

## PROFESSORES INICIANTES NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: VOZES SILENCIADAS

Liziani Mello Wesz <sup>1</sup>  
Rudinei Itamar Tamiosso Wesz <sup>2</sup>  
Simone Albuquerque da Rocha <sup>3</sup>

### RESUMO

Esta pesquisa em andamento objetiva investigar como se deu o processo de inserção de dois professores iniciantes de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), particularmente nos Institutos Federais de Mato Grosso (MT) e de Roraima (RR), a partir de narrativas de si. Subsidiados na abordagem qualitativa de Lima et al (1996), André (1995), buscam-se dados alicerçados na percepção dos sujeitos quanto ao processo de inserção como iniciantes na rede federal de ensino, quando das inquietações, dúvidas e necessidades formativas apresentadas ao tomarem ciência das atribuições necessárias as suas práticas docentes, visto não estarem habituados à diversidade de atribuições que esta função estabelece e de quais procedimentos se apropriaram para desenvolverem a docência nesta fase difícil de ingresso à carreira docente. Os resultados apontaram a necessidade da leitura dos documentos que disciplinam sobre a carreira docente do professor iniciante do Instituto Federal (IF) e a importância do apoio de professores experientes como principais ações para professores recém-inseridos nos Institutos Federais (IFs).

**Palavras-chave:** Professor Iniciante, Professor EBTT, Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Inserção Profissional Docente.

### INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem o objetivo de investigar como se deu o processo de inserção profissional de dois professores iniciantes de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) e procura dar voz a estes professores, os quais passaram a fazer parte do quadro de servidores efetivos, com dedicação exclusiva, na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Ao ingressarem neste sistema de ensino, encontram inúmeros desafios e, visando desvelar estas dificuldades, são os próprios docentes que descrevem o percurso trilhado, desencadeando um relato etnográfico subsidiado pela abordagem qualitativa.

Sustentamo-nos em André (1995, p. 24), por apresentar alguns aspectos que devem ser considerados nesta abordagem, como “a observação participante, a entrevista intensiva e a

---

<sup>1</sup> Professora do Instituto Federal de Mato Grosso - MT, [liziani@hotmail.com](mailto:liziani@hotmail.com);

<sup>2</sup> Professor do Instituto Federal de Mato Grosso - MT, [weszrudinei@hotmail.com](mailto:weszrudinei@hotmail.com);

<sup>3</sup> Professora da Universidade Federal do Mato Grosso - MT, [sa.rocha@terra.com.br](mailto:sa.rocha@terra.com.br)

análise de documentos” e também como dar “ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais”. A autora salienta, ainda, a “preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca”. E, finalmente, esta abordagem “envolve um trabalho de campo. O pesquisador aproxima-se de pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado” (Ibid., p.25).

Quanto aos relatos pormenorizados e cronológicos dos ritos de passagem dos professores em uma narrativa, segundo Abrahão (2003, p. 81), “permitem, dependendo do modo como são relatadas, universalizar as experiências vividas nas trajetórias de nossos informantes”.

Na contextualização histórica, apropriamo-nos de Frigotto; Ciavatta (2003), Moura (2012) e em documentos do Ministério da Educação e Cultura (MEC) de 2016, nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, 1971, 1961 e nas Resoluções do Conselho Superior (CONSUP) do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) e do Instituto Federal de Roraima (IFRR).

No que tange à formação de professores com foco no docente iniciante, buscamos o aporte teórico em Cavaco (1999, p. 179), quando esta destaca que a inserção docente é um período “de tensões, de desequilíbrios e de reorganizações frequentes, de ajustamentos progressivos das expectativas e aspirações ocupacionais no universo profissional”. Em Calil (2012, p. 32), por mencionar que o professor “se depara com um cenário bastante complexo quando chega a uma escola, precisa atingir objetivos, lidar com uma diversidade de alunos, com sentimentos e emoções” e que, além disso, deve “ter um bom discurso didático, dominar os conteúdos disciplinares e saber como transformá-los em pedagógicos de modo a atender às necessidades dos alunos, ter bom manejo de sala de aula, adaptar-se ao clima e à cultura da escola”.

Em Marcelo (2010, p. 27), ao afirmar que “necessitam possuir um conjunto de ideias e habilidades críticas, assim como capacidade de refletir, avaliar e aprender sobre seu ensino de tal forma que melhorem continuamente como docentes”. Já Huberman (1995, p 39) enfatiza que a fase inicial é “marcada pela sobrevivência e a descoberta uma vez que o aspecto da sobrevivência traduz o que se chama vulgarmente de o choque do real, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional”.

