

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Railda Maria Bispo de Jesus

**DA PLATEIA AOS PALCOS: TRAJETÓRIAS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DE
LICENCIADOS(AS) EM ELETROMECÂNICA E COMPUTAÇÃO**

Belo Horizonte
2023

Railda Maria Bispo de Jesus

DA PLATEIA AOS PALCOS: TRAJETÓRIAS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DE LICENCIADOS(AS) EM ELETROMECAÂNICA E COMPUTAÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Docência: Processos constitutivos, Professoras/es como sujeitos socioculturais, Experiências e Práticas

Orientador: Prof. Doutor José Ângelo Gariglio

Belo Horizonte
2023

J58d
T

Jesus, Railda Maria Bispo de, 1978-
Da plateia aos palcos [manuscrito] : trajetórias de inserção profissional de licenciados(as) em eletromecânica e computação / Railda Maria Bispo de Jesus. - Belo Horizonte, 2023.
211 f. : enc, il., color.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: José Ângelo Gariglio.

Bibliografia: f. 164-183.

Anexos: f. 208-211.

Apêndices: f. 184-207.

1. Educação -- Teses. 2. Professores de ensino técnico -- Formação -- Teses. 3. Professores de ensino técnico -- Mercado de trabalho -- Teses. 4. Informática -- Licenciatura -- Teses. 5. Eletricidade -- Licenciatura -- Teses. 6. Analogias eletromecânicas -- Licenciatura -- Teses. 7. Ensino profissional -- Teses. 8. Ensino técnico -- Teses.

I. Título. II. Gariglio, José Ângelo. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.71

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL
FOLHA DE APROVAÇÃO

Da plateia aos palcos: trajetórias de inserção profissional de licenciados(as) em Eletromecânica e Computação

RAILDA MARIA BISPO DE JESUS

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Doutorado em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 29 de agosto de 2022, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). José Angelo Gariglio - Orientador (UFMG)
Prof(a). Luciola Licínio de Castro Paixão Santos (UFMG)
Prof(a). Suzana dos Santos Gomes (UFMG)
Prof(a). Célia Maria Fernandes Nunes (UFOP)
Prof(a). Suzana Lanna Burnier Coelho (CEFET-MG).

Belo Horizonte, 29 de setembro de 2022.

ROSIMAR DE FÁTIMA OLIVEIRA
COORDENADOR DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL



Documento assinado eletronicamente por **Rosimar de Fatima Oliveira**, Coordenador(a) de curso de pós-graduação, em 29/09/2022, às 09:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site
[https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

https://sei.ufmg.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=1929705&infra_sistema... 1/2



[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](#), informando o código verificador **1795092** e o código CRC **1898589A**.

AGRADECIMENTOS

São muitos os agradecimentos e todos especiais.

A Deus, por me conduzir na vida e permitir que eu chegasse aonde cheguei.

À minha família, em especial, às minhas mães: Maria Helena (mãe biológica), empregada doméstica que decidiu que os filhos não seriam analfabetos e abdicou de sua vida, seguindo firme e forte nesse propósito; e Maria Solange (mãe adotiva), que encantada pelas filhas da empregada doméstica, que trabalhava em sua casa, adotou-as, abrindo seu coração, sua vida e travando batalhas, por elas, contra uma sociedade racista. Também a Anderson Lima, meu amor, meu companheiro: gratidão pelos mimos, pelo conforto nos momentos de angústias e pela paciência, diante de minhas constantes ausências.

Aos meus queridos amigos e às minhas queridas amigas pela compreensão quanto ao meu recolhimento, quanto às minhas recusas aos encontros festivos e afetuosos.

Aos (as) colegas e companheiros de trabalho, em especial, àqueles e àquelas que fazem parte do GEFID (Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação docente, Inclusão e Diversidade Cultural) pelas reuniões descontraídas, pelos ouvidos abertos para os desabaços e pelo consolo nos momentos de cansaço e desgastes.

À UFMG e FaE, por acreditar em minhas ideias, em minha proposta de estudo e me proporcionar dar continuidade à minha formação profissional.

Aos (Às) colegas com os(as) quais convivi, ao longo do doutorado (Lívia, Boni, Adelson, Mardem e tantos outros): tenham a certeza de que nossa convivência tornou minha caminhada mais leve e alegre.

Aos (Às) participantes da pesquisa: meu sincero e eterno agradecimento pelo interesse e pela disponibilidade em ajudar a concretizar esta tese, em trazer contribuições para o campo de pesquisa ao qual ela se destina e em plantar a semente de novas possíveis investigações.

A José Angelo Gariglio pela parceira, compreensão e orientação precisa; por me fazer revirar do avesso para superar dificuldades e limitações, presentes ao longo do caminho e chegar à construção aqui apresentada.

Às professoras Célia Nunes, Lucíola Castro e Suzana Burnier pelas presenças potentes e significativas contribuições, no momento da minha qualificação e, também, à professora Suzana Gomes, por se juntar a esse time, aceitando compor a minha banca de defesa, trazendo seu olhar sob a investigação realizada.

Ao IFBA, por me submeter a condições, indiscutivelmente, inadequadas ao desenvolvimento de um doutorado, não proporcionando meu o afastamento funcional. Saio desse processo mais forte e resistente.

Muito Obrigada!

Daquilo que eu sei
Nem tudo me deu clareza
Nem tudo foi permitido
Nem tudo me deu certeza

Daquilo que eu sei
Nem tudo foi proibido
Nem tudo me foi possível
Nem tudo me foi concebido

Não fechei os olhos
Não tapei os ouvidos
Cheirei, toquei, provei
Ah! Eu usei todos os sentidos
Só não lavei as mãos
E é por isso que eu me sinto
Cada vez mais limpo
Cada vez mais limpo
Cada vez mais...
Limpoo...

Daquilo que eu sei

(Ivan Lins/Vitor Martins)

RESUMO

O presente estudo foi empreendido com o propósito de conhecer trajetórias de inserção docente de licenciados(as) em Eletromecânica e Computação, em especial, na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), visando à análise e compreensão das condições presentes nesse processo, bem como a possíveis proposições para o campo. Compreende-se que é pertinente desvelar fatores que facilitaram e/ou dificultaram o ingresso de licenciados(as) desses cursos na docência na EPT, tendo em vista um aspecto que se mostra, historicamente, inerente a essa área: a política de não formação docente para EPT, ocasionando, em certa medida, a ocupação da docência, nessa modalidade, por profissionais não licenciados(as). Assim, nos pautamos no seguinte problema de pesquisa: como se deu a trajetória de inserção profissional de licenciados(as) em Eletromecânica e Computação, em especial, na educação profissional e tecnológica? Essa investigação tem por base conceitual discussões, no campo da inserção, formação e profissão docentes, com olhar sobre a Educação Profissional e Tecnológica. No campo da inserção docente, usamos referências como Avalos (2009), García (2006, 2009a) e Vaillant (2009); ao explorar o debate sobre a formação e profissão docente, amparamo-nos em André *et al.* (1999), Gatti (2012, 2016), Nóvoa (2009, 2017), Tardif (2014); sobre a EPT, baseamo-nos em produções feitas por Ferreti (2010), Machado (2008), Oliveira (2010a, 2010b). Além das bases teóricas referenciadas, tomamos a perspectiva da análise de conteúdo de Bardin (1977), para dar tratamento aos dados coletados, especificamente, nas entrevistas realizadas. Nossa pesquisa é de natureza descritiva, estruturando-se sob uma metodologia qualitativa, na qual foram empregados como recursos metodológicos, para a recolha de dados, a aplicação de questionários e a realização de entrevistas, usando, para tanto, questionários estruturados e roteiro semiestruturado, respectivamente. Nosso campo de pesquisa ficou circunscrito ao IFBA, tendo como respondentes licenciados(as) em Eletromecânica e licenciados(as) em Computação. Os resultados obtidos nos conduziram a reflexões e análises do contexto investigado e, sobretudo, a três pontos-chave: regulamentação da docência na EPT, política de acompanhamento de egressos(as) e políticas de inserção docente na EPT. A ausência de regulamentação da docência na EPT propicia a priorização de profissionais não licenciados(as); a ausência de uma política institucional de acompanhamento de egressos(as) gera desconhecimento quanto à situação profissional de licenciados(as) perante a sua área de atuação profissional; e a ausência de uma política de inserção docente, sobretudo na EPT, expõe licenciados(as) em Eletromecânica e Computação a condições e situações que desqualificam a formação docente para EPT, intensificam o choque de realidade e oportunizam espaço para um possível abandono da carreira.

Palavras-chave: Inserção docente. Educação Profissional e Tecnológica. Formação docente. Egressos.

ABSTRACT

The current work aims to study the trajectory of licensed teachers in their professional insertion in Electromechanics and Computing teaching fields especially in the Professional and Technological Education (PTE), by analyzing and deciphering the conditions in such process, as proposing solutions and possibilities to the field. It is also vital to disclose factors that can facilitate or hinder the acceptance of recently graduated teachers at PTE, considering a particular aspect: a history of policies that did not provide technical teaching formation for PTE, resulting in the occupation of such teaching positions by non-licensed professionals. Thus, we base ourselves on the following research problem: how was the trajectory of professional insertion of graduates in Electromechanics and Computing, especially in Professional and Technological Education? This research is conceptually based on discussions regarding teacher insertion, training, and profession, looking at vocational and technological education. We used references such as Avalos (2009), García (2006, 2009a) e Vaillant (2009); when exploring the debate on training and the teaching profession, we relied on André *et al.* (1999), Gatti (2012, 2016), Nóvoa (2009, 2017), Tardif (2014); regarding PTE, we based ourselves on productions made by Ferreti (2010), Machado (2008), Oliveira (2010a, 2010b). In addition to the referenced theoretical bases, we adopted the perspective of content analysis of Bardin (1977) to treat the data collected, namely in the interviews conducted. Our research has a descriptive nature, structured under a qualitative methodology, employing questionnaires and interviews for data collection as a methodological resource, using respectively structured questionnaires and semi-structured scripts for this purpose. Our research field was restrict to IFBA, and the respondents were graduates in Electromechanics and Computing. The results obtained led us to reflections and analyses of the context collected, specifically, in the interviews conducted. Our study is descriptive in nature and is structured using a qualitative methodology, with structured questionnaires and a semi-structured script used as methodological resources for data collection, questionnaire application, and interview execution. Our research field was circumscribed to IFBA, the respondents were graduates in Electromechanics and Computing. The results obtained led us to reflections and analyses of the investigated context and, above all, to three key points: regulation of teaching in PTE, program for monitoring graduates, and policies for teachers' insertion in PTE. The absence of teaching regulation in PTE makes room for prioritizing non-licensed professionals as the absence of an institutional policy to monitor graduates generates a lack of knowledge about the professional situation of graduates in their area of proficiency; and the absence of a policy for teacher integration, especially in PTE exposes graduates in Electromechanics and Computing to conditions and situations that disqualify the teaching training for it, and intensify the reality shock which may pave the way for a possible career abandonment.

Key-words: Teacher insertion. Professional and Technological Education. Teacher training. Egresses.

RESUMEN

El presente estudio se realizó con el propósito de conocer las trayectorias de la inserción docente de licenciados(as) en Electromecánica y Computación, en particular en la Educación Profesional y Tecnológica (EPT), con el objetivo de estudiar el análisis y la comprensión de las condiciones presentes en este proceso así como las posibles propuestas para este sector. Se comprende que es relevante desvelar factores que facilitarán y/o dificultarán el ingreso de los licenciados(as) de estos cursos en la enseñanza en la EPT, teniendo en cuenta un aspecto que se muestra, históricamente, inherente a esta área: la política de no formación de docentes para la EPT, ocasionando, en cierta medida, la ocupación de los puestos de enseñanza, en esta modalidad, por profesionales no licenciados(as). De esta manera, nosotros dirigimos el siguiente problema de la investigación: ¿cómo se produjo la trayectoria de inserción profesional de los licenciados(as) en Electromecánica y Computación, en particular en la educación profesional y tecnológica? Esta investigación tiene como concepto base las discusiones en el campo de la inserción, la formación y la profesión de docentes, con detalle sobre la Educación Profesional y Tecnológica. En el campo de la inserción docente, usamos referencias como Avalos (2009), García (2006, 2009a) e Vaillant (2009); al explorar el debate sobre la formación de los profesionales docentes nos amparamos en André *et al.* (1999), Gatti (2012, 2016), Nóvoa (2009, 2017), Tardif (2014); sobre la EPT, nos basamos en producciones hechas por Ferreti (2010), Machado (2008), Oliveira (2010a, 2010b). Además de las bases teóricas referenciadas, tomamos la perspectiva del análisis de contenido de Bardin (1977) para tratar los datos colectados, específicamente, en las entrevistas realizadas. Nuestra investigación es de naturaleza descriptiva, estructurándose en una metodología cualitativa, en la que fueron empleados como recursos metodológicos, para recogida de datos, la aplicación de cuestionarios y la realización de entrevistas, usando, para esto, cuestionarios estructurados y un guión semiestructurado, respectivamente. Nuestro campo de investigación quedo circunscrito al IFBA, teniendo como encuestados a licenciados(as) en Electromecánica y licenciados(as) en Computación. Los resultados obtenidos nos condujeron a reflexiones y análisis del contexto investigado y, sobretodo, a tres puntos claves: normativa de la enseñanza en la EPT, política de seguimiento de graduados(as) y políticas de inserción de docentes en la EPT. La ausencia de normativa de la enseñanza en la EPT abre un espacio para dar prioridad a los profesionales no licenciados(as); la ausencia de una política institucional de seguimiento de graduados(as) genera desconocimiento en cuanto a la situación profesional de los licenciados(as) frente a su área de actuación profesional; y la ausencia de una política de inserción de los docentes, sobretodo en la EPT, expone a los licenciados(as) en Electromecánica y Computación a condiciones y situaciones que descalifican la formación docente para EPT, intensificando el choque con la realidad y abren camino para un posible abandono de la carrera.

Palabras clave: Inserción docente. Educación Profesional y Tecnológica. Formación docente. Graduados.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Esquema 1 - Esquema de Huberman – Ciclo de Vida docente	45
Figura 1 - Localização dos Campi do IFBA no Estado	62

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação de Institutos Federais, por unidade federativa e respectivos cursos de licenciatura e formação pedagógica que oferecem	32
Quadro 2 - Relação de campi envolvidos na pesquisa e respectivos cursos superiores que oferecem.....	63
Quadro 3 - Quantitativo de participantes concluintes por campus e curso, número de respondentes que registraram dados na planilha e quantidade efetiva de participantes na pesquisa	67
Quadro 4 - Relação de campi participantes, respectivos cursos e quantitativo de respondentes por Perfil (P1, P2, P3) e respectivo questionário respondido (Q1, Q2 e Q3)	67
Quadro 5 - Quantitativo de participantes por campus, curso e sexo	68
Quadro 6 - Quantitativo de participantes por sexo, faixa etária e tempo de formação	79
Quadro 7 - Quantitativo de participantes por sexo, faixa etária e tempo de experiência docente na área em que atua	97
Quadro 8 - Caracterização dos(as) participantes entrevistados(as) de acordo com sexo, faixa etária, tempo de formação e experiência docente na EPT	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Atividade Complementar
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica – Minas Gerais
CEFET-RJ	Centro Federal de Educação Tecnológica – Rio de Janeiro
EBTT	Ensino Básico Técnico e Tecnológico
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
GESTEC	Programa Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC)
GRA	Gerência de Recursos Acadêmicos
IB	Informática Básica
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IF	Instituto Federal
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
IFPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LC	Licenciatura em Computação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEM	Licenciatura em Eletromecânica
P1	Perfil Um
P2	Perfil Dois
P3	Perfil Três
PIBIC	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PPC	Projeto Pedagógico de Curso

PPGEFHC	Programa de Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRP	Programa Residência Pedagógica
Q1	Questionário Um
Q2	Questionário Dois
Q3	Questionário Três
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SEC-BA	Secretaria da Educação do Estado da Bahia
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESC	Serviço Social do Comércio
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
1.1	Estrutura da tese	20
2	PERCURSO TEÓRICO DO ESTUDO	22
2.1	Formação docente: firmar a formação para afirmar a profissão.....	22
2.2	A formação docente para a educação profissional e tecnológica	26
2.2.1	<i>As licenciaturas em Eletromecânica e Computação: considerações</i>	<i>41</i>
2.3	A inserção de professores(as) da/na EPT.....	44
2.4	O estado da arte da formação à inserção: um breve cenário das pesquisas e produções científicas sobre a EPT.....	52
3	PERCURSO METODOLÓGICO	59
3.1	Algumas considerações sobre a nossa investigação.....	60
3.2	O campo empírico da nossa pesquisa	61
3.3	Buscando participantes para a pesquisa	64
3.4	Identificando os(as) participantes da pesquisa.....	66
3.5	A coleta dos dados: procedimentos e instrumentos empregados.....	69
3.5.1	<i>Sobre os Questionários 1 e 2.....</i>	<i>69</i>
3.5.2	<i>Sobre a entrevista</i>	<i>71</i>
3.5.3	<i>Sobre o roteiro da entrevista</i>	<i>74</i>
3.6	Procedimentos de análise dos dados coletados	75
4	(DES)CAMINHOS PARA EPT: TRAJETÓRIAS DE LICENCIADOS(AS) NÃO INSERIDOS(AS) NA DOCÊNCIA E DE LICENCIADOS(AS) ATUANTES NA DOCÊNCIA FORA DA EPT.....	78
4.1	Trajетórias de licenciados(as) não inseridos na docência	78
4.1.1	<i>Quem somos</i>	<i>78</i>
4.1.2	<i>Onde estamos e o que fazemos.....</i>	<i>84</i>
4.1.3	<i>Perspectivas profissionais de inserção na docência</i>	<i>85</i>
4.1.4	<i>Percepções sobre o curso e considerações sobre a formação e a profissão docente</i>	<i>92</i>
4.2	Trajетórias de licenciados(as) inseridos(as) na docência fora da EPT	96
4.2.1	<i>Quem somos</i>	<i>96</i>
4.2.2	<i>Onde estamos e o que fazemos.....</i>	<i>97</i>
4.2.3	<i>Perspectivas profissionais de inserção na EPT.....</i>	<i>100</i>
4.2.4	<i>O início da carreira do(a) docente em Computação na educação básica..</i>	<i>103</i>
4.2.5	<i>Considerações sobre a profissão e carreira docente</i>	<i>104</i>

5	INSERÇÃO DOCENTE NA EPT: PERCEPÇÕES E SUBJETIVIDADES NAS TRAJETÓRIAS DE LICENCIADOS(AS) ATUANTES NA ÁREA	107
5.1	Caracterização do perfil 3: conhecendo os(as) docentes inseridos(as) na EPT	108
5.2	Condições de inserção na docência na EPT	111
5.2.1	<i>Funções docentes</i>	112
5.2.2	<i>Vínculos e condições de trabalho na EPT</i>	115
5.2.2.1	Precarização e desvalorização	116
5.3	Iniciação à docência na EPT.....	122
5.3.1	<i>Dimensão de gênero</i>	123
5.3.2	<i>Dimensão geracional</i>	124
5.3.3	<i>Dimensão didático-pedagógica</i>	125
5.4	Sentidos da docência na EPT e nos Institutos Federais	128
5.5	Inexistência de políticas e ações de indução docente na EPT	130
5.6	Aspectos da formação docente na/para EPT	136
5.6.1	<i>A Formação Continuada</i>	143
5.7	Rupturas ou continuidades? razões para permanência ou abandono da profissão.....	146
5.7.1	<i>Docência: profissão do conhecimento e da empregabilidade</i>	146
5.7.2	<i>Admiração, transformação social, afetividade, amor: marcas de subjetividade na docência</i>	149
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
	REFERÊNCIAS.....	164
	APÊNDICE A – Planilha para coleta de dados	184
	APÊNDICE B – Questionário 1	185
	APÊNDICE C – Questionário 2	141
	APÊNDICE D – Questionário 3	141
	APÊNDICE E – Roteiro semiestruturado para entrevistas	206
	APÊNDICE F – Termo de Livre Consentimento Esclarecido (TCLE)	207
	ANEXO A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética na Pesquisa (CEP)	208

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho, uma tese desenvolvida dentro do Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, concentrado na Linha de Pesquisa Docência: Processos constitutivos, Professoras/es como sujeitos socioculturais, Experiências e Práticas, tem sua origem relacionada a minhas vivências e experiências como docente do curso de Licenciatura em Eletromecânica (LEM), oferecido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Sou formada em Pedagogia e, tendo feito o concurso para carreira de docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), para minha área de formação, ingressei no Instituto, em 2014, quando passei, então, a lecionar disciplinas da área pedagógica do referido curso. Em meu percurso como docente de disciplinas como Didática, Metodologia e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, chamava-me a atenção o fato de muitos(as) estudantes do curso esboçarem profundas preocupações com seu desempenho em disciplinas da área específica do curso, a Eletromecânica, que não ocorria com as disciplinas do ramo pedagógico. Decerto que dominar as disciplinas da área específica do curso é primordial, mas as questões pedagógicas pareciam, a priori, componentes que atuavam de forma coadjuvante no processo de formação para docência.

Nesse processo, passei a suscitar algumas questões sobre os(as) futuros(as) profissionais docentes egressos(as) do curso: Qual tratamento dariam a conteúdos da área tecnológica? Como resolveriam dificuldades de aprendizagem de seus(as) alunos (as)?; Como conceberiam o processo de aprendizagem de conhecimentos relacionados à área tecnológica? A qual tipo de concepção de ensino estariam mais propensos(as)? Essas e outras perguntas me fizeram ficar mais atenta a falas, posturas, ideias, discursos que se faziam presentes, nos diálogos em sala de aula, em conversas de corredores com estudantes do curso, acompanhando minha rotina como docente do curso e oferecendo-me elementos para desenvolver o meu trabalho, buscando realçar o caráter crítico, reflexivo e político do processo educativo.

Impulsionada por tais inquietações, desenvolvi o projeto de doutorado centrado em questões sobre saberes docentes de egressos(as) da LEM. Contudo, ao ingressar no doutorado, o contato com outras temáticas, até então, desconhecidas, para mim, levaram-me a outros caminhos, conduzindo-me a repensar a minha proposta inicial de estudo. Sendo assim, direcionando o olhar para uma discussão que se mostrava nova em meu universo de leituras e estudos, mas que parecia fértil e provocativa, a proposta investigativa passou a ser a inserção

profissional docente. Algumas perguntas despontavam nesse novo horizonte: Como ocorria a inserção de docentes da LEM? Existiriam dificuldades nesse processo? Quais seriam essas dificuldades? Qual tipo de vínculo de trabalho mantinham?, Onde estariam inseridos(as)?, enfim, perguntas que estavam no bojo do debate da temática sobre inserção e que instigavam a fazer tal investigação.

A mudança de direção da proposta foi interessante, também, porque provocou, em mim, reflexões sobre meu próprio processo de inserção, recordações das dificuldades em encontrar espaços de atuação, em razão da pouca experiência, ao tempo em que rememorei as minhas primeiras vivências, em sala de aula com crianças, assim como os primeiros momentos como professora de cursos de formação de professores. Tudo isso me fez estar, ao longo desse processo investigativo, próxima aos sujeitos investigados, no sentido de manter olhos, ouvidos e mente abertos e receptivos para as suas experiências.

Ao definir a proposta de estudo, decidimos integrar demais cursos de licenciatura, circunscritos à minha instituição de trabalho (IFBA), que também se voltassem para a formação docente à área tecnológica e, assim, envolvemos nesse trabalho os cursos de Licenciatura em Computação (LC), contribuindo para ampliar o leque de sujeitos investigados, bem como conhecer semelhanças e diferenças entre as trajetórias de inserção de licenciados(as) de cada curso envolvidos(as) em nossa investigação.

Consideramos que estudar inserção docente é indispensável, para conhecer, cada vez mais, o magistério, sobretudo, o magistério na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)¹, área que apresenta, historicamente, baixa oferta de cursos de licenciatura (MACHADO, 2008, 2010; OLIVEIRA, 2010a, 2010b) e uma baixa produtividade de pesquisas na área (GARIGLIO; BURNIER, 2014), situações que evidenciam a necessidade de desnudar mais esse campo. Ademais, a EPT é uma área cuja presença marcante de profissionais com formação técnica de nível médio ou formação em bacharelado é marcante, importando conhecer, então, caminhos trilhados e recursos adotados por licenciados(as) a fim de ingresso nesse campo peculiar. Investigar egressos(as) da LEM e LC, em todo esse cenário, é evidenciar desafios presentes em suas trajetórias de inserção e saber como se percebem, sentem-se, constituíram-se e ainda se constituem docentes em meio a inquietações, limitações e perspectivas inerentes à profissão e especificidades da EPT.

O tema da inserção, conforme literatura da área (AVALOS, 2009; GARCÍA, 2006, 2009a; HUBERMAN, 1989; VAILLANT, 2009), trata de experiências vividas pelos(as)

¹ Aspectos sobre a modalidade da EPT serão tratados com mais detalhes no segundo capítulo.

docentes, ao longo de sua trajetória, após conclusão de sua formação, as quais podem conduzir a duas distintas: permanência e abandono. De modo geral, podemos dizer que, quando das experiências de inserção, resultam sentimentos e sensações positivas, gerando satisfação quanto à profissão, há forte tendência à permanência; de outro lado, quando as experiências de inserção resultam mais em sentimentos negativos, como angústias e frustrações, deixando marcas que manifestam constante insatisfação profissional, a tendência é o abandono da profissão. Em muitos casos, quando o abandono não acontece, o que se tem é uma infeliz permanência na carreira.

Dessa maneira, trazer para o campo do debate a inserção docente é tratar dos meandros da profissão, de suas peculiaridades, de momentos de (des)continuidades na carreira, de retrocessos e avanços nas decisões sobre a profissão; é avaliar escolhas acertadas, quando feitas por convicção e escolhas condicionadas, quando feitas mediante situações que se impõem sobre o(a) profissional docente; é investigar condições objetivas de trabalho, condições salariais, vínculos institucionais quanto a necessidades objetivas de sobrevivência; “opções” e “escolhas” por locais de trabalho, considerando a dinâmica da vida cotidiana; elementos que facilitaram ou dificultaram a inserção na docência, assim como perspectivas de atuação na docência; estratégias de (sobre)vivências na carreira; motivações para a permanência na carreira ou abandono. Enfim, a literatura sobre o assunto mostra que trazer à tona o tema da inserção é explorar aspectos relacionados à profissão e carreira docentes, cujas vivências e experiências influenciam as escolhas profissionais, adentrando em particularidades e especificidades da carreira que somente a vivência diária da profissão pode fazer conhecer os sabores e dissabores do magistério.

Tendo em vista nosso intuito, não podemos desconsiderar que fazemos um estudo sobre egressos(as), sujeitos de pesquisa, ainda pouco investigados, mas que são um termômetro para os investimentos na educação. Como porta-vozes de trajetórias construídas, após a conclusão de um curso, egressos(as) podem sinalizar questões referentes à formação e ao campo de atuação, fazendo conhecer mais e melhor a profissão a ser exercida. Destacamos, nesse ponto, a denúncia que se tem feito quanto à ausência de implantação de políticas de monitoramento de egressos(as) e escassez de estudos sobre o tema (MICHELAN *et al.*, 2009; PAUL, 2015; SIMON; PACHECO, 2020), no contexto educacional brasileiro, denotando baixo interesse sobre a temática, mesmo sendo a sua avaliação um dos indicadores de qualidade que sustenta o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), implantado desde 2004. A visibilidade desses sujeitos ainda é insuficiente, fazendo-se perder de vista que a ideia central de que “O relacionamento com os egressos é uma forma de

interação entre a universidade e seu entorno. Esses agentes compõem uma parcela da sociedade que pode contribuir com o desenvolvimento da educação superior [...]” (SIMON; PACHECO, 2017, p.96).

É essencial se obter um retorno sobre a realidade de egressos(as) e, quando essa realidade é posta no contexto dos cursos de licenciatura, as investigações se mostram imprescindíveis e urgentes, para se pensar em políticas públicas que assegurem fortalecimento do vínculo profissional e condições para se atravessar o processo de inserção de maneira mais confiante e segura, superando adversidades e singularidades típicas dessa fase, dirimindo o fenômeno do abandono do magistério. Essas políticas podem redimensionar propostas já existentes e delinear outras, de modo a alcançarem demandas docentes, de modo geral e, em especial, específicas do contexto da EPT.

Dessa forma, enxergamos que os(as) egressos(as) envolvidos(as) em nossa pesquisa podem oferecer elementos de análise, para a compreensão de (des)caminhos da profissão, motivações para a permanência ou abandono da carreira, percepções sobre sua formação, das relações socioprofissionais estabelecidas com seus pares, bem como de estratégias de resistências na carreira (AMORIM, 2019; COELHO, 2019), no que concerne ao campo da EPT, fornecendo-nos, inclusive, elementos que podem nos aproximar ou nos afastar de análises sobre o magistério em outras áreas de atuação da docência.

Nossa proposta investigativa tem como problema norteador a questão: Como se deu a trajetória de inserção profissional de licenciados(as) em Eletromecânica e Computação, em especial, na educação profissional e tecnológica?. A partir da pergunta central, outras questões foram suscitadas, para explorar melhor nosso objeto, a saber: Onde estão e o que fazem os licenciados(as) em Eletromecânica e Computação? Quais condições encontradas no processo de inserção na EPT? Quais percepções sobre sua trajetória de inserção? Quais fatores facilitaram e/ou dificultaram seu processo de inserção? Quais estratégias empregadas para enfrentar essa fase? Quais percepções sobre seu processo formativo e sobre a profissão docente? Quais motivos para a permanência ou o abandono da profissão?.

Tendo em vista a pergunta norteadora da investigação, tivemos como **objetivo geral: Conhecer trajetórias de inserção docente de licenciados(as) em Eletromecânica e Computação, em especial, na educação profissisonal e tecnológica, visando à análise e compreensão das condições presentes nesse processo bem como possíveis proposições para o campo.** Assim, foram elencados os seguintes objetivos específicos: 1) Saber onde estão e o que fazem os(as) licenciados(as) em Eletromecânica e Computação; 2) Evidenciar suas percepções sobre suas trajetórias de inserção docente; 3) Desnudar condições

encontradas na fase de inserção, evidenciando fatores que facilitaram ou dificultaram esse processo; 4) Analisar percepções sobre seu processo de formação bem como sobre a profissão docente; e 5) Conhecer motivos para a permanência na carreira ou seu abandono. Consideramos que é importante salientar que os objetivos propostos não esgotam os olhares sobre o objeto de nossa pesquisa, tampouco limitam outras possíveis análises sobre ele, mas indicam, sim, nosso ponto de partida e de chegada e anunciam algumas perspectivas de debate acerca das trajetórias de inserção construídas pelos(as) respondentes envolvidos(as), em nossa pesquisa, assim como novas possíveis investigações sobre o assunto.

A seguir, apresentaremos a estrutura do nosso trabalho.

1.1 Estrutura da tese

Nosso trabalho é intitulado **“Da plateia aos palcos: trajetórias de inserção profissional de licenciados(as) em Eletromecânica e Computação”**. A metáfora empregada remete à “passagem”, ao “percurso”, à “transição” feita por um(a) estudante, que sai dessa condição para a condição de professor(a), ou seja, trata da fase, na qual se sai da condição de aprendiz, do lugar da plateia, espaço da aprendizagem, para assumir a função de professor(a), o lugar do palco, quando se tem sobre si inúmeras atribuições e responsabilidades.

A ideia para o título de nosso trabalho veio inspirada na leitura de Mariano (2006), que escreveu o artigo “O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas”. Essa leitura nos ajudou a chegar ao título que representava aquilo que viria a ser desenvolvido e refletia uma das nossas crenças sobre o ofício do magistério:

[...] o espetáculo [a docência] nunca estará totalmente preparado, mesmo que a ele dediquemos a nossa melhor atuação. Por mais que estudemos o nosso papel [docente] e nos julguemos preparados para assumi-lo, sempre iremos encontrar situações nunca antes imaginadas nem vivenciadas (MARIANO, 2006, p. 19).

Entendemos que a passagem da plateia para o palco retrata de forma precisa a transição de estudante a professor(a), porque, tal como acontece nos bastidores de um espetáculo, é uma mudança recheada de medos, expectativas, objetivos, sonhos, emoções, enfim, um turbilhão de sentimentos que irrompe no processo de inserção na docência.

Nosso relatório de pesquisa se encontra organizado da seguinte forma: **capítulo primeiro**, a **introdução**, na qual expomos a origem, a questão e os objetivos da nossa pesquisa; **capítulo segundo**, que faz uma incursão teórica a partir de diálogos com autores(as) que estudam e pesquisam EPT e inserção profissional docente, trazendo, ainda, o estado da

arte dessas duas categorias analíticas; **capítulo terceiro**, no qual apresentamos nosso percurso metodológico, fazemos algumas considerações sobre nossa investigação e tratamos do nosso campo empírico, dos(as) participantes da nossa investigação, dos instrumentos de pesquisa e procedimentos de análise dos dados coletados; **capítulo quarto**, que apresenta a análise de dados coletados por meio da aplicação de questionários; **capítulo quinto**, o qual reúne a análise de dados coletados, a partir de entrevistas, que focaram no grupo inserido na EPT; e o último capítulo que são **as considerações finais**, que apresenta um balanço sobre o nosso trabalho, pontuando limites, dificuldades, desafios e algumas possíveis proposições para serem confrontadas a achados da pesquisa, anunciando, ainda, novas perspectivas de investigação acerca do objeto investigado.

2 PERCURSO TEÓRICO DO ESTUDO

O propósito deste capítulo é apresentar um diálogo teórico sobre a inserção profissional com recorte para a EPT. Para tanto, iniciamos nossa intenção tratando da formação docente, que consideramos necessária para dar alcance real à dilemas e problemas sobre formação e profissão docentes. Lançamos, posteriormente, nosso olhar para a EPT, explorando contradições e desafios que nela se persistem, há tempos, em especial, no que diz respeito à formação docente para área. No bojo dessa discussão, trazemos duas formações que atendem a duas áreas tecnológicas distintas, nas quais são formados(as) os(as) respondentes de nossa pesquisa.

Feitas as devidas contextualizações, avançamos o debate ao campo teórico da inserção profissional docente, que ampara a nossa investigação, traçando uma discussão inter cruzada com o campo da educação profissional e tecnológica. Finalizamos nosso capítulo trazendo o cenário de produções científicas e acadêmicas sobre inserção profissional docente, com recorte para a educação profissional e tecnológica, cujos resultados dos levantamentos empreendidos acenam para um cenário letárgico, que indica que o campo, ainda, atrai pouca atenção da academia, e preocupante, considerando que a EPT é vista como setor estratégico para o desenvolvimento da sociedade.

Este capítulo se subdivide em quatro seções e conta diálogos com pesquisadores(as)-autores(as) como André (2012), Avalos (2009), Ferreti (2010), García (2009a, 2009b), Gariglio e Burnier (2014), Gatti (2012), Ludke e Boing (2012), Machado (2008), Oliveira (2010a, 2010b), Tardiff e Lessard (2014), Vaillant (2009), entre outros(as) que subsidiam os debates que nos propusemos fazer e que abordam os temas sob perspectivas com as quais concordamos.

2.1 Formação docente: firmar a formação para afirmar a profissão²

A palavra “formação” apresenta múltiplos significados. Segundo Dicionário online de Português (2020), formação significa:

Ação de formar, de criar dando forma, de fabricar; fabricação ou criação: formação das células; formação de salas para estudo. Modo de criação; educação, instrução: pessoa de boa formação. Conjunto de conhecimentos e/ou instruções sobre um assunto específico; curso de especialização: formação em Marketing. Modo através

² Alusão ao texto de António Nóvoa “Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente”.

do qual uma coisa se forma: montanhas de formação mais recente. [Biologia] Desenvolvimento dos órgãos de um corpo: formação do rim. [Geologia] Camada constitutiva do solo: formação terciária. [Militar] Disposição ou organização de uma força militar (navios, aviões, etc): formação naval, aérea (FORMAÇÃO..., 2020).

A contar pelo significado apresentado, o conceito é polissêmico, por isso, no presente trabalho, usaremos o sentido de formação que se refere a “Conjunto de conhecimentos e/ou instruções sobre um assunto específico”, porque representa melhor o que nos interessa: a formação para a docência. Assim, partindo do conceito referência em questão, entendemos que a formação docente é um processo que possibilita o acesso a conhecimentos e/ou instruções sobre o campo específico de trabalho da docência, na qual está implicada a atividade de ensino, que, por sua vez, insere-se no processo de educar. Educar, no sentido da formação de sujeitos “[...] pensantes, capazes de construir elementos categoriais de compreensão e apropriação da realidade” (LIBÂNEO, 2004, p. 9-10) constitui-se permanente demanda das instituições e, nesse processo, o(a) docente é figura imprescindível, assumindo um papel estratégico.

O trabalho docente, empreendido em sala de aula, não tem um fim em si mesmo, mas um fim social, porque quem ensina está servindo à sociedade, ao conduzir às novas gerações ao conhecimento que, mais dia ou menos dia, retornará para a sociedade em forma de “[...] atitudes e comportamentos que permitam a convivência, o compartilhar, a tolerância, nos limites de consensos/dissensos [...]” (GATTI, 2016, p. 164), ou seja, com a formação de pessoas esclarecidas. Logo, realizar um trabalho pedagógico que seja capaz de proporcionar o desenvolvimento do sujeito em suas múltiplas dimensões é entregar, potencialmente, à sociedade um futuro mais promissor.

Nessa perspectiva, se para qualquer atividade social é essencial dispor de condições mínimas para desempenhá-la, para o magistério, que envolve a formação de pessoas, não é e não deve ser diferente. É imprescindível uma formação docente que sustente o magistério, proporcionando ao(a) profissional qualidades específicas para o exercício da profissão. Entramos, nesse quesito, no campo da profissionalidade docente, que, segundo Gimeno Sacristán (1995, p. 64), é algo específico da ação docente, caracterizada como “[...] o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Ou seja, a ação docente exige certo grau de especificidade que conduz a uma postura profissional (*ethos*) (MORGADO, 2011), que o orienta no exercício da docência.

Adentrando um pouco mais na questão, sob o olhar de Roldão (2005, p. 108), profissionalidade é “[...] aquele conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma *profissão* de outros muitos tipos de atividades, igualmente relevantes e valiosas”. Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 59), profissionalidade é:

[...] o conjunto de características de uma dada profissão que tem uma natureza mais ou menos elevada segundo os tipos de ocupação. É a racionalização dos saberes e das habilidades utilizadas no exercício profissional, [...] manifesta em termos de competências de um dado grupo, e que expressa elementos da profissionalização.

Embora conceituada de maneiras distintas, as assertivas dos autores convergem para o ponto pacífico: profissionalidade constitui-se ponto-chave para o exercício da profissão docente. Enxergamos que o início para esse processo é a formação docente, em sua fase inicial, na qual o(a) docente principia, também, sua profissionalização. Assim, é na formação inicial³ que o(a) docente aprenderá o ofício de ensinar, aprenderá a professar, a “[...] fazer com que o outro seja conduzido a aprender/aprender o saber que alguém disponibiliza (ou seja, o *professor como aquele que faz aprender*, o que sabe fazer com que os outros saibam, conduzindo-os) [...]” (ROLDÃO, 2005, p. 115, itálico do autor). Nesse sentido, o(a) docente assume a mediação entre *a construção de um saber, um conhecimento e o sujeito aprendente*. Isso reforça o estatuto da profissionalidade, que coloca sob a função de ensinar alguma coisa que é específica, que outros atores com outros saberes não saberão dar conta, pelo modo específico de conduzir, mobilizar, *saber fazer com que um saber-conteúdo* possa ser aprendido e apreendido por meio da ação do(a) docente (SHULMAN, 1987).

Assim, o ensino constitui-se como uma atividade profissional circunscrita a um determinado campo de trabalho, para o qual a formação profissional se faz necessária, porque “Ser professor implica a aprendizagem de uma profissão, caracterizada por saberes muito diversos, que vão do humano e relacional ao cognitivo e prático” (PACHECO, 2004, p. 12) e a formação, nessa conjuntura, assume papel indiscutível à construção das condições essenciais para se exercer funções e atividades laborais com a qualidade que elas exigem.

A qualidade do trabalho docente, passa, pois pela construção da profissionalidade como também pela construção dos saberes docentes, que:

³ Empregamos o termo “formação inicial”, para marcar o “ponto de partida” da profissionalização, mas pensamos o processo de formação, na perspectiva de García (1999), ou seja, de desenvolvimento profissional, segundo o qual a formação é um espiral contínuo de processos de aprendizagens que se dão ao longo da carreira docente e contribuem para seu crescimento na carreira.

[...] incorporam-se quer na experiência individual, quer na experiência coletiva sob a forma de *habitus*⁴, e são mobilizados pelos docentes para responder aos desafios suscitados pela complexidade e imprevisibilidade das situações educativas. Uma resposta que não é automática, mas adaptada à especificidade de cada caso num processo que comporta acomodação, diferenciação e inovação (Perrenoud, 1993). De uma forma mais ampla, há o reconhecimento de que o professor possui não uma teoria, mas teorias, alicerçadas quer nos saberes produzidos pela ciência, quer nos saberes construídos por si, sejam eles teorias implícitas, crenças ou convicções (Esteves, 2009) e que esse conhecimento desempenha um papel fundamental na construção da profissionalidade do professor (BORGES, 2014, p. 41-42).

Dessa maneira, fica claro que o(a) docente necessita conhecer e se apropriar de uma multiplicidade de conhecimentos, para encarar o fenômeno educativo, buscando, de maneira ampla, assumir as questões que lhe são postas.

Além da profissionalidade, outra dimensão que podemos trazer para esse debate são saberes docentes, pois, conforme afirma Tardif (2014, p. 20-21), “Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes [...]. [...] ensinar supõe aprender a ensinar, [...] aprender a dominar progressivamente saberes necessários à realização do trabalho docente”. Destarte, acreditamos que, no processo da formação inicial, cabe, também, a construção de saberes docentes, que significam muito mais que saber fazer ou dominar conteúdos para assumir a desafiadora tarefa de ensinar.

Sob a ótica de Tardif, os saberes são plurais, constituídos de um amálgama de saberes que tangenciam múltiplas dimensões da vida profissional na docência. Para o autor, eles dizem respeito àquilo que é indispensável ao exercício docente e sua construção é condição para o desenvolvimento do trabalho docente. Sob esse viés, Tardiff elenca um conjunto de saberes que, para ele, são essenciais ao docente e os denominou de saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Os saberes da formação dizem respeito àqueles que são construídos, ao longo da formação docente e transmitidos pelas instituições; são os saberes das ciências da educação e da tradição pedagógica, que alicerçam a educação. Os saberes disciplinares “[...] correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõem a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de

⁴ A autora assume a perspectiva de Bourdieu ao explorar esse conceito. Ela aponta: “[...] Bourdieu define *habitus* como “esse conjunto de esquemas que permite engendrar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas sem nunca se constituir em princípios explícitos”, ou ainda, “esse sistema de disposições duradouras e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas funciona, em cada momento, como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações e torna possível a concretização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma natureza (Bourdieu, 1972)”. O autor sublinha que a noção de *habitus* dá “conta da unidade de estilo que une as práticas e os bens de um agente singular ou de uma classe de agentes”, enquanto “princípios geradores de práticas distintas e distintivas” (2001: 9)]” (BORGES, 2014, p. 41).

faculdades e de cursos distintos” (TARDIF, 2014, p. 38). São saberes relacionados ao conhecimento da disciplina a ser trabalhada. Os saberes curriculares são os que se apresentam “[...] concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar” e expressam o modelo de cultura erudita selecionado para ser ensinado (TARDIF, 2014, p. 38). Por fim, mas não menos importante, temos os saberes experienciais, que são construídos a partir da vivência cotidiano que o(a) docente tem da profissão e do conhecimento que constrói sobre seu meio. Sob o olhar do autor, os saberes revelam a complexidade do processo de ensino-aprendizagem, que denota e reforça que a docência requer formação.

Quando elencamos a profissionalidade e os saberes docentes, como algumas condições ao exercício do magistério, desejamos demarcar a profissão docente como uma profissão cercada de peculiaridades, portanto uma profissão, cuja formação é, apenas, a ponta do iceberg, tendo em vista que ela envolve um processo mais amplo, duradouro; uma formação permanente que se dá, ao longo da vida, possibilitando melhorias da prática pedagógica (PEREIRA; ANDRÉ, 2017). Diante do exposto, pensamos que não é possível renunciar à formação para o exercício docente; é preciso firmar a formação, como condição primeira para a entrada no magistério e afirmar a profissão, para superar o desafio do reconhecimento social e da valorização da docência.

Essa discussão pode parecer desnecessária, já que a formação para a docência parece ser ponto pacificado, mas, em algumas áreas do magistério, a formação, para o exercício da profissão, ainda é um problema a ser superado. Na Educação Profissional e Tecnológica, por exemplo, a formação para a docência ainda é secundarizada, ocupando o último patamar de prioridades, situação que, há muito, vem se arrastando e que vem se tornando, também, questão indispensável para debate, considerando-se uma série de situações que envolvem o campo: de um lado, as políticas públicas que ampliaram vagas na área, bem como a visão da EPT como área estratégica para o desenvolvimento do país; de outro, a frequente adoção de políticas e práticas que desestimulam a formação na área e deslegitimam a profissão. Ou seja, há situações conflituosas na EPT que carecem de um profícuo debate e uma delas será tratada na subseção a seguir.

2.2 A formação docente para a educação profissional e tecnológica

A EPT é uma modalidade educacional, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB 9394/96), inserida pela Lei nº

11.741 de 16 de julho de 2008. É a partir dessa lei que a EPT passa a ser integrada a diferentes níveis e modalidades educacionais, abrangendo cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, educação profissional técnica de nível médio, educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. Essa mudança significa a ampliação da EPT, oportunizando à sociedade maiores chances de qualificação e formação.

Apesar disso, um ponto permanece inalterado nesta modalidade: a formação docente, um ponto nevrálgico no contexto da educação brasileira, marcado por retrocessos, lacunas, contradições e ausência de políticas efetivas para a área. Historicamente, segundo Machado (2013, p. 350), “[...] a referência mais forte que se tem [sobre o assunto] é a de que a formação docente para a educação profissional deve se dar em cursos especiais”, além de formações de caráter emergencial, que ficaram conhecidos como Esquemas I e II.

O Esquema I era destinado à complementação pedagógica de portadores de diplomas de nível superior, enquanto que o Esquema II era destinado aos portadores de diploma técnico industrial de nível médio. Para estes últimos, além das disciplinas do Esquema I eram necessárias também disciplinas de conteúdos correlativas (RODRIGUES; SOUZA, 2015, p. 5).

A ausência histórica de uma decisão política, para implantar uma formação docente efetiva para o campo, propiciou espaço para o recrutamento de profissionais:

[...] das áreas a que se referem os cursos oferecidos com base em seus conhecimentos técnicos e/ou em sua prática. No geral, não têm formação pedagógica que fundamente sua atividade docente, resultando os procedimentos que utilizam em salas de aula, ou nas oficinas e laboratórios, de leituras por conta própria, de improvisações e de conhecimentos derivados da experiência (FERRETI, 2010).

Essa questão, segundo Silva Júnior e Gariglio (2014, p. 874, *itálico nosso*), remonta à criação da escola de aprendizes e artífices por Nilo Peçanha, em 1909, quando essas escolas, de alguma maneira, contribuíram para “[...] *disseminar a compreensão de que aquele que sabe fazer é capaz de ensinar*, sobretudo, quando essa formação se destina aos setores excluídos da sociedade: órfãos, abandonados e ‘desvalidos da sorte’”. Vale lembrar que ‘desvalidos da sorte’ eram pessoas desacreditadas, eram aquelas que viviam à margem da sociedade, vistas, naturalmente, como fadadas ao fracasso social. Assim, sob a oferta dos cursos que lhe eram destinados, havia a intenção de conter a criminalidade, de doutrinar, de disciplinar por meio da aprendizagem de um ofício.

Ferreira Júnior (2010, p. 27) nos lembra de que essa parte da população descendia principalmente de:

[...] índios, mestiços e brancos pobres. Para eles, desde a infância, estava reservado apenas o trabalho braçal, acrescido de um pouco de instrução destinada às chamadas artes mecânicas, cuja aprendizagem se processava por meio da prática que as crianças realizavam imitando as habilidades desenvolvidas pelos adultos.

A educação profissional e tecnológica tem, assim, em suas origens, o modelo de observação e imitação dos mais jovens pelos mais velhos (detentores da experiência, do conhecimento, do saber fazer), frisando a lógica pautada na exclusividade do ‘aprender a fazer, fazendo’.

Nesse cenário, não se pode ignorar os indícios do dualismo estrutural que emerge no processo de constituição da educação brasileira (KUENZER; GRABOWSKI, 2006; MACHADO, 2008, 2010; MOURA, 2015; OLIVEIRA, 2010a; PETEROSI, 2014) e que produz reflexos sobre a formação docente para a área. Com base em uma concepção expressa, há divisão de duas escolas para a sociedade brasileira: uma escola para a classe trabalhadora, que educa para o trabalho braçal (arte do fazer) e uma escola para as elites, que educa para o trabalho intelectual (arte do pensar). Dessa forma, o dualismo estrutural distingue, claramente, o caráter inferior e simplista que marca a maneira como foi (ou ainda é) pensada a educação, para as camadas populares (destituída de caráter intelectual e científico), em contraste à perspectiva superior e complexa da educação voltada para as elites, separando, notoriamente, pobres e ricos.

Caracterizada, assim, pela lógica dualista, instrumental, calcada no “conteudismo” e no pragmatismo desenfreado, imputa-se à EPT uma forte tendência à “[...] desvalorização do ensino profissionalizante, no contexto da formação social brasileira [...]” (OLIVEIRA, 2010a, p. 468), deixando-se tomar corpo a falsa ideia de que conteúdo e experiência laboral, juntos, são o bastante para ensinar. Conduzida, assim, na direção contrária à educação politécnica⁵, a EPT passa a carregar o estigma de formação periférica, de segunda categoria, recebendo olhares de desconfiança quanto ao seu uso como recurso de alienação de corpos e mentes (COSTA, 2016). Destinando-se a atender, tendenciosamente, à lógica do mercado (mais produto e menos processo), a formação de professores(as) para EPT passou a ser relegada, também, a último plano, afinal, por que formar professores(as) para ensinar filhos da classe trabalhadora?.

Nesse contexto de desqualificação, a formação docente para área foi se tornando, cada vez mais, ‘desnecessária’ perante as regras do capital e marcada pela “falta de concepções

⁵ A educação politécnica é aquela que possibilita “[...] a indissociabilidade entre educação intelectual, propedêutica e acadêmica com a educação técnica, com a aprendizagem do ofício, proporcionando a formação do *omnilateral*” (COSTA, 2016, p. 45).

teóricas consistentes e de políticas públicas amplas e contínuas [...]” (MACHADO, 2008, p. 11). Isso produziu o efeito da *política de não formação docente* para a educação profissional (MACHADO, 2008; PETEROSI, 1992, 1994), em favor do recrutamento de profissionais, considerando, exclusivamente, suas experiências laborais, em especial, aquelas desenvolvidas no ‘chão de fábrica’ (COSTA, 2016). A docência para a EPT passa a ser operada sob a “[...] falsa crença de que basta saber fazer ou conhecer certa profissão, ou dominar conteúdos de dada disciplina para ter a capacidade de ensinar [...]” (REHEM, 2009, p. 21), gerando resultados desastrosos: a modalidade passa a ser marcada por exigências de formações aligeiradas e despolitizadas, impregnando-se de uma visão mercadológica que exclui a formação humana “[...], condicionando-a aos processos produtivos, mediante uma preparação para a inserção imediata aos postos de trabalho” (COSTA, 2016, p. 55).

Apesar dos novos tempos, cujas “[...] exigências com relação ao perfil dos docentes da educação profissional estão, hoje, mais elevadas [...]”, uma vez que “Não é mais suficiente o padrão do artesanato, quando o mestre da oficina-escola se apresentava como o espelho que o aluno praticante deveria adotar como referência [...]”, exigindo-se do(a) futuro(a) profissional “[...] a aplicação de séries metódicas de aprendizagem [...]” (MACHADO, 2008, p. 15), a política de não formação docente para a EPT permanece sendo, nitidamente, reproduzida pelo poder público, que utiliza de dispositivos legais para manter esse cenário desolador. Citamos como exemplo a Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) e a Lei nº 13.145 de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2012).

Sobre a referida Resolução, em seu art. 40, Título IV, ela estabelece que: “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” (BRASIL, 2012).

Ou seja, para o ingresso na docência na EPTNM, que integra a EPT, autoriza-se a formação, em nível de graduação, mas sem estipular que essa graduação seja uma licenciatura. Define, também, que essa formação pode ser feita em programas de licenciatura, os quais não se constituem um curso de graduação e são, de modo geral, “[...] algo *especial, emergencial, sem integralidade própria, que carece de marco regulatório* [...]” (OLIVEIRA, 2010a, p. 468, *itálico do autor*). A Resolução em questão confere, ainda, prerrogativas legais a profissionais não licenciados(as), inseridos(as) na EPT, as quais, na prática, desestimulam a formação em nível de licenciatura.

A respeito da lei que citamos (13.145 de 16 fevereiro de 2017), ela altera artigos da LDB, de modo que franqueia a profissionais com notório saber a entrada no magistério, em disciplinas tecnológicas, cujos conteúdos sejam afins às suas respectivas áreas de formação e experiência. Ao regulamentar o Art. 61 do Título VI da LDB, a resolução em pauta admite:

IV - Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 (BRASIL, 2017, p. 1).

A resolução concede, também, o acesso à EPT a profissionais não licenciados(as), o que não deixa de ser uma desvalorização da formação para o exercício docente, reforçando, no campo, a prática de “[...] transmissão de conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos esvaziados teoricamente” (SANTOS; FIGHERA; JUCHEM, 2012, p. 4565).

Esse desestímulo à formação colabora para disseminar a falácia de que “[...] ‘o professor se faz a si mesmo’, num esforço individual e isolado [...]” (LUDKE; BOING, 2012, p. 432). Para Boing e Ludke, o magistério sofre efeitos de um isolamento estrutural, isto é:

O exercício da ocupação dentro da sala de aula, entre quatro paredes, reforça a ideia de uma autoformação, ou um desenvolvimento profissional centrado predominantemente na prática do dia a dia, nas lições aprendidas, individualmente, ao procurar vencer os obstáculos enfrentados, contando com a ajuda de um colega mais experiente ou recorrendo à lembrança dos exemplos, dos ‘bons professores’ de sua própria infância (LUDKE; BOING, 2012, p. 432).

Esse é o movimento que, por vezes, acomete profissionais não licenciados(as) que adentram a área de ensino, tendo que assumir a responsabilidade pela sua própria formação, num esforço solitário e contando com a solidariedade de pessoas disponíveis para lhes dar um apoio. Esse fato representa um perigo em potencial para a profissão, porque enfraquece, quando não ignora, a tessitura da cultura docente no conjunto de modos coletivos de produção e de regulação do trabalho no magistério (NÓVOA, 2009). A docência se constrói no coletivo, e essa fragilização pode provocar reflexos no processo de ensino-aprendizagem, à medida que, sem diálogo, sem construção coletiva, sem partilha, sem integração do(a) docente, na cultura da profissão, as aprendizagens docentes limitam-se a um saber individual, fechado em si mesmo, que não alcança as complexidades que constituem os atos de ensinar e de aprender.

