



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO  
AMAZONAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM REDE NACIONAL (PROFEPT)  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

**EFRAIM MENEZES DE LIMA COSTA**

**A INSERÇÃO DOS DOCENTES INGRESSANTES NO CONTEXTO DA EPT: UM  
ESTUDO DE CASO EM UM INSTITUTO FEDERAL DA REGIÃO NORTE DO  
BRASIL**

**MANAUS – AM  
2022**

EFRAIM MENEZES DE LIMA COSTA

**A INSERÇÃO DOS DOCENTES INGRESSANTES NO CONTEXTO DA EPT: UM ESTUDO DE CASO EM UM INSTITUTO FEDERAL DA REGIÃO NORTE DO BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), *Campus* Manaus Centro, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica, sob orientação da Prof. Dr. Paulo Henrique Rocha Aride.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Henrique Rocha Aride.

Linha de pesquisa: Organização e Memórias de Espaços pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica

---

**Biblioteca Campus Manaus Centro**

---

C837i Costa, Efraim Menezes de Lima.

A inserção dos docentes ingressantes no contexto da EPT: um estudo de caso em um Instituto Federal da região norte do Brasil / Efraim Menezes de Lima Costa. – Manaus, 2022.

174 p. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus* Manaus Centro, 2022.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Henrique Rocha Aride.

1. Formação omnilateral. 2. Formação de professores. 3. Educação profissional e tecnológica I. Aride, Paulo Henrique Rocha. (Orient.) II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. III. Título.

CDD 378.013

---

EFRAIM MENEZES DE LIMA COSTA

A INSERÇÃO DOS DOCENTES INGRESSANTES NO CONTEXTO DA  
EPT: UM ESTUDO DE CASO EM UM INSTITUTO FEDERAL DA  
REGIÃO NORTE DO BRASIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM, *Campus* Manaus Centro, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica, sob orientação do Prof. Dr. Paulo Henrique Rocha Aride.

Linha de Pesquisa: Organização e Memórias De Espaços Pedagógicos em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 25 de fevereiro de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA



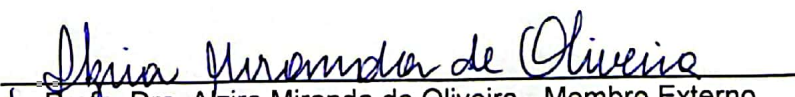
Paulo Henrique Rocha Aride  
CPF: 2367811  
Paulo Henrique Rocha Aride  
Professora  
Mestrado

Prof. Dr. Paulo Henrique Rocha Aride - Orientador  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM)



Documento assinado digitalmente  
JOSIMAR DE APARECIDO VIEIRA  
Data: 04/04/2022 18:19:13-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof. Dr. Josimar de Aparecido Vieira - Membro Interno  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - ProfEPT/IFRS



Prof.ª. Dra. Azira Miranda de Oliveira - Membro Externo  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM)

EFRAIM MENEZES DE LIMA COSTA

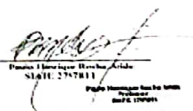
## MANUAL DE ACOLHIMENTO AO PROFESSOR INGRESSANTE DO IFAM

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, *Campus* Manaus Centro, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica, sob orientação do Prof. Dr. Paulo Henrique Rocha Aride.

Linha de Pesquisa: Organização e Memórias De Espaços Pedagógicos em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 25 de fevereiro de 2022.

### COMISSÃO EXAMINADORA



Paulo Henrique Rocha Aride  
CPF: 2757811

---

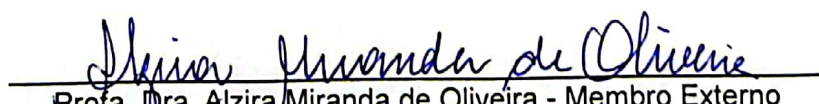
Prof. Dr. Paulo Henrique Rocha Aride - Orientador  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM)



Documento assinado digitalmente  
JOSIMAR DE APARECIDO VIEIRA  
Data: 04/04/2022 18:23:37-0300  
Verifique em <https://verificador.itl.br>

---

Prof. Dr. Josimar de Aparecido Vieira - Membro Interno  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - ProfEPT/IFRS



---

Prof. Dra. Alzira Miranda de Oliveira - Membro Externo  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM)

A Deus, por manifestar a sua graça e  
aperfeiçoar-me em minha fraqueza.

## AGRADECIMENTOS

Além do primeiro agradecimento àquele a quem dedico esta dissertação, dedico em também os meus mais verdadeiros agradecimentos àqueles que sempre me fizeram estar próximo do primeiro. Ao meu pai, Raimundo Pereira da Costa, por todo apoio, exemplo e incentivo aos estudos e à minha mãe, Lilian Menezes de Lima Costa, por toda renúncia, afeto e amor. E aos meus irmãos David e Saulo Menezes.

Ao meu filho de quatro patas, Tigrão, por me ajudar a levantar nos momentos de baixa.

Aos amigos que fiz neste mestrado, Gilson Alefy, o melhor revisor textual do Amazonas, a Geísa Marilac, pelos diálogos e raios de luz e também aos parceiros Carlos Renã e Paulo Nicolau.

À minha amiga Débora Silva, por fazer o dia da defesa ainda mais especial.

Aos meus professores, de todos os ciclos de formação que me fizeram escolher a educação como missão.

Ao IFAM, minha segunda casa desde 2013 como aluno e, desde o fim de 2021 como professor, por me oportunizar a formação como engenheiro mecânico e como mestre em educação profissional e tecnológica.

Aos professores do IFAM Campus Manaus Centro, que contribuíram com minha formação, que torceram, que me apoiaram desde a graduação até o mestrado, as quais cito nominalmente, professores Sidney Chagas, Carlos Machado (*in memoriam*), Antônio Venâncio (*in memoriam*), Jussara Cury, João Nery, Elcivan Silva (hoje no Campus Coari) e Josimar Soares.

Aos servidores administrativos do IFAM Campus Manaus Centro, que, junto aos professores, realizaram importante apoio nesta jornada na pessoa de Cristina Normando, secretária do ProfEPT IFAM.

Ao ProfEPT, um dos maiores programas de pós-graduação do Brasil que, junto aos Institutos Federais compõem importante e exitosa política de educação profissional que precisa ser mantida e expandida.

Aos coordenadores do ProfEPT, professora Deuzilene Salazar e professor Cirlande Cabral, pelo trabalho realizado em conjunto no colegiado do curso, no SAEPT, na implementação de bolsas FAPEAM, no seminário de auto avaliação, enfim, no fortalecimento no âmbito do IFAM, deste programa de pós-graduação.

Ao meu orientador, professor Paulo Aride, pelo tempo dedicado à minha pesquisa, pela paciência, por passar tranquilidade nos momentos de aflição e pela confiança.

Aos membros da banca Alzira Miranda, pelo tempo, dedicação e cuidado com o texto e Josimar Vieira, pelas incalculáveis contribuições à pesquisa desde o Exame de Qualificação.

Aos colegas da turma do ProfEPT IFAM, pelo companheirismo nessa longa jornada e pela oportunidade de representá-los nos fóruns junto à coordenação e à Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG).

Aos parceiros de escrita dos textos que publicamos e que foram parte dessa construção, Ana Sara Castaman, Matheus Arraes, Valtemir Cordeiro, Denys Cruz,

Ângela Fernandes, Jair Maldaner, Marcelo Rythowem, Juliana Pinheiro e Pedro Santarém.

Aos professores ingressantes do IFAM entre 2019 e 2020, que aceitaram participar da minha pesquisa.

À Semed Manaus, pela oportunidade de trabalhar com educação desde o início da minha carreira. Agradeço especialmente às professoras Gilcélia Bezerra, Simone Paiva, Ana Flávia e Maria Conceição, pelo incentivo à continuidade de trabalho e estudos em educação.

Aos meus amigos do CMEI Jean Piaget, por entenderem as minhas ausências e me darem suporte quando mais precisei. Agradeço especialmente à minha diretora Carla Martins, pela flexibilização dos meus horários, à Renata Braga, por toda torcida e preocupação nesse período e à Rosângela Brandão, por cobrir os momentos em que estive distante.

Aos colegas servidores administrativos da Semed Manaus, por toda parceria no incentivo à qualificação dos servidores da área administrativa da Educação, inclusive em programas de pós-graduação. Especialmente meus amigos Carlos Aragão, Efraim Félix, Rômulo Máximo, Iuri Alencar, Josnei Ortiz, Manuel Gonçalves e Helyn Sih.

Aos meus colegas do IFAM Campus Presidente Figueiredo, minha nova casa, pelo apoio na reta final.

A pessoas queridas que me deram incentivo nestes dois anos e meio em variados momentos, Lorena Felícia, Patrícia Alves, Antônia Pena, Larisse Anselmo, Yago Vinícius, Diego Maia, Tacius Fernandes, Rodrigo Araújo, Camila Suzan, Thayana Amorim, Luis Claudio, Kirssia Sahdo, Josi Holanda, Kerolayne Andrezza, Lucas Holanda, Matheus Ben Hur, Bruno Barros, Guilherme Salgado, Fernando Oliveira, Cirlane Marques, Raimundo Ferreira, Jeane Santos, Karen Cunha, Cacia Samira, Alex Victor, Benjamin Oliveira, Camila Pinto, Adriana Santos e Eduardo Corrêa.

Enfim, a todos que contribuíram com a realização deste sonho.

Poema Arco e flecha

Do arco que empurra a flecha,  
Quero a força que a dispara.  
Da flecha que penetra o alvo  
Quero a mira que o acerta.

Do alvo mirado  
Quero o que o faz desejado.  
Do desejo que busca o alvo  
Quero o amor por razão.

Sendo assim não terei arma,  
Só assim não farei a guerra.  
E assim fará sentido  
Meu passar por esta terra.

Sou o arco, sou a flecha,  
Sou todo em metades,  
Sou as partes que se mesclam  
Nos propósitos e nas vontades.

Sou o arco por primeiro,  
Sou a flecha por segundo,  
Sou a flecha por primeiro,  
Sou o arco por segundo.

Marina Silva

## RESUMO

O processo de inserção dos professores a novos contextos de ensino é um momento peculiar da vida dos professores. Do ponto de vista formativo, demonstra um elo entre a formação inicial e a formação continuada, representando a indução profissional. Quando esse contexto está dentro da educação profissional e tecnológica inserido na região amazônica, torna-se ainda mais peculiar, tendo em vista as aflições e dificuldades dos professores. Diante disso, esta pesquisa de mestrado procura discutir os aspectos relacionados ao processo de inserção dos professores da educação profissional e tecnológica em um instituto federal de educação, ciência e tecnologia da região norte do Brasil, evidenciando o perfil formativo, experiencial e motivacional dos professores. Busca-se identificar como ocorreram as medidas adotadas pela instituição no processo de acolhimento e inserção dos professores, as dificuldades encontradas e as ações de implementação para reduzir as tensões desse processo. Para isso, foi utilizada a estratégia do estudo de caso, na perspectiva de Yin (2015), para coletar os dados nas diversas fontes, as quais foram divididas em quantitativas e qualitativas. Para as quantitativas, adotou-se a estratégia de levantamento; para as qualitativas, utilizou-se a análise documental e a análise de conteúdo. Nesse sentido, os instrumentos de coleta foram: documentos, questionários e entrevistas com professores ingressantes na instituição, no ano de 2020. Como desdobramento das questões verificadas na pesquisa, foi criado um material educativo com o intuito de apoiar os professores ingressantes no Ensino Técnico e Tecnológico, evidenciando a necessidade de formação omnilateral dos educandos, já que este é um dos princípios fundantes da EPT na atualidade. Tal material foi intitulado “Manual de acolhimento ao professor ingressante do IFAM”. A pesquisa está afiliada à linha de pesquisa “Organização e Memórias em Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica”, especificamente ao macroprojeto 4 – Histórias e Memórias no contexto da EPT, do programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Pólo IFAM, *Campus* Manaus Centro.

**Palavras-chave:** inserção profissional docente; formação omnilateral; professores da Educação Profissional e Tecnológica.

## ABSTRACT

The process of inserting teachers into new teaching contexts is a peculiar moment in the lives of teachers. From the formative point of view, it represents a link between initial and continuing education, representing professional induction. When this context is within professional and technological education within the Amazon region, due to its conceptual basis and objectives, it becomes even more peculiar the afflictions and difficulties of teachers. In view of this, this master's research seeks to discuss the aspects related to the insertion process of teachers of professional and technological education in a federal institute of education, science and technology in the northern region of Brazil, highlighting the formative, experiential and motivational profile of teachers, the measures adopted by the institution in the process of welcoming and inserting them, how this process developed, what were the difficulties encountered and what actions could be implemented to reduce the tensions of this process. For this, the case study strategy was used in the perspective of Yin (2015) to collect the data in the various sources, which are divided into quantitative and qualitative. For the quantitative ones, the survey strategy was adopted, and for the qualitative ones, document analysis and content analysis. The collection instruments were bibliographic and documental references, questionnaires, and interviews with teachers who joined the institution in 2020. As a result, it was created an educational material that aims to support incoming teachers in this moment of entry as a teacher of Basic Technical and Technological Education with a view to the omnilateral training of students since this is one of the founding principles of EFA today, entitled "Handbook for the incoming teacher of IFAM". The research is affiliated to the research line "Organization and Memories in Pedagogical Spaces in Vocational and Technological Education", specifically in macroproject 4 - Stories and Memories in the context of EFA, of the Professional Master's in Vocational and Technological Education (ProfEPT), IFAM pole, Campus Manaus Centro

**Keywords:** Teacher Professional Insertion; omnilateral formation; Professional and Technological Education teachers.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Perfil docente dos professores do IFAM .....	33
Figura 2 – Triângulo relação professor-saber-aluno .....	34
Figura 3 – Profissão professor e formação .....	39
Figura 4 – Relação inserção profissional e indução profissional.....	44
Figura 5 – Os <i>campi</i> do IFAM .....	49
Figura 6 – Organização do Estudo de Caso .....	53
Figura 7 – Triangulação de dados.....	60
Figura 8 – Formação inicial dos sujeitos x estados .....	73
Figura 9 – Exemplo do processo de codificação e categorização dos trechos extraídos das transcrições da entrevista.....	98
Figura 10 – Representação gráfica da distribuição das subcategorias 2.a, 2.b, 2.c, 2.d, 2.e e 2.f .....	109
Figura 11 – Exemplo da seção “Para saber mais” do produto educacional .....	136
Figura 12 – Identidade visual do produto educacional .....	137

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sentidos da integração.....	25
Quadro 2 – Períodos da história da formação de professores no Brasil .....	35
Quadro 3 – Saberes docentes .....	38
Quadro 4 – Categorias professor iniciante e professor ingressante e aspectos predominantes.....	43
Quadro 5 – Métodos de socialização e integração organizacional .....	46
Quadro 6 – Critérios de inclusão e exclusão de sujeitos da pesquisa .....	50
Quadro 7 – Estrutura do questionário .....	55
Quadro 8 – Estrutura da entrevista .....	58
Quadro 9 – organização da análise de conteúdo.....	61
Quadro 10 – Documentos coletados .....	63
Quadro 11 – Síntese da análise documental .....	65
Quadro 12 – Subcategorias da Análise de Conteúdo dos Questionários.....	76
Quadro 13 – Organização das subcategorias em categorias adicionadas do seu conceito norteador.....	78
Quadro 14 – Síntese da categorização da análise de conteúdo dos questionários ..	81
Quadro 15 – Subcategoria 2.e do questionário e suas unidades de registro .....	86
Quadro 16 – Subcategoria 3.d do questionário e suas unidades de registro .....	88
Quadro 17 – Subcategorias 3.e e 3f do questionário e suas unidades de registro ...	89
Quadro 18 – Subcategorias da análise de conteúdo das entrevistas e seus conceitos norteadores .....	94
Quadro 19 – Organização das subcategorias em categorias adicionadas do seu conceito norteador.....	96
Quadro 20 – Síntese da análise de conteúdo das entrevistas .....	99
Quadro 21 – Unidades de registro da subcategoria 1.b.....	105
Quadro 22 – Unidades de registro da subcategoria 1.c.....	106
Quadro 23 – Unidades de registro da subcategoria 1.c.....	107
Quadro 24 – unidades de registro da subcategoria 2.i.....	111
Quadro 25 – Recorte da categoria 4 das entrevistas .....	116
Quadro 26 – Triangulação referente ao objetivo específico A.....	123
Quadro 27 – triangulação referente ao objetivo específico b. ....	126
Quadro 28 – triangulação referente ao objetivo específico c. ....	128

Quadro 29 – Triangulação referente ao objetivo específico d. ....	130
Quadro 30 – Eixo conceitual do produto educacional .....	135
Quadro 31 – Dimensões de avaliação do produto educacional .....	138

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.....	20
Tabela 2 – Percentual de distribuição da formação inicial dos sujeitos da pesquisa	72

## LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

BDTD	- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEFET/AM	- Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas
CNS	- Conselho Nacional de Saúde
CONSUP	- Conselho Superior
EBTT	- Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EMI	- Ensino Médio Integrado
EPT	- Educação Profissional e Tecnológica
IFAM	- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
IFS	- Institutos Federais de Educação
IFs	- Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica
PDI	- Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	- Projeto Político Pedagógico de Curso
PROFEPT	- Programa Profissional de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica.
RFEPCT	- Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia
UR	- Unidade de Registro

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>17</b>
1.1 PROBLEMA INVESTIGADO .....	19
1.2 OBJETIVOS .....	21
<b>1.2.1 Objetivo geral</b> .....	<b>22</b>
<b>1.2.2 Objetivos Específicos</b> .....	<b>22</b>
<b>2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO</b> .....	<b>23</b>
2.1 FUNDAMENTAÇÃO EPISTEMOLÓGICA.....	23
<b>2.1.1 Formação Omnilateral</b> .....	<b>23</b>
2.1.1.1 A formação omnilateral no IFAM .....	26
2.1.1.2 A formação omnilateral e os contextos regionais .....	29
<b>2.1.2 Os professores da Educação Profissional e Tecnológica</b> .....	<b>30</b>
<b>2.1.3 Formação de professores</b> .....	<b>34</b>
2.1.3.1 Formação de professores como campo de estudo.....	35
2.1.3.2 Formação docente: formação inicial e continuada .....	38
2.1.3.3 Formação continuada no início da carreira: a indução profissional .....	40
<b>2.1.4 Inserção profissional docente</b> .....	<b>43</b>
<b>2.1.5 Gestão de pessoas na inserção profissional</b> .....	<b>45</b>
2.1.5.1 Diferenciando estratégias: acolhimento, integração e socialização.....	47
2.2 FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA.....	48
<b>2.2.1 Locus da Pesquisa</b> .....	<b>49</b>
<b>2.2.2 Sujeitos da Pesquisa</b> .....	<b>50</b>
<b>2.2.3 Métodos</b> .....	<b>51</b>
2.2.3.1 Coleta de dados.....	54
2.2.3.2 Tratamento e Análise de Dados.....	59
<b>3 DISCUSSÕES E ANÁLISES A PARTIR DOS DADOS LEVANTADOS</b> .....	<b>63</b>
3.1 COLETA DOCUMENTAL .....	63
3.2 QUESTIONÁRIOS .....	74
<b>3.2.1 Inferências a partir da categoria 1: caracterização do perfil experiencial</b> .....	<b>85</b>
<b>3.2.2 Inferências a partir da categoria 2: motivações para se tornar professor do IFAM</b> .....	<b>85</b>
<b>3.2.3 Inferências a partir da categoria 3: compreensão sobre a EPT e suas bases conceituais</b> .....	<b>87</b>

<b>3.2.4 Inferências a partir da categoria 4: processo de inserção no IFAM</b> .....	92
<b>3.3 ENTREVISTAS</b> .....	93
<b>3.3.1 Inferências a partir da categoria 1: o processo de inserção dos novos professores</b> .....	103
<b>3.3.2 Inferências a partir da categoria 2: medidas adotadas por um Instituto Federal na Região Norte do país</b> .....	108
<b>3.3.3 Inferências a partir da categoria 3: apresentação e formação sobre as bases conceituais da EPT</b> .....	113
<b>3.3.4 Inferências a partir da categoria 4: produto educacional</b> .....	115
<b>3.4 TRIANGULAÇÃO DOS DADOS COLETADOS</b> .....	122
<b>4 PRODUTO EDUCACIONAL</b> .....	<b>132</b>
<b>4.1 CONCEPÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL: DOS CAMINHOS POSSÍVEIS À ESCOLHA JUSTIFICADA</b> .....	132
<b>4.2 PROCESSO DE CONSTRUÇÃO</b> .....	133
<b>4.3 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL</b> .....	135
<b>4.4 AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL</b> .....	137
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>140</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>143</b>
<b>APÊNDICE A – PROTOCOLO DO ESTUDO DE CASO</b> .....	<b>151</b>
<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO GOOGLE FORMS</b> .....	<b>158</b>
<b>APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA</b> .....	<b>165</b>
<b>APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	<b>167</b>
<b>APÊNDICE E – ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO</b> .....	<b>169</b>
<b>APÊNDICE F – PARECER CONSUBSTANCIADO CEP</b> .....	<b>170</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo<sup>1</sup> está contextualizado na linha de Pesquisa 2, do Mestrado Profissional em Educação Tecnológica (PROFEPT), denominada: “Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos em Educação Profissional e Tecnológica”, especificamente no macroprojeto 4 – Histórias e Memórias no contexto da EPT. Nessa direção, discute-se os aspectos relacionados ao processo de inserção dos docentes na Educação Profissional e Tecnológica.

A motivação de investigar e discutir essa temática derivou do atual contexto da Educação Profissional no referido programa de mestrado, e ainda pela experiência pessoal e profissional que possuo. Venho atuando há 9 anos como Técnico Administrativo em Educação na Secretaria Municipal de Educação de Manaus, por vezes exercendo a função de diretor escolar interino. Nesse ínterim, acompanhei o processo de ingresso de professores no contexto da educação básica, ora professores recém-formados ou oriundos de outras redes e níveis de ensino. Além disso, em cursos livres e preparatórios de vestibular, também tive a oportunidade de identificar desafios nas conjunturas novas que eram apresentadas.

Ocorre que, após concluir a graduação em Engenharia Mecânica, realizada em 2018 pelo IFAM, atuei, junto a outros colegas recém-formados, em uma instituição privada de ensino profissional e técnico. Lá, pude observar inúmeras problemáticas enfrentadas por professores ingressantes, tanto pelo novo contexto de ensino, quanto pelo primeiro contato com a docência. Em paralelo a isso, a aprovação por meio do Concurso Público de Provas e Títulos n.º 02/2019, promovido pelo IFAM, me possibilitou um olhar ainda mais instigador sobre o contexto imposto para os profissionais da educação profissional e tecnológica, uma vez que os aprovados no referido concurso demonstraram ser, na sua maioria, professores oriundos de outros estados da federação, outras modalidades de ensino e alguns sem formação pedagógica.

Nessa conjuntura, foi possível identificar diversas questões de investigação que se relacionam com a identidade docente, quais sejam: saberes, processo de integração profissional e conhecimento as bases conceituais que norteiam a atividade pedagógica

---

<sup>1</sup> Após o Exame de Qualificação ocorrido em 31/08/2020 houve uma pequena alteração no nome da Pesquisa de “A inserção dos docentes ingressantes no contexto da EPT: Propostas e desafios para implementação da educação omnilateral” para “A inserção dos docentes ingressantes no contexto da EPT: um estudo de caso em um instituto federal da região norte do Brasil” para atender as recomendações metodológicas e delimitações exigidas no presente estudo de caso.

das instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPCT).

Esse caminhar, que correlaciona as temáticas citadas no parágrafo anterior, tem tomado o debate e as pesquisas de educação no Brasil e no mundo, sendo essas umas das apresentadas na fundamentação teórica deste estudo. Logo, faz-se necessário realizar pelo menos duas delimitações importantes para o debate que será posto: a concentração nos docentes no campo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e, considerando o contexto amazônico, a busca pelos espaços e situações locais onde a EPT exerce papel social relevante.

Ao ler os atuais estudos relativos à EPT, compreende-se a sua relação política com cada momento da história brasileira. As políticas públicas voltadas à EPT sempre demonstraram a dualidade entre a educação para a classe trabalhadora e a educação para a classe dominante. Nesta pesquisa, considera-se a perspectiva de EPT que supere essa dualidade, tendo como partida a visão do trabalho como princípio educativo, avançando para a formação omnilateral dos alunos (SILVA, 2017).

Apresenta-se tal visão pelo fato de a Rede Federal de Educação Profissional assumi-la como parte de sua política, fato evidenciado nas leituras dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos oferecidos pelas instituições da Rede:

A formação do sujeito omnilateral pressupõe que o ensino seja desenvolvido a partir das categorias trabalho, tecnologia, ciência e cultura, pois essas dimensões representam a existência humana social na sua integralidade. (IFAM, 2018, p. 20).

Essa perspectiva de formação do sujeito omnilateral pressupõe a superação do modelo hegemônico de desenvolvimento social e econômico para um modelo que vise à formação integral dos sujeitos, tema que será tratado na fundamentação teórica deste texto (MOURA, 2014). Essa superação é um desafio para as instituições que colocam essa dimensão de formação e, conseqüentemente, revelam que os seus professores necessitam de formação inicial e continuada coerente à prática dentro do ambiente educacional.

Diante disso, a formação docente é uma temática que necessita ser discutida e implementada continuamente na EPT. Para a intencionalidade assumida pelas Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, ela vai além da aquisição de

técnicas e didáticas de transmissão de conhecimento, devendo buscar a implementação e promoção de uma educação para a formação humana em suas várias dimensões.

Esse desafio apresenta outros desdobramentos quando se vê o processo de inserção dos docentes ingressantes na Rede nos dias de hoje. Se anteriormente os professores emergiam das antigas escolas técnicas, com formação empírica ou mesmo por conta da extensão do mundo do trabalho para as escolas profissionais, atualmente os docentes carregam experiências variadas que os distinguem, mas apresentam desafios comuns que os aproximam (MOURA, 2014). Concentrando-se na sua variedade, destaca-se a diferença na formação inicial, com cursos de licenciatura – voltados para a formação de professores que atuarão na Educação Básica –, ou bacharelados e tecnológicos – cuja perspectiva de formação de professores inexistente –, e ainda na diferença entre os contextos locais de suas vidas anteriores ao ingresso na docência na rede. Esse último se relaciona com o novo contexto cultural e social em que os docentes estarão inseridos.

Nessa direção, os recém-ingressos podem não ter tido contato prévio com as realidades regionais em que atuarão, o que pode resultar em impactos referentes à sua ambientação e conseqüente adequação, colocando-os a objetivar uma realocação noutra Instituição da Rede Federal, ou até mesmo exoneração.

## 1.1 PROBLEMA INVESTIGADO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) admite seus professores efetivos por meio de Concurso Público de Provas e Títulos, ou por meio de Processos Seletivos Simplificados para professores temporários. O Edital 02/2019, de concurso para docentes, último da instituição e ainda com validade vigente, prevê a contratação imediata de 64 professores, em 18 áreas, sendo 12 delas com exigência de formação mínima em licenciatura e, nas demais, exige-se como requisito a graduação na formação específica. Além disso, traz ainda, como pontuação para algumas áreas, a pós-graduação nos níveis de mestrado e/ou doutorado.