Assim, procederemos a uma análise de como o processo é vivido pelos iniciantes, destacando como os Institutos Federais (IFs) ordenam o trabalho do docente e, especialmente, como os professores iniciantes se sentem ao se depararem com essas atribuições.

## METODOLOGIA

Esta pesquisa desenvolveu-se com o objetivo de investigar como se deu o processo de inserção profissional de dois professores iniciantes no EBTT. Os participantes desta pesquisa foram dois docentes já com experiência em outras redes de ensino quando adentraram o IF. A abordagem foi qualitativa e a metodologia adotada ocorreu com as narrativas de si, sustentadas pela observação participante e a abordagem qualitativa sob a óptica dos dois professores, em suas experiências vivenciadas.

Considera-se professor ingressante aquele que, apesar de já possuir práticas de docência em outras instituições, tem seu processo de inserção em uma rede de ensino onde passa a atuar como iniciante/ingressante. Segundo Transferetti (2016, p. 06), “todo servidor público [...] que se encontra nos três primeiros anos de sua atuação, após aprovação em concurso público”, é assim denominado. A este respeito, WIEBUSCH (2014, p. 05) menciona que “o fazer pedagógico é uma tarefa complexa para todos os professores, e principalmente para os ingressantes na profissão”.

As questões norteadoras deste trabalho foram: De que forma os professores iniciantes/ingressantes passam a compreender o processo de inserção na carreira docente e a adesão a determinadas atividades institucionais? Como se sentem os professores iniciantes/ingressantes ao adentrarem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para exercerem suas funções? Quais são suas maiores dúvidas, pretensões com relação a sua prática docente?

Os locais da pesquisa foram o IFMT e o IFRR, sendo o Iniciante/Ingressante A, o professor do IFMT que principiou suas atividades em 2012 e o Iniciante/Ingressante B, do IFRR, em 2016, cujas entrevistas foram em número de três e as respostas constituíram-se nas narrativas de si.

As narrativas são importantes registros sobre a trajetória docente de acordo com Passeggi et al. (2013, p. 17), pois “contribuem para a transformação de sentidos histórico-culturais, concernentes às representações de si, do outro e da ação do sujeito no mundo, tanto para a pessoa que narra quanto para aqueles que leem, escutam e analisam essas narrativas”. As entrevistas constituem-se em instrumentos que possibilitam, segundo Lüdke e André (1994, p. 34), “correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas”.

As análises serão desenvolvidas a partir de dois eixos: o primeiro, como se deu a inserção dos professores, seus dilemas e desafios ao iniciarem suas atividades nos Institutos Federais, apesar de já terem experiência docente e o segundo, de que procedimentos se apropriaram para desenvolverem suas práticas e se sentirem mais incorporados no novo ambiente de trabalho.

## **PROPOSTA EDUCACIONAL DOS INSTITUTOS FEDERAIS**

A proposta de educação dos IFs está ancorada na integração segundo a qual a educação básica se torna parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o mundo do trabalho: seja na esfera produtiva, seja nos processos de formação inicial, bem como nos cursos de formação técnica, tecnológica ou superior.

Ciavatta (2012) apropria-se de Gramsci, em que o trabalho é tido como princípio educativo, no sentido da superação dicotômica do trabalho manual/trabalho intelectual, com o intuito de formar trabalhadores com capacidades de atuar como dirigentes e cidadãos, em cujo sentido a formação integrada busca “[...] superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar”. (CIAVATTA, 2012, p. 85).

Segundo os documentos oficiais, os Institutos deverão ofertar educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando profissionais para os diversos setores da economia, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, orientando sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos locais.

De acordo com o Decreto nº 6.095 (2007, art. 4, § 2º, I - VII), no plano acadêmico, além de ministrar educação profissional técnica de nível médio, cursos de formação continuada, realizar pesquisas, desenvolver atividades de extensão articulada ao setor produtivo, deve estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e, ainda, em relação à educação superior, ministrar cursos de graduação e pós-graduação, visando à formação de professores, especialistas e profissionais para os diferentes setores da economia.