O magistério é uma atividade exigente, que apresenta nuances e especificidades que carecem de domínios profissionais para lidar com ela, em especial, porque se realiza, essencialmente, com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos (TARDIF; LESSARD, 2014). Para Tardif e Lessard (2014, p. 33-35), trata-se de um trabalho que considera:

[...] antes de tudo as relações entre as pessoas, com todas as sutilezas que caracterizam as relações humanas [...]: negociação, controle, persuasão, sedução, promessa, etc. Esse trabalho sobre o humano evoca atividades como instruir, supervisionar, servir, ajudar, entreter, divertir, curar, cuidar, controlar, etc. Essas atividades se desdobram segundo modalidades complexas em que intervêm a linguagem, a afetividade, a personalidade, ou seja, um meio em vista de fins [...].

A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores.

Labaree (2004, p. 39, tradução nossa) complementa essa ideia quando afirma que:

Ensinar é um trabalho extraordinariamente complexo. Pesquisas mostram que o professor [...] toma mais de 150 decisões instrucionais conscientes durante o curso do dia, cada uma das quais tem consequências potencialmente significativas para os alunos envolvidos (Clark e Peterson, 1986). Essas decisões envolvem uma série de problemas complicados e pequenos problemas com grandes implicações. Por exemplo, existem problemas crônicos sobre o que ensinar, quando ensinar, como fazer isso com eficácia e como adaptar essas decisões de ensino às necessidades de um determinado grupo de alunos ou de um determinado indivíduo. Frequentemente, essas grandes preocupações se unem em torno dos menores eventos transitórios, como responder a uma pergunta muito boa do aluno [...] entretanto, para quem está de fora, ensinar parece muito fácil.

Nesse contexto de discussão, fica evidenciado que EPT carece de uma atenção quanto à formação docente para nela atuar, porque vive, historicamente, um processo de desinvestimento nessa formação, sobretudo, quando a questão são as áreas tecnológicas que ela abrange. Podemos ilustrar essa constatação quando descortinamos a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT). Criada a partir da promulgação da lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, cujo art. 8º estabelece que se deve garantir 20% (vinte por cento) de suas vagas para cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, visando à formação de professores para a educação básica, sobremaneira, nas áreas de ciências e matemática e para a educação profissional, vemos uma baixa oferta de cursos para atender a determinação sobre a formação para a docência.

Composta por 38 Institutos Federais, dois Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas

vinculadas às universidades federais e pelo Colégio Pedro II, em levantamento⁶ que fizemos na RFEPCCT encontramos a realidade que se apresenta no quadro, a seguir, sobre a oferta de cursos de formação docente para EPT.

Quadro 1 - Relação de Institutos Federais, por unidade federativa e respectivos cursos de licenciatura e formação pedagógica que oferecem

“continua”

UNIDADE FEDERATIVA	INSTITUTO FEDERAL	LICENCIATURA	FORMAÇÃO PEDAGÓGICA
AC	IFAC	Matemática Ciências Biológicas Física Química	Formação pedagógica para não licenciados
AL	IFAL	Ciências Biológicas Física Letras Matemática Química	-
AP	IFAP	Informática Química Matemática Física Letras – Português e Inglês Ciências Biológicas	-
AM	IFAM	Ciências Biológicas Física Matemática Química Pedagogia	Formação Pedagógica
BA	IFBA	Computação Eletromecânica Geografia Intercultural Indígena Química Agroindústria Matemática Física Educação Profissional e Tecnológica - na forma de programa especial de Formação Pedagógica Educação Física Gestão Pública	-
	IFBAIANO	Ciências Agrárias Ciências da Computação Ciências Biológicas Geografia Química	-

⁶ Levantamento feito, em setembro de 2020, a partir de acesso à página oficial do MEC: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/> (BRASIL, 2020d). Excluímos desse levantamento as escolas técnicas e o Colégio Pedro II por não terem como propósito a oferta de cursos superiores.

Quadro 1 - Relação de Institutos Federais, por unidade federativa e respectivos cursos de licenciatura e formação pedagógica que oferecem

“continuação”

UNIDADE FEDERATIVA	INSTITUTO FEDERAL	LICENCIATURA	FORMAÇÃO PEDAGÓGICA
CE	IFCE	Artes Visuais Ciências Biológicas Educação Física Educação Profissional Científica e Tecnológica Física Geografia Letras Letras Português-Inglês Matemática Pedagogia Química Teatro	Formação Pedagógica para docência na Educação Profissional e Tecnológica
DF	IFB	Biologia Computação Dança Educação Profissional Física Geografia Letras - Língua Portuguesa Letras - Língua Espanhola Letras - Língua Inglesa Matemática Pedagogia Química	-
ES	IFES	Ciências Agrícolas Ciências Biológicas Física Geografia Informática Matemática Letras-Português Pedagogia Química	Complementação pedagógica para Letras/Português, Matemática, Física, Química e Biologia
GO	IFG	Ciências Biológicas Ciências Sociais Química Dança Pedagogia Bilíngue Artes Visuais Física História Letras - Língua Portuguesa Matemática Música Pedagogia	Formação pedagógica para graduados não licenciados
	IFGOIANO	Química Ciências Biológicas Ciências Naturais Pedagogia Educação Física Matemática	-

Quadro 1 - Relação de Institutos Federais, por unidade federativa e respectivos cursos de licenciatura e formação pedagógica que oferecem

“continuação”

UNIDADE FEDERATIVA	INSTITUTO FEDERAL	LICENCIATURA	FORMAÇÃO PEDAGÓGICA
MT	IFMT	Matemática Ciências Agrícolas Ciências da Natureza – habilitação em Química Ciências Biológicas Física Química Ciências da Natureza Ciências – habilitação em Biologia	-
MA	IFMA	Geografia Matemática Pedagogia para Educação Profissional e Tecnológica	Formação Pedagógica para não licenciados
MS	IFMS	Computação Química	Formação Pedagógica
MG	CEFET-MG	-	Programa Especial de Formação de Docentes
	IFSUL MINAS	Ciências Biológicas Matemática Computação Educação Física Geografia Química Educação Profissional e Tecnológica	-
	IF Norte de Minas	Ciências Biológicas Física Matemática Letras – Libras Pedagogia Química	-
	IFMG	Ciências Biológicas Computação Física Geografia Letras (Português/Inglês) Matemática Pedagogia	-
	IF Sudeste Minas	Ciências Biológicas Educação Física Química Física Letras (Português/Espanhol) Matemática	-
	IF Triângulo Mineiro	Ciências Biológicas Computação Química Matemática Letras/Português	-

Quadro 1 - Relação de Institutos Federais, por unidade federativa e respectivos cursos de licenciatura e formação pedagógica que oferecem

“continuação”

UNIDADE FEDERATIVA	INSTITUTO FEDERAL	LICENCIATURA	FORMAÇÃO PEDAGÓGICA
PA	IFPA	Matemática Pedagogia Ciências Biológicas Informática Física Geografia História Letras Química Educação do Campo – Ciências Humanas e Sociais Educação do Campo	Curso de aperfeiçoamento em práticas inovadoras para EJA EPT
PB	IFPB	Ciências Biológicas Computação e Informática Educação Física Física Letras – Língua Portuguesa Matemática	-
PE	IF Sertão Pernambucano	Computação Física Música Química Matemática	-
	IFPE	Física Geografia Matemática Música Química	-
PI	IFPI	Informática Matemática Física Química Ciências Biológicas	-
PR	IFPR	Artes Visuais Ciências Biológicas Ciências Sociais Educação Física Física Letras – Português/Inglês Matemática Pedagogia Química	-

Quadro 1 - Relação de Institutos Federais, por unidade federativa e respectivos cursos de licenciatura e formação pedagógica que oferecem

“continuação”

UNIDADE FEDERATIVA	INSTITUTO FEDERAL	LICENCIATURA	FORMAÇÃO PEDAGÓGICA
RJ	CEFET - RJ	Licenciatura em Física	-
	IFRJ	Computação Ciências Biológicas Física Matemática Química	-
	IFFluminense	Ciências da Natureza Biologia Química Física Ed. Física Geografia Letras Matemática Teatro Música	-
RN	IFRN	Biologia Ciências da Natureza e Matemática Educação do Campo Física Geografia Geografia – INCRA Informática Letras – Espanhol Formação pedagógica de docentes para Educação Profissional e Tecnológica Formação Pedagógica para graduados não licenciados Matemática Química	-
RO	IFRO	Ciências Biológicas Geografia Matemática Química Física Ciências com habilitação em Biologia e Química	-
RR	IFRR	Ciências Biológicas Letras com Espanhol e Literatura Hispânica Matemática Educação Física	-
RS	IF Sul-rio-grandense	Computação Pedagogia para Educação Profissional e Tecnológica Ciências Biológicas Física Química	Formação Pedagógica para graduados não licenciados

Quadro 1 - Relação de Institutos Federais, por unidade federativa e respectivos cursos de licenciatura e formação pedagógica que oferecem

“conclusão”

UNIDADE FEDERATIVA	INSTITUTO FEDERAL	LICENCIATURA	FORMAÇÃO PEDAGÓGICA
RS	IFRS	Ciências Agrícolas Ciências Biológicas Ciências da Natureza (Biologia e Química) Física Letras – Português Letras – Português e Espanhol Letras – Português e Inglês Matemática Pedagogia Química	-
	IFFarroupilha	Computação Ciências Biológicas Matemática Física Química Educação do Campo – Ciências da Natureza Educação do Campo – Ciências Agrárias	Programa Especial de Formação Pedagógica (não oferecido desde 2018)
SP	IFSP	Ciências Biológicas Letras Física Geografia Matemática Química Pedagogia Pedagogia EPT	Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional de Nível Médio
SC	IFSC	Física Matemática Pedagogia Bilíngue (Letras/Português) Química	Educação Profissional e Tecnológica (Complementação Pedagógica)
	IFCatarinense	Pedagogia com ênfase em Educação no Campo Ciências Agrícolas Química Pedagogia Matemática Física	-
SE	IFS	Matemática Química Física	-
TO	IFTO	Computação Ciências Biológicas Educação Física Letras Física Matemática Química Teatro Pedagogia em EPT	Formação Pedagógica (Suspensão)

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

De acordo com o quadro exposto acima, é possível identificar que 25 institutos oferecem, exclusivamente, cursos de licenciatura; 13 institutos ofertam cursos de licenciatura e formação pedagógica; o Centro Federal no Rio de Janeiro (CEFET-RJ) dispõe, somente, licenciatura; e o Centro Federal em Minas Gerais (CEFET-MG) que assegura, unicamente, oferta de curso de formação pedagógica. Vale ressaltar que, entre essas instituições que oferecem licenciatura e formação pedagógica, uma delas se encontra com o curso de formação suspenso, reduzindo o número de ofertantes desse tipo de proposta de 13 para 12, conforme conseguimos contabilizar.

Entre os cursos que se destinam à formação para a docência na EPT, conforme nosso levantamento, encontramos: *Licenciaturas em Computação*, *Licenciatura em Informática*, *Licenciatura em Ciências Agrícolas*, *Licenciatura em Eletromecânica*, *Licenciatura em Agroindústria*, *Licenciatura em Ciências Agrárias*, *Licenciatura em Ciências da Computação*, *Licenciatura em Computação e Informática* e *Licenciatura em Educação do Campo-Ciências Agrárias*. O curso de Licenciatura em Computação parece ser o carro-chefe dos IF's, uma vez que conseguimos contabilizar o quantitativo de onze distintos institutos oferecendo-o, enquanto, de outro lado, o curso de Licenciatura em Eletromecânica é oferecido somente pelo IFBA. Demais cursos não são oferecidos por todos os IF, mas um mesmo IF oferece mais de um deles.

Áreas de formação para a educação básica, em cursos de Licenciaturas como Matemática, Ciências Biológicas, Química, Física, História, Geografia, Pedagogia, mostraram-se bem servidas quanto à oferta de cursos, sendo ofertados de maneira majoritária pela RFEPCT. Com exceção do CEFET-MG, que oferece somente formação pedagógica e o CEFET-RJ, que oferece somente curso de Licenciatura em Física, todos os demais IF's oferecem mais de um curso destinado à docência na educação básica, em proporção infinitamente superior a cursos de formação docente para EPT. Dessa forma, fica evidente que, entre os Institutos, a oferta de cursos de licenciatura, para áreas que compõem o currículo da educação básica, tem sido feita de forma contínua e muito consistente, mas, em relação à formação docente para a educação profissional e tecnológica, o atendimento se dá de forma mais restrita, assim como a oferta de cursos de formação pedagógica.

A partir do “raio X” apresentado no quadro anterior, quando nos debruçamos sobre as instituições mapeadas e focamos nosso olhar sobre a natureza das licenciaturas destinadas à formação para a docência, no contexto das 38 instituições que a oferecem, apenas 21 ofertam cursos para docência na EPT, representando, em termos percentuais, 53,8% do total da RFEPCT. Esse é percentual, relativamente, baixo, tendo em vista que contamos com IF's que

não oferecem cursos desse tipo, mas oferecem cursos de formação docente para a educação básica. Mas, se a oferta de formação docente, para o campo da educação profissional é baixa, a oferta de cursos de formação pedagógica para não licenciados(as) é ainda menor: do total das instituições que mapeamos, apenas, 32,5% da Rede em questão oferece essa formação. Nesse cenário, colocamo-nos a questionar se a matriz curricular dos cursos de licenciatura oferecidos para a educação básica contempla, ao menos, discussões sobre a educação profissional e tecnológica, tendo em vista a natureza dos Institutos, lócus de oferta de cursos dessa natureza, cujos(as) egressos(as) poderão, um dia, retornar para lecionar.

Ao longo da nossa produção, pontuamos a licenciatura como formação, eminentemente, necessária ao exercício docente, mas é importante não ignorar as fortes críticas que recaem, há muito, sobre os cursos dessa natureza. Gatti (2016, p. 166-167), por exemplo, é veemente em sinalizar que os cursos de licenciatura “[...] não têm mostrado inovações e avanços que permitam ao licenciando enfrentar o início de uma carreira docente, com uma base consistente de conhecimentos, [...] em seus fundamentos e técnicas”. Para a autora, os cursos de formação docente ainda são de uma tal consistência teórica, que fogem à realidade da profissão e ignoram, em muito, **“Que o núcleo do processo educativo é a formação do aluno”** (GATTI, 2016, p. 164, negrito do autor). Ou seja, o viés teórico desses cursos ainda se mostra, extremamente, forte.

Assim como Gatti, Nóvoa (2017, p. 1117), também, lança críticas à formação docente. Para o autor, apesar de ser “[...] um campo de grande complexidade, nos planos acadêmico⁷, profissional e político”, é preciso construir uma nova história sobre essa formação docente; é urgente um novo arranjo institucional dentro das universidades para mudar esse tipo de formação que ainda é oferecido. O próprio Nóvoa (2009) sinaliza que uma formação docente, condizente com demandas da carreira, necessita ter alguns pilares de sustentação: ter um forte componente prático, baseado na aprendizagem do(a) estudante, no trabalho escolar; pautar-se na aquisição de uma cultura profissional; dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente (capacidade de relação e de comunicação); valorização do exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos; e, por fim, deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social.

As críticas são importantes, porque nos ajudam a entender as fragilidades que persistem no campo da formação docente, por isso, devemos mantê-las em nosso horizonte,

⁷ As palavras do português de Portugal foram mantidas, ao longo do nosso trabalho, em sua forma de escrita original, tal qual foram encontradas nos textos.

mas elas não invalidam licenciaturas, que assumem, reconhecidamente, papel insubstituível para quem se propõe a ensinar. Apesar de toda a problemática que envolve os cursos de formação, eles representam um momento basilar no desenvolvimento profissional do futuro professor (GATTI *et al.*, 2019), porque, se com toda a sua formação, um(a) profissional licenciado(a) pode ter dificuldades, para enfrentar o trabalho pedagógico em sala de aula, que envolve múltiplos aspectos e dimensões, pode ser, ainda mais, complicado para um(a) profissional que adentra o campo da docência sem essa formação. Decerto que podem existir profissionais não licenciados(as), das mais diferentes formações, que desenvolvem um trabalho exitoso, de qualidade, mas também, essa pode não ser a regra, mas, sim, a exceção. Para a grande maioria de profissionais não licenciados(as), a ausência de conhecimentos pedagógicos lhes confere, para o trabalho em questão, “[...] fragilidades e limitações [...], já que não tiveram uma formação inicial para a docência [...]” (CUNHA, 2016, p. 37). Torna-se, comum, nesse âmbito, que as práticas docentes, sem o devido amparo pedagógico, sejam desenvolvidas, de forma rotineira, com base em tentativas de erros e acertos, além de improvisações constantes, que repercutem em perdas significativas para a aprendizagem. As bases das ciências da educação ajudam a compreender o processo de ensino-aprendizagem, a entender relações teoria-prática e a encontrar as condições metodológicas mais adequadas para desenvolvê-lo. Também, as experiências nos componentes de estágio supervisionado ajudam o(a) futuro(a) docente a construir um conjunto mínimo de conhecimentos de base fundamental, para a sua inserção na profissão, ajudando na busca fontes, referências, respostas e alternativas diante de desafios que lhes são postos no cotidiano do trabalho em sala de aula.

Toda essa realidade, contudo, parece seguir ignorada no contexto da EPT, considerando o quadro apresentado, anteriormente, segundo o qual a formação para a docência para a área ainda é pouco oferecida tanto quanto é a formação pedagógica para não licenciados(as). Isso traz severos reflexões para um campo. Segundo Machado (2008, p. 14-15), “A carência de pessoal docente qualificado [com formação pedagógica] tem se constituído num dos pontos nevrálgicos mais importantes que estrangulam a expansão da educação profissional no país”. Ou seja, o campo sobrevive a um “[...] histórico de fragmentação, imprevisto e insuficiência de formação pedagógica que caracteriza a prática de muitos docentes da educação profissional [...]” (MACHADO, 2008, p. 15).

Apesar da constatada carência de formação para o campo, trazemos, a seguir, duas das poucas licenciaturas que se constituem respostas para a urgente demanda de formação para EPT: a LEM e a LC.

2.2.1 As licenciaturas em *Eletromecânica e Computação*: considerações

A LEM e a LC figuram entre algumas poucas licenciaturas para áreas tecnológicas que encontramos e apresentamos, anteriormente, no Quadro 1. Trata-se de dois cursos que atendem às expectativas de formação docente para EPT e são oferecidos por campi distintos do IFBA, campo de pesquisa no qual se situa nossa investigação. Apesar disso, precisamos pontuar que a LC pretende, também, a formação de “[...] educador capacitado para exercer o magistério, nos mais diversos níveis de ensino, desde a educação básica⁸ à técnica e tecnológica [...]” (MATOS, 2013, p. 30). Ou seja, os campos de atuação do(a) licenciado(a) em Computação se estendem para além da EPT, não sendo essa uma área exclusiva do(a) profissional, como é na LEM, que se volta, unicamente, para a atuação na referida área.

Assim como as demais licenciaturas existentes, essas apresentam, também, algumas limitações, como a contratação majoritária de profissionais da área do bacharelado para atuarem em disciplinas das áreas tecnológicas. Segundo informações⁹ retiradas dos Projetos Pedagógicos dos ambos os cursos, verificamos que, do total de 98¹⁰ docentes atuantes nessas formações, 48,9% são bacharéis, ou seja, quase metade desses(as) profissionais não dispõem de base pedagógica para exercer a atividade docente. Essa constatação nos permite afirmar que são profissionais “[...] dotados de um fazer pedagógico que se constrói, a partir da experiência profissional específica na área, não vinculada aos conhecimentos pedagógicos sistematizados” (BIANCHI *et al.*, 2020, p. 172).

Essa é uma situação que deve ser analisada sob alguns cuidados, em especial, quando constatamos que cursos, nos quais esses(as) profissionais se formam - na maioria das vezes cursos de bacharelado, mas também cursos superiores de tecnologia, tendem a ser desenvolvidos dentro de uma racionalidade técnica, de um viés utilitarista da educação. Essa é uma das grandes tensões presentes na EPT, sobre a qual se tem travado uma luta combativa e sobre a qual Machado (2008, p. 14) declara que:

⁸ A discussão sobre a possibilidade de atuação do(a) licenciado(a) em Computação na educação será discutida, no Capítulo 3 do nosso trabalho, a partir dos dados empíricos.

⁹ Essas informações foram retiradas dos Projetos de Curso de cada licenciatura, valendo alertar que algumas formações não puderam ser computadas, uma vez que, no quadro docente apresentado nos documentos, não se especificou se a graduação era licenciatura ou bacharelado, a exemplo de cursos como Ciências Sociais, Sociologia, Filosofia e Ciências Biológicas. Sendo assim, o percentual apresentado pode oscilar para mais ou para menos.

¹⁰ 32 (Trinta e dois) docentes são da LEM e 63 (sessenta e três) LC, distribuídos(as) entre os três campi envolvidos em nossa pesquisa.

Para formar a força de trabalho requerida pela dinâmica tecnológica que se dissemina mundialmente, é preciso um [...] perfil de docente capaz de desenvolver pedagogias do trabalho independente e criativo, construir a autonomia progressiva dos alunos e participar de projetos interdisciplinares.

Essa perspectiva de trabalho pedagógico na EPT necessita de profissionais formadores(as) com noções mínimas sobre os conhecimentos das ciências da educação, do currículo, da identidade docente, das práticas pedagógica na EPT. São conhecimentos da base da profissão docente que não fazem parte de uma formação de bacharelado ou de um curso superior de tecnologia, mas se constituem campos de discussões, de forma exclusiva, de um curso de licenciatura e/ou de um programa de formação pedagógica.

Mas por que existem formadores(as) em cursos de formação docente que não são formados(as) para a docência?. De modo geral, “[...] há certo consenso de que a docência no ensino superior não requer formação no campo do ensinar” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 36), ou seja, a formação pedagógica é dispensável. A própria LDB 9394/96 compartilha desse pensamento, quando estabelece, em seu Art. 66, que “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996, p. 5). Isso soa como uma espécie de aposta na premissa de que dominar conhecimentos da área específica de formação é suficiente para efetivo exercício do magistério, uma crença, fortemente, disseminada na EPT. Essa prerrogativa mostra que, no Brasil:

A formação de docentes para o ensino superior [...] não está regulamentada sob a forma de um curso específico como nos outros níveis¹¹. De modo geral, a LDB admite que esse docente seja preparado nos cursos de pós-graduação tanto *stricto* como *lato* sensu, não se configurando estes como obrigatórios (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 23).

A interpretação que podemos fazer sobre essa definição é de que passa pela lei o entendimento de que o(a) docente do ensino superior é um sujeito que não necessita de saberes/conhecimentos pedagógicos, porque:

[...] aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou [...] seguindo a rotina dos outros. [...] Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente (BENEDITO; CERVERÓ; PAVÍA, 1995, p. 131, tradução nossa).

¹¹ Conforme Art. 62 da LDB, a formação minimia exigida, legalmente, para o ensino na educação básica, deve ser feita, em nível superior, em curso de licenciatura plena (BRASIL, 1996).

De outro lado, também podemos compreender a defesa da ideia de que o(a) estudante do ensino superior é alguém pronto, acabado, que não necessita dos mesmos cuidados pedagógicos que estudantes da educação básica, porque já é capaz de autodidatismo, de autogerir seu processo de aprendizagem.

Retomando a questão legal de formação, em cursos de pós-graduação tanto *stricto* quanto *lato* sensu para o magistério superior, é válido demarcar que cursos de mestrado e doutorado, na origem da sua proposta, foram implantados com o objetivo principal de proporcionar “[...] a formação do professorado competente para atender à expansão do ensino superior, assegurando, ao mesmo tempo, a elevação dos níveis de qualidade [...]” (CHAMLIAN, 2003, p. 44). Todavia o estímulo ao desenvolvimento da pesquisa científica acabou ganhando mais espaço dentro destes cursos, tornando-se o objetivo mais importante nesse processo. Como implicação, tem-se o quase total abandono da formação para o magistério superior, mesmo com iniciativas como a da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Ensino Superior), que:

[...] no início de 1999 [...] passou a tornar obrigatório o estágio supervisionado na docência como parte das atividades dos bolsistas de mestrado e de doutorado sob sua tutela, apontando para a necessidade de alguma formação de caráter pedagógico para aqueles que, realizando cursos de pós-graduação, têm na atividade docente em nível superior um campo de trabalho (CHAMLIAN, 2003, p. 44).

Decerto que a contribuição desses cursos ao desenvolvimento profissional docente é inquestionável, mas preciso ter clareza que não atendem a demandas particulares do ensino, porque não é o seu foco.

Isso posto, temos algumas respostas, para entender a presença maciça de bacharéis na LEM e na LC, valendo, inclusive, pontuar que, por serem cursos ofertados pela esfera pública federal, a contratação dess(as) profissionais ocorreu, via concursos públicos, nos quais, segundo Pena (2014, p. 23), geralmente “exige-se [...] a formação em curso de graduação na área específica do conhecimento em que o professor vai atuar [...]”, não sendo obrigatória a formação pedagógica. A formação, em nível de mestrado e doutorado, embora, também, não obrigatória, conforme reza a lei, mas preferencial, por ser muito valorizada por instituições de ensino superior, acaba sendo exigida nos concursos, movendo-nos a pensar que permanece a crença de que tal formação é uma garantia de domínio das condições docentes para o exercício do magistério.

O cenário exposto nos leva a pensar que, tendo em vista a trajetória da EPT, que é marcada por pragmatismos, segmentações, conteudismos, licenciados(as) da LEM e da LC,

quando do exercício da função docente, talvez, necessitem realizar esforços redobrados para concretizar seu trabalho. Afinal, conduzidos(as), em um processo de ensino por profissionais, em sua grande maioria, não licenciados(as), como aprender a ensinar com quem também não aprendeu?. Esse é um risco que se corre nessas formações e impõe a licenciados(as) o desafio de superar suas limitações, em suas futuras práticas docentes, assim como o desafio de romper e transpor o modelo da prática como instrumentalização e da racionalidade técnica, (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005; PIMENTA; LIMA, 2011), ainda muito latente na EPT.

Nesse contexto, constata-se que o(a) futuro docente, licenciado(a) em eletromecânica ou computação, precisará contar com um grau relevante de criticidade, para enfrentar possíveis dificuldades em sua prática. O problema é que “Nem sempre o aluno dispõe de elementos para essa ponderação crítica [...]”, (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 35), podendo comprometer, sobremaneira, a formação daqueles(as) que estão sob a sua orientação. Assim, impossível não concluir que a formação de formadores(as), para atuação na LEM e LC mais que necessária, é urgente. Gatti (2012, p. 93) nos ajuda a entender a importância da formação de formadores(as). Vejamos:

Vários analistas do trabalho docente apontam para a complexidade [...] do papel do educador escolar que implica não só domínio de conhecimentos disciplinares e metodologias de ensino, como também a compreensão do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social [...] e a compreensão e capacidade de lidar com diferenças (por exemplo, a heterogeneidade dos alunos quanto aos estágios de desenvolvimento, vínculos familiares, religiosos, condições econômicas, pertença cultural, etc.).

Fortalecer as dimensões formativas em questão na LEM e a LC é assegurar, pois licenciados(as) sejam capazes de dar tratamento pedagógico a múltiplas situações que surgirão, de modo rotineiro, no contexto da sua sala de aula, em seu processo de inserção na docência, no qual o(a) docente já divide sua atenção com uma série de outras demandas inevitáveis, que são próprias desta fase. Dessa forma, assegurar que questões de natureza pedagógica estejam bem encaminhadas, em cursos de formação docente para EPT, é, em certa medida, contribuir para um processo de inserção docente menos doloroso e traumático. Encaminhamos essa discussão a seguir.

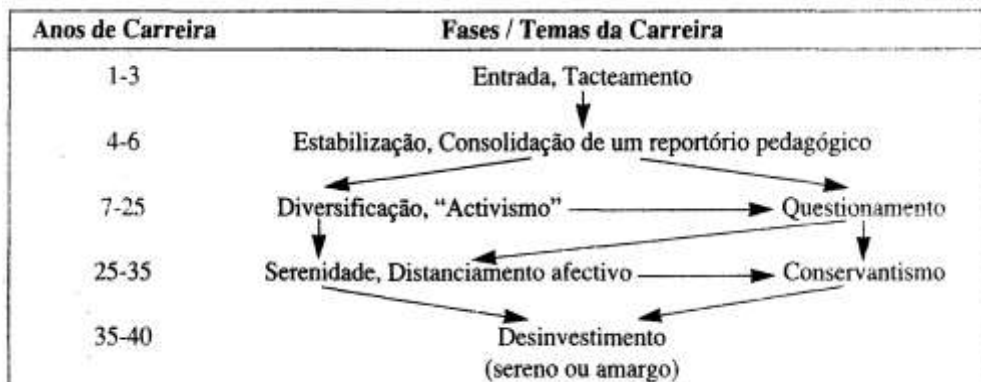
2.3 A inserção de professores(as) da/na EPT

O debate sobre a inserção profissional docente está situado no contexto de estudos sobre a vida de professores (NÓVOA, 1989), cujas primeiras iniciativas de investigação

buscaram identificar particularidades que, presentes na carreira docente, desnudando situações que, até então, passavam despercebidas. Os estudos embrionários de Nóvoa (1989) passaram a revelar, em certa medida, inquietações, dilemas, desafios, expectativas, entre outras questões, que permeiam a vida de professores e mostram, claramente, que se ensinar não é simples, a carreira docente não é fácil, indicando que é frágil o entendimento quanto à obtenção de um diploma de professor(a) como garantia de conhecimento pleno sobre a profissão.

A inserção na docência tem Huberman (1989) como seu grande expoente; é ele quem declara existir momentos que são comuns à carreira de qualquer profissional da docência, mas que, ao mesmo tempo, não se desenrolam como uma série de acontecimentos. Trata-se de um processo que “Para alguns, [...] pode ser linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades” (HUBERMAN, 1989, p. 38). Huberman consegue mostrar que existe um ciclo de vida docente marcado por “fases”, que são distintas, variáveis, independentes ou interdependentes. O esquema, abaixo, elaborado pelo autor, apresenta a configuração do ciclo de vida docente que concebeu.

Esquema 1 - Esquema de Huberman – Ciclo de Vida docente



Fonte: Huberman (1989, p. 47).

Segundo Huberman, os(as) docentes podem passar ou não por todas as fases; podem reagir de maneiras diferentes a cada uma delas; as fases podem ocorrer de maneira simultânea, sem, contudo se superarem entre si; e passar por qualquer uma dessas fases não significa que elas foram superadas, que não possam ser vividas novamente. Decifrando ainda mais o esquema de Huberman, vemos as fases dos ciclos de vida docente constituírem uma trajetória profissional que, segundo o autor, desenvolve-se em cinco momentos temporais, caracteristicamente, distintos. A fase *de 1 a 3 anos*, é caracterizada pela entrada na profissão, fase de tateamento, na qual o(a) docente, visto(a) como principiante, tem os primeiros

contatos com a realidade laboral. Fase **de 4 a 6 anos**, fase de estabilização e consolidação de um repertório pedagógico, no qual o(a) docente apresenta certo grau de conhecimento sobre a profissão e vai construindo o seu modo próprio de “funcionamento”. Fase **de 7 a 25 anos**, fase de diversificação, ativismo e questionamento, quando o(a) docente passa a questionar-se sobre a sua escolha profissional, expressa pela sensação de viver uma rotina laboral, bem como pelo desejo de experimentar novos desafios. Dos **25 a 35 anos**, é fase de serenidade, distanciamento afetivo e de certo conservadorismo, diagnosticado pelo aumento de confiança, o que faz com que docentes se sintam mais seguros(as) de si, mais tolerantes e espontâneos(as) em seu trabalho, como também menos vulneráveis, menos sensíveis à avaliação daqueles(as) que estão ao seu redor (colegas, alunos, diretor(a), ou ainda, saudosos(as), tendendo a adotar postura conservadora). Dos **35 a 40 anos**, é a fase caracterizada pelo desinvestimento profissional e pela amargura com a profissão ou pela serenidade. Os primeiros pautados pelo recuo docente, no final da carreira, quanto a ambições pessoais e institucionais, tendendo-se a abandonar ideias do início da carreira, enquanto a serenidade é manifestada pela sensação de plenitude, de satisfação profissional. O autor esclarece que suas conclusões estão baseadas em pesquisa que considerou um só nível de ensino - o secundário, concentrando atenção sobre uma região geográfica limitada e sobre uma geração de professores entre 5 (cinco) e 40 anos de experiência. Em outras palavras, apesar de Huberman advertir que a carreira do professor do ensino secundário apresenta algumas constantes, um estudo de maior amplitude pode desnudar aspectos outros que não foram alcançados pelo seu trabalho.

A despeito das significativas contribuições de Hubermann, que representam um marco na pesquisa sobre o professorado, com evidências importantes sobre a profissão, que passavam despercebidas ou, simplesmente, eram naturalizadas, uma leitura contemporânea dos achados do autor, à luz de estudos mais atuais sobre a profissão, pode nos trazer algumas reflexões e evidenciar algumas preocupações. Os achados de Huberman datam de 1989 e, tendo em vista que o autor trata da vida profissional, considerando quem chega aos 40 anos de profissão, uma leitura mais atual cruzada, por exemplo, com o relatório da Organização para a Cooperação E Desenvolvimento Econômicos (OCDE, 2006), que mostra uma tendência ao abandono da profissão, especialmente nos primeiros anos da carreira. Podemos considerar que os resultados do autor se referem a um momento ímpar da profissão, quando a entrada na docência significativa, manter-se na profissão até alcançar o momento da aposentadoria.

Outra análise que pode ser feita sobre os estudos de Huberman é quando usamos estudos, por exemplo, estudos de Gatti *et al.* (2009, 2019) e Gatti e Barreto (2009) que trazem

contribuições sobre a (baixa) atratividade da profissão docente, evidenciando que o ingresso na profissão tem ocorrido de forma, cada vez mais, tardio. Segundo as autoras, existe uma tendência ao ingresso de pessoas com mais de 40 anos de idade na profissão docente, o que significa dizer que um(a) profissional, que entra na docência a partir dessa idade, considerando o tempo restante para chegar à aposentadoria, pode ser que não alcance, por exemplo, mais de 30 anos de profissão. Um dos aspectos presentes nessa etapa profissional encarado pelo(a) docente, segundo Huberman, é a fase do desinteresse profissional, que acarreta um desinvestimento na carreira. Isso implica considerar que quem ingressa com mais de 40 anos de idade na profissão pode viver o desinteresse pela carreira mais cedo que nos informam os resultados da pesquisa de Huberman, impactando numa permanência na docência por um intervalo de tempo menor que o previsto na pesquisa do autor (menos de 30 anos de vida profissional).

Queremos chamar a atenção para a necessidade de fazermos ponderações sobre estudos, considerando as condições históricas, sociais, políticas do tempo no qual foram realizadas. E essa chamada que fazemos nos revela que a situação da docência, no contexto brasileiro, tem sido agravada por fatores diversos (salários aviltantes, condições precárias, violência contra docentes no interior das escolas, etc), que desenham um quadro, cada vez mais desolador, cujo resultado se manifesta na forte rejeição da profissão pelas novas gerações. Isso nos move reivindicar, de modo constante, políticas de valorização da docência que englobem o incentivo ao ingresso e à permanência na carreira, pois baixa atratividade e tendência ao abandono são fatores reais que acompanham a profissão.

Retomando Huberman (1989), importante destacar que o autor evidencia a situação de abandono da profissão, quando se refere à fase de entrada na profissão e tateamento da carreira, já descrita anteriormente. Por esse motivo, esta tem sido a fase de vida profissional da docência que detém maior foco de atenção da academia, quando se aborda a inserção, porque é um momento caracterizado como sendo de muita tensão, de conflitos, recheado de experiência e surpresas, que influenciarão o perfil profissional que será consolidado, assim como as escolhas feitas ao longo da vivência profissional.

A fase de entrada na carreira constitui os primeiros contatos da vida profissional e configura-se como “[...] um período singular da trajetória docente e potencialmente determinante na construção da história profissional dos professores, atuando de forma a influir no tipo de relação a ser estabelecida com o trabalho, seja no presente, seja no futuro” (GARIGLIO, 2017, p. 1003).

É um

[...] período de *sobrevivência e descoberta* em que os professores procuram ajustar suas expectativas e ideais sobre a profissão às condições reais de trabalho que encontram, procurando lidar como uma série de limitações que atuam diretamente sobre sua representação, tentando permanecer na profissão e manter certo equilíbrio diante dos sentimentos contraditórios que marcam a entrada nessa carreira (NONO, 2011, p. 6, itálico nosso).

De acordo com Huberman (1989, p. 39), sobrevivência e descoberta traduzem, respectivamente, “[...] o ‘choque de realidade’, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional [...]. [...] o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, seu programa) [...]”. Estas vivências ocorrem em meio a:

[...] inúmeras informações [...], a visualização da totalidade da escola e a relação com os alunos; o contato com os outros docentes; a descoberta e a necessidade de ter que dar conta de questões burocráticas da sala de aula como preencher o diário de classe ou ainda planejar sua aula; dentre outras tantas tarefas (GARIGLIO; REIS, 2016, p. 915).

O choque de realidade, descrito por Huberman é, muitas vezes, marcado pelo confronto de ideias entre o que o(a) docente carrega consigo, em termos de concepções e representações sobre a profissão e carreira, construídas a partir de suas vivências em sala de aula como estudante, e aquilo que, de fato, encontra na vivência cotidiana da vida e da carreira profissional. Sobre essa questão, Lortie (1975) explica que as muitas horas de observação como estudante, indiscutivelmente, fazem configurar um sistema de ideias e crenças sobre a profissão e o ensino. Vaillant (2009, p. 34, tradução nossa) complementa afirmando que:

As crenças subjazem todo tipo de conhecimento, tanto conceitual quanto procedimental, e são muito difíceis de modificar. Essas crenças marcam o estilo de ensino de cada professor que surge do conhecimento implícito e explícito que eles possuem sobre o processo de ensino-aprendizagem.

As prováveis frustrações provocadas pelo choque de realidade, que tendem a desestimular a permanência na carreira, encontram um sopro de vida na descoberta, momento descrito por Huberman (1989) como sendo o lado positivo da profissão, no qual o(a) docente tem a sensação de entusiasmo, encantamento e contentamento pela carreira, o que acaba fortalecendo, inspirando e impulsionando o(a) profissional no exercício de sua atividade. Em

ambos os momentos, o(a) docente precisa aprender a lidar com imprevisibilidades, com situações conflitantes, sob condições “[...] complexas pelo entrelaçamento das relações que demanda a responsabilidade com alunos, pais, colegas, autoridades e seu próprio entorno social de amizades [...]” (AVALOS, 2009, p. 43, tradução nossa) e tudo isso com pouca sagacidade para enfrentá-las.

Por vezes, o grande turbilhão de emoções, sentimentos, aflições que explode no(a) docente é vivido de maneira solitária, porque o(a) profissional é abandonado(a) à própria sorte por autoridades e instituições escolares, que usam como escudo o exercício autônomo, a liberdade de cátedra para se isentar da responsabilidade de acompanhar e apoiar os(as) profissionais. Isso tem gerado impactos negativos no professorado, que precisa aprender a lidar com uma realidade que lhe é, ainda, pouco conhecida. A situação é agravada, ainda mais, quando seus primeiros contatos com a realidade da profissão se dão em turmas consideradas mais difíceis de lidar, seja porque apresentam certo déficit e/ou dificuldade de aprendizagem, seja porque apresentam comportamento visto como transgressor. No meio escolar, essa prática de atribuir turmas com tais características a docentes recém-chegados tende a ser vista como um mal necessário, prova de fogo, o divisor de águas que serve para “fortalecer”, “dar resistência” ao(a) profissional, que já tem, sobre si, duas tarefas a encarar simultaneamente: ensinar e, ao mesmo tempo, aprender a ensinar (FEIMAN-NEMSER, 2001, tradução nossa).

Esse processo, em seu conjunto, interfere na carreira do(a) profissional e compromete o que García (2006, p. 8, tradução nossa) denomina de socialização profissional, que é o “[...] processo mediante o qual um indivíduo adquire o conhecimento, as destrezas sociais necessárias para assumir um rol na organização”. Diante das situações expostas, esse pode se tornar um processo desgastante, ainda mais quando a atuação do(a) profissional se dá em mais de um local de trabalho, porque, além de dar conta de todas as tarefas, o docente precisa envolver mais esforços, para se familiarizar com rotinas, projetos, ações, colegas de trabalho em mais de um ambiente.

Todo esse cenário mostra o quanto as trajetórias de inserção são permeadas de processos múltiplos, que rendem experiências positivas ou negativas para o(a) profissional, que acabam por contribuir, significativamente, para delinear a carreira no magistério. Cada decisão tomada é resultante, em certa medida, de experiências que se deram nessa fase. Por isso, quando esses momentos rendem experiências positivas, fortalece-se o vínculo com a profissão, as certezas quanto à escolha pela carreira, crescendo uma tendência a nela permanecer. Não significa desconsiderar que um misto de sentimentos e emoções, inclusive,

contraditórios, sejam vividos pelo(a) docente, mas, apenas, que o(a) profissional aprendeu a lidar com as intempéries da profissão, com os desafios que ela traz. Contrariamente, quando resultam das trajetórias de inserção de experiências negativas, surgem as sensações de mal-estar, as dúvidas, as inquietações, dando início a questionamentos sobre a “[...] escolha profissional, a sua continuidade e o desejo de investimento formativo dentro da profissão” (GARIGLIO; REIS, 2016, p. 916). Nesse sentido, as insatisfações com a profissão passam a ser latentes, provocando comparações com outras profissões, imaginando-se que, talvez, outra escolha levasse a percalços e caminhos menos tortuosos. Não há satisfação em exercer a atividade docente, que tende a ser encarada como recurso para a sobrevivência. Assim, é possível constatar que as experiências de inserção profissional dão peso significativo às decisões sobre continuidade ou descontinuidade na carreira.

Lamentavelmente, é desproporcional a relação entre os(as) que decidem permanecer e os(as) que decidem abandonar a docência. Conforme aponta relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2006), caminhamos para o cenário desolador na profissão. Segundo o documento, há uma forte tendência ao abandono da carreira, que se mostra refletida nas taxas de redução que “[...] tendem a ser mais altas, nos primeiros¹² anos de atividade profissional, declinando à medida que aumenta o tempo de profissão e aumentando à medida que se aproxima a idade da aposentadoria” (OCDE, 2006, p. 185). Essa evidência nos conduz a pensar que as maneiras de viver e encarar a profissão, com suas perspectivas e seus limites de atuação (condições de trabalho, (des)valorização profissional, questões salariais, tipo de vínculo de trabalho, etc), pesam, significativamente, para as decisões quanto à permanência ou desistência da docência.

Trazer esse contexto para EPT e analisá-lo, faz-nos perceber, ainda mais, que a situação pode ser mais angustiante, porque docentes da EPT precisam aprender a lecionar muitas disciplinas, às vezes, completamente diferentes, de forma simultânea, para cursos distintos. Na carreira EBTT, por exemplo, à qual estou vinculada, as vagas de concursos para docência não estão focadas em disciplinas, mas, sim, em áreas do conhecimento, um universo, naturalmente, amplo. Cada área detém um conjunto de disciplinas e cada disciplina um roll de conteúdos. Dessa forma, o(a) docente da EPT que ingressa nessa carreira, em uma instituição como um IF, não concentra sua atenção sob uma única disciplina, mas em disciplinas da área para a qual prestou o concurso. Por isso, submete-se a demandas dos diferentes cursos

¹² A literatura sobre inserção na docência define este tempo variando entre 3 (três) a 5 (cinco) anos.

oferecidos pela instituição, em diferentes níveis, a cada *semestre* e/ou *unidade*¹³. Ou seja, um(a) docente da área de Eletromecânica ou de Computação pode lecionar disciplinas distintas, ao mesmo tempo, em cursos diferentes (curso técnico integrado, curso técnico subsequente, curso superior – licenciatura e/ou ensino superior – e cursos de pós-graduação) e, ainda, programas de qualificação profissional. Isso implica considerar, ainda, que docentes da EPT precisarão lidar com públicos totalmente diferentes: adolescentes, profissionais já experientes, acadêmicos e pessoas jovens e adultas que acessam a primeira qualificação para o trabalho.

Essa forma de atuação variada se dá pela verticalização, prevista na lei de criação dos IF's (Lei 11.892/08), que estipula otimização da estrutura dos institutos, mediante a integração e verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior. Se por um lado, isso representa um ganho social para a população, porque amplia e expande a educação, a partir da oferta cursos, por outro, traz reflexos para a profissão docente, porque leva “[...] o corpo docente a realizar um trabalho simultâneo no ensino, na pesquisa e na extensão, em diferentes níveis e modalidades de ensino” (OLIVEIRA; CRUZ, 2017, p. 640-641).

Diante do exposto, docentes da EPT, em especial, os(as) que atuam em áreas tecnológicas, enfrentam um turbilhão de situações que se misturam e se alternam entre o pessoal e profissional e que pesam, significativamente, para a continuidade na carreira e a ausência de mecanismos que possibilitem a retenção desse(a) profissional fortalece a tendência ao abandono. Essa desistência representa uma perda de investimento público, em formações como a LEM e LC, que se voltam para esse campo, já tão escasso de profissionais licenciados e que, dentro do nosso estudo, são ofertadas por instituições públicas de ensino.

Nesse cenário, o desenvolvimento profissional entra como elemento-chave, porque compreender o processo de inserção, como parte integrante da formação do(a) licenciado(a), pode contribuir, sobremaneira, para que ingressantes na profissão fortaleçam seu vínculo com a carreira, mantendo-se nela. O apoio encontrado nessa fase tem, exatamente, esse sentido. García (1999) defende essa ideia, declarando que o desenvolvimento profissional, como um *continuum* para exercer a docência, deve ser um projeto para a carreira, combinando uma variedade de formatos de aprendizagem que vão desde a formação inicial à iniciação profissional. Nessa perspectiva, o autor é incisivo em esclarecer que não há separação entre formação inicial (cursos de licenciatura) e formação continuada (capacitação e

¹³ A organização do calendário escolar/acadêmico varia de acordo com a organização pedagógica adotada por instituições de educação Profissional e Tecnológica.

aperfeiçoamento), porque esses são processos que estão imbrincados, sendo a inserção a ponte que une o mundo da formação e o mundo da profissão e carreira docentes. Essa fase não pode ser isolada. Para o autor, as nomenclaturas inicial e continuada devem ser usadas tão somente para diferenciar objetivos, propostas e propósitos curriculares que tornam, eminentemente, diferentes à primeira formação (a inicial), das formações continuadas.

Ao se conceber a inserção sob essa ótica, como um processo integrado ao desenvolvimento profissional, a fase ganha novo status, ganha força capaz de construir laços densos e intensos com a profissão, tendendo a construir vivências e experiências positivas. Isso é necessário e urgente na EPT, que contém uma série de especificidades, conforme já relatamos e quanto à carência de profissionais licenciados(as) para o campo, torna-se imprescindível manter os que estão e os que virão. Para tanto, entendemos que é preciso um movimento de maior visibilidade sobre a EPT, a começar pela ampliação do debate das políticas educacionais, que refletem, de alguma forma, as preocupações com a área. Sobre isso, a baixa produtividade quanto ao tema já denuncia a pouca atenção que recebe por parte da academia, comparada com a produtividade que existe sobre a educação básica. A seção, a seguir, expõe a situação do estudo sobre a EPT, demonstrando quanto precisa ser ampliado para se conhecer mais as especificidades que estão alojadas no campo.

2.4 O estado da arte da formação à inserção: um breve cenário das pesquisas e produções científicas sobre a EPT

A docência tem se mostrado um fértil terreno para produções, apresentando crescimento vertiginoso, em especial, a partir da década de 1990. Mas nem sempre foi assim. Em levantamento feito por André *et al.* (1999), o resultado apresenta um crescimento lento de produções sobre a formação docente nesse período. Segundo a pesquisa:

O exame das dissertações e teses defendidas no período de 90-96 mostra que a produção discente quase dobrou nesse período, passando de 460, em 1990 para 834, em 1996. O número de trabalhos sobre formação de professores, porém, não acompanhou esse crescimento; **embora tenha aumentado de 28 para 60**, nesse mesmo período, manteve uma proporção estável de 5% a 7% sobre o total da produção discente (ANDRÉ *et al.*, 1999, p. 301-302, **negrito nosso**).

Apesar de tímido, conforme revelou o levantamento, esse estudo constatou uma crescente que viria a ser efetivada, de maneira substancial, em período posterior. Brzezinski (2006), levando em consideração sete instituições que desenvolviam, à época da investigação,

programas de pós-graduação em educação, empreendeu levantamento centrado no estado da arte sobre a formação de profissionais da educação. Comparando os dados do período entre 1990-1996 e o novo período para consulta, 1997-2002, os resultados mostraram “[...] um aumento no número absoluto da produção discente, passando de 4.492 dissertações e teses produzidas no primeiro período para 8.085 no intervalo 1997-2002 [...]. Houve um acréscimo de 90% no número de trabalhos em seis anos” (BRZEZINSKI, 2006, p. 23).

A autora informou que as propostas de pesquisa sobre formação variaram entre as diferentes categorias e temas de investigação: Trabalho Docente, Formação Inicial, Formação Continuada, Identidade e Profissionalização Docente, Políticas e Propostas de Formação de Professores, Concepções de Docência e de Formação de Professores e, ainda, Revisão de Literatura. Em outra investigação que realizou, desta vez no universo de 83 programas de pós-graduação em Educação, Brzezinski (2014) fez um balanço crítico de teses e dissertações defendidas, no período de 2003-2007 e de 2008-2010, obtendo 574 trabalhos no primeiro intervalo de tempo e 284 trabalhos no segundo.

De um crescimento tímido, constatado pela pesquisa de André *et al.* (1999), diante dos resultados obtidos por Brzezinski (2014), é perceptível uma ascendência nas produções sobre formação docente, reiterada por Sousa e Moura (2019) que afirmam que a pesquisa, no campo da formação de professores, tem aumentado substancialmente nas três últimas décadas. Apesar disso, as autoras alertam para algumas fragilidades, destacando que:

Uma das lacunas reiteradas e evidenciadas nas pesquisas do estado da arte sobre formação de professores tem sido a escassez de trabalhos em relação à formação de professores para a educação profissional, se comparada à produção oriunda das pesquisas voltadas para os professores da educação básica (SOUSA; MOURA, 2019, p. 2).

Brzezinski (2006) já havia denunciado essa situação, declarando que, ao menos no período de 1997-2002, nenhuma das pesquisas catalogadas tratou da formação de profissionais para o ensino técnico-profissional. Gariglio e Burnier (2014, p. 941) são mais enfáticos quando afirmam que existe um silêncio sobre o tema:

Evidenciando essa situação, por levantamento inicial da produção acadêmica na área da educação, após 1996, constata-se que a questão da formação de professores para o ensino técnico não se encontra inserida em fóruns de discussão científica da área, como as reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd –, de 1996 a 2001, e os Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino, de 1996 e 1998, mesmo sendo estes últimos verdadeiros

encontros de formação de professores¹⁴. No âmbito da produção intelectual de dissertações, teses e livros, encontraram-se apenas duas dissertações (ALVES, 2001; FERREIRA, 2001) e um livro sobre a matéria (PETEROSI, 1994), no período de 1994 a 2003. Particularmente sobre a formação continuada do professor de ensino técnico, Araújo (2004) indica a existência, entre 1996 e 2004, de apenas um trabalho num conjunto de 395 estudos sobre formação de professores identificados em várias fontes¹⁵.

Nós, também, em nossa averiguação, fizemos uma busca¹⁶ por investigações sobre a temática da EPT. Inicialmente, buscamos por produções científicas produzidas pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e pelo Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), considerando os cinco últimos eventos realizados por cada um dos fóruns. A escolha por esses espaços de discussão se deveu à credibilidade que possuem perante a comunidade acadêmica, tendo ampla repercussão nacional. Nos respectivos endereços eletrônicos da ANPED, ANFOPE e do ENDIPE, restringimos nossa investigação.

A busca na ANPED ficou restrita ao GT8 – Formação de professores, sendo evidenciado que, dos últimos cinco encontros, 2013, 2013, 2015, 2017 e 2019, houve trabalhos e pôsteres sobre educação profissional, com discussão direcionada à figura dos bacharéis que atuam na docência em Institutos Federais. No site oficial da ANFOPE, nos encontros datados de 2016, 2017, 2018 e 2019, optamos por buscar os anais das reuniões nacionais, por serem mais amplas e, neste caso, encontramos no *Eixo 6 – Ensino Médio e/ou Educação Profissional: políticas, formação e práticas*, poucos trabalhos que tratavam da EPT e, ainda assim, voltados para a formação docente de áreas/disciplinas propedêuticas, bem como para a formação técnica de nível médio, centrados, especialmente, nas mudanças ocasionadas pela implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e/ou aspectos das legislações em vigor que regulamentam ensino médio integrado à educação profissional. Em resumo, encontramos trabalhos que perpassam a formação docente para EPT, mas não a têm como foco central.

¹⁴ Segundo autor e autora, ver OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. 20 anos de ENDIPE. In: CANDAU, Vera Maria *et al.* **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 161-176.

¹⁵ “Trata-se das seguintes: banco de dados das bibliotecas do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – Cefet-MG – da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-MG –, da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp –, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG – e da Universidade de São Paulo – USP –; banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes – e do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – Ibict –; anais do 8º ao 11º Endipe e da 19ª a 26ª Reunião Anual da ANPED; e periódicos da área (Caderno Cedes, Cadernos de Pesquisa, Educação e Pesquisa, Educação em Revista, Educação & Sociedade, Revista Brasileira de Educação e Educação & Tecnologia)” (GARIGLIO; BURNIER, 2014, p. 941).

¹⁶ Realizada pela pesquisadora em 10 janeiro de 2020.

Na busca realizada no site do ENDIPE, os últimos cinco eventos contemplaram os anos de 2010, 2012, 2014, 2016 e 2018¹⁷, em cujos ANAIS encontramos evidências de trabalhos científicos sobre a EPT. No evento de 2010, a publicação da coletânea “*Convergências e Tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais*” reúne seis livros e no Livro 3 temos um capítulo dedicado à educação profissional e tecnológica intitulado: “*Educação Profissional e Tecnológica: Convergências e Tensões no campo da Formação e do Trabalho Docente*”, no qual constam produções de pesquisadores(as) e estudiosos(as) da área, como Maria Rita Sales Oliveira, Lucília Machado, Celso Ferreti, Acácia Kuenzer, entre outros(as). Nos anos subsequentes, encontramos alguns trabalhos sobre o tema, calcados em discussões sobre identidade, profissionalidade, saberes, práticas, formação continuada, Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), currículo, entre outras questões, debruçando atenção sobre bacharéis que atuam como docentes. Quando as licenciaturas eram foco de discussão, tendo os IF’s como campo de formação, a atenção se destinava aos cursos de área propedêutica (Matemática, Física, Ciências Biológicas, etc).

O cenário apresentado evidencia um pequeno crescimento de produções sobre a EPT, quando comparamos ao grande volume de produções sobre outras modalidades ou sobre níveis de ensino, como o fundamental, demonstrando que o silêncio de outrora ainda se faz presente, mas parece, aos poucos, ser rompido. Todavia não há sinais de abordagens da formação, para a docência na EPT, no que diz respeito às áreas tecnológicas, mantendo-se a discussão, quando existe, no campo da formação pedagógica para não licenciados, o que pode retratar, por um lado, a baixa oferta de cursos de licenciatura para o campo, como também, por outro, o baixo interesse em discutir o problema dessa carência.