O requisito de graduação é comum na Educação Profissional e encontra respaldo na própria legislação que estrutura o Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Federal, Lei n.º 12772 de 28/12/2012:

3º. A IFE poderá dispensar, no edital do concurso, a exigência de título de doutor, substituindo-a pela de título de mestre, de especialista ou por diploma de graduação, quando se tratar de provimento para área de conhecimento ou em localidade com grave carência de detentores da titulação acadêmica de doutor, conforme decisão fundamentada de seu Conselho Superior (BRASIL, 2012).

Vale ressaltar que são muitos os saberes docentes que compõem a identidade do professor e, portanto, a formação profissional não se encerra apenas com a formação inicial (TADIRF, 2002). Assim, é necessário que as instituições que recebem os professores estruturam planos de formação continuada com o objetivo de considerar a complexidade inscrita no processo de ensino e aprendizagem atual.

Se para professores mais antigos da Rede Federal existem problemas no processo formativo e de construção identitária, visualiza-se nos professores ingressantes uma série de questões que imprimem marcas do fazer docente desses professores. Os pontos de tensão são retratados na literatura de formação docente por, pelo menos, dois termos que serão expostos no percurso teórico: a indução profissional docente e a inserção docente, temas que serão vistos posteriormente, para que não se confundam.

Considerando este contexto, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas instituiu, a partir de 2020, um curso de integração, estabelecido pela Portaria n.º 696 (GR/IFAM), no qual todos os servidores ingressantes, docentes e técnico-administrativos deveriam realizar. Tal curso foi desenvolvido por meio da Educação a Distância (EaD), através de Ambiente Virtual de Aprendizagem. O objetivo das atividades era superar as lacunas referentes à inserção dos novos profissionais, além de realizar acolhidas pontuais em cada um dos *campi* do instituto.

Com base na problemática apresentada, realizou-se uma breve pesquisa empírica na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os termos presentes na tabela 1:

Tabela 1 – Busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

<b>Termo</b>	<b>Resultados</b>
Inserção docente	9
Inserção profissional docente	3
Inserção docente na Educação Profissional	0

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

O critério utilizado na busca foi a presença dos termos previstos no título do trabalho investigado, o que pode implicar a perda de algumas pesquisas, porém, o baixo

número de resultados aponta para um campo de estudos que necessita de atenção, principalmente quando se trata de inserção docente na Educação Profissional. Não obstante, essas e outras pesquisas serão retomadas na fundamentação teórica deste estudo.

Assim, pretende-se investigar a “caracterização do processo de inserção dos professores ingressantes no contexto da EPT e, a partir dessa caracterização, construir uma ação concreta por meio de um produto educacional que contribua para a integração desses professores, voltando-se para implementar uma formação aos estudantes com destaque para os princípios fundantes da EPT na atualidade”.

Além deste primeiro capítulo, que apresenta o problema investigado e objetivos da pesquisa, a dissertação está dividida em mais outros quatro capítulos. O segundo capítulo apresenta o percurso teórico-metodológico adotado, dividindo-se em fundamentação epistemológica, em que são apresentados os conceitos norteadores como formação omnilateral, formação de professores, inserção profissional docente e gestão de pessoas no processo de inserção profissional e; fundamentação metodológica, em que são denotados os procedimentos de metodológica, lócus, sujeitos e métodos de coleta, tratamento e análise de dados.

O terceiro capítulo apresenta as discussões e análises dos dados, destacando as inferências a partir dos dados gerados. O quarto capítulo apresenta o produto educacional, tendo o seu processo de construção justificado e avaliação como foco. O quinto e último capítulo apresenta as considerações finais, em que são retomados os objetivos com o intuito de apontar como foram alcançados.

## 1.2 OBJETIVOS

Atentando-se ao problema investigado, com base nas leituras realizadas e nas delimitações, foram formuladas as seguintes questões norteadoras: 1) como se apresenta a formação, o perfil formativo e experiencial dos professores ingressantes na educação profissional e sua relação com os desafios de uma atuação profissional voltada para a formação dos estudantes, de acordo com os princípios da EPT? 2) Que medidas são adotadas pelo IFAM no processo de acolhimento e inserção de professores que ingressam na carreira docente? 3) Como se desenvolveu o processo de inserção de novos professores no IFAM e que ações foram desenvolvidas logo no início da atuação profissional? 4) É possível produzir uma ação concreta (produto educacional) que

contribua para a integração no contexto da EPT, voltando-se para a implementação de uma formação discente cuja base recaia nos princípios fundantes da EPT na atualidade?

Partindo dessas questões, foram elaborados os objetivos geral e específicos da pesquisa.

### **1.2.1 Objetivo geral**

Compreender o processo de inserção dos professores ingressantes no contexto da EPT, com a finalidade de propor uma ação concreta (produto educacional) que contribua para a integração desses professores, dedicando-se à implementação de uma formação humana omnilateral discente, considerando-a como um dos princípios fundantes para a EPT na atualidade.

### **1.2.2 Objetivos Específicos**

a. Caracterizar o perfil formativo, experiencial e as motivações dos professores ingressantes na EPT e a relação desses com os desafios de uma atuação profissional voltada para a formação omnilateral dos estudantes, tendo em vista que este é um dos princípios fundantes da EPT;

b. Compreender as medidas adotadas por um Instituto Federal na Região norte do país quanto ao processo de acolhimento e inserção de professores que ingressam na carreira docente na EPT;

c. Analisar como foi o processo de inserção de novos professores num Instituto Federal da Região Norte do país, detalhando ações desenvolvidas logo no início da atuação profissional e aquelas que ainda necessitam de desenvolvimento;

d. Produzir uma ação concreta (produto educacional) que contribua para a integração dos professores ingressantes no contexto da EPT, direcionando-se para a implementação de uma formação discente, em consonância com os princípios da EPT.

## **2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO**

Com base na problemática apresentada, aponta-se para conceitos que serão discutidos e relacionados entre si, como base epistemológica da pesquisa, direcionando-a para teorias transformativas e emancipatórias, por considerar a educação como processo de superação das dualidades históricas da sociedade. Para isso, são identificados alguns conceitos-chave que fundamentarão o percurso teórico da pesquisa: Formação Omnilateral, Professores da EPT, Formação de Professores, Inserção Profissional Docente e Integração Profissional.

A pesquisa é dirigida por um estudo de caso com métodos mistos, contemplando abordagens qualitativas e quantitativas. Nesse caso, leva-se em consideração minha experiência individual em pesquisas de cunho quantitativo, pela formação acadêmica na área de exatas, tendo em mente que “a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador” (LUDKE; ANDRÉ, 2018, p. 3). Considera-se ainda o desafio de inserir abordagens qualitativas, nas pesquisas da área da educação, apresentadas por essas mesmas autoras como movimento de superação da dicotomia (quantitativa/qualitativa) presente em tempos anteriores (SOUZA; KERBAUY, 2017).

### **2.1 FUNDAMENTAÇÃO EPISTEMOLÓGICA**

Ao apresentar os conceitos-chave não se tem a intenção de dividi-los como itens separados. Pelo contrário, busca-se realizar uma integração entre eles, de modo a compreender a relação e as contribuições desses para a pesquisa. Assim, apresenta-se, nos itens a seguir, cada um dos conceitos distribuídos nas subseções seguintes e, em seguida, consubstancia-se uma relação desses conceitos como forma de atender às demandas da pesquisa.

#### **2.1.1 Formação Omnilateral**

A primeira discussão teórica levantada nesta pesquisa diz respeito às políticas pedagógicas de Educação Profissional e Tecnológica adotadas pelo IFAM, como parte da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (RFEPCT), as quais são baseadas no sentido ontológico do trabalho e na formação omnilateral dos educandos. Essa última

tem origem na educação para todos, que visa formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica, ou seja, uma formação completa em todos os aspectos da vida humana (CIAVATTA, 2014). Partindo dessa compreensão, é importante destacar que ela se contrapõe à educação unilateral, cujo foco está no sentido único de formação, geralmente a tecnicista, deixando em segundo plano outras dimensões que o ser humano necessita desenvolver.

De outro modo, a educação omnilateral não se encerra no seu próprio significado, pois se relaciona diretamente com outros conceitos, que podem estar relacionados à prática escolar ou não. A travessia para as mudanças sociais, expressas em um projeto político considerado transformador, além de prever a educação omnilateral, pressupõe pelo menos dois outros conceitos relacionados diretamente a ela, a saber: a politecnia e a formação integrada.

O estudo de Saviani (2003, p. 136) sobre politecnia considera que a noção dessa “se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral”. Dessa maneira, a politecnia é uma forma de promoção da dicotomia entre a formação para o trabalho e a formação intelectual. Contudo, alguns autores divergem sobre tal perspectiva, considerando que ela carrega na gênese do vocábulo um reforço unilateral da formação para o trabalho.

Marx (1982) ressalta que a educação da classe trabalhadora deve compreender a educação mental, educação física e instrução tecnológica. Nesses escritos, o autor coloca, mesmo que indiretamente, a formação integral do educando como prioridade para a educação da classe trabalhadora, o que mais tarde viria a ser chamada de educação omnilateral.

Ao adentrar nas bases da educação profissional, logo se verifica que Saviani (2003) não é o único que possui essa leitura. Nesse caso, é possível citar Kuenzer, Frigotto, Ciavatta, entre outros. Porém, como já discutido anteriormente, existe um verdadeiro choque teórico sobre o tema. O estudo de Nosella (2007, p. 1), por exemplo, diz o seguinte:

Considero que os educadores brasileiros marxistas, ao erguerem na atualidade a bandeira da politecnia, acenam semanticamente para uma posição teórica historicamente ultrapassada que, entretanto, representou, nos anos de 1990, o posicionamento majoritário desses educadores.

O autor, ao trazer a natureza semântica, quase que literal da palavra politécnica (*polis* + técnica), aliado ao contexto político dos autores que levantam a bandeira da politecnia, reflete sobre uma política que se volta apenas para o ensino das técnicas. Assim, a expressão omnilateral é mais ampla e abrangente, pois conota o conjunto dos fatores de educação e integração, de forma a abranger os aspectos gerais da formação humana (NOSELLA, 2007).

Por sua vez, o termo “formação integrada” também apresenta divergências entre autores e expressa mais do que uma forma de articulação entre o ensino médio e educação profissional, visando recuperar a concepção de educação omnilateral, sem a divisão formativa para o trabalho manual e a formação intelectual.

Nesse caso, a concepção de formação integral que adotaremos é aquela defendida por Ramos (2008), concebida em três dimensões para a integração apresentada no quadro 01:

Quadro 1 – Sentidos da integração

<b>Sentidos da Integração</b>	<b>Explicação</b>
Concepção de formação humana	Formação Omnilateral
Como forma de relacionar o Ensino Médio com a Educação Profissional	Indissociabilidade entre Educação Básica e Educação Profissional
Como forma de relacionar os saberes individuais com o todo	Integração entre conhecimentos gerais e específicos como totalidade

Fonte: Ramos (2008). Adaptado pelo autor (2022).

Segundo a autora (2008), a educação para ser politécnica deve oportunizar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos construídos pela humanidade, como forma de construção de caminhos para a produção da vida mediante o trabalho. Para isso, divide a referida formação em três sentidos de integração, os quais estão relacionados e precisam ser genuínos para que se conceba uma integração por completo.

O primeiro, como concepção humana, é filosófico e pode orientar outros níveis de educação, pois não se relaciona necessariamente com a integração de educação básica e técnica. Implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social, relacionando trabalho, ciência e cultura. Nessa direção, o Trabalho é destacado no seu sentido ontológico, ou seja, como processo inerente ao ser humano, de transformação da natureza e, no seu sentido econômico, como forma de sobrevivência e venda da força de trabalho. Por sua vez, a ciência é tida

como os conhecimentos produzidos pela humanidade em processos mediados pelo trabalho, legitimados socialmente como conhecimentos válidos. E a cultura se relaciona com as normas e valores que orientam os grupos sociais por meio de valores éticos, morais e simbólicos que organizam a ação e postura (RAMOS, 2008).

No segundo sentido apresentado pela autora, destaca-se a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica que, segundo ela, historicamente se apresenta de forma dualista – a educação profissional para a classe trabalhadora sem a necessidade da formação para a vida. Assim, Ramos (2008) defende que a educação profissional não pode se sobrepor à formação geral; pelo contrário, deve ser integrada a ela. Logo, sustenta o Ensino Médio Integrado (EMI) como a forma mais adequada de organização para integração da educação profissional com o ensino básico.

Já o terceiro sentido relaciona a integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade, contrapondo-se à histórica divisão em disciplinas de formação geral e formação específica, considerando a relação entre as ciências (RAMOS, 2008). Desse modo, os sentidos apresentados pela autora reforçam a ampla seara na qual a educação omnilateral está inserida, mas, considerando a primeira dimensão de integração, essa é vista como vetor de transformação social para os estudantes que terão a oportunidade de acessá-la. Deve-se, pois, refletir sobre o

[...] dualismo que nasceu no império, evidenciando o abismo entre educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissional). Essa dualidade, em síntese, refletia a própria organização social brasileira (SILVA, 2017, p. 24).

Nesse sentido, a formação omnilateral se apresenta como fundamento da integração, capaz de superar essa dualidade de formação humana em amplos aspectos, colocando-se, portanto, como ação contra-hegemônica e de transformação social.

#### 2.1.1.1 A formação omnilateral no IFAM

As bases epistemológicas da Educação Profissional e Tecnológica são constituídas em muitos textos e obras dos autores que se propõem a estudá-las,

conforme apresentado na seção anterior. Entretanto, considera-se que a materialização dessas políticas se dá por meio dos documentos pedagógicos norteadores das instituições e da execução de duas diretrizes e de seus cursos. Por isso, destaca-se o Projeto Pedagógico do Curso Técnico Subsequente em Mecânica, do *Campus* Manaus Centro e Presidente Figueiredo, que, apesar estarem em municípios diferentes, são apresentados em documento único, mediante a Resolução n.º 45 (CONSUP/IFAM), de 10 de setembro de 2018, a qual autoriza a Reformulação dos Cursos Técnicos de Nível Médio na forma subsequente do IFAM, junto ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI – 2019-2023 IFAM), aprovado em 2019.

O PPC dos cursos, dentro do nível dos fundamentos, especificamente os Princípios Pedagógicos, dedica um item chamado “Formação Politécnica e Omnilateral (Integral e Unitária, Pesquisa Como Princípio Pedagógico, Trabalho como Princípio Educativo, Trabalho-Ciência-Tecnologia e Cultura). Tal seção se baseia nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio (DCNEPTNM) para apresentar a formação integral como um dos fundamentos da EPT, defendendo a extensão dessa integralidade aos valores estéticos, políticos e éticos na educação, favorecendo a integração entre educação, ciência, tecnologia e cultura.

Destaca-se ainda que os referidos valores serão a base para a construção da proposta político-pedagógica e de desenvolvimento curricular. Aponta-se esse destaque pela percepção de Moretto (2016), que reforça a proposta político-pedagógica da escola na definição da identidade institucional. Tais valores, que o autor considera ético-políticos, definem os comportamentos que a escola tomará para formar os seus cidadãos.

Em relação à formação politécnica, o Projeto Pedagógico se baseia no estudo de Durães (2009), que identifica o conceito de educação tecnológica no seu sentido pleno, com formação ampla e integral, abrangendo os conhecimentos técnicos e de base científica numa perspectiva social e histórico-crítica. Além disso, traz-se a visão de Ciavatta (2010, p. 10) sobre a politecnia, segundo a qual é preciso “que se busquem os alicerces do pensamento e da produção da vida e de formação humana no seu sentido pleno”.

Identificados os conceitos de formação integral e politecnia, esta seção dialoga com o conceito de omnilateralidade propriamente dito. O PPC se baseia em

estudos como os desenvolvidos por Tavares (2016) e Pacheco (2012), os quais defendem que a formação omnilateral pressupõe um ensino desenvolvido por categorias de trabalho, tecnologia, ciência e cultura, como forma de integralidade humana. Daí, imerge sobre cada um desses conceitos para se posicionar quanto à formação pretendida para o cidadão. Define, ainda, o trabalho no seu sentido ontológico – de relação homem-natureza –, a ciência e tecnologia na teorização e tematização da realidade e a cultura por meio de representações, comportamentos e valores que constituem um grupo social.

Em outro documento, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a educação omnilateral está expressa na dimensão 2, chamada Projeto Político-Pedagógico Institucional. Nesse, especificamente na seção Princípios Filosóficos e Teórico-Metodológicos, verifica-se a concepção pedagógica e ressalta-se que um dos objetivos da EPT desenvolvida nos Institutos Federais é o fortalecimento da articulação entre a EPTNM e a Educação Básica, evidenciando o Documento Base da EPT de 2007, que compreende o Ensino Integrado como:

[...] uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (BRASIL, 2007, p. 40).

A partir dessa concepção, o PDI é claro em destacar o Ensino Médio e seu foco na construção de currículos organizados para fomentar a integração das disciplinas, o que é evidenciado no PPC avaliado. Além disso, traz o foco do IFAM na formação humana integral de jovens e adultos trabalhadores, mediante a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual e ainda entre cultura geral e cultura técnica.

Dessa maneira, pelas concepções apresentadas nos documentos pedagógicos citados, o IFAM se inclina para a educação omnilateral dedicada à superação da dualidade histórica entre educação básica e profissional, visando à formação do sujeito e colaborando com a visão dos autores citados até aqui. A partir daí, tendo como base essa concepção formativa assumida pelo Instituto, busca-se

discutir sobre os professores e a formação dos docentes que atuam na educação profissional do instituto.

#### 2.1.1.2 A formação omnilateral e os contextos regionais

A formação discutida na sessão anterior dialoga também com o contexto em que os estudantes do IFAM estão inseridos, já que se propõe a formar os indivíduos considerando sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica, tornando-os agentes ativos de transformação do contexto local no qual estão inseridos. Por isso mesmo, o IFAM tem como um dos seus objetivos institucionais “desenvolver a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) articulada ao mundo do trabalho e aos arranjos produtivos locais” (IFAM, 2019, p. 22).

Entender essa relação com o ambiente remete à ação propriamente dita da instituição no meio em que está concentrada. Esse debate ultrapassa as questões de espaço, atrelando a educação voltada à realidade sociocultural em que ela acontece, remetendo ao termo território, que

[...] assume importância imprescindível para a geografia. Tal importância exige que o conceito seja (re)visitado constantemente frente aos processos de re-ordenamento do espaço geográfico mundial em suas múltiplas dimensões (política, econômica, simbólico-cultural etc.) (FERREIRA, 2014, p. 113).

Nessa direção, Vasconcelos e Alborado (2020) descrevem os espaços territoriais amazônicos e as teias de formação humana, observando diferentes perspectivas sobre os usos do território e sobre as relações sociais e de poder, tendo em mente a realidade da vida de milhares de famílias que se movimentam na dinâmica dos rios, dos ribeirinhos e dos povos tradicionais da floresta e da várzea. Segundo os autores supracitados, compreender os sentidos do território e da educação na Amazônia contribui para desvelar a disputa diante do processo de formação humana dentro desse espaço sociobiodiverso, uma vez que existem diferentes perspectivas dos usos desse território, especialmente no campo, ou seja, refletindo-se na educação do campo.

Com isso, a formação docente que considera as referências sociais, especialmente no território amazônico, são objetos apenas em cursos pontuais, não contínuos, e geralmente em cursos livres, sem compor o itinerário formativo dos

professores e, quando compõe, acontece em cursos locais (VASCONCELOS; ALBORADO, 2010).

Tendo em vista a constatação dos autores acerca da formação docente e as territorialidades amazônicas, adentra-se agora nos objetivos institucionais do IFAM, os quais preveem, como política de fortalecimento de ações, a formação continuada de docentes com alguns objetivos estratégicos, entre eles a promoção de políticas públicas voltadas para a inclusão social e sustentabilidade, com a meta de implantar, em 20% dos *campi*, a formação continuada de servidores para atendimento às demandas da sociodiversidade amazônica (IFAM, 2019).

Assim, para atender aos aspectos relacionados à formação de indivíduos de forma omnilateral, compreendendo os contextos regionais, deve-se considerar o meio em que vivem e, quando se trata da Amazônia, é preciso reconhecer a realidade sociocultural e fazer dela um elemento fundamental para compor as ações institucionais.

Compreendendo esse objetivo institucional, voltado à formação de professores, articulada aos arranjos produtivos locais, passa-se agora a discutir o papel dos docentes nesse contexto.

### **2.1.2 Os professores da Educação Profissional e Tecnológica**

Considerando a fundamentação da omnilateralidade, apresentada como a que mais se aproxima da formação completa dos indivíduos, no que tange à Educação Profissional, recorre-se ao estudo de Moura (2014) para relacionar esse objetivo com o papel dos docentes que atuam na EPT. O autor destaca a seguinte indagação: “trabalho docente para qual educação profissional e para qual sociedade?”. Considerando uma sociedade que busca a superação das contradições do modelo hegemônico, as concepções de formação docente precisam ser coerentes com essa sociedade, pensando na efetivação da formação omnilateral.

Essa visão de Moura (2014) acerca do papel docente na efetivação das políticas é um aspecto que será retomado mais à frente, destacando também em Charlot (2013), a partir de Nóvoa (1999), o professor como um profissional da contradição. Nesse sentido, como atuar numa sociedade cujo projeto se volta para

o “desenvolvimento” com muitas transformações que refletirão na prática do professorado?

Esse desafio se impõe fortemente quando se observa o tipo de educação escolhida pelos Institutos Federais (IFs), contrapondo-se a essa prática desenvolvimentista, visando à formação dos sujeitos em sua integridade, não se sujeitando apenas à lógica de mercado.

Segundo o trabalho de Moura (2014, p. 82-86), os professores da EPT podem ser organizados em quatro grupos distintos:

1. Profissionais não graduados que atuam na Educação Profissional;
2. Bacharéis ou graduados em cursos superiores de tecnologia, mas não licenciados, em exercício na Educação Profissional;
3. Licenciados em disciplinas da Educação Básica;
4. Os que ainda se formarão.

Moura (2014) aponta para características peculiares de cada grupo e problematiza ações para superação das dificuldades imbricadas em cada um. O primeiro grupo tem maior incidência no Sistema “S”, e é fundamental que se busque melhor formação profissional para esses docentes, tanto na perspectiva dos conhecimentos específicos da área profissional em que atuam, como no que se refere à formação didático-político-pedagógica, se possível num único processo formativo.

Para isso, as instituições que compõem essa rede devem buscar os espaços formadores, e o poder público deve criar e implementar sistemas de regulação da referida esfera. Nesse segmento de ensino, é um desafio superar esse problema, tendo em vista o objetivo das organizações em formar mão de obra com foco na eficiência numa determinada profissão.

Para o segundo grupo, dos bacharéis, formados sem os saberes pedagógicos, de acordo com Moura (2014), há que se adotar estratégias de curto prazo, mas não provisórias ou especiais, delineando duas possibilidades concretas para a formação didático-político-pedagógica dos professores com cursos de licenciatura voltados para a educação profissional e para a pós-graduação, principalmente *lato sensu*.

O terceiro grupo é composto pelos professores licenciados em disciplinas da educação básica, direcionados para o exercício da docência para estudantes do ensino fundamental ou médio regular, o que é muito diferente de atuar no ensino

médio integrado, mesmo com disciplinas comuns às mesmas formas de oferta. Logo, para esse grupo, é fundamental uma formação continuada específica para aproximação das problemáticas das relações de trabalho, ciência, tecnologia, cultura e educação, pois os cursos de licenciatura, em geral, não incluem em seus currículos estudos aprofundados nesse campo.

Por conseguinte, ao quarto grupo, dos futuros profissionais, é necessário que se formule uma política permanente e definitiva de formação, sobretudo a partir da oferta de licenciaturas específicas para a Educação Profissional (MOURA, 2014).

O docente que presta concurso para atuar nas Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é denominado Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, e em sua área de atuação poderá estar incluso uma variedade de atuação e de formação, do Ensino Médio Integrado a Cursos de Pós-Graduação (AVINIO, 2017).

Os dados preliminares da pesquisa e o recorte dos sujeitos que serão apresentados na fundamentação metodológica, serão delimitados com base nos grupos b. e c., apontados no estudo de Moura (2014), como já visto, e fundamentarão as propostas de programas e cursos que reduzam as lacunas existentes em cada grupo.

Essas peculiaridades de professores da EPT e suas necessidades de formação estão descritas no estudo de Costa (2016, p. 128):

Considero a importância de se formar os professores para a EPT e que, contudo, não tenho percebido esse esforço por parte dos órgãos governamentais. Todavia, entendo que o docente da educação profissional possa ser capaz de contribuir com o aumento da capacidade de (re)inserção social, laboral e política dos seus formandos.

A ausência de ações governamentais apontadas pela autora e colocadas por Moura indicam a necessidade de discussão da formação de professores, não apenas da EPT. Os professores que atuam na Educação Profissional hoje, segundo dados da Sinopse Estatística da Educação Básica de 2019 (2020), revelam que 42,31% dos docentes que atuam na Educação Profissional não possuem formação pedagógica e, ao direcionar o olhar aos professores que já atuam no IFAM, segundo seu PDI, observa-se o seguinte perfil presente na figura 1:

Figura 1 – Perfil docente dos professores do IFAM

LOTAÇÃO ( <i>Campi</i> )	OUTRAS FORMAÇÕES	Graduação	Aperfeiçoamento	Especialização	Mestrado	Doutorado	TOTAL
Manaus Centro (CMC)	16	0	4	52	104	52	228
Zona Leste (CMZL)	7	1	0	21	54	28	111
Distrito Industrial (CMDI)	12	0	1	24	52	15	104
São Gabriel da Cachoeira (CSGC)	11	0	1	23	24	5	64
Coari (CCO)	9	1	2	16	16	5	49
Lábrea (CLB)	6	2	2	17	10	5	42
Maués (CMA)	6	0	0	13	26	1	46
Parintins (CPIN)	5	2	0	23	25	3	58
Tabatinga (CTB)	10	0	1	15	16	5	47
Presidente Figueiredo (CPRF)	8	0	0	19	18	8	53
Itacoatiara (CITA)	5	0	0	8	14	3	30
Humaitá (CHUM)	6	0	0	16	23	3	48
Manacapuru (CMN)	5	0	0	11	13	1	30
Eirunepé (CEIRU)	5	1	0	19	12	3	40
Tefé (CTEFE)	8	0	0	12	12	1	33
Reitoria	0	0	0	10	8	5	23
<b>TOTAL POR TITULAÇÃO</b>	<b>119</b>	<b>07</b>	<b>11</b>	<b>299</b>	<b>427</b>	<b>143</b>	<b>1.006</b>

Fonte: IFAM (2019).

Os dados mostram que ainda há uma parcela significativa de professores graduados. Assim, destacam-se dados dos docentes que já atuam no IFAM para melhor visualização do problema investigado, porém cabe lembrar que o foco está nos professores ingressantes.