A possibilidade da efetiva integração, entre a educação básica e a educação profissional, deu-se com a aprovação do Decreto nº 5.154/2004, o qual possibilitou a abertura e o estímulo à formação integrada, mas não trouxe a garantia de sua implementação. O texto desse decreto admite que a articulação entre o Ensino Médio e a educação profissional possa ocorrer de forma integrada, segundo os pressupostos da formação omnilateral. Tais presunções implicam o

(83) 3322.3222

[contato@conedu.com.br](mailto:contato@conedu.com.br)

[www.conedu.com.br](http://www.conedu.com.br)

direcionamento para um currículo convergente com as propostas da formação integrada que, segundo Ramos (2011, p. 776), seria a “[...] formação do sujeito em múltiplas dimensões, portanto, *omnilateral* – e da superação da dualidade estrutural da sociedade e da educação brasileiras”. Segundo a autora, o currículo, assim pensado, organiza

[...] o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações históricas e dialéticas que constituem uma totalidade concreta. Esta concepção compreende que as disciplinas escolares são responsáveis por permitir apreender os conhecimentos já construídos em sua especificidade conceitual e histórica; ou seja, como as determinações mais particulares dos fenômenos que, relacionadas entre si, permitem compreendê-los (RAMOS, 2011, p. 776).

Porém essa articulação não ocorreu da forma esperada, gerando, sim, retrocessos, pois a proposta original de integração entre a educação básica e a educação profissional fragmentou-se, tendo em vista a reestruturação do Ministério da Educação, em que o Ensino Médio ficou sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica e o Ensino Técnico Profissional sob a tutela da Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

Segundo o MEC (2016), encontram-se distribuídos nos Estados brasileiros 38 IFs que oportunizam a formação inicial, bem como a formação continuada e, também, permitem o acesso a cursos técnicos e superiores de tecnologia, licenciaturas e programas de pós-graduação. Deste rol, também fazem parte da rede federal de ensino dois Centros Federais de Educação Tecnológica, 25 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná e o Colégio Pedro II, sendo computados 644 campi em funcionamento, até maio de 2016.

## **AS ATRIBUIÇÕES DOS PROFESSORES INICIANTES E INGRESSANTES NO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO (EBTT)**

Ao adentrarem a Rede Federal de ensino, os professores se deparam com dificuldades na/para a realização da sua prática de ensino, embora não lhes sejam atividades docentes atípicas. As expectativas e os sentimentos de insegurança são enormes e as dúvidas tomam conta desses professores que precisam traçar/planejar um caminho a ser seguido.

Em consonância com a resolução do Conselho Superior (CONSUP) do Instituto Federal do Mato Grosso (IFMT), no Art. 17, está descrito que “a distribuição das atividades docentes compreende a ocupação da carga horária inerente ao cargo de Magistério de Ensino Básico,



Técnico e Tecnológico, que deverá ser distribuída nas seguintes atividades: I- ensino; II- pesquisa; III- extensão; e IV- gestão institucional” (IFMT, Resolução nº 46-2013, p. 04). Nesta conjuntura, pode-se observar que são quatro tipos de atividades, sendo que, em cada uma, há um detalhamento por meio da Resolução, o qual estabelece o número de horas de cada atividade.

O professor na RFEPCCT dos IFs é orientado pelo Departamento de Ensino (DEN) de seu Câmpus a basear-se nas Resoluções do CONSUP dessas instituições. Além disso, necessita tomar ciência dos documentos que regem a instituição, tais como: o PDI, os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) em que ministrará suas aulas, bem como de outras legislações e normas, para estar a par e fundamentar-se nas atribuições referentes à prática docente. Deverá, inclusive, detalhar em seu Plano Individual de Trabalho (PIT) as atividades que executa o qual deve ser preenchido independente do IF e do Câmpus do qual faça parte.

As atividades de **Ensino**, conforme a Resolução nº 116 (2013, p.03), “são aquelas de natureza teórico-práticas desempenhadas em sala de aula, em ambientes tecnológicos e/ou em campo, previstas nos Projetos Pedagógicos/Planos dos Cursos ofertados pela Instituição”. Ressalta-se que:

§ 1º São consideradas Atividades de Apoio ao Ensino: planejamento; atendimento ao aluno; reuniões pedagógicas; reunião de pais e mestres; aula de reforço; elaboração e correção de avaliações, conselho de classe, registro de notas, dentre outras voltadas para o trabalho pedagógico.