No campo da produção acadêmica, Vieira, Vieira e Araújo (2018), em consulta feita ao site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), dos Programas de Pós-Graduação e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), ao analisar teses e dissertações produzidas nos Programas de Pós-Graduação que tratam da formação docente inicial para EP entre 2010 a 2017, foram identificados 56 trabalhos (16 teses e 40 dissertações). Segundo a autora, o período investigado foi escolhido, porque era percebido como uma lacuna nas publicações sobre o tema. Fizemos, então, levantamento¹⁸ na mesma de

¹⁷ Não contemplamos o evento ocorrido em 2020, pois a espera, para a publicação dos ANAIS do evento, impactaria no prazo para a escrita e fechamento deste capítulo.

¹⁸ Levantamento realizado pela pesquisadora em 10 janeiro de 2020.

busca da autora, a BDTD¹⁹. Verificamos que a formação docente para EPT é um assunto que se mostra relevante, considerando a variedade de temas abrangidos pelas produções encontradas. Usando os descritores (formação docente, formação de professores e educação profissional e tecnológica), optando-se pela busca em todos os campos (assunto, título e palavras-chaves) e fazendo-se um recorte temporal, para os últimos cinco anos (2014 a 2019), obtivemos retorno 603 trabalhos, 435 dissertações e 168 teses

Diante dos resultados, percebemos a necessidade de filtrar nossas produções e optamos por observar o título dos trabalhos: aqueles que não tivessem, claramente, expresso no título nosso tema de investigação, eram eliminados; aqueles cujo título deixava dúvidas se havia relação com nossa temática, procedemos à leitura dos resumos para verificar a pertinência ou não à nossa investigação. Após essa filtragem, restaram, apenas, duas teses e treze dissertações, entre as quais a dissertação de Sara José Soares, intitulada “A trajetória de formação dos professores da licenciatura em computação do Instituto Federal do Tocantins”, defendida em 2015. Essa obra mereceu destaque por desenvolver uma investigação dentro de curso de Licenciatura em Computação, sendo a única, conforme levantamento, que apresentou discussão que envolvia a formação docente dentro de uma área tecnológica. Ainda assim, difere-se do nosso trabalho, porque a investigação da autora recaiu sobre os(as) formadores(as) que atuam no referido curso de licenciatura, mas quase não possuem essa mesma formação.

Se as produções sobre a formação docente para EPT se mostram, ainda, inexpressivas, à proporção que se filtra mais o assunto, os resultados tendem a ser ainda menores. A fase da inserção profissional docente é um exemplo. Ao retornarmos à procura por produções científicas, pesquisamos os mesmos ANAIS dos fóruns, anteriormente citados, seguindo o padrão de busca, ou seja, os últimos cinco eventos realizados. Dessa forma, encontramos: no encontro da ANPED, em 2017, três trabalhos na modalidade pôster e, igualmente, três artigos na modalidade comunicação oral, que tratavam da inserção de professores iniciantes, em contextos educativos da educação básica; não constatamos produções na ANFOPE; e, no ENDIPE, encontramos produções científicas, nos anos de 2014 e 2018, voltados para a inserção na docência de professores iniciantes oriundos de formações para áreas

¹⁹ Biblioteca desenvolvida e coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - IBCT e integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil e estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. Disponível em: <https://bddt.ibict.br/vufind/>. Acesso: 20 dez. 2020. A escolha dessa base, em detrimento da base de busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, deu-se, primordialmente, em função da possibilidade de busca avançada, obtendo-se resultados mais precisos e, em segundo lugar, pela instabilidade apresentada pela Plataforma Capes, ao longo da busca, comprometendo os resultados e exigindo retrabalho constante para realizá-lo.

propedêuticas, não sendo encontrados trabalhos contemplando a formação docente para a EPT.

Ao investigarmos teses e dissertações sobre o mesmo assunto, nas bases da BDTD, cruzando a EPT com os descritores “inserção profissional docente”, “inserção na docência”, “inserção à docência” e “educação profissional e tecnológica”, com o recorte temporal de cinco anos (2014 a 2019), obtivemos trinta pesquisas, as quais, seguindo procedimento de exclusão baseado, primeiro, no título e depois na leitura do resumo, no caso de dúvida quanto à pertinência do trabalho à nossa investigação, nenhuma produção foi aproveitada, pois não dialogavam com a nossa temática. Vale ressaltar, contudo que encontramos pesquisas, ainda que em volume inexpressivo, sobre inserção profissional docente que se concentravam, maciçamente, sobre ensino o fundamental e a educação infantil, investigando, especificamente, a inserção profissional docente de iniciantes na docência nesses níveis. Ainda nos deparamos com investigações sobre o processo de inserção na docência de egressos(as) de programas de incentivo à docência como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP).

Importante considerar que o cruzamento dos descritores que elegemos buscou cercar todas as possibilidades para se encontrar trabalhos sobre inserção profissional docente, no contexto da EPT, porém não ignoramos que podemos ter falhado, deixando escapar algum trabalho em nossa investida. Também devemos ressaltar que, apesar do número inexpressivo, foi valioso saber que o debate sobre a educação profissional e a inserção na docência tem sido ampliado e diversificado, ao atravessar níveis diferentes de ensino. Mas a inexistência de pesquisas, especificamente, sobre nosso tema de investigação, leva-nos a refletir que, se o debate da formação docente para EPT, em curso de licenciatura, ainda é ínfimo e, quando se discute o assunto, traz-se à tona cursos especiais de formação pedagógica, que distam, em muitos aspectos, de um curso de licenciatura, é provável que estejamos testemunhando um efeito dominó no cenário das investigações sobre a inserção à docência na EPT. Sem formação para a docência nesse campo, não há motivações para um estudo sobre a inserção. Esse cenário fortalece a nossa certeza no investimento e empenho feitos no presente trabalho, para evidenciar as formações na LEM e LC, mostrando a existência de cursos de licenciaturas que atendem a área tecnológica da EPT, em especial, a primeira que, a contar pelo levantamento de cursos que encontramos sendo ofertados pela RFEPCT, até o momento, é a única em território nacional.

Em meio a esse cenário, sentimos que mais que válido, é urgente adentrarmos nesse contexto da inserção de licenciados(as) dos cursos em questão (LEM e LC), para conhecer e

analisar as particularidades existentes nas trajetórias desses(as) profissionais e fazer as proposições possíveis. Parece-nos vital, tendo em vista a tendência histórica de ocupação do magistério na EPT, majoritariamente, nas áreas tecnológicas, por profissionais sem formação em curso de licenciatura e sem nenhum conhecimento pedagógico, tendendo a priorizar “[...] a experiência profissional na indústria, focalizando o aspecto prático, relacionado ao exercício profissional” (PENA, 2014, p. 23), o que representa perdas significativas no processo daqueles(as) que se encontram em formação.

Em resumo, o que desejamos frisar de forma veemente é a formação docente como condição indispensável ao exercício da profissão, em especial, a formação para EPT, uma área que mantém uma batalha constante contra um processo educativo fragmentado, pautado, unicamente, no saber pragmático, que destitui seus sentidos e significados. Dessa maneira, a regulamentação de uma política de formação para o campo se mostra essencial, de modo mais urgente no contexto dos Institutos Federais, que têm tradição na oferta de educação, para a área em questão e por serem as instâncias que têm ofertado de modo amplo e contínuo formação docente para áreas tecnológicas.

Desejamos, ainda, dar evidência à inserção na docência, por entendermos essa etapa de vida profissional, como parte integrante do processo de formação docente, mas que ainda recebe pouca atenção de pesquisas e estudos, sobretudo, na EPT, que apresenta algumas peculiaridades que podem colocar em risco a permanência, na carreira, de profissionais licenciados(as) que se encontram nessa fase e que representam número diminuto perante outros níveis de ensino regular. Leva-nos a considerar o quanto se mostra importante a implantação de políticas de inserção na docência para área, concomitante à política de formação, o que pode gerar resultados expressivos quanto à continuidade na profissão docente na EPT, pois, com apoio e incentivo, as vivências na carreira podem ser, suficientemente, positivas para nela permanecer.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo tem como objetivo apresentar a dimensão metodológica da nossa pesquisa, identificando o campo empírico, os(as) participantes envolvidos(as), procedimentos e instrumentos empregados e a forma como se procedeu à análise dos dados empíricos obtidos. A primeira seção traz considerações sobre nosso trabalho, sua natureza e caracterização. A segunda seção trata do nosso campo empírico - o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), pelo qual apresentamos os campus envolvidos, aqueles nos quais são desenvolvidos os cursos de licenciatura em Eletromecânica (LEM) e Licenciatura em Computação (LC), que licenciaram os(as) participantes de nossa investigação. Na terceira seção, tratamos dos procedimentos e instrumentos adotados, para concretizar o trabalho de campo, traçando uma discussão de cunho teórico, embasando os rumos tomados pelo trabalho. Esta seção se subdivide em três: a *primeira* trata dos questionários elaborados e aplicados, a *segunda* centra-se sobre as entrevistas realizadas e a *terceira* está focada sob roteiro das entrevistas. Em ambas as subseções, apresentamos e descrevemos os processos de criação e aplicação dos instrumentos.

A quarta seção apresenta os(as) respondentes de nossa pesquisa, os quais foram agrupados em três perfis distintos, em função das informações que obtivemos, quanto à condição profissional na qual se encontravam. De acordo como cada perfil traçado, foi destinado um instrumento distinto para a coleta de dados. Na quinta e última seção, explicamos sobre como procedemos para realizar a análise dos dados que obtivemos em campo.

Precisamos registrar que esta pesquisa passou pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG, universidade a qual estou vinculada, tendo obtido parecer, em setembro de 2019, que se encontra sob o Anexo A²⁰, ao final de nosso trabalho, o que nos garantiu a credibilidade necessária para a sua realização, perante os(as) participantes, porque assegurava que nossa investigação prezava pelo respeito às pessoas, pela beneficência e justiça, princípios éticos que norteiam a produção científica.

²⁰ Vide p. 208.

3.1 Algumas considerações sobre a nossa investigação

A presente pesquisa centra-se no campo da docência, o qual, segundo aponta Diniz-Pereira (2013), é relativamente novo, tendo, no Brasil, seu percurso de produções acadêmicas marcado por algumas tendências:

[...] nos anos de 1970: treinamento do técnico em educação; nos anos de 1980: a formação do educador; nos anos de 1990: a formação do professor-pesquisador (DINIZ-PEREIRA, 2000). A partir dos anos 2000, observam-se fortes críticas ao discurso prescritivo na formação docente e, por via de consequência, à chamada ‘adjetivação’ dos professores (AMARAL, 2002). A questão central de pesquisa, que antes era ‘como formar o professor?’, passou a ser ‘como nos tornamos educadores(as)?’ (DINIZ-PEREIRA, 2013, p. 148).

No lastro da tendência investigativa que vige, a partir dos anos 2000, a nossa pesquisa centra-se em trajetórias de inserção profissional docente, fase que entendemos como um processo de *vir a ser*, de *tornar-se professor*, concentrando nossa atenção sobre os sujeitos que vivem esse momento da vida profissional.

O problema e os objetivos de pesquisa, aqui delineados, exigiram uma abordagem qualitativa que, a despeito de críticas que lhe são direcionadas, não dispensa rigor e consistência em sua execução (GATTI, 2003). Bogdan e Biklen (1994, p. 16) afirmam que “A investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos”, o que significa que apresenta maneiras distintas e espaços diversos nos quais pode ser realizada, não sendo sua execução orientada por padrões fixos.

Em uma investigação qualitativa, nós, pesquisadores, privilegiamos a análise e compreensão dos fenômenos, a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação (BOGDAN; BIKLEN, 1994). As questões que nos interessam serem investigadas, portanto “[...] não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Nossa pesquisa é uma investigação descritiva, porque temos como propósito primordial, conforme Gil (2002, p. 42), “[...] a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”, visando descobrir a existência, ou não de associações entre variáveis para compreensão da realidade investigada. Assim sendo, investimos em um trabalho que se caracteriza como de abordagem qualitativa e de natureza descritiva.

Nosso objeto de estudo são as condições presentes nas trajetórias de inserção profissional de licenciados(as) em Eletromecânica e Computação (percalços, desafios, dilemas, etc.), restringindo nossa pesquisa ao IFBA, porque, conforme já explicitamos no capítulo introdutório deste trabalho, a origem desta investigação se deu a partir de minha atuação como docente nessa instituição.

Para buscar nossos(as) participantes – os(as) licenciados(as), fizemos um levantamento inicial, para mapear quem e quantos eram esses(as) possíveis participantes, mediante o qual identificamos três perfis distintos: licenciados(as) não inseridos(as) na docência, licenciados(as) inseridos(as) na docência fora da EPT e licenciados(as) inseridos(as) na docência na EPT. Nesse sentido, empregamos procedimentos e instrumentos distintos para a coleta dos dados para atender as especificidades de cada perfil.

3.2 O campo empírico da nossa pesquisa

Conforme já expusemos, anteriormente, o IFBA nasceu a partir da lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, a mesma que dá origem à RFECT. Ao instituir os Institutos Federais (IF's), ela define que estes órgãos, juntamente com algumas outras instituições, “[...] possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (BRASIL, 2008b). Os institutos passam a ser, então:

[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas [...] (BRASIL, 2008b).

Equiparados às universidades, os IF's passam a funcionar sobre o tripé “Ensino-Pesquisa-Extensão”, devendo ofertar educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades de ensino, promovendo a integração e verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior.

A partir da legislação que os cria, os institutos passam por um processo de interiorização, checando aos locais mais longínquos dos grandes centros urbanos. Estabelecendo-se como campus dentro de um estado, os IF's se espalham e é dessa forma que o IFBA alcança a marca de: 22 (vinte e dois) campi, distribuídos nas cidades baianas de Salvador, Barreiras, Brumado, Camaçari, Eunápolis, Euclides da Cunha, Feira de Santana, Ilhéus, Irecê, Jacobina, Jequié, Juazeiro, Lauro de Freitas, Paulo Afonso, Porto Seguro, Santo

Amaro, Santo Antônio de Jesus, Seabra, Simões Filho, Ubaitaba, Valença e Vitória da Conquista; um **Núcleo Avançado** (Salinas da Margarida); **dois (dois) campi em fase de implantação**, localizados em Jaguaquara e Campo Formoso; **cinco (cinco) Centros de Referência**, também em construção, localizados nas cidades de Itatim, Casa Nova, São Desidério, Camacã e Monte Santo; e **1 (um) Polo de Inovação Salvador**, cuja unidade fica no Parque Tecnológico da Bahia, no bairro da Paralela, em Salvador/Ba (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA - IFBA, [20--]).

Na Figura 1, abaixo, é possível visualizar a presença do IFBA em território baiano.

Figura 1 - Localização dos Campi do IFBA no Estado



Fonte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA, 2019).

Conforme informações obtidas no site oficial do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA, [20--]):

A instituição atua em mais de 81 cidades baianas, com a oferta de cursos de ensino à distância ou capacitação e apoio técnico a projetos estratégicos com foco no desenvolvimento socioeconômico do estado, como, por exemplo, o Programa IFBA Saneando a Bahia (PISA). Desse modo, o IFBA está presente em 113 cidades da Bahia, que corresponde a 27% dos municípios baianos, atuando em 26 dos 27 Territórios de Identidade do estado, atendendo indiretamente todos os municípios do Estado da Bahia se considerarmos que cada unidade atua como centro convergente e de expansão de ações nas áreas de educação, capacitação, empreendedorismo, pesquisa, inovação e desenvolvimento de tecnologias. Atualmente, o IFBA possui cerca de 1.700 professores, cerca de 1.000 técnicos administrativos, mais de 36 mil estudantes, 300 cursos presenciais e 17 cursos à distância.

Os(As) licenciados(as) participantes de nossa pesquisa são egressos(as) de cursos de licenciatura oferecidos, desde 2010, pelos campus de Santo Amaro, Valença, Porto Seguro e Simões Filho. Como já expusemos, inicialmente, nosso foco era apenas a LEM, mas, após decidirmos incluir outros cursos de licenciatura, voltados para a formação docente para áreas tecnológicas, chegamos às licenciaturas em Computação, que passaram a integrar nosso trabalho e que foram selecionados, após termos realizado um levantamento, no IFBA, por meio de site oficial da instituição.

Com exceção do campus de Santo Amaro, os demais campi envolvidos oferecem outros cursos de graduação, conforme pode ser verificado no quadro abaixo.

Quadro 2 - Relação de campi envolvidos na pesquisa e respectivos cursos superiores que oferecem

Campus	Curso
Santo Amaro	Licenciatura em Computação
Valença	Licenciatura em Computação Matemática Tecnológico em Análise de Desenvolvimento de Sistemas
Porto Seguro	Licenciatura em Computação Licenciatura Intercultural Indígena Licenciatura em Química
Simões Filho	Licenciatura em Eletromecânica Engenharia Mecânica

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Obviamente que, ainda, é reduzida a variedade de cursos oferecidos em nível de graduação pelos campi envolvidos em nossa pesquisa, mas, em cada localidade onde se encontram, estes cursos representam uma oportunidade de ingresso no ensino superior. Também propiciam oportunidades para a formação/qualificação profissional, em nível médio, com cursos nas formas integrada e subsequente ao ensino médio. É a verticalização entrando em ação, conforme previsto na lei de criação dos Institutos.

A LEM e a LC, de acordo com leitura dos respectivos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), são cursos que acontecem, majoritariamente, no período noturno²¹ e são oferecidas, em média, 40²² vagas anuais.

Com o nosso mapeamento feito, seguimos para o contato com os campi, por meio da sua direção geral, coordenação de cada curso e da Gerência de Recurso Acadêmico (GRA)²³,

²¹ Podem ocorrer aulas aos sábados, de acordo com o número de disciplinas por semestre.

²² O campus de Porto Seguro oferta 60 vagas anuais.

setor responsável pela guarda dos dados relacionados à vida acadêmico-escolar do estudante na instituição.

3.3 Buscando participantes para a pesquisa

Nosso primeiro passo, para buscar os(as) possíveis participantes da nossa pesquisa, foi fazer contato, por e-mail, com a direção geral de cada campus, sendo apresentada a proposta de pesquisa e solicitada autorização para realizá-la. Dispondo das devidas autorizações, contatamos as coordenações de curso, para obter as informações que necessitávamos, as quais nos direcionaram para a GRA, com a qual passamos, então, a nos comunicar.

Apesar da autorização dada por cada diretor de campus e do tácito conhecimento das coordenações, tivemos algumas dificuldades, para obter informações sobre egressos(as), em especial, nos campi de Valença e Santo Amaro, que alegaram não poder prestar informações, justificando que a Lei 2.527, de 18 de novembro de 2011 - lei de acesso à informação, não permitia fazer o repasse dos dados solicitados. Diante disso, para conseguir viabilizar a pesquisa, elaboramos e disponibilizamos, de maneira online, uma planilha para cada GRA, para que o arquivo fosse replicado, via e-mail, a seus respectivos(as) egressos(as). A ideia era que, ao receber o e-mail, o(a) egresso(a) que concordasse em ser contatado(a) pela pesquisadora registrasse seus contatos atualizados no documento e respondesse às perguntas constantes na planilha.

A referida planilha foi criada no google.docs e é o apêndice A²⁴ que se encontra, ao final do nosso trabalho, que seguiu com perguntas simples, porém essenciais para um levantamento inicial dos dados, pois serviriam para dar um panorama geral sobre a situação de cada licenciado(a) naquele momento da pesquisa. Quando essa planilha foi repassada às Gerências, enviamos um texto estilo carta-convite, elaborada pela autora, contendo os esclarecimentos sobre a pesquisa, bem como seus contatos (e-mail e telefone), que deveriam ser repassados em conjunto, mas não podemos dar garantia de que isso foi feito.

Após alguns meses, já tendo sido disponibilizado o arquivo online para cada GRA, recebemos dos campi de Santo Amaro e Valença a relação nominal de licenciados(as), com respectivas datas de ingresso e conclusão do curso. As informações que nos interessavam

²³ Dentro da estrutura administrativa do IFBA, este é o setor “[...] que operacionaliza todas as atividades ligadas à vida acadêmica do aluno, desde seu ingresso até sua conclusão/colação de grau e expedição do Diploma. A GRA é responsável por organizar e manter atualizados todos os registros acadêmicos dos discentes, controlando a entrada e saída de documentos da seção” (IFBA, [20--]).

²⁴ Vide p. 184.

(telefone e e-mail) não constavam nessa relação, demandando um minucioso trabalho de busca, em sites da plataformaattes, em mídias sociais e buscas no Google. À medida que obtínhamos respostas nas planilhas e tínhamos algum contato com os(as) licenciados(as), solicitávamos que fizessem contato com colegas do curso, para divulgar a pesquisa e, assim, conseguirmos o maior número possível de participantes.

O campus de Simões Filho, por meio da GRA, liberou os dados, prontamente; da mesma forma, o campus de Porto Seguro, após contato com o coordenador de curso, encaminhou e-mail com relação de e-mails de egressos(as), além de dados como ano de ingresso e conclusão do curso, mas seus nomes não foram divulgados. Contudo, o formato usado pelo campus, para prestar informações, impôs-nos algumas dificuldades, para contatar os(as) possíveis participantes, pois, ao enviarmos mensagem aos endereços eletrônicos informados, algumas retornavam. Assim, tal qual ocorreu com os campi de Santo Amaro e Valença, empreendemos os esforços possíveis para obter as informações mais precisas de que precisávamos.

A ideia do uso da planilha acabou sendo empregada, também, com egressos(as) dos campus de Simões Filho e Porto Seguro, pois, no decorrer do processo, pareceu-nos uma mais ágil para obter os dados. Desse modo, mantivemos tal estratégia, para a coleta inicial das informações, pois, para esses dois campi, o arquivo foi disponibilizado pela própria pesquisadora, garantindo, por exemplo, que a carta-convite fosse no corpo do e-mail enviado ao grupo destinatário, assim como melhor controle sobre quem já havia respondido e quem ainda faltava responder. À medida que acompanhávamos o preenchimento do instrumento, dávamos retorno a cada licenciado(a) que registrava seus dados, enviando e-mail particular, agradecendo a participação ao mesmo tempo em que solicitávamos contatos de colegas ou a divulgação de nossa pesquisa para seus pares. Usamos esse procedimento, também, para firmar vínculo de confiança com os(as) respondentes,

A iniciativa de divulgação da pesquisa pelo próprio grupo de pesquisados(as) repercutiu de forma positiva, resultando em número significativo de respondentes que acreditamos que não conseguiríamos alcançar somente com nossos esforços. Mas reconhecemos que não conseguimos envolver todos(as) licenciados(as) em nossa pesquisa e esse balanço pode ser feito ao verificar relação de e-mails que nos foi repassada pelas Gerências de cada campus. Esses casos nos ensinaram pensar que os endereços eletrônicos, vinculados aos(as) egressos(as), já não eram mais acessados e/ou as pessoas contatadas não tiveram, de fato, interesse em participar da investigação.

As planilhas ficaram disponíveis para acesso pelo período de três meses, tempo no qual obtivemos o registro de dados de 50 participantes de um total de 96 licenciados(as), número que foi contabilizado, a partir das informações iniciais fornecidas por cada campus. Após os três meses, bloqueamos o envio de novas respostas, porque precisávamos compilar os dados e seguir os próximos passos da pesquisa, mas esses primeiros dados nos levaram para além do que imaginávamos. Foi a partir dessa coleta que nos deparamos com três perfis distintos de licenciados(as).

3.4 Identificando os(as) participantes da pesquisa

Quando nos deparamos com participantes em diferentes situações em relação ao magistério, tratamos de agrupá-los conforme perfil que foi diagnosticado. Assim, definimos que seriam caracterizados como: Perfil 1 (P1) – licenciados(as) não inseridos(as) na docência; Perfil 2 (P2) – licenciados(as) inseridos(as) na docência fora da EPT; e Perfil 3 (P3) – licenciados(as) inseridos(as) na docência na EPT. Diante desse cenário, definimos o uso de instrumentos distintos para realizar a pesquisa de campo: o questionário e a entrevista. Vale salientar que, embora nosso foco inicial estivesse sobre licenciados(as) inseridos(as) na EPT, não pudemos deixar de considerar o universo rico de informações que os grupos de perfis 1 e 2 poderiam nos oferecer, por isso, os incluímos na pesquisa, optando por submetê-los à aplicação de questionários. Dessa forma, reservamos as entrevistas ao grupo perfil 3, que traria os dados sobre a inserção na EPT. Assim, atribuímos aos questionários títulos compatíveis com os perfis identificados, ou seja, chamamos de *Questionário 1 (Q1)*²⁵ o instrumento que se encontra identificado como Apêndice B, ao final de nosso trabalho, que se destinou ao grupo *P1* e denominamos de *Questionário 2 (Q2)*²⁶ o instrumento que consta como Apêndice C, também ao final do nosso trabalho, destinado ao grupo *P2*.

Conforme informamos, conseguimos alcançar 50 respondentes de um total de 96, mas vimos reduzir, ainda mais, o número de participantes, rendendo-nos, ao final do trabalho, um efetivo de 39 sujeitos, conforme mostra o quadro abaixo.

²⁵ Vide p. 185.

²⁶ Vide p. 194.

Quadro 3 - Quantitativo de participantes concluintes por campus e curso, número de respondentes que registraram dados na planilha e quantidade efetiva de participantes na pesquisa

Campus	Curso	Quantitativo de concluintes informados pelos GRA's)	Quantitativo de registros feitos na planilha	Quantitativo efetivo de participantes na pesquisa
Santo Amaro	Licenciatura em Computação	16	14	12
Valença	Licenciatura em Computação	49	18	12
Porto Seguro	Licenciatura em Computação	22	10	07
Simões Filho	Licenciatura em Eletromecânica	09	08	08
TOTAL		96	50	39

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

De acordo com o quadro acima, contávamos com 96 prováveis participantes, contabilizados a partir das informações prestadas por cada GRA. Desses, apenas 50 registraram dados, nas respectivas planilhas disponibilizadas, valendo salientar que esse número foi alcançado, porque empreendemos esforços contínuos, para agregar o maior número possível de licenciados(as): divulgação da pesquisa entre os pares; buscas na plataforma lattes, canais e redes oficiais do IFBA; além de pesquisas em redes sociais. Desse número (50), finalizamos a nossa pesquisa com 39 participantes, que se encontram, no quadro abaixo, distribuídos por campus, curso, perfil e respectivo questionário respondido, Q1 e Q2, no caso dos Perfis 1 e 2, respectivamente, visto que o Perfil 3 contou com a realização de entrevista.

Quadro 4 - Relação de campis participantes, respectivos cursos e quantitativo de respondentes por Perfil (P1, P2, P3) e respectivo questionário respondido (Q1, Q2 e Q3)

Campus	Curso	Quantitativo de respondentes por perfil e respectivo questionário respondido		P3	TOTAL
		P1-Q1	P2-Q2		
Santo Amaro	Licenciatura em Computação	04	03	05	12
Valença	Licenciatura em Computação	10	01	01	12
Porto Seguro	Licenciatura em Computação	05	01	01	07
Simões Filho	Licenciatura em Eletromecânica	07	00	01	08
TOTAL		26	05	08	39

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Conforme identificado no quadro acima, contamos com 26 participantes de Perfil 1, cinco de Perfil 2 e oito de Perfil 3, totalizando os 39 participantes. Consideramos que tivemos um resultado positivo com esse quantitativo final, quando observamos que obtivemos o entrave que representou os endereços de e-mails incorretos que obtivemos (alguns informados por colegas, outros encontrados em redes, mídias e canais oficiais dos campi onde os(as) participantes se graduaram), como também não podemos ignorar possíveis dificuldades de acesso à internet ou baixa qualidade na oferta desse serviço que podem ter sido verdadeiros obstáculos enfrentados pelos(as) respondentes. Esse último fator, inclusive, pode ser uma explicação plausível, para a ausência dos(as) demais participantes na pesquisa, além de um possível desinteresse pela investigação, conforme já pontuamos.

Com os dados coletados nos questionários, tivemos condições de, preliminarmente, chegar a uma característica peculiar no grupo de participantes: a maioria é de homens, destoando do universo das licenciaturas, que, em geral, historicamente, tende a ser formado mais por mulheres. No quadro abaixo, conseguimos verificar com mais clareza essa relação.

Quadro 5 - Quantitativo de participantes por campus, curso e sexo

Campus	Curso	Quantitativo de participantes do sexo masculino	Quantitativo de participantes do sexo feminino	Quantitativo total de participantes por campus
Santo Amaro	Licenciatura em Computação	5	7	12
Valença	Licenciatura em Computação	8	4	12
Porto Seguro	Licenciatura em Computação	5	2	07
Simões Filho	Licenciatura em Eletromecânica	7	1	08
TOTAL		24	15	39

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Além do perfil mostrado acima, pudemos identificar que: 1) nossos(as) respondentes, em sua maioria, não tinham experiências anteriores na docência, passando a conhecer o trabalho docente e a profissão a partir do ingresso em suas respectivas licenciaturas; e 2) o curso com maior quantitativo de licenciados(as) foi a LC, tendo os campus de Santo Amaro e Valença maior quantitativo de participantes. Os perfis dos(as) participantes da nossa pesquisa apresentam-se mais, consistentemente, caracterizados, juntamente com as análises dos dados obtidos, a partir dos questionários 1 e 2, dispostas no Capítulo 4 e das entrevistas, apresentadas no Capítulo 5 desta tese.

3.5 A coleta dos dados: procedimentos e instrumentos empregados

Apresentamos, aqui, detalhadamente, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados que foram empregados. Vejamos cada um deles nas subseções que se seguem.

3.5.1 Sobre os *Questionários 1 e 2*

Após compilação dos dados que constavam nas planilhas que disponibilizamos, sendo identificados três perfis, conforme já expusemos, percebemos que deveríamos, também, adotar instrumentos distintos, a fim de atender às particularidades que eram apresentadas, sem perder de vista nosso propósito. Assim, partimos para a criação dos instrumentos, feita no *Google Formulários*²⁷. Esse recurso possibilita a criação de documentos que ficam disponíveis de forma online, podendo ser acessados a qualquer hora em qualquer lugar. Para a nossa pesquisa, essa foi uma ferramenta de grande utilidade, porque atendeu ao universo de nossa investigação, que contava com participantes residentes em localidades distintas, como também ao crítico momento pandêmico que estávamos vivendo por causa da disseminação do vírus da COVID 19²⁸, que exigiu distanciamento social, por um longo período de tempo, até que a situação estivesse sob controle. Ademais, os Perfis 1 e 2, para os quais os instrumentos foram direcionados, representavam o maior quantitativo de respondentes, conforme verificamos na planilha que usamos para a coleta inicial, totalizando, até então, 34²⁹ sujeitos, reduzidos, ao final, a 31 participantes efetivos. Diante desse extenso universo, percebemos a viabilidade e adequabilidade desse instrumento para extrair, organizar e analisar elementos essenciais à nossa pesquisa.

O questionário, conforme analisa Lakatos e Marconi (2003), é um instrumento que não necessita da presença de entrevistador(a) para ser aplicado, o que nos contemplou diante das barreiras que precisávamos transpor para empreender nossa pesquisa, sem contar que a aplicabilidade do instrumento, por meio da supracitada ferramenta, ajudou-nos, ainda, quanto à forma de disposição dos dados, que podiam ser acessados individualmente (resposta por

²⁷ Aplicativo do Google, disponível na opção Google Documentos, que dispõe de funcionalidades que contribuem, significativamente, para um trabalho de pesquisa, agilizando o processo de tabulação dos dados, criando gráficos com percentuais sobre as respostas obtidas em cada questão e dando uma visão geral acerca do universo pesquisado.

²⁸ Deflagrada, em março de 2020, apenas a partir do primeiro semestre de 2022, no Brasil, a população pode retomar às atividades habituais, ainda assim, com muitas precauções, entre as quais o uso de máscaras.

²⁹ Esse era o número anterior à etapa de aplicação do questionário. Quando partíamos para a aplicação do instrumento, obtivemos, de fato, a participação efetiva de 31 licenciados(as), ou seja, não obtivemos retorno de três respondentes, todos pertencentes ao P1.

resposta), em conjunto (todas as respostas juntas) e com emprego de gráficos ilustrativos gerados, automaticamente, no caso das questões fechadas, possibilitando análises individuais e cruzadas.

Alguns autores alertam para o emprego do questionário em pesquisas, como Gil (2002, p. 146) que afirma: “[...] técnicas padronizadas, como o questionário fechado, proporcionam informações de baixo nível argumentativo, dificultando, conseqüentemente, o trabalho interpretativo”. Por isso, buscamos construir nosso instrumento com questões fechadas e abertas, para extrair os elementos necessários à melhor qualificação das análises que realizaríamos, validando nossa investigação.

Conforme exposto, nomeamos os questionários como “Questionário 1”, destinado a licenciados(as) com Perfil 1, e “Questionário 2”, voltado para licenciados(as) com Perfil 2. Ambos foram disponibilizados via endereço eletrônico, para cada egresso(a), conforme perfil diagnosticado por meio dos dados coletados nas planilhas que disponibilizamos. Esclarecemos aos grupos, em texto enviado por e-mail, que, nesse momento da pesquisa, ao contrário do que aconteceu com a planilha, não compartilhassem o instrumento com demais colegas, pois havia questionários diferentes e somente a pesquisadora saberia qual questionário destinar a cada participante. Nessa etapa da pesquisa, somente aqueles(as) que acessaram o arquivo da planilha e registraram seus dados poderiam responder ao questionário.

O *Questionário 1* contou com vinte e seis questões e o *Questionário 2* com trinta e três. Em ambos, foram feitas perguntas abertas e fechadas, entre as quais, dezessete foram comuns aos dois instrumentos, mas que não se apresentaram, necessariamente, na mesma sequência. As demais questões tinham cunho mais específico, focadas em cada uma das situações diagnosticadas - não inserção na docência e inserção na docência fora da EPT. Alguns itens do questionário eram perguntas secundárias, por assim dizer, porque eram desdobramentos de questões anteriores, que se faziam necessárias para melhor detalhamento e interpretação dos dados, incorrendo menos riscos em subestimar ou superestimar nas análises.

Entre as dezessete questões comuns a ambos os instrumentos, encontram-se questões com o objetivo de levantar dados pessoais de identificação (sexo de nascimento, faixa etária, curso concluído, ano de ingresso e de conclusão do curso, campus onde cursou a licenciatura e tempo de formado(a), como também questões mais direcionadas à percepção dos(as) participantes sobre a sua formação, profissão e o seu campo de atuação. Também elegemos questões que buscaram saber motivações, para a escolha do curso de licenciatura, perspectivas profissionais, considerações sobre o curso e a profissão docente e investimentos feitos, ou não, na formação após a conclusão da licenciatura. Perguntamos, ainda, nos dois

instrumentos, se os(as) respondentes detinham algum outro diploma de graduação, em qual área e se haviam obtido antes ou após a graduação na LEM ou LC.

Quanto às questões mais específicas, definidas a partir dos perfis de cada grupo, no *Questionário 1*, basicamente, as questões exclusivas para este grupo foram sobre motivações para a não inserção na docência, informação sobre atividade profissional exercida naquele momento da pesquisa e manifestação quanto ao interesse ou não em inserir-se no campo da docência na EPT. No *Questionário 2*, as questões específicas focaram, de maneira geral: nas considerações sobre a carreira (se desejassem fazer); no tempo de exercício docente, tipo de instituição em que exerciam a docência e no vínculo funcional; no nível de ensino/curso no qual atuavam e no tempo de atuação; em dificuldades ou não quanto ao exercício docente; em como se sentiam quanto ao nível/curso no qual atuavam; em justificativas para a não inserção na EPT e se havia interesse em adentrar na área.

Esses questionários ficaram disponíveis para receber respostas cerca de dois meses e meio, período no qual investimos no envio de lembretes via WhatsApp, e-mail e SMS, buscando sensibilizar o grupo para que participasse de nosso estudo. Com essa investida, obtivemos 89,6% de retorno no preenchimento do Questionário 1, o equivalente a 26 respostas de um total inicial de 29 pessoas que se mostraram interessadas na pesquisa, significando que apenas 10,3% não responderam. Com o Questionário 2, obtivemos um retorno de 100%, ou seja, entre os(as) cinco interessados(as) que formavam o grupo, todos atenderam ao nosso convite para a participação no estudo.

Diante desses resultados, consideramos que a investida feita no uso do instrumento foi exitosa, quando observamos que o percentual de não retorno foi baixo (10,3%), equivalente a três respostas não obtidas. Isso contraria, em certa medida, um dos pontos mais polêmicos, quando se trata de aplicação de questionário e que caracteriza uma das suas desvantagens: seu baixo retorno (LAKATOS; MARCONI, 2003; LAVILLE; DIONNE, 1999). O saldo que fica, com certeza, é positivo, o que nos dá a plena certeza de que nosso objetivo foi alcançado de maneira satisfatória.

3.5.2 Sobre a entrevista

Antes de realizarmos a entrevista com egressos(as) eleitos para tal, aplicamos um questionário, criado, assim como os demais, no *Google Formulários*, o qual denominamos de *Questionário 3 (Q3)*. Esse instrumento objetivou obter informações preliminares, para a realização da etapa da entrevista. Diante de dados obtidos com a aplicação dos questionários 1

e 2, percebemos a necessidade de, antes de realizarmos a entrevista, obter algumas informações que ajudassem a norteá-la, inclusive na elaboração das perguntas a serem feitas ao grupo. Ao adotarmos essa estratégia, seguimos o que Gil (2002) chama de estudo exploratório, que se propõe a ter maior clareza sobre os(as) possíveis candidatos(as) a serem entrevistados(as) e conhece melhor os aspectos relativos ao objeto investigado.

Diferentemente dos Questionários 1 e 2, o Q3 foi enviado aos(as) participantes da pesquisa, após contato telefônico, pois já havia transcorrido um longo intervalo de tempo desde o primeiro contato feito, que foi destinado ao preenchimento da planilha que disponibilizamos para todos os campus. Consideramos, nesse sentido, que essa medida foi necessária para reestabelecemos o vínculo com os(as) respondentes.

O *Questionário 3* contou com vinte e sete questões, mescladas entre abertas e fechadas, distribuídas em três blocos distintos: Bloco 1 – Identificação, contendo cinco questões que buscaram levantar informações sobre idade, sexo de nascimento, local de residência e local de trabalho dos(as) entrevistados(as); Bloco 2 – Formação apresentando nove questões voltadas para saber sobre curso concluído e campus onde concluiu, ano de ingresso e de conclusão do curso, tempo de formação, continuidade ou não na formação, se concluinte ou não de curso técnico; e Bloco 3 – Inserção Profissional na Docência, contando com treze perguntas, destinadas a saber sobre ano no qual foi iniciada a docência, tempo de formação, disciplinas e curso de atuação, tempo de atuação no curso e de docência na(s) disciplina(s) lecionada(s), quantos e quais tipos de vínculos de trabalho o(a) egresso(a) possuía e qual jornada de trabalho cumpria.

Esse grupo, inicialmente, quando o identificamos, por meio das planilhas disponibilizadas, era formado por 17 (dezessete) sujeitos, mas, na fase de aplicação do questionário, retornaram, apenas, 14 (catorze) respostas, mesmo tendo sido feitos contatos telefônicos com os 17 sujeitos e tendo-se investido em envio de mensagens via SMS e e-mail, para sensibilizar quanto à importância da participação de todos(as). Após o período de um mês e meio do envio do instrumento, que ficou disponível de modo online para a recepção das informações, apenas 14 pessoas (82,4%) nos retornaram, havendo, portanto a desistência de três (17,6%) participantes em potencial. Diante desses resultados, consideramos que a iniciativa de aplicação do instrumento foi exitosa.

Das 14 pessoas que nos deram retorno, não realizamos entrevistas com todos(as), porque uma etapa como esta demanda mais tempo para a sua realização, assim como tempo para tabulação, organização e transcrição do material. Tivemos que reduzir esse número e,

para tal, estabelecemos a realização com uma amostra significativa do grupo: 50% do grupo + 1. Assim, realizamos o procedimento com oito docentes.

Usamos a entrevista com esse grupo, porque se tratava de participantes que trariam informações efetivas acerca das trajetórias de inserção na docência, sobretudo, na EPT, área para a qual, no contexto do nosso trabalho, voltam-se de maneira preponderante os cursos de LEM e LC. Vivendo e experimentando o processo de ser e estar docente em uma área que traz características singulares como a EPT, usamos a entrevista pelo grande potencial na coleta de dados, oferecendo-nos uma importante fonte de riqueza de detalhes. Seguimos, assim, a premissa de Stake (2011, p. 108), para quem o uso da entrevista tem como propósito, primordial: “1. obter informações singulares ou interpretações sustentadas pela pessoa entrevistada. 2. coletar uma soma numérica de informações de muitas pessoas. 3. descobrir sobre ‘uma coisa’ que os pesquisadores não conseguiram observar por eles mesmos”. Segundo Ludke e André (2018), isto é possível, porque a entrevista consegue alcançar profundidades que outros instrumentos de pesquisa não alcançam, a exemplo do questionário, havendo muitas vantagens em usar o recurso da entrevista. As autoras declaram, ainda, que a entrevista permite, por exemplo, “[...] a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LUDKE; ANDRÉ, 2018, p. 39). Porém, direcionar-se para a realização de entrevista é só mais uma etapa de pesquisa vivida pelo(a) pesquisador(a), pois, após decidir usá-la, o procedimento requer preparação, organização, pensar em estratégias para se chegar aos dados, essencialmente, necessários ao trabalho, sendo evidente pensar no tipo de entrevista que mais se adequa à obtenção das informações necessárias à investigação.

As autoras Ludke e André (2018), assim, ponderam que, para realizar a entrevista, é necessário criar um ambiente de interação, de relação horizontalizada, de conforto, de confiança mútua entre entrevistador(a) e entrevistado(a), para que haja fluidez nas informações e, assim, obtenção dos dados exigidos pela pesquisa. “À medida que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira natural e autêntica” (LUDKE; ANDRÉ, 2018, p. 39). Afirmam, ainda, que, para construir uma atmosfera assim, não é possível, por exemplo, o emprego de “[...] instrumentos [que] têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou [...]”, porque a entrevista “[...] ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado” (LUDKE; ANDRÉ, 2018, p. 40). Sob esse prisma, a entrevista que soa como a mais adequada à nossa investigação é aquela que não é totalmente estruturada; é a entrevista conhecida como semiestruturada.

Podemos entender por entrevista *semiestruturada*, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informando. Dessa maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRVIÑOS, 1987, p. 146).

Esse entendimento é coerente com a concepção de Ludke e André (2018), que afirmam que o emprego desse tipo de entrevista permite adequações, inserção de outras perguntas perante informações dadas, pedido de esclarecimentos sob pontos de interesse à pesquisa ou que não se mostrem claros, enfim, quanto à liberdade de percurso que ela dá, o(a) pesquisador(a) conta com mais flexibilidade para conduzi-la.

Dessa forma, percebemos que, para atender aos nossos propósitos, a entrevista semiestruturada favorece chegar às respostas que atendem aos objetivos de nosso estudo. Mas, conforme destaque de Ludke e André (2018, p. 42), dada a sua natureza e especificidade, é “[...] aconselhável o uso de um roteiro que guie a entrevista através dos tópicos principais a serem cobertos”. Na subseção seguinte, trataremos desse roteiro.

3.5.3 Sobre o roteiro da entrevista

Segundo Ludke e André (2018), é importante ter em mãos um esquema básico para orientar o(a) entrevistador(a), no momento de realizar a entrevista, para evitar desviar o foco e a atenção do problema investigado. Em se tratando de uma entrevista semiestruturada, as autoras afirmam, ainda, que “As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar [...] são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível” (LUDKE; ANDRÉ, 2018, p. 40). Assim, para atender a tal prerrogativa, construímos um roteiro semiestruturado para o nosso trabalho.

O roteiro elaborado para nosso trabalho, identificado como Apêndice E³⁰ e que se encontra apensado ao final de nosso trabalho, contou com a divisão em cinco blocos de questões orientadoras: Bloco 1 – Identificação, Bloco 2 – Formação, Bloco 3 – Inserção. Quanto à natureza do roteiro – semiestruturado, as perguntas contidas em cada bloco tiveram cunho orientador, de modo que, ao longo da entrevista, outras questões poderiam ser agregadas, diante da necessidade de maiores esclarecimentos e/ou aprofundamento sobre as respostas obtidas. As análises das entrevistas constam no Capítulo 5 deste trabalho.

³⁰ Vide p. 206.

3.6 Procedimentos de análise dos dados coletados

Os resultados obtidos nesta pesquisa foram analisados à luz do referencial teórico que temos sobre inserção profissional docente e EPT, buscando conexões entre a realidade que encontramos e a literatura das áreas. Nossa análise foi baseada na construção de categorias, “[...] rubricas sob as quais virão se organizar elementos de conteúdos agrupados por parentesco de sentido [...]” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 219). A definição de categorias é primordial, para a apresentação dos resultados, existindo três modos³¹ de fazê-la, adotando-se, aqui, o modelo aberto, no qual as categorias não são fixas e tomam forma no curso da própria análise (LAVILLE; DIONNE, 1999). Quando da análise das entrevistas, esse processo dinâmico nos trouxe a necessidade de construir subcategorias, a fim de desenvolver uma análise mais coesa possível, que é apresentada no Capítulo 5.

Nesse processo analítico, recorreremos à análise de conteúdo de Bardin (1977). Empregamos o processo de pré-análise, que “Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais [...]” (BARDIN, 1977, p. 95), deixando-nos invadir por impressões e orientações, a partir de uma leitura flutuante (uma das atividades da pré-análise). Especificamente para a análise dos questionários, optamos pelo agrupamento de questões, baseando-nos na natureza da questão e na proximidade/similaridade entre elas, enquanto nas entrevistas, optamos por observar a recorrência de ideias, percepções, sentimentos comuns, assim como particularidades presentes nas respostas dos(as) participantes (LUDKE; ANDRÉ, 2018).

Superada essa etapa, avançamos para a fase seguinte, a ‘exploração do material’, que consiste na seleção do que Bardin (1977) chama de unidades de registro, ou seja, palavras que aparecem com certa frequência no texto, deixando-se transparecer que “Por detrás do discurso aparente geralmente simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que convém desvendar” (BARDIN, 1977, p. 14). Mas, em nossa investigação, sentimos a necessidade, ainda, de desdobrar as categorias em subcategorias, para analisar melhor os dados coletados. Chegamos, assim, com o questionário 1, à categoria ‘Trajetórias de licenciados(as) não inseridos(as) na docência’ e às subcategorias: Quem somos, Onde estamos e o que fazemos, Perspectivas profissionais de inserção na docência e Percepções sobre o curso e considerações sobre a formação e a profissão docente.

³¹ Além do modelo aberto, segundo Laville e Dionne (1999, p. 219), existe o modelo fechado, no qual “[...] o pesquisador decide *a priori* categorias, apoiando-se em um ponto de vista teórico que se propõe o mais frequentemente submeter à prova da realidade” e o modelo misto, no qual “[...] categorias são selecionadas no início, mas o pesquisador se permite modificá-las em função do que a análise aportará”.

Com os dados colhidos no questionário 2, elencamos a categoria ‘Trajetórias de licenciados(as) inseridos(as) na docência fora da EPT’ e as subcategorias: Quem somos, Onde estamos e o que fazemos, Perspectivas profissionais de inserção na EPT, O início da carreira do(a) docente em Computação na educação básica e Considerações sobre a formação e a profissão docente.

No capítulo que trata das entrevistas, temos as seguintes categorias de análise: “Caracterização do perfil 3: Conhecendo os(as) docentes inseridos(as) na EPT”, “Condições de inserção na docência na EPT”, ‘Iniciação à docência na EPT’, ‘Sentidos da docência na EPT e nos Institutos Federais’, ‘Inexistência de políticas e ações de indução docente na EPT’, ‘Aspectos da formação docente na/para EPT’ e ‘Rupturas ou Continuidades? Razões para permanência ou abandono da profissão’. Além das categorias citadas, temos as subcategorias: ‘Funções docentes’, ‘Vínculos e condições de trabalho na EPT’, ‘Precarização e desvalorização’, ‘Dimensão de gênero’, ‘Dimensão geracional’, ‘Dimensão didático-pedagógica’, ‘A Formação Continuada’, ‘Docência: profissão do conhecimento e da empregabilidade’ e ‘Admiração, transformação social, afetividade, amor: marcas de subjetividade na docência’.

A última etapa adotada nos procedimentos de análise foi o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, momento da avaliação crítica e interpretação dos resultados, do qual foram trazidos, à tona, conteúdos de natureza implícita e explícita que, possivelmente, mostraram-se latentes nos sujeitos, sendo analisados à luz de referenciais teóricos concernentes ao nosso trabalho.

As entrevistas, em relação aos questionários, demandaram maior tempo e dedicação para a organização, tabulação e categorização dos dados, uma vez que exigiram um processo de transcrição, feito de modo cuidadoso para que fosse transcrita a fala de cada participante com total fidedignidade. Assim, ao longo de todo processo, buscamos nos pautar pelos princípios éticos que balizam a pesquisa: respeito às pessoas, beneficência e justiça. É possível perceber, ao longo das análises, que mantivemos o sigilo quanto à identidade dos(as) participantes, eliminando quaisquer elementos passíveis de identificação.

Uma análise conjunta de todos os dados obtidos com os questionários e as entrevistas possibilitou uma visão global do nosso objeto de estudo, contribuindo para a construção de análises, interpretações e possíveis explicações sobre a realidade vivida por licenciados(as) em Eletromecânica e Computação, em suas respectivas trajetórias de inserção, atendendo às intenções da nossa investigação. De maneira resumida, o que podemos afirmar, diante dos resultados que serão apresentados, é que o grupo de participantes da nossa investigação vivem

distintas dimensões de sua vida profissional, com alguns pontos convergentes, mas também divergentes, com aspectos singulares e, ao mesmo tempo plurais, dando-nos dimensão do que acontece em suas trajetórias de inserção na docência, sobremaneira, na EPT.

4 (DES)CAMINHOS PARA EPT: TRAJETÓRIAS DE LICENCIADOS(AS) NÃO INSERIDOS(AS) NA DOCÊNCIA E DE LICENCIADOS(AS) ATUANTES NA DOCÊNCIA FORA DA EPT

Este capítulo apresenta a análise dos dados coletados, a partir da aplicação dos questionários 1 e 2, destinados a licenciados(as) não inseridos(as) na docência e licenciados(as) inseridos(as) na docência fora da EPT, perfis 1 e 2, respectivamente. Reiteramos que foram suprimidos elementos que pudessem identificar nossos(as) participantes, mantendo, assim, sigilo total sobre suas identidades, respeitando o direito ao anonimato.

Observa-se, nesse capítulo, que usamos de categorias comuns, para ambos os perfis, em função do tronco de perguntas que lhes foram comuns, diversificando, entre todas, uma categoria, com relação à peculiaridade do perfil do grupo ao qual foi destinada (perfil 2). Assim, temos, neste capítulo, relacionado ao perfil 1, as categorias: Quem somos, Onde estamos e o que fazemos, Perspectivas profissionais para inserção na docência e Considerações sobre a profissão e a formação. As categorias relacionadas ao perfil 2 são: Quem somos, Onde estamos e o que fazemos, Perspectivas profissionais para inserção na EPT e Considerações sobre a profissão e a formação.

4.1 Trajetórias de licenciados(as) não inseridos na docência

4.1.1 *Quem somos*

O Perfil 1 é composto por 26 participantes, representado pelo percentual de 69,3% do total de participantes envolvidos(as) na investigação (39), sendo 30,7% desse total formado por mulheres. Nesse universo feminino, apenas uma mulher é concluinte da LEM e nos chama a atenção que, no comparativo entre mulheres e homens, ambos da LEM e da LC, há a predominância dos homens, o que contrasta, em certa medida, com o histórico da presença majoritária de mulheres no magistério no país. Segundo o Censo Escolar de 2020, INEP:

As professoras são maioria em todas as etapas da educação básica. Elas correspondem a 96,4% da docência na educação infantil, a 88,1% nos anos iniciais e a 66,8% anos finais do fundamental, respectivamente. No ensino médio, 57,8% do corpo docente é composto por mulheres (BRASIL, 2022b).

O caráter do magistério como atividade, essencialmente, feminina possui profundas raízes históricas, no processo de Divisão Sexual do Trabalho, que se pauta em dois princípios: separação (há trabalhos de homens e trabalhos de mulheres) e hierarquização (os trabalhos dos homens valem mais que os trabalhos das mulheres) (HIRATA; KERGOAT, 2007). Desse contexto:

[...] resulta que há profissões predominantemente femininas e outras predominantemente masculinas, sendo as primeiras invariavelmente menos valorizadas (socialmente, monetariamente) que as segundas. **A noção de Divisão Sexual do Trabalho orienta a compreensão sobre a concentração de mulheres em profissões ligadas ao cuidado, relações humanas e, de alguma forma, com o universo das emoções (reprodução) e de homens em áreas das exatas ligadas ao raciocínio lógico, à produção econômica, extremamente competitivas (produção)** (RICOLDI; ARTES, 2016, p. 153, negrito nosso).

A associação do magistério, como atividade de extensão da maternidade, traz influências também sobre esse campo. Contudo, conforme anunciamos, nossa investigação identificou uma relação desproporcional entre a presença feminina e a presença masculina, esta última se sobrepondo à primeira. Podemos entender essa realidade, a partir da própria teoria da divisão sexual do trabalho (HIRATA; KERGOAT, 2007) e, conforme trecho grifado na assertiva acima apresentada, podemos entender que a compreensão da Eletromecânica e da Computação como áreas, historicamente, relacionadas à atividade de caráter mais braçal e de produção intelectual, respectivamente, faz reverberar, na sociedade, a ideia de que são territórios “essencialmente” masculinos, incompatíveis com a “natureza” feminina.

O Quadro 6, abaixo, apresenta uma visão panorâmica quanto ao quantitativo de participantes por sexo, faixa etária e tempo de formação.

Quadro 6 - Quantitativo de participantes por sexo, faixa etária e tempo de formação

Quantitativo de participantes por sexo		Faixa etária				Tempo de formação		
		20-30	30-40	40-50	+ de 50	Até 1 ano	Até 2 nos	+ de 2anos
Feminino	2	x					x	
	2	x						x
	2		x			x		
	1		x					
	1		x					x
Masculino	2	x				x		
	1	x					x	
	3	x						x
	1		x			x		
	5		x				x	
	4		x					x
	1			x				
	1				x	x		

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Inicialmente, desejamos destacar que o maior número de participantes está concentrado na faixa etária dos 30-40 anos, representando 53,8% (14), seguida da faixa etária dos 20-30 anos, que apresenta percentual de 38,5% (10). Ainda, considerando as faixas etárias e sexo dos(as) participantes, observamos que as mulheres se concentram nas faixas etárias dos 20-30 anos e dos 30-40 anos, havendo certo equilíbrio entre elas, que se dividem, igualmente, em número de quatro em cada uma das faixas supracitadas. Não há mulheres participantes acima dos 40 anos em nossa pesquisa. Entre os homens, de um total de 18 participantes, a faixa etária dos 30-40 anos foi a que concentrou maior número, contabilizando 10 respondentes, enquanto a faixa etária dos 20-30 anos contou com a participação de seis. Os demais se encontram na faixa dos 40-50 e mais de 50 anos, um respondente em cada.