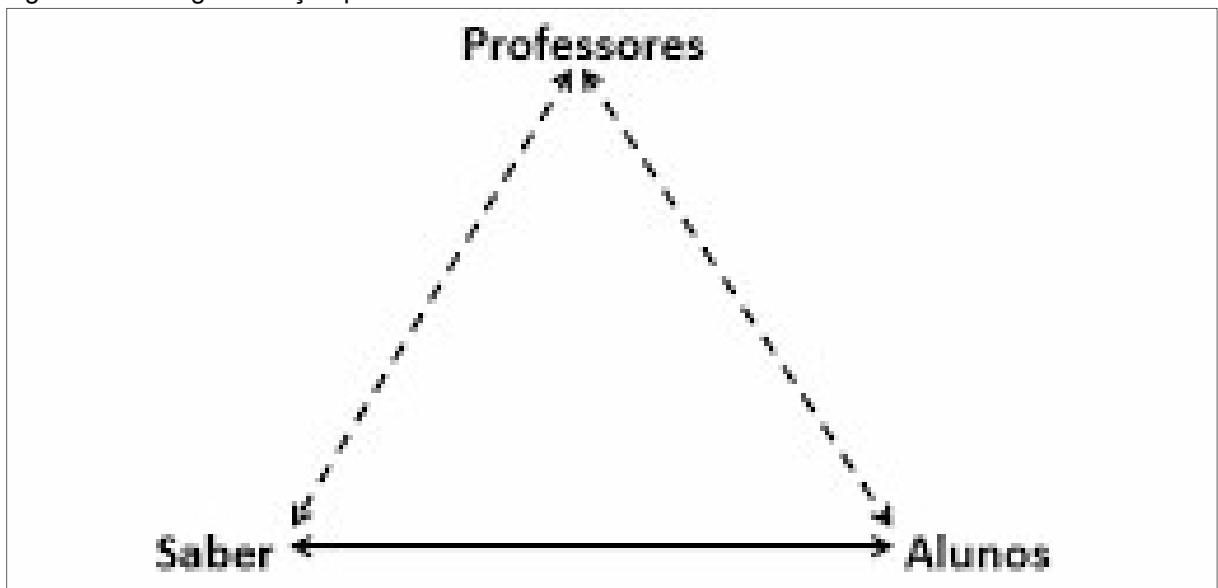
Com isso, os dados apresentados descrevem parte dos aspectos que compõem os saberes catedráticos dos atuais professores, relacionados principalmente à formação desses. Tal formação tem marcas da lógica mercantilista do campo da educação com foco nas demandas oriundas do mercado (COSTA, 2016). Por isso, no próximo item,

observa-se a formação de professores e suas implicações na Educação Profissional e para os professores ingressantes.

### 2.1.3 Formação de professores

Considerando o conceito reivindicatório e participatório referente à questão ético-político-pedagógico da ação docente como sujeitos fundamentais do triângulo pedagógico defendido no trabalho de Jean Houssaye (1995), e problematizado no estudo de Nóvoa (1999), que considera o professor como parte de uma relação entre o saber e os alunos, alerta-se para o papel fundamental que os professores exercem nessa relação, frente às correntes que defendem uma tecnologização do ensino, subestimando assim o papel do professor.

Figura 2 – Triângulo relação professor-saber-aluno



Fonte: Houssaye e Nóvoa (1999).

Nessa ótica, o professor é fundamental no processo pedagógico como mediador do ensino e, especificamente para a Educação Profissional e Tecnológica, preconiza a formação dos sujeitos em sua integralidade, de acordo com a base da omnilateralidade. O estudo de Charlot (2013, p. 103) descreve que: “a situação é mais complexa. Existem tensões inerentes ao próprio ato de educar e ensinar. Quando são mal geridas, essas tensões viram contradições, sofridas pelos docentes e pelos alunos”.

As contradições citadas pelo autor são muitas, frutos das tensões relativas ao ato de ensinar, como a posição do professor como herói ou vítima, a falta de experiência, a

falta de atualização, a rispidez e a falta de saberes inerentes à profissão e uma série de outras tensões. Nesse estudo, as tensões colocadas em discussão dizem respeito à inserção dos profissionais, considerando a formação inicial e as experiências trazidas por eles em uma Instituição de Educação Profissional, para que essa possa fornecer processos formativos de integração em consonância com as necessidades desses profissionais, ao lado das orientações político-pedagógicas da Instituição, destacando-os como fundamentos essenciais no ato de ensinar.

O estudo de Imbernón (2013) aponta que a qualidade do ensino está relacionada com a formação do professorado, mas avança na ideia de que:

Sem a participação do professorado, qualquer processo de inovação pode se converter em uma ficção ou em uma miragem, que pode até chegar a refletir processos imaginários, quando não simplesmente uma mera mudança técnica ou terminológica, patrocinado de cima (IMBERNÓN, 2013, p. 187).

Ou seja, exige a participação efetiva dos professores nos seus processos formativos. Sobre essa formação, há um leque de estudos na área que discute os aspectos correspondentes aos desafios das instituições responsáveis pela formação inicial, das escolas responsáveis pela formação continuada, ou em serviço, e do próprio professor como sujeito de ação consciente. Nesse sentido, será discutido um breve recorte sobre a formação de professores.

#### 2.1.3.1 Formação de professores como campo de estudo.

Para discutir os aspectos históricos e teóricos da formação de professores no contexto brasileiro, apoia-se na perspectiva de Saviani (2009, p. 1), para o qual a “questão do preparo de professores emerge de forma explícita apenas após a independência quando se cogita a instrução popular”. Assim, o autor divide a formação dos professores nos seguintes períodos:

Quadro 2 – Períodos da história da formação de professores no Brasil

<b>Período</b>	<b>Características</b>	<b>Considerações do autor</b>
1827-1890	Ensaaios intermitentes de formação de professores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação baseada no método mútuo;</li> <li>• Preocupação com o conteúdo e menos com o preparo didático-pedagógico;</li> <li>• Formação custeada pelos próprios professores;</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criação de Escolas Normais baseadas nos países europeus.</li> </ul>
1890-1932	Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reforma da Instrução Pública de São Paulo;</li> <li>• Ênfase na prática de ensino;</li> <li>• Criação de Escolas-modelo anexas à Escola Normal;</li> <li>• Expansão do modelo por outros estados do país.</li> </ul>
1932-1939	Organização dos Institutos de Educação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ímpeto reformador arrefecido;</li> <li>• Criação dos Institutos de Educação como lugar de ensino e pesquisa;</li> <li>• Movimento da Escola Nova cria Institutos de Educação no Distrito Federal e em São Paulo;</li> <li>• Pedagogia se firma como conhecimento científico;</li> <li>• Intenção de correção de insuficiências e distorção das Escolas Normais</li> </ul>
1939-1971	Instituição dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Institutos de Educação se transformam em Universidades;</li> <li>• Escolas Superiores formavam professores através de licenciaturas para educação básica e pedagogia para docência nas escolas normais;</li> <li>• Extinção das escolas experimentais;</li> <li>• Curso normal para formação de nível secundário e primário: ginasial;</li> <li>• Licenciaturas focam no conteúdo das disciplinas específicas e menos no conteúdo didático-pedagógico;</li> <li>• Curso de pedagogia mais conteudista e menos prático.</li> </ul>
1971-1996	Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica do Magistério	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Golpe militar;</li> <li>• Ensino primário se torna primeiro grau e ensino médio se torna segundo grau;</li> <li>• Extinção das Escolas Normais;</li> <li>• Instituição da habilitação específica;</li> <li>• Formação dispersa, 3 anos (formar professores para até a 4.<sup>a</sup> série), 4 anos (formar professores para até a 6.<sup>a</sup> série).</li> <li>• Licenciados formados em nível superior para atuar da 7.<sup>a</sup> série em diante;</li> <li>• Formação de pedagogia formava especialistas em educação.</li> </ul>
1996-2006	Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esperança de avanços após o fim do Regime Militar;</li> </ul>

	Superiores e novo perfil do Curso de Pedagogia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promulgação da LDB em 1996 com sinalização para uma política educacional tendente a um nivelamento por baixo;</li> <li>• Institutos Superiores de Educação com formação mais aligeirada e barata com cursos de curta duração.</li> </ul>
--	--	---

Fonte: Saviani (2009). Adaptado pelo autor (2022).

Vale ressaltar que, antes dos períodos destacados por Saviani (2009), a Formação Docente era discutida em nível mundial e, no Brasil, essa efetivação se deu a partir do Seminário dos Mestres em 1684. Porém, as respostas institucionais efetivas brasileiras ocorreram a partir do século XIX, por intermédio das pontuações indicadas no quadro anterior. Esses apontamentos mostram que, nos dois séculos desse recorte, há um quadro de descontinuidade. Se apenas a partir de 1930 a questão pedagógica se tornou evidente, com o decorrer dos anos, ela foi se esvaziando, apontando a precariedade das políticas de formação.

Ao observar os aspectos teóricos de formação de professores apontados no estudo de Saviani (2009), é possível perceber que os dilemas recorrentes no processo de formação de professores se concentram na dualidade entre os modelos de conteúdo, sejam culturais-cognitivos ou pedagógico-didáticos. Tal divisão reflete a própria dualidade histórica da educação brasileira, que remete às diferenças de educação para as classes privilegiadas e para os menos privilegiados. Quando se necessita institucionalizar uma educação nacional para além das universidades, e que responda às particularidades dos diversos níveis de ensino, diversas comunidades e diversos espaços pedagógicos, esse debate se torna mais evidente. Se o dilema de coordenar os conteúdos culturais-cognitivos com os pedagógico-didáticos na educação básica apresenta grande desafio, na Educação Profissional e Tecnológica ele é peculiar.

Em paralelo a esse cenário, ocorreu um crescente interesse por pesquisas que contemplassem os desafios da formação docente. O trabalho de Garcia (1999) descreve que a formação docente era um campo incluído nos estudos de didática até a década de 1990. Essa afirmação é corroborada pelo estudo de André, Simões, Carvalho e Brzezinski (1999). Na mesma direção, a pesquisa de Costa (2016, p. 14) afirma que:

Até meados do século XX, as pesquisas se detinham em analisar e estudar os cursos de formação de professores e, a partir dos anos 1990, passa-se a incorporar a figura do professor como sujeito do processo educativo, ampliando, assim, o foco investigativo. Nesse sentido, ocorre a mudança no eixo de como formar professores para como esse sujeito se formou professor.

O apontamento é seguido por André (2010) e, com crescimento numérico de pesquisas, a partir dos anos 90 até 2010, torna-se contemporânea com o estabelecimento da Rede Federal de Educação Profissional e que apresenta aspectos particulares que justificam os estudos.

Esse olhar destacado pelas autoras que pesquisam o tema é complementado nos estudos de Tardif (2000) e Mouros (2008), que descrevem a formação dos professores como além dos saberes a serem transmitidos e sua identidade se constrói em relação com a subjetividade, história de vida, contexto histórico, sociopolítico, cultural e o exercício da sua profissão (COSTA, 2016).

### 2.1.3.2 Formação docente: formação inicial e continuada

No trabalho de Tardif (2002), verifica-se os saberes implicados na atividade docente apresentada no quadro 3.

Quadro 3 – Saberes docentes

<b>Saberes</b>	<b>Descrição</b>
Saberes da formação profissional	Saberes da formação inicial e da formação continuada
Saberes disciplinares	Conhecimentos da matéria ou componente curricular que leciona
Saberes curriculares	Conhecimentos relacionados à forma como a instituição faz gestão dos conhecimentos produzidos e que devem ser transmitidos.
Saberes experienciais	Resultado do próprio exercício da atividade profissional no espaço da escola.

Fonte: Tardif (2002). Adaptado pelo autor (2022).

Os saberes indicados no estudo de Tardif (2002) se contrapõem à visão de que os únicos saberes necessários para os docentes são aqueles relacionados aos das disciplinas lecionadas pelos professores, isto é, o conhecimento puro do campo científico. Esse contraponto destaca a atuação docente como transformação social:

Portanto, para atuar na perspectiva da transformação social, o professor deve ser, necessariamente, um intelectual que domine seu campo científico específico, os saberes inerentes ao ato de ensinar e tenha comprometimento ético-político com a classe trabalhadora, à qual ela pertence (MOURA, 2014, p. 36).

Por outro lado, o sentimento histórico ainda imprime marcas nos professores que, de forma geral, têm relação de exterioridade com os saberes curriculares, disciplinares e

de formação pedagógica, prevalecendo os saberes experienciais, pois são aqueles sobre os quais os professores têm mais controle (CARDOSO, 2012).

Justamente a respeito dos saberes curriculares, disciplinares e de formação pedagógica, Tadirf (2002) considera-os como exteriores, por que são conduzidos de fora para dentro do professor, organizado pelas instituições – as escolas. Assim, observa-se que o trabalho docente é “feito de saberes” (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 28), por isso o professor, segundo o estudo de Nóvoa (2017), “se forma na escola”. O autor relaciona os desafios da formação docente e faz um diagrama de como a formação de professores se organiza e de que modo se relaciona com a profissão.

Figura 3 – Profissão professor e formação



Fonte: Nóvoa (2017).

O objeto central da formação (“P” de Profissão) é colocado pelo autor como construção de uma posição profissional docente que vai relacionar a Formação Inicial da Universidade, “U”, e a Formação Continuada feita pelas escolas, “E”. Essa profissão é apoiada por dois polos que a sustentam e precisam estar juntos, em correlação com o objetivo de sustentar a profissão professor. Os professores necessitam de uma sólida formação inicial e uma formação contínua que responda às necessidades do dia a dia da

escola, isto é, não pode haver um vazio entre eles, mas um equilíbrio. Na universidade, o estudo de Nóvoa (2017) aponta para a necessidade da presença de professores da educação básica e na continuada, sendo isso um aspecto mais voltado a estudos realizados pelos próprios professores, apoiando-se uns nos outros.

Segundo o livro de Costa (2016, p. 19), a “(re)construção dos saberes docentes é determinante na constituição da profissão professor, que se tece numa rede, que se desenha a partir das crenças e ideologias referentes à sua concepção de mundo”. O processo de construção e reconstrução se dá, a todo momento, na prática profissional e nos processos formativos que, no caso dos professores que já estão atuando, transparece na formação continuada.

Neste estudo, tendo em vista o objeto de pesquisa apresentado no primeiro capítulo, aponta-se para a formação continuada como parte da resolução dos desafios apresentados nos dados da pesquisa, porém, considerando a formação inicial como etapa importante da construção da identidade docente, a partir da perspectiva de Vieira, Vieira e Belucar (2018, p. 2):

A formação continuada não substitui uma formação inicial consistente, mas é importante para os profissionais que estão atuando, uma vez que o avanço dos conhecimentos, tecnologias e as novas exigências do meio social e político impõe a ele, à escola e às instituições formadoras, a necessidade de aperfeiçoamento da formação profissional.

Ou seja, não se tem a intenção de resolver todas as questões relativas às lacunas de formação dos docentes, mas se considera prover respostas contextualizadas e válidas para diminuição do problema, apoiando a Instituição em suas decisões e programas de formação.

#### 2.1.3.3 Formação continuada no início da carreira: a indução profissional

Dando continuidade à discussão dos processos formativos que compõem a profissionalização docente, apresenta-se outro aspecto relevante, a indução profissional. Huberman (1992), em seus estudos, estabelece um Ciclo de Vida Profissional do Professor e, na perspectiva de carreira, coloca os três primeiros anos como momento de choque de realidade, confronto inicial com a realidade profissional e o distanciamento entre o planejado e a realidade da sala de aula, ou seja, o processo de inserção profissional.

Sobre o tema, os autores divergem acerca do período em que esse processo de inserção está inserido – se um (ALARCÃO; ROLDÃO, 2018), dois, três (NÓVOA, 2019) ou até mesmo cinco anos –, mas convergem ao considerá-lo uma etapa “extremamente desafiadora” (PRÍNCIPE; ANDRÉ, 2019). Nesse sentido, para que não se confunda, a indução profissional trata de programas que facilitam a inserção profissional do professor.

Antônio Nóvoa (2019) considera esse período como *tempo entre-dois*, que caracteriza um elo entre o fim da formação e o princípio da profissão, sendo incisivo ao enfatizar o consenso que esse período representa na decisão da vida pessoal e profissional dos professores. Retomando a figura 3, do mesmo autor, seria como um nó a mais na sustentação da profissão docente no início da carreira.

O autor Antônio Nóvoa (2019) também coloca dois pensamentos para soluções possíveis: um que se distancia mais da abordagem aqui defendida e outro que se aproxima. O primeiro enxerga este tempo como a fase final da formação inicial; o segundo, considera-o como fase inicial. Ambas as fases podem ser tomadas como caminhos possíveis, mas destaca-se que a segunda deve insistir na “responsabilidade das direções das escolas e dos professores mais experientes quanto ao acolhimento e acompanhamento dos seus jovens colegas” (NÓVOA, 2019, p. 199).

Para qualquer um dos caminhos trilhados, essa necessidade de discussão se torna mais necessária pelos seguintes motivos:

- o silêncio das instituições universitárias de formação de professores, que pouca atenção têm dedicado a este período, considerando que o seu trabalho fica concluído com a entrega do diploma de conclusão de licenciatura;
- o silêncio das políticas educativas, que não têm conseguido definir os necessários processos de escolha dos candidatos ao magistério, de acesso à profissão e de acompanhamento dos jovens professores nas escolas
- o silêncio da própria profissão docente, isto é, dos professores em exercício, mais experientes, e que deveriam assumir um maior compromisso com a formação dos seus jovens colegas (NÓVOA, 2019, p. 200-201).

Rabelo e Monteiro (2019) elaboraram um dossiê sobre os programas de iniciação à docência no Brasil e no mundo. Segundo as autoras, dos 25 países investigados, dez indicaram ter programas obrigatórios de iniciação à docência, alguns a critério do professor. As pesquisas das autoras indicam que os estudos internacionais concluem que, no início da carreira, os docentes

precisam ser acompanhados por professores capacitados e experientes, tanto para que estejam em contínua formação, para que possam ter apoio para superar as dificuldades que irão encontrar como iniciantes na profissão, para facilitar a entrada na profissão docente como para reduzir a probabilidade de abandono da carreira (RABELO; MONTEIRO, 2019, p. 5).

Já no Brasil, as iniciativas de apoio ao professor ingressante estão expressas na Residência Pedagógica que o Governo Federal lançou em 2017, com o objetivo de induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular nos cursos de licenciatura, por meio da imersão dos licenciandos em escola da educação básica (BRASIL, 2018). Além da iniciativa governamental, existem projetos-piloto em andamento, inclusive dentro da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

O Colégio Dom Pedro II, que compõe a RFEPCT, possui um programa de iniciação docente voltado a professores de educação básica com experiências exitosas (RABELO; MONTEIRO, 2019). O programa visa aprimorar a formação do professor “oferecendo um programa de formação continuada, através do desenvolvimento de competências docentes *in loco*” (COLÉGIO DOM PEDRO II, 2012, p. 1).

Essa fase de indução profissional é importante, pois ela antecede a fase que o estudo de Nóvoa (2019) define como “estabilidade na profissão”, a qual também deverá ser alimentada com formação continuada que, na defesa do autor, deve ser desenvolvida no espaço da profissão, entre professores experientes e iniciantes, com o objetivo de melhorar o fazer docente.

O trabalho de Huberman (1992), contemporâneo e coautor do tema, ao lado de Nóvoa (2019), alerta que as fases de iniciação e estabilização são elementos que generalizam a população, mas que não se referem à totalidade dessa, “há pessoas que estabilizam cedo, outras que o fazem mais tarde, outras que não o fazem nunca e outras ainda que estabilizam, para desestabilizar de seguida” (HUBERMAN, 1992, p. 40).

De qualquer maneira, indicando a convergência dos autores citados anteriormente, com os estudos de Alarcão e Roldão (2014), Príncipe e André (2019), verifica-se que as iniciativas são pontuais, concentram-se na indução profissional de professores licenciados, especialmente da Educação Básica e indicam programas de formação com acompanhamento *in loco*, acompanhadas por professores experientes, mas que não devem ser confundidos com o estágio probatório, pois esse tem o objetivo de avaliar os docentes e não de, pelo menos em primeira hora, contribuir com seu aspecto formativo.

### 2.1.4 Inserção profissional docente

A indução docente, tratada no item anterior, remete a importantes aspectos relativos à vida dos professores, porém considera-se seu conceito limitado, se comparado aos objetivos desta pesquisa.

Essa limitação está presente na maioria dos textos encontrados durante a pesquisa bibliográfica realizada aqui. Isso não indica um problema ou erro dos autores e pesquisadores, mas, tendo em vista a lente que foi colocada sobre as questões norteadoras da pesquisa, pode-se apontar uma limitação àquilo que é apoiado como base teórica. Assim, retoma-se a revisão bibliográfica a partir de conceitos complementares, mas que pertencem ao mesmo campo de estudo

O estudo de Mira (2017), sobre inserção profissional, aponta em seus resultados “a necessidade de diferenciar os conceitos de inserção profissional, iniciação profissional docente e indução à docência e os processos decorrentes dessas diferentes situações de ingresso nas redes de ensino” (MIRA, 2017, p. 203). A autora defende a inserção profissional como perspectiva ampliada, podendo envolver tanto a iniciação profissional na docência quanto a inserção de professores com experiência em outros contextos profissionais.

O trabalho de Móhn (2018) considerou dois grupos, o de professores iniciantes e o de professores ingressantes. Nesse caso, averiguou o professor iniciante, aquele recém-graduado numa Instituição de Ensino Superior (IES), tendo esse realizado concurso público e não apresentando experiências docentes. Já o Ingressante, é visto como aquele que já possuía algum tempo de formado, com possibilidade de apresentar experiências docentes. Desse modo, em sua pesquisa, identificou-se os seguintes aspectos latentes que estão em uma ou outra categoria de profissionais:

Quadro 4 – Categorias professor iniciante e professor ingressante e aspectos predominantes

<b>Categoria</b>	<b>Aspectos Predominantes</b>
Professor Iniciante	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relação com o aluno;</li> <li>• Dicotomia teoria-prática;</li> <li>• Relação com os pares;</li> <li>• Condição material de trabalho nas escolas;</li> <li>• Conteúdo e metodologias frustrantes.</li> </ul>
Professor Ingressante	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lidar com o novo cotidiano;</li> <li>• Cultura organizacional;</li> <li>• Condições objetivas do trabalho.</li> </ul>

Fonte: Móhn (2018). Adaptado pelo autor (2022).

Assim, o autor considera que a maior diferença entre o ingressante e o iniciante se refere à experiência docente anterior. Dialogando novamente com o estudo de Mira (2017), que considera que a inserção profissional docente é caracterizada pela diversidade, pelo fato de os professores terem ou não experiência anterior na docência, inter-relações evidenciadas e vinculação ao contexto em que se efetiva. A inserção é, portanto, diversa, originada nos modos de organização de cada rede de ensino e escolas e das experiências de cada professor ingressante, as quais demandarão situações comuns a todos os ingressantes e demandas específicas aos iniciantes da docência, ou seja, aqueles que estarão submetidos ao processo de indução profissional.

O estudo de Garcia (1999) descreve uma visão do período de inserção que não se relaciona apenas ao início da carreira, ou a falta de experiência na docência, mas pode ser caracterizada com a mudança para outro nível de ensino, outra região, outra escola, colocando outros momentos do Ciclo da Vida do Professor, como pontos de tensão que podem ser considerados inserções, já que representam novidades ao docente. Esse entendimento corrobora os dados empíricos obtidos por um rápido olhar sobre os documentos já levantados na pesquisa: a maioria dos docentes é oriunda de outras regiões do país e a maioria dos licenciados atuava anteriormente como professores de outras redes de ensino.

Dessa maneira, considerando a realidade profissional dos professores ingressantes e concebendo um termo amplo, que não exclui o termo de indução profissional, destaca-se a figura 4 para relacionar essas dimensões:

Figura 4 – Relação inserção profissional e indução profissional



Fonte: elaborado pelo autor (2022).

A diversidade imposta na Educação Profissional e Tecnológica é ainda maior quando se faz uso da ótica dos agrupamentos de professores que atuam nesta

modalidade adotada por Moura (2014), discutida no item 2.1.2. Logo, se para professores licenciados, que já possuem experiência profissional e formação para a educação básica, o contexto é apresentado de forma básica, para professores bacharéis, o contexto é ainda mais desafiador, uma vez que, em tese, não possuem formação dos saberes inerentes ao ato de ensinar.

Ao falar de inserção profissional, de maneira geral e não apenas com foco nos docentes, não se pode limitar o ponto de vista aos pesquisadores da educação, por isso busca-se apoio nos teóricos da socialização organizacional como mais uma forma de apoio:

Após vencer os obstáculos do processo seletivo, os candidatos são admitidos na organização e se tornam novos membros dela e ocupantes de cargos. Contudo, antes que eles iniciem suas atividades, as organizações procuram integrá-los em seu contexto, condicionando-os às suas práticas e filosofias predominantes através de cerimônias de iniciação e de aculturação social, ao mesmo tempo em que tentam o desprendimento de antigos hábitos e prejuízos arraigados e indesejados que devem ser banidos do comportamento do recém-iniciado (CHIAVENATO, 2008, p. 180).

### **2.1.5 Gestão de pessoas na inserção profissional**

Recordando a perspectiva estabelecida no estudo de Huberman (1992), de não generalização, a partir do olhar de Chiavenato (2008), busca-se colocar no debate as ações das Instituições no processo de inserção profissional e a integração à sua cultura, seu contexto e seu sistema que, no caso desta pesquisa, são a formação omnilateral dos educandos e a própria EPT no contexto amazônico.

Nesse sentido, concorda-se também com o descrito por Shinyashiki (2002, p. 168), segundo o qual a socialização organizacional é uma via de mão dupla, de transformação mútua entre a instituição socializadora e o socializado. E se, bem-sucedida, proporciona ao indivíduo a construção de sua identidade como membro da organização com novo comprometimento, novos valores e novos talentos.

Dessa forma, as táticas de socialização organizacional institucionalizadas pressupõem organização e intencionalidade da instituição para o seu contexto e, que, os novos profissionais tenham contato preliminar com a realidade que vivenciarão. Essas estratégias de socialização organizacional caracterizam-se como o “esquema de recepção e de boas-vindas aos novos participantes” e “como elemento de fixação e manutenção da cultura organizacional” (CHIAVENATO, 2008), sendo fundamental para

evitar a rotatividade de colaboradores, que é maior neste período inicial, se comparada a outros períodos da vida profissional.

O autor apresenta alguns tipos de métodos de socialização organizacional, que são: o Processo Seletivo, Conteúdo do cargo, Supervisor como tutor, Grupo de Trabalho e Programa de Integração, conforme o quadro 5.

