulas se tornem monótonas.</i>	<i>Métodos de ensino onde se consiga passar o conteúdo para todos e os mesmos conseguem compreender.</i>
<i>Pois em 90% dos casos, o professor está preparado, tendo o domínio sobre o conteúdo e a didática para a aula.</i>	<i>Os professores estão mais seguros no que falam.</i>

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

<sup>37</sup> As dificuldades e as potencialidades foram identificadas apenas nos dados dos estreadantes.

### 6.3.3 Recados para os professores estreadores dos estudantes

Os estudantes participantes da investigação deixaram recados positivos, de incentivos para os professores estreadores que estão no começo da docência, como apresentado na Imagem 17.

Imagem 17 – Recado dos estudantes para os professores estreadores



Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

#### **6.3.4 Recados para os professores experientes dos estudantes**

Os estudantes participantes da investigação deixaram recados também com sugestões para os professores experientes na docência, chamou-nos a atenção um dado interessante, os estudantes deixaram seis recados para os experientes: apoiar, auxiliar, ajudar e compartilhar experiências com os estreates no ofício de ensinar, ou seja os estudantes teorizaram o que muitos autores defendem: Vaillant e Marcelo García (2012), Cunha e Wiebusch (2014b), entre outros. Como um estudante afirma: *“Deveria ter aulas em conjunto com os professores mais experientes com os iniciantes para se sentirem mais confiantes”*. E que o professor experiente compartilhe os saberes com os estreates, o professor experiente sendo o mentor do estreatante. Enquanto que os recados para os estreates na profissão docente foram mais de incentivos para continuar na carreira. A Imagem 18 apresenta os recados dos estudantes para os professores experientes.

Imagem 18 – Recado dos estudantes para os professores experientes



Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

## 6.4 QUAIS RECURSOS SÃO DISPONIBILIZADOS PARA O APOIO À DOCÊNCIA DOS ESTREANTES?

### 6.4.1 Estreantes compartilham as conquistas e dificuldades da docência

Os estreantes no ofício de ensinar buscaram socializar as conquistas e dificuldades no início da docência com os próprios colegas iniciantes e com os professores experientes. O compartilhamento de saberes dos professores experientes é fundamental para quem está iniciando a profissão, a importância que o professor experiente tem no processo formativo do iniciante é algo primordial, visto que o seu papel é de mentor<sup>38</sup>. Um estreante busca ajuda com os experientes, como afirma: *“com professores com mais anos de experiência na docência, é uma tentativa de procurar um mentoria, um mentor para contribuir, para nos ajudar”* (Jiménez). Complementa outro professor: *“quando eu comecei, os professores que tinham mais experiência no curso foram de grande auxílio”* (Jerez). O estreante reitera as palavras dos colegas ao enfatizar: *“com os professores mais experientes pegamos muitas dicas, legais que consigamos aplicar na sala de aula, ajuda bastante”* (Méndez).

É um processo formativo de suma importância, onde o iniciante e o mentor interagem e aprendem juntos; é o professor experiente orientando, ajudando o iniciante, por meio do compartilhamento de saberes, do trabalho colaborativo e da partilha entre os pares. Reforçam esta ideia Vaillant e Marcelo García (2012, p. 144), ao afirmarem que: *“A tarefa que designa ao mentor é a de assessorar didática e pessoalmente ao docente principiante, de forma que se constitua como elemento de apoio”*.

O apoio e a parceria do mentor, do estreante e de outros professores que contribuem para a construção da docência é fundamental. Como o professor González expressa: *“estou aprendendo com os experientes muito mais do que qualquer outra coisa”*. Por isso que o professor experiente mentor é tão necessário para acompanhar os estreantes no ofício de ensinar no início da docência. Compartilhar saberes é de extrema importância para a aprendizagem profissional docente, na busca constante da reflexão, da análise permanente e crítica da prática

---

<sup>38</sup> Professor com mais experiência.

pedagógica. Sobre isso destaca o professor que a maior formação, que aprendeu a ministrar aulas, foi com os colegas, e salienta a importância do mentor:

*Até hoje a minha maior formação como professor foi e é com os colegas, eu aprendi muito a dar aula com os colegas, então eu acho que esta parceria, uns ajudando aos outros, é muito importante, sempre que tenho a oportunidade procuro ajudar também, porque foi o que fizeram comigo. As dificuldades eu partilho se existem, para tentar achar uma solução em conjunto ou se o colega já achou uma solução e posso aplicar. Eu converso, normalmente com os professores que têm mais tempo de docência, professores bem mais experientes que eu (Válquez).*

Um professor expressa que: *“as experiências compartilhadas vão agregando conhecimentos e vão melhorando a prática pedagógica e às vezes, servem como filtro para o desenvolvimento de atividades com os estudantes”* (Jerez). Os professores usam diferentes espaços e meios para compartilhar suas práticas e dificuldades, seja em conversas informais, seja em reuniões da área, com professores iniciantes e experientes: *“Conversamos bastante nas reuniões de área, eu compartilho com os colegas e eles também compartilham, trocamos ideias entre nós, porque a maioria aqui é iniciante, procuramos também os experientes para trocar algumas ideias”* (Cortínez). Complementa Marquez ao expressar: *“Conversamos na área técnica, não vejo tanto diálogo com as outras áreas, fica mais na área, compartilhamos muitas experiências positivas ou negativas, que contribuem muito para a nossa prática pedagógica”*. Os professores usam até o grupo *WhatsApp* para compartilhar, como relata:

*E todas as disciplinas que são compartilhadas entre os professores, tem só uma disciplina que só eu dou, é a única disciplina que eu não tenho nenhum outro olhar, só tenho o meu e as disciplinas que eu tenho outros olhares, conseguimos construir as disciplinas juntos. Sempre compartilhamos, temos um grupo do WhatsApp que é da área da informática. Compartilhamos todas as ideias e conversamos entre nós da área (Fernández).*

#### **6.4.2 Acompanhamento do estreador no ofício de ensinar**

O IFSUL, câmpus Venâncio Aires, através da assessoria pedagógica, vem desde o ano 2014, realizando ações de apoio ao ingresso progressivo de docentes que chegam a cada ano, são estreadores no ofício de ensinar ou experientes na docência. A compreensão de formação que colabora com o desenvolvimento profissional docente, que valoriza os saberes dos sujeitos e aposta na reflexão coletiva para contribuir na construção da docência. Para a assessora pedagógica Pérez Arronez:

*Percebo que a formação deles como professores, o tornar-se professor, se dá no processo, que eles têm que ter experiência, mas têm que ter suporte. Pode ser da assessoria pedagógica, pode ser do coordenador do curso, da chefia, mas têm que ter suporte, para deixar a forma como aprenderam, têm que entender que hoje existe um outro jeito, um entendimento sobre a educação. Os professores aos poucos estão percebendo a necessidade de desenvolver novas formas de aprendizagem.*

A equipe de assessoria pedagógica desenvolveu, em 2014 momentos de formação, de acolhida para os professores ingressantes (iniciantes e experientes), com variados temas envolvendo conhecimentos da Educação Profissional e Tecnológica, IFSUL e pedagógicos. No ano de 2015, as assessoras pedagógicas planejaram um curso de Formação Pedagógica para Professores Iniciantes do IFSUL câmpus Venâncio Aires, consideram como iniciantes, os professores que ingressaram nos anos de 2014/2015, ou seja, professores iniciantes, inexperientes na docência e professores experientes na docência, efetivos, substitutos e temporários, com a participação de 20 professores. Esses encontros aconteceram nos meses de junho a outubro de 2015, com carga horária de 36 horas, com 9 encontros, abordando diferentes temáticas desenvolvidas em cada um desde questões pedagógicas e até administrativas. (IFSUL, 2015, p. 1-6). Jerez explica que:

*Quando cheguei aqui no IFSUL, tive uma formação inicial que foi na verdade mais uma ambientação de como funcionava o sistema de registros no câmpus, horários das aulas, a relação com os estudantes, que tipo de estudantes nós íamos encontrar, quais as dificuldades e as potencialidades. Num encontro inicial, depois foi passado mais informações, nas questões pedagógicas de modo geral dos professores, mas individualizado, acabou não acontecendo encontros individualizados com a equipe pedagógica em relação ao professor.*

No ano de 2016, não tivemos o ingresso de novos professores (iniciantes e experientes) logo não teve formação e, no ano de 2017, em função de mudanças na equipe de assessoria pedagógica, também não teve formação para os ingressantes no IFSUL. No ano de 2018, participamos do momento de formação, eram três professores iniciantes, sendo dois bacharéis e um licenciado, que ingressaram no primeiro semestre de 2018; este encontro, realizado em maio, contou com as presenças da equipe de assessoras pedagógicas e de um coordenador do curso de Informática. Discutiram-se questões referentes ao IFSUL de um modo geral, pedagógicas como os estudantes inclusos e as adaptações curriculares para os mesmos, sobre o sistema de avaliação da aprendizagem e sobre o sistema Q-acadêmico Web, que pode ser acessado por professores e estudantes, com funções distintas para cada um. Como ressalta uma assessora pedagógica: *“tivemos um*



*encontro com os que ingressaram neste ano de 2018 e acredito que a supervisão esteja acompanhando estes professores” (PÉREZ ARRONEZ). O tempo de acompanhamento do professor geralmente é de um trimestre ou conforme a necessidade, como salienta outra assessora:*

*O acompanhamento do professor iniciante geralmente é no primeiro trimestre até eles se ambientar. É o primeiro ano que estamos fazendo este acompanhamento, em função de termos ingressado no ano passado. Mas tudo depende do profissional, das necessidades, mas alguns casos a gente precisa fazer um acompanhamento sistemático de um semestre, enfim, dependendo do professor (Rodríguez Antúnez).*

Para um professor iniciante que participou da formação do ano 2018:

*Tivemos este ano um momento de capacitação para os professores que chegaram no câmpus, passaram informações sobre a ideologia do câmpus, que adota muitos princípios de convivência, as informações sobre a parte de supervisão e acompanhamento pedagógico (Jiménez).*

As ações realizadas no IFSUL, câmpus Venâncio Aires pela equipe de assessoria pedagógica, nestes anos com os professores ingressantes (iniciantes e experientes) foram iniciativas muito interessantes para recepcionar e acolher os professores que foram chegando dos mais diversos municípios e estados do Brasil, uma diversidade de sujeitos desde a formação inicial, provenientes da acadêmica ou do mundo do trabalho, com ou sem experiência na docência, para atuarem nos diferentes cursos e modalidades de ensino que temos. Um trabalho inovador das assessoras pedagógicas para receber os professores ingressantes<sup>39</sup>, porém precisamos avançar mais no sentido de oferecer um acompanhamento sistemático para estes professores, além de espaços de formação.

Percebemos que ações de apoio do IFSUL, câmpus Venâncio Aires, desenvolvidas com os estreantes no ofício de ensinar, para contribuir com a construção da docência, foram mais para informações administrativas e algumas pedagógicas para todos os professores principiantes e experientes. Os estreantes no ofício de ensinar precisam de atenção, de cuidado especial. Para Marcelo García (2009b, p. 9), a inserção profissional é “uma das etapas mais importantes, mas, também mais desatendidas, do processo de aprender a ensinar”. O IFSUL não tem um Programa Institucional de Indução à Docência, em um dos períodos mais importantes da carreira docente. O IFSUL precisa se perguntar qual é o perfil de docentes que queremos e que estratégias de formação serão propostas para ter

---

<sup>39</sup> Professores iniciantes e experientes na docência.

esse perfil de professor, para dar conta da diversidade de estudantes presentes nesses espaços de aprendizagem.

#### **6.4.3 Ações para contribuir com o fazer pedagógico**

Entre as ações que o IFSUL, câmpus Venâncio Aires, desenvolve para contribuir com o fazer pedagógico de todos os professores, sejam estreados ou experientes: participação todos os anos do Fórum Internacional de Educação que a Secretaria Municipal de Educação de Venâncio Aires, a partir de uma temática, com diversos palestrantes nacionais ou internacionais, promovendo o aprofundamento e a reflexão de temáticas relevantes na área, buscando a aproximação da prática docente. Gálvez defende a participação: *“O Fórum Internacional de Educação de Venâncio Aires, gosto e defendo a participação do IFSUL, acho que precisamos participar sempre, o fórum contribui, comigo particularmente, sempre tiro alguma coisa para usar em aula”*. São três dias que os estudantes não têm aulas para os professores participarem deste momento de aprendizagem coletiva com as redes municipal e estadual de Venâncio Aires e de outros municípios da região. Vaillant (2018, p. 71) afirma: *“Los ambientes de aprendizaje deben promover ocasiones en las que los profesores se vean obligados a reflexionar y pensar sobre lo que están aprendiendo”*.

O IFSUL, câmpus Venâncio Aires, proporciona espaços de formação e de reflexão para todos os servidores, com momentos específicos para os professores antes do início do ano letivo, em fevereiro e depois das férias de julho, com a participação de palestrantes convidados, abordando diferentes temáticas. Marquez argumenta que *“o IFSUL faz dois dias no início do ano e depois das férias de julho que contribuem para o desenvolvimento em sala de aula”*. Confirma Ibáñez Báez ao dizer: *“em fevereiro e julho, quando retornamos das férias, temos formação para todos os professores e alguns momentos com os técnico-administrativos também”*. Espaços para reflexão-ação do fazer pedagógico e administrativo. Complementa Méndez: *“o câmpus oferece ao professor orientações, palestras, nos ajuda a pensar a aula, planejar e mudar em relação a forma de agir com o estudante, e de passar o conteúdo também”*. Estes momentos são importantes para o desenvolvimento profissional docente.

Os professores e a assessoria pedagógica ressaltaram a importância e a valorização das reuniões semanais, como uma das ações desenvolvidas, todas às quartas-feiras à tarde temos reuniões, os estudantes não têm aula neste turno. A assessora Pérez Arronez afirma: *“acho que o grande ganho do nosso campus são as nossas famosas reuniões de quartas-feiras”*, são organizadas conforme apresentado no Quadro 13.

Quadro 13 – Reuniões

QUARTA-FEIRA	REUNIÕES	COORDENAÇÃO
1ª quarta-feira do mês	Geral – Servidores	Equipe Gestora
2ª quarta-feira do mês	Pedagógica	Equipe de Assessoria Pedagógica
3ª quarta-feira do mês	Área de Conhecimento	Coordenadores de cursos e representantes das áreas
4ª quarta-feira do mês	PROEJA e Especialização Planejamento individual	Coordenador do PROEJA Coordenador da Especialização

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

As reuniões das quartas-feiras são um grande diferencial do nosso câmpus, é uma conquista ter um turno específico para as reuniões, um momento de parar e refletir sobre questões administrativas e pedagógicas. Como destaca Cortínez: *“as reuniões semanais são fundamentais, muito interessantes, contribuem muito para a nossa formação, esclarecem muitas coisas”*. Válquez reforça ao dizer: *“acho muito legal ter um dia específico para reuniões, é tradicional quarta-feira de tarde ser o dia das reuniões”*. Complementa Fernández: *“todas as quartas-feiras à tarde temos reuniões, sempre saímos com algum aprendizado”*. As reuniões são momentos coletivos importantes para todos os atores do câmpus. Na primeira quarta-feira do mês acontece à reunião geral de todos os servidores (docentes e técnicos-administrativos) sobre assuntos administrativos e de gestão, a cargo do diretor geral e dos diretores de ensino e administrativo. Martínez não gosta de reunião demorada, como explica: *“o tempo é valioso, uma reunião tem que ter uma pauta, tem que ter horário para começar e para acabar, não pode se estender e temos que sair com soluções”*.