Essa análise da faixa etária nos mostra uma concentração maior dos(as) participantes, na faixa de idade acima dos 30 anos, corroborando com achados de Gatti *et al.* (2019), que nos trazem informações sobre perfil de licenciados(as), no Brasil, tendo como base de investigação o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Comparando dados dos anos de 2005 e 2014, as autoras constataram que “Quanto à idade, os estudantes de licenciatura tornam-se sensivelmente mais velhos entre 2005 e 2014” (GATTI *et al.*, 2019, p. 155), havendo uma queda expressiva de aspirantes à docência, na faixa etária dos 18 a 24 anos, em 2005, com migração para a faixa dos 30 a 39 anos e, para grupos etários subsequentes, em 2014, ainda que em menores proporções. Os dados são capazes de nos mostrar que as gerações mais novas pouco se sentem atraídas pela profissão docente, resultando no fenômeno do envelhecimento do magistério, que se encontra em ascensão e revela um ingresso cada vez mais tardio nas licenciaturas. Esse fato traz como reflexo um ingresso de docentes, em idade cada vez mais avançada na carreira, implicando um tempo de permanência cada vez menor na profissão e constitui-se, ao mesmo tempo, um desafio sobre como atrair novas gerações para a carreira.

Uma outra questão para ser analisada, à luz do quadro apresentado, é quanto ao cruzamento da faixa etária e do tempo de formação. Na faixa etária que concentra mais participantes (30 a 40 anos), temos três participantes que possuem até 1(um) ano de formação; seis que possuem até dois anos de formação; e cinco que têm mais de dois anos de formação. A segunda faixa etária com maior concentração de participantes (20 a 30 anos) computa dois participantes com até 1(um) ano de formação, três participantes com até dois anos de formação e cinco participantes com mais de dois anos de formação. Essa realidade acende um alerta, quanto à possibilidade de risco de abandono da carreira do magistério por licenciados(as), tendo em vista que alguns(as) participantes, de acordo com informações

individuais, já possuem um tempo considerável de formação, chegando a cinco anos. Isso quer dizer que, no transcorrer de cinco anos, esses(as) licenciados(as), esses(as) respondentes sequer sabem o que significa a vivência na profissão e, quanto mais o tempo passa, as perspectivas de inserção profissional na docência podem ir diminuindo, dando lugar às frustrações, abrindo espaço para possibilidade de desistência da profissão.

Essa possibilidade, no contexto da LC existe, tendo em vista que “a atuação de licenciados(as) em Computação não se restringe ao exercício da docência na sala de aula; o agir educacional desse(a) profissional é mais amplo”, conforme afirmam Castro e Vilarim (2013, p. 21), declarando que esses(as) profissionais podem se envolver com a construção de softwares educativos, de objetos de aprendizagem, assim como na atuação em equipes multidisciplinares, em ambientes de educação formal e não formal. Na LEM, também é concreta essa realidade, quando constatamos que, pela convivência com o grupo, ao longo da sua formação, 90% dos(as) licenciados(as) possuem formação profissional técnica de nível médio, anterior ao ingresso na graduação. Ou seja, há chances de trabalhos, em atividades outras fora da sua área, atuando como técnicos(as), em áreas industriais, mas com formação superior.

O desvio de licenciados(as) em Eletromecânica e Computação dos legítimos espaços de atuação profissional - a docência, é algo passível de se concretizar, em especial, quando consideramos as questões objetivas de sobrevivência e, mais ainda, se esses(as) profissionais forem a base de sustentação de suas famílias, o que lhes coloca em pouca condição de escolha, optando sempre pelo que é mais rentável financeiramente. A própria situação de empregabilidade, perante um mercado de trabalho com índices alarmantes de desemprego, pode ser um fator, também, decisivo para a entrada em outros postos de trabalho.

É possível enxergar outras nuances desse grupo, quando levamos em conta o tempo que cada participante levou para integralizar seu curso. Na LEM, a maior parte dos(as) participantes ingressou, em 2012 e na LC, em 2011. O maior número de concluintes, de ambos os cursos, finalizou sua formação em 2018. Seguindo a linha do tempo, constatamos que, em média, alunos(as) da LC levaram sete anos, para concluírem o curso e alunos(as) da LEM levaram em torno de seis, o que significa dizer que o tempo de integralização foi superior ao previsto, para um curso de licenciatura, que é de oito semestres, o equivalente a quatro anos. Apesar das situações que conduziram a esse longo tempo, para concluir a formação (períodos letivos trancados; incompatibilidade de horário entre trabalho e atividades acadêmicas, falta de professores(as) para lecionar determinado(s) componentes curriculares, retenção escolar, etc), o fato que é isso traz, por si só, angústias para o(a) futuro(a)

profissional e, quando esse tempo é associado ao tempo que possuem fora da docência, pode haver uma tendência ao enfraquecimento do vínculo com a profissão, impulsionando o(a) profissional à desistência da profissão.

No grupo pesquisado, 73,1% (19) (dos(as) respondentes são concluintes do curso de LC, sendo a maior parte egressa do IFBA, Campus de Valença, que contou com 10 participantes, seguido do IFBA de Porto Seguro, com cinco participantes e, por último, o IFBA de Santo Amaro com quatro participantes. Os(as) demais licenciados(as) - 26,9% (7) - são concluintes da LEM, que é oferecida, apenas, pelo IFBA de Simões Filho. Apesar de ambos os cursos terem iniciado no mesmo ano (2010), o curso de LC formou, desde então, mais profissionais docentes para a EPT que a LEM. Essa diferença pode ser atribuída ao maior número de ingressantes na LC em relação à LEM³² e/ou uma possível taxa de evasão escolar maior na LEM que na LC, reduzindo o número de concluintes.

O interesse em saber das motivações, para o ingresso no curso, fez parte de nosso questionário e, sobre o assunto, os(as) respondentes registraram as seguintes razões: *“Amo ensinar e gosto muito da área técnica”*; *“Afinidade com a docência e crescimento profissional”*; *“O curso era noturno, então conseguiria trabalhar e conciliar ambos, com o curso poderia ter a chance de trabalhar com tecnologia e educação, duas coisas sempre em alta no mercado”*; *“Proximidade do Instituto de casa e interesse pela área da computação”*; *“Por ter experiência na área Industrial e facilitar no desempenho das aulas”*; *“Na verdade foi o melhor curso oferecido na cidade e, como gosto de ensinar, resolvi fazer”*; *“Por causa da computação e falta de oferta do bacharelado em computação na região”*; *“Opção por lecionar no ensino técnico”*; *“Para habilitar o que já vinha fazendo”*; *“Não foi bem uma opção e, sim, foi o único local onde tive a oportunidade de ingressar em um curso superior”*; *“Entre as opções na cidade, foi a melhor escolha, pois dei continuidade na área que tinha formação técnica (formação técnica em informática)”*; *“Por ser voltado para a área de tecnologia”*; *“Parecia ser algo que me identificava a princípio”*; *“Gosto de ensinar”*; *“Falta de opção de curso”*; *“Fiz um por fazer e passei”*; *“Pela afinidade com as áreas de computação e educação”*; *“Era a opção mais próxima de minha casa e afinidade com o curso”*; *“É o único curso de informática oferecido na minha região por uma instituição pública”*; *“Falta de alternativas no momento”*; *“Era o único na região na área de informática”*; *“Parecia uma boa opção”*; *“Só esse na região”*; *“Afinidade”*; *“Melhor opção*

³² A considerar pelas listagens de egressos(as) que recebemos de cada campus, é possível perceber que o número de estudantes que ingressa na LC é sempre maior que LEM, valendo pontuar que a quantidade de vagas é a mesma para ambos os cursos (40).

para mim na época”; “Interesse na área das licenciaturas (história seria minha segundo opção) e afinidade com computação”.

Diante do transcrito acima, observamos uma recorrência frequente de respostas que traduzem que a licenciatura não foi o curso escolhido, não foi uma opção primeira, mas, sim, o que havia disponível na região, a melhor opção no momento decisivo de ingressar no ensino superior, a opção que possibilitou conciliar atividade de trabalho com estudo, proximidade do local de residência, enfim, situações que expressam motivações outras, menos o interesse genuíno pelo curso e pela carreira. Isto implica considerar que, via de regra, as licenciaturas ainda permanecem não sendo uma opção, mas, sim, a saída ou alternativa à falta de uma opção. Em outras palavras, uma escolha feita pela via da não escolha.

Essa constatação encontra eco em estudos realizados por Gatti *et al.* (2009, 2019), Gatti e Barreto (2009), Tartuce, Nunes e Almeida (2010). Tartuce, Nunes e Almeida (2010, p. 447-448) destacam, inclusive, que a entrada em curso de licenciatura é um processo resultante “[...] de fatores de natureza extrínseca e intrínseca, que se combinam e interagem de diferentes formas, gerando dilemas e tensões para quem o vivencia”, não representando, na maior parte das vezes, uma decisão convicta. Essa ‘não escolha’ traz reflexos para a profissão.

Quando analisamos a questão do interesse pela entrada na carreira, podemos encontrar várias situações. A pesquisa realizada por Amorim (2019) com egressos(as) do curso de licenciatura em História, Turma 1998-1 (UFMG/Fafich), revela-nos, por exemplo, que:

Na ocasião do desenvolvimento da pesquisa, 31 (88,6%) deles [dos egressos] foram localizados e entrevistados. Desses, 20 (64,5%) trabalhavam na área de formação e 11 (35,5%), em outras áreas. Daqueles que trabalhavam na área da História, 11 (35,5%) desenvolviam trabalhos técnicos, sete (22,6%) atuavam na educação básica e dois (6,4%) recebiam bolsas de pesquisa em regime de dedicação exclusiva. Em uma turma em que 30 (96,8%) dos 31 egressos localizados e entrevistados escolheram a graduação em História para trabalhar com o ensino de história, apenas 19 (61,3%) chegaram a exercer o magistério e, passados dez anos, míseros sete (22,6%) eram professores de história, dos quais quatro (12,9%) se encontravam em vias de abandonar a docência, com novos projetos de trabalho bem estruturados e prestes a se concretizar (AMORIM, 2019, p. 64).

Amorim mostra que o ingresso na licenciatura e a não continuidade na profissão são situações possíveis e vemos que estas possibilidades estão presentes no contexto da LEM e LC, refletindo um cenário muito mais amplo de desinteresse pelo magistério, atribuído, entre outros fatores, à “[...] massificação do ensino, [precárias] condições de trabalho, baixos salários, feminização do magistério, [retração das] políticas de formação, precarização e

flexibilização do trabalho docente, violência nas escolas, emergência de outros tipos de trabalho [...]” (TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2010, p. 449).

Apesar dessa realidade, constatamos que, no grupo de respondentes da nossa pesquisa, mesmo quem não ingressou na licenciatura por interesse na profissão tem interesse em inserir-se na carreira: 46,1% (12) dos 26 respondentes explicitaram essa vontade. Entre os(as) 26 investigados(as), ainda contamos com três respondentes que ingressaram no curso, sem interesse pela docência e declararam não ter interesse em inserir-se no magistério e um participante que, mesmo tendo feito a opção de entrar no curso, informou não ter interesse em inserir-se profissionalmente.

Diante desse cenário variável, podemos afirmar que entre a entrada em uma licenciatura e a sua conclusão podem haver encontros e desencontros entre a porta da entrada e da saída. Há aspirantes à docência que adentraram o curso por interesse e, no final, podem ou não manter o interesse em inserir-se na carreira docente, como também existem aqueles(as) que adentram uma licenciatura, sem interesse algum e, ao final, podem manifestar o desejo de exercer ou não a profissão.

4.1.2 Onde estamos e o que fazemos

Embora não inseridos(as) na docência, esse grupo de licenciados(as) encontrava-se exercendo outras atividades profissionais. O percentual de 80,8% dos(as) respondentes declarou exercer atividade remunerada e, neste cenário, entre licenciados(as) em Computação, as funções variaram entre: *agente de fiscalização de trânsito, analista de sistema, assistente administrativo, assistente financeiro, servidor público, técnico em informática, técnico em Tecnologia da Informação, analista de sistema e recepcionista*. Houve, também, quem declarasse ser estudante de mestrado/ bolsista da CAPES e quem não quis declarar a atividade profissional que exercia. Entre licenciados(as) em Eletromecânica, as atividades citadas foram: *assistente administrativo escolar, reforço escolar, técnico em manutenção industrial e eletricista e professor nas horas vagas*. Em ambos os cursos, havia quem estivesse em situação de desemprego, que representou um percentual de 19,2%, mostrando que a conclusão do curso superior não implicou, diretamente, possibilidades de ingresso no mundo do trabalho, uma das maiores expectativas em relação ao ensino superior.

Tendo em vista as atividades profissionais declaradas pelos(as) respondentes, evidenciamos que a maior parte do grupo encontrava-se desenvolvendo atividades de natureza técnica ou administrativa em áreas industriais ou comerciais. Isso nos faz retomar a pesquisa

realizada por Burnier *et al.* (2007), com profissionais de diversas áreas de formação técnica atuantes na docência, que constatou que “As experiências no mundo do trabalho vão, com o tempo, dizendo qual o lugar do técnico ali, e esse não parece ser muito compensador” (BURNIER *et al.*, 2007, p. 351). À luz da assertiva em questão, podemos pensar que da parcela dos 80,8% que desenvolviam atividades profissionais, para alguns(as), a entrada no curso pode ter representado possibilidade de avanços e melhorias profissionais, enquanto, para outros(as), pode ter sido a chance de ingressar em outra carreira profissional.

Essa segunda hipótese é fortalecida, também, por Burnier ao confirmar que:

[...] técnicos em geral investem na carreira técnica por cerca de cinco anos, quando percebem finalmente sua limitação, e partem, sempre que possível, para o curso superior, condição mínima exigida pelo mercado atual para ganhos acima de cinco salários-mínimos (COELHO, 2003³³ apud BURNIER *et al.*, 2007, p. 351).

Isso nos leva pensar que, apesar de fatores que desmotivam o interesse pela docência (salários aviltantes, condições precárias de trabalho, violência contra docentes, etc), ainda assim, o magistério, comparativamente à atividade de natureza técnica ou administrativa, parece ser uma área melhor para trabalhar. Essa possibilidade ganha mais força, em especial, no caso de atividades desenvolvidas em áreas, cujas exigências produtivas do mundo do trabalho e do capital se mostrem muito mais exaustivas e desgastantes, representando, principalmente, perdas em termos de qualidade de vida do(a) trabalhador(a). Importante registrar, nesse contexto, que a docência exercida, via concurso público, por exemplo, garante, ainda, ao(a) profissional, estabilidade na função e direitos trabalhistas que já não estão muito bem assegurados no mundo do trabalho.

Para finalizar, vale destacar a resposta de um respondente que afirmou ser eletricitista e professor nas horas vagas, o que nos remete lembrar que, embora não seja o caso em questão, a docência, ainda, pode ser encarada, para alguns(as) dos pesquisados(as), como atividade secundária, exercida com o objetivo de complementação de renda.

4.1.3 *Perspectivas profissionais de inserção na docência*

Lançamos, no questionário sob análise, a pergunta: “Você tem interesse em inserir-se profissionalmente em sua área de formação?”. Diante dela, obtivemos os percentuais de

³³ COELHO, Suzana Lana Burnier. **Visões de mundo e projetos de técnicos de nível médio**. 2003. Tese (Doutorado Educação Brasileira) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

76,9% (20), em que os(as) respondentes declararam que “sim”, e 23,1% (6) que declararam “não”. No grupo de percentual menor, as justificaram foram: *‘Não me agrada lecionar. Me vejo sem manejo e pouco conhecimento técnico para tal. Acho que é falta de aptidão mesmo’*; *‘A falta de oportunidade tem me deixado desanimada’*; *‘Mesmo gostando de dar aulas, o contexto educacional em âmbito nacional não permite uma boa experiência, deixa de ser atrativo profissionalmente’*.

O alto percentual de interessados(as) em inserir-se na docência é positivo, mas quando perguntamos, efetivamente, sobre as perspectivas profissionais, em relação às áreas de atuação, tendo as opções *ótima, boa, razoável e desanimadora*, obtivemos os seguintes posicionamentos dos(as) participantes: 11,5% (5) para “Ótima”; 19,2%(3) para “Boa”; 30,8% (8) para “Razoável”; 30,8% (8) “Desanimadora”; e 7,7% (2) para “Não tenho condições de avaliar”. Nas respostas que justificam a escolha pelas opções “ótima” e “boa”, os fatores elencados foram, sinteticamente: a qualificação (formação para lecionar na EPT) como diferencial perante o mercado, a presença cada vez maior das tecnologias no cotidiano e a tendência à computação se tornar mais acessível às escolas deram a tônica das respostas. Esse resultado mostra que, mesmo os(as) respondentes estando um tempo considerável fora do seu campo de formação, existe uma visão positiva quanto às possibilidades futuras de inserção.

Contrapondo, porém à positividade de alguns(as), temos o percentual de 30,8%, que declarou ter uma perspectiva “razoável” e mais 30,8% que assinalaram “desanimadora”. As justificativas, para ambas as opções, foram: *‘Falta o conhecimento do mercado de trabalho por esse curso, divulgação pela própria entidade’*; *‘Após esse período não consegui ingressar na área de formação’*; *‘Não é do meu conhecimento a existência de políticas públicas em vigência e/ou futuras para a inserção de disciplinas voltadas para a nossa formação’*; *‘Trata-se de uma área ainda não entendida no país. Dessa forma, acredito que apenas os institutos federais têm feito uso amplo dessa mão de obra fora dos cursos de graduação’*; *‘Concursos para a área de ensino de informática/computação são poucos e os editais permitem que outras formações não licenciadas concorram às vagas’*; *‘Dificuldade em conseguir emprego. Na maioria das vezes, por falta de experiência’*; *‘Há poucas vagas para lecionar no ensino técnico no país, haja vista que essa modalidade passou por uma decadência anos atrás’*; *‘Não há muito mercado para licenciados em computação, na área básica de ensino, principalmente no interior, e não há perspectiva de mudança desse cenário’*; *‘Por haver poucas instituições que oferecem estrutura’*; *‘O Curso não atendeu minha expectativa’*; *‘Não identificação plena com a área de formação, embora haja interesse em conhecer/ter outras experiências (iniciadas nos estágios e PIBID (Programação*

de iniciação à docência) em sala de aula, com a educação básica”; “O curso tem o objetivo de nos preparar para a docência, mas há limitação de vagas no mercado para a demanda”; “O sistema de ensino público ainda não possui uma política de adequação do sistema de ensino às novas realidades socioeconômicas não dando a devida importância à sua modernização”; “Sem oportunidades”; “A falta de área de trabalho nas escolas ainda não garante a atuação profissional como pensando, e a grade de disciplinas na área de computação não lhe garante também trabalhos na área de ciências da computação”; “Tendo em vista que a possibilidade de trabalho é maior como professor de carreira (concurso) de escolas técnicas ou faculdade e que cada vez mais o governo desvaloriza a educação e as vagas se tornam mais escassas, minha perspectiva nesse sentido é desanimadora”.

Essas justificativas são as mesmas apresentadas em questão que buscou saber a que o grupo, então pesquisado, atribuía a sua não inserção na sua área de formação. Vejamos as respostas: *“Divulgação da qualificação e do curso”; “Ao governo e à própria instituição que não dá oportunidade”; “Não existência de concurso para a área e qualificação profissional adequada para atuar em cursos superiores”; “Mercado desconfiado”; “Algumas disciplinas”; “Falta de oferta de vagas”; “Escassez de vagas voltadas exclusivamente para licenciados em computação para atuar nestes cursos”; “Além de não me sentir preparada para a docência, as oportunidades são poucas”; “Opção pessoal”; “Pouco atrativo”; “Poucas vagas, pouca ou nenhuma implementação de políticas de inclusão digital no ensino básico, falta de inclusão de disciplinas de raciocínio computacional e lógica de programação no ensino básico nas escolas públicas e privadas no interior”; “A área de atuação ainda está em construção”; “A licenciatura não me cativou; também um pouco de conformismo”; “As alterações do mercado, não posso trocar a segurança de um trabalho fixo, mesmo temporário, por uma sucessão de contratos que não existem garantias nenhuma”; “Uma mescla de escolha pessoal (desânimo com a área de formação) somada à dificuldade de encontrar a disciplina de informática integrada à educação básica em escolas próximas à cidade residente”; “Atribuo ao receio em abdicar da estabilidade que tenho como servidora pública efetiva, pois a maior parte das oportunidades, para atuar na área, eram temporárias, ou impossíveis de conciliar com meu trabalho atual”; “A não existência de políticas tecnológicas para o sistema de ensino, o que torna a realização de seleção de professores com formação em tecnologia não prioritária”; “Sem maiores oportunidades na área da docência”; “Não me dediquei muito a isso após concluir o curso”; “Primeiro por não haver a respectiva na área de atuação nas escolas de ensino médio, subsequente ou ensino básico de modo geral. E segundo por conta da formação, talvez, deixa a desejar na área de ciências*

da computação”; “Poucas oportunidades e número de escolas técnicas reduzidas”; “Falta de oportunidade e vaga na área”; “Falta de oportunidade, é necessário ter mais concursos ou o Campus fazer vínculo com Instituições no geral (Pública e Privada) para tentar nos inserir no mercado”.

A partir do que foi transcrito acima, constata-se que a ideia presente e recorrente da falta de oportunidade na EPT, da escassez de vagas, encontra respaldo em denúncias feitas, há tempos, por autores(as) da área, quanto à ausência de uma política de regulamentação da formação docente para ao campo (MACHADO, 2008; OLIVEIRA, 2010a, 2010b; PETEROSI, 1992, 1994, 2014), que coloca a área em quadro, histórico e tendencioso, de uma política de não formação, sustentando a prática de contratação de profissionais não licenciados(as) para exercerem a docência no setor.

Sobre essa questão, de acordo com Pena (2011), a ‘política’ de contratação de profissionais não licenciados(as) se espalhou por instituições que oferecem a EPT, sejam elas públicas ou particulares, consolidando-se na área. Nas instituições públicas, a RFEPCT é um exemplo ilustrativo. De acordo com Pena (2011, p. 103): “[...] o corpo docente das disciplinas técnicas dos cursos de educação profissional técnica de nível médio é composto, em sua maioria, por profissionais com diferentes formações na graduação, como engenharia, arquitetura, administração, entre outras”.

Os editais, para concurso público ou processos seletivos, para ingresso na RFEPCT, tendem a priorizar a formação nas áreas específicas dos cursos que oferecem, sem levar em consideração a formação pedagógica, ou seja, desconsidera-se, totalmente, o elemento pedagógico presente no processo. Além disso, a Rede costuma valorizar, e muito, a formação *stricto sensu*, sendo um requisito comum na etapa de provas de títulos e, por vezes, essa formação, de mestres e doutores é compreendida como substituta da formação em curso de licenciatura. Contudo, conforme assinala Chamlian (2003), cursos de mestrado e doutorado não formam professores(as), não estão focados nessa demanda, mas, sim, na formação para a pesquisa, dando pouca ou nenhuma ênfase à formação pedagógica.

Ainda no bojo dessa análise, Pena (2016, p. 80) declara que, ao contrário das instituições públicas, que apostam na formação específica das áreas tecnológicas, nas escolas privadas, de modo geral, “[...] para contratação de professores é priorizada a experiência profissional na indústria, focalizando o aspecto prático, relacionado ao exercício profissional”. Nesses casos, mantém secundarizada, também, a formação pedagógica. Ou seja, qualquer que seja a natureza da instituição, apela-se para a experiência profissional e/ou para a formação específica como requisitos capazes de dar conta do exercício do magistério. Isso quer dizer

que se planta uma competitividade entre licenciados(as) e não licenciados(as) por vagas na EPT, comumente, bacharéis, gerando um campo de tensão entre as duas categorias e, dadas questões históricas, bacharéis, em geral, acabam sendo priorizados(as).

Diante do exposto, podemos dizer que as vagas na EPT, ainda que poucas, existem, mas acabam sendo destinadas a profissionais não licenciados(as), refletindo as baixas expectativas de inserção expressas por parte dos(as) participantes de nossa pesquisa. Sobre essa questão das vagas, apenas para se ter uma ideia, segundo o INEP (BRASIL, 2022a), em 2019, constatou-se, em âmbito nacional, uma expansão robusta no número de matrículas na EPT, na qual a rede privada concentrou 41,2%, seguida das redes estadual, com 38,3%, e federal, com 18,7%. Segundo o órgão:

O crescimento na educação profissional foi sustentado pelas matrículas em duas modalidades: a formação subsequente (cursada após a conclusão do ensino médio), com 68 mil matrículas a mais (7,6%) no ano; e a integrada ao ensino médio, que teve acréscimo de 38,6 mil (6,6%) estudantes (BRASIL, 2022a).

No contexto baiano, a demanda, também, tem sido crescente. Segundo resumo técnico do censo da educação profissional no Estado:

O número total de matrículas da educação profissional cresceu 24,1% de 2015 a 2019, chegando a 145.427 matrículas em 2019. Em relação ao ano de 2018, o número de matrículas da educação profissional integrada ao ensino médio cresceu 9,5 %.

As matrículas da educação profissional estão principalmente concentradas na rede estadual, com 63,3% das matrículas, seguida da rede privada com 21,9% das matrículas. Verifica-se ainda que 27,1% das matrículas da rede municipal estão localizadas na zona rural (BRASIL, 2020a, p. 35-36).

Diante desse cenário, somente nos resta pensar que faltam interesse e decisão política quanto à regulamentação legal da exigência de formação docente para a EPT, assim como existe para o Ensino Fundamental (EF). Distante dessa prerrogativa legal, a EPT sofre com a ausência de parâmetros claros quanto à exigência de quem pode atuar. A lei 13.415/2017, ainda vigente, é prova cabal disso, quando autoriza a pessoa com notório saber lecionar na EPT, demonstrando toda a passividade política que repousa, historicamente, sobre a área. Nesse contexto, salvaguarda-se, apenas, a área propedêutica dos cursos, cujos(as) docentes devem ser licenciados(as).

Esse quadro de letargia é preocupante, sobretudo na RFEPCT, que depõe contra si, quando lança docentes no mercado, para a modalidade da EP, mas fecha-lhes as portas quando prioriza, em editais de concursos e processos seletivos, profissionais bacharéis e agora

a existência de profissionais licenciados(as), muitos(as), seu(as), próprios(as) egressos(as). Leva-nos a questionar, inclusive, que, se a própria RFEPCT não acolhe seus(as) próprios egressos(as), o que dizer das demais redes de ensino ofertantes da EPT?.

A legislação, obviamente, autoriza que não licenciados(as) adentrem o magistério na EPT, por isso, percebemos que é urgente uma regulamentação da formação docente, para o campo da EPT, a fim de romper com a política de não formação e com práticas históricas de contratação de não licenciados(as), especialmente, quando há a presença de profissionais com formação em licenciatura no mercado. Até a regulamentação dessa exigência, sentimos que o grande desafio é incluir o(a) licenciado(a) em áreas tecnológicas na EPT.

Na questão sob análise, ainda houve quem declarasse *“Não tenho condições de avaliar”* e a explicação dada foi que, após a conclusão do curso, o afastamento da área não possibilitava ter conhecimentos suficientes para responder sobre o assunto.

Atrelada às perguntas anteriores, questionamos sobre a continuidade da formação dos(as) participantes, após a conclusão da licenciatura e 65,4% (17) de nossos(as) respondentes declararam ter investido, em seu desenvolvimento profissional, enquanto 34,6% (9) informaram não ter investido. Neste segundo grupo, segundo as justificativas dadas, a questão financeira foi o que mais pesou, seguida de justificativas como: *“Decidi fazer uma segunda graduação”*; *“Não me identifiquei com a disciplina, embora tenha concluído. Não adquiri gosto pela licenciatura”*; *“Ainda não achei um curso que cabe no meu perfil”*.

O fator financeiro, como barreira para a continuidade na formação, alerta para a total ausência de uma política voltada para o desenvolvimento profissional de recém-formados(as) na docência. O desenvolvimento profissional pauta-se sob uma concepção de “[...] formação permanente ou aprendizagem ao longo da vida e pode incluir possibilidades de melhoria da prática pedagógica” (PEREIRA; ANDRÉ, 2017, p. 7). A implantação de uma política, dessa natureza, para recém-licenciados(as), poderia significar, de alguma forma, um atrativo na profissão, como também uma possibilidade de reter profissionais na carreira.

Importante esclarecer que não se intenta afirmar que uma política de desenvolvimento profissional é o suficiente para atrair e reter profissionais docentes na carreira. Salários condignos, incentivos ao longo da carreira, condições dignas de trabalho, entre outros fatores, são, também, ou mais, essenciais à profissão. Mas desejamos sinalizar, sim, que uma política dessa natureza pode impedir rupturas com a carreira, propiciando maior fortalecimento dos vínculos com a profissão, aprimoramento da formação inicial e aprofundamento dos conhecimentos sobre educação. Por outro lado, entendemos que a ausência de continuidade da

formação, sobretudo, por um longo período de tempo, pode afastar o(a) licenciado(a) da carreira e alguns(as) desse grupo já se encontravam formados(as) há mais de quatro anos sem inserção na docência e sem condições de investir em seu perfil profissional.

Entre os(as) que sinalizaram ter investido na continuidade da formação, a maior parte dos cursos está concentrada nas áreas tecnológicas da LEM e da LC. Conseguimos identificar que 66,6% dos cursos citados têm maior relação com as áreas específicas desses cursos, enquanto 33,3% estão mais focados no campo da educação, mais especificamente, na docência. Importante frisar que, apesar do interesse expresso por 76,9% dos(as) licenciados(as), em inserir-se na docência, também há, nesse grupo, quem não tenha manifestado esse interesse, o que nos faz deduzir que não há relação tão direta entre a continuidade da formação e o desejo de inserir-se na docência. Mas, para os demais que expressaram essa vontade, o investimento significa uma estratégia, para enfrentar o processo de inserção, estando-se mais qualificado(a)s perante o mercado, para possíveis vagas que venham a surgir, especialmente, na RFEPCT, e essa constatação pode ser evidenciada, quando observamos que muitos(as) licenciados(as), ao concluírem seu curso, ingressaram em cursos de mestrado. Conforme já pontuamos, a Rede valoriza, sobremaneira, a formação *stricto sensu*, valendo ressaltar que a maior parte desses cursos estava associada a egressos(as) da LC, enquanto na LEM, os cursos foram mais pós-graduação *lato sensu*, qualificação e aperfeiçoamento profissional.

Nossos dados não foram suficientes para afirmar se a opção feita pelos cursos, sejam eles focados mais nas áreas específicas ou mais na área pedagógica, tem relação com uma certa comodidade por parte dos(as) respondente ou uma aposta, em maior ou menor grau, nas respectivas áreas em pauta, mas, segundo estudo realizado por André (2015), há uma tendência, por parte do professorado iniciante, em buscar sanar lacunas sentidas, ao longo da sua formação, centrando sua atenção em áreas, temas ou assuntos sobre os quais sente maior necessidade de aprofundar.

Também podemos afirmar que a formação, nas áreas identificadas e retratadas pelos percentuais em voga, 66,6% em áreas específicas e 33,3% na área da educação, podem indicar tendências de mercado, tendo em vista que a EPT é um campo que sofre com constantes mutações, as quais indicam para onde sopram os ventos de tempos em tempos. Contudo, seja por comodidade, necessidade ou tendência, percebe-se que, com tal iniciativa, o grupo em questão começa a compreender que a formação continuada faz parte do desenvolvimento profissional docente, tanto que esse investimento não aconteceu, majoritariamente, pela inviabilidade financeira.

4.1.4 *Percepções sobre o curso e considerações sobre a formação e a profissão docente*

Em nossa investigação, oportunizamos aos(as) respondentes que avaliassem a proposta do seu curso, em relação ao mercado de trabalho para o qual se destinava, tendo como opções de escolhas: *atende plenamente*, *atende parcialmente* e *não atende*. O percentual de 23,1%, dos(as) respondentes avaliou que o curso *atende plenamente*, 61,5% avaliaram que *atende parcialmente* e 15,4% sinalizaram que o curso *não atende*.

O percentual de 23,1%, que avaliou que o curso *atende plenamente*, contou com representação de licenciados(as) de ambos os cursos, mas, majoritariamente, de licenciados(as) em Eletromecânica, sendo diminuta a representação da LC. A visão otimista dos(as) participantes recai sobre a percepção da necessidade da formação de docentes para uma formação técnica mais qualificada. Ou seja, a crítica quanto ao problema da ausência de políticas de formação docente para a EPT (MACHADO, 2008; OLIVEIRA, 2010a, 2010b), discutida em seção anterior, é tomada, nessa questão, por participantes, como uma oportunidade.

Os percentuais de 61,5% e 15,4%, para os quais o curso *atende parcialmente* e *não atende*, respectivamente, as justificativas dadas para tais avaliações, além da falta de oportunidade e abertura do mercado para profissionais das áreas, que acompanham ambos os cursos, foram: “*Falta efetividade para preparar de fato o aluno para o campo de trabalho. O foco era mais voltado para humanas que para o aprendizado da informática em si*”; “*A instituição não tem política para egresso de seus alunos no campo da formação*”; “*O curso não atendeu minha expectativa*”; “*Senti falta de maior integração entre as áreas de computação e educação*”; “[...] *Na faculdade, a matriz curricular amplamente apresenta o desenvolvimento para programas de computador (em constante desuso de modo geral)*”; “*Curso era muito novo e pouca gente entendia o propósito. A falta de direcionamento e espaço na área complicaram as coisas*”; “*O curso trabalha mais a parte teórica, a prática ficou longe de ser trabalhada*”; “*Durante o curso, a grade e o projeto são confusos. Durante todo o tempo ora se falava em docência como objetivo do curso, ora programação*”. Vale pontuar que essas respostas foram expressas, exclusivamente, por licenciados(as) em Computação, sugerindo que, de alguma maneira, a proposta de formação na LEM parece acontecer sem os mesmos percalços.

As questões postas indicam que, assim como outros cursos de licenciatura, a formação docente para EPT, também, possui situações ainda não pacificadas e que retratam, de perto, conflitos e percalços que, há muito, são centro de atenção em discussões, no campo da

formação docente, especificamente, sobre os cursos de licenciatura. A dissociação entre teoria e prática, por exemplo, é histórica e precisa ser superada, pois é fato que, dessa má relação, resulta o empobrecimento das práticas nas escolas (PIMENTA; LIMA, 2011), que dá espaço a uma prática sem fundamento, que se configura mero ativismo, ou uma teoria sem prática, que se constitui discurso vazio.

Os dados que coletamos não foram consistentes e suficientes o bastante para esclarecer os pontos citados por licenciados(as) em Computação, mas elencamos um elemento-chave que respinga, direta ou indiretamente, nos demais pontos citados. A partir da colocação quanto à confusão do perfil do(a) futuro(a) profissional egresso(as) do curso, fica evidente que havia certo desconhecimento, de parte dos(as) formadores(as) do curso acerca do perfil do(a) egresso(a), o que é muito grave (!). Isso chama muito a atenção e merece destaque, porque o corpo docente é uma peça importante na formação inicial, uma vez que resguarda um papel de qualidade na formação inicial, sendo um dos elementos, nesse processo, que colabora para o desempenho do(a) futuro(a) docente. Segundo Gatti *et al.* (2019, p. 273), as:

[...] práticas de formação utilizadas no desenvolvimento do conhecimento profissional contribuem para consolidar um pensamento educativo, uma imagem do magistério. Quem protagoniza essas práticas no contexto da formação inicial é o formador, profissional atuante em cursos de licenciatura. Isso implica considerar que o professor formador, suas concepções, representações e formas de atuação, assim como as condições em que realiza seu trabalho interferem nas práticas de formação inicial e na constituição profissional do futuro professor.

Por essa questão, segundo Gatti (2016), as mudanças que se fazem, evidentemente, necessárias em cursos de licenciatura passam, indiscutivelmente, pela dimensão da formação de formadores(as) que neles atuam. Nesse sentido, segundo a autora:

Não se fez avanços na formação do corpo de formadores de professores a partir de exigências mais claras quanto às suas competências e habilidades na direção de serem detentores de saberes teórico-práticos que lhes permitam desenvolver, criar, ampliar os aspectos formativos específicos relativos ao desenvolvimento da educação escolar em suas variadas facetas (GATTI, 2016, p. 167).

Perante esse cenário, levantamos algumas indagações quanto ao curso em pauta: Qual a formação dos(as) formadores(as) atuantes na LC?. Buscamos responder essa pergunta, a partir de um breve levantamento nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) do curso de LC de cada campus³⁴ envolvido em nossa pesquisa e constatamos que, de um total 72 docentes, 28 eram atuantes, exclusivamente, na área específica (área tecnológica) e, entre eles(as)

³⁴ Lembramos que temos três campi que oferecem LC envolvidos na pesquisa.

nenhum(a) era licenciado(a) ou tinha formação pedagógica³⁵. Outra pergunta nos ocorre nesse cenário: a ausência de formação pedagógica poderia ter gerado a referida confusão quanto ao perfil do(a) egresso(a) da LC?

Para docentes não licenciados(as), certamente, trabalhar com um objeto do qual pouco ou nada se sabe não é simples, afinal, como ensinar sem base de conhecimento para tal?. A tarefa de ensinar é difícil e complexa, e a ausência de fundamentos e pressupostos que orientem um processo dessa natureza pode gerar fissuras e enfraquecer a formação de futuros(as) licenciados(as). Na mesma proporção, não podemos ignorar, também, que há pouca ou nenhuma preparação do corpo docente pedagógico, para lidar com as singularidades da EPT, no que diz respeito, em especial, à abordagem pedagógica de conteúdos das áreas tecnológicas. Como docente da LEM, é possível dizer que o desconhecimento das áreas tecnológicas, pela área pedagógica, gera, também, dificuldades de interação entre conhecimento pedagógico e específico, muito embora os(as) estudantes costumem declarar que sentem maior falta de preparo por parte de docentes que integram as áreas tecnológicas, em especial, os(as) bacharéis, pela falta de base pedagógica.

Embora não tenhamos dados consistentes o bastante, para esclarecer a problemática levantada na LC, a pesquisa realizada por Luciano e Santos (2013) nos ajuda a refletir e repercutir a questão. Em pesquisa realizada com 47 licenciados(as) em Computação, os autores constataram que 36% desse grupo se mostrou pouco satisfeito ou insatisfeito com a sua formação, sendo a falta de preparo pedagógico do corpo docente a justificativa apontada para a questão.

Propusemos ao grupo, caso desejasse, que fizesse considerações sobre a sua formação. Entre os(as) que se manifestaram, pontuaram: *“O curso poderia ter ou oferecer mais chances de atuação, em ambas as áreas, computação e pedagogia, de maneira mais factível”*; *“Gostaria que houvesse maior grade de disciplinas voltadas para a computação, o que iria nos permitir concorrer com maior qualidade para vagas fora do âmbito educacional, como programador, desenvolvedor web”*; *“Deveria ser mais valorizada e ampla”*; *“Ampliar a matriz do curso”*; *“O estágio poderia ser nos primeiros semestres”*; *“A própria instituição na qual fui formado não dá oportunidade para concorrer às vagas quando aparecem”*; *“É uma boa formação, o problema está na falta de correlação entre a proposta do curso e a demanda do mercado de trabalho”*.

³⁵ Todos(as) os(as) profissionais eram portadores(as) ou de diplomas de especialização ou de mestrado ou de doutorado.

Diante do que coletamos e expusemos acima destacamos, inicialmente, a resposta vinda da LC, que expressa a ideia do(a) profissional da área atuar como programador, desenvolvedor de web, ou seja, fora do âmbito educacional. Essa ponderação nos remete à análise feita, anteriormente, sobre a confusão do perfil do(a) licenciado(a), mas agora sob a perspectiva do(a) egresso(a) do curso nos revela que, em alguma medida, mesmo após a conclusão, a formação, o entendimento da LC, como um curso de formação de professores(as), por isso restrita ao campo educacional, parecia não estar, suficientemente, claro. Por outro, podemos, também, considerar que a ansiedade para a inserção na docência e a necessidade por um posto de trabalho podem ter levado esse desejo, expresso na questão em pauta.

Avançando um pouco mais na análise sobre as considerações feitas pelo grupo, um ponto sinalizado por um licenciado em Eletromecânica, também, merece destaque: a sugestão para a ampliação da matriz do curso. À primeira vista, parece ser uma boa alternativa, para aumentar as chances de inserção do(a) egresso(a), mas, quando analisamos a proposta do curso e identificamos o seu direcionamento muito bem definido, percebemos que essa sugestão implicaria a proposta de uma outra formação, outro curso, outro perfil profissional. Diante disso, enxergamos que precisamos, sim, regulamentar a docência para a EPT e implantar políticas de inserção para o campo, a fim de assegurar que as funções docentes, nessa modalidade, sejam ocupadas por profissionais licenciados(as), que se encontram, devidamente, qualificados para a atividade. Fora isso, é a extinção do curso e formulação de uma nova proposta de formação.

Fechando o questionário, deixamos espaço para que licenciados(as) da LEM e da LC fizessem considerações sobre a profissão docente. Quem optou por fazer algum registro, pontuou: *“Melhores condições de trabalho e oportunidades para melhor qualificação”*; *“É uma profissão digna de respeito e admiração e, como toda profissão, tem seus altos e baixos, pessoas comprometidas e outras nem tanto”*; *“A parte do curso que mais gostei foram as quatro fases de estágio e a participação no PIBID [...] que trouxe muito enriquecimento para minha formação acadêmica”*; *“Foco nesse objetivo ensinar”*. Fazemos algumas observações a respeito. A primeira se refere à reivindicação por melhores condições de trabalho, expresso por um(a) respondente, mostrando que, apesar de ainda não inseridos(as) na docência, é perceptível que a profissão sofre certo desprestígio social, o qual é retratado, muitas vezes, na depreciação salarial e em condições precárias de trabalho às quais o professorado é submetido. É uma realidade desanimadora, que faz com que muitos(as) estudantes se afastem da profissão, para quem a docência significa “[...]”

trabalhar muito, ser mal remunerado e ter nenhum ou quase nenhum reconhecimento social” (GATTI *et al.*, 2009, p. 35).

A segunda observação que desejamos fazer é quanto ao PIBID, lembrado em uma das considerações feitas, denotando o quanto políticas de incentivo à docência podem contribuir, significativamente, para a formação de futuros(as) aspirantes à profissão, aproximando os campos de atuação e formação profissional.

4.2 Trajetórias de licenciados(as) inseridos(as) na docência fora da EPT

4.2.1 Quem somos

O Questionário 2 foi destinado ao grupo identificado como Perfil 2: licenciados(as) inseridos(as) na docência fora da EPT. Nesse perfil, tivemos, apenas, licenciados(as) em Computação, no total de cinco participantes, egressos(as) do campus do IFBA de Valença e IFBA de Porto Seguro, com um respondente de cada, e IFBA de Santo Amaro, com três respondentes.

Os(as) respondentes do perfil 2 eram quatro homens e uma mulher. Assim como no perfil 1, verificamos a baixa presença feminina, no curso de licenciatura em questão, situação já posta sob análise, na seção anterior e perante a qual reforçamos a necessidade de estimular a presença de mulheres em áreas tecnológicas. Esse estímulo parece, aos poucos, acontecer. Segundo INEP (BRASIL, 2022a), a educação profissional cresceu, em 2019 e alcançou 1,9 milhão de matriculados, visto que as mulheres são maioria.

Esse fato merece toda comemoração, porque significa que as mulheres, aos poucos, passam a acessar áreas, culturalmente, ocupadas por homens, ampliando seus espaços de atuação e circulação. Mas destacamos a necessidade não somente de incentivar, como também investir em estudos que possibilitem conhecer como mulheres egressas de cursos de formação na EPT viveram esse período, quais oportunidades de trabalho tiveram, após a conclusão dos cursos, quais percepções sobre ser mulher em áreas, majoritariamente, ocupadas por homens, como a área de Computação, enfim, questões que muito ajudariam a perceber a ocupação efetiva da mulher na educação profissional e tecnológica.

Quando combinamos os dados sobre sexo, faixa etária e tempo de experiência docente, na área de atuação, temos o cenário ilustrado no quadro abaixo.

Quadro 7 - Quantitativo de participantes por sexo, faixa etária e tempo de experiência docente na área em que atua

Quantitativo de participantes por sexo		Faixa etária				Tempo de experiência docente na área		
		20-30	30-40	40-50	+ de 50	Até 1 ano	Até 2 anos	+ de 2anos
Feminino	1	x					x	
	1	x					x	
Masculino	1	x				x		
	1		x			x		
	1		x				x	

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Constatamos, a partir do quadro, é que, do total de cinco participantes, três se encontravam, no momento da coleta, na faixa entre 20-30 anos, sendo uma mulher e dois homens. A licenciada tinha mais dois anos de experiência docente, enquanto os licenciados, um tinha até dois anos de experiência e o outro mais de dois anos. Na faixa dos 30-40 anos de idade, identificamos dois homens, um com até dois anos de experiência no magistério e outro com mais de dois anos de experiência.

Segundo dados coletados, o ano de ingresso na LC do grupo sob análise, foi entre 2010 a 2013 e, considerando o ano de conclusão do curso, que aconteceu entre 2016 e 2017, apenas dois(as) respondentes integralizaram a sua formação, no prazo previsto para uma licenciatura, ou seja, quatro anos, o equivalente a oito semestres. Os(As) demais ultrapassaram esse período. Considerando, ainda, ano de ingresso e ano de conclusão, bem como ano de inserção na docência, apenas um licenciado se inseriu na profissão, imediatamente, após conclusão do curso, enquanto demais respondentes levaram, em média, entre um e dois anos para inserir-se no magistério.

4.2.2 Onde estamos e o que fazemos

Licenciados(as) em Computação inseridos(as) fora da EPT se encontravam, no momento pesquisa, na seguinte situação: uma docente lecionava, há três anos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), em instituição pública de ensino; um estava, há um ano e meio, trabalhando nos anos iniciais do EF, também, em instituição pública; um lecionava, há dois anos, nos iniciais do EF, em instituição privada; e um atuava, há um ano, nos anos finais do EF, em instituição pública. Segundo os dados informados pelo grupo, o tempo de atuação, em suas respectivas áreas de atuação, era o mesmo tempo de experiência que tinham na atividade de ensino. Esse dado sugere pensar que esses(as) respondentes não tiveram experiências diversificadas no magistério, atuando, desde o ingresso na carreira, na área em

que se encontravam. Apenas um participante parece ter diversificado sua experiência, tendo passado pelo ensino fundamental e estando, no momento da pesquisa, no ensino superior, atuando, há dois anos, em instituição privada, lecionando disciplinas da área de computação.

Os(As) participantes que atuavam no ensino fundamental lecionavam, todos(as), a disciplina de Informática Básica (IB)³⁶. Inclusive o docente do ensino superior, quando atuou nessa etapa da educação, lecionou em instituição pública a mesma disciplina.

Sobre o cenário que temos, a presença de licenciados(as) em Computação, na educação básica e a oferta da IB, nesse nível de ensino, são dois pontos que colocamos em destaque. Segundo Matos (2013), a presença de licenciados(as) na educação básica é previsível, pois a LC deve formar profissionais para o magistério nesse nível de ensino, além de demais níveis e modalidades, como a EPT. Porém o próprio autor alerta que não há disciplinas específicas suficientes, nas escolas, para a atuação regular do(a) licenciado(a) em Computação. No que diz respeito à IB nas escolas, Lacerda destaca que, diante da presença frequente das tecnologias no cotidiano, informática básica se torna indispensável porque:

[...] necessitamos de conhecimentos em softwares para a vida em sociedade. [...] caixas bancários e celulares necessitam cada vez mais de usuários capacitados para poder usá-los. [...] vemos a necessidade de inserir a informática no contexto educacional em diversas disciplinas a fim de construir conhecimento para o uso das diversas ferramentas e linguagens no contexto escolar e também no dia a dia (LACERDA, 2012, p. 4).

Matos (2013) corrobora com o autor, afirmando que a IB é disciplina que se constitui-se ferramenta de promoção da cidadania, muito embora não seja ofertada de forma regular. Castra e Vilarim (2013, p. 21) alertam, ainda, que, mesmo quando a disciplina existe, “[...] ainda é raro encontrar nela o licenciado em Computação”, sendo esse espaço, muitas vezes, ocupado por profissionais técnicos de informática. Dessa forma, os autores pontuam que, apesar de ser uma disciplina que compete ao(a) licenciado(a) em Computação lecionar, profissionais outros adentram esse campo substituindo licenciados(as) e, muitas vezes, essa substituição pode se dar pelo baixo custo que um(a) profissional não licenciado(a) pode representar para quem o(a) contrata. Os autores, também, indicam que, apesar da educação básica ser um campo mais amplo para a absorção de licenciados(as) em Computação, em relação à EPT, considerando o volume superior de estabelecimentos e matrículas que a

³⁶ Apesar da maior parte do grupo lecionar Informática Básica, essa disciplina não é componente curricular obrigatório no Estado.

educação básica possui (BRASIL, 2020c), as dificuldades de inserção existem, pois a IB ainda não se configura uma disciplina com oferta regular o suficiente para incorporar os(as) licenciados(as) do curso.

Questionamos os(as) participantes sobre como se sentiam, em relação ao nível de ensino, curso ou área em que atuavam, dando como alternativas: *muito satisfeito(a)*, *satisfeito(a)*, *pouco satisfeito(a)* e *insatisfeito(a)*. A opção *muito satisfeito(a)* e *satisfeito(a)* foram assinaladas uma vez cada e a opção *pouco satisfeito(a)* foi assinalada três vezes. Para quem assinalou a opção *muito satisfeito(a)*, justificou: “*Sigo satisfeito por poder trabalhar com disciplinas que gosto*”. Para quem se declarou satisfeito, a resposta foi: “*Gosto de trabalhar com crianças*”. Quem assinalou pouco satisfeito declarou: “*Poderia desenvolver muito mais com os estudantes, porém com carga horária alta, muitas turmas e pouco tempo para planejamento, não consigo desenvolver tudo o que gostaria*”; “*A falta de oportunidade para atuar na área é um dos fatores para minha resposta. Gostaria de estar trabalhando em uma escola pública*”; e “*Falta de estrutura e material didático*”.

Observamos, entre as respostas, que, embora atuando na docência em uma das áreas foco da LC, a educação básica, um respondente não se sente satisfeito, sugerindo-nos que a EPT, nesse sentido, é o seu foco e, pontua, ainda, que estar vinculado a uma instituição privada de ensino o motiva a se sentir insatisfeito(a). Sobre essa última questão, o expresso desejo por vínculo profissional com instituição pública de ensino indica que, apesar desse tipo de instituição ser diagnosticada com condições pouco ou nada adequadas ao exercício da docência (GATTI, 2016; TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2010), ainda assim é preferível em relação à instituição da rede privada de ensino, porque o ingresso na rede pública de ensino, quando ocorre, em especial, via concurso público, garante, ao(a) profissional, estabilidade no cargo, garantia de progressão na carreira e direitos trabalhistas que lhe dão segurança profissional, enquanto, na rede privada, além de se viver, constantemente, sob a sombra do desemprego, os direitos trabalhistas não estão bem assegurados.

No bojo dessa discussão, apenas para se ter uma ideia, em instituições privadas de ensino ofertantes da EPT, comumente, contratam-se profissionais como “horistas”, numa modalidade de contrato temporário, sem vínculo, sem garantias trabalhistas, pelas quais costuma-se não receber pagamento por horas de planejamento e correções de atividade (PENA, 2014), precarizando o trabalho e a profissão docente.

4.2.3 Perspectivas profissionais de inserção na EPT

Perguntamos ao grupo em questão quais as perspectivas profissionais de inserção na docência na EPT, tendo como opções de escolha as alternativas *Ótima*, *Boa*, *Razoável*, *Desanimadora* e *Não sei avaliar*. O grupo se mostrou dividido: dois(as) respondentes consideraram *ótima*; outros(as) dois(as), *desanimadora*; e um(a) respondente assinalou a opção *boa*. Para quem escolheu *ótima* e *boa*, as justificativas foram: “*Acredito que a cada dia estão percebendo a importância da computação nas diversas modalidades da Educação*”; “*A tecnologia está cada vez mais presente na sociedade, por isso, é preciso pessoas capacitadas para instruir os indivíduos sobre seu uso e criação*”; “*Estou satisfeito com a minha formação e atuação enquanto professor de Informática/Computação*”. Enquanto quem assinalou a opção *desanimadora* respondeu: “*Existe uma falta de oportunidade para quem se forma em licenciatura em computação. Para atuar na educação são raras as oportunidades e, quando elas surgem, o papel do licenciado é muito confundido com um de técnico em informática. Para atuar na área de programação, o licenciado é visto como um profissional com uma formação incompleta para tal*” e “*Falta de oferta de vagas na área*”.

Entre os(as) que declararam serem *Ótima* e *Boa* quanto às perspectivas profissionais, destacaram a presença marcante da tecnologia na sociedade, levando a Computação, inegavelmente, às diversas modalidades da Educação, requerendo profissionais capacitados para lidar com o processo de educação tecnológica. França e Tedesco (2015), também, compartilham dessa visão e vão além, quando afirmam que não se trata, apenas, de inclusão de tecnologia nas escolas, mas, sim, de desenvolver o pensamento computacional, papel para o qual o(a) licenciado(a) em Computação está preparado(a). Segundo os autores:

O interesse pela disseminação do pensamento computacional no ambiente escolar é crescente tendo envolvido a participação de pesquisadores e educadores de diferentes países, incluindo o Brasil. [...] [Dessa forma] O ensino do pensamento computacional na educação básica brasileira irá requerer a formação de professores especializados para atuarem nas escolas (FRANÇA; TEDESCO, 2015, p. 1465-1467).

Entre os(as) que consideraram a perspectiva *desanimadora*, além da escassez de vagas no mercado, pontuaram que o licenciado(a) é confundido(a) com um técnico em informática. Sobre essa questão, Castro e Vilarim (2013, p. 20) esclarecem que “o curso de LC é muito recente como curso de graduação, por isso, ainda, é pouco conhecido, também, o potencial

do(a) licenciado(a) do curso”. Matos (2013, p. 29), por sua vez, situa-nos diante da situação pontuando que “[...] a comunidade de prática e pesquisa em educação em Computação tem notado a necessidade de reflexão mais profunda sobre esse profissional que tem concluído o curso superior com pouco reconhecimento pela área de Computação, tampouco pela Educação”.

A falta de oportunidade foi, também, uma das questões apontadas na justificativa, para se ter uma visão desanimadora sobre a perspectiva de inserção, um ponto que já discutimos, amplamente, quando analisamos o *QI* e que mostra um encontro de visões entre egressos(as) da LEM e da LC, quando se trata de inserção na EPT. Essa mesma justificativa volta ao cenário da pesquisa, quando é apontada, de forma veemente, pelos(as) participantes de perfil 2, como resposta para a pergunta sobre a que atribuiriam não estarem inseridos(as) na EPT, ficando evidente, mais uma vez, que a ocupação dessa área por profissionais não licenciados(as), baseada na máxima de que “[...] aquele que sabe fazer é capaz de ensinar [...]” (SILVA JÚNIOR; GARIGLIO, 2014, p. 874), precisa ser rompida, de forma a assegurar que os espaços do magistério, ao menos aqueles para os quais existem formação adequada, sejam ocupados por profissionais, devidamente habilitados(as).