Quadro 5 – Métodos de socialização e integração organizacional

<b>Métodos de socialização organizacional</b>	<b>Características</b>
Processo seletivo	A socialização tem início nas entrevistas de seleção. O futuro ambiente de trabalho é apresentado ao candidato. Também lhe são apresentados a cultura, colegas e atividades desenvolvidas pela empresa. Essas atividades ocorrem antes mesmo que o candidato seja aprovado no processo seletivo.
Conteúdo do cargo	São apresentadas tarefas suficientemente solicitadoras e capazes de proporcionar sucesso no início da carreira. Em seguida, vão sendo apresentadas tarefas gradativamente mais desafiadoras, de modo a proporcionar e internalizar altos desempenhos aos colaboradores.
Supervisor como tutor	O novo profissional fica ligado a um tutor que tem a missão de orientar e cuidar da integração na organização. O supervisor representa o ponto de ligação com a organização e a imagem da empresa. Para isso, o supervisor deve realizar um trabalho positivo e, se for falho, pode gerar efeito contrário, negativo.
Equipe de trabalho	Os grupos de trabalho, aos quais os novos colaboradores serão integrados, desempenham papel importante na socialização dos novos colaboradores. Apresentam impacto positivo e duradouro.
Programa de integração	Programa formal e intensivo de treinamento inicial destinado aos novos membros da organização. São apresentados linguagem, valores, normas, padrões e recebem também o nome de programa de indução e são o principal método de aculturação recorrente nas empresas.

Fonte: Chiavenato (2008). Adaptado pelo autor (2022).

De acordo com os primeiros resultados da pesquisa, o IFAM adota o Programa de Integração como estratégia, porém, com base nas pesquisas de professores ingressantes, tratadas anteriormente, pode-se destacar as ações de tutores, grupos de trabalho e programas de integração como exitosas, para o caso dos docentes.

Segundo Chiavenato (2008), como complemento do programa de integração, a socialização organizacional confecciona um manual com as informações básicas para a sua integração. O IFAM disponibiliza em seu site institucional, um documento chamado Manual do Servidor (IFAM, 2018), que contém informações sobre abonos, progressões, afastamentos, auxílios, entre outras questões. Porém, o manual indicado por Chiavenato

(2008) difere do utilizado atualmente pela instituição por ser direcionado especificamente aos novos colaboradores, contendo a mensagem de boas-vindas, história e contextualização da organização, direcionamentos, normas de trabalho, entre outros itens.

Esse manual também é apresentado por outros teóricos e há variação de nomes, como: Manual de Integração ou Manual de Acolhimento, mas apresentam estratégias distintas dos programas de integração que, aliás, podem ser estratégias complementares. Para Mosquera (2002), os conteúdos não precisam necessariamente conter todas as informações que darão conta da vida profissional, mas deve ter o mínimo de informações para contribuir com a integração e socialização dos novatos, contendo bases da organização, políticas, regulamentos, entre outros aspectos.

Os diferentes métodos, porém, têm um objetivo em comum:

[...] transmissão de [...] informações com o objetivo de apresentar ao novato elementos como a missão, a visão, os valores, organograma, as rotinas, os padrões de comportamento e várias outras informações que irão favorecer a sua incursão e a sua integração [...] (DELVAS, 2017, p. 41).

Assim, uma boa estratégia de integração contará com diversas ações que contemplem as necessidades dos novos professores e as particularidades em que atuam. Considerando especificamente o caso desta pesquisa, a intenção de pensar estratégias diversificadas de socialização vão de acordo às próprias realidades no contexto amazônico, de dimensões territoriais continentais.

#### 2.1.5.1 Diferenciando estratégias: acolhimento, integração e socialização

O processo de inserção profissional, considerando as amplas questões que compõem esse importante estágio da vida profissional, precisa de estratégias que façam esse processo ser o mais leve possível. Assim, Ferreira (2008, p. 39) explica as diferenças dos termos “acolhimento”, “integração” e “socialização”.

Para o autor, o acolhimento se refere a um período relativamente curto, de no máximo um mês, que tem como objetivo informar, formar, influenciar os novos profissionais no momento de entrada e é mais direcionado ao contexto do trabalho. Já a integração é um processo mais longo, com um acompanhamento personalizado de até doze meses e tem o objetivo organizativo e funcional. Em relação à

socialização, apresenta-se como um movimento contínuo, que acompanha a carreira profissional e relaciona iniciativas institucionais e individuais.

Essa diferenciação aponta estratégias complementares, pois um “[...] acolhimento funcional adequado possibilita a socialização e pode inspirar o sentimento de pertencimento, podendo influenciar na motivação pelo trabalho e o compromisso com a instituição” (SILVA *et al.*, 2020, p. 183). Assim, um primeiro momento de acolhida associado a programas consistentes de integração contribui para a permanência e êxito profissional em consonância com os objetivos das organizações. Especificamente para professores, esses objetivos são educacionais e, considerando as dificuldades e desafios do início da carreira EBTT, aponta a necessidade e a importância de o acolhimento estar presente nas ações de gestão dos Institutos Federais (SILVA *et al.*, 2020).

Vale ressaltar que o processo de inserção profissional contempla a intencionalidade da organização em relação ao ensino que se pretende no processo educativo e além das necessidades formativas do professor, o que ela objetiva de acordo com as bases conceituais que orientam sua prática pedagógica.

Assim, fundamentando-se também na necessidade de o professor estar em constante formação continuada (IMBERNON, 1999), vê-se o processo de inserção mediante os programas institucionais constituídos e para a implementação como prática formativa de extrema relevância e oportunidade de representar um momento crucial na vida dos professores e das instituições.

Feita essa breve discussão sobre os temas que se relacionam neste estudo, aponta-se a metodologia para associá-las aos aspectos que serão tratados no decorrer do percurso metodológico.

## 2.2 FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

Retomando os objetivos da pesquisa para análise do processo de inserção, voltado às características quantitativas da formação desses sujeitos e quantitativas do perfil experiencial e das medidas adotadas, delimita-se o lócus e os sujeitos da pesquisa, considerando-os como etapa fundamental de coleta, tratamento e validação dos dados.

### 2.2.1 Locus da Pesquisa

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). Tal Instituto faz parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPC), tendo como missão “Promover a Educação, Ciência e Tecnologia para o desenvolvimento sustentável da Amazônia” (IFAM, 2019). A rede foi criada pela Lei n.º 11.892 (BRASIL, 2008), instituída para a concretização dos Institutos Federais pelo Brasil.

No seu processo de criação, três instituições federais, somadas ao Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas (CEFET-AM) e às Escolas Agrotécnicas Federal de Manaus e Federal de São Gabriel da Cachoeira, em 2008, foram as primeiras a compor o IFAM (MELLO, 2009). Nessa trajetória, fruto da política de expansão da RFEPC, construiu-se novas unidades de ensino a partir de 2005, fazendo com que o IFAM se tornasse presente em todas as mesorregiões do Amazonas, totalizando quinze *campi*: *Campus Manaus Centro*, *Campus Manaus Zona Leste*, *Campus Distrito Industrial*, *Campus Coari*, *Campus Eirunepé*, *Campus Humaitá*, *Campus Itacoatiara*, *Campus Lábrea*, *Campus Maués*, *Campus Parintins*, *Campus Presidente Figueiredo*, *Campus São Gabriel da Cachoeira*, *Campus Tabatinga*, *Campus Tefé*, *Campus Avançado de Manacapuru*, *Campus Avançado de Iranduba* e *Campus Avançado Boca do Acre* (IFAM, 2020). Esses estão representados na figura 5:

Figura 5 – Os *campi* do IFAM



Fonte: IFAM (2020).

A figura 5 apresenta os *campi* do IFAM “os quais os constituem com suas peculiaridades e histórias próprias” (IFAM, 2019, p. 34), com o objetivo de “desenvolver a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) articulada ao mundo do trabalho e aos arranjos produtivos locais” (IFAM, 2019, p. 22). Dessa forma, cada um deles possui suas próprias realidades locais e aspectos singulares.

Essa delimitação é necessária e será discutida a partir dos dados gerados na pesquisa, tendo em vista a missão do IFAM de promover a EPT e a sustentabilidade na Amazônia, considerando que os dados preliminares da pesquisa apontam que a maioria dos novos professores são provenientes de outras regiões do país, remetendo aos conceitos de educação territorializada, ou seja, apropriada em determinado espaço (RAFFESTIN, 1980). Nesse caso, destaca-se a Educação Profissional e os seus docentes, especificamente no que tange às tensões do professor ingressante, já apresentadas no quadro 4.

### 2.2.2 Sujeitos da Pesquisa

Conforme o problema investigado, apresentado no Capítulo 1, o IFAM possui professores regidos pelo Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), estabelecido pela transposição dos antigos quadros de pessoal das Instituições Federais de Ensino e todos os professores que viriam a fazer parte das instituições por meio da lei, isto é, por concurso público (BRASIL, 2008). Esses professores, pela essência das instituições que compõem a RFEPT, recebem a denominação EBTT por atuarem em níveis de educação distintos, desde o Ensino Médio, passando pela Graduação e Pós-Graduação.

De acordo com a problemática identificada e o lócus da pesquisa recortado, passa-se a determinar os sujeitos participantes da pesquisa, os quais estão representados no quadro 6:

Quadro 6 – Critérios de inclusão e exclusão de sujeitos da pesquisa

<b>Sujeitos</b>	<b>Critérios de Inclusão</b>	<b>Critérios de Exclusão</b>
Professores EBTT do IFAM	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprovado no Concurso IFAM n.º 02/2019;</li> <li>• Nomeado e empossado no IFAM em 2020;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tenha sido exonerado ou demitido do cargo</li> <li>• Tenha sido distribuído para outra instituição da RFEPT</li> </ul>

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

Considera-se esses sujeitos como centro dos procedimentos, levando em conta o processo de inserção profissional e a possibilidade de acompanhamento durante o andamento da pesquisa: o seu desenvolvimento no período de inserção, as ações que o instituto promoverá, bem como suas impressões após o primeiro ano como professores do IFAM. Ao aplicar os critérios de inclusão e exclusão, foram destacados 57 sujeitos, dos quais 24 aceitaram participar da pesquisa.

Para assegurar a integridade física e emocional dos participantes, garante-se os padrões profissionais de sigilo e privacidade, conforme as recomendações das resoluções do Conselho Nacional de Saúde, através da submissão da pesquisa na Plataforma Brasil. Para tanto, ao primeiro contato com os sujeitos, esses serão convidados a preencher o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que se encontra nos apêndices deste texto, esclarecendo aos participantes os motivos da pesquisa, seus objetivos, ganhos para a instituição, bem com a responsabilidade do pesquisador em caso de danos decorrentes dos riscos desta pesquisa.

### **2.2.3 Métodos**

A pesquisa teve como objetivo apontar uma concepção reivindicatória e participativa no que se refere à questão ético-político-pedagógico da problemática da formação docente e de sua inserção na Educação Profissional. Nesse sentido, teve-se como finalidade fomentar respostas aos problemas enfrentados pela instituição lócus da pesquisa (CRESWELL, 2010). Dessa forma, os participantes da pesquisa foram postos como centro, e, mediante os dados coletados com eles, indicou-se mudanças para a melhoria dos processos de inserção feitos pelo IFAM, de acordo com as necessidades, experiências, formação e expectativas dos sujeitos.

Assim, os dados gerados neste estudo foram o guia para o apontamento de caminhos a serem propostos para a instituição, como colaboração efetiva desta pesquisa, com a prática e principalmente com o ensino.

Quanto às estratégias de investigação, a pesquisa foi caracterizada como um estudo de caso, método descrito como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2015, p. 32). E, por ser um método, investigam-se questões circunstanciais presentes e ainda se busca

uma ampla variedade de evidências, como documentos, artefatos, entrevistas, observações, descrição ampla do fenômeno investigado, além de priorizar as questões de como ou por que um fenômeno acontece (YIN, 2015), relacionando-se diretamente às questões norteadoras da pesquisa, apresentadas no item 1.2 desta dissertação.

Essa metodologia de pesquisa, pelo variado portfólio de fontes, permite a abordagem com o uso de métodos quantitativos, qualitativos e mistos que serão assumidos aqui, ou seja, combinando métodos qualitativos e quantitativos:

A pesquisa de métodos mistos é uma abordagem da investigação que combina ou associa as formas qualitativa e quantitativa. Envolve suposições filosóficas, o uso de abordagens qualitativas e quantitativas e a mistura das duas abordagens em um estudo. Por isso, é mais do que uma simples coleta e análise dos dois tipos de dados; envolve também o uso das duas abordagens em conjunto, de modo que a força geral de um estudo seja maior do que a da pesquisa qualitativa ou quantitativa isolada. (CRESWELL; PLANO CLARK, 2007, p. 5).

Utilizar o método misto de abordagem é um desafio para diversos pesquisadores. Geralmente o estudioso com experiência em conduzir entrevistas desconhece os pressupostos básicos de um modelo de regressão e, similarmente, pesquisadores com avançado conhecimento de econometria não sabem realizar uma observação participante. Esse é um problema fruto de um debate ontológico de grupos positivistas, os quais defendem que as Ciências Humanas devem se aproximar das Ciências Naturais, e os grupos interpretativos são defensores de que ambas constituem abordagens distintas e que requerem métodos específicos (PARANHOS *et al.*, 2016).

Com base nos conceitos presentes no estudo de Ramos (2008), considera-se o sentido da integração da parte do conhecimento com o todo, como forma de defesa desta escolha de métodos. Trata-se do exemplo vivo da integração dos conhecimentos, opondo-se à subdivisão dos saberes cientificamente constituídos pela sociedade.

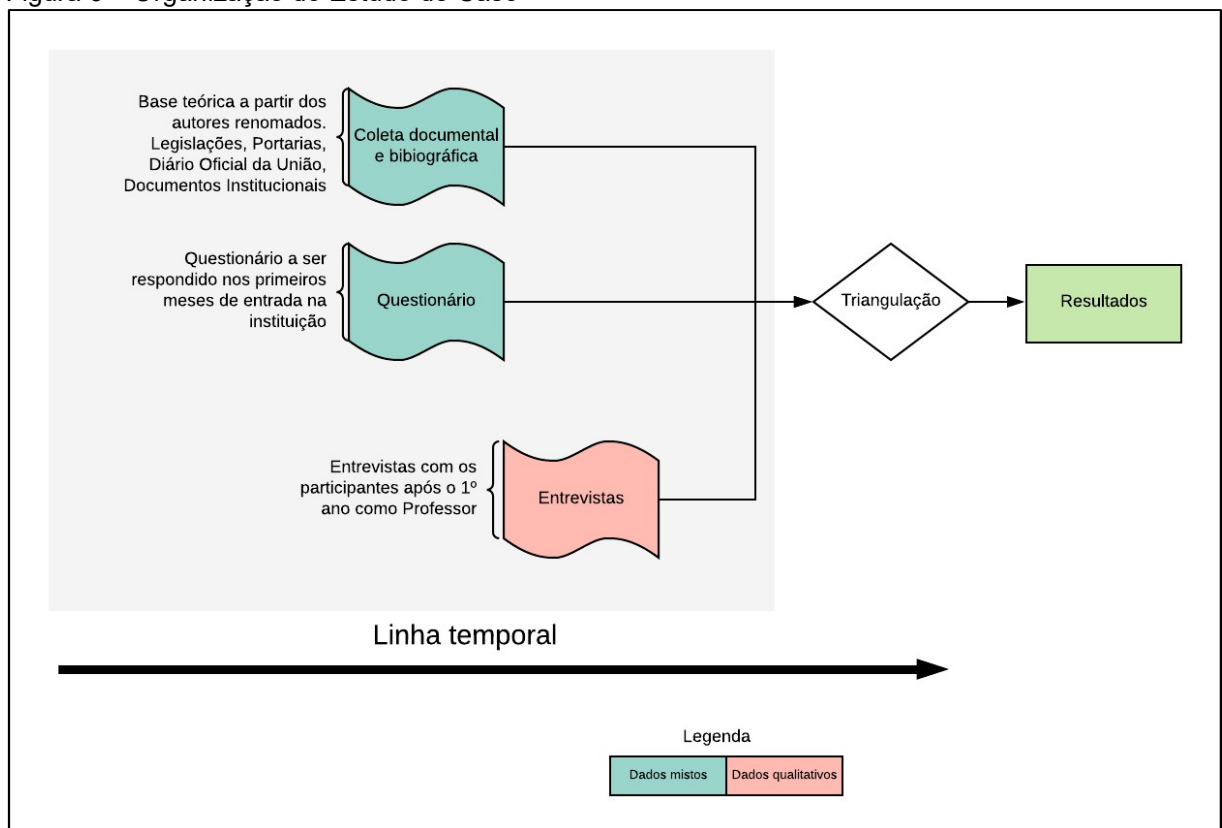
Nesse sentido, inclina-se para a perspectiva de complementaridade das estratégias para identificar vantagens e limitações de cada técnica, de modo que ambas contribuam com uma parcela do conhecimento do objeto de estudo. Assim, maximiza-se a quantidade de informações incorporadas ao desenho da pesquisa, elevando a qualidade e validação das conclusões do trabalho (PARANHOS *et al.*, 2016).

Com a utilização do Estudo de Caso, seguiu-se alguns pressupostos apontados por Yin (2015), para, segundo o autor, aumentar a confiabilidade da pesquisa do Estudo. Em primeiro lugar, definiu-se, em declaração teórica, que a pesquisa mostraria que o

processo de inserção dos professores ingressantes no contexto da EPT teria menos tensões e traria mais resultados positivos para o instituto e para os professores, caso fossem produzidas ações concretas que contribuíssem para a integração em consonância com os princípios fundantes da EPT. Na fase de preparação do estudo, e antes das coletas, foi elaborado o protocolo do estudo de caso, que contém os instrumentos de pesquisa, regras gerais que deveriam ser seguidas no trabalho, apresentação do estudo (a quem porventura quisesse consultar no processo de coleta de dados) e orientação na realização da coleta de dados. Tal processo encontra-se no apêndice A desta dissertação.

A utilização do método de estudo de caso, como citado anteriormente, oportunizou um grande número de fontes de dados. Porém, exigiu o processo de triangulação desses. Para o caso selecionado, a convergência de evidências indicou as descobertas para o mesmo sentido, sendo possível, na triangulação, chegar a conclusões com base em dados distintos.

Figura 6 – Organização do Estudo de Caso



Fonte: elaborado pelo autor (2022).

Antes de prosseguir, destaca-se que a revisão bibliográfica foi prática recorrente de toda a pesquisa, estando presente antes e durante os demais métodos de coleta, pois as pesquisas do tema abordado são atuais e sempre trazem conhecimentos que podem contribuir com o estudo. Aos demais dados, como mostrado na figura 6, foi utilizada a Estratégia de triangulação concomitante, na qual: o pesquisador coleta paralelamente os dados quantitativos e qualitativos e depois compara os dois bancos de dados para determinar se há convergências, diferenças ou alguma combinação (CRESWELL, 2010, p. 250).

De acordo com a perspectiva de complementaridade de dados assumida pelo pesquisador, aponta-se para a complementaridade das fontes “como meio de compensar os pontos fracos inerentes a um método com os pontos fortes do outro” (CRESWELL, 2010, p. 251). Apesar da ideia concomitante, apresenta-se uma linha temporal para identificar que, por questões de organização do tempo de coleta e natureza dos dados, não significa que todos os dados foram coletados ao mesmo tempo.

Assim, os dados foram coletados com diversos instrumentos, que foram as fontes dos dados mistos combinados apenas após o término da coleta de todos os dados. Desse modo, realizou-se uma integração para determinação de convergências e diferenças entre as inúmeras ideias defendidas na bibliografia. Com isso, identificou-se o perfil formativo dos novos docentes, levando em conta as ações que o IFAM executou para inserção profissional e ainda pelas impressões dos sujeitos da pesquisa após cerca de um ano como professores.

#### 2.2.3.1 Coleta de dados

Os procedimentos de coleta apresentados na figura 6 estão divididos em dois grandes grupos: dados quantitativos e dados qualitativos. Para os dados quantitativos, utilizou-se o método de pesquisa de levantamento e, para os qualitativos, os métodos foram a pesquisa descritiva e a Análise de Conteúdo.

A pesquisa de levantamento foi escolhida por propiciar “uma descrição quantitativa ou numérica de tendências, de atitudes ou de opiniões de uma população, estudando uma amostra dessa população” (BABBIE, 1990). Com a intenção de generalizar os professores ingressantes do IFAM, adotando a coleta documental como instrumento, foram levantadas informações nos seguintes ambientes: Diário Oficial da União, páginas públicas do IFAM, página da banca organizadora do concurso, Instituto de

Desenvolvimento Educacional, Cultural e Assistencial Nacional (IDECAN) da amostra – ingressantes em 2020.

Reuniu-se os dados de idade, sexo e quantidade de professores em cada um dos agrupamentos docentes nos quais estão colocados os novos professores do IFAM, com base na divisão proposta por Moura (2014), já discutida no Capítulo 2. Essa pesquisa de levantamento é justificada pelo “objetivo específico a”, do item 1.2.2, e contribuiu para compor dados quantitativos para o primeiro momento da pesquisa, acompanhado por outro instrumento, o questionário.

O questionário foi utilizado para coletar dados quantitativos e qualitativos dos sujeitos participantes. Para tanto, considerou-se a visão de Creswell (2010, p. 40), segundo o qual os instrumentos em métodos mistos podem ter “tanto questões abertas, quanto fechadas”. As fechadas complementaram os dados coletados no levantamento e, portanto, fizeram parte de dados quantitativos. Já as questões abertas constituíram os primeiros dados coletados de características qualitativas. Assim, os participantes foram convidados a preencher o questionário que está substanciado no quadro 7:

Quadro 7 – Estrutura do questionário

<b>Seções do Questionário</b>	<b>Questão</b>	<b>Tipo de dados</b>	<b>Objetivo específico relacionado (Ver item 1.2.2)</b>
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	-	-	-
Informações Pessoais Gerais	E-mail e Telefone	-	-
	Sexo	Quantitativos	<i>a</i>
	Para qual área você foi aprovado no concurso IFAM DOCENTES 02/2019?	Quantitativos	<i>a</i>
	Qual a sua formação em nível de graduação?	Quantitativos	<i>a</i>
	Você possui formação em nível de pós-graduação? Em caso positivo, liste-as	Quantitativos	<i>a</i>
Experiências e motivações	Em qual cidade você nasceu?	Quantitativos	<i>a</i>
	Em qual município você viveu a maior parte da vida até tomar posse no IFAM?	Quantitativos	<i>a</i>
	Você possui experiência na docência? Em caso positivo, liste as experiências que possui.	Quantitativos e Qualitativos	<i>a</i>

Seções do Questionário	Questão	Tipo de dados	Objetivo específico relacionado (Ver item 1.2.2)
	Antes de trabalhar como docente, como foi a sua experiência profissional?	Qualitativos	a
	Quais motivos os levaram a realizar o concurso para docente do IFAM?	Qualitativos	a e c
	O concurso do IFAM em 2019 encaminhou os novos docentes para todos os municípios em que existem <i>campi</i> . Em qual cidade você foi lotado? Comente como você considerou escolher as possíveis cidades de lotação.	Qualitativos	c
	Você conheceu previamente o município para que foi lotado no IFAM? Como buscou informações sobre o mesmo?	Quantitativos e Qualitativos	c
Relação com a Educação profissional e Tecnológica	A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica abrange todo o território nacional e contém os IFs, CEFETs, Colégio Pedro II e UTFPR. Qual a sua relação com esta rede? Conhece ou já fez parte de alguma das instituições que a compõem?	Qualitativos	a e c
	Oferecer Educação Profissional de qualidade é um desafio na Região Amazônica tendo em vista a realidade local. Como você considera que a Educação Profissional contribui com esta região?	Qualitativos	a
	Os Institutos Federais norteiam a educação por meio da sua relação com o trabalho. Para você, como educação e trabalho se relacionam?	Qualitativos	a
	O Currículo Integrado é uma das Bases que orientam a prática pedagógica nos Institutos Federais. Para você, como se dá a concepção de currículo integrado?	Qualitativos	a
	A formação omnilateral, ou seja, a formação que tem o sentido de formar o ser humano na sua integridade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica é uma das bases que norteiam os cursos do IFAM. Na sua opinião, como a prática docente contribui para a efetivação desta formação?	Qualitativos	a

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

Em virtude da Pandemia do Novo Coronavírus, em 2020, procurou-se evitar qualquer contato presencial. Além disso, considerou-se a logística para alcançar os *campi* da pesquisa. Desse modo, todos os métodos de coleta e interação com os participantes ocorreram de forma virtual. Para isso, o questionário foi elaborado na plataforma virtual *Google Forms*, cuja versão completa está disponível no Apêndice B desta dissertação.

Conforme mencionado no Item 2.2.2, Sujeitos da Pesquisa, os participantes preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), elaborado em consonância com as resoluções do CNS. O referido documento foi assinado pelos participantes durante a primeira fase de coleta de dados, na seção 1 do questionário. As demais seções do instrumento foram divididas em *Informações Pessoais Gerais, Experiências e motivações*, bem como *Relação com a Educação profissional e Tecnológica e suas bases*. Na quarta coluna do questionário, foram dispostos os objetivos da pesquisa – descritos no item 1.2.2 – relacionados a cada um dos questionamentos propostos.

Por sua vez, a pesquisa documental adotou a coleta bibliográfica e documental, de forma semelhante à realizada no levantamento, porém com foco qualitativo, a fim de verificar as ações que o IFAM utilizou na inserção profissional dos novos professores.

Nesse contexto, é importante registrar duas situações. Primeiramente, que a coleta documental e a análise documental são etapas distintas, embora complementares. Assim, a primeira apresenta-se como um instrumento de coleta, ou seja, busca e seleção; a segunda; tratamento e extração de evidências em si.

Além disso, é necessário entender que a análise documental se ocupa do exame crítico de textos que não tiveram o tratamento analítico suficiente em relação a um determinado objeto de estudo, ainda que ele já tenha sido analisado outras vezes, e deve considerar os seguintes elementos: contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chave (CECHINEL *et al.*, 2016).

Os dados preliminares da pesquisa apontam que, a partir de 2020, foi instituído, por meio da Portaria n.º 696 – GR/IFAM, que todos os servidores ingressantes, docentes e técnico-administrativos passariam a realizar um curso de integração na forma de Educação a Distância. Assim, a perspectiva desta etapa de coleta busca identificar as ações do IFAM e contribuir, na fase de análise e triangulação de dados, com evidências das ações tomadas pelo instituto. Dessarte, buscou-se colaborar com o objetivo específico *b*, do item 1.2.2.

Por outro lado, a pesquisa descritiva foi adotada para identificar as impressões, experiências e vivência dos professores, após um ano como docentes do IFAM, pois “a

técnica mais prevalente nesse tipo de pesquisa é a obtenção de declarações” (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012). E, nessa perspectiva, como instrumento de coleta, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, apoiando-se na perspectiva de Triviños (1984, p. 144):

Podemos entender por entrevista semi-estruturada, 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 informante. Desta 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.