Na segunda quarta-feira do mês é a reunião pedagógica, o momento de reflexão pedagógica, do ensinar e aprender sob a coordenação da equipe de assessoria pedagógica. Vasconcellos (2002, p. 120) considera: *“[...] as reuniões pedagógicas como espaço de reflexão crítica, coletiva e constante sobre a prática de sala de aula e da instituição”*. As reuniões pedagógicas são de extrema importância,

momentos de aprendizagens, discussões e partilha de saberes. Na percepção de Fernández: *“na reunião pedagógica, a equipe de assessoria pedagógica coordena, e tem sido importantíssima para a formação, ajuda a qualificar a prática pedagógica em sala de aula”*. Pensar e repensar a prática pedagógica e suas possibilidades constitui-se um desafio, e as reuniões pedagógicas com certeza contribuem para a construção de novos caminhos para a ação docente. Como expressa Gálvez: *“as reuniões que contribuem para melhorarmos, aprimorar a nossa prática pedagógica”*. As reuniões pedagógicas são consideradas pelos entrevistados como espaço de estudos, de trocar ideias, de compartilhar conhecimentos e para melhorar a prática docente.

Na terceira quarta-feira do mês são por áreas de conhecimentos, é o momento de os professores de cada área poderem discutir, socializar experiências, a cargo dos coordenadores de curso ou dos representantes das áreas conduzir os trabalhos. Como aponta Marquez, *“as reuniões por área, uma quarta-feira por mês, contribuem muito, é o momento que podemos olhar para as nossas disciplinas, nossas práticas, queríamos mais espaços para estarmos nas oficinas, falando das nossas disciplinas”*. Os professores sentem a necessidade e a importância das reuniões por área, são momentos especiais de discussões e de partilha de saberes sobre a área de conhecimento. Martínez enfatiza que trocaria algumas reuniões de uma tarde inteira por: *“por conversas com os colegas sobre a prática em sala de aula, o que está dando certo, ou não, questões pontuais de um estudante ou outro, que área tem mais interesse ou que tem menos interesse, é importante saber isto”*. Compartilhar com os colegas práticas exitosas, desafios, dificuldades e ter mais saberes sobre os estudantes são essenciais para repensar o fazer docente. E na última quarta do mês é a vez da reunião dos professores do PROEJA e da especialização, os demais usam à tarde para o planejamento individual ou para outra atividade pertinente para o momento.

#### **6.4.4 Programa de Formação para os Estreantes do IFSUL**

Os professores estreantes no ofício de ensinar, entrevistados pensam que o IFSUL como um todo, em seus 14 câmpus, deveria ter etapa de formação e apoio aos professores iniciantes. De maneira geral não existe uma formação/preparação

anterior para ser professor na Educação Profissional e Tecnológica como expressa Méndez: “O IFSUL deveria oferecer um período de formação para quem está começando a docência”. Jiménez completa: “o IFSUL deveria se preocupar com nós iniciantes na docência”. Concordamos com Válvez ao dizer: “Seria oportuno que o IFSUL olhasse para os professores novatos, para ter professores melhores e mais preparados para atuação docente”. Se queremos uma Educação Profissional e Tecnológica de melhor qualidade, precisamos de acompanhamento, de um olhar atento da gestão acadêmica; para ter os melhores professores, a instituição tem que oferecer as melhores condições de formação e de trabalho. Para o professor Martínez, o IFSUL, a reitoria teria que ter um olhar para os professores iniciantes. Ele diz: “com certeza teríamos professores melhores qualificados e o nosso estudante ganharia com isto, estaríamos melhorando a qualidade da EPT, contribuindo para aprendizagem de todos, este é o papel do IFSUL”. Concordamos com o professor Martínez, pois acreditamos que somente com professores bem preparados poderemos ter mudanças nas práticas de ensinar e aprender, logo estaremos melhorando a aprendizagem dos estudantes e a qualidade da EPT. Os estreates no ofício de ensinar destacaram a importância do IFSUL para implementar ações de apoio aos professores que iniciam a docência:

*O IFSUL teria que dar mais apoio aos professores que são novatos na profissão, nós principalmente que somos engenheiros precisamos conhecer o próprio IFSUL, a EPT e ter momentos iniciais de formação pedagógica quando entramos no IFSUL (Raudez).*

*Penso que o IFSUL deveria apoiar o professor que está iniciando a docência. Aqui no Câmpus de Venâncio ainda temos algum encontro de formação para os professores ingressantes, iniciantes e experientes na docência, acho que muito importante esta formação no IFSUL, principalmente para professores iniciantes, bacharéis como eu que nunca ministraram aula (Méndez).*

Um professor principiante argumenta que deveria ter um programa de formação para todos os professores iniciantes da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Brasil. Só pensaram na expansão e não nos professores, como nos diz:

*Eu gostaria, que fosse feito, em nível de Brasil, para toda a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, teve a expansão da rede e nenhum momento se fez nada para formação dos professores que recém saíram do bacharelado e que não fizeram uma licenciatura. Não se pensou no professor iniciante bacharel, só se pensou na expansão, como se todos os professores soubessem e fossem preparados para atuação na docência. Poderia se fazer núcleos, grupos de discussões, que isso fosse um trabalho que começasse aos poucos e com formadores para este período complicado que é o início da docência, e assim sucessivamente (Martínez).*

#### 6.4.5 Outras questões da pesquisa

Os estreantes no ofício de ensinar, as assessoras pedagógicas e os estudantes mostraram-se felizes por participar, demonstrando acolhimento e receptividade, elogiaram a temática, ressaltaram a importância e a contribuição que a pesquisa trará para eles e aos demais estreantes, ao IFSUL e à Educação Profissional e Tecnológica.

*Eu acho que esse olhar que está dando a tua pesquisa para os professores iniciantes é louvável, porque o que geralmente se faz é criticar o profissional como incompetente, que não sabe dar aula, não sabe ensinar. Então, às vezes, cresce uma sensação de culpa com relação ao profissional técnico que vira docente, como se todas as culpas dos estudantes não aprenderem fosse dele, na verdade o que não se vê, é que nós da parte técnica, os bacharéis, não tivemos a mesma formação de professores que fizeram uma licenciatura, com experiência em sala de aula. Então, acho que uma pesquisa como a tua vai auxiliar estes profissionais a encontrar um caminho, digamos mais curto, ou pelo menos indicações por onde devem seguir, é fundamental para auxiliar no início de carreira (Jerez).*

Ressaltaram também a necessidade do IFSUL, por meio da reitoria ter o cuidado e a atenção especial com os estreantes no ofício de ensinar, estes profissionais sempre foram/são esquecidos, sejam licenciados ou bacharéis, são alvo de muitas críticas, como destaca Martínez: *“Parabéns pela iniciativa de fazer esta pesquisa, que bom que você pensou em nós bacharéis, que sempre somos esquecidos, parece que já nascemos professores. Precisamos que o IFSUL, a reitoria, olhe por nós”*. Também Méndez afirmou: *“Quero parabenizar pela brilhante pesquisa que está realizando. Obrigada por ter este olhar para nós iniciantes, principalmente nós bacharéis, engenheiros, que precisamos de acompanhamento nos anos iniciais da docência”*. Nesse sentido, o professor Raudez declarou que a reitoria tem que ter um olhar com os iniciantes: *“Parabéns, pela pesquisa, o IFSUL precisava ter um estudo assim, vai contribuir com os professores que estão começando, para termos professores melhores preparados, e a reitoria precisa se preocupar com nós iniciantes”*. Já assessora pedagógica Pérez Arronez: *“A pesquisa vai trazer uma grande contribuição para todos nós, especialmente para os professores iniciantes. Com a tua volta eu espero que, no futuro possamos, como assessoria pedagógica, pensar juntas alternativas e ações”*. Os estudantes também ressaltaram a investigação, para o estudante: *“É lindo ver alguém pesquisando sobre Educação, especialmente sobre a EPT, sobre os nossos professores na busca*

de melhorar a qualidade. Obrigada por lembrar, de nós estudantes para participar desta importante pesquisa”. Já para outro estudante:

*Parabéns, muito sucesso nesta pesquisa. Estou feliz em poder contribuir como estudante. Dei-me conta da importância que tem este tema, nunca tinha pensado sobre isto antes, todo início de profissão é difícil, mas a de professor é muito mais, ajuda na construção de vidas, além formar para uma profissão como aqui no IFSUL (Estudante).*

Precisamos investir em ações que contribuam para o desenvolvimento profissional docente no início da carreira docente. Assim sendo, teremos docentes mais preparados nesta importante etapa, dos primeiros cinco anos da docência. Para termos uma Educação Profissional e Tecnológica de qualidade precisamos proporcionar ao estreadante no ofício de ensinar possibilidades de aprendizagens da docência.

Pretendemos que a entrevista e o questionário fossem além das respostas das questões, que fosse um momento de ação-reflexão-ação sobre a vida pessoal e profissional sobre o início da carreira, uma relação dialógica entre colaborador da investigação e investigador, na interlocução de ambos, vindo a contribuir na construção da docência, no trabalho da assessoria pedagógica e na vida acadêmica dos estudantes.

#### **6.4.6 O uso da fotografia para a coleta de dados**

Depois das entrevistas realizadas com os parceiros da investigação, passamos a aplicar mais um instrumento de coleta de dados – fotografias/imagens – no total de quatro fotografias/imagens para os estreadantes do ofício de ensinar. Tal procedimento teve como intenção principal coletar informações dos sujeitos investigados de forma a fazê-los relacionar reflexões pessoais com as imagens oferecidas pela pesquisadora, com isso, acreditamos que a própria justificativa dos participantes da pesquisa nos ajudaria a compor com mais fidedignidade ainda o sentido das respostas dadas por eles. Cabe destacarmos que, embora o procedimento de coleta tenha sido igual para os grupos pesquisados, as consignas foram distintas para professores estreadantes e para a equipe de assessoria pedagógica.

A atividade contou com os seguintes passos: apresentação de quatro fotografias – todas representando figuras que não se relacionam com a temática da

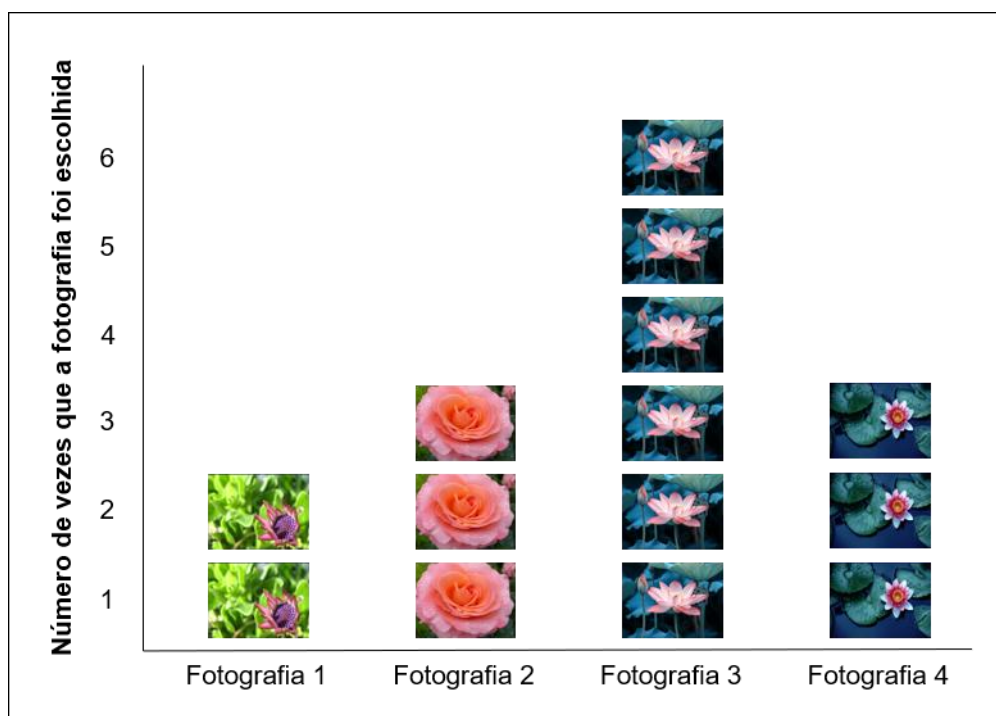
educação; escolha de apenas uma das imagens; explicação do porquê da escolha. A solicitação foi feita da seguinte forma:

- Professores estreantes: Observar as fotografias, escolhendo uma delas, relacionando-a com a sua estreia no palco da sala de aula, nestes anos iniciais da docência;

- Assessoras pedagógicas: Observar as fotografias, escolhendo uma delas, relacionando-a com os estreantes no ofício de ensinar, o início da docência destes professores.

Como resultado desta coleta de dados, podemos afirmar que a imagem três foi a mais escolhida pelos entrevistados, seguida das imagens dois e quatro, sendo que a menos escolhida foi a imagem um. A análise resultante desta modalidade de coleta nos forneceu aspectos importantes a serem levados em conta, quando o assunto é estreante no ofício de ensinar e nos fez pensar em quanto não raras vezes às metáforas nos ajudam a expressar o que pensamos e sentimos. O Gráfico 11 apresenta o número de vezes que cada imagem foi escolhida pelos participantes.

Gráfico 11 – Flores escolhidas



Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

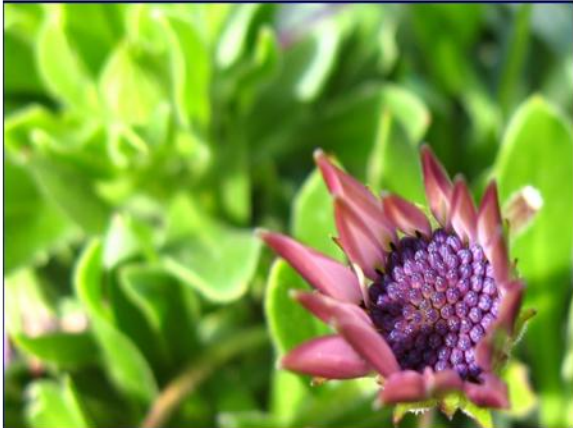
A imagem um foi escolhida por dois professores. É como eles se sentem como professores estreantes no ofício de ensinar, desabrochando, se



desenvolvendo e contribuindo para que os estudantes também possam desabrochar. A Imagem 19 ilustra as respostas dos participantes que escolheram a primeira fotografia de flor apresentada.

Imagem 19 – Flor

*É uma flor desabrochando é assim que me sinto como professor iniciante, desabrochando, se abrindo para o mundo da docência, tenho muito que aprender e estamos contribuindo também com a formação de pessoas e profissionais, para os seus desabrochar (Fernández).*



*É o que está acontecendo comigo, estou me desenvolvendo, tenho muito ainda a evoluir, muito que aprender, para me tornar a flor da segunda imagem. Então, é uma evolução, já evolui bastante, evolui muito do primeiro ano para o quarto ano e tenho muito que evoluir. Minha busca, nunca vai passar, tenho coisas novas para aprender, sempre tem uma nova metodologia, uma nova técnica, não tenho medo de aplicar, gosto de aplicar, ver o resultado e ajudar os estudantes a desabrochar também (Gálvez).*

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).