§ 2º A preparação de aulas e de material didático, como parte integrante da carga horária dedicada às atividades de apoio ao ensino, compreende a realização de estudos, pesquisa bibliográfica, planejamento individual, elaboração e correção de avaliação, além de registro de notas, que poderão ser executados pelo docente em local apropriado, no âmbito da instituição, ou não, resguardando-se o andamento das atividades da instituição e com anuência da chefia imediata. (IFRR, Resolução Consup nº 116-2013, p. 04).

Observa-se que as atividades acima elencadas, na oferta do EM, não apresentam grandes divergências com relação às outras redes de ensino, visto serem triviais no trabalho docente de qualquer instituição de ensino, seja ela pública ou privada. A diferença existente consiste em destacar que, nos IFs, essas atividades são realizadas de forma integrada, pois, além do Ensino Médio regular, é ofertada a formação técnica.

As **Atividades Complementares de Ensino** da Resolução nº 116 (2013, p. 04) “são atividades pedagógicas relacionadas ao ensino e desenvolvidas de forma extensiva que complementam a carga horária do trabalho docente” e estão descritas a seguir:

1. Supervisão/orientação de estágio supervisionado, exceto nos casos em que a supervisão/orientação já esteja regulamentada como atividades de ensino nos Planos de Curso, conforme regulamento de estágio do IFRR;
2. Orientação e/ou Coorientação de estágio supervisionado conforme regulamento de estágio do IFRR;
3. Coordenação/supervisão ou orientação de projeto de ensino;
4. Coordenação/supervisão ou orientação de estudantes da Instituição para participação em Olimpíadas Nacionais de conhecimento, devidamente reconhecidas pelo MEC;
5. Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação;
6. Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização;
7. Orientação de Dissertação de Mestrado ou de tese de Doutorado;
8. Coorientação de Dissertação de Mestrado e de tese de Doutorado;
9. Minистраção de cursos e oficinas pedagógicas para a comunidade acadêmica;
10. Treinamento/preparação para atividades desportivas, visando participação em competições internas e externas. (IFRR, Resolução Consup nº 116-2013, p.04).

Mediante esta descrição, observa-se que as atividades são extremamente distintas das exercidas por professores que fazem parte de outras redes de educação básica, uma vez que a legislação destas não contempla essa atribuição, por serem escolas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio. É conveniente destacar que são exercidas pelas Faculdades e Universidades que se fazem presentes nos PITs dos professores dos IFs, pois estas instituições oferecem Ensino Médio na modalidade integrada ao Ensino Técnico (os alunos precisam realizar estágios nas empresas conveniadas à instituição), além da oferta de Técnicos Subsequentes, Graduação e Pós-Graduações (Mestrado e Doutorado).

As **Atividades de Pesquisa** são, segundo a Resolução nº 116 (2013, pág.13), “aquelas de natureza teórica, metodológica, prática, aplicada ou empírica a serem desempenhadas em ambientes específicos ou em campo, visando à produção técnica, científica ou tecnológica”. Demandam carga horária específica para o planejamento e execução, de acordo com o trabalho do professor que assim deseja realizar esses procedimentos. Não existe obrigatoriedade com essa atividade, entretanto o professor deve ser um pesquisador por natureza, pois, segundo André (2006, p. 221), “toda pesquisa pode tornar o sujeito-professor capaz de refletir sobre sua prática profissional e de buscar formas (conhecimentos, habilidades, atitudes, relações) que o ajudem a aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho docente, de modo que possa participar efetivamente do processo de emancipação das pessoas”.

Observa-se, nesta atividade, uma disparidade com outras escolas, visto que as redes de ensino ofertam o ensino com raras atividades desta dimensão, mesmo a LDB 9394 (1996, p. 02) tendo na sua redação, no quarto artigo: “V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística [...]”. Não estamos desprezando as pesquisas feitas nas outras

escolas, mas presume-se que, nos IFs, presencia-se maior rigor acadêmico, com maior capacidade analítica, pois os projetos necessitam de submissão a Editais, bem como serem avaliados por uma comissão apta para a análise de cada projeto.

As **Atividades de Extensão**, na Resolução nº 116 (2013, p.07), são “aquelas de transferência de conhecimento produzido, desenvolvido ou instalado no IFRR para a comunidade externa” e isso se dá “através da prestação de serviços, assessorias, consultorias, cursos de extensão, atividades contratadas e financiadas por instituições externas e demais atividades similares devidamente registradas na Pró-Reitoria de Extensão e no Setor de Extensão do Câmpus”.