Tal tipo de entrevista pôde validar, por meio dos questionamentos básicos, as teorias e hipóteses gerais organizadas nos levantamentos teórico e bibliográfico, mas também trouxe informações importantes como suporte à ampliação da visão do pesquisador sobre o problema da pesquisa e, assim, oportunizar resultados eficazes para a pesquisa. Nesse sentido, apresenta-se no quadro 8 o resumo da entrevista semiestruturada:

Quadro 8 – Estrutura da entrevista

<b>Eixos da entrevista</b>	<b>Questões</b>	<b>Objetivo específico relacionado (Ver item 1.2.2)</b>
Eixo 1: Ano da inserção	Como foi o seu processo de inserção no IFAM? Poderia relatar as experiências neste um ano de instituto?	c
	Pode manifestar quais dificuldades que você, como professor ingressante, enfrentou no início de seus trabalhos no instituto?	c
Eixo 2: Ações da Instituição	Que ações o IFAM realizou durante sua integração e iniciação do seu processo de inserção?	b
	Houve acolhimento ou acompanhamento por um professor ou profissional da instituição?	b e c
	Identificamos que o IFAM está promovendo um curso de integração para novos servidores, você chegou a fazer? Se sim, poderia comentar sobre os temas, conteúdos e uma breve avaliação do mesmo?	b e c
Eixo 3: Bases da EPT	Sobre os princípios e bases da educação profissional e tecnológica, eles foram apresentados a você?	a e c
	Em caso negativo ou dúvida na questão anterior: Por exemplo, formação omnilateral, educação integral, princípio educativo do trabalho, etc., estes conceitos e suas relações com a Educação Profissional e Tecnológica foram apresentados a você na instituição?	a e c
Eixo 4: Produto educacional	Na sua opinião, as ações realizadas pelo IFAM até aqui, preocupam-se com as peculiaridades da EPT, políticas e relação com o ensino?	b, c e d.
	A nossa pesquisa propõe-se a realizar uma ação concreta, um produto educacional que contribua para a formação continuada	d

	de professores ingressantes no contexto da EPT. Na sua visão, que elementos e conteúdos seriam fundamentais para a sua prática profissional e formação continuada, considerando este um ano de prática profissional na instituição?	
--	---	--

Fonte: elaborado pelo autor (2020).

O roteiro das entrevistas semiestruturadas está contido no Apêndice C desta dissertação. A aplicação ocorreu de forma virtual pelo aplicativo *Google Meet*, por *e-mail* e pelo aplicativo de mensagens *Whatsapp*. Cada uma delas foi gravada com o objetivo de registrar as falas dos participantes, transcritas posteriormente em formato de texto após a realização.

As entrevistas foram divididas em três seções, apoiadas na visão de Ludke e André (2018), como importante técnica de trabalho em pesquisa social, por fornecer captação imediata de informação em temas de natureza complexa. Dessa forma, compreende-se que novas dimensões poderão ser discutidas no decorrer da entrevista.

No processo metodológico aplicado, as coletas geraram dados que posteriormente foram analisados por meio de triangulação. Porém, para os dados exclusivamente qualitativos, tal análise foi concretizada em momento posterior às coletas, uma vez que os professores foram entrevistados após um ano de atuação no IFAM, considerando a perspectiva de Alarcão e Roldão (1992), no que se refere ao ano da indução profissional docente.

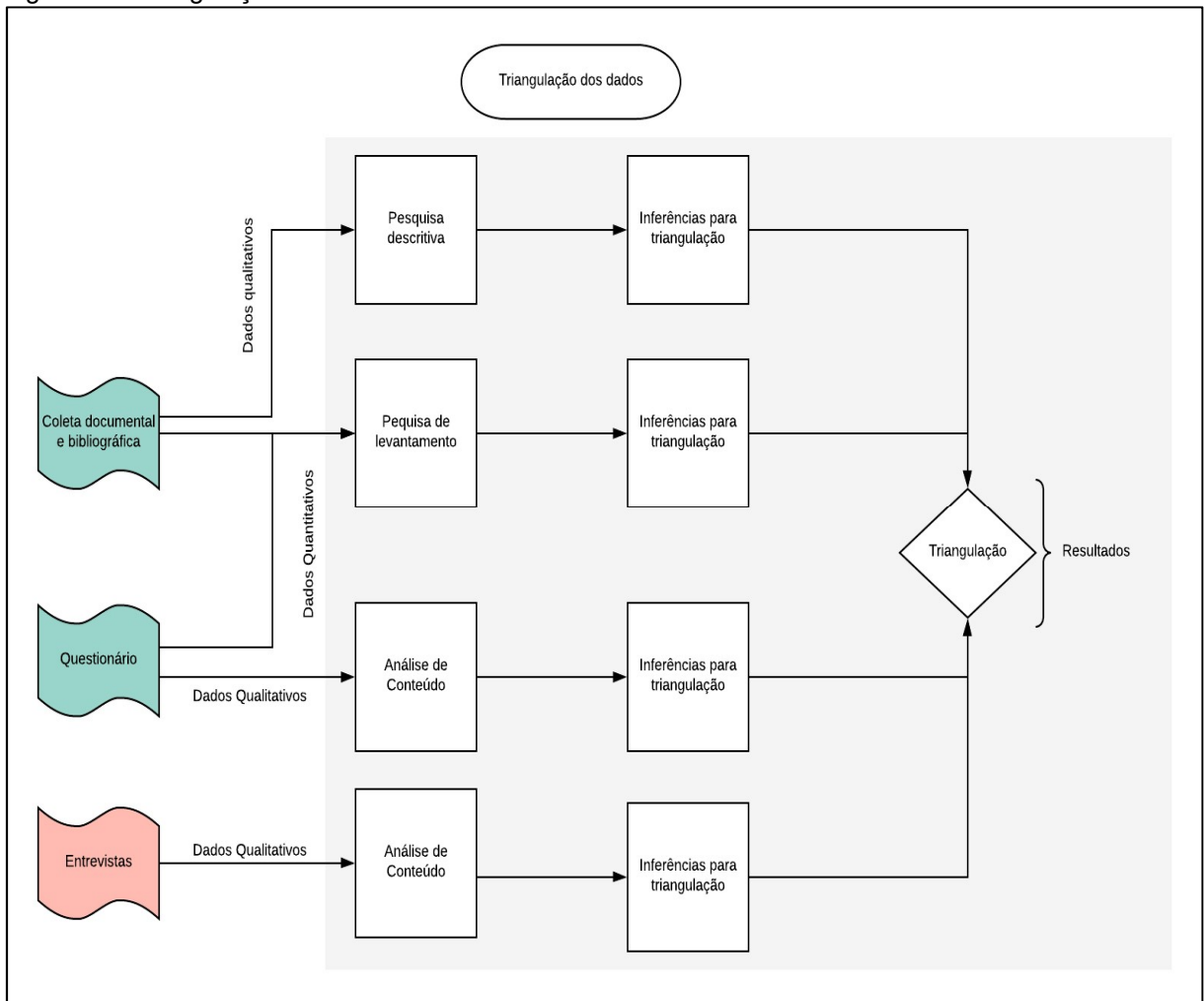
A estratégia da triangulação constituiu um momento importante de arremate dos dados do estudo de caso. O fato de a pesquisa utilizar vários métodos de coleta não significa que obrigatoriamente foi cumprida a etapa da triangulação, que permite maior rigor científico ao estudo de caso (BRUNING; GODRI; TAKAHASHI, 2018).

### 2.2.3.2 Tratamento e Análise de Dados

A metodologia de triangulação concomitante pressupõe a comparação das duas fontes de dados, por isso exigiu mais tempo nessa comparação e análise. A combinação está explícita na seção de interpretação de dados e significou fundir, comparar ou integrar os bancos de dados lado a lado em uma discussão (CRESWELL, 2010, p. 251). Neste estudo, foram adotadas as perspectivas de integração e de comparação, com a perspectiva de obter informações incompletas de um ou outro método e comparar os dados obtidos na pesquisa

com os fundamentos encontrados na lente teórica da fundamentação. A estratégia de triangulação está presente na figura 7:

Figura 7 – Triangulação de dados



Fonte: elaborado pelo autor (2022).

O tratamento de dados ocorreu de forma concomitante entre os dados quantitativos e qualitativos. Para os qualitativos, executou-se uma análise descritiva do perfil formativo e experiencial dos sujeitos nas variáveis dependentes e independentes do estudo, para indicar médias, desvios padrões e a variação das pontuações (CRESWELL, 2010, p. 185). O teste das variáveis ocorreu no momento de integração com os dados qualitativos, sempre considerando a ideia de complementaridade e integração dos dados.

Para os dados qualitativos dos questionários e das entrevistas, foi utilizada a Análise de Conteúdo, mediante a visão de Bardin (2011), apoiada na perspectiva de Dias

(2020), que organiza a análise de dados em três etapas principais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

A pré-análise constitui a leitura geral junto aos documentos, tabelas e respostas. Nesse momento, foram organizadas as fichas de respostas com datas, horário e forma de coletas registradas, descartando os dados que não estavam dentro das variáveis relativas ao objetivo da pesquisa (BARDIN, 2011).

Na fase de exploração do material, ocorreu a codificação dos elementos textuais em unidades de registros (UR). Essas foram classificadas em categorias para se agruparem por semelhança de conteúdo semântico, ou seja, que possuíssem relação com o tema, de forma progressiva em: categorias iniciais, intermediárias e finais. As categorias, de acordo com Silva (2015), são formadas a partir das primeiras impressões do estudo realizado.

Segundo o estudo de Bardin (2011), cada classificação é construída a partir do exercício do pesquisador na categorização das Unidades de Registro. Por sua vez, a terceira fase representou a inferência e interpretação, na qual os dados gerados e agrupados em categorias foram comparados para indicar tendências, divergências e complementações dos dados. Nesse caso, foram considerados também os dados quantitativos, pois a Análise de Conteúdo também utilizou os dados quantitativos como método de compreensão, já que “a análise qualitativa não rejeita toda e qualquer forma de quantificação” e ainda “podendo o analista recorrer a testes quantitativos” (BARDIN, 2011, p. 146).

De forma complementar à visão de Bardin (2011), usou-se como referência de suporte a diagramação de Dias (2020), que sistematiza a organização da análise conforme o quadro 9:

Quadro 9 – organização da análise de conteúdo

<b>Pré-análise</b>	<b>Exploração do material</b>	<b>Tratamento dos Resultados</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura flutuante</li> <li>• Escolha dos textos</li> <li>• Formulação das hipóteses e objetivos</li> <li>• Referenciação de índices e elaboração de indicadores</li> <li>• Preparação do material</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Separação das Unidades de Registro</li> <li>• Evidenciação das Unidades de Contexto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Categorização</li> <li>• Descrição dos dados</li> <li>• Análise dos dados</li> <li>• Inferências</li> <li>• Interpretação</li> </ul>

Fonte: Dias (2020). Adaptado pelo autor (2022).

Esse processo de análise de conteúdo foi realizado a partir das transcrições dos questionários e entrevistas que tiveram seus excertos destacados como Unidades de Registro, agrupados em categorias e, mediante a essas categorias foram geradas inferências. Desse modo, comparadas aos resultados das outras análises, e a partir do processo de triangulação concomitante, essas demonstraram convergências, divergências e complementaridades que serão discutidas no capítulo seguinte.

### 3 DISCUSSÕES E ANÁLISES A PARTIR DOS DADOS LEVANTADOS

Nesta seção, demonstra-se e discute-se os dados obtidos a partir das coletas implementadas durante a pesquisa. O Estudo de Caso, por sua declaração teórica (YIN, 2015), procura mostrar que o processo de inserção dos professores ingressantes no contexto da EPT apresentou menos tensões e trouxe mais resultados positivos para o instituto e para os professores quando produzidas ações concretas com foco na formação continuada, em consonância com os princípios fundantes da EPT.

Por se tratar de um caso em andamento, com fontes de dados distintas, mas complementares (coletados em momentos diferentes na escala temporal), foram feitas subdivisões com os dados coletados e suas respectivas discussões, em itens separados por instrumento de coleta.

Após as subdivisões, foram realizadas as discussões da triangulação dos dados propostos, na qual todas as coletas se complementaram para atingir o fim proposto.

#### 3.1 COLETA DOCUMENTAL

A coleta documental, conforme expresso na fundamentação metodológica, procurou identificar documentos, registros, resoluções, instrumentos oficiais e outros que pudessem trazer as informações pertinentes aos objetivos desta pesquisa. No quadro 10, apresenta-se os documentos coletados e, em seguida, expõe-se as discussões e análises de cada um deles.

Quadro 10 – Documentos coletados

<b>Natureza do documento</b>	<b>Descrição</b>
Edital	Edital do Concurso IFAM n.º 02/2019; Edital dos Resultados do Concurso n.º 02/2019.
Portarias	Portaria n.º 696 – GR/ IFAM, de 19 de maio de 2020.
Documentos institucionais	Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos Técnicos do IFAM; Plano de Desenvolvimento Institucional.
Manuais, guias e cartilhas	Manual do Servidor do IFAM; Cartilha de Recepção aos novos servidores do IFAM; Curso de Integração do Servidor do IFAM.

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

Com os documentos já coletados, partiu-se para as análises, em cujos documentos foram utilizadas duas metodologias: a análise documental, para todos eles,

e a pesquisa de levantamento, daqueles que poderiam fornecer informações quantitativas. Inicialmente, tratar-se-á da análise documental.

A síntese da análise documental está expressa no quadro 11, contendo informações como: contexto, autores, interesses, conceitos-chave/inferência e evidências, com apoio na perspectiva de análise documental proposta por Cechinel *et al.* (2016). Para a coluna “conceitos-chave” e “evidências” foram extraídas as informações pertinentes aos objetivos específicos deste estudo, de forma que fossem desenvolvidas informações convergentes ou divergentes das demais evidências encontradas nas outras fontes de dados.

Quadro 11 – Síntese da análise documental

Documento	Contexto	Autores	Interesses	Conceitos-chave/inferências	Evidências
Edital do Concurso IFAM n.º 02/2019	A instituição tinha interesse em prover 64 vagas efetivas de professor para a instituição.	IFAM e IDECAN	Contratação de Professor EBTT	Contém as atribuições do cargo de professor.	“Ministrar aulas nos cursos técnicos de nível médio, cursos superiores [...]” (IFAM, 2019).  “O docente deverá, no exercício de sua função realizar as atividades de ensino, pesquisa e extensão, como também estruturar, organizar e realizar atividades práticas inerentes à atividade profissional ou as que se fizerem necessárias por natureza de conteúdo ministrado[...]” (IFAM, 2019).
				Indica, no conteúdo programático das provas a legislação inerente à EPT, bem como pressupostos teóricos a essa modalidade de ensino.	“Conteúdo Programático: Conhecimentos pedagógicos: Legislação para o Ensino Médio e Educação Profissional e Tecnológica” e “Pressupostos teóricos para o ensino médio, Educação Profissional[...]” (IFAM, 2019).
Edital dos Resultados do Concurso n.º 02/2019/Editais de Nomeação dos candidatos	Após a realização das provas, era necessário realizar a publicação dos resultados e homologação do desses, além da nomeação dos servidores.	IFAM e IDECAN	Apresentar os resultados do concurso	Apresentou os resultados individuais, bem como características dos aprovados.	“Inscrição, Nome, Classificação, Status, Total de Pontos, Cargo, Data de Nascimento” (IFAM, 2019).

<p>Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos Técnicos do IFAM</p>	<p>Instrumentos de apresentação, justificativa, histórico, organização curricular e princípios pedagógicos de cursos técnicos do IFAM</p>	<p>IFAM</p>	<p>Ter um documento norteador das diretrizes de cada curso técnico.</p>	<p>Citam os princípios pedagógicos da EPT</p>	<p>“6.1.1 O trabalho como princípio educativo”  “6.1.3 Formação politécnica e omnilateral (integral e unitária, pesquisa como princípio pedagógico, trabalho como princípio educativo, trabalho-ciência-tecnologia e cultura)”;  “6.1.4 Interdisciplinaridade, indissociabilidade entre teoria e prática”;  “6.1.5 Respeito ao contexto regional do curso” (IFAM, 2019).</p>
<p>Plano de Desenvolvimento Institucional</p>	<p>Apresenta as ações de planejamento estratégico da instituição.</p>	<p>IFAM</p>	<p>Estabelecer um documento norteador das ações do IFAM</p>	<p>Traz a compreensão do Ensino Médio Integrado, considerando a concepção de formação humana omnilateral.</p>	<p>“integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando a formação omnilateral dos sujeitos. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos</p>

					que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (BRASIL, 2007 apud IFAM, 2019).
Manual do Servidor do IFAM	Apresenta informações sobre abonos, auxílios, aportes, férias, licenças, ressarcimentos, progressão, Retribuição por Titulação, entre outros.	DGP IFAM	Informar sobre aspectos referentes à vida funcional do servidor público, especialmente benefícios e procedimentos para obtê-los.	Propõe um manual para o servidor, mas limita-se a questões de benefícios e assistenciais.	“O objetivo é facilitar a compreensão de forma que tem direito, bem como os procedimentos para obter auxílios, licenças, progressões, além de ter conhecimento sobre os direitos e deveres do servidor público federal baseada na Lei nº 8112, de 11 de dezembro de 1990.” (IFAM, 2018).
Cartilha de Recepção aos novos servidores	Apresenta informações sobre abonos, auxílios, aportes, férias, licenças, ressarcimentos, progressão, retribuição por titulação, entre outros.	DGP IFAM	Informar sobre aspectos referentes à vida funcional do servidor público, especialmente benefícios e procedimentos para obtê-los.	Propõe uma cartilha para o servidor ingressante, mas limita-se a questões de benefícios e assistenciais.	“[...] Esta cartilha foi elaborada pensando em você, para que sua integração no IFAM ocorra de forma natural e agradável. Sem pretender ser exaustiva, nela você encontrará informações básicas sobre os principais benefícios, servindo como um guia durante sua permanência no IFAM. No seu dia a dia deverão surgir novas dúvidas que não poderão ser sanadas por esta cartilha, mas você pode ficar tranquilo que sempre estaremos à disposição para auxiliá-los. Deste modo, damos-lhes boas-vindas e

					desejamos-lhe muito sucesso em suas atividades no IFAM.” (IFAM, 2021).
Portaria n.º 696 – GR/ IFAM, de 19 de maio de 2020	A instituição não possuía, até aquela data, curso para integração dos seus servidores.	IFAM	Implementar o curso de integração de maneira institucional	Implementação do curso de integração com obrigatoriedade de que todos os servidores que ingressaram na instituição a partir de 2009 o fizessem.	“1. Implementar no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, o Curso de Integração para Servidores na modalidade de Educação à Distância, desenvolvido e coordenado pela Diretoria de Educação a Distância – DEAD, objetivando que os servidores conheçam a instituição e os princípios do serviço público federal” “Determinar a obrigatoriedade de que todos os servidores do IFAM nomeados e/ou que entraram em exercício a partir do ano de 2009, participem do Curso de Integração para Servidores na modalidade de Educação a Distância[...]” (IFAM, 2020)
Curso de Integração do Servidor do IFAM	Estabelecido pela Portaria n.º 696/2020/IFAM/Reitoria	IFAM	Executar a política institucional estabelecida em portaria	Curso em plataforma Moodle. Dividido em 12 módulos.	“O curso foi criado com base nas seguintes referências: PDI 2019/2023 – documentos normativos institucionais e o site do IFAM, MEC e SETEC”

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

Conforme apresentado no Quadro 9, os documentos institucionais, como o Plano de Desenvolvimento Institucional e os Planos Pedagógicos de Curso, reforçam os princípios pedagógicos da Educação Profissional e Tecnológica e aprofundam a discussão nas dimensões trabalho, ciência e cultura, aspectos corroborados por Pacheco (2015, p. 12).

O fazer pedagógico desses institutos, ao trabalhar na superação da ciência/tecnologia e teoria/prática, na pesquisa como princípio educativo e científico, nas ações de extensão como forma de diálogo permanente com a sociedade, revela sua decisão de romper com um formato consagrado, por séculos, de lidar com o conhecimento de forma fragmentada.

Já o Edital do Concurso reforça o papel dos professores nas atividades inerentes à instituição, concordando com a visão presente no estudo de Moura (2014, p. 43), em que o trabalho docente precisa ser evidenciado, porém, no programa de conhecimentos pedagógicos, limita-se a indicar as legislações pertinentes à EPT, sem aprofundar as bases pedagógicas dessa modalidade de ensino.

Quanto aos documentos referentes à integração do IFAM, a cartilha de recepção e o manual do servidor são importantes, porém limitam-se a questões de benefícios, auxílios e elementos da mesma natureza, sem abordar aspectos pedagógicos inerentes ao trabalho docente, nem apresentar a instituição e outras questões relevantes ao processo de socialização dos ingressantes. Em relação à Portaria n.º 696/2021, que institui o Curso de Integração no âmbito do IFAM e o próprio Curso de Integração do IFAM, cumpre a necessidade institucional e constitui o conceituado programa de integração, segundo as técnicas de gestão e orientação de pessoas, defendidas por Chiavenato (2008). Porém, os documentos indicam também que, desde 2009, ou seja, na época da criação da instituição (BRASIL, 2008), não havia programa de tal natureza promovido pelo IFAM.

Para o curso de integração, por seu volume grande de informações, passa-se a discuti-lo de forma separada a partir daqui. Para tanto, demonstra-se que o curso está dividido em 12 módulos, da seguinte forma:

Módulo I – Instituto Federal do Amazonas (IFAM): apresenta o Estatuto do IFAM, o Regimento Geral do IFAM, os Institutos Federais e o seu processo de criação, o conceito de Educação Profissional e órgãos diretivos, como a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (CONIF). Além disso, apresenta os

*campi*, estrutura organizacional, mensagens de boas-vindas do Reitor e Fundamentos Político-Pedagógicos dos Institutos Federais com base em Pacheco (2015), apontando fundamentalmente os princípios pedagógicos de formação humana integral, cidadania, relação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, bem como trabalho como princípio educativo.

Módulo II – Pró-Reitoria de Administração e Planejamento: apresenta a Pró-Reitora e traz a mensagem dessa.

Módulo III – Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional: apresenta o Pró-Reitor, o Plano de Desenvolvimento Institucional e o Plano Diretor de Tecnologia de Informação;

Módulo IV – Ensino no IFAM: apresenta a organização didática do IFAM, destacando os níveis e modalidade de ensino, com foco na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), além de uma Cartilha de Orientações para a prevenção e combate ao abuso e assédio sexual.

Módulo V – Pesquisa, Pós-graduação e Inovação: apresenta o Pró-Reitor de Pesquisa, bem como a pesquisa no âmbito do IFAM, o programa de incentivo à iniciação científica, políticas de pesquisa, pós-graduação e inovação, grupos de pesquisa, propriedade intelectual e revistas científicas vinculadas ao IFAM.

Módulo VI – Extensão: apresenta a Pró-Reitora de Extensão, o conceito de extensão, as ações do IFAM relativas à extensão, acordos de cooperação, estágios e a revista de extensão vinculada ao IFAM.

Módulo VII – Comunicação – IFAM: apresenta a Coordenação de Comunicação Social do IFAM, suas atividades e equipe, além de expor os canais de comunicação da instituição.

Módulo VIII – Diretoria Executiva: apresenta a diretoria executiva como órgão integrante ao Sistema de Controle Interno e de Correição do IFAM, além do apoio e assessoramento ao Reitor, apresentando a Ouvidoria da Instituição e o Manual de Procedimentos para Abertura de Processos Disciplinares no âmbito do IFAM.

Módulo IX – Administração Pública: apresenta os princípios básicos da administração pública, bem como poderes e deveres do administrador público, utilizando o material “Introdução ao Direito Administrativo”, produzido por Cassiano Luiz Lurk, para a Rede E-Tec Brasil.

Módulo X – Ética e Cidadania: em continuação ao módulo anterior, utiliza-se a mesma fonte de pesquisa, abordando os seguintes temas – introdução à ética, cidadania,

componentes éticos da cidadania, código de ética no setor público, ética no serviço público e condições fundamentais para a qualidade do serviço público.

Módulo XI – Diretoria de Gestão de Pessoas: informa sobre abonos, auxílios, aportes, férias, licenças, ressarcimentos, progressão, retribuição por titulação, entre outros, da mesma forma que as informações presentes nos documentos Cartilha de Recepção e Manual do Servidor do IFAM.

Módulo XII – Licitações, Orçamento e Contratos: são apresentadas as modalidades licitatórias do ordenamento jurídico brasileiro e seus responsáveis.

Após os módulos, sempre se realiza uma atividade para verificação de aprendizagem. O curso aborda questões importantes para os servidores ingressantes, especialmente os professores, pois apresenta as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica tão importantes para os professores e suas práxis, além de trazer outras informações relevantes sobre a instituição, como ensino, pesquisa e extensão.

Depois da análise documental com abordagem descritiva, deu-se início à pesquisa de levantamento quantitativo descrita no estudo de Babbie (1990), que procura indicar tendências e informações quantitativas dos instrumentos obtidos pela coleta documental. Essa modalidade de pesquisa foi aplicada somente no Edital de Resultados e visou atender parcialmente o objetivo específico do item “a” deste estudo.

Após observação dos dados, foi realizada a tabulação desses, possibilitando contribuir com a caracterização do perfil formativo e experiencial dos professores ingressantes, sujeitos desta pesquisa. A partir disso, foi possível identificar que, das 64 vagas ofertadas, 57 foram preenchidas nesse primeiro momento, fazendo com que o número de possíveis sujeitos da pesquisa fosse reduzido ao referido quantitativo. Esses, por sua vez, tinham entre 23 e 59 anos de idade, sendo 35% constituído por docentes do sexo feminino e 65% do sexo masculino. Cerca de 70% deles possuíam formação em licenciatura; os demais eram bacharéis e tecnólogos. Ademais, 90% apresentaram pós-graduação *stricto sensu*, mestrado e/ou doutorado.

Um outro dado disponível a partir dessa coleta foi identificar onde aconteceu a formação inicial desses sujeitos, considerando os dados apresentados nos Editais de Resultado combinado com Pesquisa Documental em Currículos na Plataforma Lattes. Assim, foi possível identificar que, em sua maioria, os novos servidores possuem formação inicial desenvolvida fora do Amazonas, demonstrando que a vida desses professores, até aquele momento, estava ligada a outros estados da federação. Para

comprovar essa inferência, buscou-se elaborar um critério para quantificar percentualmente a formação inicial dos docentes e indicar uma generalização quantitativa dos estados em que a formação inicial do grupo ocorreu.

O critério utilizado teve como base a equação:

Equação 1 – Quantificação percentual da formação inicial dos sujeitos

$$X (\%) = \frac{\left[ \left( \frac{nf_x}{nf_t} \right)_{d1} + \dots + \left( \frac{nf_x}{nf_t} \right)_{d5} \right]}{57} * 100$$

Em que:

X(%): representa cada estado da federação;

$nf_x$  : número de cursos da formação inicial dos sujeitos que foi realizado no estado da federação correspondente;

$nf_t$ : número de cursos total da formação inicial de cada sujeito;

d1 ao d57: docente 1 ao docente 57.

Por esse adensamento quantitativo, foi possível elaborar a tabela percentual da distribuição da formação inicial dos sujeitos da pesquisa.