Ao grupo de perfil 2, foi perguntado sobre a avaliação que fazia da proposta do seu curso, em relação ao campo de trabalho para o qual se destinava, tendo como possibilidades de respostas: *atende plenamente, atende parcialmente e não atende*. Por unanimidade, a resposta foi *atende parcialmente*, dando-se as seguintes justificativas: “*Acredito que a falta de profissionais especializados em Educação em Computação impute uma perda no que se refere a aspectos de Metodologia de Ensino*”, “*Falta fazer uma ligação maior entre a área pedagógica do curso com a área técnica. Fica a sensação de que se está fazendo dois cursos distintos*”; “*Pouca oferta de vagas na área de educação*”; “*Faltam alguns ajustes do tipo: uma disciplina sobre inclusão (ao menos em meu tempo não teve)*”; e “*O curso é muito bom, porém não nos prepara para a realidade das Escolas Públicas do Brasil*”.

Algumas das justificativas apresentadas, aqui, foram citadas, também, pelos(as) respondentes do *Questionário 1*, inclusive, o maior percentual de licenciados(as) que respondeu ao referido questionário, também, avaliou que o curso *atende parcialmente*. Fazemos um destaque, nesse cenário, quanto às percepções de ambos os perfis, para uma mesma questão, pois, no grupo de perfil 1, o que poderia soar como mera insatisfação dos(as) respondentes, uma vez que não se encontravam inseridos(as) na sua área de atuação, encontra respaldo entre os(as) que se encontravam inseridos(as) na docência, tendo como

ponto recorrente a falta de ligação entre a área pedagógica e área específica, acrescida da ausência de profissionais especializados *em Educação em Computação*.

Aprofundamos, aqui, a discussão feita em seção anterior com Castro e Vilarim (2013, p. 22), que alertam para a necessidade da LC superar a estrutura de Bacharelado, pautado no esquema $3+1$, que implica “[...] formação tecnológica específica nos três primeiros anos de curso e um último ano como apêndice de conteúdos pedagógicos”. Isso significa dizer que, à sombra dos cursos de bacharelado da mesma área, as licenciaturas em Computação seguem o mesmo esquema, deturpando o sentido da formação para o campo da docência. E a questão da ausência de profissionais especializados em Computação e Especialização, gerando “*perda no que se refere a aspectos de Metodologia de Ensino*”, contribui de forma significativa para a formação de futuros(as) licenciados(as) e reforça a discussão que fizemos sobre a formação de formadores(as) dos cursos de licenciatura, especialmente, formadores(as) não licenciados(as).

Essa questão pode ser, em certa medida, confirmada por Pinheiro (2017), a partir de pesquisa realizada com egressos(as) da LC, oferecida pela da UnB, cujos(as) licenciados(as) foram unívocos(as), ao afirmarem que disciplinas voltadas para parte pedagógica do curso cumpriram seu papel, mas as disciplinas da área tecnológica do curso foram mais teóricas que práticas, mais focadas na formação do(a) pesquisador(a) que do(a) professor(a).

Ao tempo em que os(as) docentes pesquisados(as) informaram que sua formação atendia parcialmente, quando questionados(as) sobre dificuldades encontradas, ou não, para exercer a docência, quatro participantes declararam que *sim*, que se depararam com algumas, enquanto um(a) participante informou que *não*. As justificativas para aqueles(as) que confirmaram ter encontrado dificuldades, a falta de condições de trabalho, retratada na falta de estrutura física e tecnológica das escolas (computadores, internet, entre outros), em especial, as públicas, foi o ponto, unanimemente, citado pelos(as) participantes.

Indagamos aos(as) participantes se deram continuidade à sua formação inicial e quatro disseram *sim*, enquanto um(a) respondente disse *não*. O(A) participante que declarou não ter dado continuidade justificou que por causa da pandemia de COVID 19, o processo de seletivo para mestrado, do qual pretendia participar, havia sido suspenso, sem previsão de retomada. Entre os(as) participantes que deram continuidade à formação, duas pessoas se encontravam realizando curso de doutorado em educação e outras duas estavam cursando especialização; uma delas informou que já havia concluído o curso de Especialização em Produção de Mídias para Educação online, já tendo, portanto um título de especialista.

O investimento em curso de doutorado, por parte do grupo, fica evidente o interesse em uma formação para a pesquisa. As duas pessoas que investiram nesse tipo de formação

atuam no ensino fundamental e no ensino superior, respectivamente. A que atua no ensino fundamental se declarou insatisfeita, em questão analisada, anteriormente, sobre como se sentia em relação ao nível/área de ensino em que atuava. Ademais, esse(a) respondente declarou, em outra questão, ter boas perspectivas de inserção na EPT, o que pode nos induzir a pensar que a formação em doutorado é uma tentativa de se preparar para possíveis vagas que podem vir a surgir nesse campo, especialmente, vagas para RFECT, na qual a formação *stricto sensu* é muito valorizada (PENA, 2014).

Em relação ao(a) participante que atuava no ensino superior e que, também, estava em curso de doutorado, no período de realização de nossa pesquisa, induz-nos a pensar que esse investimento, em seu desenvolvimento profissional, demonstrou, ao contrário do(a) participante anterior, mais uma “[...] atitude permanente de pesquisa, de questionamento e de soluções” (GARCÍA, 1999, p. 137), uma vez que se declarou satisfeito, em relação ao nível de ensino em que atuava, quando analisamos essa questão.

4.2.4 O início da carreira do(a) docente em Computação na educação básica

Levantamos, junto ao presente grupo analisado, se houve dificuldades, ou não, no início da docência. Além da falta de estrutura das escolas, refletida na falta de materiais e equipamentos indispensáveis à área da Computação e a falta de investimentos foram registradas: *“É um mundo que você leva sua graduação toda se aperfeiçoando, mas a experiência vem no dia a dia devido a vários fatores”*; *“Há uma dificuldade para pessoas da área de computação entender o papel que cada profissional da área exerce. As pessoas acham que [...] Coisas como edição de imagem, de vídeo, utilização de ferramentas de escritório e suporte técnico se aplicam a um único profissional”*. O choque de realidade (HUBERMAN, 1989) que licenciados(as) tendem a sofrer, no início de sua carreira, certamente, intensifica-se quando se deparam com a falta de condições objetivas de trabalho, sobremaneira, quando essa recai sobre materiais que se mostram essenciais ao trabalho com Computação, como o caso da falta de computadores e de internet, tornando o processo mais desgastante e penoso, transformando a inserção em algo exitoso ou frustrante.

Na mesma proporção, do ponto de vista das relações socioprofissionais, o reconhecimento da identidade do(a) profissional que insere no contexto escolar tem peso significativo (GARCÍA, 2009b). Ser reconhecido(a) perante o grupo, como profissional docente, é algo positivo para o(a) recém-inserido(a), no contexto escolar, que se sente

enaltecido perante seu grupo, fortalecendo sua identidade e seu vínculo com a profissão. Nesse sentido, a identidade do(a) profissional docente em Computação, quando confundida com a de um(a) técnico na área, de um “faz tudo”, tende a render insatisfações ao(a) profissional, que se sente desrespeitado(a), desprezado(a), em toda a sua história, dedicação e seu investimento na formação.

Destacamos, ainda, nessa seção, o reconhecimento da aprendizagem da docência a partir do momento em que nela se insere. A resposta dada por um(a) participante, ao afirmar que “*a experiência vem no dia a dia devido a vários fatores*”, é a confirmação de que há coisas que só se aprendem na prática, quando o professorado inicia seus primeiros contatos com a realidade da escola, assumindo seu papel como docente (GARCÍA, 2006).

Quando perguntamos ao grupo investigado se houve ou não dificuldades para exercer o magistério, somente aqueles(as) que atuavam com a disciplina de informática básica (quatro respondentes do grupo) responderam que sim, declarando que a ausência de materiais e condições de trabalho, expressa na falta de laboratório de informática e de direcionamento para o ensino na disciplina, impactou o processo de iniciação profissional, prejudicando a qualidade do trabalho realizado. O relato do grupo sinaliza que, apesar da informática básica se fazer presente no currículo da educação básica, há um desinteresse do poder público em criar as condições para que a disciplina, de fato, se efetive como um instrumento de formação, por meio do desenvolvimento do pensamento computacional, conforme afirmam França e Tedesco (2015), tornando-se um mero acessório no currículo do ensino fundamental.

4.2.5 Considerações sobre a profissão e carreira docente

Ao perguntamos se existia algo que faria o grupo desistir da carreira, três participantes responderam que *sim*, enquanto os(as) demais responderam que *não*. Para analisarmos melhor essa questão, resolvemos analisá-la à luz da pergunta que levantou as motivações para ingresso na LC. Feito isso, constatamos que, para quem respondeu *sim*, para a possibilidade de desistência da carreira, um(a) participante disse ter ingressado no curso por ter apreço pela profissão; um(a) participante entrou no curso para dar continuidade à sua formação na área de computação, obtida em curso técnico de nível médio; e um(a) participante declarou ter ingressado na LC, porque gostava de computação e sentia que tinha predisposição para o ensino. Ou seja, mesmo para quem, de alguma forma, adentrou no curso por considerar ter alguma afinidade e, ainda que inseridos(as) em um campo de atuação concernente à sua formação, observamos que a docência corre o risco de ser

abandonada. Sendo esse grupo composto por docente iniciantes, essa possibilidade é preocupante, porque mostra que a pouca vivência no magistério trouxe vivências suficientes para se cogitar a saída da carreira. Condições de trabalho e oportunidade de salário mais satisfatório, fora da docência, foram fatores sinalizados como fortes o suficiente para o abandono da carreira, reforçando estudos sobre o tema (GATTI *et al.*, 2009, 2019; TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2010) e deixando claro o quanto a falta de políticas de valorização docente trazem prejuízos à carreira.

O relatório da OCDE (2006) já apontava para essa situação de abandono e, diante dessa constatação, García (2009a) afirma que é fundamental pensar como manter o professorado apaixonado pela profissão, oportunizando experiências significativas o bastante para retê-lo na carreira. Nesse sentido, segundo relatório da OCDE (2006), é preciso uma política que inter-relacione formação inicial, inserção docente e desenvolvimento profissional.

Ainda sob a análise em pauta, para quem declarou que *não* desistiria da profissão, um(a) respondente adentrou o curso por identificar-se com a profissão e o(a) outro(a) participante afirmou que entrou no curso, porque era o que tinha na sua região, mas, ao longo do tempo, passou a gostar. Contraditoriamente à análise da questão anterior, vemos que licenciados(as) que não entraram no curso por intenção passam a gostar da sua formação a ponto de, ao longo do tempo, estarem convictos de se manterem na profissão.

Finalizando nosso questionário, buscamos saber do nosso grupo de pesquisados(as) se teria alguma consideração a fazer sobre a profissão. Dois(as) respondentes disseram *sim* e três responderam *não*. Entre os(as) que desejaram fazer considerações, registraram: “*Algo muito importante na sociedade, porém com pouca valorização no Brasil*”; “*Para quem ingressa na docência nessa área terá que ter muito trabalho para desenvolver bem sua profissão, seja por falta de recursos, seja pela falta de conhecimento da área pelas outras pessoas*”. Duas questões estão postas diante das considerações feitas. A primeira se situa no campo das políticas de valorização docente que, de modo geral, têm se mostrado, cada vez mais, estagnadas, retraídas, levando ao adoecimento da profissão e acabando com quaisquer chances de seu reconhecimento social. No que concerne às políticas públicas para EPT, por exemplo, o cenário tem sido desolador, especialmente:

[...] a partir de 2016, [quando] a formação para o trabalho é alvo de propostas de desmonte da oferta pública e gratuita da educação profissional. Esse desmonte se expressa com os sucessivos cortes orçamentários, proibição de novos concursos, entre outros entraves, que tem dificultado o desenvolvimento de um processo de formação profissional efetivo (URBANETZ; ROMANOWSKI; TEDESCO FILHO, 2021, p. 43).

A profissão docente, assim, tem se tornado alvo de decisões políticas que tendem a precarizar a profissão e desestimular o interesse pela carreira.

A segunda consideração nos leva a um cenário desafiador, para o(a) docente licenciado(a) em computação, questão tratada por Castro e Vilarim (2013, p. 20), que indicam que, para estabelecer a profissão de licenciado(a) em Computação, é preciso que haja “[...] sua inclusão regular nas estratégias de posicionamento e desenvolvimento da Computação no país”. Em outras palavras, a profissão precisa ser reconhecida, em âmbito social, para ganhar espaço nas escolas. Para tanto, pensamos que tudo isso depende de entender a necessidade, ou não, da presença de licenciados(as) em computação na educação básica. Se essa presença for percebida como imprescindível, é evidente enfrentar o grau de precariedade das escolas, que envolve a inexistência de internet, computadores, softwares, enfim, todo o aparato necessário e indispensável à realização de um trabalho pedagógico na área e, nesse sentido, é que será medida, também, a importância do(a) licenciado na área. Quanto melhores forem as condições encontradas, nas escolas, para a inserção desse(a) profissional, representa o sentido que ele(a) tem para o campo da educação.

No bojo dessas análises, impossível ignorar que a melhoria dos níveis de excelência de um país se concretiza, especialmente, por meio de uma educação de qualidade, que está atrelada à valorização e ao reconhecimento de seu professorado, em todas as dimensões da profissão (formação, salários, condições de trabalho, vínculos, etc.). Sem isso, temos um futuro cada vez mais preocupante, cujos riscos de aumento dos índices de rejeição e evasão da profissão docente são quase certos.

5 INSERÇÃO DOCENTE NA EPT: PERCEPÇÕES E SUBJETIVIDADES NAS TRAJETÓRIAS DE LICENCIADOS(AS) ATUANTES NA ÁREA

Este capítulo traz a análise de entrevistas que foram realizadas com os(as) participantes de Perfil 3. As entrevistas compõem nossa metodologia e constituem a última etapa de nossa investigação, tendo sido realizada, apenas, com licenciados(as) inseridos(as) na EPT. O procedimento foi realizado, mediante uso de roteiro semiestruturado, que nos permitiu não desviar do propósito do nosso trabalho, mas, também, deixou-nos livre para introduzir novas questões, quando se fizesse necessário esclarecer aspectos presentes nos relatos dos(as) participantes, para desnudar melhor nosso objeto.

Das análises que fizemos, foram suprimidos todos os elementos que pudessem identificar nossos(as) participantes, mantendo, assim, seu total anonimato. Para nortear nossas análises, usamos nomes fictícios, assim, os nomes que escolhidos foram: Daniela, Maria, Cid, Silvio, Marta, Cecília, Gregório e Clarice. Os(As) participantes foram entrevistados(as) nesta ordem. Preservamos os relatos fidedignamente, mantendo-se a ideia tal qual foi expressa por cada docente, garantindo a essência do seu conteúdo.

As entrevistas foram realizadas, mediante agendamento prévio, após contato telefônico com cada participante, com o qual foram acertados dia e horário e duraram, em média, de 1h a 1h30min. Todas as sessões foram feitas, por meio de videoconferência, tendo em vista que as restrições impostas pela pandemia da COVID 19, como o afastamento social. Usamos a ferramenta *Google Meet*³⁷ para dar conta da tarefa em questão.

De um total de 14 respondentes identificados(as) com o Perfil 3 – egressos(as) inseridos(as) na EPT, tivemos que reduzir esse quantitativo, porque as entrevistas demandariam mais tempo que dispúnhamos, para organizar, sistematizar e analisar os dados. Assim, para definir um número significativo e representativo de participantes desse grupo, usamos a seguinte regra: “50% do grupo + 1”, ficando um número de oito envolvidos(as), portanto oito entrevistas a serem realizadas. Nessa lógica, não estipulamos critério, para a escolha de nenhum(a) participante, estabelecemos, apenas, que à medida que os(as) docentes fossem contatados(as) e se dispusessem a participar da pesquisa, íamos contabilizando até fechar o grupo com o total de entrevistas pretendidas. Vale salientar, neste ponto, que seguir o fluxo do processo foi uma estratégia que se mostrou útil, pois, em algumas tentativas de contato telefônico, não obtivemos sucesso por situações diversas: telefone fora de área de

³⁷ Google Meet é um serviço de comunicação por vídeo, desenvolvido pelo Google, que se encontra disponível, por meio de acesso ao serviço de e-mail gratuito da empresa, o gmail.

cobertura, número de telefone inexistente, ligação seguia para caixa postal e, ainda, negativas para participação, justificando-se falta de tempo.

Até chegarmos à construção do roteiro utilizado, apoiamo-nos em informações coletadas no questionário 3, que enviamos, previamente, para todos(as) os potenciais participantes que apresentavam Perfil 3. A experiência com a aplicação dos Questionários 1 e 2 nos motivou a aplicar o questionário 3, servindo como fase exploratória anterior à entrevista, a fim de coletar o máximo de informações que se mostrassem relevantes para nosso estudo. Nesse sentido, a aplicação do questionário 3 representou um relevante apoio nessa fase final da nossa investigação.

No capítulo sobre a metodologia, tecemos detalhes sobre o instrumento em questão. Não o exploramos, aqui, porque as informações contidas nele dizem respeito ao grupo de 14 (catorze) pessoas, inicialmente, identificadas como potenciais entrevistadas. Outrossim, neste capítulo, conforme já exposto, nossa intenção é tratar, exclusivamente, da análise das entrevistas.

Em todas as sessões de entrevista, antes de iniciá-las, fizemos a leitura do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), para cada informante, de modo que o aceite foi dado verbalmente. O período de sua realização foi entre o final do mês de setembro até a primeira semana do mês de outubro de 2021, portanto as análises feitas estão situadas em um tempo, devendo sua leitura considerar essa temporalidade para não perder de vista seu sentido.

5.1 Caracterização do perfil 3: conhecendo os(as) docentes inseridos(as) na EPT

Para melhor conhecimento dos(as) participantes dessa etapa da pesquisa, apresentamos, abaixo, um quadro com algumas características mais gerais que identificam cada sujeito de pesquisa. Conforme já explicamos, a identificação abaixo seguiu a ordem de realização das entrevistas.

Quadro 8³⁸ - Caracterização dos(as) participantes entrevistados(as) de acordo com sexo, faixa etária, tempo de formação e experiência docente na EPT

Participantes	Licenciatura concluída	Sexo	Faixa etária			Tempo de formação	Tempo de experiência Docente na EPT	Tipo de Vínculo docente/ CH semanal
			20-30 anos	30-40 anos	40-50 anos			
Daniela	LC	F			x	2a e 6m	1a e 4m	Temporário/40h
Gal	LC	F	x			4 anos	1a e 4m	REDA/30h
Cid	LC	M	x			1a e 5m	1a e 5m	REDA/20h e Temporário/40h
Silvio	LC	M	x			3a e 11m	3a e 11m	Temporário/40h
Marta	LC	F		x		3a e 11m	2a e 11m	REDA/20H
Cecília	LC	F		x		3 anos	3anos	REDA/20H
Gregório	LEM	M			x	1a e 10m	1a e 10m	REDA/20H
Clarice	LC	F	x			4a e 11m	2a e 5m	Temporário/40h

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Conforme exposto no quadro, o *Perfil 3 – docentes inseridos(as) na EPT*, é composto por oito docentes, sendo sete da LC e um da LEM. Importante frisar que entre os(as) 39 participantes de nossa pesquisa, entre licenciados e licenciadas da LC e LEM, o grupo de perfil 3 representa 20% do total, ou seja, um número pouco representativo de docentes inseridos(as) na área para a qual seus respectivos cursos têm maior aderência.

A carga horária de trabalho do grupo, conforme exposto no Quadro 8, variou entre 20, 30 e 40 horas. Os(as) docentes com 20 e 30 horas semanais de trabalho tinham vínculo com a esfera pública estadual, um vínculo temporário alcançado, mediante aprovação em processo seletivo simplificado, aberto pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC-BA). Essa contratação é via Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), uma forma de contratação instituída no estado da Bahia, por lei específica (Lei 6.403 de 20 de maio de 1992), que visa regular e atender a demanda de contratação de pessoal por tempo determinado, de acordo com necessidade temporária de excepcional interesse público. Desde sua instituição, contudo a forma de contratação via REDA deixou de ser uma exceção e se tornou regra, substituindo, há muito, os concursos públicos. Com esse tipo de vínculo funcional encontramos: Gal, Marta, Cecília e Gregório.

Ainda sobre o quadro temos Cid, que possuía dois vínculos, um com a SEC-BA, por meio do REDA e outro com o IFBA, ambos temporários; Silvio, que possuía um vínculo de trabalho temporário com o IFBA e prestava serviços, periodicamente, mas de maneira temporária, para o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); Daniela, que

³⁸ Nas colunas “Tempo de formação” e “Tempo de experiência docente na EPT” usamos “a” para nos referir a anos e “m” para nos referir a meses.

possuía vínculo de trabalho com o IFBA na cidade onde residia; e Clarice³⁹, que, tendo sido aprovada em concurso, já exercia atividade em regime de dedicação exclusiva em um IF fora do estado da Bahia. Porém já havia passado pelo vínculo temporário de 40 horas com o IFBA, como docente substituta. Seus relatos, quando apresentados, referem-se, majoritariamente, a essa experiência, por isso, registramos essa atividade no quadro acima, muito embora, durante as entrevistas, há momentos em que a docente trouxe situações das vivências profissionais já como docente efetiva.

Esse grupo é formado por um número maior de mulheres que de homens, estando elas em número de cinco, enquanto eles estão em número de três, uma relação inversa ao que tivemos nos perfis, anteriormente analisados, nos quais os homens foram maioria. Acerca disso, dados do Censo de 2019 (BRASIL, 2020c) apontam para uma presença maior de mulheres na EPT, em relação aos homens. No Brasil, do total de 130.005 docentes da educação profissional, 65.189 (50,1%) são mulheres, enquanto 64.816 (49,9%) são homens. Ainda de acordo com o INEP (BRASIL, 2020c), a Bahia, conforme já pontuamos em capítulo anterior, segue esse cenário, apresentando um total de 9.430 docentes atuantes na EPT, sendo 5.253 (55,7%) mulheres e 4.177 (44,3%) homens. Esses dados são, extremamente, significativos, porque mostram avanço quanto à presença de mulheres no magistério da EPT, tendo em vista a divisão sexual do trabalho (HIRATA; KERGOAT, 2007; RICOLDI; ARTES, 2016), da qual já tratamos, que nos ajuda a entender a presença histórica de homens em áreas como a Eletromecânica e a Computação. Contudo esses números não dão conta de especificar a formação de mulheres e homens docentes contados no Censo, ou seja, não é possível dizer qual a formação inicial desses(as) docentes, podendo ser tanto uma formação para EPT quanto uma formação para áreas propedêuticas, que também integram alguns cursos na área da educação profissional.

Ainda, conforme leitura do quadro, constatamos que não há participantes acima dos 50 anos de idade, estando o grupo concentrado na faixa dos 20-30 anos, quatro, no total, sendo dois homens e duas mulheres. Os(As) demais participantes se dividem, em igual número, nas faixas dos 30-40 (duas mulheres) e dos 40-50 anos (uma mulher e um homem). A prevalência desses(as) docentes na faixa dos 20-30 anos foge da tendência que tivemos nas análises anteriores, nas quais se constatou uma predominância dos(as) participantes na faixa etária

³⁹ A docente era mestranda em Ciência da Computação, tendo sido aprovada no concurso com titulação de especialista.

acima dos 30 anos. Foge, também, da realidade constatada pelo INEP (BRASIL, 2020c) no Censo de 2019.

Uma breve análise dos dados informados pelo órgão, no que diz respeito ao cenário da educação profissional, no Brasil, constata-se que há uma concentração menor de docentes na faixa etária até os 24 anos, havendo, em contrapartida, um crescimento a partir dos 25 até os 49 anos de idade, com incidência maior de docentes na faixa dos 30 aos 39 anos. Os números tendem a cair, significativamente, após os 49 anos de idade, provavelmente, por aposentadoria. Essa mesma tendência se mantém no estado da Bahia e corrobora com resultados de outras pesquisas (GATTI *et al.*, 2019; PENA, 2014), que revelam que a profissão docente sofre um progressivo processo de envelhecimento, com alta concentração de docentes com idade superior aos 30 anos.

Os(as) docentes entrevistados(as) possuem experiência no magistério na EPT entre um ano e três anos, conforme dados expostos no quadro. Para, ao menos, cinco dos sujeitos, essa experiência foi iniciada, logo após a conclusão do curso, ingressando na área um ano após obter o diploma de licenciatura. Para os(as) demais (três sujeitos), a entrada na carreira foi demorada, variando de dois a três anos para o ingresso. Nesse sentido, correu-se o risco da desistência da carreira, vivendo, cotidianamente, com o desestímulo e a desesperança de ingressar na profissão.

Ainda considerando o fator tempo, de acordo com dados que coletamos, o tempo de integralização do curso, nesse grupo, variou entre quatro a sete anos, tendo, apenas dois(as) docentes que concluíram o curso no tempo previsto – oito semestres, equivalente a quatro anos, sendo ambos da LC. Ao longo das análises dos perfis envolvidos em nossa pesquisa, observamos que foi comum a conclusão do curso de licenciatura fora do tempo legal previsto, tendendo a ser superior a quatro anos. Certamente, esse aspecto está ligado a questões de natureza pessoal e profissional dos(as) licenciados(a), mas também pode envolver questões de natureza institucional, como paralisações, greves, ausência de professores, etc, que deixam de contar o tempo de integralização dos(as) discentes e impactam em seu processo de finalização da formação.

5.2 Condições de inserção na docência na EPT

Ingressar em curso de licenciatura não implica, necessariamente, o desejo de ingressar na profissão, mas, mesmo o desejo existindo, não é simples acessar a carreira, sobretudo na carreira docente na EPT. Considerando os dados que coletamos e já analisamos em capítulo

anterior, que trata dos Perfis 1 e 2, é possível perceber o quão pode ser demorado o ingresso na área, tendo em vista que as funções docentes e vagas na área são restritas, comparativamente àquelas destinadas à educação básica. Ademais, conforme vimos discutindo, as vagas na área tendem a ser destinadas a bacharéis. A seguir, exploramos esse contexto com base nos dados que coletamos com o grupo de Perfil 3.

5.2.1 Funções docentes

As portas para a inserção docente na EPT representam verdadeiros gargalos para licenciados e licenciados para a área. Apesar disso, nossos(as) participantes encontraram uma conjuntura favorável, para alcançar esse êxito, contando com processos de seleção que surgiram, após a conclusão de seus respectivos cursos, LC e LEM, em um intervalo de tempo, relativamente curto, entre conclusão e inserção. Para alguns(as), a entrada se deu, após ter concluído a graduação, para outros (as), a demora foi de pouco mais de dois anos. Assim, todos(as) se encontravam atuando na área, lecionando em cursos técnicos de nível médio, na forma integrada e/ou subsequente e/ou na modalidade PROEJA⁴⁰.

Apesar da inserção ter se concretizado, o grupo não deixou de relatar sobre apreensão quanto à possibilidade de conseguir ocupar seu espaço na área. A existência de poucas vagas e a sua disputa com profissionais da área do bacharelado, limitando, ainda mais, o campo de atuação de licenciados(as), eram desafios que se punham à sua frente e mostravam-se latentes. Na LC, relatos de alguns(as) docentes entrevistados(as) sinalizaram que, ao longo do curso, as preocupações com essa questão já existiam: que iriam fazer? onde iriam atuar ao final da formação?.

[...] quando eu entrei na licenciatura, quando eu estava próximo de me formar, eu fiquei realmente bastante apreensivo, era uma das minhas maiores e até hoje na verdade ainda é né, uma preocupação muito grande para mim, sobre o mercado de trabalho em licenciatura para licenciados em computação. [...] eu acho que ainda [...] é bastante escasso [o mercado], com uma área que é dominada muito pelos bacharéis [...] (CID, 2021).

⁴⁰ Denominado Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o Proeja tem como objetivo integrar a Educação Profissional ao Ensino Médio, na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, atendendo, prioritariamente, trabalhadores, jovens e adultos, na faixa etária fora daquela compreendida pelas regras da escolaridade universal obrigatória, determinada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394 de 1996), ou seja, dos sete aos quatorze anos (<http://portal.mec.gov.br/proeja>).

Eu acho que a gente tem uma precariedade muito grande com relação a professores de computação. O curso em si, eu acredito que ele prepare a gente bem, sabe?. [...] mas quando a gente olha para o mercado de trabalho, eu acho ele muito fechado. Quando a gente sai do curso, a gente fica naquela expectativa, “Formei e agora?”, “Onde é que eu vou trabalhar?”. Porque você olha para o município, não tem vaga para professor de informática, você olha para o estado, não tem vaga para professor de informática (CLARICE, 2021).

Essas preocupações, segundo os(as) entrevistados, ainda não estão superados, pois, em contato com turmas de licenciados(as) do curso, elas ainda se fazem presentes no universo daqueles(as) que adentram o curso, conforme excerto que segue.

“[...] quando eu fui convidado uma certa feita a conversar com os meninos [ingressantes na LC], os meninos têm a mesma impressão que tive quando entrei na licenciatura, de que é um mercado curto e que a gente não tem para onde ir [...]” (SILVIO, 2021).

O único docente da LEM que integra o grupo investigado, também, trouxe sua percepção sobre o assunto, expressando que:

[...] o mercado de trabalho, para o ensino na área técnica, dá preferência ao engenheiro, o próprio IFBA faz isso e não é só o IFBA não, o REDA do Estado fez isso, se você for para o SENAI [Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial] ele faz isso, se você for para o Grau Técnico [instituição de ensino privada] ele também faz isso (GREGÓRIO, 2021).

Os trechos retirados das entrevistas realizadas apontam que a percepção desses(as) entrevistados(as) é de que as condições de inserção na área são hostis para licenciados e licenciadas tanto da Computação quanto da Eletromecânica, por questões que já mencionamos: poucas vagas e competitividade com bacharéis. A saída dos cursos parece ter sido precedida de angústias e, ao mesmo tempo, de uma necessidade de estar preparado(a) para enfrentar, muito mais obstáculos e barreiras que um processo de inserção docente em outra área do magistério.

De acordo com os trechos expostos, a inserção do grupo, apesar de relativamente rápida, era vista como problemática, porque enxergavam um mercado de trabalho fechado, limitado, que se encontrava sob o domínio de bacharéis. Parece que os(as) licenciados(as) se viam como desbravadores na área da EPT, na busca por oportunidades e reconhecimento profissional. Estas percepções também foram identificadas, nos grupos de perfis 1 e 2, anteriormente, quando atribuíram à sua não inserção profissional, especificamente, na EPT, às poucas vagas existentes e à concorrência delas com profissionais bacharéis.

Quando abandonamos dados estatísticos, para analisar o cenário de escolas ofertantes da EPT, vemos que dos 6.410 estabelecimentos existentes no país (INEP, 2020c), exclusivos de ensino médio integrado, 1.388 são estaduais, 542 federais e 184 privados. No que concerne ao estado da Bahia, temos 409 estabelecimentos, sendo 31 pertencentes à rede federal, 161 pertencentes à rede Estadual e 27 pertencentes à rede privada. Comparativamente à educação básica, este número é, infinitamente menor, indicando a contradição existente em país que considera a EPT como setor, extremamente estratégico para o desenvolvimento econômico e social. Não queremos dizer, com isso, que o investimento na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio propedêutico) não seja necessário, mas, sim, mostrar que a oferta de cursos de licenciatura para EPT, que é amparada por lei, não acompanha a oferta de vagas no mercado, havendo um verdadeiro descompasso entre espaços de inserção, com baixo/estagnado crescimento, e a existência de mão de obra, que se mostra crescente.

Os desdobramentos dessa realidade são sentidos no número de contratações docentes para a área da EPT em relação à educação básica. Para se ter uma noção, na Bahia, na rede pública de ensino, segundo INEP (BRASIL, 2020c), foram contabilizados 126.883 docentes atuando na educação básica, enquanto, na educação profissional, o número foi de 7.710. Uma diferença, sem dúvida, gigantesca, que retrata, em alguma medida, o desprestígio da EPT e o nível de importância atribuído, pelo Estado brasileiro, à formação propedêutica.

A leitura desses dados nos permite inferir, ainda, que, a contar pelo quantitativo de escolas ofertantes de educação profissional, as maiores chances de inserção de licenciados(as) em Computação e em Eletromecânica estão concentradas na rede estadual. Maior número de estabelecimentos implica maior número de matrículas, por consequência, maior possibilidade de contratação profissional de docente na EPT e é, exatamente, na rede estadual em que se encontra inserida a maior parte dos(as) participantes entrevistados(as). Mesmo aqueles(as) que possuem dois vínculos com a docência, um desses vínculos é com a rede estadual de ensino e, para a maior parte do grupo, essa foi a primeira experiência de contato com a docência na EPT.

Apesar de a inserção do grupo na atividade docente na EPT ser um ponto positivo, vemos que os fatores para tal inserção são desfavoráveis quanto às oportunidades existentes para licenciados e licenciadas. Além disso, há nuances que atravessam esse processo e que podem se configurar riscos eminentes à carreira docente na EPT, como, por exemplo, as condições presentes nos tipos de vínculos de trabalho que a área tende a oferecer.

5.2.2 Vínculos e condições de trabalho na EPT

No grupo em questão, foram identificados dois tipos de vínculos profissionais, retratados por meio de dois tipos de contratação: o contrato via REDA, com o Estado, e o contrato temporário, com IF. Na Bahia, além desses dois tipos de contrato com a esfera pública, temos os contratos de Prestação de Serviço Temporário, os chamados PST's. Existe a possibilidade, ainda, de vínculos de trabalho com a rede privada de ensino, majoritariamente, por meio do Sistema S, mas também por meio de instituições outras ofertantes de cursos na EPT no estado.

A rede privada de ensino de educação profissional figura no Censo de 2019 (BRASIL, 2020c), com 27 unidades de ensino médio integrado, 24 unidades, exclusivas, de ensino técnico concomitante e 78 unidades de ensino técnico subsequente. Quando analisamos o número de matrículas nesses mesmos estabelecimentos privados, constatamos que eles concentram baixo número, em relação às redes federal e estadual, exceto em cursos na forma concomitante, apresentando um total de 2.559 matrículas. Nessa mesma forma de ensino, a rede federal apresentou 251 matrículas e a rede estadual 762.

Apesar da rede privada representar mais uma possibilidade de inserção na EPT, segundo Pena (2014, p. 23), nesse tipo de instituição, “[...] predomina o regime de contratação do professor por tempo determinado ou de prestador de serviços”, ou seja, configura-se um vínculo temporário, não alterando muito as condições contratuais para docentes da área, comparativamente, aos contratos como REDA ou aos contratos com IF's.

No contexto de nossa investigação, 50% do grupo possuía contrato com IF, o que é importante de salientar, tendo em vista que, de modo geral, segundo Pena (2014, p. 27), “[...] pode-se dizer que os professores das disciplinas técnicas, na Rede Federal, em sua maioria não são licenciados, mas [...] formados em diferentes cursos como bacharéis [...]”. Logo, encontrar licenciados(as) em área técnica é algo mais difícil de ver.

Os contratos de trabalho dos (as) docentes de nossa pesquisa, contratos REDA e temporário, comumente, têm prazo de um ano de vigência, podendo ser prorrogável por mais um ano e, após este período, ocorre seu encerramento. Em ambos os casos, a finalização do contrato, dentro do tempo estipulado, não garante ao(a) profissional docente nenhum tipo de indenização trabalhista⁴¹, embora apresentem algumas distinções de natureza jurídica. Nos contratos temporários, os(as) contratados(as) são classificados(as) como ‘servidores públicos

⁴¹ O encerramento ou a suspensão desses contratos garante indenização aos (as) agentes contratados.

temporários' (BASTOS, 2014), enquanto “[...] os agentes vinculados ao REDA são *servidores públicos contratados pela Administração Pública direta ou indireta*, temporariamente, em hipótese excepcional, para desempenho de função pública, com vínculo regido por legislação especial” (SILVA JÚNIOR; OLIVEIRA, 2019, p. 93, *itálico nosso*).

Nesse sentido, agentes públicos contratados via REDA, no estado da Bahia, podem usufruir, por exemplo, do serviço da assistência à saúde dos servidores públicos estaduais, mas somente o titular, mediante contribuição mensal, com o devido desconto em contracheque, de acordo com a faixa de renda salarial, como qualquer outro(a) servidor(a) ativo(a) dessa esfera. Porém não usufruem de direitos outros assegurados a servidores(as) efetivos(as), como a estabilidade no serviço público, podendo sofrer uma demissão a qualquer momento, inclusive, sem justa causa, ou direitos outros trabalhistas como o décimo terceiro. Ausência de sindicalização e participação, em organizações de lutas de classe (FERREIRA; ABREU, 2014), são outras questões que envolvem os contratos temporários.

Além dos prejuízos para docentes, os contratos temporários trazem consigo, de modo geral, a rotatividade profissional, que incide, negativamente, na qualidade do ensino, por gerar as discontinuidades no trabalho pedagógico, com rupturas no processo de aprendizagem de estudantes. Conforme Ferreira e Abreu (2014, p. 132), esse é o resultado do represamento de concursos públicos: “[...] a rotatividade dos professores temporários é alta, o que evidencia a não continuidade do trabalho pedagógico, pois cada novo ano letivo representa uma incógnita na vida profissional do temporário, que não sabe em que escola irá atuar e se será recontratado”.

Como resultado de um processo mais amplo de reestruturação do mundo do trabalho, a flexibilização dos contratos de trabalho alcançou a docência, trazendo repercussão para a vida do professorado brasileiro, em especial, da EPT, que tende a encontrar, em seu caminho, esse tipo de contrato como primeira experiência profissional, tendo que lidar com a série de desafios pessoais e profissionais numa fase crítica como é a de iniciação à docência.

5.2.2.1 Precarização e desvalorização

O ponto ápice dos contratos temporários é a remuneração, que salta aos olhos perante os contratos de efetivos. Mas, dentro dessa modalidade de contratação, há diferenças entre, por exemplo, os contratos como REDA e os contratos com IF's, os quais, em certa medida, parecem menos precários, em termos salariais, aqueles feitos pela SEC-BA.

Uma breve comparação entre os dois últimos editais, para a contratação de docentes temporários divulgados pelo Governo do Estado da Bahia, via Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC-BA) e pelo IFBA, respectivamente, mostra-nos uma diferença significativa entre as propostas de pagamentos de cada órgão. O edital nº 02/2019, publicado pela SEC-BA, para a contratação de docentes temporários, por meio do REDA, em termos de remuneração, o vencimento básico era de R\$ 1.306,19 acrescido de R\$ 407,27 a título de Gratificação da função temporária, totalizando um valor de R\$ 1.713,46, com garantias de acréscimo de valor de auxílio transporte, por dia útil trabalhado. A carga horária de trabalho prevista nesse edital foi de 20 horas semanais e exigiu-se, como titulação mínima, graduação (Licenciatura, Bacharelado e/ou Tecnólogo).

Trazemos um relato, coletado na entrevista, para ter um termômetro da situação vivida por contratados pelo REDA, inclusive referente a pagamentos de horas extras. Segue:

A gente recebe, por aulas extras, onze reais por hora. Onze e cinquenta agora, eu acho. E aí o salário base é mil e cem, com trezentos e pouco, o salário, ultimamente, com o processo da aula, eu recebo mil e quatrocentos, mil seiscentos, aí tem os descontos. O outro governo não pagou, no semestre passado, as horas extras [...] geralmente eles acumulam todas as horas extras e pagam de uma vez, e aí tem um desconto absurdo. Muitas vezes, a gente pega [horas extras] porque precisa mesmo da remuneração, mas se eu disser que vale a pena, não vale muito a pena, não. É muito trabalho e pouco dinheiro mesmo, chega a ser exaustivo (CECÍLIA, 2021).

O último edital publicado pelo IFBA, para a contratação de professor substituto⁴², Edital IFBA nº 2 de 20 de agosto de 2021, estabelecia vencimento básico de R\$ 3.130,85 com acréscimo de R\$ 458,00 para auxílio alimentação mais retribuição por titulação, variando entre R\$ 469,63 para pós-graduação lato sensu e R\$ 1.174,07 para stricto sensu, nível de mestrado. Esses valores foram específicos para a carga horária de trabalho de 40 horas semanais. Para o cargo com carga horária de 20 horas semanais de trabalho, o vencimento básico foi de R\$ 2.236,32 mais auxílio alimentação de R\$ 229,00 e retribuição por titulação de R\$ 559,08 para pós-graduação stricto sensu, nível de mestrado.

Fica evidente, diante dessa breve comparação, que as realidades vividas pelos docentes são díspares. O docente da EPT que ingressa na profissão, por meio do REDA, vive situações de extrema desvalorização profissional, com salário desmotivante que retrata a precarização da profissão, enquanto no IFBA, embora a oferta salarial não seja das melhores, parece, contudo menos indigna. Outrossim, também é possível observar, a partir desse

⁴² Termo usado, na esfera pública federal, para contratação por tempo limitado, equivalente a professor temporário.

comparativo, que as formações em pós-graduação são valorizadas pelo IFBA, sendo oferecido, inclusive, valor de retribuição por elas, em conformidade com a sua natureza, enquanto, na esfera estadual, o mesmo não ocorre, mesmo que esse tipo de formação faça parte da etapa da prova de títulos. Em outros termos, fica claro que os contratos via REDA, contratos do Estado, ainda que as titulações não sejam obrigatórias, elevam a pontuação do(a) candidato, mas a remuneração não as acompanha, permanecendo a mesma, mesmo que o(a) candidato à vaga apresente grau elevado de titulação, como no caso de um doutoramento.

Essa realidade na esfera estadual pode representar fator desmotivante, para o(a) docente, que vê seu investimento em desenvolvimento profissional subvalorizado, mas, diante das condições de sobrevivência e da necessidade de se inserir na profissão, submete-se a tal situação e, para alguns docentes do grupo investigado, essa foi, de fato, uma chance para inserir na docência na EPT. Os relatos, abaixo, confirmam essa constatação.

Eu não sei se não fosse esse concurso do REDA, se eu teria outra oportunidade para trabalhar como professora. E é um contrato por tempo determinado, aí depois que esse contrato se encerrar, eu não sei o que vai acontecer, se vai ter uma nova seleção ou se terão oportunidades de concursos efetivos, porque está bem difícil, eu acho bem difícil esse mercado (MARTA, 2021).

[...] eu acho que eu fui sortudo, que quando eu estava próximo de concluir [o curso de LC] ter surgido essa oportunidade do REDA. Eu fiz a seleção, em junho de 2019, quando foi em julho saiu o resultado e julho era o meu último semestre na licenciatura em computação e eu tinha passado. Quando eu descobri que passei eu fiquei naquela euforia, que era uma oportunidade de trabalhar [...] (CID, 2021).

Além do salário, há outras variáveis indicativas de precarização dos contratos tipo REDA ou temporário, como elevada carga/horária e distinção/discriminação no local de trabalho, aspectos que foram citados por nossos(as) respondentes. Sobre a carga horária, vejamos o que disseram alguns(as) dos(as) respondentes:

[...] eu não trabalho só vinte horas de trabalho, agora mesmo, nesse semestre, [2021] estou trabalhando vinte e seis horas e ainda tem isso, falta professor na área então professor que tem ele precisa suprir essa carga horária. Eu acabo pegando muitas disciplinas. No começo também foi assim. Me deram vinte e oito horas. No primeiro ano que eu cheguei. E é uma miscelânea de disciplinas. Não é a mesma, eu chego a pegar oito disciplinas diferentes (CECÍLIA, 2021).

“[...] o professor de REDA, é vinte horas, no meu caso, dessas vinte horas eu dou treze horas de sala de aula, o professor que tem quarenta horas, eu acho que ele não dá vinte [horas]. Então [...] eu me sinto sobrecarregado” (GREGÓRIO, 2021).

A distinção feita para com contratados pelo REDA, em relação a efetivos, na distribuição de carga horária docente, provoca sobrecarga de trabalho, gerando desgastes para

o(a) profissional que vive com esse tipo de vínculo laboral. Conforme apontam Vieira e Maciel (2011, p. 162), comumente, sobrecarregado, o docente temporário, que tem as mesmas atribuições de qualquer outro(a) docente (planejar e executar atividades, corrigir tarefas/provas, acompanhar o desempenho dos(as) estudantes, etc.) ainda sofre sem as “[...] devidas condições de tempo para estudo, de remuneração para manutenção da vida, sem expectativa de continuidade do seu trabalho, ou em poucas palavras, sem condições de trabalho necessárias”.

Segundo relatos obtidos em nossa pesquisa, existe, também, distinção quanto a horários assumidos por agentes contratados via REDA e o professorado com vínculo efetivo.

“O pessoal efetivo tem a sua regalia [...] eles, de uma certa forma, mandam nos horários. Então eu preciso, por ser reta, adaptar-me aos horários do efetivo” (CECÍLIA, 2021).

Muitas vezes, os piores, os horários mais tarde são os nossos, eu percebo um pouco essa discriminação com relação ao professor REDA, em comparação ao professor efetivo. [...] Você percebe que os últimos horários não são os professores efetivos que fazem, são professores REDA. Os horários são mais cheios, então tem professor REDA que pega mais disciplina que um professor efetivo, entendeu? Tem essa diferenciação (GREGÓRIO, 2021).

No contexto da nossa investigação, os relatos apontam para uma relação de subalternidade entre docentes efetivos e profissionais contratados pelo REDA, com total anuência e convivência da equipe gestora e técnica da escola, que estão à frente do processo de organização do horário. Ajustar-se aos horários dos docentes efetivos implica aprofundar, ainda mais, as péssimas condições de trabalho a que são submetidos(as) docentes com contratação temporária.

Ainda vemos um agravante em toda essa situação: mesmo insatisfeitos(as), docentes com vínculo temporário não dispõem de outras instituições para serem removidos(as), pois, muitas vezes, na região/localidade em que trabalham, as escolas ofertantes de EPT são poucas, às vezes, a única no local, tendo, então, que sobreviver em meio a uma realidade opressora. Esse era o caso de Cecília, que, além de tudo, morava e trabalhava em municípios distintos e, tendo sido escalada para o horário da noite, horário no qual não havia transporte público que fizesse o roteiro entre as duas localidades, contava, unicamente, com transporte escolar da prefeitura da cidade onde residida, que fazia o transporte de estudantes universitários entre a cidade/ residência e a cidade onde estava localizada a instituição universitária, a mesma em que ficava a instituição de educação profissional.

Nesse sentido, a ausência e/ou atraso do transporte escolar implicava sua ausência e/ou seu atraso na escola. Assumindo os últimos horários de aula, por exemplo, quanto à “regalia”, como chamou, na prioridade de escolha de horário por professores(as) efetivos(as), não poderia atrasar um minuto sequer a finalização das suas aulas, sob pena de perder o transporte de retorno para sua residência. Se isso ocorresse, precisaria desembolsar um valor para pagar transporte particular, que, segundo ela, não teria condições de arcar. Segue, abaixo, o relato da docente sobre o assunto.

Então no dia que falta carro, a prefeitura não oferece um dia, eu não posso trabalhar. Porque eu não tenho como ir. Então, geralmente, é um dia que eu digo aos meninos [estudantes], “infelizmente não posso me locomover até lá”. Mas eu já tentei ajustar esses horários, mas é aquela coisa, pessoal efetivo tem a sua regalia [...] (CECÍLIA, 2021).

Neste contexto da EPT, a relação, subalternamente verticalizada, à qual docentes temporários são postos(as), retrata que são vistos(as), por efetivos, como profissionais de segunda categoria, ainda que desenvolvam seu trabalho dentro dos mesmos parâmetros de exigências que regem o trabalho de docentes efetivos(as), ou pior, ainda que trabalhem mais que docentes efetivos(as), vivendo sobrecarregados(as).

A precarização e desvalorização da docência nos motivam sinalizar dois aspectos importantes: a necessidade de manter outros vínculos de trabalho, para complementação salarial, e a possibilidade de descontinuidade do desenvolvimento profissional dos sujeitos investigados. A manutenção de mais um vínculo de trabalho, por exemplo, está retratada na vida de, ao menos, três docentes do grupo: Cid, Silvio e Gregório. Cid se divide entre o trabalho na rede estadual, contrato tipo REDA e na rede federal, com contratação temporária pelo IFBA, como docente substituto; Silvio possuía vínculo com rede estadual e prestava serviços, de forma contínua, mas, por tempo determinado, para o SENAC. Gregório também mantinha dois vínculos, embora em situação muito diferente dos demais: o docente atuava na rede estadual e tinha vínculo de trabalho como profissional eletrotécnico, em empresa privada da área industrial, cujo ingresso se deu antes de ingressar na docência na rede estadual

O desdobramento das atividades dos docentes, em mais de um espaço de atuação, retrata a necessidade de ter uma remuneração mais digna, capaz de acessar condições materiais e objetivas de sobrevivência, denotando que, no exercício da docência, os salários ainda são aviltantes. Segundo Avalos (2009, p. 48, tradução nossa), a “[...] precariedade nos sistemas de recrutamento [...] pode significar que os professores que procuram trabalho o

encontram por tempo limitado e devem rodar de estabelecimento em estabelecimento nos anos-chave de sua inserção”.

No caso de Gregório, apesar dos dois vínculos, a situação se difere, em parte, da situação dos demais. Sobre a manutenção dos dois vínculos, o docente se pronunciou da seguinte forma:

[...] era um objetivo meu do futuro, de eu trabalhar durante o dia como técnico ou como engenheiro e dar aula à noite. [...] eu me sinto realizado profissionalmente fazendo isso, você conseguir lecionar o que você trabalha na sua vivência, durante o dia, então você tem muito mais propriedade para dizer uma coisa... os alunos percebem isso, o aluno do curso técnico respeita muito o professor que trabalha com aquilo. Então assim, ele [o professor] se sente muito mais seguro (GREGÓRIO, 2021).

Viver a realidade da sala de aula, ao tempo em que se vive a realidade do “chão de fábrica”, aparece como uma necessidade para o docente, como um processo de retroalimentação entre as duas áreas. Silvio declarou sentir essa necessidade ao dizer que: “[...] eu tinha vontade de entrar em uma empresa, para quando eu voltasse para a sala de aula eu pudesse dar meu relato de como é o mundo do trabalho, como é lá dentro [...]”.

Essa relação aparece em pesquisa realizada por Burnier *et al.* (2007) com docentes da educação profissional. Manter uma ponte entre o ambiente da escola e o ambiente da empresa parece validar o lugar do(a) docente, diante de um processo de formação profissional, o lugar que ocupa perante sua turma, que lhe atribui certa autoridade, que o enxerga como conhecedor de determinados conteúdos. É como declararam Gariglio e Burnier (2014, p. 946): “[...] a experiência do chão de fábrica proporcionaria ao professor da EP certos conhecimentos e habilidades fundamentais ao exercício da docência, os quais a formação acadêmica não poderia oferecer”.

A questão de dois vínculos de trabalho também merece atenção, porque, em situações outras, essa realidade pode levar a docência à condição de profissão secundária, transformando o magistério em bico⁴³, em mera atividade de complementação salarial.

Ainda no bojo da análise sobre precarização e desvalorização da docência na EPT, o vínculo do tipo temporário abre espaço para a possibilidade de descontinuidade do desenvolvimento profissional, uma vez que essa contratação não garante a participação

⁴³ Segundo Haguette (1991, p. 111), o “bico” é um “trabalho exercido em tempo parcial com o objetivo principal de obter uma recompensa monetária, por menor que seja”. Segundo ele, “uma pessoa aceita um bico ou porque não consegue um emprego melhor que assegure uma renda mensal compatível, ou porque já possui outros empregos (ou mesmo bicos) que, agregados, permitem alcançar um melhor rendimento”. Comumente, “o trabalho não oferece satisfação pessoal: ruim com ele, pior sem ele. O bico é, portanto um expediente ou um artifício na estratégia da sobrevivência”.

dos(as) docentes, em programas e projetos de formação contínua, que venham a ser oferecidos pelas redes de ensino. O investimento na formação, nesses casos, fica a cargo do(a) próprio(a) docente, que pode postergar ou desistir desse tipo de formação diante da sobrecarga de trabalho e/ou da remuneração insuficiente para arcar com investimentos dessa natureza.

Vivendo às agruras, em meio a um conjunto de fatores que intensificam a precarização na área e sua condição de inserção, docentes que se inserem na EPT passam pelos contratos e pelas condições de trabalho, podendo conduzir ao abandono da profissão e à evasão de docentes na área, especialmente, quando todo esse cenário acontece no processo de iniciação à docência.

5.3 Iniciação à docência na EPT

A iniciação à docência é um campo de discussão que atravessa nosso trabalho, porque todos os nossos (as) participantes se encontravam nessa fase profissional e, para a maior parte do grupo, as experiências docentes que viviam, à época da investigação, representavam o primeiro contato com o magistério como licenciados(as), em suas respectivas áreas de formação (Computação e Eletromecânica).

A entrada na docência inaugura uma fase nova do desenvolvimento profissional docente. A fase de iniciação, de acordo com Huberman (1989), é desafiadora, complexa e difícil, porque é recheada de muitas aprendizagens, de um misto de sentimentos, de um turbilhão de sensações com os quais o(a) docente precisa lidar, muitas vezes, sozinho(a). Segundo García (2009b, p. 20), “[...] os primeiros anos de docência são fundamentais para assegurar um professorado motivado, implicado e comprometido com a sua profissão” e são também incisivos quanto às decisões tomadas em relação à carreira.

Detectamos, durante as entrevistas, relatos que nos remetem à fase de iniciação, a qual foi atravessada por dimensões que revelaram especificidades, em relação ao magistério na EPT e que podem ter intensificado o ‘choque de realidade’ (HUBERMAN, 1989). As dimensões de gênero, geracional e didático-pedagógica foram algumas das questões que apareceram nas falas dos(as) respondentes.

5.3.1 Dimensão de gênero

As questões de gênero estiveram presentes nas primeiras experiências de Gal. A docente nos relatou que, ao adentrar a sala de aula, em seus primeiros contatos com turmas de adultos⁴⁴, foi recebida com olhares de desconfiança.

[...] na educação no nível técnico, eu trabalho com a maioria dos estudantes que são homens. Então, quando chega uma professora na sala de informática de computação [pausa] boa parte já não acredita no potencial dessas professoras, é um tabu... está muito enraizado, ainda, que é uma área masculina [...] (GAL, 2021).

O relato nos leva à forma de separação e hierarquização das profissões pautadas na divisão sexual do trabalho (HIRATA; KERGOAT, 2007; RICOLDI; ARTES, 2016), modulada, historicamente, dentro de uma lógica pautada no determinismo biológico (sexo), definindo papéis e ocupações, socialmente, adequados a homens e mulheres. Seguindo essa visão, a presença da mulher no mundo da computação subverte uma ordem social.

Quando a docência em computação é ocupada por uma mulher, a competência feminina é posta em xeque, a sua capacidade, ao lidar com uma área que envolve questões vistas como do universo masculino, é questionada. Essa é uma mostra de que “[...] as relações de gênero instituídas na sociedade influenciam a formação do vínculo com o conhecimento, criando a divisão sexual do trabalho também no campo da ciência” (LIMA, 2013, p. 799). Lima afirma, ainda, que mulheres em um território, essencialmente, visto como masculino podem passar por situações constrangedoras; os estudantes, podem, por exemplo, usar de estratégias como “[...] fazer questionamentos para as professoras que não fariam para professores, por achar difícil e inaceitável a autoridade de uma mulher em áreas dominadas pelos homens ou até mesmo para testar seus conhecimentos” (LIMA, 2013, p. 800).

O peso da questão fez Gal duvidar de sua competência, levando-a a buscar ajuda em mulheres do seu círculo de convivência e amizade, para entender e buscar estratégias de sobrevivência diante da situação na qual se encontrava.

[...] recorri algumas vezes a colegas bacharéis, meninas, mulheres bacharéis, que estão no mercado de trabalho, também, tanto em empresas quanto na sala de aula, mas busquei essa visão delas sobre essa atuação enquanto docente, na mulher docente de computação (GAL, 2021).