São consideradas as atividades de:

1. Orientação de aluno para a realização de projetos de extensão, com ou sem bolsa, projetos para realização de eventos, cursos, Empresa Júnior, entre outros;
2. Coordenação de Programas e/ou Projeto de Extensão registrado no Setor de Extensão do Câmpus e homologado na Pró-Reitoria de Extensão;
3. Participação de visita de supervisão nas empresas e/ou instituições, desde que mantenha acompanhamento periódico;
4. Consultoria, assessoria, prestação de serviços, laudos técnicos, desde que não remunerados;
5. Cursos de extensão, desde que não remunerados;
6. Atividades de intercâmbio e cooperação nacional e internacional, desde que não remunerados;
7. Orientação e/ou coordenação de projetos sociais, ambientais, culturais e desportivos, definidos em documento próprio da Pró-Reitoria de Extensão. (IFRR, Resolução Consup nº 116-2013, p.07).

Dentre todas as atividades, esta é a que mais se sobressai sobre as exercidas nas escolas de educação básica. Existem, nas escolas públicas e particulares, projetos que visam beneficiar a comunidade, sempre havendo uma grande preocupação com a comunidade carente. Em contrapartida, nos IFs, existem projetos de extensão que também precisam ser submetidos a editais e avaliados para serem executados. É visto que esta é uma das maiores diferenças existentes entre todas as anteriores, pois, na LDB 9394/96, as atividades de extensão são somente mencionadas para a Educação Superior. Todavia não queremos, de forma alguma, menosprezar as atividades realizadas em benefício da comunidade; queremos é destacar aqui o rigor e a burocracia que existem a fim de que esses projetos sejam submetidos ao serem executados.

As **Atividades de Gestão**, da Resolução nº 116 (2013, p. 07), “são aquelas exercidas no âmbito da administração institucional escolar” e estão descritas a seguir:



1. Membro de Colegiado de Curso;
2. Membro de Núcleo Docente Estruturante;
3. Membro do Conselho Superior;
4. Membro do Colégio de Dirigentes;
5. Membro de Comissão ou Grupo de Trabalho instituído para a realização de atividades com duração igual ou superior a um bimestre (caso a designação seja mediante portaria, em caráter extraordinário).
6. Responsabilidade por ambientes específicos e de ensino, como laboratórios, núcleos, entre outros;
7. Coordenação de Curso ou Área;
8. Coordenação administrativa com Função Gratificada;
9. Cargo de Direção de Departamento, de Diretoria ou Pró-Reitoria;
10. Membro do Fórum de Ensino, Pesquisa e Extensão;
11. Membro da Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD/IFRR). (IFRR, Resolução Consup nº 116-2013, p.07-08).

Neste quesito, não há muitas diferenças visto que as outras instituições de ensino também apresentam essas atividades, contudo convém destacar que, nos IFs, são em maior quantidade e também mais especificadas, pois necessitam da representatividade dos professores em Conselhos, Comitês, Comissões permanentes e temporárias para tratar de assuntos variados da vida escolar, acadêmica, funcional, entre outras.

## **OS PROFESSORES INICIANTES: PROFESSORES INGRESSANTES**

De acordo com Marcelo (2010), os professores, ao principiarem novas atividades, podendo até ser na mesma instituição, são iniciantes naquilo que passam a desempenhar e que não realizavam em uma experiência anterior, visto que ter experiência não é sinônimo de ter a formação necessária para executar essa nova atividade. Cavaco (1999, p. 179) destaca que “é um tempo da instabilidade, da insegurança, da sobrevivência, mas também de aceitação dos desafios, da criação de novas relações profissionais [...]”.

Para este estudo, trabalharemos com sujeitos iniciantes que já têm experiência de magistério e estão ingressando em outra instituição de ensino, como é o caso do IF. Assim sendo, o professor iniciante é um ingressante também, pois ingressa no magistério em outra fase de sua carreira docente. Nesta análise, os professores são chamados de “iniciantes” por serem inexperientes no exercício da docência na Rede Federal de educação, mesmo que não sejam iniciantes no ofício de professor, uma vez que já lecionaram anteriormente em outras redes de educação (municipal, estadual e particular); neste sentido, são ingressantes.