Tabela 2 – Percentual de distribuição da formação inicial dos sujeitos da pesquisa

Estado	Percentual (%)
AM	16
RJ	11
SP	11
PA	7
RS	7
MG	6
AL	4
PI	4
PR	4
MA	4
BA	3
DF	3
PB	3
PE	3
RN	3
CE	3
RR	2
TO	2
GO	2
AP	1
MS	1
MT	1

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

A partir desses dados, foi possível afirmar que cerca de 84% da formação inicial dos docentes participantes ocorreu fora dos limites territoriais do Amazonas, sendo 70% fora da Região Norte, apontando que os professores ingressantes no instituto federal possuem perfil formativo ligado a outras regiões do país, como mostra a figura 8, elaborada no software *Power BI*:

Figura 8 – Formação inicial dos sujeitos x estados



Fonte: elaborado pelo autor (2022).

O gráfico mostra que a formação inicial dos sujeitos da pesquisa ocorreu majoritariamente no eixo nordeste-sudeste-sul, e de forma minoritária no eixo norte-centro-oeste do país, indicando um alto fluxo de pessoas de fora da região no grupo pesquisado.

### 3.2 QUESTIONÁRIOS

Todos os 57 possíveis sujeitos foram convidados a participar da pesquisa e, desse total, 4 deixaram a pesquisa, sendo 3 por exoneração ou nomeação sem efeito e 1 por falecimento. Assim, 53 dos participantes aceitaram o convite, preenchendo o TCLE e o questionário apresentados no Quadro 6 desta dissertação.

Para análise dos dados das entrevistas, foram utilizadas duas metodologias, a pesquisa de levantamento para as perguntas de cunho quantitativo, de forma semelhante à utilizada na coleta documental e, para as perguntas de cunho qualitativo, considerou-se a base teórica da metodologia definida por Bardin (2016), a Análise de Conteúdo.

As perguntas 1, 2, 3, 4 e 5 foram indagações introdutórias, utilizadas para compor o banco de dados, registrar os contatos dos sujeitos para a coleta de dados seguintes e compor a caracterização geral dos sujeitos. Por meio delas, identificou-se que 67% dos participantes da pesquisa eram do sexo masculino e 33% do sexo feminino.

Quanto às áreas de atuação, 20% eram de informática, 16% de inglês, enquanto as disciplinas português, mecânica, química, ciências sociais, física e geografia alcançaram 8% cada. Por sua vez, as áreas matemática, história e espanhol distribuíram-se em 4% cada. Em relação à formação, cerca de 70% demonstraram possuir licenciatura e 30% formaram-se em cursos de bacharelado ou tecnólogos. Além disso, 92% apresentaram formação *stricto sensu* e apenas 8% não.

Na seção “experiências e motivações”, reservou-se as três primeiras perguntas para análise da pesquisa de levantamento. As questões “Em qual cidade você nasceu?” e “Em qual cidade você viveu a maior parte da sua vida até tomar posse no IFAM?” ajudaram a compreender a fase da vida dos professores, isto é, a transição de aluno a professor. De um lado, a fase de entrada na carreira, transição entre o ambiente de formação para atuação, no caso dos professores em indução profissional; do outro, a transição entre ambientes de atuação, para o caso dos professores em inserção profissional (HUBERMAN, 1992).

Assim como identificado na pesquisa de levantamento da coleta documental, englobando todos os possíveis sujeitos, foi verificado, na aplicação do questionário, o local de nascimento dos participantes e onde esses passaram a maior parte das suas vidas. Nesse caso, 83% passaram a maior parte do tempo fora do estado, concordando com a tendência de 84% identificada na coleta anterior. Além disso, a quantidade de participantes que nasceu e passou a maior parte do seu tempo no Amazonas foi de

aproximadamente 100%, fato extremamente peculiar, pois 95% das lotações do concurso aconteceram em *campi* do interior.

A questão “Você possui experiência na docência?” foi um marco importante para a pesquisa, pois a partir dela fez-se uma distinção dos processos enfrentados pelos professores, qual seja: são professores iniciantes ou ingressantes? Para tanto, considerou-se as categorias definidas no estudo de Móhn (2018). Todos os sujeitos que responderam ao questionário afirmaram possuir experiência na docência, seja na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, seja nas demais redes públicas e privadas de ensino. Essa constatação permite inferir, conforme os estudos de Móhn (2018) e Garcia (1999), que os desafios desse processo de inserção estão relacionados à categoria “ingressantes”. Nessa direção, os aspectos predominantes dos desafios estão voltados à lição com o novo cotidiano, com o novo local de trabalho, com a cultura organizacional e com as condições objetivas do trabalho.

A indagação da última seção do questionário<sup>2</sup> também indicou distinções dentro da categoria professor ingressante. Analisando as respostas, percebeu-se que apenas 16% dos respondentes não trabalharam ou foram alunos da Rede Federal, o que indica que majoritariamente os participantes da pesquisa já haviam atuado na rede ou estudado sobre a RFEPCT.

Distintamente das questões anteriores, as perguntas seguintes foram construídas para serem respondidas de forma discursiva (Quadro 6; apêndice B). Tais indagações tiveram o objetivo de evidenciar as experiências e motivações dos sujeitos e a sua relação com a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. As respostas forneceram uma amplitude de volume de dados que evidenciou o desafio de articular o conteúdo e sucumbir inferências relacionadas aos objetivos da pesquisa. Para isso, utilizou-se o método da Análise de Conteúdo, de Bardin (2016), já que os textos possuíam o principal requisito para a utilização desse tipo de análise: foram gerados a partir de um processo de comunicação.

Abaixo, apresenta-se a síntese do processo organizativo de categorização, elaborado a partir do agrupamento das Unidades de Registro que, para esta análise, foram trechos das respostas dos sujeitos, o que Bardin (2016) denomina tema:

---

<sup>2</sup> O questionamento foi: “A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica abrange todo o território nacional e contém os IFs, CEFETs, Colégio Pedro II e UTFPR. Qual a sua relação com esta rede? Conhece ou já fez parte de alguma das instituições que a compõem?”

O tema: a noção de tema, largamente utilizada em análise temática, é característica da análise de conteúdo. Berelson definia o tema como: uma afirmação acerca de um assunto. Quer dizer, uma frase ou uma frase composta, habitualmente um resumo ou uma frase condensada, por influência da qual pode ser afetado um vasto conjunto de formulações singulares (BARDIN, 2016, p. 135).

As unidades de registro, relativas a cada um dos temas relacionados às perguntas dos questionários foram agrupadas em categorias iniciais, que aqui são chamadas de subcategorias. O quadro 12 traz o conceito norteador de todas as referidas subcategorias.

Quadro 12 – Subcategorias da Análise de Conteúdo dos Questionários

<b>Subcategorias</b>	<b>Conceito Norteador</b>
Experiência anterior somente como docente	<i>Participante destaca sua experiência anterior apenas como docente.</i>
Experiência em outras áreas e como docente	<i>Participante relata outras experiências antes da docência.</i>
Experiência com pesquisas	<i>Participante destaca experiência anterior com pesquisas.</i>
Benefícios, Planos de carreira, Estabilidade	<i>Excertos relacionados a benefícios, planos de carreira e estabilidade como motivos para fazer parte do IFAM como docente.</i>
Desejo de trabalhar com ensino, pesquisa e extensão	<i>Excertos relacionados ao desejo de trabalhar com ensino, pesquisa e extensão.</i>
Desenvolvimento pessoal no meio acadêmico	<i>Excertos relacionados ao desenvolvimento no meio acadêmico.</i>
Mudança do mundo através da educação	<i>Excertos relacionados ao desejo de mudar o mundo pela educação.</i>
Desejo de trabalhar ou continuar a trabalhar na RFEPC	<i>Excertos relacionados ao desejo de trabalhar na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.</i>
EPT como forma de impacto social	<i>Expressa a EPT como indutora de impacto social.</i>
EPT como forma de desenvolvimento regional	<i>Expressa a EPT como forma de desenvolvimento regional.</i>
EPT oferecendo ensino de qualidade	<i>Expressa o papel da EPT como promotora de ensino de qualidade.</i>
EPT associada ao mercado de trabalho	<i>Expressa que a EPT deve estar relacionada ao mercado de trabalho em uma visão mercantilista.</i>
EPT como contribuidora para a ampla formação crítica dos indivíduos, considerando vários aspectos da formação humana	<i>Expressa que a EPT contribui para a formação dos indivíduos, considerando as amplas dimensões da vida humana.</i>
EPT associada ao mundo do trabalho	<i>Expressa que a EPT está associada ao mundo do trabalho.</i>
Relação da EPT com o trabalho mediante articulação de conhecimentos teóricos e práticos	<i>Afirma que a EPT se relaciona com o trabalho, a partir do momento em que são articulados saberes teóricos com saberes técnicos.</i>

Trabalho e educação com sentido indissociável e ontológico	<i>Afirma que trabalho e educação se relacionam pela própria condição histórica do ser humano, de forma indissociável e ontológica.</i>
Concepção de currículo integrado como algo meramente formal, utópico	<i>Concebem o currículo integrado como algo formal, utópico, sem efeitos práticos, pelo menos atualmente.</i>
Concepção de currículo integrado como integração entre os conhecimentos da área básica e os da área técnica	<i>Concebem o currículo integrado como instrumento de integração dos conhecimentos da área básica com os da área técnica.</i>
Concepção de currículo integrado como integração entre os conhecimentos teóricos e práticos	<i>Concebem o currículo integrado como instrumento de integração entre os conhecimentos teóricos com os conhecimentos práticos.</i>
Concepção de currículo integrado como formação das diversas dimensões que compõem a vida humana	<i>Concebem o currículo integrado como forma de integração das diversas dimensões que compõem a vida humana.</i>
Ausência de conhecimento sobre currículo integrado	<i>Não possuem concepção formada sobre o tema.</i>
Professores de áreas técnicas sem formação pedagógica para atender as demandas da EPT	<i>Afirmam que os professores da área técnica não possuem formação pedagógica para atender as demandas da EPT.</i>
Professores sem formação para atuar pela educação omnilateral	<i>Afirmam que os professores não tem formação ou não conhecem sobre o tema educação omnilateral.</i>
A prática docente como contribuidora da formação plena dos seres humanos	<i>Afirmam que a prática docente contribui significativamente para efetivação de uma formação plena, omnilateral dos educandos.</i>
Opção pela cidade de lotação com informações da internet	<i>Relaciona-se com as coletas de informações sobre as cidades de lotação através da internet</i>
Opção pela cidade de lotação com informações de amigos e colegas	<i>Relaciona-se com as coletas de informações sobre as cidades de lotação com amigos e colegas.</i>
Opção pela cidade, considerando infraestrutura	<i>Relaciona-se com a escolha de lotação de campus considerando a infraestrutura da cidade.</i>
Conhecimento prévio acerca da cidade/região	<i>Excertos que caracterizam o conhecimento da cidade/região de trabalho.</i>
Ausência de conhecimento prévio da cidade/região	<i>Excertos que caracterizam o não conhecimento da cidade/região de trabalho.</i>
Opção preferencialmente pela capital ou proximidade com a capital	<i>Excertos que caracterizam como critério de escolha a lotação em cidade próxima à capital.</i>
Ausência de opção de escolha	<i>Excertos que caracterizam que o professor ou professora não possuíram opção de escolha de lotação.</i>

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

A partir das subcategorias, foram elaboradas outras que estão relacionadas no quadro 13, como síntese:

Quadro 13 – Organização das subcategorias em categorias adicionadas do seu conceito norteador

<b>Subcategorias</b>	<b>Categoria</b>	<b>Conceito Norteador</b>
a.Experiência anterior somente como docente b. Experiência em outras áreas e como docente c Experiência com pesquisas	1. Caracterização do perfil experiencial	<i>Contém as subcategorias referentes à caracterização do perfil experiencial dos sujeitos.</i>
a.Benefícios, Planos de carreira, Estabilidade b.Desejo de trabalhar com ensino, pesquisa e extensão. c. Desenvolvimento pessoal no meio acadêmico d. Mudar o mundo através da educação e.Desejo de trabalhar ou continuar a trabalhar na RFEPECT	2. Motivações para se tornar professor do IFAM	<i>Contém as subcategorias referentes às motivações para se tornar professor do IFAM.</i>
a. EPT como forma de impacto social b.EPT como forma de desenvolvimento regional c.EPT oferecendo ensino de qualidade d.EPT deve estar associada ao mercado de trabalho e.EPT contribui com ampla formação crítica dos indivíduos, considerando vários aspectos da formação humana f. EPT deve estar associada ao mundo do trabalho g.Relação da EPT com o trabalho se dá pela articulação de conhecimentos teóricos e práticos h. Trabalho e educação têm sentido indissociável e ontológico i. Concepção de currículo integrado como algo meramente formal, utópico j. Concepção de currículo integrado como integração entre os conhecimentos da área básica e os da área técnica k. Concepção de currículo integrado como integração	3. Compreensão sobre a EPT e suas bases conceituais	<i>Contém as subcategorias referentes às compreensões individuais sobre as temáticas relacionadas à Educação Profissional e Tecnológica, suas bases conceituais e concepções.</i>

entre os conhecimentos teóricos e práticos		
l. Concepção de currículo integrado como formação das diversas dimensões que compõem a vida humana.		
m. Não tinha conhecimento sobre currículo integrado		
n. Professores de áreas técnicas não têm formação pedagógica para atender as demandas da EPT		
o. Professores não têm formação para atuar pela educação omnilateral		
p. A prática docente contribui para formação plena dos seres humanos		
a. Escolheu a cidade de lotação com informações da internet	4. Processo de inserção no IFAM	<p><i>Contém as subcategorias referentes às compreensões individuais sobre as temáticas relacionadas à Educação Profissional e Tecnológica, suas bases conceituais e concepções.</i></p>
b. Escolheu a cidade de lotação com informações de amigos e colegas		
c. Escolheu a cidade considerando infraestrutura		
d. Conhecia previamente a cidade/região		
e. Não conhecia previamente a cidade/região		
f. Escolheu preferencialmente a capital ou proximidade com a capital		
g. Não teve opção de escolha		

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

Com base nesse processo de organização, as fichas com os dados dos questionários foram separadas e agrupadas em dois grupos de sujeitos, conforme os grupos distintos que compõem os professores da Educação Profissional e Tecnológica, segundo Moura (2014)<sup>3</sup>:

1) Bacharéis ou graduados em cursos superiores de tecnologia, os quais serão chamados de B1, B2, B3, B4, B5 e B7;

2) Licenciados em disciplinas da Educação básica, denominados L1, L2, L3, L4, L5, L6, L7, L8, L9, L10, L11, L12, L13, L14, L15, L16 e L17. Tal codificação, usando letras

<sup>3</sup> Para este estudo os grupos Profissionais não graduados que atuam na EPT e os que ainda se formarão não foram considerados, pois o Edital do Concurso definiu que o título mínimo nas áreas deveria ser graduação.

e números, tem o objetivo de garantir o anonimato dos sujeitos, em atenção aos preceitos éticos das pesquisas com seres humanos.

Evidenciar a qual dos grupos cada sujeito pertence, é fundamental para identificar características principais de cada um deles, pois, de acordo com o estudo de Moura (2014), para os bacharéis, formados sem os saberes pedagógicos, é necessário adotar estratégias para a formação didático-pedagógica, e, para os licenciados, aptos geralmente para atuar no ensino médio regular, é necessária a formação continuada voltada para aproximação das questões relacionadas ao trabalho, ciência, tecnologia e cultura, conforme foi discutido na fundamentação teórica.

O quadro 14 traz a síntese desse processo de categorização, bem como a indicação dos temas tratados pelos professores, com suas subcategorias e categorias correspondentes.

Quadro 14 – Síntese da categorização da análise de conteúdo dos questionários

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10	L11	L12	L13	L14	L15	L16	L17	TOTAL
1. Caracterização do perfil experiência	a. Experiência anterior somente como docente							X	X		X							X								4
	b. Experiência em outras áreas e como docente	X		X	X	X	X			X		X	X	X	X	X	X		X		X	X	X	X	X	18
	c. Experiência com pesquisas																			X						1
2. Motivações para se tornar professor do IFAM	a. Benefícios, Planos de carreira, Estabilidade	X					X	X			X	X		X	X		X	X	X	X	X		X			13
	b. Desejo em trabalhar com ensino, pesquisa e extensão.		X			X	X	X					X				X		X	X			X			9
	c. Desenvolvimento pessoal no meio acadêmico							X								X	X			X						4
	d. Mudar o mundo através da educação				X																					1
	e. Desejo de trabalhar ou continuar a trabalhar na RFEPC			X				X		X			X						X			X		X	X	8
3. Compreensão sobre a EPT e suas bases conceituais	a. EPT como forma de impacto social	X								X		X		X	X		X			X		X		X		9
	b. EPT como forma de desenvolvimento regional		X			X	X									X	X		X	X	X	X		X	X	11
	c. EPT oferecendo ensino de qualidade			X	X				X						X											4
	d. EPT contribui com ampla formação crítica dos indivíduos, considerando vários aspectos da formação humana																							X	X	5

e. EPT deve estar associada ao mercado de trabalho	X					X	X		X	X			X										6	
f. EPT deve estar associada ao mundo do trabalho										X				X			X		X	X				5
g. Relação da EPT com o trabalho se dá pela articulação de conhecimentos teóricos e práticos						X	X			X														3
h. Trabalho e educação têm sentido indissociável e ontológico			X	X				X	X		X	X	X	X										8
i. Concepção de currículo integrado como algo meramente formal, utópico				X						X	X			X	X									5
j. Concepção de currículo integrado como integração entre os conhecimentos da área básica e os da área técnica			X		X	X				X		X			X		X				X			7
k. Concepção de currículo integrado como integração entre os conhecimentos teóricos e práticos																X								1
l. Concepção de currículo integrado como formação das diversas dimensões que		X			X	X		X									X			X		X		7





A partir da organização das categorias, discute-se sobre cada uma delas, apontando inferências mediante os dados analisados.

### **3.2.1 Inferências a partir da categoria 1: caracterização do perfil experiencial**

A categoria 1 apresenta o perfil experiencial dos docentes e apresenta caráter complementar aos dados quantitativos já apresentados em questão anterior. Todos os professores indicaram experiência prévia na docência, a maioria também com experiência em outras áreas, não havendo diferenciação contundente entre os bacharéis e os licenciados.

Os dados reforçam a tese indicada no questionário de que os aspectos relacionados a esses sujeitos foram relacionados à categoria professores ingressantes.

### **3.2.2 Inferências a partir da categoria 2: motivações para se tornar professor do IFAM**

A categoria de análise 2 agrupa as motivações para se trabalhar no Instituto Federal, *lócus* deste estudo de caso. Para mais de 50% dos sujeitos da pesquisa, os motivos foram relacionados à subcategoria 2.a, ou seja, aos benefícios, plano de carreira e estabilidade que a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica oferece a seus professores, conforme apontado pelo sujeito L7, anteriormente docente da rede pública estadual:

O trabalho docente já era minha realidade há 10 anos, porém, estava em uma jornada de trabalho de aproximadamente 60hrs semanais, com isso, busquei um lugar que pudesse continuar desenvolvendo meu trabalho docente, com uma jornada menor e com qualidade de trabalho e de vida (L7, 2021).

Esses benefícios foram citados por outros sujeitos como "vantagens da carreira de professor EBTT" (L11, 2021), "estabilidade e plano de carreira" (L6, 2021) e "Plano de carreira, valorização no magistério" (L13, 2021). Pela recorrência na fala dos sujeitos, combinando com a identificação de que a maioria absoluta dos sujeitos se deslocou dos seus estados natais para realizar concursos como o do IFAM, surgiu a oportunidade de busca pelo tema. Nessa se destacou, especialmente, o alerta do sujeito L9, que

evidenciou “as ameaças que assombram a carreira docente, especialmente com a Reforma Administrativa”.

A partir dessas indicações, discutiu-se, durante a disciplina de Políticas Públicas para EPT, sobre as mudanças iminentes na política de contratação de pessoal para a educação, bem como seus impactos<sup>4</sup>. Os resultados dessas discussões apontaram que a proposta de mudança na contratação, remuneração e valorização de professores possibilitaria a redução de salários, permitiria a precarização das relações trabalhistas, além da captura dos interesses privados sobre os públicos (COSTA *et al.*, 2021).

Outra subcategoria que teve uma grande quantidade de Unidades de Registro foi a 2.e. *Desejo de trabalhar ou continuar a trabalhar na RFEPCT*, acerca da qual apresentam-se as Unidades de Registro no quadro 15:

Quadro 15 – Subcategoria 2.e do questionário e suas unidades de registro

<b>Sujeito</b>	<b>Unidade de Registro</b>
B3	"Gostei muito da experiência que tive no IFRS como substituto e comecei a procurar vagas nos IFs".
B7	"Atuar na docência com o público do ensino médio e técnico dos IFs".
L2	"Havia vários concursos para IFS, me inscrevi para alguns e fui aprovada para o IFAM".
L5	"Acreditar na proposta dos Institutos Federais".
L11	"Interesse por institutos federais de ensino".
L14	"Sonho de se tornar professor de uma instituição federal."
L16	"Interesse [...] e pelos IF's".
L17	"Inserção no quadro de professores efetivos da Rede Federal de Ensino [...]".

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

Analisando essa subcategoria, percebe-se que há concordância com a inferência feita a partir da questão sobre conhecimento da RFEPCT, em que cerca de 86% dos participantes da pesquisa conheciam a rede, bem como as instituições que as compõem. Essa informação, combinada com o desejo de trabalhar nos Institutos Federais, acreditando na proposta e no modelo de ensino adotado por elas, traz relevância significativa quando trata das motivações para os professores se deslocarem até o Amazonas em busca de exercer a docência.

<sup>4</sup> Artigo “A proposta de Emenda Constitucional n.º 32/2020 e potenciais impactos na educação pública brasileira”, publicado na Revista de Administração Educacional.

### **3.2.3 Inferências a partir da categoria 3: compreensão sobre a EPT e suas bases conceituais**

A categoria 3, pela complexidade dos questionamentos e pela multiplicidade de compreensões e pontos de vista sobre a educação profissional e tecnológica, foi aquela que gerou o maior número de Unidades de Registro e, conseqüentemente, subcategorias. Para efeitos de organização, considera-se aqui a análise temática citada por Bardin (2016), discutindo e comparando outras categorias que tratem do mesmo tema, ainda que demonstrem visões distintas.

Nesse caso, é possível identificar que, das subcategorias 3.a até 3.d, presentes no quadro 14, surgem concepções da Educação Profissional e Tecnológica. A partir dessas, verifica-se que as falas dos docentes apontam para uma visão de EPT que promove impacto para as pessoas, organizações e comunidades onde as instituições estão instaladas, bem como para a região em seu entorno.

Essa visão concorda com os princípios norteadores da política nacional para a EPT, consubstanciados nas concepções e diretrizes para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, do MEC/SETEC, as quais defendem que os IFs devem ser concebidos “em função da sociedade como um todo na perspectiva de sua transformação”, em busca de “igualdade na diversidade social, econômica, geográfica e cultural” (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, o impacto social do IFAM se apresenta, segundo os sujeitos: 1) na perspectiva social (subcategoria 3.a.): “uma das poucas formas de ascensão social para os amazonenses do interior do estado” (B1, 2021), “oferecendo a possibilidade de um futuro melhor” (L4, 2021), fazendo com que “o aluno que tem essa oportunidade veja um mundo de possibilidades aberto a ele [...]” (L16, 2021) e, ainda, gerando reconhecimento pela própria sociedade, conforme L7 (2021):

Ser aluno e ex-aluno do IFAM, é sinônimo de qualificação, excelência e eficiência. O campus entrega para a sociedade profissionais qualificados e que saem do Instituto com uma visão ampliada e com várias possibilidades de seguir na carreira.

Outro impacto social surge em: 2) na perspectiva de desenvolvimento regional (subcategoria 3.b), na qual os sujeitos consideram que, se atendidas as necessidades e demandas de formação para as populações dos municípios, os IFs cumprirão sua missão

(L17, 2021), “potencializando o desenvolvimento econômico local” (L14, 2021) e contribuindo dessa forma com a formação humana integral das comunidades em que esses estão inseridos (L9, 2021).

Finalmente, surge ainda: 3) perspectiva de educação de qualidade (subcategoria 3.c), que, segundo a visão dos professores participantes da pesquisa, os institutos acabam por se tornar as instituições com ensino de qualidade superior aos demais aparelhos educacionais: “o ensino de qualidade ofertado pelos IFs é uma chance ímpar” (B4, 2021), levando a “lugares em que não há muitas oportunidades de qualificação” (L1, 2021).

A subcategoria 3.d se relaciona diretamente com a visão de Educação Profissional e Tecnológica assumida, considerando a intencionalidade de formar os indivíduos mediante a integração das dimensões fundamentais da vida humana, relacionando trabalho, ciência e cultura (RAMOS, 2008). Por isso, trazemos no quadro 16 as Unidades de Registro destacadas em excertos das respostas dos sujeitos da pesquisa.

Quadro 16 – Subcategoria 3.d do questionário e suas unidades de registro

<b>Sujeito</b>	<b>Unidade de Registro</b>
B6	"Reunindo não só o conhecimento básico e formal mas que esteja preparado a se adaptar às necessidades e tendências sociais e profissionais".
B7	"Os projetos integradores desenvolvidos dentro do âmbito dos Ifs possibilitam que o aluno amplie a sua visão de mundo".
L13	"possibilitar a formação integral e cidadã dos sujeitos".
L15	"Contribui levando não apenas mão de obra qualificada, como também cidadãos críticos sobre sua participação ativa e consciente na sociedade".
L17	"esta formação para o trabalho não deve ser apartada de uma formação política e cidadã dos educandos. Seja para a vida em sociedade ou para uma postura crítica diante de sua inserção no mundo do trabalho".

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

Pode-se inferir que as percepções dos sujeitos B6, B7, L13, L15 e L17, a seus modos, refletem uma visão da EPT voltada para as amplas dimensões da vida humana, que busque se adaptar às tendências sociais, profissionais, ampliando a visão de mundo dos estudantes, para que esses sejam ativos, conscientes e com postura crítica na sociedade. Porém, apesar de essas percepções acerca da EPT ser um fator de impacto social e para o desenvolvimento regional, nas subcategorias de que tratam a relação educação e trabalho, houve divergência na compreensão desses termos e do papel da EPT nessa relação.

A visão de trabalho e educação, discutida por autores como Marx, Ciavatta, Ramos, entre outros, é fundamental para a compreensão da formação omnilateral

buscada pela EPT. Para Marx (2013), o trabalho é primordialmente um processo em que o homem, através de sua ação, realiza com a natureza, por meio do seu corpo, agindo sobre ela, modificando o seu entorno e a sua própria natureza. Assim, é preciso pensar o trabalho como algo superior à hegemonia e opressão das relações trabalhistas do capital, ou da formação voltada apenas para o mercado de trabalho.

Em outras palavras, a compreensão crítica do seu papel individual como trabalhador implicaria a compreensão de sua própria existência humana, muito além de ser apenas uma simples peça numa engrenagem a serviço das grandes empresas.

Para compreender a divergência das duas subcategorias, “2.e. EPT associada ao mercado de trabalho” e “2.f. EPT associada ao mundo do trabalho”, o quadro 17 apresenta os excertos extraídos das respostas dos professores participantes da pesquisa.