A imagem dois foi selecionada por três, sendo dois estreates e uma assessora pedagógica. Relacionaram com a beleza, com o encantamento de ensinar e aprender, a ternura, o carinho, o afeto e o cuidado com os estudantes para desabrochar, assim como os professores no início da docência estão

desabrochando, se transformando. A Imagem 20 ilustra as respostas dos participantes que escolheram a segunda fotografia de flor apresentada.

Imagem 20 – Rosa

*Eu assemelho meus anos iniciais aqui no IFSUL, porque o mundo da indústria ele é bem competitivo, bem difícil e, muitas vezes, é complicado trabalhar na indústria. E quando cheguei aqui, vi que é mais tranquilo, temos qualidade de vida, trabalho muito melhor. Então, vejo que é um mundo é mais bonito, menos competitivo. A beleza de ensinar, de aprender, de passar o conhecimento, a experiência, para os estudantes que irão para o mundo do trabalho, contribuir para que outras pessoas possam desabrochar, assim como eu estou desabrochando nestes anos iniciais da docência (Méndez).*

*Porque ela representa ternura, carinho, afeto, cuidado com estudante, a beleza e o encantamento por ensinar e por ver o resultado, os avanços, aquilo que ele não sabia no início do semestre e no final o que sabe, este desabrochar. E também o meu desabrochar ao longo da profissão, estamos sempre aprendendo. Que bom poder ajudar cada estudante que chega até nós, se conseguirmos ajudar 50% dos que chegam e se cada professor conseguisse fazer isto, quantas pessoas poderiam ser ajudadas, quantas iriam desabrochar muitas vezes (Martínez).*



*O professor iniciante vai desabrochando, vai se transformando, se reinventando. Associo a uma rosa assim, um botão, que vai se abrindo para o novo, que vai se abrindo para o conhecimento. Que vai se apropriando e reinventando. (Ibáñez Báez).*

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Seis entrevistados elegeram a imagem três, que foi a mais destacada pelos interlocutores, por quatro professores e duas assessoras pedagógicas. Retrata a realidade de um estreado no começo da docência, a transformação, o crescimento na profissão a flor aberta é o mentor/professor experiente e o botão o iniciante, o desabrochar é constante ao longo da carreira docente. A fotografia dá ideia de fazer

a diferença, desabrochar, os iniciantes vêm para o IFSUL, porque querem ser professores e necessitam de ajuda, precisam ser acolhidos por quem já está no processo, o que está chegando e cada um vai florescer de formas diferentes, assim também é com o estreante no ofício de ensinar. A Imagem 21 ilustra as respostas dos participantes que escolheram a terceira fotografia de flor apresentada.

Imagem 21 – Flor de lótus 1

*Porque eu vi que tem uma flor que ela está se abrindo, relacionando com a minha prática, eu vim para o IFSUL e eu vi um novo mundo, tanto do lado pessoal, da educação, dos estudantes. Conversamos que não fazemos a diferença para todo mundo, mas às vezes colocamos o estudante no mundo do trabalho, queremos que se dê bem na vida, se resgatar um estudante já faz toda a diferença. Então, eu vi essa flor se abrindo e recebendo todas estas coisas novas e é mais ou menos por isso que eu escolhi essa. E realmente, para mim foram três anos de muita aprendizagem e não parava de aparecer novas coisas e é todo dia coisas muito novas para a gente, é um desabrochar constante (Marquez).*

*Uma flor aberta e uma prestes a florescer. Sempre precisamos daquela que já abriu, que já floresceu, para que possamos florescer também. Esta imagem me remete muito à questão da acolhida. Acolhida daquele que já está no processo e daquele que está chegando. Porque quando chegamos numa instituição, é importante ter alguém da casa, do espaço, que esteja aberto para te receber. E quanto isto vai proporcionar para que eu também me abra e também possa construir o meu percurso, o meu trajeto, mas sempre ter a segurança de alguém ao teu lado. De alguém que já está aberto, que está disposto, que vão resultar nas tuas experiências futuras, que vão florescer de formas diferentes, assim também é com o professor iniciante (Rodríguez Antúnez).*

*Porque tem uma flor que está tentando se abrir e tem uma flor ao lado que já está aberta, é como que essa flor fosse a minha mentora e a outra flor querendo desabrochar fosse eu, estou tentando aprender, me desenvolver ao lado de alguém em quem eu confio e pessoas que tem características que eu quero ter no futuro, nessa profissão (Jiménez).*



*Para mim retrata muito bem a realidade de um professor em início de carreira, acho que temos que desabrochar, que temos que fazer acontecer, chegar no fim do dia com a missão cumprida e pensar no outro dia, que vai alimentar aquele botão, que precisa de água e sol para poder desabrochar mais bonito, com mais luz, com um aspecto melhor do que o anterior, esse é um ciclo diário de transformação (Cortínez).*

*Ela exalta um alto contraste entre a da frente e a de trás, ela indica crescimento. Eu acho que indica crescimento na profissão, que é meu início, buscar o meu lugar, que seria o contraste, o desenvolvimento, ir e buscar o crescimento. Mas, o que me chamou atenção não foi essa flor toda, pronta, aberta, me chamou a atenção foi a do lado, porque eu não sou uma flor pronta, sou uma flor que acumulou bastante conhecimento e agora que irá desabrochar, acho que isso vai demorar durante todo o restante da minha carreira, até que eu chegue na flor bonita que está aqui na frente (Jerez).*

*Eu gostei mais desta pelas cores, remetem a ideia de querer fazer a diferença, de ser luz em alguns lugares. Olha que linda essa flor assim, num açude, com água, trazendo luz, com várias, cores, com formatos diferentes, que vai desabrochar também, mas assim, modificando aquele lugar, assim penso nos iniciantes. Eles vêm para o IFSUL, porque querem ser professores, e necessitam de ajuda para ser professores e não apenas um salário bom. Eles possam fazer a diferença na vida dos sujeitos, para o bem. Para ele gostar do curso ou não gostar. Para seguir adiante ou não seguir. Se pudessem fazer esta reflexão e ter a consciência de fato, eu acho que o trabalho pedagógico é diferente, quando entramos na sala de aula, falamos com os estudantes. Eu acredito no poder da educação, por utopia, mas por experiência de vida, e acredito no trabalho dos meus colegas. E o iniciante, ele está no processo. Por isso que gosto muito dos iniciantes e me preocupo, porque eles estão construindo os conceitos deles e isso vai refletir por 20, 30 anos (Pérez Arronez).*

Três professores escolheram a imagem quatro, mostrando o início da docência, que os estreates passam por diversas situações, dificuldades e satisfações, necessitam florescer e fazer acontecer, em qualquer lugar precisam florescer, cada dia uma nova aprendizagem. Uma única flor desabrochou no meio das folhas, é como professor que está iniciando vive às vezes a solidão pedagógica, mas tem muito a crescer, a se desenvolver, a necessidade de adaptação e para continuar a evolução constante. A Imagem 22 ilustra as respostas dos participantes que escolheram a quarta fotografia de flor apresentada.

Imagem 22 – Flor de lótus 2

*Uma flor em um ambiente aquático, ela tem uma raiz, ela tem que levar as pétalas para cima para pegar sol. Ela tem condições adversas e, mesmo assim, ela tem que se virar, tem que fazer acontecer. Estamos aqui para ser responsáveis e para fazer acontecer, não interessa o quão adversa seja a situação, pelo fato de ter escolhido a carreira. Por mais que seja difícil, tem que dar um jeito de fazer acontecer (González).*

*Nos anos iniciais da docência, passamos por muitas situações, sejam dificuldades ou momentos de satisfação, precisamos florescer em qualquer lugar, assim com esta flor, ela floresceu na água e tem uma beleza especial, precisamos florescer, crescer sempre, cada dia uma nova aprendizagem (Raudez).*



*Uma única flor desabrochou no meio das folhas, é como professor que está começando, vive solitário, assim como esta flor, mas também não está no potencial máximo, ainda tem muito a crescer, tem muito a se desenvolver. Esta flor pelo que dá pra ver está na água, pensamos que uma flor nasce no solo, cresce a raiz e essa flor está bem bonita e está se desenvolvendo na água e quantas vezes a gente acaba caindo na água, em um terreno que a gente nunca imaginou estar, numa situação totalmente diferente e temos que nos adaptar e não podemos deixar de nos desenvolver porque estamos neste lugar, a necessidade de adaptação e continuar uma evolução constante (Válquez).*

A partir das fotografias/imagens apresentadas, escolhidas e descritas pelos professores estreadores e as assessoras pedagógicas, as metáforas contribuíram para expressar as reflexões, as experiências e as emoções dos entrevistados, os lugares/espços para a construção da docência, envolvendo as vivências, as escolhas pela profissão, os saberes, os fazeres, as conquistas e os dissabores na trajetória docente. Podemos pensar que os atores da pesquisa têm uma imagem positiva da docência e da profissão docente, demonstram satisfação, entusiasmo e as relações interpessoais marcadas pelo afeto, pela amorosidade, pelo diálogo e pelo respeito.

#### **6.4.7 Síntese dos resultados e meta-análise do processo: A construção da docência do estreador no ofício de ensinar**

Talvez se possa pensar que ser professor é viver – a cada aula – recomeços como parte da rotina diária. A propósito, a escolha desta temática se viu justificada e validada a cada vez que percebíamos que os Institutos Federais, sobretudo o IFSUL – foco do estudo – poderiam/deveriam dar uma atenção mais sistematizada aos estreadores no ofício de ensinar, bem como a sua inserção profissional, institucionalizando ações que atendessem as demandas tão evidenciadas nas falas dos professores estreadores, das assessoras pedagógicas e dos estudantes, tratando de converter os Institutos Federais em verdadeiras comunidades acadêmicas, nas quais a colaboração, a geração de conhecimento, o convívio saudável e respeitoso – com forte espírito de aceitação das diferenças de qualquer natureza – fizessem parte do cotidiano, como prática naturalizada e valorizada por todos.

Reconhecemos que o contexto atual, ainda não superou o desafio de garantir o acesso a uma educação voltada para a formação integral do estudante, para as particularidades regionais, para os valores constitutivos de cada região; para o papel de desacomodar padrões obsoletos, para a melhoria dos processos pedagógicos em todos os âmbitos – formais ou informais – em que a educação possa acontecer. Dessa forma, a docência poderia ser entendida como capacidade de adaptação, de lidar com as adversidades, de preocupação com o outro, de desenvolver um olhar sensível, de demonstrar abertura para o novo, de gostar da descoberta, de lidar em com a reinvenção, de transformação, de aprendizagem permanente, de trabalho

colaborativo, de partilha com os mentores/experientes, de respeito à diversidade, de contribuição para que o estudante aprenda, cresça e desabroche. Nesse aspecto, o professor tem um papel fundamental na vida dos estudantes e, para aqueles estudantes que não ainda não se percebem como sujeitos plenos de potencialidades, o docente entra em cena para ajudar a aflorar o que cada um tem de melhor.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS, A REVERÊNCIA DE GRATIDÃO

*[...] a esperança equilibrista sabe que o show de todo artista tem que continuar [...].*

*(BLANC; BOSCO, 1979).*

Considerando-se a metáfora cunhada neste estudo para referirmo-nos aos professores iniciantes na Educação Profissional e Tecnológica – com recorte nos primeiros cinco anos de docência – podemos dizer que nosso espetáculo com os estreantes no ofício de ensinar chega ao fim. Um final que não se encerra, tampouco se conclui, já que a docência – tanto para estreantes quanto para catedráticos – é um processo sempre inconcluso, sempre inacabado. O que pretendemos neste final é retomar nosso entendimento acerca de como se constrói o fazer docente do estreante na Educação Profissional e Tecnológica, considerando-se a nomenclatura, o recorte temporal e os critérios utilizados para o desenho metodológico do estudo. Assim sendo, sobre a nomenclatura, cunhamos nesta Tese a expressão estreante para o professor sem ou com pouca experiência docente, enquanto adotamos o termo catedrático para o docente que não somente apresenta experiência acumulada, mas que já vem conquistando mérito e reconhecimento no desenvolvimento do ofício de professor. Sobre os princípios pedagógicos que subjazem a cada conceito presente nas doze pistas pedagógicas – para se alinharem às metáforas que vimos apresentando no texto – optamos por chamar de roteiros.

Compusemos as descobertas da pesquisa em forma de princípios pedagógicos e práticas formativas, que passaram a integrar o caráter propositivo que um estudo desta natureza exige. Para contribuir na construção da docência de professores estreantes é que criamos uma proposta a que denominamos de Mentoria e Acompanhamento Institucional para Estreantes na Docência (MAIED) a ser implementada no campo de atuação da pesquisadora – IFSUL – experiência esta com duração prevista para os três anos de Estágio Probatório, conforme legislação (BRASIL, 1988), portanto imprimindo um novo caráter a este período, experiência esta que poderá vir a ser implementada nos demais câmpus do IFSUL. Entendemos que este tipo de iniciativa pode contribuir para o fomento de uma educação efetivamente permanente, que cumpra seus ideais de criar/fomentar uma



cultura de professor que estuda, que lê, que reflete, que escreve, que pesquisa, que dá testemunho real daquilo que somos – ou que deveríamos ter condição de ser: intelectuais, no sentido de que nosso ofício não é braçal. Nosso trabalho é ou deveria ser de ampliar infinitas possibilidades.

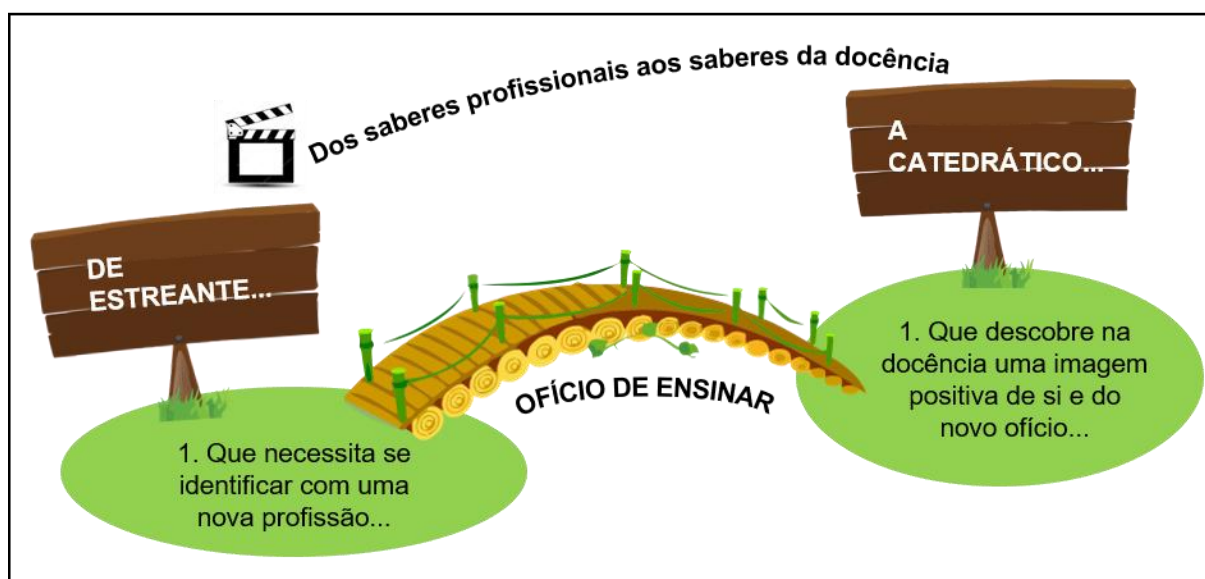
De todas as formas, vale dizer que nossa saída de cena pretende acontecer em alto estilo, e isso para nós significa: responder à pergunta feita no início deste estudo – Como se dá o processo de construção da docência? Com isso, retomamos muitas das cenas registradas ao longo do estudo e que possibilitaram a construção de uma proposta de formação docente – especificamente voltada para professores estreadantes, centrada na aprendizagem dos estudantes. Portanto, chamamos a atenção para 12 roteiros que poderiam/deveriam favorecer a estreia do professor estreadante no ofício de ensinar.