⁴⁴ A referida docente já havia tido experiência com o público infantil no SENAC, de onde já havia se desligado.

A situação vivida pela docente nos faz pensar que, no processo de inserção na EPT, que se mostra complexo, diante de condições que já expusemos (poucas oportunidades, contratos precários, etc), a iniciação de docentes mulheres formadas para atuar na área pode apresentar obstáculos outros. Gal disse ter superado aos poucos essa situação e que, depois desse primeiro impacto, já conseguia adentrar as salas de aula.

5.3.2 Dimensão geracional

[...] eu estava recém-chegado, cheguei no meio do ano e eu estava pegando um bonde andando e eu tive muita dificuldade de lidar com essas turmas, porque também eu tinha na época, eu tinha o que? eu tinha vinte e dois para vinte e três anos. Meus alunos tinham quase a minha idade. Havia alunos que tinham quase vinte e dois por aí. Então era a diferença de idade muito pouca. [...] Era difícil me relacionar com isso basicamente, porque eles acabavam me vendo muito como igual, sabe? (CID, 2021).

O relato de Cid mostra, claramente, que sua entrada na docência na EPT se deu, em um momento muito conturbado para a escola e para as turmas que assumia, porque o ano letivo já estava avançado. Isso, por si só, já é um complicador, mas, além disso, teve que lidar com a barreira da idade, já que os(as) estudantes da turma o viam como um igual, como um deles(as), conforme aponta em seu relato.

Essa barreira pode gerar forte interferência na relação professor-aluno a ponto de secundarizar o processo de ensino-aprendizagem. Em sala de aula, o(a) profissional da docência precisa ter sua autoridade estabelecida para desenvolver o trabalho pedagógico e encaminhar situações a ele inerentes. Todavia essa autoridade precisa ser reconhecida pela turma e, conforme disse Cid, o fator “idade” foi um impeditivo para que isso acontecesse.

No contexto da EPT, esse impedimento pode ser entendido como um olhar de desconfiança, uma dúvida dos(as) discentes da turma quanto à competência do docente, tão jovem quanto eles(as), para “prepará-los(as)” para o mundo do trabalho. Essa formação implica conhecimento e experiência e, certamente, rondava a pergunta “como um professor tão jovem pode reunir as duas coisas?” rondava a mente dos(as) estudantes. Aos olhos da turma que o recebia, o jovem docente Cid, pela pouca idade que tinha, não parecia reunir as condições necessárias à formação desses(as) futuros(as) profissionais.

Segundo Leal (2017, p. 88, negrito do autor):

[...] **jovens docentes são minoria no conjunto de docentes do ensino médio no Brasil**, à frente apenas do grupo de idosos. **Nota-se, ainda, que a maioria ingressou na docência mais cedo que os colegas mais velhos**, vivenciando de modo relativamente inédito os fenômenos da distância geracional em relação aos seus colegas de profissão e da proximidade geracional com seus jovens estudantes.

O contexto tratado pela autora é o da educação básica, mas nos parece que EPT não foge dessa realidade. Segundo dados obtidos pelo INEP (BRASIL, 2020c), no último Censo, existem jovens docentes no Brasil, apesar de não representarem a maioria. Na EPT, a geração com idade até 29 representa 6,4% (8.359) dos docentes atuantes na área em questão, um percentual, infinitamente, menor comparado à geração com idade a partir dos 30 anos.

Para um(a) docente jovem, que chega à escola para estreitar em sala de aula, ansioso por viver a profissão, por viver momentos de descoberta que, nos termos de Huberman (1989), significa experimentar uma situação de responsabilidade, sentir-se satisfeito(a) por ter sua própria turma, ser mal recepcionado(a) pela turma, com descrédito por conta da sua idade, é frustrante. É uma situação que se junta a tantas outras que fazem parte do momento da sobrevivência (HUBERMAN, 1989), gerando mais desgastes à vida do(a) profissional.

O(A) professor(a) iniciante que começa a vivência da profissão, logo após ter concluído a formação inicial, está em fase de exploração das possibilidades da vida adulta e de início de elaboração de uma estrutura estável de vida. Entende-se, dessa forma, que situações como a que Cid passou subestimam o(a) docente como pessoa e profissional, mexendo com a sua autoestima. Assim, o(a) docente iniciante que enfrenta uma situação dessa natureza precisa ter resiliência, além de todo o conhecimento resultante de sua formação técnico-científica, para não se desestruturar psicologicamente e não se deixar afetar por uma experiência negativa, como a relatada, não se deixando cair na tentação do abandono da carreira.

Apesar da situação exposta, o docente disse ter conseguido sair da situação, usando de estratégias para impor sua autoridade, algo que não queria fazer. Declarou que, com o passar do tempo, foi superando, junto com a turma, o choque inicial.

5.3.3 Dimensão didático-pedagógica

As questões pedagógicas foram trazidos em alguns dos relatos feitos nas entrevistas e acenam para a ausência de material de apoio docente, domínio de conteúdo e avaliação como alguns pontos que impactaram o trabalho dos(as) docentes investigados.

No relato de Cid, ficaram visíveis, por exemplo, questões relacionadas ao material de apoio na EPT. A inexistência de um suporte, como o livro didático, traz mais exigências para o corpo docente que se insere nesse campo de ensino, porque precisa, muitas vezes, elaborar seu próprio material, que será usado tanto pelo(a) professor(a) quanto pelo(a) estudante. Segue Cid (2021):

[...] um problema para gente enquanto professor na educação profissional, porque quando a gente tem um material de apoio, para escolher os caminhos que vai trilhar no fazer na prática mesmo, fica muito mais fácil, mas para gente que não é da base [das disciplinas propedêuticas] [...]... A gente constrói os materiais. É a realidade acho que da maioria dos professores da educação profissional, que trabalha com alguma disciplina [da área técnica][...] porque assim se você for ver as publicações por exemplo, da área de computação dos eventos de computação, você percebe que tem muita coisa para programação, tem muito material para programação. Mas, por exemplo, sistemas operacionais dessa que eu estou pegando, cadê? Não tem, entendeu. E não tem para o público. Pode ser para o superior, pode ter... mas não tem para o público da educação profissional, para adolescentes que é outro público [...].

Conforme aponta Cid, o material pode até existir, mas não alcança turmas da educação profissional técnica de nível médio e, nesse contexto, confeccionar seu próprio material implica mais uma tarefa a ser enfrentada na fase de sobrevivência (HUBERMAN, 1989) por docentes iniciantes na EPT. Não somente isso, mas também provam os riscos que correm os(as) docentes diante dessa construção. O relato de Clarice (2021) sinaliza um pouco disso.

Eu peguei uma disciplina que já estava sem professor há um tempo. Então, ninguém me falava muito, ‘olha onde o professor parou’, ‘de onde você começa’, não. Eu tive que descobrir isso com a turma. ‘Gente, vocês foram até aonde?’, e aí, eu cheguei preparada e quando você chega, pelo menos eu sou assim, quero *trazer o máximo de informações*. E para uma turma de ensino médio integrado, eles ficaram apavorados, desesperados, dizendo que eu tinha trazido um monte de informação, que os slides eram imensos e tinha muita informação e eles não conseguiam gravar aquilo, aí eu, ‘Gente, não é para vocês gravarem, eu quero que vocês aprendam, é muita informação, mas não é para vocês decorarem, não sei o que...’, então, assim, eu tive muita queixa nesse sentido, de que era muita informação, que eu falava rápido, nesse sentido, eu tive também um pouco de dificuldade... Acho que pelo fato de serem muitas turmas e *eu estava começando do zero, então eu tinha que preparar tudo do zero* [...] (CLARICE, 2021, itálico nosso).

Para um(a) docente iniciante, sem experiência suficiente para saber os limites da construção de um material pedagógico, essa é uma tarefa arriscada, que pode representar prejuízos à aprendizagem, porque não há uma referência a ser seguida pelo(a) docente, que pode exigir mais que a turma tem para oferecer. O caso relatado por Clarice mostra isso: a turma se queixava do excesso de informação, ainda que as intenções da docente fossem as melhores possíveis. Muitas vezes, nesse processo, o(a) docente da EPT se reporta a seu

próprio percurso formativo para buscar referências e desenvolver seu trabalho o que pode levar à lógica da tentativa do erro e acerto e gerar ainda mais desgastes tanto para o(a) profissional quanto para a turma.

Marta (2021) relatou a sua falta de segurança, para desenvolver suas aulas, diante da ausência de um material orientador.

Quando a gente ia pesquisar eram conteúdos muito mais avançados, de nível superior, para trabalhar com ensino médio, a gente não encontrava, aí assim, a escola também tinha e tem deficiências de acervo bibliográfico, não tinha livros para amparar a gente, então a gente que tinha que se virar, pesquisar e tentar preparar algo, por mais básico que fosse, mas a gente dava o nosso melhor para tentar fazer o nosso trabalho. Mas, assim, não dava uma aula com segurança, sabe?.

Essa questão da construção do material por docentes na EPT é uma realidade presente no campo. Em pesquisa realizada por Pena, essa mesma realidade foi destacada por participantes de sua investigação, conduzindo-a à seguinte constatação:

Quando se analisa a situação do material didático, no que se refere aos cursos técnicos, apresenta-se uma situação peculiar quando se trata dos cursos integrados. Enquanto, nas disciplinas da área Básica, os professores e alunos da instituição recebem e utilizam livros enviados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁴⁵, há uma carência de material didático adequado ao ensino das disciplinas técnicas [...] (PENA, 2014, p. 188).

Fora do radar do PNLD, o docente que se insere na EPT precisa, de fato, produzir material de apoio, que tende a ser, na maioria das vezes, apostilas, que os ajudam a organizar, estruturar e didatizar conhecimentos amplos de uma área, transformando-os em conteúdos programáticos a serem trabalhados com estudantes. Mas, assim como já acenamos, a autora, também, alerta para os riscos dessas construções.

Entretanto, tais apostilas são elaboradas de forma artesanal, impressas na própria gráfica da instituição, sem os recursos editoriais presentes nos livros didáticos do PNLD, como qualidade de impressão, cor nas imagens, recursos de diagramação, entre outros quesitos observados nos livros didáticos em geral, que os tornam mais atrativos para os alunos. Percebeu-se que, na elaboração das apostilas, os professores trabalham com autonomia para selecionar os conteúdos a serem trabalhados, a partir de suas pesquisas em materiais diversos, considerando a natureza e os objetivos da

⁴⁵ Conforme informações do *site* do MEC, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores, por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, onde os professores escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao projeto político- pedagógico da escola (PENA, 2014, p. 189).

disciplina, o nível dos alunos e as demandas de um curso técnico (PENA, 2014, p. 189).

Diante desse quadro, para professores inseridos(as) na EPT, a iniciação à docência pode ser ainda mais árdua do que já é, porque precisam dar conta, também, de elaborar seu próprio material didático-pedagógico, em uma fase na qual estão aprendendo a ensinar, ensinando (FEIMAN, 2001 tradução nossa), atropelando questões que exigem um tempo maior para amadurecimento e compreensão. Fazer o outro aprender (ROLDÃO, 2005) já não é tarefa simples, logo fica evidente o duplo desafio a ser enfrentado por docentes que se inserem na EPT (WIEBUSCH; CUNHA, 2021).

5.4 Sentidos da docência na EPT e nos Institutos Federais

As condições presentes nas trajetórias de inserção de docentes na EPT, discutidas até aqui, podem pesar, negativamente, sob sua carreira, com reflexos e consequências negativas, a começar pela ausência de uma legislação que privilegie seu ingresso no campo, passando por vínculos precários de trabalho, pela necessidade de elaboração de materiais didático-pedagógicos, etc. Apesar disso, inserir-se na área pode representar uma grande conquista pessoal e profissional. Alguns dos relatos que colhemos apontam para essa direção.

[...] quando a gente tá falando de campo de trabalho, quando se fala de computação, da educação básica e da educação profissional, e eu acho que a educação profissional acaba se tornando, então, um campo de trabalho mais acessível, que acaba surgindo mais, que acaba se revelando mais para a gente enquanto licenciados e licenciadas em computação (CID, 2021).

“Eu amo ensinar na educação profissional e tecnológica, acho que eu me sinto muito em casa e muito bem, sabe? Eu acho que é um dos momentos que eu vejo o perfil da licenciatura [LC] entrando em ação” (SILVIO, 2021).

Cid e Silvio parecem se sentir realizados, profissionalmente, com sua inserção na educação profissional, ainda que estejam em situação temporária, por seu tipo de vínculo de trabalho. Essa satisfação, segundo acenou Cid, parece estar relacionada às possibilidades do(a) docente na EPT explorar modos de fazer e atuar em uma área que forma profissionais, explorando seu potencial e expandindo suas possibilidades.

Silvio traz, ainda, um outro sentido quando declara “*me sinto muito em casa*”. Essa declaração remete à ideia de zona de conforto e de segurança e pode ser influenciada por experiências anteriores vividas quando estudante de curso técnico. Mas esse não é o caso, pois

Silvio não é egresso de curso técnico, o que nos conduz a pensar que se trata de um sentimento ligado, efetivamente, ao fato de estar ocupando um lugar que pertence aos licenciados(as) da Computação. E a sensação de bem-estar, de pertencimento parece ser ainda maior, mais gratificante, quando a inserção se dá em um IF. O fragmento, abaixo, retirado do relato de Daniela (2021) deixa isso muito claro.

[...] eu vejo que por mim e pelos meus colegas, a maioria se destacou mesmo na Escola Federal, quando a gente consegue adentrar a escola federal é onde a gente tem a oportunidade de mostrar o que a gente aprendeu no curso, tudo, toda a proposta do curso [...]. Aí a gente consegue ter realmente, demonstrar o que é a proposta do curso [...].

Daniela atuava no IFBA, localizado em sua cidade e sua fala expressa a percepção de que, ao adentrar nesse espaço, licenciados(as) para EPT vivem um momento de completa exploração das suas potencialidades, um momento de plena descoberta que, de acordo com Huberman (1989), traduz-se pelo entusiasmo, pela exaltação em experimentar a docência, como também por sentir-se pertencente a um corpo de colegas, compartilhando dos mesmos códigos, da mesma cultura escolar. É na escola federal que, segundo a docente, é possível explorar, de maneira plena, os conhecimentos técnico-pedagógicos construídos ao longo da sua formação.

Segundo relato da docente em questão, sua chegada ao Instituto foi uma experiência, também motivadora. Como docente recém-chegado(a), recebeu tratamento acolhedor, contando com o suporte pedagógico que a escola dispõe e com as informações necessárias para regularizar a vida funcional na instituição. Daniela (2021) relatou como foi sua recepção.

A coordenação, ela é muito preocupada com isso [com as questões pedagógicas], então ela está, a gente sempre recebe o feedback, claro que eu encontrei algumas pessoas assim, que não faz jus ao que, às vezes, a gente espera encontrar, mas [...] a recepção foi boa, desde o momento que eu fui lá dentro, que eu pisei lá dentro para assinar documentos, então é uma pessoa do setor que é o que primeiro te recebe, que é setor pessoal do RH então ela te encaminha para a pessoa da coordenação de departamento de ensino, daí você conversa, você ajeita, já te apresentam como professor. [...] Eles te acolhem, no primeiro dia, para você adentrar o ambiente, explica onde você tem que se reportar para buscar os materiais, a quem, como fazer as coisas, você só tem que descobrir onde é cada lugar, porque é tudo em sigla, mas enfim [...]. Então, para minha primeira experiência, aquele respeito, aquela reciprocidade, para mim, já foi grande coisa. Assim, quando você vem de um trabalho privado, você entra em um lugar desse e a pessoa já te trata ali como professor, igual mesmo sendo a sua primeira experiência, foi assim para mim, foi a coisa mais gratificante. Daquilo que eu estava escolhendo, então eu falei assim, “Acho que agora eu tenho certeza do caminho que eu estou seguindo”, e aí vêm as reuniões, todas são informadas, todo o problema que você tem, um departamento para você se reportar e aí a o respeito foi igual, a reciprocidade em resposta, assim eu não tenho do que reclamar.

A vivência de Daniela foi forte o bastante para fortalecer o seu vínculo com a profissão, para lhe dar a certeza da escolha feita, favorecendo, em certa medida, sua permanência na carreira.

Clarice, também, trouxe um relato muito positivo de sua inserção no IFBA de onde morava e parecia querer nos dizer que adentrar em um IF é mais que uma realização profissional para um (a) licenciado (a) para EPT, é um projeto de vida. Durante sua entrevista, ela disse: “[...] *eu estava pertinho de sair do IFBA, eu vi um concurso, aí eu disse, “Não, agora meu foco é concurso de professor de instituto federal”. [...] meu foco agora vai ser esse*”. Observando a fala de Clarice, é possível entender que entrar em uma instituição federal soa como uma possibilidade não somente de adentrar na área para a qual seu curso tem aderência, mas também de viver, profissionalmente, sob condições mais dignas, tanto do ponto de vista salarial quanto do ponto de vista estrutural para exercer o magistério.

As falas das docentes nos movem considerar que os IF’s possuem e oferecem condições mais favoráveis para explorar a profissão, em relação a outros espaços escolares ofertantes de EPT. Algumas circunstâncias, de fato, podem favorecer isso, como a existência de laboratórios e equipamentos que possibilitam que docentes possam investir mais em suas aulas, com maiores chances de proporcionar aprendizagens mais significativas a suas turmas. A autonomia docente, também, é um ponto a se destacar nesse debate. Pena (2014) constatou, em sua pesquisa, que docentes atuantes na EPT, em um IF, seu campo de investigação, ressaltaram a autonomia como um aspecto relevante, que conduz à satisfação profissional em lecionar nesse tipo de instituição. Importante frisar, contudo que essa autonomia ocorre dentro de “referenciais que lhe são impostos [impostos ao professorado], mas que jamais determinam liminarmente a sua ação e o seu pensamento” (PACHECO, 1996, p. 101), ou seja, é uma autonomia que, apesar de limitada, é exercida de maneira ‘plena’ pelo professorado atuante em institutos federais.

5.5 Inexistência de políticas e ações de indução docente na EPT

Trazemos, a seguir, fragmentos dos relatos dos(as) entrevistados(as) que retratam, de forma contundente, o que é um processo de inserção sem o devido apoio.

[...] uma das minhas *frustrações* foi justamente *a dificuldade de trabalhar em equipe entre professores*, eu sei que é difícil mas eu acabei ficando mais frustrado porque [...] a necessidade de trabalhar em equipe, por exemplo, é uma habilidade que os alunos precisam desenvolver. Tá, e os professores? Como é que a gente vai falar

para os alunos trabalharem em equipe, se a gente não consegue trabalhar em equipe? (CID, 2021, itálico nosso).

[...] sentia angústia, não de um modo ruim, mas de um modo de cobrança, claro angústia nunca é bom, mas de um modo de cobrança de dizer ‘*Hum, será que vai ser bom?*’, ‘*Será que vai ser ruim?*’, ‘*Será que isso que eu estou levando é legal?*’, ‘*Será que eu vou conseguir fazer, segurar a turma ali, a atenção pelo menos, momentaneamente, para mim, até eles conseguirem observar o que é que eu estou querendo levar para eles?*’ (SILVIO, 2021, itálico nosso).

[...] desde o início, quando eu cheguei à escola, eu mesma tive que procurar qual eram as turmas que eu ia trabalhar, onde era a sala e eu cheguei assim sem saber de nada, eu falei, ‘*Oxe, vou trabalhar hoje eu não estou sabendo de nada?*’, sabe? Não teve uma conversa, eu assinei o termo de assunção e, na semana seguinte, assim, não teve um período de discussão, uma apresentação da escola, que tipo de trabalho a escola desenvolvia, não teve um tempo para planejar, sabe? Foi tudo muito assim, ‘*É amanhã?*’, ‘*Você vai semana que vem?*’, ‘*Você vai pegar essas disciplinas aqui?*’, ‘*Tal turma?*’, mas *eu não sabia qual era o prédio, qual era a sala, sabe? Foi tudo muito, assim, na prática, foi aprendendo na prática*, eu não fui apresentada como era o fechamento da unidade, o processo de avaliação (MARTA, 2021, itálico nosso).

Cheguei lá na escola, primeiro dia foi maravilhoso, quer dizer, primeiro dia não, a conversa com a direção foi boa. No primeiro dia, ‘*ah, tem aqui umas disciplinas tal?*’. Quando eu fui mesmo assumir, eu cheguei na sala da direção, ela [a diretora] falou assim, ‘*agora você já pode ir para sala, vá para sala assumir a sua turma?*’ *foi aterrorizante!* [...] Primeiro sentimento é de desamparo, você se sente desamparada que você chega e aí te jogam uma bomba no colo e fala ok agora vai. Já cheguei em abril os meninos já tinham quase dois meses de aula então eu me senti um pouco *desamparada*, depois *desesperada* [...]. (CECÍLIA, 2021, itálico nosso).

“Em alguns momentos eu me senti, eu não sei se é um sentimento de *você estar se sentindo sozinho*, entendeu? Assim, naquela hora que você precisa de uma ajuda... [...] E aí você olha para um lado, olha para o outro, entendeu?” (GREGÓRIO, 2021, itálico nosso).

“O primeiro dia é *aquele choque*: ‘*Meu Deus do céu!*’! Quando eu entrei, que eu olhei aquela turma cheia, eu disse, ‘*Gente e agora o que, que eu vou fazer?*’. No começo eu acho que a gente sempre tem muita dificuldade do como se portar, do tom de voz...” (CLARICE, 2021, itálico nosso).

Os trechos, acima, resgatam a forma como os(as) docente entrevistados(as) se sentiram na sua jornada de inserção e iniciação à docência. Cada excerto remete a situações difíceis e complexas que o grupo pesquisado enfrentou, deixando o momento da sobrevivência na profissão (HUBERMAN, 1989), ainda mais doloroso, revelando um isolamento institucional que cada docente teve que enfrentar.

O cenário em questão evidencia a total ausência de qualquer ação ou programa, muito menos política, de capacitação, suporte e acompanhamento aos professores que adentram a carreira docente na EPT (ANDRÉ, 2012), o que poderia ajudar a reduzir o peso do momento. As formas, nas quais docentes se inserem, no Brasil, sendo-lhes, comumente, atribuídas às turmas mais cheias e mais trabalhosas, os piores horários, carga horária exaustiva, etc,

intensificam momentos de tensão, conflitos e, por vezes, de sentimentos contraditórios intrínsecos à fase da inserção, podendo gerar mais angústias nos(as) docentes e desencadear crises com a profissão e a carreira. É uma espécie de batismo de fogo (KELCHETERMANS; BALLEET, 2002a), um mal necessário para testar e ‘dar’ resistência ao(a) profissional da docência.

Nesse sentido, é válido, importante e muito necessário pensar em estratégias que tenham em vista o papel de contribuir para que essa fase seja atravessada, sem que as aprendizagens, daí resultantes, provoquem desajustes e desestremem o professorado. Para tanto, não se pode ignorar a inserção como uma parte da aprendizagem da docência, talvez a maior, que acontece em pleno exercício (PEREIRA; ANDRÉ, 2017), uma concepção que altera toda a lógica de inserção à base de desafios angustiantes, entrando em ação o desenvolvimento profissional docente.

Desenvolvimento profissional, na perspectiva de García (2009c, p. 9), “[...] tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores”. Pereira e André (2017, p. 7) acrescentam que o conceito “[...] está fortemente associado com a concepção de formação permanente ou aprendizagem, ao longo da vida e pode incluir possibilidades de melhoria da prática pedagógica”. Ou seja, é considerar que, após a conclusão do seu curso de licenciatura, o(a) docente continua a aprender, a partir de vivências e experiências na inserção no seu campo de formação e de trabalho. Nesse sentido, capacitação, suporte e acompanhamento precisam ser estratégias articuladas e institucionalizadas, a fim de garantir condições mais favoráveis à fase profissional, em particular, no contexto da EPT, cujas condições de ingresso na carreira apresentam uma série de nuances que particularizam este campo da docência.

O(A) docente que adentra a EPT poderá atuar desde a educação profissional técnica de nível médio, em cursos nas formas articuladas (integrada e concomitante) e subsequentes até o nível superior, licenciatura e bacharelado, ensinando, em mais de uma disciplina, o que significa dizer mais de uma ementa e vários conteúdos programáticos. O relato, abaixo, expressa de forma muito emblemática essa realidade:

[...] Quando entrei no IFBA, aí já era curso técnico, já era licenciatura, então já pegava umas disciplinas um pouco mais complexas. E aí quando eu cheguei, eu não tinha só mais uma disciplina, eu tinha várias disciplinas, eu tinha várias turmas, eram turmas gigantes, então o meu primeiro dia no IFBA, eu fui muito assustada [...] (CLARICE, 2021, itálico nosso).

O trecho do relato da docente é corroborado por Wiebusch e Cunha (2021, p. 84, itálico do autor), em sua pesquisa com docentes principiantes na EPT: “Os docentes que participaram do estudo mencionaram que um dos grandes desafios que enfrentaram relaciona-se com a ‘[...] *adaptação ao ambiente de sala de aula, com estudantes de diferentes faixas etárias, muitas disciplinas completamente diferentes no mesmo semestre*’”.

Em ambos os fragmentos, constata-se que essa é a situação vivida a qualquer docente que adentre um IF. Mas o que isso significa? Lecionar para cursos de nível técnico e nível superior⁴⁶ significa adotar estratégias diferenciadas de trabalho, para atender as demandas de cada proposta de curso, cada perfil e percurso formativo. Turmas de cursos de nível técnico, na forma integrada são formadas, majoritariamente, por jovens adolescentes que estudam em período diurno; turmas de cursos técnicos na forma subsequente e turmas de cursos superiores são formadas por pessoas jovens e adultas, que estudam no período noturno, comumente, são trabalhadores(as), portanto conciliam estudo e trabalho. Toda essa diversidade é constatada, também, por Pena (2014), em sua pesquisa, o que sinaliza e reforça que o(a) docente da EPT precisa ter clareza e compreensão de todo esse conjunto de variantes que faz parte do público que estuda nos IF's, a fim de considerar essas diferenças em suas abordagens de trabalho em sala de aula.

Vale lembrar que a atuação docente nos IF's, em mais de um nível de ensino, é resultado da proposta de verticalização, presente na lei de criação dos Institutos, que, conforme já pontuamos, em capítulos anteriores, traz consigo vantagens e desvantagens, ao mesmo tempo, tanto para discentes quanto para docentes. Algumas das vantagens para discentes é a oportunidade de galgar o ensino superior, sem precisar sair de sua cidade, ao tempo em que, de maneira geral, a oferta desse nível se limita à mão de obra docente existente em cada instituto. Para os(as) docentes, enxergamos um quadro, amplamente, desvantajoso em relação à verticalização, por todos os relatos expostos, até aqui, que apontam para uma intensificação das atividades docentes e uma tendência ao aprofundamento da precarização da profissão.

Assumir várias disciplinas, no contexto dos níveis de ensino em questão, implica produção de material para atender cada ementa, na qual cada conteúdo programático que ela traz, exigindo um trabalho de pesquisa mais minucioso, consumirá mais tempo, por parte do(a) docente da EPT. Nesse contexto, o(a) docente desse campo precisa, ainda, atentar para o

⁴⁶ A docente citou, apenas, a licenciatura, mas os IF's oferecem também bacharelado, agregando mais um perfil formativo ao trabalho docente.

grau de simplicidade ou de complexidade que cada conteúdo deve apresentar, tendo em vista cada perfil discente para o qual se destina: adolescentes, pessoas jovens e adultas, pessoas jovens adultas e trabalhadores(as). Deve atentar, também, para a linguagem a ser adotada com cada público, o que parece fácil, mas coloca o(a) docente em posição de policiamento constante, exaurindo o(a) profissional. Cecília relata um pouco sobre isso.

Às vezes, eu estou exausta, porque você precisa falar com três públicos de uma linguagem diferente [...] às vezes, eu dou aula agora de manhã para um público do ensino médio e de tarde para o outro público e à noite para outro. Então, precisa ir, não tem nem tempo de respirar, às vezes, aí me dá uma angústia, porque a gente precisa parar, processar. ‘Como é que eu vou trabalhar com esse público que é diferente?’. Então, às vezes, eu estou muito angustiada e exausta.

Um agravante, perante essa situação, é a falta de conhecimento que o(a) docente pode ter quanto à disciplina a ser ministrada, porque, como já pontuamos, o(a) docente da EPT, quando se insere na docência, adentra áreas de conhecimento, as quais possuem várias ramificações. Vejamos o que diz uma docente a respeito.

[...] você também tem que estar preparado para trabalhar os conteúdos das disciplinas e, às vezes, tem disciplinas técnicas que você não conhece, que a gente acha que, quando a gente se formar a gente vai dar aula só da disciplina que a gente viu no curso [...] então é um esforço a mais que você tem que fazer, e tem disciplinas que você nunca viu, que você não está preparada para trabalhar com ela, mas a coordenação da escola diz: ‘Mas você não vai dividir informática? Quem é de computação não pega qualquer coisa?’, sabe? Então, às vezes, tem esse mito também de que a computação... parece quem fez computação, sabe qualquer coisa de computação, sabe tudo de computação, sabe? (MARTA, 2021).

Ensinar em várias turmas é uma tarefa que, sem dúvida, exigirá do(a) docente mais esforços para manter o controle de classe, em especial, de turmas cujos(as) estudantes são adolescentes, assim como para lidar com a heterogeneidade, aí existente, tanto entre as turmas, quanto dentro de cada turma. Em outras palavras, o(a) docente deverá conduzir o trabalho pedagógico, considerando diferentes tempos e modos de aprendizagem de cada turma e de cada estudante, respeitando seus ritmos.

Em todo esse processo, não se pode esquecer dos momentos das avaliações, das correções, das leituras necessárias ao(a) professor, cada uma direcionada a um público e ao conjunto de especificidades descritas do campo da educação profissional. Para além disso, esse quadro específico da docência na EPT é vivenciado, paralelamente, ao processo de socialização profissional, que envolve a relação com pares, aprendizagem da cultura

profissional, o conhecimento sobre o ambiente em que atua e seu entorno (GARCÍA, 2006), questões de natureza burocrática e outros referentes à vida funcional do(a) docente.

Conceber e adotar políticas de indução não é simples, mas é possível. Segundo García e Vaillant (2017, p. 1228, tradução nossa), há estudos que “[...] parecem apoiar a hipótese de que programas de indução bem concebidos e bem implementados são bem-sucedidos em melhorar a satisfação no trabalho, a eficácia e a retenção de novos professores”. Os programas em questão se referem àqueles que têm a mentoria como espinha dorsal, que têm um processo de acompanhamento do(a) iniciante por um(a) docente mais experiente. Esse modelo contempla dois importantes aspectos: o primeiro diz respeito à concepção de desenvolvimento profissional docente que está nele imbuído e o segundo por proporcionar ao (a) docente iniciante um contato menos traumático com o seu campo de trabalho profissional.

Ao colocarmos a América Latina e o Caribe, no centro do debate em questão, segundo García e Vaillant (2017, p. 1231, tradução nossa), “[...] se tem avançado muito na última década em direção ao reconhecimento da importância que tem o período de indução profissional docente”. Ainda, segundo o autor e a autora, há programas de apoio a docentes iniciantes, em países como Belize, República Dominicana, México, Chile, Peru, Colômbia, com destaque para o Chile, que investiu na Criação de um Sistema Nacional de Indução em uma lei específica (GARCÍA; VAILLANT, 2017).

Em meio a esse cenário, a situação no Brasil é, extremamente, preocupante. A mesma pesquisa realizada, em outros países, aponta que, em nosso país, no Brasil, iniciativas de apoio a docentes, no processo de inserção, trata-se de “[...] experiências que estão sendo levadas a cabo em alguns Estados, mas não há uma política e estratégia comum em nível nacional” (GARCÍA; VAILLANT, 2017, p. 1245). Isso significa que a maneira randômica e segmentada como a questão vem sendo tratada, há muito que ser feito para tornar realidade, no país, programas de apoio a docentes e concretizar o que está posto no PNE, que se encontra sem perspectivas de lograr êxito em muitas de suas metas.

Esse quadro de letargia anuncia que o processo de inserção na docência, no Brasil, no que tange a viabilizar políticas de melhoria de condições de ingresso e permanência na carreira, está longe de ser alterado. Quando lançamos o foco sobre a EPT, o cenário pode ser ainda pior, considerando que, ao longo da história, algumas outras áreas da educação no país avançaram, especialmente, no que diz respeito à implantação de programas de formação para a docência, enquanto aquela amarga, ainda, resquícios de uma histórica exclusão.

Nesse sentido, percebemos a necessidade de visibilizar mais a EPT perante a sociedade, expondo suas fragilidades, suas contradições, seus dilemas, mas também

anunciando suas perspectivas, suas possibilidades de contribuir com avanços no cenário social e educacional.

5.6 Aspectos da formação docente na/para EPT

A formação obtida, inicialmente, nos cursos da LC e LEM, foi objeto, também, de nossa pesquisa, afinal, ela está implicada no processo de inserção. No quarto capítulo do nosso trabalho, os(as) participantes de Perfis 1 e 2 trouxeram contribuições que nos permitiram traçar algumas análises possíveis sobre o curso. A partir das entrevistas, pudemos lançar novos olhares sobre as formações em questão, aprofundando um pouco a análise sobre elas e provocando novas reflexões.

As fragilidades da formação de licenciados(as) já são conhecidas e, nos cursos de formação docente na/para EPT, conforme já registramos em capítulo anterior, não é diferente. Alguns relatos obtidos deixam claros aspectos deficitários presentes na formação da LC, que tem, além da EPT, a educação básica como campo de atuação. Vejamos:

[...] eu acho que a licenciatura, algo que poderia ter me ajudado, se fosse melhor explorado na graduação, seria abordar mais o licenciado em computação, na formação de base, na educação infantil, no fundamental, não só como apresentação de conteúdos, mas o como lidar, como o licenciado em computação vai atuar na educação infantil, por exemplo, porque tem escrito lá na descrição do curso que o licenciado da computação está sendo formado para atuar na educação básica [!] (GAL, 2021).

[...] tive algumas dificuldades em relação ao público, porque, em um processo de formação, no estágio, a gente não teve muito contato com diferentes modalidades, principalmente na modalidade da educação de jovens e adultos, por exemplo. A gente tinha disciplina de educação de jovens e adultos e tinha discussões, mas a gente não teve essa vivência prática no estágio [...]. Então, logo quando eu cheguei [à escola] eu lembro que eu trabalhei com esse público [...] e a gente não tinha o costume de lidar com pessoas neste perfil, porque a gente só estagiou no ensino médio, que foi só na escola mesmo do estágio no Integrado da própria instituição [IFBA], e a gente não teve muita prática também, a gente acompanhava mais o professor, a gente nunca tinha assumido uma sala para trabalhar com ensino médio, porque nas discussões teóricas (MARTA, 2021).

[...] e aí vem a outra que é o Proeja que é ainda mais complexo, que aí esse ainda tenho muita dificuldade de trabalhar, porque muitos alunos que não sabem nem escrever, e como trabalhar informática, linguagem de programação com esses alunos, como ensinar. E aí, a gente vai tentando pegar um pouquinho do dia a dia, de coisas que eles fazem e trazer para o conteúdo, mas não é algo fácil, é muito difícil mesmo, acho que é a parte mais difícil para mim é trabalhar com Proeja (CECÍLIA, 2021).

O primeiro fragmento refere-se ao trecho selecionado do relato feito por Gal e traz um pouco da vivência que ela teve quando atuou na educação básica, acrescentando que:

[...] foi extremamente impactante, porque apesar do apoio da coordenação [da escola onde lecionava] e tudo mais, foi um desafio tentar adequar o conteúdo de informática de computação para aquelas crianças. Fazer com que elas entendessem aquilo que eu estava querendo passar [...] (GAL, 2021, itálico nosso).

Embora a educação básica seja um dos focos de da formação na LC, vemos, sob o olhar da docente, lacunas presentes na formação, que apontam que as deficiências se alastram para todos os lados. Os relatos de Marta e Cecília também seguem nessa direção e indicam formação proposta, também, não dá conta da EPT.

No trecho referente ao relato de Marta, por exemplo, conseguimos enxergar dois aspectos que chamam a atenção: a questão do estágio supervisionado e do atendimento ao público de jovens e adultos. Sobre o primeiro, a docente relata que, tendo realizado estágio na própria instituição onde cursava licenciatura, apenas, teve contato com o ensino médio integrado, não assumindo a docência, mas, sim, realizando atividade de acompanhamento da turma. Traduzindo com clareza a informação, a atividade de estágio, efetivamente, não ocorreu, porque acompanhar a turma não atende a proposta do estágio supervisionado, que prevê imersão do(a) futuro(a) licenciado(a) na sala de aula, para compreender a sua dinâmica.

O segundo aspecto na fala de Marta – o atendimento ao público de jovens e adultos, coaduna com o relato feito por Cecília, segundo o qual o atendimento a jovens e adultos, público atendido pela modalidade da EPT, por meio do PROEJA, possui, como qualquer outro, suas especificidades, especialmente, porque são pessoas, de modo geral, trabalhadoras, mas o curso não as preparou para isso. Em seu relato, Marta esclareceu que foram feitas, ao longo da sua formação, discussões em sala sobre o assunto, mas não houve vivências em sala de aula com esse público, o que lhe trouxe dificuldades quando se inseriu na EPT.

Cecília confirma a visão da colega, trazendo o agravante de que, segundo ela, o público do PROEJA com o qual lidou mostrou pouco ou quase nenhum domínio da leitura, adentrando a EPT sem condições mínimas das práticas de leitura, o que dificultou, ainda mais, o trabalho pedagógico, para uma docente que não domina fundamentos e princípios pedagógicos da alfabetização de adultos, porque esse não foi o foco da sua formação. A docente informou que, percebendo tais situações, buscou alternativas para ajudar estudantes, tendo realizado, por exemplo, avaliações nas quais lia as perguntas para seus(as) alunos(as) responderem.

Ainda sobre o PROEJA, Gregório, egresso da LEM, também lecionava no Programa e encontrava dificuldades em gerir as diferenças dos níveis de aprendizagem que cada turma apresentava, conforme descreve, a seguir:

Você pega uma turma de subsequente e uma turma de Proeja, você vai dar o mesmo assunto, você tem que fazer isso de uma forma em uma e de outra forma na outra [turma]. Então isso para mim foi uma dificuldade que eu tive, não vou mentir, porque você vai ter que passar uma coisa, você tem que deixar os dois com um conhecimento nivelado, certo? Mas você passa para uma turma, de uma forma que você sabe que o aluno tem uma base melhor para entender o que você está falando, e o outro você vai ter que fazer um rodeio um pouco maior, você vai ter que desenhar mais (GREGÓRIO, 2021).

As dificuldades relatadas quanto ao trabalho no PROEJA indicam que trabalhar com outros públicos da EPT é desafiador, lecionar para o público desse Programa é um desafio dobrado. Machado (2011, p. 694), há muito, sinaliza essa questão. Segundo a autora, em relação a outros níveis de ensino:

No caso do PROEJA, a complexidade do desenho curricular e da prática didático-pedagógica [o desafio] é ainda maior, pois envolve a educação geral do ensino médio e fundamental, conteúdos especiais da EPTN [Educação Profissional Técnica de Nível Médio] e da FIC [Formação Inicial e Continuada] e abordagens da educação de jovens e adultos.

Na perspectiva exposta por Machado, percebe-se que somente com a formação obtida na graduação, nos cursos de LC e LEM, não possível, de fato, encaminhar o trabalho ao PROEJA, atendendo ao público do Programa em suas especificidades. Essa constatação fica mais evidente, quando Machado resgata o histórico do Programa e indica quais as propostas formativas voltadas para todo o público nele envolvido, à época de seu lançamento, em 2005. Segundo a autora:

A SETEC/MEC⁴⁷, no contexto de uma ampla política de incentivo e apoio ao PROEJA, considerou os grandes desafios políticos, epistemológicos, pedagógicos e infraestruturais nele envolvidos e abriu quatro frentes de formação continuada de professores. [...] A primeira, a Especialização PROEJA, é destinada a docentes e gestores e a produção de conhecimentos por meio da reflexão coletiva e do exercício de práticas, visando a concretização da concepção inovadora deste Programa. [...] A segunda frente de formação de profissionais para o PROEJA, igualmente lançada em 2006, consiste no Programa de Apoio ao Ensino e a Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada a Educação de Jovens e Adultos (PROEJA-CAPES/SETEC). [...] A terceira frente se refere a realização de Cursos de Formação Continuada em PROEJA com cargas horárias de 120 a 240 horas, destinados aos profissionais de escolas federais e estaduais. [...] Ha, ainda, a

⁴⁷ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica/ Ministério da educação.

produção de materiais destinados à formação docente, atendendo às especificidades: PROEJA Técnico/Ensino Médio, PROEJA Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental e PROEJA Indígena/Educação Profissional Integrada a Educação Escolar Indígena (MACHADO, 2011, p. 700).

Ou seja, o PROEJA resguarda uma complexidade estrutural, cujo atendimento ao público requer não somente a formação de professores(as), mas também de gestores escolares das unidades que receberam o Programa, a fim de entender e atender o que lhes seria demandado no processo de formação dos(as) estudantes. Dessa forma, é possível compreender por que os(as) docentes pesquisados(as) não conseguiam dar conta de atuar no Programa: faltavam-lhes as condições adequadas, desde material até subsídios teóricos-metodológicos e pedagógicos para lidar com as dimensões que compõem o PROEJA. Assim, o confronto feito entre os relatos e as ponderações de Machado (2008) nos induz a considerar que, ao longo do tempo, o Programa caiu no esquecimento, deixando docentes e estudantes em situação de total abandono, lançados(as) à própria sorte.

Para além das particularidades do PROEJA, outros relatos apontaram fragilidades outras das licenciaturas em questão, já exploradas no quarto capítulo, como a “confusão” acerca do perfil do(a) futuro(a) licenciado(a), conforme indica o relato abaixo.

“[...] a gente, na área técnica [como docente], precisa explorar as disciplinas técnicas, mas [...] a forma como os conteúdos eram apresentados era como se a gente tivesse fazendo uma graduação em sistema da informação, por exemplo” (GAL, 2021).

Ou seja, a formação do(a) licenciado(a) em Computação era comprometida, a partir da abordagem dos conteúdos feita em sala de aula, criando-se, inclusive, uma perspectiva de atuação profissional, futura, incompatível com a formação na qual estavam inseridos(as). Isso, por si, só, já indica que as fragilidades da formação se encontram na própria gênese do curso, na forma como foi concebido e entendido por docentes atuantes como formadores(as). Gal complementa seu relato informando que, em muitos momentos, docentes das áreas de humanas e da área pedagógica buscavam esclarecer a questão:

Vocês não estão se formando técnicos em informática, não estão se formando cientistas da computação. Vocês estão se formando licenciados em computação, vocês precisam entender que vocês estão nessa graduação, para vocês estarem na sala de aula, estarem produzindo material de apoio educacional (GAL, 2021).

Marta e Cecília teceram, também, em seus respectivos relatos, algumas considerações sobre sua formação, que vão na mesma perspectiva dos trechos, ora, expostos. Vejamos:

[...] a gente tinha um misto de disciplinas técnicas e disciplinas pedagógicas, que, em alguns momentos a gente até se questionava, parecia que a gente estava em dois cursos diferentes. Parecia que era um curso de pedagogia e ora parecia que era um curso de ciência da computação, porque, muitas vezes, as áreas não se casavam, não conversavam, muitas vezes, o curso acontecia de forma assim, isoladamente técnico, isoladamente pedagógico. Então a gente sentiu muita falta desse casamento entre a área técnica e a pedagógica (MARTA, 2021).

[...] tinha uma discrepância entre você trabalhar com educação e com tecnologia, eles não conseguiam conversar direito, o curso tinha essas duas vertentes e elas não conseguiam conversar de forma alinhada e aí eu acho que dificultou um pouquinho, porque eu tinha que pegar a parte da licenciatura, do ser professor com a área técnica e juntar, e a maioria dos meus professores da área técnica eram técnicos mesmo, então eles não tinham essa coisa da licenciatura, então eu tive um pouco de dificuldade para conseguir alinhar as duas coisas, o ser professor e o ser professor de informática para área técnica (CECÍLIA, 2021).

O elemento teórico-prático, também, compõe o acervo de críticas lançadas sobre a formação docente, uma relação é percebida, claramente, pelo corpo discente dos cursos dessa natureza. Cid (2021) relata sobre a questão:

Se você me perguntasse o que eu senti, foi mais a questão das práticas de ensino, principalmente dentro das disciplinas técnicas. É que eu acho que, talvez, com as reformas que vão ter aí, as mudanças nos PPC's, talvez isso seja mais institucionalizado [...] para que tivesse esse tempo de prática de ensino dentro das próprias disciplinas, eu acho que os professores precisariam ter esse estalo de pensar 'Ah, a gente está no curso de licenciatura em computação então, por que não fazer um momento de prática de ensino com esse aluno? Oportunizar um momento de que eu enquanto pessoa, enquanto professor, que tenho experiência com esse tema, eu consigo avaliar essa aula?'

Segundo Cid, as práticas a que se referem e das quais sentiu falta ficaram muito limitadas às disciplinas de estágio, deixando transparecer uma concepção de formação que, segundo Pimenta e Lima (2011), é tradicional, conservadora, porque enxerga o estágio como um componente curricular restrito à prática, como se fosse esvaziado de concepções teórico-metodológicas. Outrossim, se a experiência de estágio for concretizada da forma como relatada, anteriormente, por Marta, como mero acompanhamento feito pelo(a) estagiário(a) ao(a) professor(a) regente de classe, a situação é ainda mais grave.

O relato de Cid sobre a inexistência de práticas dentro dos componentes curriculares contraria, inclusive, o que traz o PPC de seu curso, ao definir que a formação na LC prima por “[...] uma metodologia que permita dar oportunidades para o exercício de práticas pedagógicas desde o início do curso” (BRASIL, 2013, p. 12).

Os fragmentos dos depoimentos, acima expostos, induzem-nos a considerar que o modelo formativo estruturado para LC apresenta fragilidades que causam repercussão na vida profissional de licenciado(as), deixando transparecer, inclusive, que o(a) estudante é quem

precisa se ajustar à lógica sobre a qual o curso foi implantado, mesmo com suas incongruências, caso de Cecília (2021), quando nos informou que se sentiu deslocada no processo de formação e após ele. Segue depoimento da docente:

eu senti um pouco dessa dificuldade no ser professor de informática depois que eu saí do curso de licenciatura em computação. [...]. Eu demorei um pouco para me ajustar, [...], eu acho que precisa dinamizar um pouco o curso para isso, para que a gente saia não só fazendo a parte técnica, mas que a gente consiga alinhar as duas partes, a pedagógica e a técnica juntos.

As questões postas sob análise, relação técnico-pedagógica e relação teórico-prática, exigem, antes de tudo, deixar claro que a formação docente oferecida pelos IF's, especificamente pelo IFBA, nosso campo de investigação, trata-se de uma política pública, constando como uma obrigatoriedade em sua lei de criação, que define que tais instituições devem garantir o mínimo de 20% de suas vagas para a oferta de cursos de formação docente. Embora essa oferta não seja tão massiva no campo da formação docente para EPT, quanto é para a formação docente para educação básica, os institutos cumprem essa obrigação conforme o Quadro 1, que apresentamos e analisamos no Capítulo 2. Nessa mesma perspectiva, também, é válido salientar que a oferta de cursos de formação docente, tanto quanto os demais cursos de graduação oferecidos pelos institutos federais, é resultado do compromisso com a verticalização, um diferencial das instituições, que, em um processo de interiorização, ampliou a oferta de formação de professores(as), nas regiões mais interioranas do país, dando maiores oportunidades de suprir carências de professores(as) graduados(as) onde mais faltam profissionais (FERREIRA; GASTAL, 2021).

Que queremos ao fazer esses destaques? Queremos dizer que, apesar dos problemas identificados na formação da LEM e LC, que podem estar relacionados à falta de tradição para a criação de cursos, dessa natureza (FERREIRA; GASTAL, 2021), não podemos deslegitimar a oferta de licenciaturas feita pelos IF's. Há um amparo legal que respalda essas instituições e, para além disso, elas contribuem para a acessibilidade ao ensino superior, em especial, conforme já pontuamos, nas regiões mais distantes dos grandes centros, mais interioranas do país, que, ainda, apresentam limitações na oferta de vagas para o ensino superior.

Os IF' possuem um forte potencial, para a formação de professores, sobretudo, para áreas específicas da EPT, demanda histórica, urgente e, talvez, oferecida por poucas instituições federais, que se ocupam mais com a oferta de formação docente em cursos de licenciatura para educação básica. Isso posto, entendemos que existem fragilidades na

formação docente para EPT oferecida pelos IF's e reconhecemos a necessidade de uma formação mais equilibrada, uma formação que aconteça de forma integrada e articulada sem “[...] banalizar a importância do domínio adequado dos conteúdos que deverão ser trabalhados para efetuar uma transposição didática contextualizada e integrada às atividades práticas e de pesquisa” (CALDAS, 2011, p. 37). Reiteramos, também, a prerrogativa de formação de formadores(as) desses cursos, até porque, conforme alerta Caldas:

Ninguém facilita o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de aprimorar em si mesmo. Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos [pedagógicos] que não domina, a constituição de significados que não compreende nem a autonomia que não teve oportunidade de construir (CALDAS, 2011, p. 37).

Importante destacar que a presença de bacharéis em cursos de licenciaturas não é uma situação exclusiva dos IF's. Esses(as) profissionais também estão nas universidades, mas, no contexto dos IF's, pensamos que, por serem esses espaços nos quais essa presença sempre foi uma constante, inclusive por conta da tradição consolidada e reconhecida na oferta de cursos de bacharelado, a visão bacharelesca, talvez, seja mais presente, com toda uma cultura instalada, com a qual é necessário lidar.

Diante das inquietações sobre as formações na LC e na LEM, recorremos a Machado, para pensarmos em maneiras de superar as dicotomias, defasagens e abismos presentes nos cursos de licenciatura na/para EPT oferecidos pelos IF's. A autora nos direciona a pensar sobre essas formações, a partir das seguintes prerrogativas para professorado:

- a) no ensino técnico integrado ao médio, ele deve saber integrar os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos, que compõem o núcleo comum de conhecimentos gerais e universais, e os conhecimentos e habilidades relativas às atividades técnicas de trabalho e de produção relativas ao curso técnico em questão;
- b) no ensino técnico concomitante ao médio, ele deve saber articular o planejamento e o desenvolvimento dos cursos, de modo a aproveitar oportunidades educacionais disponíveis; e
- c) no ensino técnico subsequente ao médio, ele deve saber lidar com um alunado heterogêneo que já concluiu o ensino médio e reforçar a formação obtida na educação básica paralelamente ao desenvolvimento dos conteúdos específicos à habilitação (MACHADO, 2008, p. 17).

As proposições de Machado contribuem, significativamente, para pensarmos em um formato de curso que se aproxime mais das finalidades de cada nível e das formas de ensino presentes na EPT, atendendo melhor as especificidades da área.

5.6.1 A Formação Continuada

Apesar das ênfases dadas, na formação inicial para EPT, entendemos que ela representa, apenas, a porta de entrada para o desenvolvimento profissional e, nesse sentido, nossas entrevistas trouxeram, também, elementos para analisar essa dimensão. A respeito disso, entre o grupo entrevistado, apenas Gregório, docente egresso da LEM não havia, até então, continuado sua formação. Segundo o docente, ele havia tentado ingressar no mestrado, mas não obteve êxito e que estava inclinando, naquele momento, a ingressar no curso de licenciatura em Física, pois era uma área que, há muito, despertava seu interesse, porque abriria para novas possibilidades de atuação no campo do magistério. Vejamos seu relato abaixo:

[...] hoje eu penso em seguir os estudos tanto no lato sensu, futuramente no stricto sensu, especialização ou mestrado ou doutorado. Mas assim eu tive uma vontade agora, e eu cheguei a colocar isso para frente, de fazer um curso de física. Física sempre foi uma disciplina que eu fui, sempre fui apaixonado, e eu depois da licenciatura em eletromecânica, a minha ideia é fazer uma licenciatura em uma disciplina da base comum curricular, porque eu acho que isso vai abrir portas no futuro e, se não abrir para a educação profissional, ela vai abrir para a educação propedêutica (GREGÓRIO, 2021).

Daniela (2021) continuou sua formação optando por um curso de Pós em Tecnologias para Desenvolvimento WEB e sobre sua escolha a docente nos disse:

[...] no momento eu acho que o que eu preciso aprimorar é a parte do conhecimento tecnológico, trazer essas novidades tecnológicas para a sala de aula. Eu tenho outros cursos, na área, voltados para a educação com tecnologia, cursos curtos mais de... Eu assim, sinto a necessidade maior desse aprimoramento.

Gal, à época da pesquisa, havia concluído Pós em Tecnologia em Educação Aberta e Digital e havia ingressado no mestrado em educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, Filosofia e Ciências Humanas (PPGEFH) da UFBA. Sobre a pós, que já havia terminado, pronunciou-se:

[...] a ideia de que fazer essa pós-graduação era conseguir explorar de uma forma melhor as tecnologias educacionais. Aplicá-las em sala de aula, como conseguir gerenciar esses recursos, porque são muitos, existem muitos recursos tecnológicos. Mas como fazê-los, utilizá-los de uma melhor forma na minha prática em sala (GAL, 2021).

Desenvolvendo Mestrado em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, Cid explicou que sua motivação era a pesquisa aplicada, por isso, optou por ingressar no Programa Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC), oferecido pela UNEB. Sobre a questão, Cid relatou: “Então a questão da pesquisa aplicada à educação, que foi... Tinha mais a ver com a minha trajetória dentro do IFBA, eu fiz, porque na época eu queria fazer pesquisa [aplicada] em educação, na área que eu atuava. Então meu projeto era voltado para a área em que atuava” (CID, 2021).

Silvio havia terminado uma especialização em Educação Profissional e Tecnológica e estava desenvolvendo mestrado na área de gestão e explicou suas opções:

[...] as minhas escolhas foram por vê-las complementares [...]. Então foi algo assim que foi casando e, para dentro da minha área de informática, eu sempre senti a necessidade de aprender um pouco mais, sabe? São novas linguagens que vão aparecendo, novos conceitos que vão surgindo e eu disse, então agora é o momento de eu pegar um pouco da área técnica também, eu aprendi um pouco dessa questão da educação, me envolvi muito com a questão da educação dentro dessa especialização e agora vou me envolver dentro da parte técnica. E aí com o mestrado, com o próprio mestrado, ele está me trazendo esse retorno (SILVIO, 2021).

Marta fez Pós em Metodologia Científica, cuja escolha foi justificada, apenas, porque gostava de educação e queria aprofundar conhecimentos na área. No período em que realizamos nossa pesquisa, a docente se encontrava numa segunda graduação, no curso de Pedagogia para portadores(as) de diploma de graduação. Marta nos disse que não pensava em desistir da área da Computação, mas, sim, agregar algo mais à vida profissional, talvez uma tentativa de abrir outras possibilidades de atuação na educação.

Cecília já havia concluído a pós-graduação em Informática da Educação e Tutoria em EAD e também estava cursando Pedagogia para habilitados(as), sendo colega de cursos de Marta e explicou suas escolhas.