Quadro 17 – Subcategorias 3.e e 3f do questionário e suas unidades de registro

<b>Subcategorias</b>	<b>Unidade de Registro</b>
e. EPT deve estar associada ao mercado de trabalho	B1: "A educação deve estar associada com as demandas exigidas pelo mercado profissional". B6: "Necessidade de mão de obra qualificada ao mercado de trabalho exige que o profissional tenha um perfil técnico aprimorado". B7: "O aluno já sai do ensino médio com maior bagagem, o que será o seu diferencial no momento de ingressar no mercado de trabalho". L2: "Educação Profissional contribui no momento em que prepara os jovens para o mercado de trabalho". L3: "O jovem recém-formado já sai pronto para o mercado de trabalho". L6: "oferecendo mão de obra qualificada".
f. EPT deve estar associada ao mundo do trabalho	L4: "A educação precisa ter como foco principal o trabalho". L9: "Há uma lacuna entre educação e trabalho que não deveria existir, por sua relação direta." L13: "A educação deve preparar para o mundo do trabalho". L15: "Quando há consciência de que o trabalho faz parte da vida social do educando. A relação é baseada na consciência de que ele deve ser um profissional ativo e crítico. Isso porque educação só é educação quando leva em conta a vida cívica dos envolvidos." L16: "As duas coisas estão e devem estar intimamente relacionadas. A educação tem o papel de preparar o ser humano para a vida e o trabalho é a chave mestra para uma vida digna e independente."

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

As duas subcategorias demonstram dois tipos de visão da educação para o trabalho. Uma educação cujo ponto de vista mercantilista é o guia tem uma percepção limitada às questões do capitalismo, enxergando os sujeitos apenas como mão de obra a serviço de relações opressoras. Por outro lado, a educação para o mundo do trabalho, como destacado anteriormente, diz respeito à inserção do homem mediante os elementos que constituem a sua própria existência (ANTUNES, 2001). Nessa direção, a “relação é baseada na consciência de que ele deve ser um profissional ativo e crítico. Isso porque educação só é educação quando leva em conta a vida crítica dos envolvidos” (L15, 2021).

Com a compreensão dessas duas subcategorias, e ao lermos os excertos dos professores, é possível inferir que a questão relação educação/trabalho precisa ser discutida entre os professores ingressantes da EPT, com vistas à compreensão do que os Institutos Federais se propõem a fazer. Apesar disso, essa concepção de trabalho e educação no sentido ontológico tem recorrência na fala de alguns sujeitos, como visto na subcategoria 3.h, em “[educação e trabalho] se relacionam de forma indissociável” (B4, 2021) e no trecho:

A relação entre esses dois aspectos de nossas vidas é muito importante; O trabalho é nosso meio de vida, nossa expressão na sociedade. A educação (aqui me refiro a educação formal) vai pautar nosso entendimento de mundo, nossa percepção para os conflitos existentes no nosso convívio social. Se a nossa formação for alienada, nossa expressão na sociedade também será. Assim, acredito que meu trabalho só pode ser capaz de provocar mudanças na sociedade se minha educação for crítica, reflexiva, para além do sistema capitalista, ainda que refém dele (L9, 2021).

Assim, essa compreensão de trabalho, sob o ponto de vista crítico, pretende formar os cidadãos nas diversas dimensões e se dá, na RFEPC, pela formação integral, na direção do que Ramos (2008) defende, conforme apresentado no Quadro 1 desta dissertação. Essas concepções estão estritamente relacionadas com as subcategorias da categoria 3.

Nessa direção, o sentido de integração como forma de relacionar o Ensino Médio com a Educação Profissional é destacado na subcategoria 3.J. Trata-se do que Ramos (2008) concebe no Ensino Médio Integrado, articulando as duas modalidades de ensino como forma de superar a dualidade histórica que marca a história da Educação Profissional, que era exclusiva à classe trabalhadora, em detrimento dos conhecimentos da classe dominante.

Essa concepção é trazida tanto por B3, ao afirmar que o “aprendizado tanto das disciplinas de base comum quanto as disciplinas de base comum quanto as de cunho técnico de maneira conjunta” (B3, 2021), quanto por L1, quando “prevê uma comunicação direta e contínua entre os conhecimentos das disciplinas profissionais com os conhecimentos das disciplinas gerais” (L1, 2021), e pela importante fala do sujeito L7 (2021):

Entendo que integrado seja no sentido de agregar os conhecimentos das componentes curriculares técnicas com as componentes da base comum. Esse é um grande desafio, em pouco tempo de atuação na Rede Federal percebo uma tensão entre alguns docentes.

A percepção apontada pelo sujeito remete ao desafio de realizar a integração entre as disciplinas técnicas com as da área básica e nos permite inferir que boa parte dos sujeitos têm uma visão de integração que se limita a isso, e é importante lembrar que a ideia de integração ultrapassa esse significado.

Por isso, retomando os sentidos de integração apontados por Ramos (2008), observa-se os conhecimentos dos diversos saberes, integrando conhecimentos teóricos e práticos que estariam agrupados na categoria 3.k, porém, essa obteve apenas uma Unidade de Registro:

A concepção de currículo integrado é uma tentativa de integrar a abordagem das diversas disciplinas explorando a conexão entre eles e gerando um conhecimento que conecta os vários saberes, divididos historicamente na estrutura disciplinar dos cursos. Essa integração é de extrema relevância, apesar de ser um desafio e de não existir uma solução fácil e última, pois além de relevar a conexão real entre os conhecimentos disciplinares é fundamental para a concepção de formação do instituto e mesmo para um aprendizado mais efetivo [...], no meu entender, exige uma formação contínua também dos docentes (L11, 2021).

A fala trazida por L11 remete à histórica divisão dos conhecimentos em disciplinas diversas, na forma de currículos, e da necessidade da formação docente contínua. Além disso, a baixa quantidade de Unidades de Registro nessa subcategoria permite inferir que essa concepção de integração precisa ser apresentada ou fazer parte de cursos de formação contínua para os novos docentes.

A outra concepção de integração que Ramos (2008) defende é aquela voltada ao sentido mais filosófico, que se propõe a formar os indivíduos a partir da integração das dimensões fundamentais da vida humana, relacionando-se diretamente com o sentido de

trabalho de Antunes (2001), discutido a partir dos excertos da subcategoria 3.f. Tal concepção está incluída na subcategoria 3.l – “Concepção de currículo integrado como formação nas diversas dimensões que compõem a vida humana”. Nela, foi possível destacar a afirmação de que

O currículo integrado é entendido como uma estratégia adequada para a formação acadêmica para o mundo do trabalho, todavia seu conceito é ainda mais amplo e implica na formação para o mundo. Sendo assim, deve-se pretender, ademais da formação de um profissional dotado de competências e capacidades alinhadas com as demandas atuais, um cidadão crítico e participativo, com competências e capacidades também para a ativa participação social. Afinal, os desafios profissionais não se dão de maneira isolada e catalogados em categorias como as disciplinas tradicionalmente (ou ainda com carga horária específica e tantas outras delimitações de ilhamento). Assim também não se dá em todas as demais interações sociais em que somos partícipes. (L12, 2021).

Para o participante L12, bem como para outros participantes, a ideia de integração ou de currículo integrado é a mesma indicada por Ramos (2008) e reforça a ideia de integração no seu sentido omnilateral. A respeito da omnilateralidade em si, mediante a análise das subcategorias 3.n, 3.o e 3.p, verificou-se que quase todos os sujeitos da pesquisa acreditam que a referida formação passa pelo trabalho docente, sendo, pois, fundamental para a formação plena dos educandos.

Contudo, para que a formação omnilateral seja efetivada, são necessárias formações em dois sentidos: 1) para os professores bacharéis que não tem formação pedagógica e 2) para todos os professores, tendo em vista as questões de formação omnilateral, concordando com o estudo de Moura (2014), na indicação dessas duas ações para os professores da EPT. Tais inferências podem ser respaldadas pelas respectivas falas do sujeito L9 e L12 de que “a prática docente assume papel central para efetivação da formação omnilateral” (L9) e “também sinto que o currículo universitário pouco tem contribuído nessa capacitação, o que também influencia negativamente” (L12).

#### **3.2.4 Inferências a partir da categoria 4: processo de inserção no IFAM**

A última categoria elaborada a partir dos dados dos questionários aplicados aos docentes trata-se de uma etapa introdutória àquelas que foram geradas a partir dos dados das entrevistas, relacionando-se com o *objetivo específico c* desta pesquisa de mestrado.

Os dados apontam que, majoritariamente, os sujeitos não conheciam a cidade/região que passariam a atuar, por isso buscaram informações sobre as cidades na internet. Assim, a maioria escolheu as lotações considerando a proximidade com a capital e observando a infraestrutura do município. Essas inferências são importantes por conta dos aspectos relacionados à categoria “professores ingressantes”, na visão de Móhn (2018), conforme já apresentado no Quadro 4.

### 3.3 ENTREVISTAS

As entrevistas semiestruturadas ocorreram conforme expresso na fundamentação metodológica, com algumas ressalvas. Determinadas entrevistas aconteceram por áudios no aplicativo de mensagens do *Whatsapp* e algumas das videochamadas aconteceram apenas com o áudio ligado, pois, nesses casos, a internet do interior do Amazonas dificultou o contato, fazendo com que fossem ajustados os instrumentos de entrevista.

O contato foi realizado com os sujeitos cerca de um ano após a entrada desses na instituição, ou seja, no fim do ano da indução profissional docente (ALARCÃO; ROLDÃO, 1992). Durante o período de contato para este segundo momento de coleta com os referidos professores, nem todos os que participaram da primeira etapa de coleta deram retorno. Acredita-se que essa ausência ocorreu pelo fato de o ano de indução ter sido quase que ao mesmo tempo do período relacionado à Covid-19, no qual professores em processo de distanciamento e isolamento social viram seu trabalho se intensificar em atividades digitais, por meio de aplicativos de mensagens, *e-mail*, *lives*, videoaulas, entre outros (PONTES; ROSTAS, 2020).

Como resultado, dos 24 professores que participaram da primeira parte da pesquisa, 16 se propuseram a realizá-la novamente. Foram eles, B2, B3, B4, B5, B6, B7, L2, L4, L5, L6, L7, L9, L11, L12, L15 e L16.

As gravações totalizaram 8 horas, 14 minutos e 6 segundos, sendo transcritas em 238 páginas. Pela organicidade e objetividade deste estudo, adotou-se novamente a perspectiva de Bardin (2016) para a Análise de Conteúdo, apoiando-se também em Dias (2020), a fim de gerar as categorias que correspondessem aos dados apresentados em consonância com os objetivos da pesquisa.

Assim, da mesma forma que na análise de conteúdo utilizada nas respostas do questionário, trabalhou-se com os próprios excertos ou trechos das falas dos

entrevistados como unidades de registro (UR). Então, para a classificação e codificação destas URs, foram elaboradas, após a leitura flutuante, as categorias iniciais (BARDIN, 2016) que aqui foram chamadas de subcategorias. Essas foram registradas em formulário próprio e elaboradas a partir das unidades de registro, mas também a partir do referencial teórico, considerando temas que poderiam ser citados pelos sujeitos, tendo em mente aqueles assuntos que não foram citados pelos sujeitos. Em outras palavras, indicou-se os temas que não compuseram a experiência docente, inferência possível a partir da ausência de unidades de registro. O quadro 18 apresenta essas subcategorias, bem como o seu conceito norteador.

Quadro 18 – Subcategorias da análise de conteúdo das entrevistas e seus conceitos norteadores

<b>Subcategorias</b>	<b>Conceito Norteador</b>
Experiências positivas no processo de inserção	Visões relacionadas a experiências positivas no ano da indução.
Dificuldades relacionadas às condições objetivas do trabalho	Visões sobre dificuldades das atividades do trabalho docente.
Dificuldades relacionadas à adaptação à nova região/cultura	Visões sobre dificuldades de adaptação cultural do local, pessoas, alunos etc.
Dificuldades relacionadas à adaptação à cultura organizacional	Visões sobre dificuldades de adaptação à cultura organizacional, estrutura hierárquica, fluxos etc.
Dificuldades relacionadas à Pandemia de Covid-19	Visões sobre dificuldades da Pandemia de Covid-19.
A instituição utilizou o método de socialização organizacional conteúdo do cargo ou semelhante	Excertos sobre a utilização do método conteúdo de cargo pela instituição.
A instituição utilizou o método de socialização organizacional supervisor como tutor ou semelhante	Excertos sobre a utilização do método supervisor como tutor pela instituição.
A instituição utilizou o método de socialização organizacional equipe de trabalho ou semelhante	Excertos sobre a utilização do método equipe de trabalho pela instituição.
A instituição utilizou o método de socialização organizacional programa de integração ou semelhante	Excertos sobre a utilização do método programa de integração pela instituição.
A instituição disponibilizou manual com informações sobre a sua integração	Excertos sobre a utilização do método manual com informações pela instituição.
A instituição não promoveu métodos de socialização organizacional	Excertos sobre a não utilização de métodos de socialização pela instituição.
A instituição realizou integração em momento posterior	Excertos sobre o momento da integração ter acontecido em período posterior à entrada inicial dos trabalhos.

Os métodos de socialização organizacional não foram suficientes	Considerações insuficientes sobre as ações de socialização promovidas pela instituição.
A integração e apropriação das demandas do trabalho foram acontecendo na medida que as atividades foram realizadas	Considerações sobre as ações de integração que aconteciam à medida que o desenvolvimento do trabalho ocorria.
Houve um acolhimento pontual logo no início dos trabalhos	Considerações sobre o acolhimento logo na entrada dos professores.
Os colegas de trabalho ajudaram na integração	Considerações sobre a ajuda dos colegas professores na integração.
Foi realizado algum tipo de formação continuada sobre os princípios fundantes da EPT	Trechos sobre a existência de algum tipo de formação continuada sobre a EPT ofertada aos docentes ingressantes.
Não foi realizada formação continuada sobre os princípios fundantes da EPT	Trechos sobre a não existência de algum tipo de formação continuada sobre a EPT ofertada aos docentes ingressantes.
As ações que apresentaram os princípios fundantes da EPT não foram suficientes	Trechos sobre a não suficiência das ações que apresentaram os princípios fundantes da EPT.
Sugere que o produto educacional apresente as bases conceituais e os princípios da EPT	Sugestões da inclusão do tema “bases conceituais e princípios da EPT” no produto educacional.
Sugere que o produto educacional é passível de ser utilizado <i>in loco</i> , sem ser necessariamente no formato <i>online</i>	Sugestões relacionadas a não utilização exclusiva de internet no produto educacional.
Sugere recursos e conteúdos específicos para o produto educacional	Sugestões relacionadas a recursos e conteúdos específicos para o produto educacional.
Sugere maneiras de estruturar o produto educacional	Sugestões relacionadas à forma do produto educacional.
Sugere que o produto educacional contenha questões objetivas do trabalho docente	Sugestões relacionadas à inclusão de questões sobre o trabalho dos professores.
Sugere que o produto educacional contemple as questões práticas do trabalho docente no EMI	Sugestões relacionadas às práticas do trabalho docente específicas no Ensino Médio Integrado.
Retrata a importância de uma boa integração dos professores e do produto educacional como instrumento para essa integração	Excertos sobre a importância de uma boa integração e de um produto educacional que contribua com ela.
Sugere que o produto educacional contenha informações sobre a realidade socioeconômica dos locais em que os institutos estão inseridos	Sugestões da inclusão do tema realidade socioeconômica das cidades onde os IFs estão inseridos.

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

Da mesma forma, no decorrer do processo organizativo, essas subcategorias foram agrupadas em categorias maiores, atendendo ao processo de categorização sugerido por Bardin (2016). Tais categorias estão dispostas no quadro 19, que contém também os conceitos norteadores de cada uma delas.

Quadro 19 – Organização das subcategorias em categorias adicionadas do seu conceito norteador




<b>Subcategorias</b>	<b>Categoria</b>	<b>Conceito Norteador</b>
a. Experiências positivas no processo de inserção	1. O processo de inserção dos novos professores	<i>Contém as subcategorias relacionadas ao processo de inserção profissional dos professores no instituto federal, lócus do estudo de caso</i>
b. Dificuldades relacionadas às condições objetivas do trabalho		
c. Dificuldades relacionadas à adaptação à nova região/cultura		
d. Dificuldades relacionadas à adaptação à cultura organizacional		
e. Dificuldades relacionadas à pandemia de Covid-19		
a. A instituição utilizou o método de socialização organizacional conteúdo do cargo ou semelhante	2. Medidas adotadas por um Instituto Federal na Região Norte do país	<i>Contém as subcategorias relacionadas às medidas que o Instituto Federal, lócus do estudo de caso, implementou durante o ano de indução dos professores participantes da pesquisa</i>
b. A instituição utilizou o método de socialização organizacional supervisor como tutor ou semelhante		
c. A instituição utilizou o método de socialização organizacional equipe de trabalho ou semelhante		
d. A instituição utilizou o método de socialização organizacional programa de integração ou semelhante		
e. A instituição disponibilizou manual com informações sobre a sua integração		
f. A instituição não promoveu métodos de socialização organizacional		
g. A instituição realizou integração em momento posterior		
h. Os métodos de socialização organizacional não foram suficientes		
i. A integração e apropriação das demandas do trabalho foram acontecendo na medida que as atividades iam sendo realizadas		
j. Houve um acolhimento pontual logo no início dos trabalhos		
k. Os colegas de trabalho ajudaram na integração		

a. Foi realizada algum tipo de formação continuada sobre os princípios fundantes da EPT	3. Apresentação e formação sobre as bases conceituais da EPT	<i>Contém as subcategorias relacionadas à apresentação e formações sobre as bases conceituais e pedagógicas da EPT realizadas pela instituição com os professores participantes da pesquisa</i>
b. Não foi realizada formação continuada sobre os princípios fundantes da EPT		
c. As ações que apresentaram os princípios fundantes da EPT não foram suficientes		
a. O produto educacional poderia apresentar as bases conceituais e os princípios da EPT	4. Produto educacional	<i>Contém as subcategorias relacionadas às sugestões dos sujeitos da pesquisa à forma, apresentação e conteúdos do produto educacional</i>
b. O produto educacional poderia ser utilizado <i>in loco</i> , sem ser necessariamente no formato <i>online</i>		
c. Sugestão de recursos e conteúdos específicos para o produto educacional		
d. Sugestão de maneiras de estruturar o produto educacional		
e. Sugestão para o produto educacional conter questões objetivas do trabalho docente		
f. Sugestão para que o produto educacional contemple as questões práticas do trabalho docente no EMI		
g. Retrato da importância de uma boa integração dos professores e do produto educacional como instrumento para essa integração		
h. Sugestão para que o produto educacional contenha informações sobre a realidade socioeconômica dos locais em que os institutos estão inseridos		

Fonte: próprio autor (2022).

A partir da elaboração das categorias e subcategorias, no processo de categorização, passou-se ao tratamento e codificação das unidades de registro. Para isso, as transcrições das entrevistas receberam um tratamento, com a adição de números de linhas e indicação dos excertos correspondentes às Unidades de Registro, bem como a indicação de categorização individual, como mostra a figura 9:

Figura 9 – Exemplo do processo de codificação e categorização dos trechos extraídos das transcrições da entrevista

49	ano de Instituto?	
50	PE: Posso sim. Então, de maneira geral estava sendo bem legal a inserção,	 <b>55929</b> 1.A
51	só que eu iniciei dia 20 de janeiro, e em março já começou a pandemia e	
52	foram canceladas as aulas. Então, eu dei um mês e pouco de aula, mal	 <b>55929</b> 1.E
53	conheci as turmas e os colegas de trabalho e a gente já encerrou as	
54	atividades presenciais. Então de maneira geral todo mundo tem sido	 <b>55929</b> 1.A
55	extremamente amigável, ajudando em todos os processos, em todas as	
56	atividades que a gente precisa, mas foi um ano justamente atípico	

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

Junto a esse processo de identificação das Unidades de Registro, foram tabulados os indexadores que ajudariam a localizar as URs verificadas. Esses são expressos como números das linhas, de acordo com a sugestão de aplicação da análise de conteúdo de Dias (2020). Assim, após todas as URs destacadas e indexadas, foi gerada a síntese da análise de conteúdo das entrevistas, apresentada no quadro 20.



c. Utilização do método de socialização organizacional equipe de trabalho ou semelhante pela instituição																
d. Utilização do método de socialização organizacional programa de integração ou semelhante pela instituição		128		103	209	186			259	110		136	133	38	133	
e. Disponibilização do manual com informações sobre a sua integração																
f. A instituição não promoveu métodos de socialização organizacional								101, 114			146					
g. A instituição realizou integração em momento posterior	190									77, 113						
h. Os métodos de socialização organizacional não foram suficientes	195						286				175	144				225
i. A integração e apropriação das demandas do trabalho foram acontecendo à medida que as atividades foram realizadas	209				154, 161	161, 176			104	56				22		
j. Houve um acolhimento pontual logo no início dos trabalhos		139	71, 187	58		147	67, 253		209		56	52	159	12	94	179
k. Os colegas de trabalho ajudaram na integração								103, 116	64		64, 163		143, 168	44	120	

3. Apresentação e formação das bases conceituais da EPT	a. Foi realizado algum tipo de formação continuada sobre os princípios fundantes da EPT		168		123	231			143					189, 206		155	
	b. Não foi realizada formação continuada sobre os princípios fundantes da EPT	295, 298		257, 325						164	197						239
	c. As ações que apresentaram os princípios fundantes da EPT não foram suficientes						203	314, 317, 412		317, 328			132	237	79	165	
4. Produto educacional	a. Sugere que o produto educacional apresente as bases conceituais e os princípios da EPT ofertado pelos Institutos Federais		205, 241							430, 497, 506	195	212, 286	210	295			
	b. Sugestão do produto educacional para ser utilizado <i>in loco</i> , sem ser necessariamente no formato <i>online</i>	232										123, 135, 148, 208, 288			319		
	c. Sugestão de recursos e conteúdos específicos para o produto educacional		218	685			315			442, 472	243, 256	242				175, 180, 187	292, 306
	d. Sugestão de maneiras de estruturar o produto educacional			77, 106, 690		312, 314			198	423					58		
	e. Sugestão para que o produto educacional contenha questões objetivas do trabalho docente	318, 322, 328		83	154		269, 325					235					

f. Sugestão para que o produto educacional contemple as questões práticas do trabalho docente no EMI	337		143	274	249			349,446		228	217	269,281			334,352
g. Importância de uma boa integração dos professores e do produto educacional como instrumento para essa integração			87,88,100,383,446	363						318	248				400
h. Sugestão para que o produto educacional contenha informações sobre a realidade socioeconômica dos locais em que os institutos estão inseridos			391,404,421					206,243,285							

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

Feita essa apresentação do processo organizativo da Análise de Conteúdo dos dados da entrevista, parte-se agora para as inferências dos dados gerados. Nesse sentido, as categorias 1, 2, 3 e 4 relacionam-se diretamente com os objetivos específicos da pesquisa. Cabe destacar a categoria 4 que está alinhada com a construção do produto educacional.

Nos tópicos seguintes, serão discutidas as inferências relacionadas às quatro categorias, com a ressalva de que a última será retomada no quarto capítulo, pondo em evidência o tratamento relativo ao produto educacional elaborado.

### **3.3.1 Inferências a partir da categoria 1: o processo de inserção dos novos professores**

A categoria 1 reúne as Unidades de Registro que permitem identificar como foi o processo de inserção dos novos professores. Assim, as experiências positivas foram agrupadas na subcategoria 1.a., destacando-se as falas dos sujeitos dentro do que foi pesquisado. Elas se referem à importância dada ao acesso docente na instituição e apontam aspectos positivos dessa entrada, mostrando que, “de maneira geral, estava sendo bem legal a inserção” (B3, 2021), e que a instituição dá oportunidades e condições para o exercício do trabalho do professor.

Segundo a fala de B4 (2021):

[...] acho que isso é um benefício que você pode acabar vendo no IFAM, como um todo, é que se você quiser fazer alguma coisa, você muitas vezes vai ter o espaço pra fazer... pelo menos se você quer fazer, você vai conseguir fazer que em outros locais você vai fazer e aí é travado.

Outro importante aspecto é que os *campi* têm uma excelente infraestrutura, como observado na fala “fiquei encantada com a estrutura física do *Campus*. E eu não era só o fato de eu ter uma mesa com meu nome, era o fato de eu ter material disponível, me deram tudo que você possa imaginar” (B4, 2021). No mesmo sentido, a fala de L5 destaca que os primeiros meses foram excelentes, “mas, assim, foram de uma intensidade tão grande que a gente se sentiu tão próximos” (L5, 2021).

Como todos os sujeitos da pesquisa adentraram na instituição em janeiro de 2020, a partir do 3.º mês de trabalho, muitos relataram que o processo de inserção e o trabalho docente foram afetados pelas implicações decorrentes da Covid-19.

Essas dificuldades foram agrupadas na subcategoria 1.e e apresentaram as seguintes enunciações: “esse ano também é um pouco atípico [...]” (L16, 2021), pois o trabalho presencial aconteceu “[...] um mês e meio, dois meses no máximo de aula presencial e já veio a pandemia” (L11, 2021), fazendo com que o trabalho que já era desafiador da maneira presencial, “de forma remota se tornasse muito mais complicado” (B7, 2021).

Esbarrando numa questão de infraestrutura crucial do Amazonas, a falta de conexão com a internet foi expressivamente relatada: “[...] muito complicado porque lá não existe internet, os alunos não têm celular.... E aí a gente teve que elaborar um plano de estudos dirigidos [...]” (L2, 2021), em que as apostilas e atividades eram disponibilizadas “no *campus* de maneira impressa e por rotas que levavam às comunidades e ramais” (B4, 2021).

Em parte, pode-se inferir que o processo de inserção trouxe experiências positivas aos docentes, principalmente até o momento de suspensão das aulas presenciais, por conta da pandemia da Covid-19. Ao recorrer a Huberman (1992), percebe-se que a fase de entrada na carreira é marcada por dois grandes elementos cruciais: a descoberta e a sobrevivência. A descoberta se caracteriza pelo entusiasmo, exploração e experimento em que o docente se sente bem ao adentrar no trabalho, equivalendo justamente aos excertos expressos na subcategoria 1.a.

Já o segundo estágio se refere à sobrevivência, que é vivida, segundo Huberman (1992), junto ao primeiro, e trata da instabilidade profissional e pessoal. A relação desses dois estágios é crucial para o prosseguimento na carreira docente. Ou seja, se o estágio de descoberta for relativamente mais marcante que o estágio de sobrevivência, há grandes chances de os professores chegarem mais rapidamente à fase de estabilização, que acontece, segundo o autor, dois ou três anos após o período de indução. Para esse segundo estágio, elaborou-se três subcategorias – 1.b, 1.c e 1.d. –, agrupando os trechos das entrevistas que demarcavam cada uma das dificuldades expressas pelos entrevistados.

Essas subcategorias foram criadas a partir da divisão proposta pelo estudo de Móhn (2018), com relação aos aspectos predominantes para a categoria “professores ingressantes”: lidar com o novo cotidiano, cultura organizacional e condições objetivas do trabalho. Essa última foi modificada para “adaptação à nova região/cultura”, tendo em vista que as principais mudanças de cotidiano expressas pelos professores dizem respeito à adaptação à região e cultura social do local onde passaram a trabalhar.