Os professores participantes da pesquisa ingressaram na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, de Mato Grosso (MT), em julho de 2012 (com atuação anterior na docência há aproximadamente 12 anos). No IF de Roraima (RR), em setembro de 2016, com aproximadamente 18 anos de docência. Observa-se, de acordo com o tempo anterior de atuação de ambos, que estes professores já não são novatos no quesito atuação em sala e nos outros quesitos que a função exige, mas, sim, principiantes no exercício da docência em outro sistema de ensino.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os professores participantes deste trabalho manifestaram, em relatos, suas experiências iniciais e os diferentes impasses vividos no ingresso na carreira na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Essa inserção, como já mencionado anteriormente, aconteceu em diferentes momentos, com um intervalo de 04 anos; entretanto, algumas dessas situações vivenciadas se destacam pela similaridade dos fatos.

Para mantermos o sigilo dos sujeitos, adotaremos Iniciante/Ingressante A para o professor que trazia 12 anos de experiência anterior e Iniciante/Ingressante B para o professor que adentrou a Rede Federal já possuindo 18 anos de vivência.

Inicialmente, foi destacado como um processo análogo o fato da apresentação de ambos os professores na Reitoria de cada IF, em Cuiabá (MT) e Boa Vista (RR). Isso pode ser evidenciado quando mencionam: “pela manhã houve uma reunião com o reitor no prédio da reitoria em Boa Vista e os diretores de cada Câmpus, com cerimônia formal dando posse aos novos servidores. No período da tarde, a diretora de gestão de pessoas repassou algumas informações sobre o funcionamento dos IF” (Iniciante/Ingressante B, 2016).

O Iniciante/Ingressante A relatou: “todos os novos servidores foram convocados para o cerimonial de posse na reitoria do IF, onde nesse dia o reitor fez uma breve explanação histórica da criação dos IFs, bem como ressaltou as propostas educacionais da rede”. (Iniciante/Ingressante A, 2012).

Sustentados nessas falas, observa-se que, ao entrar neste sistema de ensino, é proferida uma exposição sobre o papel da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no país, bem como o seu funcionamento. Por meio dos relatos, nota-se também que a posse dos professores não é dada no seu lugar de atuação e sim na capital de cada Estado. A seguir, há o encaminhamento para os *campi* e o professor se apresentará ao Departamento de Ensino (DE).

Quando questionados **“De que forma passam a compreender o processo de inserção na carreira docente e a adesão a determinadas atividades institucionais?”**, essa questão vem acompanhada da situação vivenciada logo após a posse. Ao chegarem à escola, precisaram se apresentar ao DE, de modo a serem feitas as atribuições das suas aulas. Entretanto, nessa ocasião, o professor B se questiona: “como vou fechar estas 40 horas, se não terei 20 horas aula?”

Esse é o momento em que este professor o qual ainda não se encontra a par de todas as atribuições do cargo é orientado pelo DE a tomar ciência dos documentos que regem a educação no IF, ou seja, a Resolução do Consup nº 116, que regulamenta o trabalho decente. Para Marcelo (2010, p. 28), é um período de grandes “tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter certo equilíbrio pessoal”.

Isso só acontece com o tempo e para que ocorra de forma mais tranquila, isso só se dá por meio dos saberes experienciais, destacados por Tardif (2002, p.38-39): “os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados”.

Há, ainda, a manifestação do professor Iniciante/Ingressante A (2012), relatando que foi “buscar como eram realizadas as atribuições do cargo nos documentos oficiais, tais como o PDI e na organização didática do Instituto, tendo em vista que não tivemos nenhuma formação inicial sobre essa modalidade de ensino”. E complementa: “posteriormente, através da minha curiosidade e estudo é que vim realmente entender que a proposta da educação profissional está baseada nos princípios marxistas de currículo integrado e na concepção de politecnia e omnilateralidade”.

Já o Iniciante/Ingressante B (2016) menciona que “o entendimento sobre como eram distribuídas as atividades docentes aconteceu com o auxílio de professores que já se encontram trabalhando há mais tempo no IF, bem como nos documentos disponibilizados pela Coordenação Pedagógica”.

Por meio das falas, verifica-se que o professor iniciante necessita de um “norte”, uma orientação de alguém mais experiente, que possa auxiliá-lo no processo de apropriação do conhecimento, ou seja, no início da constituição do ser professor em um novo momento de vida.