Estava pensando, já depois da licenciatura, de tentar algo, depois da licenciatura em pedagogia, já tentar algo, também, para continuar criando possibilidades, para ter um vínculo empregatício, depois, em alguma área e tentar concursos. [...] eu estou um pouco angustiada, porque eu não tenho muita perspectiva do depois [da finalização do contrato temporário REDA]. Para ser bem honesta, eu fico com muito medo do depois, porque a gente sabe que o mercado de trabalho está difícil, aqui [município onde reside] tem poucas escolas, pessoal gosta do trabalho de estagiário aqui no município, então é muita gente trabalhando pela prefeitura, mas ganhando metade do salário, trabalhando vinte horas para ganhar metade do salário (CECÍLIA, 2021).

A dificuldade de inserção no campo da docência na EPT já fazia com que Marta e Cecília abrissem novos caminhos na educação, ingressando numa segunda licenciatura no curso de Pedagogia.

Clarice fez Especialização em Segurança da Informação e cursava mestrado em Ciência da Computação. Sobre isso a docente comentou:

Às vezes, eu me faço essa pergunta até hoje. “Gente, por que fui fazer o mestrado em ciência da computação?” Mas assim, quando eu entrei, quando eu terminei a licenciatura, eu queria muito fazer mestrado, porque eu queria ter melhores oportunidades para concurso, eu saí da licenciatura com esse foco de que eu iria fazer concurso para professor. Então eu precisava me especializar de alguma forma para que eu estivesse apta a trabalhar. O mestrado em ciência da computação não foi minha primeira opção, não era bem assim... Eu brinco que não era bem o que eu queria, eu queria uma outra área só que aí, não deu e aí caiu essa de ciência da computação e eu abracei estamos aí. Eu gosto, mas não era bem o que eu queria, então... [...] Se não fosse esse de computação, eu acho eu queria fazer na área de informática na educação e não específico em ciência da computação [...] O meu fascínio mesmo é a informática na educação (CLARICE, 2021).

A formação continuada, assim como a formação inicial, tem sido alvo, também, de pesquisa e os estudos que buscam:

analisar as modalidades e práticas de formação continuada no Brasil, com vistas a subsidiar o fortalecimento de novos paradigmas na área, mais capazes de propiciar o aprimoramento profissional dos docentes e a melhoria da qualidade da educação oferecida pelas redes públicas de ensino (DAVIS *et al.*, 2011⁴⁸, p. 9 apud ANDRÉ, 2015, p. 35).

Segundo André (2015), os estudos sobre a formação continuada se concentram sobre dois focos principais, um deles é sobre o sujeito professor e “Quando se centram no professor, as questões estão relacionadas aos aspectos éticos, políticos e emocionais, à *precariedade da formação inicial* e aos ciclos da vida profissional” (ANDRÉ, 2015, p. 35, *italico nosso*). Alguns dos depoimentos colhidos se encaixam nessa lógica, na lógica de suprir defasagens deixadas pela formação inicial. Nesse caso, encontramos Daniela, Gal e Silvio. Mas os casos de Marta, Cecília e Gregório chamaram a atenção: Marta e Cecília, porque seguiram para uma segunda formação no curso de Pedagogia e Gregório cogitava, fortemente, a possibilidade de ingressar na licenciatura em Física. Por outro lado, o ingresso, em uma segunda licenciatura, implica considerar que o grupo esboça a intenção de não abandonar a docência, enveredando por outras áreas da docência. Clarice, também, apontou nessa direção com seu relato que

⁴⁸ DAVIS, Cláudia Leme Ferreira; NUNES, Marina Muniz Rossa; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri. **Formação continuada de professores:** uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros: relatório final. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011. 129 p.

reiterou a necessidade de se qualificar, para prestar concurso público ao magistério, ou seja, de permanecer na carreira docente.

Diante disso, voltamos a reiterar aqui que a saída de qualquer profissional licenciado(a) na/da EPT implica, não somente perda de investimentos, especialmente, recursos públicos injetados na formação desses (as) profissionais, bem como prejuízos em uma área que tem urgência, há décadas, na entrada de docentes, devidamente, habilitados (as) para exercer a função no ensino.

5.7 Rupturas ou continuidades? razões para permanência ou abandono da profissão

As experiências resultantes do processo de inserção docente levam a aprendizagens que podem ser, suficientemente, positivas ou negativas para gerar tendências à permanência ou ao abandono da profissão. Sob esse prisma, lançamos duas perguntas ao grupo pesquisado: “*que o faz permanecer na docência*” e “*Alguma coisa o faria desistir da profissão?*”. Ao apresentar as respostas dos(as) participantes, buscamos fazer um contraponto com as respostas que obtivemos sobre as motivações, para a entrada na profissão, numa tentativa de encontrar, ou não, pontos comuns existentes nas respostas dadas às questões, buscando uma análise mais completa do grupo. As subcategorias presentes nesta seção sinalizam para relações com a docência e representações concebidas, pelo grupo sobre ela, trazendo, em seu teor, tendências à permanência ou ao abandono da carreira.

5.7.1 Docência: profissão do conhecimento e da empregabilidade

Conhecimento e empregabilidade representam fatores que pesaram na vida de Daniela e Cecília para a entrada e permanência na carreira docente. No caso de Daniela, a permanência no magistério é motivada pelo eterno espiral de conhecimento que a profissão docente representa. Quando lançamos a questão sobre o que a mantinha na carreira, a docente nos informou:

“Eu acho que é o que eu gosto mesmo, pela profissão, as descobertas que vêm junto. O conhecimento é contínuo, você não para. E assim você toma gosto mesmo por essa troca de experiências e de conhecimento na sala” (DANIELA, 2021).

A visão da docente se aproxima da visão de García (2009c) sobre a profissão, para quem a profissão docente é a profissão do conhecimento. A necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar a competência profissional e pessoal acaba sendo um princípio de

sobrevivência no magistério ao mesmo tempo em que significa uma agradável experiência de aprender algo novo como um incontornável. Daniela compartilha dessa visão e, durante a entrevista, informou-nos, inclusive, que se desfez de um vínculo profissional que mantinha fora da educação, no ramo da hotelaria, com carteira assinada, para se dedicar ao vínculo profissional temporário que mantinha com o IFBA, justamente, segundo ela, porque sentia a necessidade de se dedicar mais à profissão. Com a “mente cansada”, como se referiu à situação, não conseguia dar conta dessa tarefa.

Quanto à questão sobre a desistência da profissão, a docente declarou que nada a faria desistir, que estava certa de seguir na carreira. Sobre a entrada na profissão, Daniela nos disse:

Inicialmente, é assim, eu não sei se vai fazer diferença. A menina sonhadora que queria um curso superior, entendeu? A filha da lavadeira, a filha da empregada, parece clichê, mas não é. Então, para você entender, eu terminei o magistério, era curso técnico, magistério, administração, *todo mundo na cidade conseguia uma vaga de professor. Era um lugar onde você facilmente conseguia ir trabalhar [...].* [...] eu tentei a licenciatura porque, na verdade, era o que tinha como opção. Então eu não escolhi, por ser a docência, eu escolhi porque era o que tinha de opção na cidade de curso superior. Então, era licenciatura em computação e em química. Eu falei “como eu já fiz o curso de computação de informática e eu gostei, então vai ser o de licenciatura em computação”. Então, eu falo que eu não escolhi, eu fui escolhida, quando eu me deparei já estava como docente (DANIELA, 2021, itálico nosso).

Daniela declarou que a entrada na docência não foi uma escolha, mas algumas pesquisas sobre o assunto (GATTI *et al.*, 2009, 2019; GATTI; BARRETO, 2009) nos levam a refletir sobre o assunto, pontuando que, muitas vezes, a entrada na docência é atribuída à falta de opção de cursos outros disponíveis para escolha. Mas a escolha de um indivíduo é limitada, na maioria das vezes, “[...] por objetivos que vão, desde as expectativas familiares, até o que existe de mais viável dentro da sua realidade, sendo, muitas vezes, até contraditório com seus desejos e possibilidades pessoais” (LISBOA, 2002, p. 44). Valle (2006) complementa a ideia esclarecendo que as escolhas profissionais não são fruto de decisão consciente, mas orientada por uma estrutura interiorizada. Nesse sentido, a passagem do relato de Daniela que diz “*todo mundo na cidade conseguia uma vaga de professor. Era um lugar onde você facilmente conseguia ir trabalhar [...]*”, nos traz indícios de que a empregabilidade foi um elemento condicionante para a entrada na carreira.

Apesar da entrada desinteressada na carreira, a docente, conforme declarou, pretende se manter na profissão e, à luz da análise em questão, a empregabilidade, mas não somente ela pode ser um fator para essa decisão convicta.

Cecília nos revelou que a empregabilidade, para ela, era um fator de peso para sua permanência na carreira. Segundo a docente: “Eu acho que eu gosto [da profissão], *não amo, não morro de amores, mas eu gosto*. E também eu acho que *a falta de emprego*, hoje em dia eu também, eu não vejo um outro mercado para mim e eu não consigo visualizar [fazendo outra coisa]” (CECÍLIA, 2021, itálico nosso).

Ao nos relatar se alguma coisa a faria desistir da profissão, Cecília (2021) deu o seguinte depoimento: “Eu já pensei em desistir muitas vezes por causa do salário, não vou mentir, o salário é desestimulante, meu salário é muito baixo a quantidade de trabalho é alta, o ambiente de trabalho não é favorável para você trabalhar [...]”.

Ou seja, salário baixo e condições precárias de trabalho são ingredientes que, para a docente, pesam bastante na carreira, podendo motivar o abandono da profissão. Sobre as razões para a entrada no curso de licenciatura, a empregabilidade, mais uma vez, aparece no depoimento da docente, que explica:

Vai ser meio estranho eu falar, porque, na verdade, eu não queria ser professora quando eu fiz magistério, era aquela coisa de cidade do interior, *era uma possibilidade de trabalho*, eu venho de uma família que não tem dinheiro. Minha mãe lutou para que a gente pudesse estudar e tudo e aí era uma possibilidade de trabalho, de emprego [...]. Eu tinha me destinado a estudar para vestibular e passar em outra área, e aí surgiu o vestibular e, às vezes, ficavam meio ‘vai porque você vai gostar ser professor’, [...] eu estava trabalhando em um centro de tecnologia que tem aqui, [...] trabalhava mais na área administrativa e me desafiei, me saía muito bem nas tarefas, aí eu falei, ‘é vou tentar, vou tentar quem sabe se passar’, aí eu passei e aí tem aquela pressão familiar de não largar o curso de continuar e *era uma possibilidade de emprego*. Na época, quando surgiu, todo mundo falou ‘nossa, é uma área que você pode ganhar muito dinheiro então vai lá’ [...] (CECÍLIA, 2021, itálico nosso).

As passagens que grifamos dão conta de mostrar que “[...] o projeto profissional é resultado de fatores extrínsecos e intrínsecos, que se combinam e interagem de diferentes formas” (GATTI *et al.*, 2009, p. 10), que levam, em consideração, circunstâncias de vida, aspectos situacionais, formação e outros, para definir as escolhas que fazemos. Isso posto, percebemos que, no relato de Cecília, a necessidade de ter um emprego, para ajudar nas despesas familiares, conforme deixa claro o seu depoimento, contribuiu para a ‘escolha’ pelo magistério, que representava, em alguma medida, a certeza de ter uma renda

5.7.2 *Admiração, transformação social, afetividade, amor: marcas de subjetividade na docência*

Em algumas pesquisas, como a de Valle (2006), valores altruístas já foram identificados e associados à lógica da escolha da docência como profissão. Em nossa pesquisa, também, encontramos alguns elementos que revelam o altruísmo de alguns participantes como justificativa para manter-se na profissão. Alguns depoimentos, sobre o assunto, revelam-nos isso:

[...] o que me faz permanecer na profissão é entender que o licenciado em computação precisa desmistificar essa ideia de que a informática, a computação não é para todo mundo e saber que a tecnologia, a computação pode ser uma mudança de realidade para muita gente. As tecnologias estão evoluindo, estão avançando, então *ter mais pessoas, principalmente àquelas que ingressam nas redes públicas de ensino aí dos cursos técnicos públicos*, saber que essas pessoas estão se formando profissionais da área e que podem passar a atuar a partir desta formação, me faz continuar na área (GAL, 2021, itálico nosso).

[...] o que me faz permanecer na docência? Eu acho que *a vontade* [...] eu acredito muito na educação [...] eu acredito, por exemplo, que *a educação tem uma função social*, mesmo tendo uma educação profissional que tem um histórico tão tecnicista [...] a gente está formando técnicos em informática, sim, mas o técnico em informática que é uma pessoa, também, uma pessoa que vai votar, é uma pessoa que lida com outras pessoas, é uma pessoa que trata de outras pessoas, que está no convívio com outras sua, sabe? (CID, 2021, itálico nosso).

Eu acho que é o amor. Se eu pudesse resumir a palavra seria isso, eu gosto muito da docência [...] Eu acho que eu não consigo largar a profissão, gosto bastante da profissão da docência, essa coisa de falar, de palestrar, de estar trocando ideia com o público, aprendendo e ensinando é para mim... Eu me entusiasmo (SILVIO, 2021, itálico nosso).

[...] a educação é uma área que eu gosto muito e a gente se sente, como eu posso dizer? Feliz *em contribuir para a formação de alguém*, saber que alguém que você está compartilhando algo, *que vai fazer diferença na vida de alguém*, sabe? [...]. Sempre tem algum professor que inspira a gente, então quem sabe eu posso estar inspirando alguém, em seguir não só profissionalmente falando, mas pessoalmente onde a gente está, a gente faz a diferença de alguma maneira [...] (MARTA, 2021, itálico nosso).

Eu acho que *é o prazer em dar aula*, eu acho que todos os problemas que existem, de tudo, de estrutura, de salário, disso, daquilo e daquilo outro, você entra numa sala de aula que está você e os seus alunos, que você começa a passar para eles, ensinar a eles o que você se dispôs a ensinar e *você percebe que eles estão se envolvendo com aquilo que você está ensinando, já estão participando, estão aprendendo, estão se empolgando, estão interrompendo fazendo perguntas, estão lhe dizendo que aquilo é interessante*. Eu acho que isso não tem preço! (GREGÓRIO, 2021, itálico nosso).

Eu gosto, quando eu passo na rua que o menino fala, 'Professora, não sei o que', 'Professora, eu vou fazer vestibular', 'Professora, olha esse programa que eu fiz' [...] '*Professora eu consegui, não sei o que...*', '*Aquele negócio que a senhora falou tal dia e isso e aquilo*'. Então isso *é gratificante*, eu acho que o que me faz continuar é ver a perspectiva, a vontade desses meninos (CLARICE, 2021, itálico nosso).

Os relatos, acima expostos, trazem as justificativas de cada um(a) dos(as) respondentes para a pergunta sobre o que os(as) mantinha na docência. São depoimentos atravessados pela dimensão pessoal/subjectiva que expressam a satisfação em exercer a profissão. Wiebusch e Cunha (2021, p. 82-83, *italico do autor*) analisam a situação sob a seguinte perspectiva:

[...] ao participar da vida dos estudantes, precisam [os professores] formar excelentes profissionais, mas, também, excelentes pessoas, que saibam viver e conviver, que possam fazer a diferença nesse mundo. *‘O importante é compartilhar conhecimentos, experiências, ideias com outras pessoas, fazer parte da formação profissional e pessoal’*. Consideram valioso, também, *‘o fato de trabalhar diretamente com atenção às pessoas, que estão em pleno processo de formação’*.

Além disso, alguns dos depoimentos apresentados, especificamente, os depoimentos de Marta, Gregório e Clarice, encorajam-nos a pensar que as marcas positivas deixadas por algum(a) professor(a) na vida desses(as) profissionais mudou o rumo de suas histórias, conduzindo-os(as) a trilhar o mesmo caminho na vida de seus(as) estudantes.

Diante da pergunta *“Alguma coisa o faria desistir da profissão?”*, Gal, Cid, Silvio, Marta e Gregório responderam, respectivamente:

“[...] muitas coisas me fazem desistir da profissão. Sinceramente, eu vou te falar, pensar em algo que fosse mais rentável para mim, me faria desistir da profissão, empreender me faria desistir da profissão” (GAL, 2021).

[...] eu não descarto sair da docência, se eu encontrar uma oportunidade de trabalho que me dê um retorno financeiro maior, caso eu não consiga um retorno financeiro interessante ou possibilidades de carreira na docência, que sejam, não sei, convergentes com o meu preparo, sabe? O meu empenho, a minha vontade de fazer as coisas, que eu acho que é um problema que eu tenho (CID, 2021).

Não sei [...], talvez minha saúde... se chegasse ao ponto que influenciasse minha saúde, desistiria da minha profissão. Assim, se sua saúde foi embora, eu digo *“então não dá mais para mim”*, já chegou um ponto que já não me serve mais. Eu vou doar tudo meu, tudo de mim, menos a minha saúde (SILVIO, 2021).

Só se for assim alguma oportunidade de trabalho, assim muito boa financeiramente falando, não vou mentir que a situação atual está bem difícil para ter uma qualidade de vida. Para minha família, para mim e se realmente valer a pena, viver uma realização profissional e financeiramente também falando. Mas até então eu não me vejo em outra situação (MARTA, 2021)

[...] eu acho assim, não é que eu não goste de dar aula, é muito pelo contrário, mas eu acho que só se eu amanhã ou depois conseguisse um emprego muito bom e que esse emprego me poupasse disso, entendeu? [...] Se eu tivesse um outro meio de vida, certo? Que me proibisse de fazer isso (GREGÓRIO, 2021).

Possibilidade de empreender, oportunidades salariais mais compensatórias e prejuízos à saúde resumem o que foi citado como fatores que podem levar nossos(as) informantes a abandonarem a carreira docente. Entre eles, baixos salários são um ponto muito emblemático, porque é o mais, frequentemente, lembrado, não somente quando o assunto é abandono, mas também quando é atratividade pela carreira docente (ANDRÉ, 2012, 2015; GATTI *et al.*, 2009, 2019; GATTI; BARRETO, 2009; TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2010;). São temas distintos, porém unidos por esse aspecto comum.

Mas, consideramos pertinente destacar o fator “saúde”, citado por Silvio, pois algumas pesquisas realizadas sobre a saúde dos profissionais da educação mostram que o problema atinge, em cheio, a categoria docente, em âmbito nacional e, em se tratando do contexto local, segundo Araújo *et al.* (2003, p. 184), quatro estudos realizados com docentes da rede pública e privada do estado da Bahia anunciam:

[...] um padrão elevado de desgastes físico e psíquico dos professores [...]. As queixas de doenças mais relevantes foram aquelas relacionadas ao uso contínuo da voz (dor na garganta, rouquidão, perda temporária da voz), à postura corporal adotada no exercício das atividades (dor nas costas e pernas) e repercussão dessas atividades no funcionamento psicoemocional (cansaço mental, nervosismo). Sofrimento psíquico também foi um problema relevante observado nos estudos.

Altas cargas horárias, turmas lotadas e ausência de horários de descanso são, apenas, algumas das múltiplas situações que desencadeiam um processo de desgaste do professorado. No que diz respeito à EPT, relatos que colhemos nesse grupo dão conta de situações de sobrecarga de trabalho dos(as) docente(s), que atuam na Rede Estadual de Ensino como profissionais com vínculo de trabalho temporário.

No bojo desse debate, lembramos que, em muitos casos, o professorado se divide entre espaços distintos de trabalho, buscando uma renda capaz de suprir as suas e as necessidades de sua família e isso, por si só, já gera um quadro favorável ao surgimento de problemas de saúde de ordem física e mental, representando verdadeiro risco a professoras e professores. Vale lembrar que o próprio Silvio vive essa situação, dividindo-se entre os vínculos temporários de trabalho com o IFBA e a prestação de serviços, como docente, no SENAC.

As possibilidades de abandono acenadas por parte de nossos(as) investigados(as) corroboram com as estimativas do relatório da OCDE (2006), que destacou a existência de altas taxas de abandono docente, em especial, nos primeiros contatos com a profissão.

Diante da mesma pergunta feita aos(as) demais colegas, *Alguma coisa o faria desistir da profissão?*”, apenas Clarice foi enfática ao dizer: “[...] hoje, nada me faria desistir da

carreira docente”. Importante ressaltar que a convicção da docente tem uma motivação forte, que era o vínculo efetivo que tinha com um IF fora do estado, já estando, portanto inserida na carreira docente EBTT. Logo é possível compreender que, alcançada essa fase de estabilidade profissional, dentro da sua área de formação e usufruindo de um plano de carreira que vai lhe permitir progredir, torna-se mais difícil desistir da profissão.

Quando vamos para o campo das razões que levaram a entrada na carreira, a falta de opções de curso volta ao cenário. As respostas de Silvio e Marta seguiram nessa direção:

[...] *o curso de licenciatura da computação não foi uma escolha minha, foi uma escolha assim de uma série de fatores que me fizeram estar na licenciatura.* Primeiro, cidade do interior e o único curso superior que tinha no local. Uma família que já tinha duas irmãs que já estavam na capital, então faltava eu ingressar e minha mãe disse ‘um de cada vez, não dá para todo mundo’. Então, você passou aqui, fica aqui. Eu não queria, dizia, ‘Ser professor não é comigo, eu não quero, não vou estudar para isso’ e fiz a resistência até... Tive resistente até o primeiro semestre, e descobri que eu nasci para licenciatura, sabe? (SILVIO, 2021, *italico* nosso).

[...] *inicialmente falta de opção* [...] eu já tinha tentado vestibulares para outras áreas, porém eu não consegui passar, aí teve essa oportunidade no IFBA, que eu já estava estudando lá, fazendo curso técnico e surgiu licenciatura e computação. Como a gente estava fazendo o curso técnico na área e já tinha alguma noção assim da área de educação, aí eu falei ‘Ah vou fazer’ (MARTA, 2021, *italico* nosso).

Os trechos acima inferem que, embora a docência não tenha sido uma escolha feita com convicção, a experiência cotidiana da profissão seduziu Silvio e Marta, cujos momentos de descoberta (HUBERMAN) contribuíram, de forma significativa, para a construção da identidade docente, fortalecendo os vínculos com a profissão. Entretanto não descartam, conforme explicitado, a possibilidade de saírem do magistério.

Sobre a questão em pauta, Clarice informou que:

[...] nesse quesito da profissão docente eu sempre gostei. Antes de eu entrar na licenciatura em computação, eu não tinha certeza do que eu queria, porque eu gostava muito de português. [...] aí quando eu saí do ensino médio eu tentei vários vestibulares aleatórios, aquela pessoa que está saindo do ensino médio, precisa entrar na faculdade, e aí nada deu certo [...] aí eu entrei no curso técnico em informática [...] caí de paraquedas porque eu sabia o básico de informática e aí quando eu entrei no curso, eu fui me apaixonando pela área e aí eu fui nutrindo aquela *admiração* pelos professores da área de computação e eu disse, ‘Gente, ó que legal ser professor de informática, por que não?’ E quando eu estava no último semestre no campus daqui, abriu a licenciatura em computação, aí eu disse ‘é minha oportunidade’, gostei da área de informática, comecei a nutrir essa admiração pelo ensinar informática [...] (CLARICE, 2021, *italico* nosso).

Para Clarice, entrar na docência não fazia parte dos seus planos até iniciar o curso técnico de informática, quando passou a nutrir admiração pela docência, ingressando no curso

por escolha. Admiração, também, foi fator motivador que conduziu Gregório a entrar na docência. Segue seu depoimento sobre a questão:

Eu acho uma profissão bonita, eu acho que você passar o conhecimento que você tem, não guardar aquilo para você... Eu acho que isso é muito rico para as pessoas que fazem isso e as pessoas que recebem isso de você, quando você faz de *bom grado*, então assim, eu sempre tive vontade de fazer, sempre gostei da área de educação, e sempre tive vontade de lecionar porque eu sempre achei uma profissão bonita (GREGÓRIO, 2021, itálico nosso).

Segundo Gal, a entrada na docência já era uma certeza, mas a entrada na LC foi por uma questão de conciliar duas áreas das quais gostava:

A licenciatura em computação foi a minha segunda opção. A minha ideia era fazer biologia, mas eu sempre gostei da área de informática e não me enxergava como bacharel, não me enxergava fazendo um curso de engenharia da computação, sistema de informação, nada disso, não é isso que eu quero e já pensava na docência e quando eu vi o curso lá [na cidade onde residia] e fui ler as especificações do curso [...] me identifiquei com a proposta que estava sendo colocada, que estava sendo apresentada então eu atrelei o útil ao agradável, gostava de tecnologia, tinha um curso de licenciatura em computação em uma instituição de ensino público, na cidade em que eu nasci então falei, 'licenciatura em computação' [...] *eu já sabia que eu estaria entrando no curso para ser docente daquilo*, para ser professora daquilo, de computação, de informática (GAL, 2021, itálico nosso).

Cid nos explicou que, também, pensava em ser professor, mas não da área da computação. Ingressou nesse campo por pressões familiares, tendo em vista sua formação profissional, no nível médio, no curso técnico integrado em informática. Manteve a ideia durante muito tempo, mas passou a enxergar com outros olhos, despertando para a docência após participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC).

Eu pensei em fazer letras, eu cheguei no quarto ano do técnico em informática. Como eu te disse, eu originalmente, pensava em fazer sistemas de informação, que era o que eu pensei a princípio, a ciência da computação cheguei a cogitar em algum momento, mas não era tanto, vendo coisas da profissão eu vi que não era tanto o meu campo [...] chegou o final do terceiro ano, no quarto ano eu fiz o teste vocacional, aí eu disse 'não, talvez eu não queira a informática' [área do bacharelado], eu não vou querer esquentar para trabalhar em indústria, para ficar tendo dor de cabeça e desenvolver uma gastrite com trinta anos (risos). Aí fui resolver desenvolver a gastrite com vinte e cinco anos na sala de aula [...] veio a oportunidade da licenciatura e eu já tinha contato [com a área], como eu tinha muito muita proximidade com os meus professores da área na época, aí ele 'Não rapaz, fica aí, faça uma licenciatura, não sei o que, você vai poder fazer várias coisas' e claro eles já conheciam também meu perfil, minha ideia, minha vontade de ser professor na época e é isso. Aí acabou que juntou uma coisa com a outra, nessa coisa da pesquisa e chegou na licenciatura (CID, 2021).

Gal e Cid, assim como Clarice e Gregório, contrariamente, a Silvio e Marta, pensaram em ser docentes, cogitavam entrar no magistério em outras áreas de formação, mas acabaram ingressando na LC. Todavia, de acordo com seus depoimentos, podem não permanecer no magistério, caso surjam, no caso de Gal, uma boa oportunidade de investir em um negócio próprio e, no caso de Cid, uma possibilidade de trabalho com rendimento mais satisfatório, como expresso em seus relatos sobre desistência da profissão.

Seja por uma escolha acertada ou não, considerando os relatos dos(as) entrevistados(as), fica evidente que os (as)docentes tinham o conhecimento de que ingressar em um curso de licenciatura significa estar formando-se para a docência e, apesar dessa ideia parecer trivial, Pinheiro (2017) esclarece que, em sua pesquisa com egressos(as) da LC, muitos deles(as) adentraram o curso sem essa noção, acreditando, inclusive, tratar-se de um curso simplificado de Ciências da Computação, pelo mero fato do curso acontecer no período noturno.

Fechamos essa análise pontuando que, no grupo em questão, temos um cenário de certezas, para alguns(as), bem como de incertezas, para outros(a), no que diz respeito à permanência/abandono da profissão. Se a tendência à permanência for mais forte, isso é algo positivo, especialmente, por se tratar de docentes licenciados(as) para o campo da EPT, que carece de profissionais com este perfil. Mas se a tendência for de abandono, pode gerar momentos de descontinuidades com a carreira, acarretando afastamento desses(as) profissionais que podem, efetivamente, por contingências da vida, desistirem da docência, representando uma perda lastimável para o campo da educação profissional e tecnológica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais de um trabalho remetem à ideia de fechamento de um ciclo, de finalização de uma fase, um ponto final. Mas, felizmente ou infelizmente, não é o que sinto; a sensação que tenho é de incompletude. A epígrafe de abertura reflete, muito bem, o resultado do percurso que fizemos. “Daquilo que eu sei, nem tudo me deu clareza, nem tudo foi permitido, nem tudo me deu certeza”, mas “Não tapei os olhos, não fechei os ouvidos”, usei todos os sentidos, como diz a música, para investigar o objeto que elegemos para estudo, em todos os seus possíveis ângulos. Nessa tentativa de exploração, mais que respostas, encontramos dúvidas e incertezas. Algumas delas, decerto, foram se dissipando, no decorrer da investigação, mas algumas outras, aos poucos, foram chegando e o tempo, que urge, não foi o suficiente para saná-las.

As trajetórias de inserção docente de licenciados(as) em Eletromecânica e Computação nos revelaram muitos mais que percepções e subjetividades, mas, sim, realidades concretas que estão no campo da EPT e que se impõem sobre esses(as) profissionais. Esta pesquisa nos fez tomar alguns rumos distintos daquilo que foi planejado. À medida que nos aproximávamos do objeto, desafios e frustrações foram sendo superados, ao tempo em que precisávamos dar direção ao trabalho e, ao tomarmos a direção que nos trouxe até aqui, vimos o quanto a mudança de percurso foi válida e o quanto pode vir a ser valiosa dentro do campo pesquisado. A princípio, no campo das questões metodológicas, tivemos que driblar algumas dificuldades. Embora os questionários 1 e 2 tivessem representado, à época da sua aplicação, a alternativa mais viável e tivéssemos obtido êxito em sua aplicação, ao iniciar a construção das análises dos dados obtidos sentimos a necessidade de aprofundar algumas questões, desdobrando a pergunta, bem como de lançar algumas outras perguntas para obter, em certos momentos, um olhar mais específico; em outros, um olhar mais amplo sobre o assunto investigado. Mas entendemos que isso é fruto da maturidade que a pesquisa nos impõe, que vai crescendo à medida que a desenvolvemos. Outrossim, encontramos dificuldade para trabalhar com os(as) licenciados(as): a ausência de um banco de dados, no âmbito da instituição que foi o nosso campo empírico, o IFBA prejudicou o acesso aos(as) participantes de nossa investigação, o que reduziu nossos percentuais de participação à medida que não obtínhamos o retorno desejado.

Ainda sobre a instituição, percebemos o uso indevido da lei de acesso à informação como “escudo” para não prestar informações sobre egressos(as), o que nos demandou um investimento de tempo, em conversas e negociações, para que responsáveis por informações

acadêmicas intermediassem a relação entre pesquisadora e egressos(as) na obtenção dos dados que precisávamos. Desse processo resultou o instrumento da planilha, para a coleta de dados iniciais, a qual, para chegar aos egressos(as) licenciados(as), necessitaram-se de envios constantes de e-mails aos(as) futuros participantes, tarefa que demandava tempo e dedicação e, sendo feita pelos(as) responsáveis pelas Gerências de Registros Acadêmicos (GRA) de cada campus envolvido, não sabemos se foram esgotados todos os meios possíveis e todas as possibilidades de contato existentes. Após constantes tentativas com o setor supracitado de cada campus, obtivemos algumas listas com contatos, mas, em função da ausência de um banco de dados sobre egressos(as), conforme sinalizamos, também não sabemos se os dados estavam, de fato, completos. Logo, a partir da experiência que tivemos, concluímos que envolver egressos(as) em pesquisa implica ter muita paciência e persistência, porque a iniciativa pode resultar em um trabalho dispendioso. Ao mesmo tempo, pesquisas dessa natureza denotam o quanto são necessárias, para que se possa denunciar o descaso, no qual se encontram egressos(as) perante as instituições as quais, um dia, estiveram vinculados(as).

A adoção das entrevistas, para a recolha de dados junto a participantes que se encontravam inseridos(as) na EPT, foco maior da nossa investigação, foi uma fonte de informações de alta relevância, com a qual obtivemos dados mais detalhados que aqueles obtidos com a aplicação dos questionários. Mesmo tendo sido realizadas de forma remota, por meio de videoconferência, avaliamos que a experiência em nada deixou a desejar em relação a entrevistas realizadas presencialmente.

Também pontuamos, nesse balanço, a dificuldade em encontrar estudos sobre educação profissional e tecnológica, em especial, sobre a formação docente para a área. Ainda que tenhamos constatado alguns avanços, o crescimento é tímido, se compararmos às produções sobre ensino fundamental e ensino médio propedêutico, dispararam, massivamente, na dianteira. Essa desproporcionalidade está presente no campo da oferta de formação docente para a educação básica e formação docente para EPT: em levantamento que fizemos no contexto da RFEPCT, constatamos uma ínfima oferta de formação docente para EPT comparada à oferta, em larga escala, de cursos de formação docente para a educação básica. Diante disso, questionamo-nos: em que medida a carência de formação docente para EPT gera desinteresse em estudá-la e provoca, em certa medida, um “silêncio” na produção sobre o campo?.

A maior parte das produções sobre formação docente, no campo da EPT, quando encontradas, referem-se a bacharéis que atuam na docência e têm como foco a construção da sua didática, da sua prática, dos saberes que sustentam a docência, do processo de construção

da sua identidade docente, enfim, buscam evidenciar dimensões que fazem parte do processo de constituição docente nesse grupo de profissionais. Igualmente, encontramos produções sobre licenciados(as) que atuam na EPT, mas nas áreas propedêuticas, em cursos de formação técnica de nível médio, nas formas integrada e subsequente, que têm tais disciplinas na composição dos seus currículos. Encontramos alguns poucos estudos sobre a licenciatura em Computação, mas nenhum que tivesse como foco a atuação do(a) docente no magistério na EPT. Esses estudos focaram, em sua maioria, na formação, trajetória profissional dos(as) egressos(as), no contexto de criação de cursos de Computação, bem como questões outras relacionadas a esse campo de formação, menos a inserção na docência, especificamente e, tampouco, a inserção na docência na EPT.

Mas, nesse contexto, se as produções sobre licenciatura em computação são poucas, sobre a licenciatura em Eletromecânica não foram encontradas referências de nenhum tipo. Sentimos falta de um alicerce, para analisar as informações coletadas com licenciados(as) do curso, o que nos mostrou, de certa maneira, que a LEM nos oferece um vasto campo de exploração, com uma infinidade de possíveis investigações, representando uma grande janela de oportunidades para se produzir e expandir conhecimentos sobre a formação. A contar pelo levantamento que fizemos, sobre as formações concernentes à RFEPCT, a LEM mostra-se um curso peculiar, pois, ao que tudo indica, é o único no país.

Nessa mesma direção, sentimos falta de análises de natureza mais estatística sobre a EPT. O Censo Escolar de 2019 (BRASIL, 2020c) foi, extremamente importante e útil à nossa investigação, porém não encontramos nada parecido com produções que se voltam, por exemplo, para o ensino fundamental, com dados absolutos e relativos analisados qualitativamente. Essa é mais uma lacuna sobre o estudo na área e, ao mesmo tempo, uma oportunidade de produzir escritos dessa natureza.

Na fase de investigação, sentimos falta de sinalizações, por parte dos(as) investigados(as), quanto questões relacionadas, por exemplo, à “[...] formação política, formação de um pensamento crítico e formação de uma consciência acerca das contradições do mundo do trabalho [...]” (BURNIER *et al.*, 2007, p. 353), sobretudo do grupo entrevistado. Em questões nas quais o grupo se manifestou preocupação quanto à sólida formação dos(as) estudantes, essa preocupação não se estendeu à construção de uma visão sociopolítica das relações homem-trabalho e das condições, aí envolvidas, algo, também, constatado por Pena (2014) em sua pesquisa. Segundo Burnier *et al.* (2007), essa ausência pode significar, em alguma medida, um “[...] seu limitado acesso a esse tipo de discussão em seus processos de formação inicial e continuada e até em suas relações sociais mais amplas (limitada

experiência em movimentos sociais e tipos de grupos de sociabilidade)”. Essa constatação leva a uma necessidade de rever conteúdos propostos para a LEM e da LC, com a intenção de incluir assuntos dessa natureza.

Essa questão nos remete, também, à defesa de um programa institucional de formação pedagógica para docentes da área específica, atuantes na LEM e LC. Dados coletados para nosso trabalho revelaram que o corpo docente do campo das disciplinas específicas, sobretudo na LC, demonstrou desconhecimento pedagógico para lidar com os conteúdos específicos. Isso traz implicações, porque futuros(as) licenciados(as) para EPT precisam não somente dominar conteúdos específicos da sua área de formação, como também saber trabalhá-los de forma pedagógica. Esse mesmo corpo docente, segundo dados da pesquisa, demonstrou certo desconhecimento quanto ao perfil do(a) futuro(a) profissional licenciado(a) em computação, causando certa confusão no corpo discente quanto ao seu campo de atuação, ao seu perfil profissional: educação ou análise de sistemas. Licenciados(as) ou analistas de sistema?.

Modular a relação entre área pedagógica e área específica de um curso não é tarefa fácil, mas se torna mais complexa, ainda, quando não se têm as condições necessárias para fazer isso. Decerto que a formação pedagógica não responde a tudo, mas, sem ela, a tarefa de ensinar fica ainda mais difícil, por isso, promover uma formação pedagógica, no âmbito institucional, é uma forma de sanar algumas questões no curso, como as que foram citadas anteriormente.

Sobre os resultados que obtivemos na presente investigação, há três pontos-chave que precisamos destacar: regulamentação de uma política de formação docente para EPT, implantação de uma política de acompanhamento de egressos(as) no âmbito do IFBA e uma política de inserção profissional docente na EPT. A regulamentação de uma política de formação docente é urgente e se constitui uma demanda histórica no campo. A falta de formação docente para a EPT retarda o processo de profissionalização da docência para a área, o que é constatado por Pena (2014, p. 260), quando declara: “Ao esquivar-se dessa obrigação, o Estado termina por deixar sob a responsabilidade de iniciativas individuais das Instituições a oferta de cursos de Licenciaturas ou de Programas de formação pedagógica”. Iniciativas individuais estão suscetíveis a descontinuidades ou mesmo direcionadas a determinadas áreas de interesse mais pessoal que, de fato, a demandas necessárias. Ademais, desarticula o processo de formação para a docência que deve contemplar, entre outros princípios basilares, a construção coletiva e o diálogo entre pares.

A falta de uma *política de regulamentação da docência para EPT* coloca licenciados(as), especificamente, da Eletromecânica e da Computação, cursos envolvidos em

nossa investigação, em condição desigual perante bacharéis. Como vimos discutindo, ao longo da nossa pesquisa, o campo da EPT, historicamente, privilegia a formação em bacharelado, desprezando a formação em curso de licenciatura, o que tem se tornado um grande obstáculo para licenciados(as) em cursos de formação docente para áreas técnicas e tecnológicas. Concursos e processos seletivos, inclusive do IFBA, de onde esses(as) licenciados(as) são egressos(as) não abrem, efetivamente, suas portas para que possam ocupar as vagas em cursos para os quais sua formação atende as necessidades.

No contexto investigado, a EPT, o quantitativo de licenciados(as) não inseridos(as) na área chamou a atenção: 26 dos(as) 39 participantes estavam nessa situação. Sabemos que a dificuldade de inserção no mercado é generalizada, mas, quando os dados coletados, a partir do olhar dos(as) discentes, indicam que a não inserção se deu por causa de vagas no mercado, que poderiam absorver esses(as) profissionais, eram direcionadas para bacharéis. Os(As) docentes que participaram da aplicação do Questionário 2, que se encontravam inseridos(as) no ensino fundamental e no ensino superior, apontaram a mesma justificativa para a sua não inserção na EPT. Ou seja, além de poucas, as vagas existentes no mercado são destinadas a bacharéis, mesmo em caso de concursos ou processos seletivos promovidos pela instituição de onde eram egressos(as).

Isso nos move a pensar que a ausência de uma política de regulamentação da docência, para o campo da EPT, traz esse prejuízo para os altos investimentos públicos feitos na formação desses(as) profissionais, que não podem dar o retorno social esperado ao fim de sua formação. No caso dos(as) docente não inseridos(as), a situação de não inserção os(as) expõe a outras oportunidades que venham a surgir no mercado de trabalho, esfacelando os vínculos com a docência e abrindo uma porta para um possível abandono da profissão.

Importa-nos esclarecer que, quando falamos em regulamentação da docência na/para EPT, temos ciência de que essa formação não se dará para toda e qualquer área, porque é um campo com muitas especificidades e que está vulnerável às mudanças de mercado. Que isso significa? Significa que setores do mercado que demandam, hoje, um(a) determinado(a) profissional podem, em curto, médio ou longo prazo, não mais precisar, o que repercutiria na formação para a docência na/para EPT para áreas envolvidas, não havendo, nesse sentido, necessidade de cursos de formação docente. Todavia, em áreas como a Eletromecânica e Computação, os cursos de formação para a docência existem e concursos ou processos seletivos, sobretudo na esfera pública, devem priorizá-los em relação aos bacharelados, inclusive com uma pontuação superior, por se tratar de qualificação mais adequada para a vaga.

A ausência de regulamentação docente na EPT, segundo Machado (2008), traz prejuízos para a área. A autora alerta que “[...] A carência de pessoal docente qualificado tem se constituído num dos pontos nevrálgicos mais importantes que estrangulam a expansão da educação profissional no país” (MACHADO, 2008, p. 14). Esse estrangulamento está refletido, por exemplo, no modelo de ingresso de estudantes na EPT que, diferentemente do que acontece na educação básica, a matrícula está condicionada à aprovação do(a) estudante em um processo seletivo, não sendo, assim, acessível a todos(as) que se mostrem interessados(as).

A regulamentação da docência na EPT é histórica e, mais que nunca, carece de resistência para fazer frente à própria máquina pública que, por meio de decretos e resoluções, retarda a profissionalização da docência no campo, autorizando que profissionais com formação técnica de nível médio atuem na área, o que acaba retardando o processo de profissionalização da docência nesse campo, fortalecendo a falsa lógica da experiência laboral e do domínio de conteúdo como suficientes para o exercício da profissão docente, sobretudo, na EPT.

Seguimos com nossas considerações, tratando do segundo ponto-chave que sinalizamos, anteriormente: *a implantação de um programa de acompanhamento de egressos(as)*, no âmbito do IFBA. O acompanhamento de egressos(as) não foi tema de nossa pesquisa, mas esteve presente nela e sentimos as dificuldades de fazer pesquisa dessa natureza, despertando-nos para o problema. A ausência de um programa institucional de acompanhamento de egressos(as) dificulta conhecer a dinamicidade do mercado, que nem sempre consegue ser acompanhada pelos cursos de formação, a ponto de promover mudanças necessárias imediatas que assegurem que o perfil do(a) egresso(a) esteja mais próximo da realidade extramuros da instituição.

Conhecer onde estão inseridos(as) egressos(as) de um curso e o que fazem, possibilita que a instituição tenha retorno, quanto à efetividade de seus cursos, quanto à dinamicidade do mercado e o que deve ser feito para assegurar espaços de atuação de seus futuros(as) egressos(as). Para Guimarães e Salles (2014, p. 3), o acompanhamento de egressos(as) é uma ferramenta de inserção no mercado, é “[...] uma forma de avaliar o desempenho da aplicação de um conteúdo acadêmico, na inserção e na vivência do mercado de trabalho, possibilitando uma análise dos sucessos e das dificuldades enfrentadas na carreira profissional”. Mas, para se tornar ferramenta efetiva, para alcançar seu propósito, precisa se tornar uma política institucional, fugindo do modelo de ações isoladas e descontínuas, empregado por muitas instituições, que não surtem o efeito desejado.

No âmbito de instituições de ensino superior, como o IFBA, o acompanhamento de egressos(as) tem grande potencial, podendo ser uma ferramenta útil ao ensino, à pesquisa e extensão, retroalimentando esse tripé. Uma política institucional de acompanhamento de egressos(as) oferece elementos, para entender as necessidades de mudanças na formação inicial, reduzindo descompassos, assim como pode auxiliar em políticas de formação continuada para esse público. Inclusive, como instituição de onde saíram egressos(as) da LEM e da LC, o Instituto é capaz de oferecer formações que atendam a seus egressos(as), intensificando a formação docente para o campo da EPT. Sobre essa questão, vale pontuar que, conforme dados que coletamos em nossa pesquisa, existem licenciados(as) da LEM e da LC que não deram continuidade ao seu desenvolvimento profissional pela falta de recursos financeiros, gerando descontinuidades nesse processo e enfraquecendo os vínculos de licenciados(as) com a profissão. O acompanhamento de egressos(as) pode identificar situações como essas, auxiliando na busca de respostas que amenizem esse problema, evitando tendências a rupturas com a carreira ou, possivelmente, ao seu abandono.

Por último, mas não menos importante, nossa pesquisa mostra a importância de defendermos uma *política de inserção docente na EPT*. Nossa pesquisa traz indícios claros e suficientes para chegarmos a essa constatação. Os achados da pesquisa, que se dirigem ao grupo de perfil 3, além de reiterarem as dificuldades de inserção na área, na mesma perspectiva anunciada pelos grupos de perfil 1 e 2, trazem outros elementos reveladores sobre o processo de inserção na EPT. Os(As) integrantes desse grupo apontam para uma multiplicidade de situações presentes no processo de inserção nesse campo EPT, que merecem ser destacados. Os vínculos de trabalho, por exemplo, mostram a total vulnerabilidade dos(as) docentes que ingressam na EPT. Conforme analisamos, os vínculos temporários, sobremaneira, por meio do REDA, trazem, além da instabilidade profissional, a precarização docente sob forma de sobrecarga de trabalho, de salários aviltantes, valores irrisórios como pagamento de aulas extras e de tratamento desigual perante servidores efetivos, na escolha de horário de aula, por exemplo, sendo sempre escalados(as) para os piores horários.

Em situações desse tipo, fica evidente docentes com vínculo temporário serem tratados(as) como profissionais de segunda categoria, expropriados(as) da sua condição profissional, uma verdadeira desmoralização da figura docente, um desestímulo à entrada na carreira e ao ingresso na rede estadual, que concentra o maior número de estabelecimentos que ofertam a EPT (BRASIL, 2020c).

O grupo com perfil 3, licenciados(as) inseridos(as) na EPT, sinalizou, também, aspectos referentes à sua iniciação docente na EPT, que nos levou a pensar que o choque de realidade (HUBERMAN, 1989), para quem ingressa na EPT, inclui muito mais aspectos que podemos imaginar. Enfrentar dificuldades pela questão de gênero, no caso de docentes mulheres, perante sua turma, ou questões relacionadas à pouca diferença de idade entre o(a) docente da turma e a própria turma, ou, ainda, responsabilizar-se pela elaboração do próprio material didático-pedagógico, mesmo sem parâmetros, suficientemente, consolidados para tal tarefa, tornam, efetivamente, ainda mais desafiadores que já são os primeiros contatos com a profissão. Lidar com essas e, ao mesmo tempo, com o novo ambiente de trabalho, com os processos de socialização profissional, com as etapas burocráticas dessa fase de vida profissional, entre outras questões, transformam o processo de inserção doloroso, pesado, cansativo, sufocante, frustrante, podendo provocar crises com a profissão, descontinuidades, abandono.

Um ponto a ser destacado, também, é que os vínculos temporários, incluindo, aí, o vínculo com o IFBA, não asseguram ao(a) docente, em processo de inserção, acesso à formação continuada, imputando ao(a) docente, em processo de inserção, a responsabilidade sob a sua formação. Refletindo, ainda, sobre os dados coletados com o perfil 3, observamos um “abandono” da docência pela própria docência, quando alguns(as) docentes, que tinham vínculo REDA, relataram que não encontraram, em seus ambientes de trabalho, abertura com colegas para dialogar, para planejar, para realizar um trabalho pedagógico em conjunto, acentuando “[...] dinâmicas de sobrevivência individual que conduzem necessariamente a um fechamento individualista dos professores” (NÓVOA, 2006, p. 14), enfatizando e fortalecendo a ideia do isolamento estrutural do qual sofre o magistério (LUDKE; BOING, 2012). A ausência de políticas públicas de inserção, sem dúvida, contribui para essas dinâmicas de sobrevivência individual, para esse isolamento estrutural docente, bem como para um ingresso traumático na EPT.

Diante desse cenário, com o qual nos deparamos, surge a questão: “*Quem quer ser professor(a)?*”. Para alguns(as), a pergunta parece difícil, mas a resposta é fácil: a docência, apesar dos percalços, não é a pior opção, porque, ao menos, garante uma situação de empregabilidade, mesmo que em um cenário de intensa precarização. Estar na docência significa, de alguma forma, estar empregado(a) o que é importante diante dos fantasmas do desemprego. A docência pode representar a rota de fuga do desemprego e essa é uma das constatações que tivemos, em nossa investigação, quando respondentes apontaram que a empregabilidade foi um fator para a entrada na profissão e, também, para a permanência nela.

Contudo o cenário de desvalorização e precarização da profissão é razão muito mais forte para afugentar as novas gerações, conforme apontam pesquisas sobre a atratividade docente (GATTI *et al.*, 2009, 2019), bem como para o abandono da carreira, de acordo com dados coletados em nossa pesquisa. Dessa forma, quando falamos em uma política de inserção docente, sobretudo na EPT, campo no qual as condições parecem mais ásperas, o terreno parece mais inóspito, entendemos que essa pode ser uma política de permanência na docência, assim como uma política de atratividade da carreira, pois enfrentar um terreno cheio de obstáculos sob acompanhamento e orientação é melhor que enfrentar sozinho(a).

Não existe sociedade sem educação e não existe educação sem professores(as). Todo investimento em formação docente precisa ser entendido como um investimento, em longo prazo e, sem sombra de dúvida, um investimento nas futuras gerações. Apostar na formação docente é acreditar na educação como uma possibilidade de se alcançar equidade, justiça e desenvolvimento social. Essas premissas parecem clichês, mas, diante de uma atmosfera de desinteresse político pela área, expresso em cortes e contingenciamentos impostos sobre a educação, é necessário retomá-las. A lógica de desinvestimento na educação pública tem feito esse setor viver sob constante movimento de resistência.

Na EPT, esse movimento se revela, ainda, no combate à lógica da desregulamentação da formação para a docência, diante de decretos e resoluções que contrariam essa prerrogativa histórica, como o decreto que regulamenta o notório saber (Decreto 13.145 de 16 fevereiro de 2017) e a resolução (Resolução n. 1 de 06 de maio de 2022) que assegura a graduados(as) não licenciados(as) “[...] o direito de requerer a expedição de Diploma de Licenciatura em Docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio [...]” (BRASIL, 2022c, p. 234). Este último, ainda que sob condições e critérios, desvaloriza os esforços de quem investe em uma formação em curso de licenciatura, comprometendo-se com ela.

Para finalizar, esperamos que nossa pesquisa venha contribuir com análises de futuros estudos e pesquisas sobre trajetórias de inserção docente na EPT, bem como possa incentivar novas possíveis investigações sobre o tema, em especial, aquelas que possam dar conta das lacunas que não conseguimos fechar, suplantando nossos déficits e nossas limitações. Desejamos que nossa pesquisa se incorpore a demais pesquisas sobre a EPT, amplificando sua tímida voz, de modo a colocá-la na pauta da agenda educacional, fortalecendo o clamor por políticas de formação para e inserção docente na área, assegurando o ingresso e a permanência docente em um campo do magistério, histórica e politicamente, relegado a último plano.

REFERÊNCIAS

- ALTINO FILHO, Humberto Vinício *et al.* Magistério: ofício ou sacerdócio? **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 19, n. 1, p. 3138-3146, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olhasesetrilhas/article/view/35671/21585>. Acesso em: 8 jun. 2021.
- AMORIM, Marina Alves. Entre a opção pela licenciatura e a permanência na profissão docente: reflexões com base em uma pesquisa com egressos do curso de História da UFMG. *In: LAS CASAS, Estevam Barbosa; CUNHA, Daisy; QUEIROZ, Tatiana (org.). UFMG pesquisa egressos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2019. p. 63-80.
- ANDRÉ, Marli *et al.* Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 301-309, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TJLC6dqDhsWxMMmYs8pkJJy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2019.
- ANDRÉ, Marli. Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 19, n. 1, p. 34-44, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2015.191.03/4570>. Acesso em: 12 fev. 2019.
- ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZsNkyQs8gSbvqGgPGmKQrFz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2019.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Formação de docentes para educação profissional e tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 53-63, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8586/6100>. Acesso: 20 dez. 2018.
- ARAÚJO, Tânia Maria *et al.* Saúde e trabalho docente: dando visibilidade aos processos de desgaste e adoecimento docente a partir de uma rede de construção coletiva. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 37, p. 183-212, jul. 2003. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglcfindmkaj/http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n37/n37a13.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.
- ARDINETE, Rover; MELLO, Regina Oneda. **Normas da ABNT: orientações para a produção científica**. Joaçaba: Editora Unoesc, 2020. 222 p.
- ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. 252 p.
- AVALOS, Beatriz. La inserción profesional de los docentes. **Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado**, Buenos Aires, v. 13, n. 1, p. 43-59, 2009. Disponível em: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART3.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.

AYALA, Luana Almeida; ROCHA, Elizabeth Matos. O curso de licenciatura em computação e o campo de atuação profissional: O que dizem seus egressos. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS; ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA*, 2018, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos: EnPED, 2018. p. 1-12. Disponível em: <http://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/download/306/375/>. Acesso em: 20 abr. 2022.

BAHIA (Estado). Lei n. 6.403/1992, de 20 de maio de 1992. Reajusta os vencimentos, salários, soldos e proventos dos servidores públicos civis e militares da Administração Direta, das Autarquias e Fundações Estaduais; institui o Grupo Ocupacional Serviço Público de Comunicação Social da Administração Direta. **Jus Brasil**, Teresina, 20 maio 1992. Disponível em: <https://governoba.jusbrasil.com.br/legislacao/85542/lei-6403-92>. Acesso em: 12 jul. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. 118 p.

BASTOS, Aline Maria Dias. **Regime disciplinar do servidor público temporário**. 2014. Tese (Doutorado em Direito) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, 2014. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2134/tde-22122015-134805/publico/Final_Aline_Maria_Dias_Bastos.pdf. Acesso em: 20 jan. 2022.

BENEDITO, Vicenç; CERVERÓ, Virginia Ferrer; PAVÍA, Vicente Ferreres. **La formación universitaria a debate**. Barcelona: Universidade de Barcelona, 1995. 242 p.

BEZERRA, Luis Naito Mendes; SILVEIRA, Ismar Frango. Licenciatura em Computação no Estado de São Paulo: uma análise contextualizada e um estudo de caso. *In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO*, 31., 2011, Natal. **Anais [...]**. Natal: SBC, 2011. p. 1-9. Disponível em: chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglcfindmkaj/https://www.dimap.ufrn.br/csbc2011/anais/ev-entos/contents/WEI/Wei_Secao_4_Artigo_4_Bezerra.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.

BIANCHI, Vidica *et al.* Educação profissional e tecnológica: contribuições da pesquisa para a compreensão da constituição docente. **Revista Insignare Scientia**, [S.l.], v. 3, n. 5, p. 170-188, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/11401/7617>. Acesso em: 28 jan. 2021.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994. 336 p.

BORGES, Maria Leonor. Profissionalidade docente: da prática à práxis. **Investigar em Educação**, Porto, n. 2, p. 39-53, 2014. Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/72>. Acesso em: 20 abr. 2019.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999. 156 p.

BRASIL. Lei n. 11.471, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível

médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 5, 17 jul. 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm. Acesso em: 6 fev. 2019.

BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1.º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 6 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Edital IFBA n. 2, de 20 de agosto de 2021. Processo seletivo simplificado para a contratação de professores substitutos. **Diário Oficial da União**: seção 3, Brasília, DF, n. 163, p. 63, 27 ago. 2021a. Ministério da Educação/Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia/Campus Simões Filho. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fportal.ifba.edu.br%2Fmenu-de-apoio%2Fprocessos-seletivos%2Fprofessor%2Fsubstituto%2F2021%2Fedita-02-2021-clis%2FEDITAL_2.PDF&clem=211735. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Educação profissional cresce em 2019 e alcança 1,9 milhão de matriculados; mulheres são maioria. **INEP**, Brasília, 31 out. 2022a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/educacao-profissional-cresce-em-2019-e-alcanca-19-milhao-de-matriculados-mulheres-sao-maioria#:~:text=Censo%20Escolar-,Educa%C3%A7%C3%A3o%20profissional%20cresce%20em%202019%20e%20alcan%C3%A7a%201%2C9,de%20matriculados%3B%20mulheres%20s%C3%A3o%20maioria&text=O%20n%C3%BAmero%20de%20matr%C3%ADculas%20na,Escolar%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%202019>. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica Estadual 2019**: resumo técnico. Brasília, DF: MEC/Inep, 2020a. 94 p. Disponível em: http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkKW1/document/id/6880126. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília, DF: MEC/Inep, 2020c. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Conheça o perfil dos professores brasileiros. **INEP**, Brasília, 31 out. 2022b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/conheca-o-perfil-dos-professores-brasileiros>. Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proeja>. Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Computação**. Santo Amaro: IFBA, 2013. 102 p. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/santo-amaro/cursos/superior/licenciatura-em-computacao/ementas/ppclc-2013.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Computação**. Porto Seguro: IFBA, 2014a. 125 p. Disponível em: https://portal.ifba.edu.br/portoseguro/files/ensino/cursos/superiores/licenciaturas/computacao/colicomp_2014.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Computação**. Valença: IFBA, 2014b. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/valenca/cursos/superior/comput/documentos/ProjetoPedagogicoComputacao2014.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Eletromecânica**. Simões Filho: IFBA, 2015. 180 p. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/simoes-filho/noticias-1/noticias/2019/PDF/PPCATUALIZADOLIC.ELETROMECA.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Saiba o que é e quais são as instituições que formam a Rede Federal de educação profissional e tecnológica do país. **MEC**, Brasília, 2020d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/>. Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 19-23, 6 jan. 2021b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 6 de maio de 2022. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 234-235, 11 maio 2022c. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=236781-rcp001-22&category_slug=maio-2022-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 87-90, 10 fev. 2020b. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n. 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 set. 2012. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=11663&Itemid. Acesso em: 6 fev. 2019.

BRZEZINSKI, Iria (org.). **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília, DF: MEC/Inep, 2006. 124 p. (Série Estado do Conhecimento, nº 10).

BRZEZINSKI, Iria (org.). **Formação de profissionais da educação (2003-2010)**. Brasília, DF: MEC/Inep, 2014. 153 p. (Série Estado do Conhecimento, nº 13).

BURNIER, Suzana *et al.* Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 343-358, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/83Y9hHBBqHn6jkXsK7nzn3k/?format=pdf>. Acesso em: 22 fev. 2019.

CALDAS, Luis. A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da EPT. *In*: PACHECO, Eliezer (org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011. p. 33-46. Disponível em: https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2019/12/67_Institutosfederais.pdf. Acesso em: 10 fev. 2019.

CAMPOS, Flávio Rodrigues. Robótica educacional no Brasil: questões em aberto, desafios e perspectivas futuras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 4, p. 2108-2121, out./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8778/6944>. Acesso em: 20 mar. 2021.

CASTRO, Gilmar Santos; VILARIM, Gilvan de Oliveira. Licenciatura em computação no cenário nacional: embates, institucionalização e o nascimento de um novo curso. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 13, n. 148, p. 18-25, set. 2013. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/21635/11571>. Acesso em: 6 nov. 2021.

CHAMLIAN, Helena Coharik. Docência na universidade: professores inovadores na USP. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 41-64, mar. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/7zh8mcv9cHKGM89zrrRkcsq/?format=pdf>. Acesso em: 22 jan. 2019.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 164 p. (Biblioteca da Educação. Série 1. Escola, v. 16).

COELHO, Ana Maria Simões. Destino profissional de egressos dos cursos de licenciatura em Geografia da UFMG. *In*: LAS CASAS, Estevam Barbosa; CUNHA, Daisy; QUEIROZ, Tatiana (org.). **UFMG pesquisa egressos**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2019. p. 175-200.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 328 p.

COSTA, Maria Adélia. **Políticas de formação docente para educação profissional: realidade ou utopia?** Curitiba: Appris, 2016. 287 p.

CRUZ, Giseli Barreto; OLIVEIRA, Fernanda Lahtermaher. Tensões e desafios da docência de jovens professores em inserção profissional. **SciELO Preprints**, São Paulo, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2218>. Acesso em: 29 jul. 2022.

CUNHA, Ediórgia Reis. **Práticas pedagógicas de bacharéis professores na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB): trajetórias, conhecimentos e desafios**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-ACFFG7>. Acesso em: 22 abr. 2020.

DALBEN, Ângela *et al.* (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente** ensino de Geografia, ensino de História, escola, família e comunidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 734 p. (Coleção Didática e Prática de Ensino).

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/7445/4808>. Acesso em: 20 jun. 2019.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores da Educação Básica no Brasil no limiar dos 20 anos da LDBEN. **Notandum**, Porto, n. 42, p. 139-160, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.hottopos.com/notand42/10%20-%20JULIO%20DINIZ.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

DOMINGUES, Thaiane de Góis. A inserção à docência na educação profissional: dificuldades e possibilidades. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 4.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, 6., 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Educere, 2017. p. 11764-11778.

ENGUIITA, Mariano Fernández. A la busca de um modelo profesional para la docência: ¿Liberal, Burocrático o Democrático? **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 25, p. 43-64, Enero/Abr. 2001. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie25f.htm>. Acesso em: 20 abr. 2018.

FANFANI, Emílio Tenti. **La condición docente**: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2005. 324 p.

FEIMAN-NEMSER, Sharon. From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. **Teachers College Record**, New York, v. 103, n. 6, p. 1013-1055, Dec. 2001.

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio. **História da Educação Brasileira**: da Colônia ao século XX. São Carlos: EdUFSCAR, 2010. 123 p. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/270903884_Historia_da_Educacao_Brasileira_da_Colonias_ao_sculo_XX. Acesso em: 20 abr. 2018.

FERREIRA, Denize Cristina Kaminski; ABREU, Cláudia Barcelos de Moura. Professores temporários: flexibilização das contratações e condições de trabalho docente. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 129-139, maio/ago. 2014.

FERREIRA, Gustavo Lopes; GASTAL, Maria Luiza de Araújo. A inserção e as contribuições dos Institutos Federais à formação de professores. **Revista Educação & Contexto**, Ijuí, v. 36, n. 115, p. 191-208, set./dez. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21527/2179-1309.2021.115.10988>. Acesso em: 10 jun. 2022.

FERRETI, Celso João. Educação profissional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellari; VIEIRA, Lívia Maria Fraga (ed.). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/253-1.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2019.

FORMAÇÃO. Significado de formação. **Dicionário online de Português**, [S.l.], 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/formacao/>. Acesso em: 22 mar. 2020.

FRANÇA, Rozelma Soares; TEDESCO, Patrícia Cabral de Azevedo Restelli. Desafios e oportunidades ao ensino do pensamento computacional na educação básica no Brasil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 4.; CONFERÊNCIA LATINO-AMERICANA DE OBJETOS E TECNOLOGIAS DE APRENDIZAGEM, 10., 2015, Maceió. **Anais** [...]. Maceió: SBC, 2015. p. 1464-1473. Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/wcbie/article/view/6331/4440>. Acesso em: 20 nov. 2021.

FREITAS, Lucas Luan de Araújo; FREIRE, Sávio. Perspectiva x realidade: um estudo sobre os campos de atuação dos discentes e egressos do Curso de Licenciatura em Computação. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Florianópolis, v. 29, p. 227-254, mar. 2021. Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/v29p227/6772>. Acesso em: 20 jan. 2022.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009b. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/8>. Acesso em: 10 jan. 2019.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo: revista de ciências da educação**, Lorena, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009c. Disponível em: http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO__Desenvolvimento_Professiona_l_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em: 20 jun. 2019.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: EUB, 1999. 283 p.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. **Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado**, Buenos Aires, v. 13, n. 1, p. 1-35, 2009a. Disponível em: <http://www.ub.edu/obipd/los-comienzos-en-la-docencia-un-profesorado-con-buenos-principios/>. Acesso em: 20 jun. 2019.

GARCÍA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 20 jun. 2019.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Políticas de inserción a la docência: del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente**. Bogotá: Universidad de Bogotá, 2006. 35 p. Disponível em: https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/29420/politicas_de_insercion_a_la_docencia_del_eslabon_perdido_al_puente_para_el_desarrollo_profesional_docente_garcia_c_m.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 jun. 2019.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Profesores principiantes y programas de inducción a la práctica docente. **Enseñanza & Teaching: anuario interuniversitario de didáctica**, Barcelona, n. 6, p. 61-80, 1988. Disponível em: <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/article/view/3365/3387>. Acesso em: 20 jun. 2019.

GARCÍA, Carlos Marcelo; VAILLANT, Denise. Políticas y programas de inducción en la docência em Latinoamérica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1224-1249, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/yHHMMHyY7TnCtkZFGCQrsKP/?lang=es>. Acesso em: 20 jun. 2019.

GARIGLIO, José Ângelo. Dimensões da vulnerabilidade profissional de professores de Educação Física iniciantes. *In: SEMINARIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO – MOVIMIENTOS PEDAGÓGICOS Y TRABAJO DOCENTE EN TIEMPOS DE ESTANDARIZACIÓN*, 11., 2016. **Anais [...]**. México: Universidad Pedagógica Nacional de México, 2016. p. 1-21. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmninnibpcjpcgclclefindmkaj/http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo1/54.pdf. Acesso em: 20 jun. 2019.

GARIGLIO, José Ângelo. Singularidades da inserção profissional de professores de educação física iniciantes. **Movimento: revista de Educação Física da UFRGS**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 1001-1012, jul./set. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/71967/43881>. Acesso em: 20 jun. 2019.

GARIGLIO, José Ângelo; BURNIER, Suzana Lana. Os professores da educação profissional: saberes e práticas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 934-959, out./dez. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053142880>. Acesso em: 20 jun. 2019.

GARIGLIO, José Ângelo; REIS, Carolina Guimarães. Dilemas e aprendizagens profissionais de professores iniciantes de educação física. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 16, n. 50, p. 911-936, out./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2890>. Acesso em: 20 jun. 2018.

GATTI, Bernadete Angelina *et al.* **A atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2009. 82 p. (Série Estudos e Pesquisas Educacionais). Disponível em: <http://www.zerohora.com.br/pdf/15141177.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

GATTI, Bernadete Angelina *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: UNESCO, 2019. 351 p.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores, pesquisa e problemas metodológicos. **Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 3, p. 381-392, set./dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/734>. Acesso em: 20 jul. 2020.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347/360>. Acesso em: 20 jul. 2020.

GATTI, Bernadete Angelina. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 88-111, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/49/64>. Acesso em: 20 jul. 2020.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009. 294 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184682?posInSet=1&queryId=748b5a5c-17e9-4bd6-a467-aa7df9f898b4>. Acesso em: 20 jun. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002. 176 p.

GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência a acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António. (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Editora Porto, 1995. p. 63-92.

GIRARDI, Crislene Lisboa; LIMA, Marcus Antônio Assim. Na Bahia, quem vê cara, vê competência: reflexões sobre o reda. **Seminário Gepráxis**, Vitória da Conquista, v. 6, n. 6, p. 593-609, 2017. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=http%3A%2F%2Fanaeis.uesb.br%2Findex.php%2Fsemgepraxis%2Farticle%2FviewFile%2F7240%2F7024&cLen=258722&pdffilename=7240-25591-1-PB.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

GUIMARÃES, Maria Angélica Miranda; SALLES, Mara Telles. O acompanhamento de egressos como ferramenta de inserção no mercado de trabalho. In: CONGRESSO NACIONAL DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO, 10., 2014, Niterói. **Anais Eletrônicos [...]**. Niterói: UBEC, 2014. p. 1-20. Disponível em: https://cneg.org/anais/artigo.php?e=CNEG2014&c=T14_0309. Acesso em: 22 jun. 2020.

GUIMARÃES, Tania Maria Maciel; SENA, Rebeca Moreira. Formação universitária e atuação do profissional licenciado em computação. **Paidéia revista do curso de pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde**, Belo Horizonte, v. 11, n. 16, p. 123-144, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/2950/0>. Acesso em: 12 de jan. 2022.

HAGUETTE, André. Educação: bico, vocação ou profissão? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 12, p. 109-121, abr. 1991.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/cCztcWVvvtWGDvFqRmDsBWQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2021.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1989. p. 31-61.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA (IFBA). **Mapa das unidades do IFBA**. Bahia: IFBA, 2019. Disponível em: https://portal.ifba.edu.br/noticias/2019-2/fotos/mapa-ifba-2019-_quadradinhos.png/view. Acesso em: 20 jun. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA (IFBA). **O Instituto**. Bahia: IFBA, [20--]. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/aceso-a-informacao/institucional/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

KELCHTERMANS, Geert; BALLEET, Katrijn. Micropolitical Literacy: Reconstructing a neglected dimension in teacher development. **International Journal of Educational Research**, [Amsterdam], v. 37, n. 8, p. 755-767, Dec. 2002a. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/263227548_Kelchtermans_G_Ballet_K_2002_Micropolitical_Literacy_Reconstructing_a_neglected_dimension_in_teacher_development_International_Journal_of_Educational_Research_37_755-767. Acesso em: 20. jun. 2021.

KELCHTERMANS, Geert; BALLEET, Katrijn. The micropolitics of teacher induction: a narrativebiographical study on teacher socialization. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 18, n. 1, p. 105–120, Jan. 2002b. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X01000531>. Acesso em: 20. jun. 2021.

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, p. 15-39, abr. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LGpgCTxWgVvB3DYzKVWFjwJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2019.

KUENZER, Acácia Zeneida. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/V3FQ7X6WwDB3vxLFRsy4Qmc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2019.

KUENZER, Acácia Zeneida; GRABOWSKI, Gabriel. Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 297-318, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10762/10269>. Acesso em: 10 jun. 2019.

LABAREE, David F. **The trouble with Ed Schools**. London: Yale University, 2004. 256 p.

LACERDA, Morgana. Informática como disciplina obrigatória na educação básica. *In*: ENCONTRO VIRTUAL DE DOCUMENTAÇÃO EM SOFTWARE LIVRE, 9.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUAGEM E TECNOLOGIA ONLINE, 6., 2012, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2012. p. 1-10. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/1882. Acesso em: 28 fev. 2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. 311 p.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. 344 p.

LEAL, Álida Angélica Alves. **Desafios comuns, enfrentamentos singulares**: narrativas de jovens docentes iniciantes no ensino médio público. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-AZXNNG/1/tese__lida_a_alves_leal.pdf. Acesso em: 20 jun. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?!**: novas exigências educacionais e profissão docente. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2004. 104 p. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 67).

LIMA, Emília Freitas de (org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2006. 104 p.

LIMA, Michele Pinto. As mulheres na Ciência da Computação. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 3, p. 793-816, set./dez. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2013000300003>. Acesso em: 30 maio 2022.

LISBOA, Marilu Diez. Orientação profissional e mundo do trabalho: reflexões sobre uma nova proposta frente a um novo cenário. *In*: LEVENFUS, Rosane Schotgues; SOARES, Dulce Helena Penna (org.). **Orientação vocacional ocupacional: novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002. p. 33-49.

LORTIE, Dan. **School-teacher: a sociological study**. Chicago: University of Chicago, 1975. 308 p.

LUCIANO, Achilles Pedro da Cunha; SANTOS, Adriano Araújo. Caminhos do licenciado em computação no Brasil: estudo de mercado a partir de uma pesquisa com egressos. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 2.; SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 24., 2013. **Anais [...]**. Campinas: UNICAMP, 2013. p. 517-526. Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/2530/2188>. Acesso em: 20 jun. 2021.

LÜDKE, Menga. Desafios para a pesquisa em formação de professores. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 629-646, set./dez. 2012. Disponível: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4678>. Acesso em: 20 fev. 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmário de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2018. 112 p.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Do trabalho à formação de professores. **Cadernos de Pesquisa** São Paulo, v. 42, n. 146, p. 428-451, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/26/46>. Acesso em: 12 maio 2019.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de Professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 8-22, 2008. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2862>. Acesso em: 20 ago. 2018.

MACHADO, Lúclia Regina de Souza. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. *In*: MOURA, Dante Henrique (org.). **Produção do conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 347-362.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica: convergências e tensões. *In*: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas *et al.* (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: avaliação educacional, educação a distância e tecnologias da informação e comunicação, educação profissional e tecnológica ensino superior, políticas educacionais, relações raciais e**

educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 438-453. (Coleção Didática e prática de ensino). Disponível em: http://endipe.fae.ufmg.br/livros/Livro_3.PDF. Acesso em: 15 maio 2020.

MACHADO, Lúclia Regina de Souza. O desafio da formação de professores para a EPT e PROEJA. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/DDvbwbkydBpTjC4TwYf4gRB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jul. 2022.

MARIANO, André Luiz Sena. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas. In: LIMA, Emília Freitas (org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006. p. 17-26.

MATOS, Ecivaldo de Souza. Identidade profissional docente e o papel da interdisciplinaridade no currículo de licenciatura em computação. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 13, n. 148, p. 26-34, set. 2013. Disponível em: <https://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/21778/11572>. Acesso em: 20 jun. 2021.

MICHELAN, Luciano Sérgio *et al.* Gestão de egressos em instituições de ensino superior: possibilidades e potencialidades. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 9., 2009, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2009. p. 1-16. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/36720/Gest%C3%A3o%20de%20egressos%20em%20institui%C3%A7%C3%B5es%20de%20ensino%20superior%20Possibilidades%20e%20potencialidades.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 jan. 2020.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/FGxQczxQYCYvQfyLdvGfTRc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 mar. 2019.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 23-38, 2015. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/issue/view/74>. Acesso em: 20 ago. 2018.

NASCIMENTO, Ivany Pinto; RODRIGUES, Sônia Eli Carbal. Representações sociais sobre a permanência na docência: o que dizem docentes do ensino fundamental? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 44, p. 1-16, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201711166148>. Acesso em: 10 dez. 2021.

NASCIMENTO, Maria das Graças; FLORES, Maria José Batista Pinto; XAVIER, Dianne Bastos. Indução profissional docente: desafios e tensões no contexto de uma política pública. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 151-166, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/nascimento-flores-xavier.pdf>. Acesso em: 12 maio 2020.

NONO, Maévi Anabel. **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação.** Porto Alegre: Mediação, 2011. 176 p.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1989. 214 p.

NÓVOA, Antonio. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo.** São Paulo: Sinpro, 2006. 21 p. Palestra. Disponível em:
http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbD/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *In:* NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009. cap. 2, p. 25-46. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2018.

OLIVEIRA, Blenda Cavalcante; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Verticalização e trabalho docente nos Institutos Federais: uma construção histórica. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 639-661, abr./jun. 2017. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8645865/16936>. Acesso em: 20 jun. 2021.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A formação de professores para a educação profissional. *In:* DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas *et al.* (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: avaliação educacional, educação a distância e tecnologias da informação e comunicação, educação profissional e tecnológica ensino superior, políticas educacionais, relações raciais e educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010a. p. 454-478. (Coleção Didática e prática de ensino). Disponível em:
http://endipe.fae.ufmg.br/livros/Livro_3.PDF. Acesso em: 15 maio 2020.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. **Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p. 3-9, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/363>. Acesso em: 22 jun. 2020.

OLIVEIRA, Maria Rita. Formação de professores para educação profissional. *In:* OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga (ed.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010b. 1 CD-ROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/14-1.pdf>. Acesso em: 15 maio 2020.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS (OCDE). **Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes.** São Paulo: Moderna, 2006. 252 p.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS (OCDE). **A educação no Brasil**: uma perspectiva internacional. Brasília, DF: OCDE, 2021. 336 p. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/06/A-Educacao-no-Brasil_uma-perspectiva-internacional.pdf. Acesso em: 20 fev. 2022.

PACHECO, José Augusto. A (difícil) construção da profissionalidade docente. **Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 11-15, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3836/2191>. Acesso em: 22 jun. 2019.

PACHECO, José Augusto. **Currículo**: teoria e prática. Porto: Porto Editora, 1996. 270 p. (Coleção Ciências da Educação).

PASSOS, Sara Rosinda Martis Moura Sá; NOVICKI, Vitor. Formação de professores para a Educação Profissional: desafios atuais. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26., 2013, Recife. **Anais [...]**. Recife: Anpae, 2013. v. 1, p. 1-15.

PASSOS, Sara Rozinda Martins Moura Sá. **Educação profissional e formação docente**: trajeto, avanço e retrocesso. Curitiba: Appris, 2017. 148 p.

PAUL, Jean-Jacques. Acompanhamento de egressos do ensino superior: experiência brasileira e internacional. **Caderno CRH**, Salvador, v. 28, n. 74, p. 309-326, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-49792015000200005>. Acesso em: 22 jan. 2020.

PENA, Geralda Aparecida de Carvalho. **Docência na educação profissional e tecnológica**: conhecimentos, práticas e desafios de professores de cursos técnicos na rede Federal. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-9HKFU8/1/tese_geralda_aparecida_de_carvalho_pena__vers_o_final.pdf. Acesso em: 18 jan. 2018.

PENA, Geralda Aparecida de Carvalho. Formação docente e aprendizagem da docência: um olhar sobre a educação profissional. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 98-118, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6491/2661>. Acesso em: 12 jan. 2021.

PENA, Geralda Aparecida de Carvalho. Prática docente na educação profissional e tecnológica: os conhecimentos que subsidiam os professores de cursos técnicos. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 9, n. 15, p. 79-94, ago./dez. 2016. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 20 jun. 2020.

PEREIRA, Marli Amélia Lucas; ANDRÉ, Marli. A formação inicial do professor e o desenvolvimento professor e o desenvolvimento profissional docente. **Devir Educação**, Lavras, v. 1, n. 2, p. 5-18, 2017. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/39/44>. Acesso em: 20 abr. 2020.

PETEROSSI, Helena Gemignani. **A formação dos formadores:** pressupostos e reflexões sobre a formação de professores para o ensino técnico, a partir de uma perspectiva de pedagogia em ato. 1992. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1992.

PETEROSSI, Helena Gemignani. **Formação do professor para o ensino técnico.** São Paulo: Loyola, 1994. 191 p.

PETEROSSI, Helena Gemignani. **Subsídios ao estudo da Educação Profissional e Tecnológica.** São Paulo: Ceeteps, 2014. 80 p. Disponível em: http://www.moodle.cpscetec.com.br/capacitacaopos/mstech/pdf/d3/aula01/FOP_d03_a01_t09.pdf. Acesso em: 15 maio 2020.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 280 p. (Coleção Docência em Formação).

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 296 p.

PINHEIRO, Lafayette Júnio Mendonça. **Estudo com egressos da Licenciatura em Computação da Universidade de Brasília:** as influências do curso na vida profissional e pessoal dos ex-alunos. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciência da Computação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

PRÍNCEPE, Lisandra; ANDRÉ, Marli. Condições de trabalho na fase de indução profissional dos professores. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 60-80, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/princepe-andre.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2020.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino:** perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004. 208 p.

REHEM, Cleunice Matos. **Perfil e formação do professor da educação profissional técnica.** São Paulo: Editora Senac, 2009. 168 p.

RICOLDI, Arlene; ARTES, Amélia. Mulheres no ensino superior brasileiro: espaço garantido e novos desafios. **ex æquo**, [Bruxelles], n. 33, p. 149-161, 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/307956113>. Acesso em: 5 fev. 2022.

RODRIGUES, Iaponira da Silva; SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Percurso histórico da formação de professores para educação profissionais no Brasil (Séculos XX-XXI). *In:* COLÓQUIO NACIONAL A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 3., 2015. **Anais [...]**. Natal: IFRN, 2015. p. 1-8. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1291/PERCURSO%20HIST%20O%20DA%20FORMA%20DE%20PROFESSORES%20PARA%20EDUCA%20PROFISSIONAL%20NO%20BRASIL%20S%20XX-XXI%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 jul. 2021.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1692/1601>. Acesso em: 24 fev. 2018.

SANTOS, Luciana Dalla Nora; FIGHERA, Adriana Claudia Martins; JUCHEM, Luiza de Salles. A formação pedagógica do professor da educação profissional e tecnológica. *In: LEITE, Yoshie Ussami Ferrari Leite et al. (org.). Política de formação inicial e continuada de professores*. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012. v. 2, p. 4562-4572.

SANTOS, Raimunda Maria Rodrigues; PINTO, Rafael Pereira; GODOY, Marília Gomes Ghizzi. Perspectivas de acadêmicos do Curso de Licenciatura em Computação sobre mercado de trabalho e docência. *In: SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA*, 12., 2015, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro; AEDB, 2015. p. 1-15. Disponível em: <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos15/24422517.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA (SEC-BA). Edital SEC/SUDEPE n. 02/2019. Processo Seletivo Simplificado. **Diário Oficial do Estado**, Salvador, BA, 26 abr. 2019.

SHULMAN, Lee. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, [Cambridge], v. 57, n. 1, p. 1-23, Feb. 1987. Disponível em: <https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

SILVA JÚNIOR, Geraldo Silvestre; GARIGLIO, José Ângelo. Saberes da docência de professores da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 59, p. 871-892, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zQ76GqBLy78YG9g68VbXkGd/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.

SILVA JUNIOR, Jorge Adriano; OLIVEIRA, Isabela Fadul. A contratação em Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) e seu impacto nas condições de trabalho docente: o caso dos professores do Estado da Bahia. **Revista Brasileira de Sociologia do Direito**, Niterói, v. 6, n. 1, p. 86-105, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21910/rbsd.v5n1.2019.288>. Acesso em: 10 dez. 2021.

SILVA, Amanda Moreira. A uberização do trabalho docente no Brasil: uma tendência de precarização no século XXI. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 34, p. 229-251, set./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/38053/21780>. Acesso em: 22 jun. 2020.

SILVA, Helena dos Santos Costa; SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Bacharéis que se tornam professores: inserção e prática profissionais de engenheiros no Ensino Superior. **Holos**, Rio Grande do Norte, v. 5, n. 33, p. 197-213, 2017. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4033/pdf>. Acesso em: 22 jan. 2021.

SIMON, Lilian Wrzesinski; PACHECO, Andressa Sasaki Vasques. Caminhos para a formulação de uma política pública de acompanhamento de egressos do ensino superior. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, Santa Maria, v. 9 n. 18, p. 1-17, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/2318133847089>. Acesso em: 22 jan. 2020.

SINDICATO DOS PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO (APEOESP). Brasil lidera ranking mundial de violência contra professores e diretores. **Observatório da Violência**, São Paulo, 30 abr. 2019. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/observatorio-da-violencia/brasil-lidera-ranking-mundial-de-violencia-contra-professores-e-diretores/>. Acesso em: 2 fev. 2021.

SOARES, Sara José. **A trajetória de formação dos professores da Licenciatura em Computação do Instituto Federal do Tocantins**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7191/SOARES%20CSARAJOSE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 jun. 2021.

SOUSA, Laura Maria Andrade; MOURA, Maria da Glória Carvalho. A especificidade da docência na educação profissional e tecnológica: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 16, p. 1-17, 2019. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/7506/pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

SOUSA, Rozilene de Moraes; ROCHA, Simone Albuquerque. Como um estanho no ninho: o professor iniciante e seu processo de inclusão no ambiente da profissão docente: qual o papel da escola? *In*: Congresso Nacional da Educação EDUCERE, 11., 2013, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2013.

SOUZA, Flávia Dias (org.). **Professores principiantes e a inserção à docência**: contextos, programas e práticas formativas. Curitiba: Editora UTFPR, 2016. 197 p. Disponível em: http://riut.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/2042/4/professoresprincipiantesdocencia_iniciais.pdf. Acesso em: 20 maio 2020.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. São Paulo: Pensa, 2011. 263 p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 328 p.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 320 p.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 jun. 2020.

TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina R.; ALMEIDA, Patricia Cristina Albieri. Alunos do Ensino Médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 445-477, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/hBtRyWXHrYrGPzR7RsV6LCh/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 19 jun. 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.

URBANETZ, Sandra Terezinha; ROMANOWSKI, Joana Paulin; TEDESCO FILHO, Jacir Mário. Políticas de formação docente: desafios à Educação Profissional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 31, p. 43-49, jan./abr. 2021. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 21 jun. 2021.

VAILLANT, Denise. Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional docente continuo. **Educar**, Curitiba, n. 30, p. 55-66, jul. 2014. Disponível em: <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/287047/375294>. Acesso em: 20 jun. 2019.

VAILLANT, Denise. **Construcción de la profesión docente en América Latina**: tendencias, temas y debates. [Santiago, Chile]: PREAL, 2004. 40 p. Disponível em: <https://docplayer.es/2072702-N-31-construccion-de-la-profesion-docente-en-america-latina-tendencias-temas-y-debates-denise-vaillant-diciembre-2004.html>. Acesso em: 20 jun. 2019.

VAILLANT, Denise. Formación inicial del profesorado em América Latina: Dilemas centrales e perspectivas. **Revista Española de Educación Comparada**, Madrid, n. 22, p. 185-206, Jul./Dic. 2013. Disponível em: http://www.denisevaillant.com/wp-content/uploads/2018/08/Formacion_inicial_profesorado_America_Latina.pdf. Acesso em: 20 jun. 2019.

VAILLANT, Denise. Políticas de inserción a la docência em América Latina: la deuda pendiente. **Profesorado**: revista de currículum y formación del profesorado, Buenos Aires, v. 13, n. 1, p. 27-41, 2009. Disponível em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41900>. Acesso em: 20 jun. 2019.

VALLE, Ione Ribeiro. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.87i216.792>. Acesso em: 10 maio 2022.

VIEIRA, Mariland Maria Mascarello; VIEIRA, Josimar de Aparecido; PASQUALLI, Roberta. Formação de professores da educação profissional nos programas especiais de formação pedagógica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 7, p. 43-55, 2014. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3551/1408>. Acesso em: 20 jan. 2019.

VIEIRA, Mariland Maria Mascarello; VIEIRA, Josimar de Aparecido; ARAÚJO, Maria Cristina Pansera. A formação de professores da educação profissional como objeto de estudo dos Programas de Pós-Graduação no Brasil. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 56, n. 49, p. 139-167, jul./set. 2018. Disponível em:

<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/14320/10720>. Acesso em: 20 dez. 2020.

VIEIRA, Renata de Almeida; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. Repercussões da acumulação flexível no campo educacional: o professor temporário em questão. **Revista HISTEDBR online**, Campinas, nesp, p. 156-169, abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639902/7465>. Acesso em: 10 dez. 2021.

WIEBUSCH, Eloisa Maria; CUNHA, Maria Isabel da. Professores estreantes na educação profissional e tecnológica: desafios e possibilidades. *In*: GARIGLIO, José Ângelo (org.). **A inserção profissional na docência universitária: dilemas, desafios e aprendizagens profissionais**. Porto Alegre: Apris, 2021. p. 79-89.

Autorizo contactar-me para participação como sujeito da pesquisa de doutorado da Profa. RAILDA MARIA BISPO DE JESUS, intitulada “*Da plateia aos palcos: trajetórias de inserção profissional de docentes egressos e egressas da licenciatura em eletromecânica e em computação*”, fornecendo nome, telefone, e-mail e outras informações conforme quadro abaixo.

Obs.: Gentileza responder “Sim” ou “Não” às perguntas abaixo, seguindo demais orientações conforme registrado em cada coluna.

NOME	TELEFONE	E-MAIL	Antes de ingressar na Lic em Computação, você já exercia o magistério? Em caso positivo, informe a área na qual atuava (Ex.: Geografia, História, Matemática, etc)	Você exerce o magistério, atualmente?	Qual tipo de instituição você exerce o magistério? Pública, privada, ONG, etc. OBS.: Caso não exerça o magistério, registre NA (Não Aplica)	O magistério que você exerce é na Educação Profissional e Tecnológica? OBS.: Caso não exerça o magistério, registre NA (Não Aplica)	O magistério que você exerce é na sua área de formação (Licenciatura em Computação)? Qual o curso, área ou segmento de ensino em que você atua? OBS.: Caso não exerça o magistério, registre NA (Não Aplica)

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO 1

Perfil 1 – Licenciados(as) não inseridos(as) na docência

E-mail *

1. Qual seu sexo de nascimento? *

Marcar apenas uma oval.

Masculino

Feminino

2. Qual sua faixa etária? *

Marcar apenas uma oval.

Entre 20 e 30 anos de idade

Entre 30 a 40 anos de idade

Entre 40 a 50 anos de idade

Acima de 50 anos

3. Curso que concluiu *

Marcar apenas uma oval.

Licenciatura em Computação

Licenciatura em Eletromecânica

4. Quando você ingressou no curso (Lic. em computação ou Lic. em Eletromecânica)? *

5. Quando você concluiu o curso? *

6. Em qual campus você concluiu seu curso? *

Marcar apenas uma oval.

Santo Amaro

Simões Filho

Porto Seguro

Valença

7. Quantos anos e/ou meses você tem de formado(a)? *

8. Por que você optou pelo curso que fez? *

9. Como você avalia a proposta do seu curso em relação ao campo de trabalho para qual se destina? *

Marcar apenas uma oval.

- Atende plenamente
 Atende parcialmente
 Não atende

10. Justifique sua resposta anterior *

11. Qual a sua perspectiva profissional atual em relação à sua área de formação? *

Marcar apenas uma oval.

- Ótima
 Boa
 Razoável
 Desanimadora
 Não tenho condições de avaliar

12. Justifique sua resposta anterior *

13. Você tem alguma consideração a fazer sobre sua formação? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

14. Se você respondeu "Sim" na questão anterior, qual consideração tem a fazer? Se você respondeu "Não", registre "NA" (Não se aplica) e passe para a próxima questão. *

15. Qual a sua atividade profissional atualmente? *

16. A que você atribui não estar inserido, profissionalmente, em sua área de formação (Ensino Médio Integrado ou Subsequente, cursos de qualificação profissional, disciplinas específicas no ensino superior, etc)? *

21. Qual(is) curso(s) você fez após concluir sua formação? Obs.: Destaque os que considera mais importantes. *

22. Você tem alguma consideração a fazer sobre a profissão docente? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

23. Se você respondeu "Sim" na questão anterior, qual consideração tem a fazer? Se você respondeu "Não", registre "NA" (Não se Aplica). *

24. Você tem outra graduação? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

25. Se você respondeu "Sim" na questão anterior, qual a sua outra graduação? Se você respondeu "Não", registre "NA" (Não se Aplica). *

26. Esta outra formação foi: *

Marcar apenas uma oval.

- Anterior ao meu curso de Licenciatura em Computação / Licenciatura em Eletromecânica
- Posterior ao meu curso curso de Licenciatura em Computação / Licenciatura em Eletromecânica
- NA (Não se aplica)

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO 2

Perfil 2 – Licenciados(as) inseridos(as) na docência fora da EPT

E-mail *

1. Qual seu sexo de nascimento? *

Marcar apenas uma oval.

Feminino

Masculino

2. Qual sua faixa etária? *

Marcar apenas uma oval.

20 a 30 anos de idade

30 a 40 anos de idade

40 a 50 anos de idade

Mais de 50 anos

3. Curso que concluiu *

Marcar apenas uma oval.

Licenciatura em Computação

Licenciatura em Eletromecânica

4. Quando você ingressou no curso? *

5. Quando você concluiu o curso? *

6. Em qual campus você concluiu seu curso? *

Marcar apenas uma oval.

Santo Amaro

Simões Filho

Porto Seguro

Valença

7. Quantos anos e/ou meses você tem de formado(a)? *

8. Por que você optou pelo curso que fez? *

9. Como você avalia a proposta do seu curso em relação ao campo de trabalho para o qual se destina? *

Marcar apenas uma oval.

Atende plenamente

Atende parcialmente

Não atende

10. Justifique sua resposta anterior. *

11. Qual a sua perspectiva profissional de inserção na EPT? *

Marcar apenas uma oval.

- Ótima
- Boa
- Razoável
- Desanimadora
- Não tenho condições de avaliar

12. Justifique sua resposta anterior. *

13. Você tem alguma consideração a fazer sobre o início da sua carreira como docente? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

14. Se você respondeu "Sim" na questão anterior, qual consideração você tem a fazer? Se você respondeu "Não", registre "NA" (Não se aplica) e passe para próxima questão. *

15. Há quanto tempo você exerce o magistério? Especifique anos e meses. *

16. Em qual tipo de instituição você exerce magistério? *

Marcar apenas uma oval.

- Pública
- Privada
- Sistema S
- ONG
- Outra
- Outro: _____

17. Em qual nível de ensino, curso ou área você atua? *

18. Há quanto tempo você atua nesse(a) nível de ensino, curso ou área? *

19. Você encontrou/encontra dificuldades para exercer a docência? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

20. Justifique sua resposta anterior *

21. Como você se sente em relação ao(a) nível de ensino, curso ou área que atua hoje? *

Marcar apenas uma oval.

Muito Satisfeito

Satisfeito

Pouco satisfeito

Insatisfeito

22. Justifique sua resposta anterior *

23. A que você atribui não estar inserido, profissionalmente, na Educação Profissional e Tecnológica (Ensino Médio Integrado e Subsequente, curso de qualificação na área, cursos superiores na área, etc)? *

24. Você deu continuidade à sua formação? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

25. Se você respondeu "SIM" na questão anterior, registre "NA" (Não se aplica) * e passe para próxima questão. Se você respondeu "Não" por que você não deu continuidade à sua formação? Obs.: pontue o(s) motivo(s) principal(is).

26. Qual(is) curso(s) você fez após concluir a graduação? Obs.: Caso tenha feito mais de um, destaque aqueles que considera mais importantes. *

- . 27. Existe algo que lhe faria desistir da carreira docente? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

- . 28. Se você respondeu "Sim" na questão anterior, o que lhe faria desistir? Se você respondeu "Não", registre "NA" (Não se aplica) e passe para próxima questão. *

- . 29. Você tem alguma consideração a fazer sobre a profissão docente? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

- . 30. Se você respondeu "Sim" na questão anterior, qual consideração tem a fazer? Se você respondeu "Não", registre "NA" (Não se aplica) e passe para próxima questão. *

31. Você tem outra graduação? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

32. Se você respondeu "Sim" na questão anterior, qual a sua outra graduação? Se você respondeu "Não", registre "NA" (Não se aplica) e passe para próxima questão. *

33. Esta outra formação foi: *

Marcar apenas uma oval.

Anterior ao meu curso de Licenciatura em Computação / Licenciatura em Eletromecânica

Posterior ao meu curso de Licenciatura em Computação / Licenciatura em Eletromecânica

NA (Não se aplica)

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO 3

Perfil 3 – Licenciados(as) inseridos(as) na docência na EPT

1. Prezado(a) participante, Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa de doutorado sobre inserção profissional docente na Educação Profissional e Tecnológica. Após ler com atenção este documento e ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assinale, ao final, este documento, declarando que deseja participar. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores responsáveis, Prof. Dr. JOSÉ ÂNGELO GARIGLIO nos telefones (31) 3409-5310 ou no seguinte endereço Av. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha - Belo Horizonte - MG | CEP 31270-901. Em caso de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG, por meio do endereço AV. Presidente Antônio Carlos, 6627, Pampulha - Belo Horizonte - MG - CEP 31270-901 Unidade Administrativa II - 2º Andar - Sala: 2005 ou pelo telefone (031) 3409-4592 ou ainda pelo E-mail: coep@prpq.ufmg.br nos horários de atendimento: 09:00 às 11:00 / 14:00 às 16:00. Estou ciente de que: • A pesquisa não conta com a necessidade de inclusão em grupo controle ou placebo, pois não contempla esse procedimento. Caso participantes necessitem de algum acompanhamento e assistência contarão com o apoio e acolhimento do grupo que desenvolve a pesquisa. Caso o(a) participante sinta algum desconforto ao longo de qualquer atividade, suspenderemos, imediatamente, os trabalhos. • Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela sua participação. • Espera-se, com sua participação, coletar informações e dados sobre o percurso de inserção docente na educação profissional e tecnológica. • O período de participação na pesquisa será pelo tempo necessário, dividido em dois momentos: resposta questionário e entrevista. Ao findar este período de execução, a fase de trabalho de campo será finalizada e você estará dispensada(o) da pesquisa. • A pesquisa garante sigilo e privacidade quanto a sua participação. Seus dados serão de uso restrito da pesquisadora, exclusivo para a pesquisa e serão mantidos em total sigilo e privacidade. • Você tem a garantia expressa de liberdade de não aceitação em participar da pesquisa, bem como de retirar o consentimento, sem qualquer prejuízo da continuidade do acompanhamento/tratamento usual, se for o caso. • Seus dados serão utilizados única e exclusivamente para a pesquisa e não serão armazenados para estudos futuros. Eu declaro ter recebido esclarecimentos sobre a pesquisa intitulada "Da plateia ao palco - a inserção docente de egressos(as) de cursos de formação docente para EPT" e entendi as informações relacionadas à minha participação nesta pesquisa. Declaro que não tenho dúvidas, que não receberei benefícios financeiros e que concordo em participar do estudo, podendo desistir em qualquer etapa e retirar meu consentimento, sem penalidades, prejuízo ou perda. Autorizo a realização da pesquisa, bem como a divulgação dos dados obtidos neste estudo. Estou ciente que terei acesso aos dados registrados e reforço que não fui submetido(a) à coação, indução ou intimidação.

Marcar apenas uma oval.

- Estou ciente e desejo participar
- Estou ciente, mas não desejo participar

BLOCO 1 - IDENTIFICAÇÃO

DADOS PESSOAIS

2. REGISTRE SEU NOME *

3. QUAL A SUA IDADE? *

4. QUAL SEU SEXO DE NASCIMENTO?

Marcar apenas uma oval.

- FEMININO
- MASCULINO
- OUTRO

5. CIDADE ONDE RESIDE *

6. CIDADE ONDE TRABALHA *

BLOCO 2 - FORMAÇÃO

DADOS SOBRE FORMAÇÃO

7. QUAL CURSO DE LICENCIATURA VOCÊ CONCLUIU? *

Marcar apenas uma oval.

LICENCIATURA EM ELETROMECCÂNICA

LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO

8. EM QUAL CAMPUS VOCÊ CONCLUIU SEU CURSO DE LICENCIATURA? *

Marcar apenas uma oval.

PORTO SEGURO

SANTO AMARO

SIMÕES FILHO

VALENÇA

9. QUAL O ANO DE INGRESSO NO SEU CURSO? OBS.: REGISTRE O ANO E NÃO O SEMESTRE. *

10. QUAL O ANO DE CONCLUSÃO DO SEU CURSO? OBS.: REGISTRE O ANO E NÃO O SEMESTRE. *

11. QUANTOS ANOS VOCÊ TEM DE FORMADO(A)? OBS.: INFORME ANOS E MESES. *

12. VOCÊ DEU CONTINUIDADE À SUA FORMAÇÃO, APÓS CONCLUSÃO DO SEU CURSO DE LICENCIATURA? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

13. SE VOCÊ RESPONDEU "SIM" NA QUESTÃO ANTERIOR, QUAL(IS) CURSO(S) FEZ? SE VOCÊ RESPONDEU "NÃO", REGISTRE N.A (NÃO SE APLICA) *

14. ANTES DE INGRESSAR NA LICENCIATURA, VOCÊ FOI ESTUDANTE DE CURSO TÉCNICO? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

15. SE VOCÊ RESPONDEU "SIM" NA QUESTÃO ANTERIOR, QUAL CURSO FEZ E EM QUAL INSTITUIÇÃO? SE VOCÊ RESPONDEU "NÃO", REGISTRE N.A (NÃO SE APLICA). *

BLOCO 3 - INSERÇÃO PROFISSIONAL NA
DOCÊNCIA

DADOS SOBRE A INSERÇÃO
DOCENTE

16. EM QUE ANO VOCÊ COMEÇOU A TRABALHAR NA DOCÊNCIA
PROFISSIONALMENTE? *

17. HA QUANTO TEMPO VOCÊ ATUA COMO DOCENTE? OBS.: INFORME ANOS E
MESES. *

18. EM QUAL(IS) DISCIPLINA(S) E CURSO(S) VOCÊ ATUA COMO DOCENTE? *

19. HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ LECIONA A(S) DISCIPLINA(S) INFORMADA(S)? *

20. HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ LECIONA NO(S) CURSO(S) INFORMADO(S)? *

21. QUANTOS VÍNCULOS DE TRABALHO DOCENTE VOCÊ POSSUI? *

Marcar apenas uma oval.

- UM
- DOIS
- TRÊS
- MAIS DE TRÊS

22. QUAL TIPO DE VÍNCULO DOCENTE POSSUI COM A(S) INSTITUIÇÃO(S) ONDE TRABALHA ATUALMENTE? ASSINALE MAIS DE UMA OPÇÃO, SE FOR O CASO. *

Marque todas que se aplicam.

- EFETIVO
- TEMPORÁRIO
- REDA
- OUTRO

23. QUAL O TIPO DE INSTITUIÇÃO ONDE VOCÊ TRABALHA ATUALMENTE COMO DOCENTE? ASSINALE MAIS DE UMA OPÇÃO, SE FOR O CASO. *

Marque todas que se aplicam.

- PÚBLICA
- PRIVADA
- SISTEMAS
- ONG
- OUTRA

24. QUAL A SUA JORNADA DE TRABALHO NA DOCÊNCIA ATUALMENTE? SE TIVER MAIS DE UMA VÍNCULO DOCENTE, ESPECIFIQUE AS HORAS EM CADA UM. *

25. VOCÊ LECIONA DISCIPLINAS FORA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

26. SE VOCÊ RESPONDEU "SIM", NA QUESTÃO ANTERIOR, QUAL(IS) DISCIPLINA(S) VOCÊ LECIONA? SE RESPONDEU "NÃO", REGISTRE N.A (NÃO SE APLICA). *

27. VOCÊ POSSUI OUTRO VÍNCULO DE TRABALHO QUE NÃO SEJA NA DOCÊNCIA? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

28. SE VOCÊ RESPONDEU "SIM" NA QUESTÃO ANTERIOR, QUAL OUTRO VÍNCULO DE TRABALHO POSSUI ALÉM DA DOCÊNCIA? SE RESPONDEU "NÃO", REGISTRE "NA" (NÃO DE APLICA). *

APÊNDICE E – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTAS

BLOCO 1 – IDENTIFICAÇÃO

NOME:

TELEFONE:

E-MAIL:

FAIXA ETÁRIA:

() 20 A 30 ANOS

() 30 A 40 ANOS

() 40 A 50 ANOS

() MAIS DE 50 ANOS

BLOCO 2 – FORMAÇÃO

CURSO:

CAMPUS:

ANO DE INGRESSO:

ANO DE CONCLUSÃO:

TEMPO DE FORMAÇÃO:

CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO:

TEMPO DE ATUAÇÃO NA ÁREA:

CURSO/ÁREA E INSTITUIÇÃO ONDE TRABALHA:

DISCIPLINA(S) QUE LECIONA E TEMPO EM QUE A(S) LECIONA:

SE FOI ALUNO DE CURSO TÉCNICO, QUAL CURSO FEZ?

BLOCO 3 – INSERÇÃO

1. Antes de ingressar na licenciatura, você já havia tido experiência como docente?
2. Como você pensava ser a profissão antes e como você a enxerga hoje?
3. Como você avalia a proposta do seu curso em relação ao mercado de trabalho para o qual ele se destina?
4. Durante sua formação, você julga que teve algum conhecimento que pesou mais ou que pesou menos em sua formação?
5. Por que a profissão docente e por que o curso de licenciatura que você fez?
6. Fale sobre sua trajetória de inserção na profissão, sobre como foram suas experiências ao assumir o lugar de professor(a).
7. Como você se sentiu em sua trajetória de inserção docente ?
8. Como é, para você, ensinar na Educação Profissional e Tecnológica?
9. O que significa se licenciado(a) na Educação Profissional e Tecnológica?
10. Como foram os contatos com a escola, com colegas de profissão, com estudantes?
11. O que faz você permanecer na profissão ainda hoje?
12. Alguma coisa lhe faria desistir da profissão?

APÊNDICE F – TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa de doutorado sobre inserção profissional docente na Educação Profissional e Tecnológica. Após ler com atenção este documento e ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assinale, ao final, este documento, declarando que deseja participar. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores responsáveis, Prof. Dr. JOSÉ ÂNGELO GARIGLIO nos telefones (31) 3409-5310 ou no seguinte endereço Av. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha - Belo Horizonte - MG | CEP 31270-901. Em caso de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG, por meio do endereço AV. Presidente Antônio Carlos, 6627, Pampulha - Belo Horizonte - MG - CEP 31270-901

Unidade Administrativa II - 2º Andar - Sala: 2005 ou pelo telefone (031) 3409-4592 ou ainda pelo E-mail: coep@prpq.ufmg.br nos horários de atendimento: 09:00 às 11:00 / 14:00 às 16:00.

Estou ciente de que: 1) A pesquisa não conta com a necessidade de inclusão em grupo controle ou placebo, pois não contempla esse procedimento. Caso participantes necessitem de algum acompanhamento e assistência contarão com o apoio e acolhimento do grupo que desenvolve a pesquisa. Caso o(a) participante sinta algum desconforto ao longo de qualquer atividade, suspenderemos, imediatamente, os trabalhos. 2) Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela sua participação. 3) Espera-se, com sua participação, coletar informações e dados sobre o percurso de inserção docente na educação profissional e tecnológica. 4) O período de participação na pesquisa será pelo tempo necessário, dividido em dois momentos: resposta questionário e entrevista. Ao findar este período de execução, a fase de trabalho de campo será finalizada e você estará dispensado(a) da pesquisa. 5) A pesquisa garante sigilo e privacidade quanto a sua participação. Seus dados serão de uso restrito da pesquisadora, exclusivo para a pesquisa e serão mantidos em total sigilo e privacidade. 6) Você tem a garantia expressa de liberdade de não aceitação em participar da pesquisa, bem como de retirar o consentimento, sem qualquer prejuízo da continuidade do acompanhamento/tratamento usual, se for o caso. 7) Seus dados serão utilizados única e exclusivamente para a pesquisa e não serão armazenados para estudos futuros.

Eu declaro ter recebido esclarecimentos sobre a pesquisa intitulada “Da plateia aos palcos: trajetórias de inserção profissional de docentes egressos e egressas das licenciaturas em Eletromecânica e em Computação” e entendi as informações relacionadas à minha participação nesta pesquisa. Declaro que não tenho dúvidas, que não receberei benefícios financeiros e que concordo em participar do estudo, podendo desistir em qualquer etapa e retirar meu consentimento, sem penalidades, prejuízo ou perda. Autorizo a realização da pesquisa, bem como a divulgação dos dados obtidos neste estudo. Estou ciente que terei acesso aos dados registrados e reforço que não fui submetido(a) à coação, indução ou intimação.

() Estou ciente e desejo participar.

() Estou ciente, mas não desejo participar.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA NA PESQUISA (CEP)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Da plateia ao palco - a inserção na docência na educação profissional de egressos(as) do curso de Licenciatura em Eletromecânica.

Pesquisador: José Angelo Gariglio

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 17546619.3.0000.5149

Instituição Proponente: Faculdade de Educação/UFMG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.568.485

Apresentação do Projeto:

De acordo com o parecer anterior, o projeto CAAE 17546619.3.0000.5149, intitulado "Da plateia ao palco - a inserção na docência na educação profissional de egressos(as) do curso de Licenciatura em Eletromecânica" propõe um estudo que visa analisar e compreender o processo de inserção na docência de egressos(as) do curso de Licenciatura em Eletromecânica. A crença de que o ensino na educação profissional requer alinhar conhecimento da área técnica e conhecimento pedagógico sustenta a investigação ora apresentada e contrapõe a visão consolidada nesse campo de que "quem sabe, ensina" ou que "o domínio de conteúdo é suficiente" pra dar conta do processo de ensino-aprendizagem, um pensamento fortemente presente no imaginário de alunos(as) do curso em questão.

Propõe como metodologia o estudo de caso, elencando-se para coleta de dados a realização de entrevistas semiestruturadas com egressos(as) do curso de Licenciatura em Eletromecânica do IFBA, campus Simões Filho.

Objetivo da Pesquisa:

- Compreender o processo de inserção docente de egressos(as) do curso de licenciatura em Eletromecânica, com vistas a reflexões e proposições para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes, em especial aqueles(as) egressos desse curso;

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad St 2005

Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 3.568.485

- Discutir o processo de formação docente inicial promovido pelo curso de Licenciatura no tocante as contribuições e repercussões para o exercício da docência;
- Confrontar o processo de formação proporcionada pelo curso de licenciatura em eletromecânica e os desafios de saber;
- Evidenciar saberes oriundos da formação no curso de licenciatura que auxiliaram no momento de inserção.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: O pesquisador aponta os riscos, informando que a participação pode gerar cansaço, ansiedade, incômodos

Benefícios: Incentivar a criação de políticas públicas voltadas para professores iniciantes, com especial atenção a professores da educação profissional.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O tema é relevante ao discutir o aprendizado da docência na educação profissional e dialoga com necessidade de construir políticas públicas voltadas para a formação docente neste contexto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- O TCLE está em forma de carta convite e explicita os benefícios, riscos e etapas da pesquisa.
- O pesquisador também apresentou o termo de autorização de uso de imagem e dos depoimentos.
- Foram realizadas as seguintes alterações: a) inseriu no projeto os riscos, b) anexou o roteiro de entrevista, c) retirou a justificativa do TCLE foi retirada, conforme sinalizado no parecer, d) Substituiu o termo "cópia" por "via" no TCLE.

Recomendações:

Não há

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

- O pesquisador realizou as seguintes alterações: a) inseriu no projeto os riscos, b) anexou o roteiro de entrevista, c) retirou a justificativa do TCLE foi retirada, conforme sinalizado no parecer, d) substituiu o termo "cópia" por "via" no TCLE.

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad Si 2005
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

Continuação do Parecer: 3.568.485

Considerações Finais a critério do CEP:

Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o CEP-UFMG recomenda aos Pesquisadores: comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento via emenda na Plataforma Brasil, informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa (via documental encaminhada em papel), apresentar na forma de notificação relatórios parciais do andamento do mesmo a cada 06 (seis) meses e ao término da pesquisa encaminhar a este Comitê um sumário dos resultados do projeto (relatório final).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1354793.pdf	23/08/2019 19:07:15		Aceito
Outros	roteiroentrevista.pdf	23/08/2019 19:06:00	José Angelo Gariglio	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	23/08/2019 19:03:19	José Angelo Gariglio	Aceito
Outros	CartaCEP.pdf	23/08/2019 19:02:04	José Angelo Gariglio	Aceito
Folha de Rosto	folharostorailda.pdf	16/07/2019 17:11:42	José Angelo Gariglio	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	15/06/2019 16:48:20	José Angelo Gariglio	Aceito
Outros	Parecer.PDF	15/06/2019 16:40:54	José Angelo Ganglio	Aceito
Outros	termo2.pdf	15/06/2019 16:37:29	José Angelo Ganglio	Aceito
Outros	termo.pdf	15/06/2019 16:35:59	José Angelo Ganglio	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad Si 2005
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 3.568.485

BELO HORIZONTE, 11 de Setembro de 2019

Assinado por:
Eliane Cristina de Freitas Rocha
(Coordenador(a))