## PROPOSTA DE MENTORIA E ACOMPANHAMENTO INSTITUCIONAL PARA ESTREANTES NA DOCÊNCIA – MAIED – IFSUL

### 12 roteiros que poderiam/deveriam favorecer a estreia do professor estreadante no ofício de ensinar.

A Imagem 23 apresenta o primeiro roteiro: **Dos saberes profissionais aos saberes da docência**.

Imagem 23 – Dos saberes profissionais aos saberes da docência

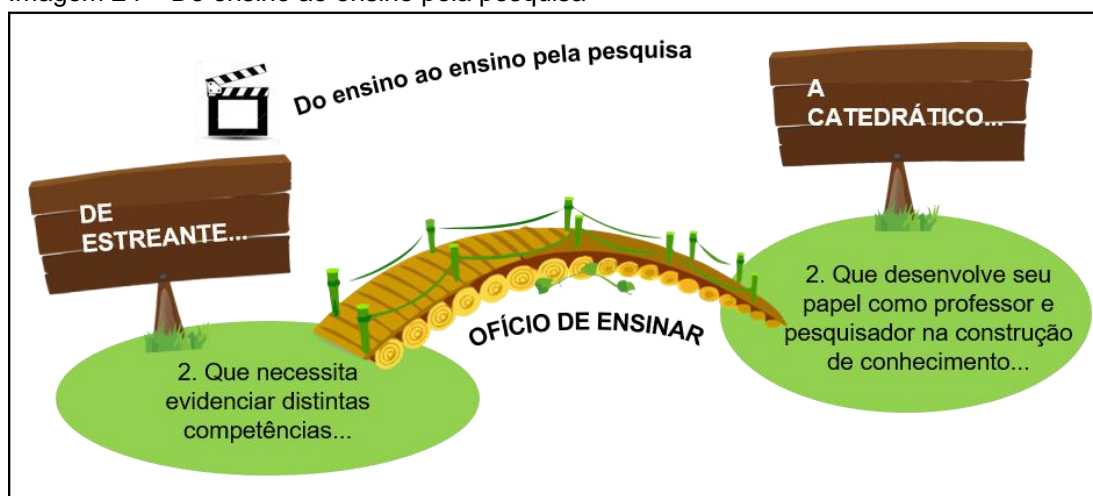


Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

1. Não podemos negar que a inserção profissional – neste caso, docente - é um momento importante, desafiador e permanente, na medida em que estamos falando de sujeitos que tem formação em diferentes áreas do conhecimento, mas, que ingressam na docência, mais como aprendizes do que como ensinantes, que precisam construir a identidade docente nesta modalidade de ensino.

A Imagem 24 apresenta o segundo roteiro: **Do ensino ao ensino pela pesquisa.**

Imagem 24 – Do ensino ao ensino pela pesquisa

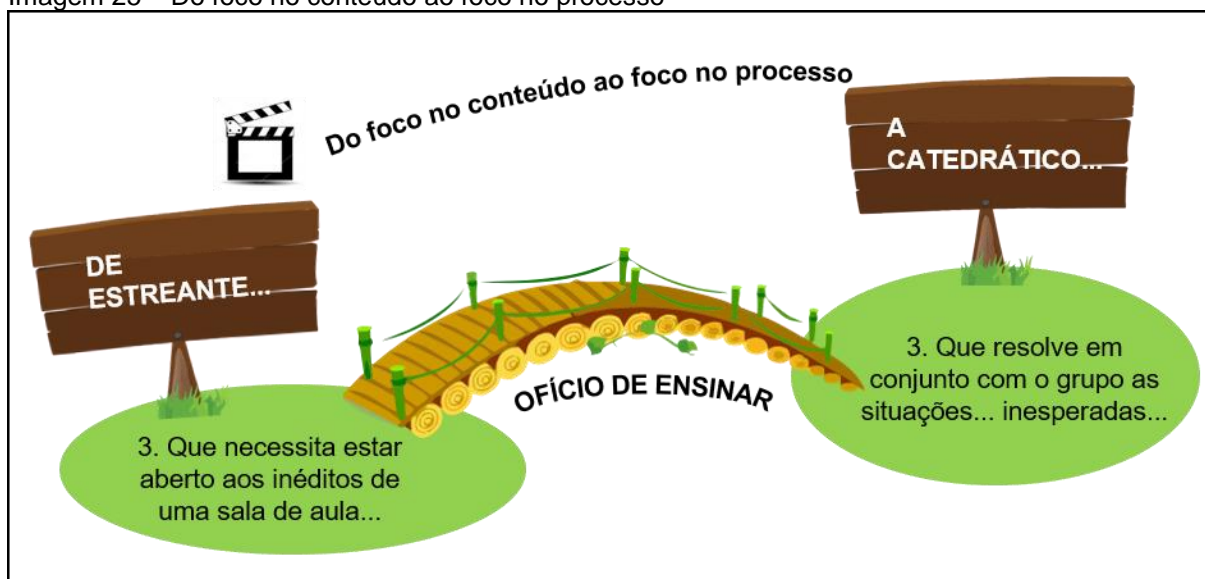


Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

2. Evidenciar distintas competências é um processo que exigirá do professor estreante um compromisso que vai além do conhecimento, envolvendo a dimensão ética para a construção de cidadãos comprometidos e capazes de trazer transformações para a sociedade, numa perspectiva de contribuir para a ciência e também para o desenvolvimento de valores humanos.

A Imagem 25 apresenta o terceiro roteiro: **Do foco no conteúdo ao foco no processo.**

Imagem 25 – Do foco no conteúdo ao foco no processo

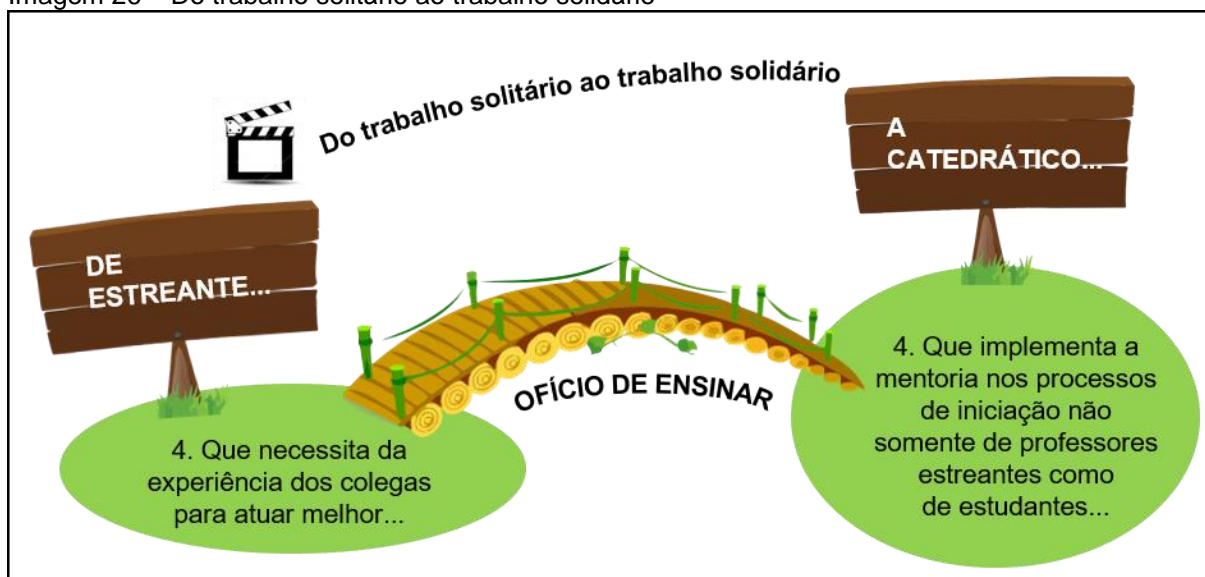


Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

3. Estas duas primeiras décadas do século XXI, conhecida pela expressão de Era Exponencial, na qual o crescimento é muito veloz, precisamos formar sujeitos para a nova sociedade do futuro, que já tem lugar e já ocupa espaço no presente. Isso significa que o professor precisa estar preparado para lidar com o caráter imponderável da sala de aula, convertendo-a num ambiente formativo de diálogo, de reflexão e de elaboração de novas ideias.

A Imagem 26 apresenta o quarto roteiro: **Do trabalho solitário ao trabalho solidário.**

Imagem 26 – Do trabalho solitário ao trabalho solidário

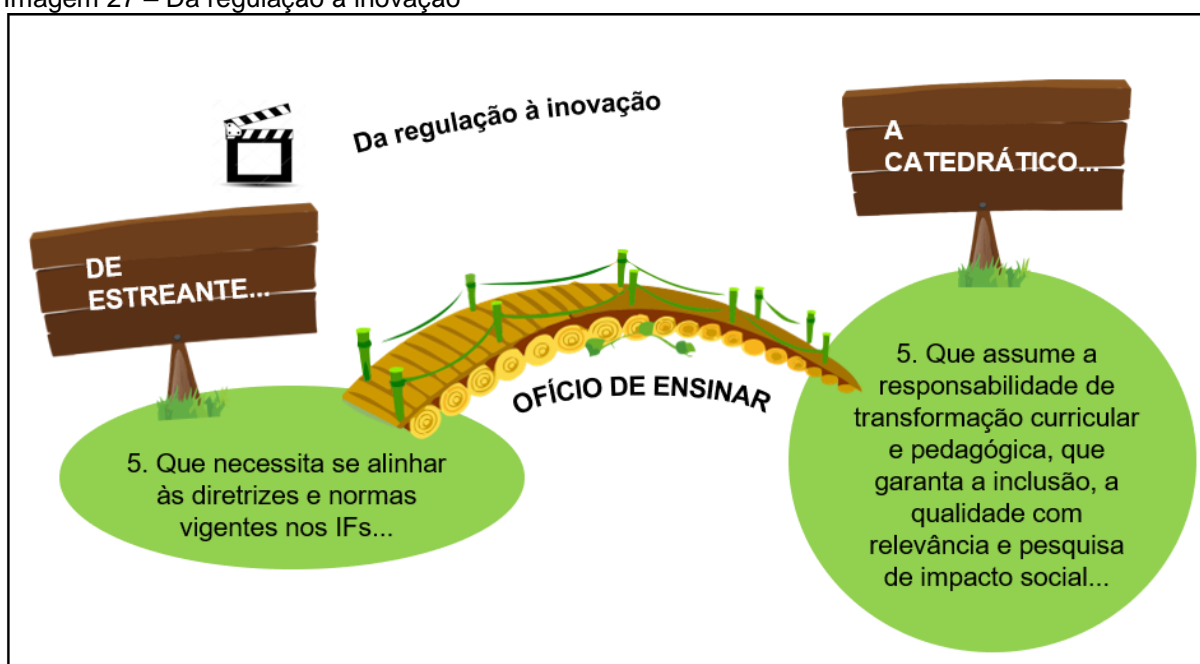


Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

4. O processo de interação entre professores estreantes e catedráticos nos parece importante e necessário não somente para a aprendizagem da docência, como para a solidariedade que pode/deve ocupar lugar na convivência entre os pares. Consideramos também elemento que merece ser destacado o privilégio de podermos nos inspirar na condição de estreantes em mentores que admiramos.

A Imagem 27 apresenta o quinto roteiro: **Da regulação à inovação**.

Imagem 27 – Da regulação à inovação

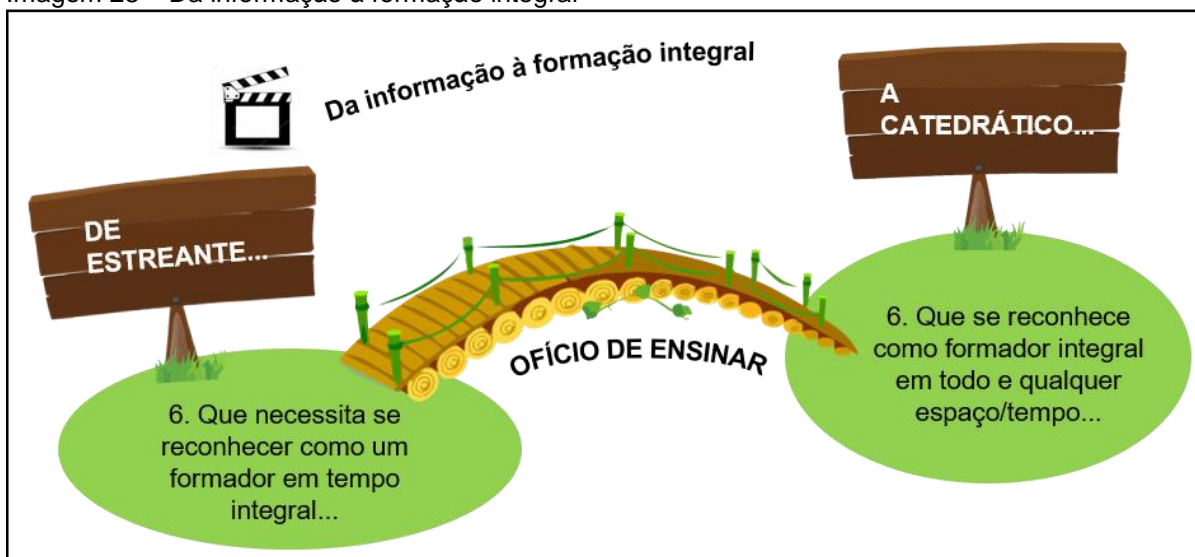


Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

5. Se considerarmos o Papel da Educação frente aos desafios sociais, pensando a docência como um dos espaços de formação, de agentes transformadores, aplicando o conhecimento acadêmico na resolução de problemas sociais, podemos pensar que, para além das diretrizes e sistemas regulatórios que norteiam as instituições, como professores assumimos o compromisso com mudanças que garantam ações de impacto social na pesquisa e extensão.

A Imagem 28 apresenta o sexto roteiro: **Da informação à formação integral**.