Visando sanar as dificuldades enfrentadas, julga-se relevante destacar que esses professores, ao adentraram a Rede, estavam em estágio probatório previsto em lei; nesse sentido, há maior necessidade, segundo Wiebusch (2014, p.10), de que o estágio dos “servidores

que ingressam no serviço público deveriam ser um espaço de formação, mais do que de avaliação”.

Mesmo sabendo tratar-se de início da docência na Rede Federal, seria interessante que se pudesse ter instituído uma política de informação e de recepção aos novos professores nos institutos, com formações específicas sobre quais são as atividades e como devem ser realizadas. Deveria haver procedimentos de acolhimento, inserção, formação e orientação, mas não se observam tais condutas por parte dos institutos. Nesse sentido, Wiebusch (2014) afirma

É imprescindível ter um “Programa Institucional de Inserção à Docência”, um trabalho de acolhida, de cuidado, de apoio, de acompanhamento e formação para os docentes iniciantes para conhecer a estrutura administrativa e pedagógica da instituição, bem como um espaço de formação e partilha de saberes, pois a docência necessita de um processo sistemático de aprender e ensinar [...]. (WIEBUSCH, 2014, p.14).

Na questão **“Como se sentem os professores iniciantes ao adentrarem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para exercerem suas funções?”**, o Iniciante/Ingressante B (2016) assim relatou: “me senti totalmente perdida... fui lotada em um Câmpus dentro da floresta Amazônica, um lugar totalmente diferente do que eu estava acostumada, com diversas atribuições docentes e eu nem sabia por onde começar”.

O Iniciante/Ingressante A (2012) narra que:

Fui muito bem recebido na nova instituição, tanto pelos novos colegas quanto pelos diretores, no entanto a apreensão se deu quando da distribuição dos novos encargos didáticos, pois assumi disciplinas dos cursos técnicos integrados à educação profissional sem ter muitos conhecimentos sobre de que forma deveria ser essa educação integrada. Pensei que durante o processo de adaptação teríamos formações sobre esse sistema de ensino, só que estas formações não ocorreram. Só fui ter uma noção maior quando eu mesmo me propus a aprofundar nesse assunto em uma pós-graduação. (Iniciante/Ingressante B, 2012).

Pode-se observar nesta fala que o professor se sente como se realmente estivesse iniciando sua primeira inserção na docência, mesmo que isso já houvesse ocorrido em outro momento, ou seja, há 18 anos.

O Iniciante/Ingressante A (2012) também se manifestou narrando que:

Após a euforia inicial da aprovação em um concurso em nível federal, veio a constatação da realidade do novo, pois o instituto para o qual passei havia carência de professores da área para a qual havia passado. Os professores efetivos estavam sobrecarregados de aulas, e na mesma semana que entrei em

exercício já foram refeitos os encargos didáticos. Vieram as dúvidas quanto à forma de trabalho e ensino, pois fui professor da rede estadual e particular de ensino e agora estava entrando numa rede de formação profissional e tecnológica. (Iniciante/Ingressante B, 2012).

Diante do exposto, nota-se que os professores passaram tanto por necessidades comuns, tais como o lugar ser fora da realidade vivenciada anteriormente, quanto pela falta de orientações essenciais para serem instruídos propriamente a iniciarem-se no cargo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo investigar como se deu o processo de inserção profissional de dois professores iniciantes de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, particularmente nos Institutos Federais de Mato Grosso e de Roraima, a partir de narrativas de si.

Conclui-se que os professores iniciantes a ingressarem nos IFs não têm apoio institucional específico na sua recepção no que se refere às atribuições didáticas. Neste caso, visando a uma inserção profissional de qualidade, cabe aos IFs criarem uma comissão permanente para realizar o acolhimento a esses professores, bem como a organização de um material específico que os oriente, pois tal evento evitaria a demora dos novos professores em compreender sua função e facilitaria o desempenho de suas atividades docentes e, além disso, agilizaria o seu processo de adaptação e compreensão acerca da sua função.

Sendo assim, compreendemos que o processo de inserção na carreira docente e a adesão às atividades institucionais não se processam instantaneamente; por isso, é preciso orientação e sustentação de professores experientes. Acredita-se que, só assim, os professores se sentirão mais seguros, com menos angústias ou ansiedade.

Moura (2012, p. 32) destaca que há grande deficiência/carência de professores para atuarem na formação integrada e, conseqüentemente, na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), pois a maioria desses profissionais “[...] tem graduação específica na área profissional em que atuam. São engenheiros, arquitetos, contadores, administradores e outros bacharéis que exercem a docência sem ter formação para tal”. Nesse sentido, sugere a oferta de licenciatura específica para a EPT e conseqüente formação integral, bem como a formulação de políticas perenes e definitivas em substituição às “duradouras e pouco eficientes soluções emergenciais”.