Imagem 28 – Da informação à formação integral

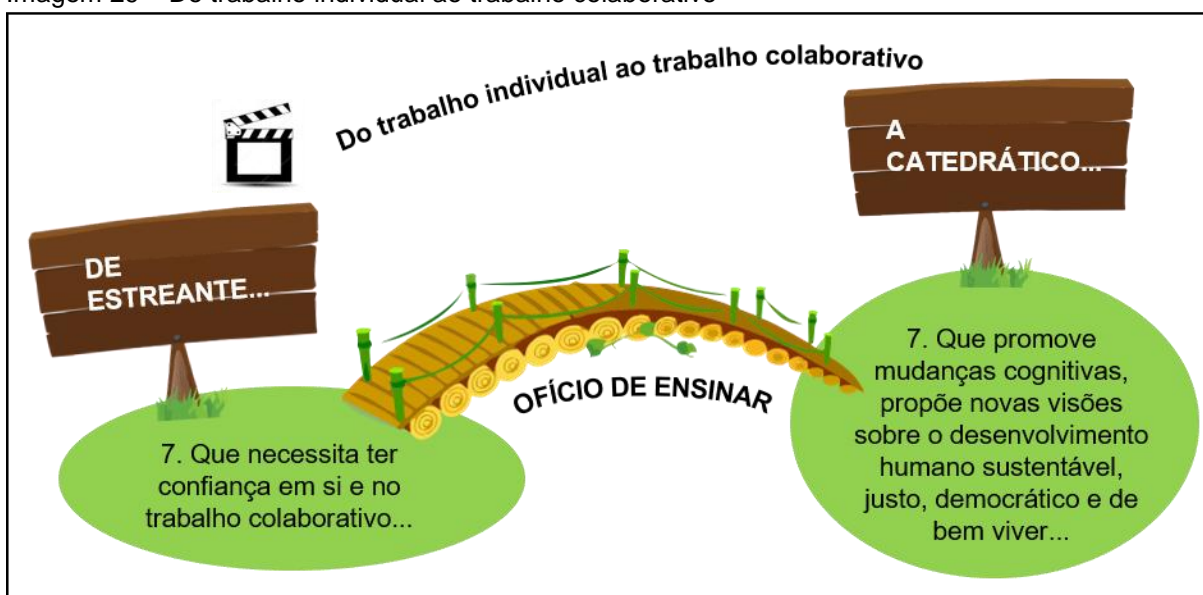


Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

6. Nos parece que a formação humana integral precisa estar presente nas nossas salas de aula. Isto porque podemos pensar que o ser humano está em permanente processo de formação. Acreditamos que, assim como o desenvolvimento educativo, o tornar-se humano também se configura como trajetória sempre inconclusa. Nossa utopia é de que o horizonte do processo de formação integral avance rumo à humanização e à amorosidade.

A Imagem 29 apresenta o sétimo roteiro: **Do trabalho individual ao trabalho colaborativo.**

Imagem 29 – Do trabalho individual ao trabalho colaborativo

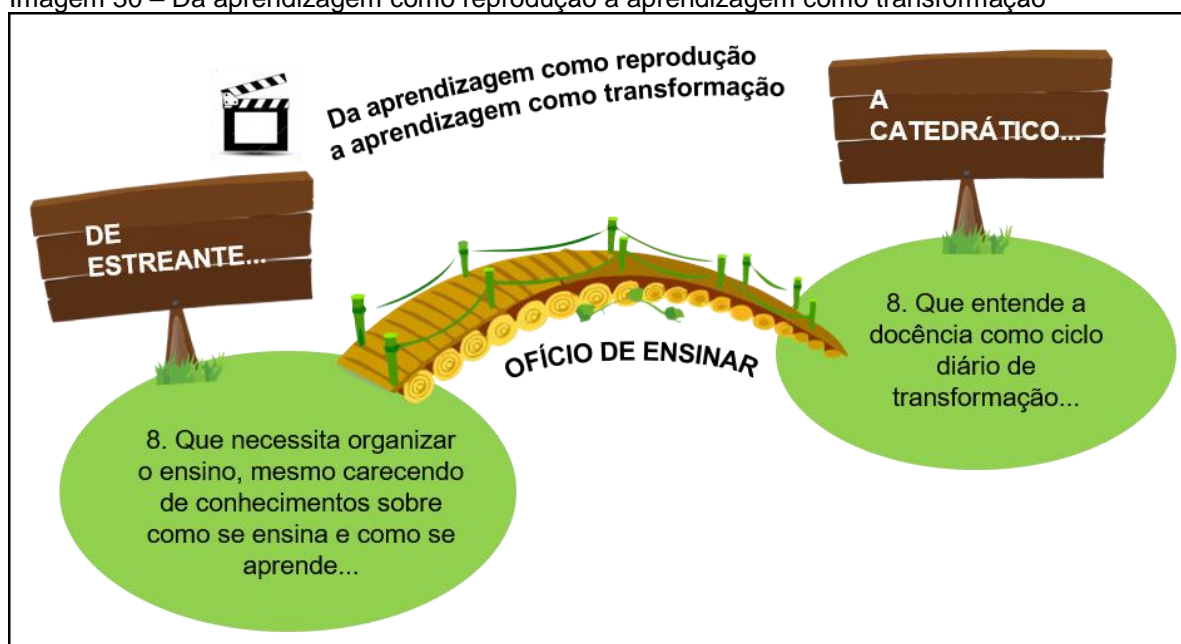


Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

7. Os estreantes no ofício de ensinar exigem uma atenção especial. Defendemos um trabalho específico voltado para o apoio, o acolhimento e o acompanhamento a estes docentes. Trata-se, portanto de oferecer ações organizadas e elaboradas com vistas ao desenvolvimento profissional docente, defendemos um trabalho voltado ao compartilhamento de saberes, ao trabalho colaborativo, à partilha entre os pares.

A Imagem 30 apresenta o oitavo roteiro: **Da aprendizagem como reprodução a aprendizagem como transformação.**

Imagem 30 – Da aprendizagem como reprodução a aprendizagem como transformação



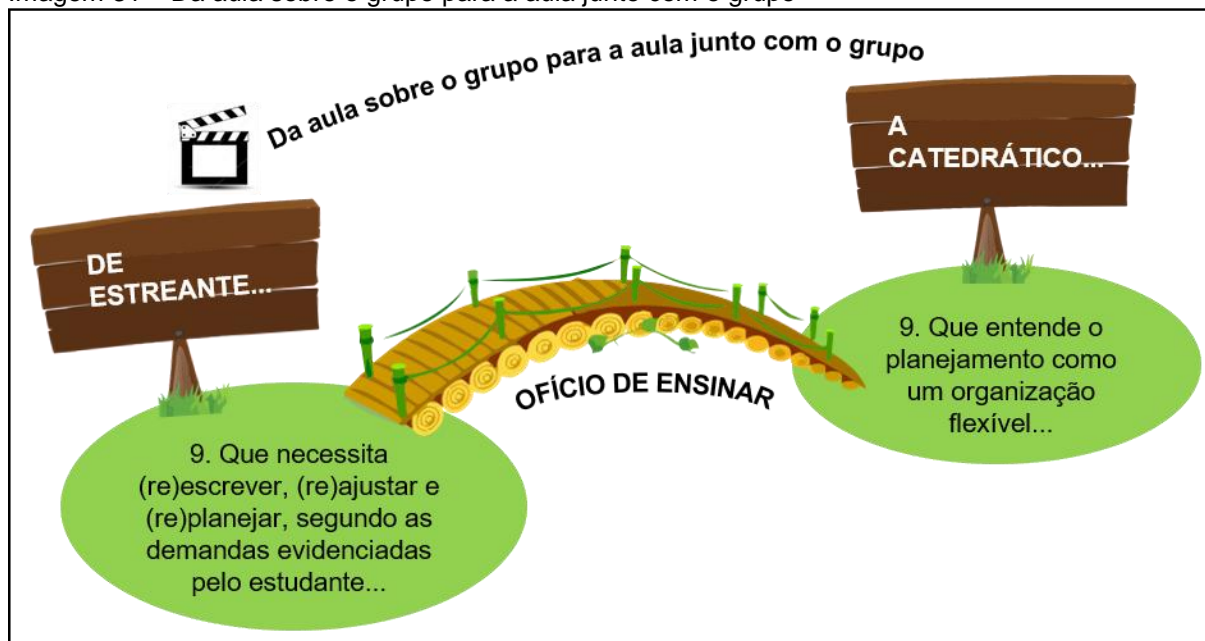
Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

8. Não há como negar que o ato educativo se caracteriza dentre outros aspectos pela relação dialógica que se estabelece entre quem ensina e quem aprende. Sabemos que um processo acaba por potencializar o outro. Entretanto, quando se trata de professores estreantes possivelmente esta relação evidenciará algumas assimetrias, na medida em que pela falta de experiência e carência de saberes específicos os estreantes precisarão encontrar certo equilíbrio na forma de atuar para que as lacunas do saber pedagógico não se tornem maiores do que o desejo de acertar. Ter consciência de que as transformações fazem parte do ciclo diário de

um professor talvez possa ajudar o estreante a lidar com as inseguranças iniciais com mais naturalidade e autoconfiança.

A Imagem 31 apresenta o nono roteiro: **Da aula sobre o grupo para a aula junto com o grupo.**

Imagem 31 – Da aula sobre o grupo para a aula junto com o grupo

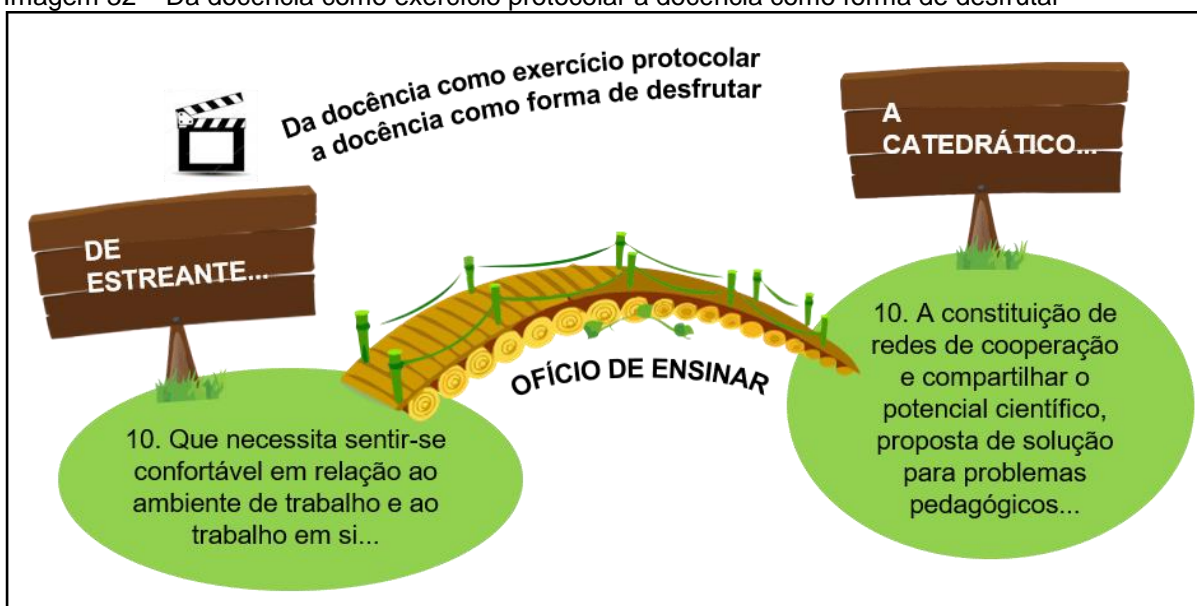


Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

9. O planejamento prevê uma organização, com finalidade estabelecida – além de outros elementos – pois é com este roteiro que estreante vai contar para construir sua aula junto aos estudantes. Justamente por ser junto e não sobre os estudantes é que o fazer pedagógico deverá acontecer com participação efetiva, flexibilidade, respeito às diferenças e observação das demandas evidenciadas pelo grupo.

A Imagem 32 apresenta o décimo roteiro: **Da docência como exercício protocolar a docência como forma de desfrutar.**

Imagem 32 – Da docência como exercício protocolar a docência como forma de desfrutar



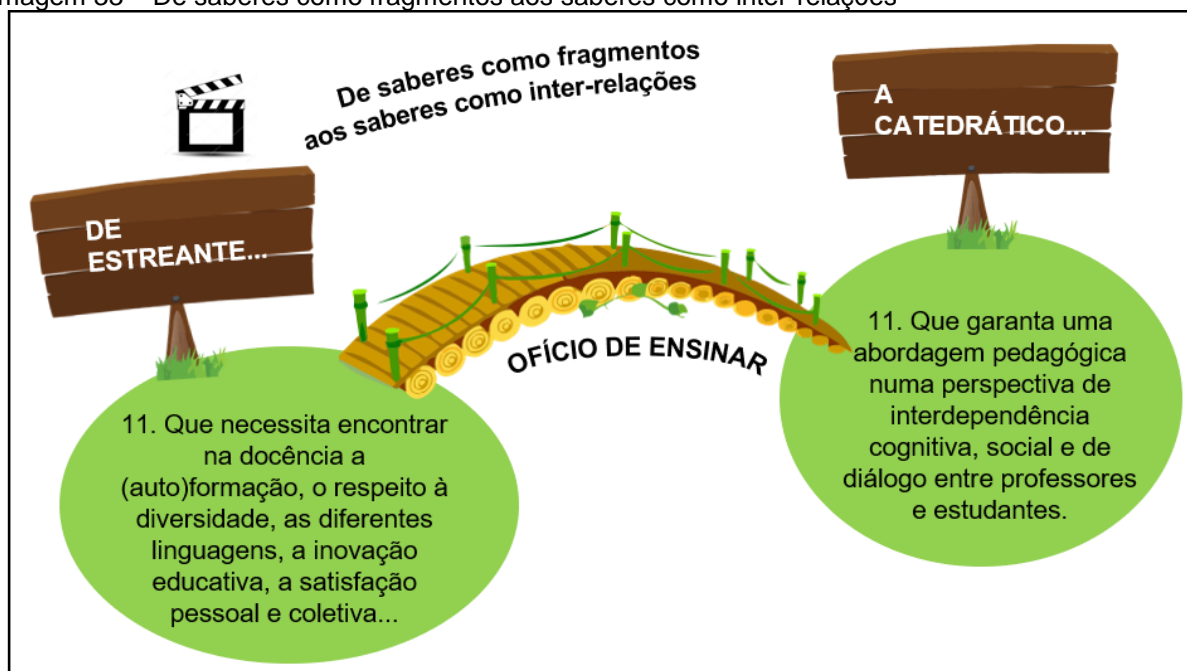
Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

10. A inserção na docência pode gerar satisfação por estar estreando na profissão. Entretanto, também pode ser geradora de inquietações, preocupações, pois serão muitas as aprendizagens necessárias para ofício de ensinar. O que não se questiona é que o estreante precisa estar bem e sentir-se bem no ambiente de trabalho e na relação com o trabalho desenvolvido.

A Imagem 33 apresenta o décimo primeiro: **De saberes como fragmentos aos saberes como inter-relações.**



Imagem 33 – De saberes como fragmentos aos saberes como inter-relações

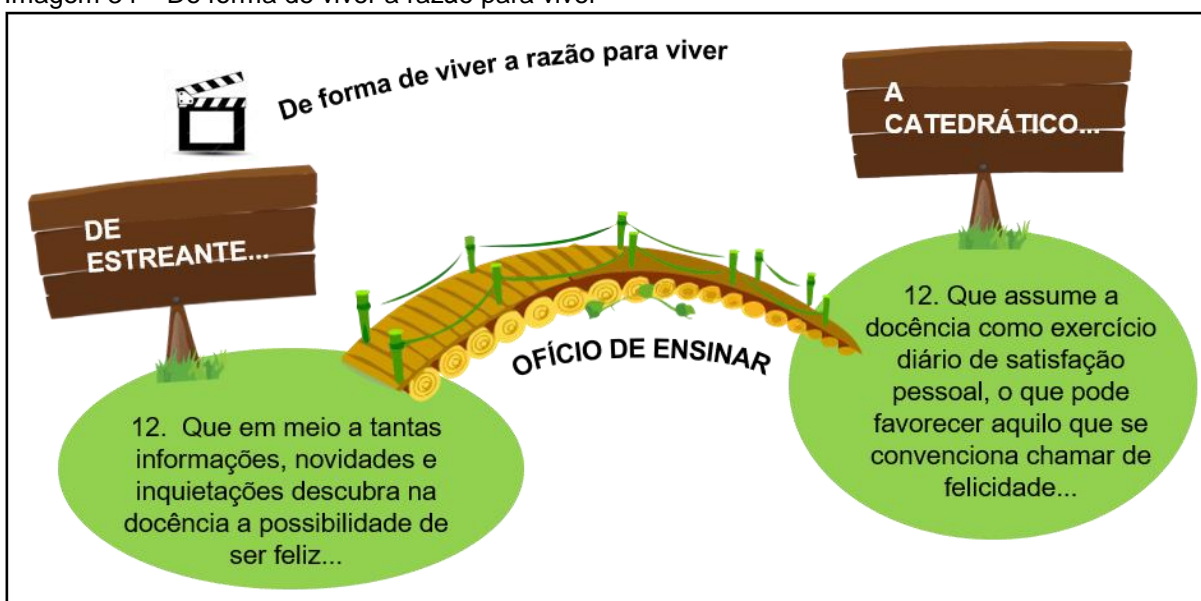


Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

11. De muitas formas esta abordagem imprime o sentido que temos dado aos processos de ensinar e aprender. A satisfação pessoal, profissional e coletiva se apresenta neste estudo como condição fundamental para inserção e interação dos estreates com/no meio acadêmico, familiarizando-o com linguagens específicas do campo educacional e preparando-o para atender as demandas de cada curso. Acreditamos que é a partir de sólida formação constituída tanto de aspectos teóricos quanto práticos – aliada ao exercício permanente de reflexão, que podemos pensar no trabalho de professor como algo para além do mero cumprimento de tarefas acadêmicas, constituindo-se como meio de construção de novos conhecimentos e fonte de júbilo pessoal e profissional.

A Imagem 34 apresenta o décimo segundo roteiro: **De forma de viver a razão para viver.**

Imagem 34 – De forma de viver a razão para viver



Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

12. Muito se fala na importância de exercer a estreia na docência como exercício diário de satisfação pessoal. Pouco se investe nesta direção. Muito se fala na importância de não sobrecarregar o estreadante com tantas informações. Pouco se propõe neste sentido. Muito se insiste na ideia de não negligenciar o docente estreadante. Não temos uma cultura formal de apoio aos que iniciam o ofício de ensinar. Desejamos que a docência possa ensejar a possibilidade de sermos melhores e mais produtivos no exercício de nosso ofício. Poucas iniciativas existem a este respeito. As Instituições de Ensino não são apartadas da sociedade, tampouco das nossas rotinas. São lugares onde passamos horas por dia, anos das nossas vidas, lugar em que construímos nossos planos presentes e projetamos nossos sonhos futuros. Por isso mesmo deve ser um espaço em que se queira estar, onde se goste de estar, um lugar que inspire e contribui para sermos felizes.

**PARA RESPONDER NOSSA PERGUNTA DE PESQUISA...  
A DOCÊNCIA DOS ESTREANTES NO OFÍCIO DE ENSINAR SE DÁ:**

Imagem 35 – Construção da docência dos estreates no ofício de ensinar



Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

A construção da docência dos estreates no ofício de ensinar acontece no coletivo, assim como a colmeia a organização e a colaboração de todos no trabalho é essencial para alcançar o desejado. A aprendizagem da docência é um processo que se constitui ao longo da atuação profissional, é no exercício da profissão que vamos aprendendo a ensinar, na ação-reflexão, na articulação entre teoria e prática no contexto, vamos construindo o ser e fazer-se professor. Bonito é pensar que a docência é um processo que pode representar um repensar constante; um ofício que

melhora o outro e a si mesmo; uma profissão que nos permite abrir horizontes e vislumbrar sonhos – para os estudantes e para o próprio docente estreado...

Imagem 36 – A propósito...



Fonte: Medo... ([2019]).

Terminamos o Doutorado com a certeza nas incertezas, de um período inesquecível e de muitas aprendizagens, de que um ciclo se fecha para que outro possa se abrir na sequência, o Pós-doutorado nos aguarda... A implementação, o acompanhamento e a avaliação do MAIED nos espera... Mas estas são cenas de nossa próxima história... **Gratidão!!! Gratidão!!! Gratidão!!!**

*Sou borboleta em constante metamorfose a me descobrir por caminhos imprevisíveis que eu mesma construo (MÔNICKA CHRISTI).*

Imagem 37 – A vida é feita de caminhos



Fonte: Adaptado de E Mais... (2011).

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Josiane Carolina Soares Ramos do; MORAES, Márcia Amaral Corrêa de; OKUYAMA, Fabio Yoshimitsu. **Um estudo exploratório nos Institutos Federais e a sua relação com a democratização do acesso, da gestão da educação e do conhecimento**: Reflexões iniciais. 2017. Disponível em: [http://www.aforges.org/wp-content/uploads/2017/03/J-C-Amaral\\_M-Moraes\\_F-Okuyama\\_Um-estudo-exploratorio.pdf](http://www.aforges.org/wp-content/uploads/2017/03/J-C-Amaral_M-Moraes_F-Okuyama_Um-estudo-exploratorio.pdf). Acesso em: 11 set. 2018.

ANDRADE, Rubya Mara Munhóz de. Desafios contemporâneos da extensão universitária: Da invisibilidade a curricularização. *In*: Seminário Internacional de Educação Superior, 2018, Pelotas. **Anais...** Pelotas, 2018.

ANDRADE, Rubya Mara Munhóz de; MOROSINI, Marília Costa; BUCCO, Nádia Fátima dos santos. Professores iniciantes na educação superior da Universidade Federal do Pampa: Os desafios do desenvolvimento profissional docente. *In*: WIEBUSCH, Eloisa Maria; VITÓRIA, Maria Inês Côrte. (Org). **Estreantes no ofício de ensinar na educação superior**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 145-166.

ANDRADE, Rubya Mara Munhóz de; WIEBUSCH, Eloisa Maria. A extensão universitária na perspectiva da interação dialógica. *In*: Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire: Utopia, esperança e humanização, 4, 2015, Igrejinha, RS. **Anais...** Igrejinha, 2015.

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. *In*: Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e Inserción Profesional a la Docencia, 3. 2012, Santiago do Chile. **Anais...** Santiago do Chile, 2012.

ANDRÉ, Marli. Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 19, n.1, p. 34-44, jan/abr. 2015.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**: Imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

AUGUSTOWSKY, Gabriela. El registro fotográfico en la investigación educativa. *In*: SVERDLICK, Ingrid. **La investigación educativa, una herramienta de conocimiento y de acción**. Buenos Aires: Novedades Educativa, 2007. p. 147-176.

BANDEIRA DE MELLO, Rodrigo. Softwares em pesquisa qualitativa. *In*: GODOI, Christiane Kleinübing; BANDEIRA DE MELLO, Rodrigo.; SILVA, Anielson Barbosa. (Org). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**: Paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BLANC, Aldir; BOSCO, João. **O bêbado e a equilibrista**. Intérprete: Elis Regina. Compositores: A. Blanc e J. Bosco. *In*: ESSA mulher. Intérprete: Elis Regina. [S. l.]:

Universal Music Publishing Group, 1979. Disponível em:  
<https://www.letras.mus.br/elis-regina/45679/>. Acesso em: 15 dez. 2018.

BONHEMBERGER, Marcelo; AUDY, Jorge Luis Nicolas. Universidade: A articulação entre inovação, extensão e empreendedorismo para o Engagement Estudantil. *In*: ZABALZA, Miguel B.; MENTGES, Manuir.; VITÓRIA, Maria Inês Côrte. (Org.). **Engagement na Educação Superior**. Porto Alegre: EDIPUCRS 2018. p. 67-84.

BOZU, Zoia. El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional. **Revista Internacional de Investigación en Educación**, Bogotá, Colombia, n. 2. p. 317-328, Jan./Jun. 2010.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados da República Escola de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Collecção das Leis da República dos Estados Unidos do Brazil - 1909. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1913. v. 2, p. 445-4.

BRASIL. **Decreto nº 1800, de 11 de agosto de 1917**. Cria a Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás. Rio de Janeiro, 1917.

BRASIL. **Sancionado pelo Congresso Nacional o Projeto de Fidéis Reis**. Prevê oferecimento obrigatório do ensino profissional no Brasil. Rio de Janeiro, 1927.

BRASIL. **Constituição Brasileira de 1937**. Outorgada pelo presidente Getúlio Vargas em 10 de novembro de 1937. Rio de Janeiro, 1937.

BRASIL. **Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937**. A nova organização do ministério da organização e saúde pública. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/lei/L378.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/lei/L378.htm)>. Poder Executivo, Brasília. Acesso em: 12 maio. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 4073, de 30 de janeiro de 1942**. Organiza a Educação Profissional Brasileira. Rio de Janeiro, 1942.

BRASIL. **Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942**. Transforma os Liceus Profissionais em Escolas Industriais e Técnicas. Rio de Janeiro, 1942.

BRASIL. **Decreto nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Rio de Janeiro, 1942.

BRASIL. **Decreto nº 47.038 de 16 de fevereiro de 1959**. Definiu as Escolas Técnicas. Rio de Janeiro, 1959.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961.

BRASIL. **Parecer Conselho Federal de Educação nº 12/1967**. Regulamenta os Cursos Especiais de Educação Técnica. Brasília, 1967.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, 1968.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/lei/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/lei/L5692.htm)>. Poder Executivo, Brasília. Acesso em: 02 jun. 2017.

BRASIL. **Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978.** Disposição sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, 1978.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.** Altera alguns dispositivos da lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Brasília, 1982.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Ministério da Educação, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/lei/L8948.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/lei/L8948.htm)>. Poder Executivo, Brasília. Acesso em: 10 maio. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 07 fev. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Dispõe sobre a regulamentação do § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm)>. Poder Executivo, Brasília. Acesso em: 12 maio. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Dispõe sobre a regulamentação do § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D5154.htm)>. Poder Executivo, Brasília. Acesso em: 10 maio. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.** Cria o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Brasília, 2006.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.** Altera os dispositivos da LDB 9394/96 para redimensionar ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da EJA e a Educação Profissional e Tecnológica - PROEJA. Brasília, 2008.



BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Diário Oficial da União. Brasília, 30 dez. 2008. Seção 1, p. 1.

BRASIL. **Resolução nº 6/2012**, de 20 e setembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível. Brasília, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014a. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 12 out. 2017.

BRASIL. **Expansão da Rede Federal**. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 13 maio. 2017. BRASIL (Ministério da Educação). Conselho Nacional de Educação. Portaria nº 1.350. **Diretrizes para políticas de extensão da educação superior brasileira**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102551-pces608-18/file>. Acesso em: 20 dez. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**, CNE/CES estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014. Brasília, 2018.

BRASIL. **Portaria nº 1.350, de 14 de dezembro de 2018**, o Ministro da Educação, Rossieli Soares da Silva, homologou o Parecer CNE/CES nº 608/2018, que institui as Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira, Brasília, 2018.

BRASLAVSKY, Cecília. **Dez fatores para uma educação de qualidade**. São Paulo: Moderna, 2005.

CARNIELLI, Beatrice Laura; GOMES, Candido Alberto; CAPANEMA, Clélia. O magistério da educação profissional: Vencendo o dualismo histórico. **Educação Profissional: Ciência e Tecnologia**, Brasília, v. 2, n. 2, p. 221-229, jan./jun. 2008.

CASTRO, Ivan. **[Sem título]**. 8 jun. 2017. 1 fotografia. *In*: Múltiplas Inteligências & Desenvolvimento Emocional. [S. l.]: [s.n.], 2017. Disponível em: <https://www.multiplasinteligencias.com.br/single-post/2017/06/07/10-ESTADOS-INTRAPESOAIS-DE-VIDA>. Acesso em: 15 mar. 2018.

CATANANTE, Bene. **A gestão do ser integral**: Como integrar alma, coração e razão no trabalho e na vida. São Paulo: Infinito, 2000.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa**: Enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

CONIF. CONIF divulga selo comemorativo dos 10 anos dos Institutos Federais. **CONIF**, Brasília, DF, 7 dez. 2017. Disponível em:

<<http://portal.conif.org.br/br/component/content/article/84-ultimas-noticias/1794-conif-divulga-selo-comemorativo-dos-10-anos-dos-institutos-federais..> Acesso em: 10 set. 2018.

CONIF. Modalidades ofertadas. *In*: CONIF. [**Sem título**]. Brasília, DF: CONIF, [2019]. Disponível em: [http://portal.conif.org.br/br/?option=com\\_sppagebuilder&view=page&id=19&Itemid=55](http://portal.conif.org.br/br/?option=com_sppagebuilder&view=page&id=19&Itemid=55). Acesso em: 11 mai. 2018.

COORDENADORIA REGIONAL DE SAÚDE (Rio Grande do Sul). 13ª CRS (Santa Cruz do Sul). [Porto Alegre, RS]: Secretaria de Saúde, [2019]. Disponível em: <http://www.saude.rs.gov.br/13-crs-santa-cruz-do-sul>. Acesso em: 25 abr. 2017.

CORREA, Natalia H. Iniciación a la enseñanza de docentes a tiempo parcial en la UDELAR. *In*: WIEBUSCH, Eloisa Maria; VITÓRIA, Maria Inês Côrte. (Org.). **Estreantes no ofício de ensinar na educação superior**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 235-248.

COSTA, Maria Adélia da. **Políticas de formação docente para a educação profissional: Realidade ou utopia?** Curitiba: Appris Editora, 2016.

COSTA, Priscila Trarbach; VITÓRIA, Maria Inês Côrte. Engajamento acadêmico: Apostes para os processos de avaliação da educação superior. EDUCERE – Congresso Nacional de Educação, 13., 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Universitária Champagnat, 2017.

COSTA, Priscila Trarbach; VITÓRIA, Maria Inês Côrte. Engajamento acadêmico: aportes para os processos de avaliação e planejamento na Educação Superior. *In*: RIGO, Rosa Maria; MOREIRA, J. António; VITÓRIA, Maria Inês Côrte. (Org.). **Promovendo o engagement estudantil na educação superior**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 64-82.

CUNHA, Maria Isabel da. Ação supervisora e formação continuada de professores: Uma ressignificação necessária. *In*: AGUIAR, Márcia A. da S.; FERREIRA, Naura S. C. (Orgs.). **Para onde vão a orientação e supervisão educacional?** São Paulo: Papirus, 2002. p. 79-94.

CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). **Pedagogia universitária: Energias emancipatórias em tempos liberais**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. **Anais do XV ENDIPE**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a. p. 129-149.

CUNHA, Maria Isabel da. A docência como ação complexa. *In*: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Trajetórias e lugares da formação da docência universitária: Da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2010b. p. 19-34.

CUNHA, Maria Isabel da. Impases contemporaneos para la pedagogía universitaria: implicaciones para el asesor pedagógico em la educación superior. *In*: LUCARELLI,

Elisa; FINKELSTEIN, Claudia. **El asesor pedagógico**: Entre la formación y la intervención. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2012. p. 27-55.

CUNHA, Maria Isabel da. O professor iniciante: o claro/escuro nas políticas e nas práticas de formação profissional. *In*: PRYJMA, Marielda. (Org.). **Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente**. Curitiba: UTFPR, 2013. p. 259-271.