Portanto, esta pesquisa torna-se relevante pela possibilidade de que os futuros professores iniciantes/ingressantes na rede federal de ensino possam, ao ler este estudo,



esclarecer suas dúvidas sobre como acontece a compreensão inicial acerca da atividade docente nos IFs.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. **História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 14, p. 79- 95, set. 2003.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus, 1995.

\_\_\_\_\_. M. Ensinar a Pesquisar: Como e para quê? In: **SILVA, A. M. M. et al (ORGs). Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social**. 13º ENDIPE. Recife/PE: ENDIPE, 2006.

BRASIL. **Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Histórico. 2016. Disponível em < <http://redefederal.mec.gov.br/historico>>. Acesso em 29 de abr.de 2017.

\_\_\_\_\_. **Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Expansão da Rede Federal. Disponível em <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em 29 de abr.de 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7566**. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5692**. Disponível em < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: **NÓVOA, António (Org.). Profissão professor**. Tradutores: Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil. Porto – Portugal: Porto Editora, LDA., 1999.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. **Educação Básica no Brasil na década de 1990: Subordinação Ativa e Consentida à Lógica do Mercado**. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>> Acesso em 20 de abr. de 2016.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. 3. Ed. Portugal: Porto Editora, p. 31-61,1995.

IFMT. **Resolução Consup nº 46-2013**. Disponível em <<http://fisica.plc.ifmt.edu.br/wp-content/uploads/2016/03/Regulamento-das-Atividades-Docentes.pdf>> Acesso em 25 de maio de 2015.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. Disponível em < [http://ifmt.edu.br/media/filer\\_public/b3/cb/b3cbb909-bb6d-48c7-abe8-d723d23dacc7/pdi-oficial-consup-ultima-versao1.pdf](http://ifmt.edu.br/media/filer_public/b3/cb/b3cbb909-bb6d-48c7-abe8-d723d23dacc7/pdi-oficial-consup-ultima-versao1.pdf)>. Acesso em 12 de jul. de 2016.

IFRR. **Resolução Consup nº 116-2013**. Disponível em <<http://www.ifrr.edu.br/acessoainformacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/conselho-superior/resolucoes/resolucoes-consup-2013>> Acesso em 20 set. de 2016.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018.** Disponível em <<http://www.ifrr.edu.br/pdi/pdi-2014-2018>>. Acesso em 19 de set. de 2016.

LIMA, C.M.G. de; DUPAS, G.; OLIVEIRA, I.de; KAKEHASHI, S. Pesquisa etnográfica: iniciando sua compreensão. **Rev. latino-am.enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 1, p. 21-30, janeiro 1996.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1994.

MARCELO, Carlos G. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. In: **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente.** Form. Doc., Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/download/20130327111753.pdf>> Acesso em 16 de mar.de 2014.

MOURA, Dante Henrique. Políticas públicas para a educação profissional técnica de nível médio nos anos 1990 e 2000: limites e possibilidades. In: OLIVEIRA, Ramon de (org.). **Jovens, ensino médio e educação profissional:** políticas públicas em debate. 1. ed. Campinas: Papirus, 2012.

PASSEGGI, M. C.; VICENTINI, P. P.; SOUZA, E. C. (Org.) **Pesquisa (auto)biográfica:** Narrativas de si e formação. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRANSFERETTI, Rita de Cássia. Apresentação. In: PROENÇA, Heloísa Helena Dias Martins; MIRANDA, Jacimara Martins Siqueira de; ARTHUZO, Kelli Regina Sander Valquiria [Organizadores]. **Professores Ingressantes: Princípios e Perspectivas para o Trabalho Docente nas Escolas Municipais.** Indaiatuba, 2016. 431 p. Il.: Disponível em <<https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/conteudo-complementar-professores-ingressantes-principios-perspectivas-trabalho-docente-escolas.pdf>> Acesso em 12 de maio de 2019.

WIEBUSCH, Eloisa Maria. **Desenvolvimento profissional de professores iniciantes:** desafios e possibilidades na educação profissional e tecnológica. 2014. Disponível em <[http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/488-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/488-0.pdf)> Acesso em 25 de nov.de 2016.