CUNHA, Maria Isabel da; WIEBUSCH, Eloisa Maria. Cenários em construção: assessorias pedagógicas e o desenvolvimento profissional de docentes iniciantes da educação tecnológica. *In*: Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e Inserción Profesional a la Docencia, 4. 2014, Curitiba, Brasil. **Anais...** Curitiba: UTFPR, 2014a.

CUNHA, Maria Isabel da; WIEBUSCH, Eloisa Maria. A profissionalidade dos professores iniciantes na Educação Profissional e Tecnológica: um desafio para a gestão? **Revista de administração Educacional**, Recife, v. 1, n. 1, p. 30-42, jan./jun. 2014b.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações na educação superior: Impactos na prática e nos saberes da docência. **Em Aberto**, v. 29, n. 97, p. 87-101, 2016.

DRUCKER, P. F. **Administração lucrativa**. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

DUBAR, Claude. **A socialização**: Construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto, 2005.

E MAIS Photoshop! **Morango no mel**, 8 ago. 2011. 1 Fotografia. Disponível em: <https://morangonomel.wordpress.com/tag/arte/page/2/>. Acesso em: 8 fev. 2018.

ELGUE, Mara; SALLÉ, Cristina. (Comp.). Narrar las primeras experiencias laborales: Um aporte de maestros y profesores al conocimiento profesional. [S. l.]: Consejo de Formación en Educación, 2014. Disponível em: [http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/publicaciones/2014/narrar\\_primeras\\_experiencias2014.pdf](http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/publicaciones/2014/narrar_primeras_experiencias2014.pdf). Acesso em: 7 jun. 2017.

ESTEVE, José M. **A terceira revolução educacional**: A educação na sociedade do conhecimento. São Paulo: Moderna, 2004.

FÁTIMA, Jenário de. Caminhos... caminhos... *In*: **Portal de Emoções**. [S. l.], [2019]. Disponível em: <http://www.orizamartins.com/poesias-jenario-caminho.htm>. Acesso em: 11 out. 2018.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução: Diana Myriam Lichtenstein *et al.*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

FRISON, Lourdes M. B.; ABREU, Rudimar S. de. Supervisores e orientadores educacionais nos espaços escolares. **Ciência e conhecimento**: Revista eletrônica da ULBRA São Jerônimo, v. 1, 2007.

GALLEGO, Carmen; MARCELO GARCÍA, Carlos. Enseñar e investigar en la Universidad: Aprediendo los primeros passos. *In*: WIEBUSCH, Eloisa Maria; VITÓRIA, Maria Inês Côrte. (Org.). **Estreantes no Ofício de Ensinar na Educação Superior**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 29-42.

GATTI, Bernadete. A. Estudos quantitativos em educação. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GATTI, Bernadete. A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012a.

GATTI, Bernadete. A. O início da carreira docente no Brasil: Formas de entrada, primeiras experiências profissionais e políticas educacionais. *In*: Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, 3. 2012. Santiago do Chile. **Anais...** Santiago do Chile, 2012b.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas 2010.

GONZATTI, Sônia Elisa Marchi; VITÓRIA, Maria Inês Corte. Formação de Professores: Algumas significações do Pibid como Política Pública. **Revista Cocar**, Belém, v. 7, n. 14, p. 34-42, ago-dez, 2013.

GRILLO, Marlene Corroero; GESSINGER, Rosana Maria. (Org.). **Por que ainda falar em avaliação?** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto, 1992. p. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado**: Hacia una nueva cultura profesional. 3. ed. Barcelona: Graó, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: Formar-se para a mudança e incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Ser docente em una sociedade compleja**: La difícil tarea de enseñar. Barcelona: Graó, 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE. **Regimento interno do Campus Venâncio Aires**. Venâncio Aires, 2011.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE. Anexo VII Câmpus Venâncio Aires. *In: **Organização Didática da Educação Básica, Profissional e Superior de Graduação***, 2012. p. 95-101.

INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE. **Projeto Pedagógico Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense**. Pelotas, 2012.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE. **Plano de Desenvolvimento Institucional**: Agosto de 2014 a dezembro de 2019. Aprovado pela Resolução CONSUP 68/2014. Pelotas, 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE. O IFSul em números. **Posteiro**: O nosso informativo institucional. Pelotas: Coordenadoria de Comunicação Social do IFSUL, Edição especial, p. 24-25, 2014. Disponível em: <https://en.calameo.com/read/0010016153a137df15d4c>. Acesso em: 12 out. 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE. **Formação pedagógica para professores iniciantes do IFSul Câmpus Venâncio Aires**. Venâncio Aires, 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE. **Cursos Binacionais**. [S. l.]: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, 2016. Disponível em: <<http://www.ifsul.edu.br/binacionais>>. Acesso em: 20 set. 2018.

JÚNIOR, Geraldo Silvestre; GARIGLIO, José Ângelo Silva. Saberes, práticas e aprendizagem docente de professores da Educação Profissional. *In: Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia*, 3. 2012. Santiago do Chile. **Anais...** Santiago do Chile, 2012.

JUNIOR, Romes Belchior da Silva. **Desenvolvimento Profissional de professores dos cursos técnicos de uma instituição de ensino de Uberaba/MG**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Uberaba, Uberaba, 2016.

KOTLER, P. **Administração de marketing**: Análise, planejamento, implementação e controle. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

KUNZE, Nádia Cuiabano. O surgimento da Rede Federal de Educação Profissional nos primórdios do regime republicano. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC, SETEC, v. 2, n. 2, p. 8-24, nov. 2009.

LAUXEN, Sirlei de Lourdes; FRANCO, Maria Estela Dal Pai. A formação do professor iniciante na Educação Superior e a prática docente: Desafios e possibilidades. *In: WIEBUSCH, Eloisa Maria; VITÓRIA, Maria Inês Côrte. (Org.)*.

**Estreantes no ofício de ensinar na educação superior.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 249-266.

LIMA, Emília Freitas de. (Org.). **Sobrevivências no início da docência.** Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

LOS, Vivian Andreatta. **Compreensões sobre os processos de ensinar e de aprender de professores de um curso técnico em moda no Instituto Federal de Jaraguá do sul.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2015. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: 23 jun. 2016.

LUCARELLI, Elisa. El asesor pedagógico y la didáctica universitária. *In:* LUCARELLI, Elisa (Comp.). **El asesor pedagógico en la universidad:** De la teoría pedagógica a la práctica em la formación. Buenos Aires: Paidós Educador, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO RUIZ, António. **Caminante no hay camino.** Espanha, 1923. Disponível em: <https://www.poemas-del-alma.com/antonio-machado-caminante-no-hay-camino.htm>. Acesso em: 04 dez. 2018.

MACHADO, Lucília Regina. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília: MEC, 2008. v.1. n. 1, p. 8-22, jun. 2008.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação de professores para a educação profissional tecnológica: Perspectivas históricas e desafios contemporâneos. *In:* MOURA, Dante Henrique (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional.** Campinas: Mercado das Letras, 2013.

MACIEL, Adriana Morreira da Rocha *et. al.* A inserção profissional na carreira docente enquanto movimento construtivo da docência na Educação Profissional Tecnológica. *In:* Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, 3. 2012. Santiago do Chile. **Anais...** Santiago do Chile, 2012.

MALHOTRA, Naresh k. *et al.* **Introdução a Pesquisa de Marketing.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Avances en el estudio del pensamiento del profesor.** Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 1988.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores:** Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **El profesorado principiante**: Inserción de la docencia. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2009a.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. **Sisifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan/abr. 2009b.

MARCELO GARCÍA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**, Belo Horizonte: Autêntica, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Políticas de inserción en la docência**: De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. PREAL, documento n. 52, 2011.

MARCELO GARCÍA, Carlos. *et al.* A indução do corpo docente iniciante na República Dominicana: O Programa Inductio. **Revista Intersaberes**, v. 11, n. 23, p. 304-324, mai./ago., 2016.

MARCELO GARCÍA, Carlos; GALLEGO, Carmen. ¿Quién soy yo como maestro? Construcción de la identidad profesional en docentes principiantes. *In*: MAYO CATÓN, Isabel; TARDIF, Maurice. **Identidad profesoral docente**. Madrid: Narcea, 2018, p. 45-56.

MARCELO GARCÍA, Carlos; VAILLANT, Denise. Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1224-1249, out./dez. 2017.

MARCELO GARCÍA, Carlos; VAILLANT, Denise. **Hacia una formación disruptiva de docentes**: 10 claves para el cambio. Madrid: Narcea, 2018.

MARIANO, André Luiz Sena. **Aprendendo a ser professor no início da carreira**: Um olhar a partir da ANPEd. 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 10 jul. 2014.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2012.

MEDO de palco: Conceito, o que é, significado. **Conceitos.com**, [2019]. Disponível em: <https://conceitos.com/medo-palco/>. Acesso em: 15 dez. 2018.

MEO, Analía; DABENIGNO, Valeria. Imágenes que revelan sentidos: Ventajas y desventajas de la entrevista de foto-elucidación en un estudio sobre jóvenes y escuela media en la Ciudad de Buenos Aires. **Revista de Metodología de Ciencias Sociales**, Buenos Aires, n. 22, p. 13-42, jul./dez. 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social**: Teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MIRA, Marília; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Processos de inserção profissional docente nas políticas de formação: O que documentos legais revelam. **Acta Scientiarum**, v. 38, n. 3, p. 283-292, 2016.

MONEREO, Carles *et al.* **A prática de assessoramento educacional.** Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Editora Artmed, 2007.

MORAES, Maria Cândida. **Pensamento eco-sistêmico:** Educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORAES, Maria Cândida; VALENTE, José Armando. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e transdisciplinariedade?** São Paulo: Paulus, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo/Brasília: Cortez/UNESCO, 2002a.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** Repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002b.

MOROSINI, Marília Costa. (Org). Qualidade da educação superior e contextos emergentes. **Revista Avaliação.** São Sorocaba, Campinas, v.19, n. 2, p. 386-405, jul. 2014.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento e questões do campo científico. **Revista Educação,** Santa Maria, v. 40, n. 11, p. 101-116, jan./abr. 2015.

MOROSINI, Marília Costa. A internacionalização da Educação Superior em tempos de globalização: pontos a considerar para o Engajamento Acadêmico. *In:* ZABALZA, Miguel B.; MENTGES, Manuir.; VITÓRIA, Maria Inês Côrte. (Org.). **Engagement na Educação Superior.** Porto Alegre: EDIPUCRS 2018. p. 99-111.

MUHR, Thomas. ATLAS/TI: A prototype for the support of text interpretation. **Qualitative Sociology,** v. 14, n. 4, p. 349-371, 1991.

NÓVOA, António. **O regresso de professores:** Livro da conferência desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Lisboa: Ministério da Educação, 2008.

NÓVOA, António. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa, Portugal: Educa, 2009.

NÓVOA, António. O lugar da licenciatura. **Revista Educação.** São Paulo: Segmento, 08 nov. 2016. Disponível em: <http://revistaeducacao.com.br/o-lugar-da-licenciatura/>. Acesso em: 21 abr. 2017.

NUNES, Janilse; BISOGNIN, Vanilde. Programa Saberes: processo formativo de professores para a Educação Superior do Centro Universitário Franciscano. *In:* SANTOS, Eliane Aparecida Galvão dos; NUNES, Janilse Fernandes; ALVES, Marcos Alexandre. **Programa Saberes:** Experiências de formação universitária. Porto Alegre: FI, 2018. p.17-31.

OCDE. **Professores são importantes:** Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Moderna, 2006.



OCDE. **Education at a glance 2014**: OECD Indicators. [S. l.]: OECD Publishing, 2014. Disponível em: <http://www.cnedu.pt/content/noticias/internacional/Education-at-a-Glance-2014.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2018.

OLIVEIRA, Maria Rita N. S. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico *In*: ARANHA, Antônio V.; CUNHA, Dayse M. e LAUDARES, João Bosco. (Orgs.). **Diálogos sobre trabalho**: Perspectivas multidisciplinares. Campinas: Papirus, 2005.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Institutos Federais**: Uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo: Moderna, 2011.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio**: Proposta de diretrizes curriculares nacionais. São Paulo: Moderna, 2012.

PETEROSI, Helena Gemignani. **Formação de professores para o ensino técnico**. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**: Sabedoria e ilusões da filosofia, problemas de psicologia genética. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PIMENTA, Selma; ANASTASIOU, Léa. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, João Rui. Mãe, não quero voltar pra escola!!!!!! *In*: **Blogue-do-joao5907**. [S. l.], 2 fev. 2013. Disponível em: <http://blogue-do-joao5907.blogspot.com/2013/02/mae-nao-queiro-voltar-para-escola.html>. Acesso em: 5 jun. 2017.

ROLDÁN, Joaquín. Las Metodologías Artísticas de Investigación basadas en la fotografía. *In*: ROLDÁN, Joaquín. MARIN, Ricardo. **Metodologías artísticas de investigación en educación**. España: Aljibe, 2012. p. 54-63.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Professores Principiantes no Brasil: questões atuais. *In*: Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, 3., 2012. Santiago do Chile. **Anais...** Santiago do Chile, 2012.

RUIZ, Cristina Mayor. **El asesoramiento pedagógico para la formación docente del profesorado universitario**. Sevilla: Universidad de Sevilla, 2007.

SANTOS NETO, Amâncio dos Santos. Da Escola de Aprendizizes ao Instituto Federal de Sergipe: 1909 – 2009. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC, SETEC, v. 2, n. 2, p. 8-24, nov. 2009.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos, GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: Pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. n. 1, p. 1-15, jul., 2009.

SOUZA, Murilo. Projeto regulamenta profissão de supervisor educacional. **Câmara Notícias**, 4 dez. 2012. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E->

CULTURA/427200-PROJETO-REGULAMENTA-PROFISSAO-DE-SUPERVISOR-EDUCACIONAL.html. Acesso em: 5 dez. 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação de professores**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TREVISOL, Jorge. **Educação transpessoal**: Um jeito de educar a partir da interioridade. São Paulo: Paulinas, 2008.

TREVISOL, Jorge. **Histórias de vida**. Compositor: Jorge Trevisol. [2013]. Disponível em: <https://www.google.com.br/#q=historias+de+vida+jorge+trevisol>. Acesso em: 10 mai. 2018.

VAILLANT, Denise. El desarrollo profesional docente em la educación superior: Temas emergentes y brechas de investigación. *In*: WIEBUSCH, Eloisa Maria; VITÓRIA, Maria Inês Côrte. (Org.). **Estreantes no ofício de ensinar na educação superior**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 63-78.

VAILLANT, Denise; MARCELO GARCÍA, Carlos. **Ensinando a ensinar**: As quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

VASCONCELLOS, Celso Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: Do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 3. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino - Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico** – Elementos metodológicos para elaboração e realização. 21. ed. São Paulo: Libertad, 2010.

VEENMAN, Simon. Perceived Problems of beginning teachers. **Review of Educational Research Summer**. v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

VITÓRIA, Maria Inês Côrte. **La escritura académica**: En la formación universitária. Madrid: Narcea, 2018.

WIEBUSCH, Andressa; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Docência universitária: Um estudo com professores iniciantes. *In*: WIEBUSCH, Eloisa Maria; VITÓRIA, Maria Inês Côrte. (Org.). **Estreantes no ofício de ensinar na educação superior**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. 121-144.

WIEBUSCH, Eloisa Maria; MARCELO GARCÍA, Carlos; VITÓRIA, Maria Inês Côrte. Professores principiantes na educação superior: Trajetórias de becários espanhóis. *In*: WIEBUSCH, Eloisa Maria; VITÓRIA, Maria Inês Côrte. (Org.). **Estreantes no ofício de ensinar na educação superior**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 9-27.

WIEBUSCH, Eloisa Maria; VITÓRIA, Maria Inês Côrte. Professores Iniciantes na Educação Profissional e Tecnológica: A aprendizagem da docência e o engajamento estudantil. *In*: RIGO, Rosa Maria; MOREIRA, J. António; VITÓRIA, Maria Inês Côrte. (Org.). **Promovendo o Engagement Estudantil na Educação Superior**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 64-82.

YAHZ. [Sem título]. [2017]. 1 fotografia. Disponível em: <http://www.yahz.com.br/2017/03/voce-conhece-seda-de-flor-de-lotus.html>. Acesso em: 15 mar. 2018.

ZABALZA Miguel; CERDEIRIÑA María Aninhoa Zabalza; VITÓRIA, Maria Inês Côrte. Identidad profesional del profesorado universitario. *In*: MAYO CATÓN, Isabel; TARDIF, Maurice. **Identidad profesoral docente**. Madrid: Narcea, 2018, p. 141-157.

ZABALZA, Miguel B.; VITÓRIA, Maria Inês Côrte. Uma questão: ¿Centralidad o marginalidad de la docencia en la universidad? *In*: ZABALZA, Miguel B.; MENTGES, Manuir.; VITÓRIA, Maria Inês Côrte. (Org.). **Engagement na Educação Superior**. Porto Alegre: EDIPUCRS 2018. p. 135-154.

ZABALZA, Miguel. **Diários de aula**: Um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004a.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário**: Seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004b.

ZABALZA, Miguel. Los docentes universitarios principiantes como mediadores del aprendizaje. *In*: WIEBUSCH, Eloisa Maria; VITÓRIA, Maria Inês Côrte. (Org.). **Estreantes no Ofício de Ensinar na Educação Superior**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 283-290.

## APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA – DOCENTE



### PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL ESCOLA DE HUMANIDADES PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Doutoranda: Eloisa Maria Wiebusch

Orientadora: Maria Inês Côrte Vitória

#### ROTEIRO DE ENTREVISTA – DOCENTE

##### **Dados de Identificação**

- Idade:
- Formação acadêmica:
- Ano de ingresso na docência e/ou no IFSUL:
- Regime de Trabalho:
- Curso/s em que atua:
- Disciplinas que ministra:
- Nível de Atuação:
- Atuação em Pesquisa e Extensão:

##### **Questões**

1. O que motivou você a ingressar na carreira docente
2. Que desafios, impasses encontrou nos anos iniciais da docência?
3. Que saberes considera essenciais, para a prática pedagógica na Educação Profissional e Tecnológica?

4. O que faz você mais feliz no exercício da docência?
5. O que mais desmotiva na profissão docente?
6. Costuma partilhar as suas conquistas e/ou dificuldades encontradas?  
Com quem?
7. Que tipo de formação gostaria de receber para qualificar o trabalho enquanto professor iniciante?
8. O Câmpus em que trabalha desenvolve ações que contribuem com a construção do fazer pedagógico? (Em caso afirmativo, pode citar exemplos)
9. Como é o relacionamento com os estudantes?
10. Pode contar uma experiência positiva neste período no IFSUL?
11. Há outras questões relativas ao foco desta pesquisa que gostaria de comentar?

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA – ASSESSORIA PEDAGÓGICA



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Doutoranda: Eloisa Maria Wiebusch

Orientadora: Maria Inês Côrte Vitória

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA – ASSESSORIA PEDAGÓGICA**

#### **Dados de Identificação**

- Formação acadêmica:
- Ano de ingresso:
- Regime de Trabalho:
- Curso/s em que atua:
- Disciplinas que ministra:
- Nível de Atuação:

#### **Questões**

1. Conta-me como foi o processo de profissionalização até assumir a assessoria pedagógica no IFSUL.
2. Pode comentar como se dá a formação e o desenvolvimento profissional dos docentes?
3. Percebe algumas peculiaridades nos professores que iniciam a carreira docente? Há ação específica para eles?

4. Quais os principais desafios enfrentados pela assessoria pedagógica com os professores iniciantes na Educação Profissional e Tecnológica?
5. Que ações o Câmpus de Venâncio Aires desenvolve com o propósito de qualificar a prática pedagógica destes professores?
6. Há alguma ação voltada especificamente para o docente iniciante?
7. Quais os principais desafios que enfrenta na condição de assessora pedagógica no espaço da Educação Profissional e Tecnológica?
8. Tem algum aspecto que não foi abordado e que gostaria de comentar?

## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO – ESTUDANTE



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Doutoranda: Eloisa Maria Wiebusch

Orientadora: Maria Inês Côrte Vitória

### **QUESTIONÁRIO – ESTUDANTE**

#### **Caro/a Estudante!**

Este instrumento de pesquisa tem a finalidade de contribuir para uma investigação sobre os professores iniciantes na Educação Profissional e Tecnológica.

Há questões de múltipla escolha e descritivas.

As informações serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Este documento serve como Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os estudantes.

Muito obrigada pela colaboração!

Eloisa Maria Wiebusch

Doutoranda

#### **Dados de Identificação**

- Idade:



- Gênero - Masculino ( ) Feminino ( )

- Formação - Ensino Médio Integrado ( ) Subsequente ( ) PROEJA ( )

Especialização ( )

- Curso:

Ensino Médio Integrado – Informática ( ) Manhã ( ) Tarde ( )

Ensino Médio Integrado – Refrigeração e Climatização ( )

Subsequente – Refrigeração e Climatização ( ) 3º Semestre ( ) 4º

Semestre ( )

Subsequente – Eletromecânica ( ) 3º Semestre ( ) 4º Semestre ( )

PROEJA – Secretariado ( )

Especialização – Educação: a pesquisa como princípio pedagógico ( )

- Participa de Projeto de: Pesquisa ( ) Extensão ( )

Qual? \_\_\_\_\_

### Questões

1. Você percebe diferença entre os professores que estão iniciando a carreira docente e os demais professores?

Sim ( ) Não ( ) Na maior parte das vezes ( ) Raramente ( ) Nunca ( )

Dê exemplos: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Considera que os professores iniciantes se relacionam bem com os estudantes? Sim ( ) Não ( ) Na maior parte das vezes ( ) Raramente ( ) Nunca ( )

Dê exemplos: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Percebe que seus professores iniciantes gostam de ministrar as aulas?

Sim ( ) Não ( ) Na maior parte das vezes ( ) Raramente ( ) Nunca ( )

Dê exemplos: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. O que você gostaria de dizer a um professor iniciante?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. E a um professor experiente?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. Tem algum aspecto que não foi abordado e que gostaria de comentar?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL**  
**ESCOLA DE HUMANIDADES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Ilmo. Sr. Diretor Geral

Eu, Eloisa Maria Wiebusch, doutoranda, e a professora doutora Maria Inês Côrte Vitória, orientadora da Tese de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da PUCRS, responsáveis pela pesquisa: **A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA: PROFESSORES INICIANTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA** vimos por meio deste solicitar a autorização para desenvolver no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL), Câmpus de Venâncio Aires (RS), a investigação científica (entrevistas com professores iniciantes bacharéis e equipe de assessoria pedagógica e questionários para turmas de estudantes do Ensino Médio Integrado (4º ano), Subsequente (3º e 4º semestres), PROEJA (3º ano) e Pós-Graduação em nível de especialização dos Cursos de Informática, Refrigeração e Climatização, Eletromecânica, Secretariado e Educação: a Pesquisa como Princípio Pedagógico, bem como o uso da fotografia, observações e análise documental).

A pesquisa tem como objetivo principal investigar como se constitui a construção da docência de professores iniciantes na Educação Profissional e Tecnológica, de bacharéis que se tornaram professores. Acreditamos que o estudo seja necessário em função da importância da aprendizagem da docência de professores iniciantes bacharéis na Educação Profissional e Tecnológica, tendo em vista que é de suma relevância o período de inserção na docência e também esta temática precisa ser mais pesquisada para compartilhar saberes, conhecimentos e

experiências acerca da iniciação na carreira docente. As contribuições que esperamos com estudo a ser desenvolvido poderiam ser resumidos no enriquecimento para as discussões sobre os professores iniciantes na Educação Profissional e Tecnológica dos Institutos Federais e demais instituições de ensino, representando avanços para o campo.

As informações da pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas em eventos e/ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, a não ser entre os responsáveis pelo estudo.

Desde já agradecemos a colaboração.

Eloisa Maria Wiebusch

Doutoranda do PPGEDU/PUCRS

---

E-mail: [eloisamw@yahoo.com.br](mailto:eloisamw@yahoo.com.br)

Certifico haver lido o conteúdo acima descrito e autorizo a realização desta pesquisa no IFSUL, Câmpus de Venâncio Aires (RS) sendo dado o livre arbítrio para professores, assessores pedagógicos e estudantes de participar ou não da mesma.

Venâncio Aires/RS, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

Diretor Geral  
IFSUL, Câmpus de Venâncio Aires (RS)

## APÊNDICE E – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

### **AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Ilmo. Sr. do Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão

Eu, Eloisa Maria Wiebusch, doutoranda, e a professora doutora Maria Inês Côrte Vitória, orientadora da Tese de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da PURCRS, responsáveis pela pesquisa: **A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA: PROFESSORES INICIANTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA** vimos por meio deste solicitar a autorização para desenvolver no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL), Câmpus de Venâncio Aires (RS), a investigação científica (entrevistas com professores iniciantes bacharéis e equipe de assessoria pedagógica e questionários para turmas de estudantes do Ensino Médio Integrado (4º ano), Subsequente (3º e 4º semestres), PROEJA (3º ano) e Pós-Graduação em nível de especialização dos Cursos de Informática, Refrigeração e Climatização, Eletromecânica, Secretariado e Educação: a Pesquisa como Princípio Pedagógico, bem como o uso da fotografia, observações e análise documental).

A pesquisa tem como objetivo principal investigar como se constitui a construção da docência de professores iniciantes na Educação Profissional e Tecnológica, de bacharéis que se tornaram professores. Acreditamos que o estudo seja necessário em função da importância da aprendizagem da docência de professores iniciantes bacharéis na Educação Profissional e Tecnológica, tendo em

vista que é de suma relevância o período de inserção na docência e também esta temática precisa ser mais pesquisada para compartilhar saberes, conhecimentos e experiências acerca da iniciação na carreira docente. As contribuições que esperamos com estudo a ser desenvolvido poderiam ser resumidos no enriquecimento para as discussões sobre os professores iniciantes na Educação Profissional e Tecnológica dos Institutos Federais e demais instituições de ensino, representando avanços para o campo.

As informações da pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas em eventos e/ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, a não ser entre os responsáveis pelo estudo.

Desde já agradecemos a colaboração.

Eloisa Maria Wiebusch

Doutoranda do PPGEDU/PUCRS

---

E-mail: eloisamw@yahoo.com.br

Certifico haver lido o conteúdo acima descrito e autorizo a realização desta pesquisa no IFSUL, Câmpus de Venâncio Aires (RS) sendo dado o livre arbítrio para professores, assessores pedagógicos e estudantes de participar ou não da mesma.

Venâncio Aires/RS, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão  
IFSUL, Câmpus de Venâncio Aires (RS)

## APÊNDICE F – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL E CONSENTIMENTO



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

### **TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL E CONSENTIMENTO**

Eu, Eloisa Maria Wiebusch, doutoranda, e a professora doutora Maria Inês Côrte Vitória, orientadora da Tese de Doutorado em Educação, responsáveis pela pesquisa: **A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA: PROFESSORES INICIANTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**, solicitamos a autorização e o consentimento para divulgar fotografias e o nome do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL), câmpus de Venâncio Aires (RS), na pesquisa realizada nesta Instituição de Ensino para a Tese de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Salientamos que as informações das entrevistas e questionários e demais instrumentos de pesquisa serão de caráter sigiloso, confidencial e será preservada a identidade dos participantes.

---

Diretor Geral

IFSUL, Câmpus de Venâncio Aires (RS)

Data: \_\_\_\_\_

---

ELOISA MARIA WIEBUSCH  
Pesquisadora

## APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



### PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL ESCOLA DE HUMANIDADES PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Eloisa Maria Wiebusch, doutoranda, e a professora doutora Maria Inês Côrte Vitória, orientadora da Tese de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, responsáveis pela pesquisa: **A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA: PROFESSORES INICIANTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**, com muita satisfação fazemos o convite para você participar como voluntário neste estudo. Esta pesquisa investiga como se constitui a construção da docência de professores iniciantes na Educação Profissional e Tecnológica, de bacharéis que se tornaram professores.

Acreditamos que o estudo seja necessário em função da importância da aprendizagem da docência de professores iniciantes bacharéis na Educação Profissional e Tecnológica, tendo em vista que é de suma relevância o período de inserção na docência e também esta temática precisa ser mais pesquisada para compartilhar saberes, conhecimentos e experiências acerca da iniciação na carreira docente. Os instrumentos para a coleta de dados serão a entrevista semiestruturada para os professores iniciantes e equipe de assessoria pedagógica, e para os estudantes será utilizado o questionário estruturado com perguntas fechadas, abertas e de múltipla escolha, bem como o uso da fotografia, observações e análise documental.

A pesquisa não acarreta risco aos participantes uma vez que serão preservadas as identidades e falas dos interlocutores, e os dados serão utilizados



para fins científico-acadêmicos. A participação é isenta de despesas e não receberá nenhum auxílio financeiro para participar da mesma. Os benefícios que esperamos com o estudo a ser desenvolvido é contribuir para as discussões sobre os professores iniciantes na Educação Profissional e Tecnológica dos Institutos Federais e demais instituições de ensino, contribuindo para avanços no campo.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de esclarecer qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento e receber respostas satisfatórias todas as suas dúvidas, entre em contato, com Eloisa Maria Wiebusch, pelo e-mail [eloisamw@yahoo.com.br](mailto:eloisamw@yahoo.com.br) ou telefone (51 )99905-4689.

Caso você tenha qualquer dúvida quanto aos seus direitos como participante de pesquisa, entre em contato com Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) em (51) 3320-3345, Av. Ipiranga, 6681/prédio 50, sala 703, CEP: 90619-900, Bairro Partenon, Porto Alegre – RS, e-mail: [cep@pucrs.br](mailto:cep@pucrs.br), de segunda a sexta-feira das 8h às 12h e das 13h30 às 17h. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um órgão independente constituído de profissionais das diferentes áreas do conhecimento e membros da comunidade. Sua responsabilidade é garantir a proteção dos direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes por meio da revisão e da aprovação do estudo, entre outras ações.

Você tem garantido o direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão. As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos e/ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Se você concordar em participar deste estudo, você rubricará todas as páginas e assinará e datará duas vias originais deste termo de consentimento. Você receberá uma das vias para seus registros e a outra será arquivada pela responsável pelo estudo.

Eu, \_\_\_\_\_,  
após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da

pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto, expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

---

Assinatura do participante da pesquisa

Data: \_\_\_\_\_

---

ELOISA MARIA WIEBUSCH

Pesquisadora



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
Pró-Reitoria Acadêmica  
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar  
Porto Alegre - RS - Brasil  
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564  
E-mail: [proacad@pucrs.br](mailto:proacad@pucrs.br)  
Site: [www.pucrs.br/proacad](http://www.pucrs.br/proacad)