Para a subcategoria 1.b, apresenta-se no quadro 21 as unidades de registro destacadas nas entrevistas:

Quadro 21 – Unidades de registro da subcategoria 1.b

<b>Sujeito</b>	<b>Unidade de Registro</b>
B3	“de maneira geral o maior choque pra mim foi vindo da área de informática, a precariedade não da instituição, mas dos alunos do ensino médio”.
B7	“Bom a dificuldade inicial foi mais em relação ao público mesmo. Eu já lecionei em Faculdade na iniciativa privada, eu já ministrei aula de pós, por exemplo, mas nunca tinha trabalhado com Ensino Médio e Técnico, então é um pessoal que tem características, particularidades bem peculiares. Então é um público que você tem que mudar um pouco a metodologia, não pode ser a mesma no contexto de uma graduação, por exemplo, então teve essa certa dificuldade em relação a adaptação de alguns conteúdos que eu já ministrava, por exemplo, no Ensino Superior”.
L2	<p>“tinha que fazer os lançamentos dos planos de estudo e aí eu fiquei meio perdida. É a primeira vez que eu trabalho com Ensino Médio, eu dava aula particular para Ensino Médio particular é um aluno só mesmo”.</p> <p>“eu realmente eu já falei, foi toda essa dificuldade, do novo, eu não sabia, eu nunca trabalhei em colégio. Antigamente o colégio tinha diários, tinha que preencher aquilo todo dia, então eu tinha eu ficava com esse incômodo, porque a Universidade, Faculdade você não tem isso, você não tem que apresentar essa documentação para o coordenador”.</p> <p>“Então, como eram adolescentes, eu procurava tornar a aula um pouco mais dinâmica, se fosse possível, mas tem dia que a aula não tem como ser dinâmica, você precisa falar de teoria, e você precisa explicar e eu vi que eles quase morreram de tédio, eu falei não, não posso fazer isso, continuar desse jeito”.</p>
L7	<p>“Primeiramente a gente não compreendia muito bem o funcionamento dessa questão das disciplinas técnicas, base comum, como chamam aqui base nacional comum, a gente não compreendia muito bem como funcionava, assim nós professores da base comum poderia administrar alguma disciplina técnica, a gente percebeu que existia meio que uma, não gosto muito de usar a palavra, mas parece que há uma divisão, entre os professores da base comum e da base técnica”</p> <p>“Outra coisa que a gente não compreendia muito bem na finalização do curso, o Curso Técnico exige um trabalho que a gente um PCCT, que é Projeto de Conclusão do Curso Técnico, e nós ficávamos nos perguntando, mas como é que funciona cadê o edital, cadê o manual, onde estava PCCT”.</p>
L9	“minha maior dificuldade foi a dinâmica, a diferença entre o trabalho que eu exercia com Ensino Médio Regular para um Ensino Técnico Profissionalizante. Já foi um choque para nós e também a ideia de se trabalhar de segundo um plano pedagógico do curso, para nós, para mim no caso que tinha vindo de uma outra... além de vim de outro Estado, também vinha de uma outra realidade de ensino, isso me dificultou um pouco, ainda tenho algumas dificuldades de relacionar o ensino aquilo que está materializado, o que está encucado no plano pedagógico do curso”.
L16	“A dificuldade foi assim... Mas assim ao longo de toda a minha experiência profissional eu tive sempre um foco maior voltado mais para o Ensino Superior e não ensino médio”.

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

Ao analisar os trechos das respostas dos sujeitos, pode-se inferir que as dificuldades que se sobrepuseram em relação às condições objetivas do trabalho docente foram: 1) impacto na mudança de professor do ensino básico regular para o ensino médio integrado à educação profissional; 2) impacto na mudança de professor do ensino superior para o ensino médio integrado; 3) dificuldades em compreender o funcionamento dos cursos técnicos integrados, bem como seus instrumentos legais, organização, regulamentos etc.

Em relação à subcategoria 1.c, apresenta-se o quadro 22 com os excertos das respostas dos sujeitos relacionadas à adaptação à nova região e à nova cultura local:

Quadro 22 – Unidades de registro da subcategoria 1.c

<b>Sujeito</b>	<b>Unidade de Registro</b>
B2	“estava muito tempo fora de Manaus, aí então, eu senti bastante a vida no interior, em termos de infraestrutura da cidade”
B3	<p>“também carência justamente de uma carga de conhecimento com a qual eu estava acostumado a lidar já com meus alunos [...] mais social do que do Instituto”</p> <p>“essa questão, principalmente da infraestrutura da cidade. É uma cidade de 40 mil habitantes, mas, por exemplo, tem muito menos acesso que uma cidade de 40 mil habitantes de lá. Por exemplo, eu vim de uma cidade bem pequena, uma cidade de 2800 habitantes, então eu vim bem do interior, só que era um interior muito mais conectado ao resto, por exemplo, é muito mais facilidade de pegar e ir para uma outra cidade, pegar um ônibus e ir pra uma capital, a internet era boa, não existia isso: “ah, choveu, não tem internet”, tipo, era as qualidades... o frete era barato pra quando tu comprava alguma coisa na internet. É mais a questão da infraestrutura, que aqui é um pouco mais precária dada a situação geográfica e do isolamento que é das outras cidades”</p>
B4	<p>“o alunato culturalmente ele é muito diferente na região”</p> <p>" No interior de um Estado tão grande como o Amazonas ainda são mais aumentados, mas que existe uma visão cultural um pouco distorcida da ideia da educação, entendeu? E que sempre vai existir, mas que aqui para mim, foi difícil, ainda, na verdade, eu ainda estou me acostumando”</p>
L4	<p>“A realidade amazônica para mim foi um choque, porque eu venho de Tocantins, lá tem as suas dificuldades também, mas nada que se compare às dificuldades que eu tenho presenciado aqui, no Amazonas”</p> <p>“a falta de infraestrutura básica foi algo que me chocou muito, a questão da falta de energia constante e aqui, em Figueiredo, quando falta energia, falta água e eu só vim a descobrir o porquê esses dias para trás, porque toda vez que falta energia falta água. Eu vim descobrir pouco tempo porque a água é bombeada direto do rio para as casas. Então, quando não tem energia, a bomba não funciona e a dificuldade de achar uma casa para alugar”</p>
L5	“que é a questão da internet que é a questão de quando travava tudo, que é a questão de quando tu ia para sala de aula e tu não conseguia gerar uma atividade que tu programou, essa foi uma dificuldade que eu enfrentei assim

	porque como eu te falei dos choques das realidades, e quando eu cheguei ali, só pode ter uma ideia, e vi que a internet tinha cinco ou dez gigabytes ou megabytes”
L11	“O <i>Campus</i> aqui tem uma certa dificuldade como eu falei em logística, questão de internet”  “questão logística inclusive, em relação como a gente acabou dependendo muito de internet nesse período de não presenciais, aqui acho que é mais difícil do que outros lugares porque até os professores tem dificuldade em acesso quanto mais os alunos de internet .”
L15	“é impossível ouvir a palavra dificuldade e não pensar internet. Aqui a principal dificuldade é acesso à internet. A cidade não dispõe de internet, então, tem que fazer muita coisa.”

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

Analisando os trechos das respostas dos participantes, verifica-se que as dificuldades mais destacadas em relação às condições de adaptação à nova região e nova cultura foram: 1) choque por conta da infraestrutura das cidades, com internet e equipamentos urbanos limitados; 2) visão cultural da educação por parte dos alunos e 3) realidade sociocultural das famílias atendidas pelo instituto.

No que tange à subcategoria 1.d, apresenta-se o quadro 23, que contém os excertos relacionados às dificuldades apontadas pelos sujeitos com relação à adaptação à cultura organizacional.

Quadro 23 – Unidades de registro da subcategoria 1.c

<b>Sujeito</b>	<b>Unidade de Registro</b>
B5	“a principal dificuldade foi quanto a legislação, envolvendo legislação porque nós como servidores públicos devemos seguir todas as legislações vigentes por parte do Ministério da Educação, Reitoria, as resoluções institucionais. Então, toda essa parte aí foi, posso dizer, que foi uma dificuldade porque tive que me ambientar nesse primeiro ano. E como são muitas legislações, muitas resoluções, então foi um pouco complicado”.
L2	“E eu ao mesmo tempo, eu fico uma coisa me incomoda muito, porque, é por causa dessa separação que existe lá dentro, dos professores do básico e dos professores do técnico, não tem uma integração, eu não vejo essa integração ali”.
L6	“primeira dificuldade que eu acho que era bem básica em relação mesmo a ao regimento interno, as regras, como posso colocar para vocês, a questão da avaliação, a questão da conduta dos servidores dentro do Campus, o nosso horário de trabalho, a nossa rotina de trabalho, então faltou o curso de capacitação do servidor de integração do servidor”.  “Então, são algumas particularidades e que eu não entendo, e eu não vi, não encontro nenhum regimento, nenhum estatuto que rege essas regras. Então, o que mais eu tenho dificuldade de reconhecer essas regras e de que haja uma gestão democrática para discutir essas regras”.

L7	<p>“a gente tinha essas dificuldades, além disso acho que a gente também teve muita dificuldade de entender o funcionamento, quem é o nosso chefe direto? Quem é o chefe indireto? Tem muitas pessoas, essa burocracia. O Instituto ele como é uma Instituição Pública, tem muitas situações que a gente não sabe muito bem quem procurar, e infelizmente a gente acabava procurando o diretor geral, quando era para procurar o chefe de ensino, porque a gente não sabia exatamente a hierarquia que seguia”.</p> <p>“o organograma, a gente não conhecia muito bem esse organograma é porque ninguém nunca nos apresentou, não é? Então a gente não sabia muito como ele funcionava, e procurava, eles falam um monte de resoluções, olha a resolução meia a meia, que é a que fala da atividade do professor da EBTT, olha a resolução tal, mas lá não fala sobre organograma”.</p>
L11	<p>“E aí a gente não está preparado assim para... tem que entender um pouco do, vamos dizer assim, do plano pedagógico da formação voltada para a técnica”.</p>

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

Verificando os trechos das respostas dos sujeitos, infere-se que as dificuldades mais evidentes em relação à adaptação à cultura organizacional foram: 1) falta de apresentação das resoluções, legislações e regimentos internos; 2) dificuldade de compreender o funcionamento da instituição, fluxos e organograma e 3) dificuldade em relação à divisão entre professores do ensino básico e professores da área técnica.

### **3.3.2 Inferências a partir da categoria 2: medidas adotadas por um Instituto Federal na Região Norte do país**

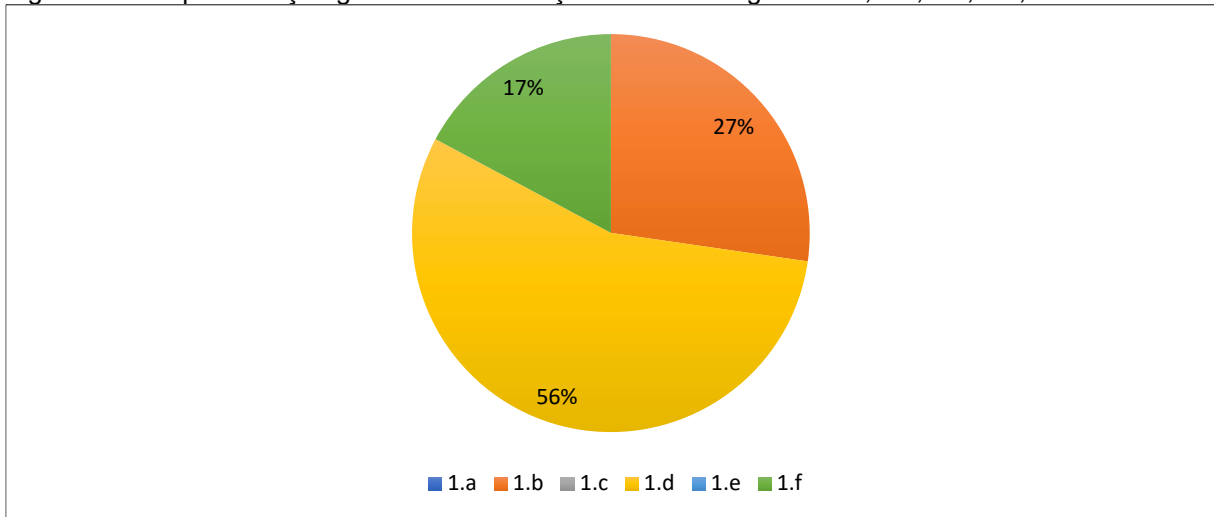
A categoria 2 se relaciona diretamente com o objetivo específico “b”, que busca identificar e compreender as medidas adotadas por um Instituto Federal na Região Norte do país, no processo de acolhimento e inserção de professores que ingressam na carreira docente em EPT.

Na fase de exploração do material da Análise de conteúdo, foram estabelecidas quatro subcategorias, elaboradas a partir dos métodos de socialização organizacional indicados pelo teórico Chiavenato (2008) no quadro 5. As subcategorias 2.a, 2.b, 2.c e 2.d, apresentadas no referido desta dissertação, se referem aos métodos de socialização a partir da entrada dos servidores, sendo: o conteúdo do cargo, supervisor como tutor, equipe de trabalho e programa de integração.

Além das referidas categorias, outras duas complementares foram indicadas no processo de categorização: a 2.e, que se refere ao manual complementar para os programas de socialização organizacional (CHIAVENATO, 2008), e a 2.f, que agrupa as

falas dos professores, indicando que não houve programa formal de socialização. A partir da ocorrência de pelo menos uma Unidade de Registro dos sujeitos em cada uma dessas subcategorias, construiu-se a representação gráfica na figura 10, permitindo visibilizar essas informações.

Figura 10 – Representação gráfica da distribuição das subcategorias 2.a, 2.b, 2.c, 2.d, 2.e e 2.f



Fonte: elaborado pelo autor (2022).

De certo, a representação gráfica da figura 10 permite inferir, em um primeiro momento, que: 1) os métodos de socialização organizacional, conteúdo de cargo e equipe de trabalho, não foram utilizados pela instituição; 2) a instituição não disponibilizou manual com informações para a integração dos servidores; 3) a maioria (56%) dos servidores relata ter participado de programa de integração e 4) alguns destacam o método de socialização supervisor como tutor de maneira institucional.

A primeira inferência a partir do gráfico ocorre mediante a não ocorrência de URs dentro dessas subcategorias. Segundo o estudo de Bardin (2016, p. 138), “a ausência de elementos pode, em alguns casos, veicular um sentido”. Logo, o sentido da inferência indica que os métodos não foram utilizados.

A segunda inferência é importante para o presente estudo, pois, de acordo com o trabalho de Chiavenato (2008), o manual com as informações básicas para a integração nas organizações constitui fator importante para a fixação, manutenção da cultura e consulta rápida de informações. Por meio dele, os colaboradores podem ter na palma da mão as respostas para perguntas sobre a sua organização e seu trabalho. Por sua vez, a ausência disso na fala dos participantes indica uma oportunidade de melhoria desse processo, mediante a construção deste material.

A inferência 3 diz respeito à recorrente citação sobre o curso de integração ofertado pela instituição, identificado na análise documental, no quadro 10, como citado pelo sujeito B3:

Teve um curso que foi ofertado de maneira online, que era de Curso Para Integração de Novos Servidores. Teve um curso de 160 horas que foi desenvolvido de maneira online, que apresentou todos os setores, a função de cada setor, os contatos, regimentos específicos (B3, 2021).

Identificado na análise documental, o curso foi o primeiro programa de integração formal aplicado pela instituição desde 2009, como expresso na fala “[...] veio por parte da reitoria que nós fizéssemos um curso de integração [...]. Então, os funcionários foram todos os servidores, não apenas os novatos[...]” (L9, 2021), e para os professores “esse curso foi muito feliz [...] justamente ao acesso das legislações, [...] questão dos direitos, dos deveres do servidor” (B5, 2021), e inovador, se comparado a outras instituições em que eles já haviam trabalhado: “[...] eu não sei porque como é a primeira vez que eu estou concursado, e as outras instituições eu não tinha esse acesso a essa informação” (B6, 2021).

Quanto à quarta inferência, a partir das análises dessas subcategorias, considerando as leituras das transcrições, foi possível identificar que a figura do coordenador de curso, apesar de não representar a chefia imediata dos novos professores, tornou-se um importante “elemento de ligação com a organização e a imagem” (CHIAVENATO, p. 185, 2008) da instituição. Essa participação dos coordenadores é reforçada na fala dos sujeitos: “o meu coordenador sempre foi muito presente, muito presente mesmo e ele dá todo apoio para gente” (B2, 2021); “o resto da integração professor, cuidando, seria mais o coordenador de cada curso que estava inserido” (B3, 2021); “o acompanhamento foi por parte dos coordenadores, que me orientavam quando eu tinha alguma dúvida” (B5, 2021).

Ainda que parem dúvidas se houve realmente a utilização do método “supervisor como tutor” de maneira institucional, é possível notar que ao menos nuances do referido método foram utilizadas, fazendo com que os coordenadores exercessem importante papel para o desenvolvimento dos trabalhos, mesmo que isso não fosse de maneira formal, trazendo implicações positivas no processo de inserção dos docentes.

Metodologia semelhante foi citada por B4, como experiência exitosa em outras organizações: “A figura do mentor é fundamental para a integração dos novos

colaboradores. Na iniciativa privada funciona bem, junto com outros instrumentos” (B4, 2021). Esses programas, segundo Vergara (2010), têm a intenção de aconselhar, ouvir, ajudar, fazer escolhas e guiar, cabendo ao mentor auxiliar aquele que recebe a mentoria.

As demais subcategorias (2.g, 2.h, 2.i, 2.j e 2.k) representam outras impressões dos sujeitos em relação ao processo de socialização vivenciados por eles e elas, definido a partir da leitura flutuante e que são discutidas aqui.

Em princípio, considerando o marco inicial de entrada dos professores, a categoria 2.j, com maior número de ocorrências entre essas subcategorias, denota a existência de um acolhimento pontual que, de forma complementar ao indicado na categoria 1.a, resultou em experiências positivas para esses professores. Os trechos destacados como unidades de registro totalizaram 14 entre os 16 sujeitos, e indicaram a mesma tendência que, independentemente do *campus*, houve “acolhimento, sim. [...] foram vários [...] seis professores, houve todo esse acolhimento, apresentação” (B3, 2021) e “a gente foi recebido [...] pelo diretor geral, fomos muito bem recebidos por todas as chefias, fomos apresentados a todos os setores” (L7, 2021).

Desse modo, a partir dessas falas, bem como das demais que indicam a mesma tendência, o momento de recepção dos novos professores foi positivo e deixou boa impressão a eles. É importante destacar que essa acolhida pontual no início dos trabalhos deve ser um aspecto importante para uma boa integração, porém, somente ela não é suficiente, sendo necessárias ações consolidadas e organizadas para promover a boa inserção dos profissionais (CHIAVENATO, 2008).

Após esse marco inicial, os professores iniciaram seus trabalhos e tiveram suas experiências, destacadas na Categoria 1, submetendo-se a métodos de socialização, já discutidos nas Subcategorias 2.a, até a 2.f. Em paralelo a isso, outras formas de socialização não formais foram realizadas e atribuídas às subcategorias 2.i e 2.k.

Para a subcategoria 2.i, apresenta-se, no quadro 24, os trechos das respostas dos sujeitos relacionadas à apropriação de demandas e socialização, à medida que o trabalho foi acontecendo.

Quadro 24 – unidades de registro da subcategoria 2.i

<b>Sujeito</b>	<b>Unidade de Registro</b>
B2	“[...] a gente estava aprendendo também. À medida que as coisas iam acontecendo, a gente encontrava uma solução”.
B6	“toda semana nem tanto, mas sempre havia semanas com reuniões pedagógicas com o diretor explicando o que estava acontecendo, orçamento para as melhorias do ano[...]”.

B7	<p>“Fora isso teve alguns encontros pedagógicos, mas isso aí é mais comum de qualquer Campus, mas eu acho que assim, a gente teve alguns encontros, por exemplo, para discutir a questão da formulação dos roteiros”.</p> <p>“foi mais de uma forma geral mesmo em relação a condução de reuniões, encontros com o pessoal do departamento de ensino e pesquisa”.</p>
L5	<p>“Por causa que eu estava aprendendo ali e não tinha muitas pessoas, tinha um projeto com alguns professores que eu acompanhava de longe olhando que era com os alunos do primeiro ano para eles fazerem uma, um nivelamento, então esse nivelamento e fui acompanhando”.</p>
L6	<p>“Então, eu não sabia uma série de coisas que é de regimento interno que eu só fui saber, digamos, na luta diária pela sobrevivência”.</p>
L12	<p>“Entretanto, na prática, foi um “aprender fazendo”: na medida em que dava as aulas, ia tirando as dúvidas e perguntando quais documentos consultar para me embasar. Assim, o aprendizado foi significativo, pois deu-se conforme a demanda”.</p>

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

Ao realizar a leitura dos excertos, é possível inferir que: 1) as reuniões e encontros pedagógicos exerceram papel importante no processo de socialização; 2) os próprios docentes procuraram caminhos e soluções para sua melhor integração no decorrer dos trabalhos. Essas formas de socialização foram marcantes neste processo de entrada na carreira docente.

Tal fase, descrita no estudo de Huberman (1992), foi destacada, como visto anteriormente, pelos estágios de descoberta e de sobrevivência. Nesse, o choque com a realidade fez com que os docentes procurassem estratégias próprias de sobrevivência e prosseguimento na carreira. Assim, observou-se que, como forma de continuar e realizar o seu trabalho de maneira exitosa e menos problemática, os sujeitos procuraram se integrar aos procedimentos e fluxos da instituição, a partir do andamento dos trabalhos e, para isso, desenvolveram relações com os colegas novatos e com os mais experientes. As falas correspondentes a essas relações podem ser observadas na subcategoria 2.k.

Para os professores, “os demais profissionais foram acolhedores e prestativos” (L12, 2021), segundo eles, quem ajudou “foram os colegas de trabalho do IFAM” (L4, 2021), os quais se colocaram à disposição para o surgimento de “dúvida de edital, resolução etc.” (L7, 2021), promovendo uma “formação de convívio, de recepção, de convívio institucional com os servidores” (L11, 2021). Por essa subcategoria, infere-se que, para superação do estágio de sobrevivência, os novos professores contaram também com seus colegas de trabalho.

Por fim, a essa categoria restou uma análise das duas últimas subcategorias, 2.g e 2.h, que correspondem à avaliação pessoal sobre a integração. Essas resultaram

principalmente da inferência de que os métodos de socialização aplicados pela instituição, especialmente o programa de integração: 1) não foram ofertados para todos os novos professores, fazendo a impressão para alguns de que “a integração praticamente não existiu” (L2, 2021), e em algumas localidades, ainda que ofertado de maneira *online*, o professor do interior dificilmente a realiza: “[...] a gente tem essa dificuldade de internet e é muito cara. Eu tenho internet, mas não consigo ter acesso”; 2) para alguns, a integração resumiu-se à primeira acolhida na instituição: “[...] não teve alguma coisa assim além disso, dessa apresentação na reunião” (L5, 2021); 3) o curso de integração poderia ser melhorado com enfoque também para o trabalho docente, “[...] mas enfim, ele é um curso muito geral e que trata basicamente mais uma vez das leis que regem o nosso serviço, que é muito importante, mas que não contempla nossa esfera enquanto professor da educação profissional” (L7, 2021).

No quarto aspecto, verificou-se que o curso de integração não foi ofertado logo na entrada ao serviço dos professores: “esse curso só veio no meio do ano letivo de 2020, através de um curso online, mas que ainda assim insuficiente, por vários motivos de um curso online” (L6, 2021).

### **3.3.3 Inferências a partir da categoria 3: apresentação e formação sobre as bases conceituais da EPT**

A terceira categoria da entrevista discutida neste capítulo tratou das bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica, relacionando-se com o objetivo específico “d”. Afinal, a implementação de uma formação dos estudantes, em consonância com os objetivos, diretrizes, concepções e bases pedagógicas e conceituais da EPT, as quais definem a própria identidade institucional (MORETTO, 2016), passa pelo trabalho docente e, como a formação inicial desses professores pode carecer de discussões relacionadas ao ensino na educação profissional (MOURA, 2014), cabe à escola, o lugar de trabalho e execução da prática docente, promover ações de formação continuada com vistas a seus objetivos como escola (NÓVOA, 2017). Nesse sentido,

A formação docente para a educação profissional e tecnológica requer a problematização das contradições presente nos mundos do trabalho, nas organizações sociais e de trabalho. Isso implica [...] uma reflexão crítica sobre o trabalho humano e suas relações com os processos técnicos e os fatos tecnológicos. (COSTA, 2016, p. 183).

Como visto nos documentos institucionais, essa concepção é assumida pelo instituto por meio dos princípios pedagógicos chamados Formação Politécnica e Omnilateral – integral e unitária –, pesquisa como princípio pedagógico, trabalho como princípio educativo, integração trabalho-ciência-tecnologia-cultura (IFAM, 2019). Sabendo disso, cabe investigar se tais fundamentos foram objeto de formação para os participantes da pesquisa, ou pelo menos apresentados no trabalho dos professores da EPT.

Os resultados dessa investigação apontaram que 69% dos entrevistados relataram algum tipo de formação ou apresentação das bases conceituais da EPT durante o primeiro ano de trabalho, sendo que, desse total, 38% se manifestaram apenas quanto à ocorrência, sem considerá-las insuficientes (subcategoria 3.a), e 31% consideraram que, apesar de ter havido alguma formação ou apresentação desses princípios fundantes, essas ações não foram suficientes (subcategoria 3.b). Para os demais (31%), não foi realizada formação continuada ou apresentação das bases conceituais em EPT na instituição (subcategoria 3.c).

Segundo as unidades de registro da subcategoria 3.a, a apresentação dessas bases conceituais e pedagógicas estava contida “naquele curso de integração de servidor, do novo servidor, eu acho que tinha também explicações quanto a isso” (B3, 2021). Nele, foram apresentados “justamente esses princípios, qual é a função do IFAM como Escola Técnica Profissional, escola profissional técnica” (B5, 2021), mas também foram discutidos em alguns encontros pedagógicos: “[...] veio uma professora do IFAM do *Campus* aí de Manaus [...]. Então, toda essa informação chegou” (B6, 2021), e

A gente teve três dias de formação e um desses dias foi dedicado quase que exclusivamente em apresentar essas bases, qual a particularidade da educação tecnológica, do Ensino Básico tecnológico em relação ao Ensino Médio regular (L4, 2021).

Quanto à subcategoria 2.C, a maioria dos professores concordou que as discussões foram disponibilizadas “no curso (de integração) todo lá” (L11, 2021) e em encontros pedagógicos, no qual “eles fizeram uma breve introdução, mas não foi bem assim apresentado” (B7, 2021). Porém, nessa categoria, destacou-se que os sujeitos notaram o não aprofundamento dessas questões, ou limitações, sem apresentar todos os termos expostos nas perguntas da entrevista. Para alguns participantes, ao serem questionados em relação à apresentação sobre formação omnilateral e princípio

educativo do trabalho, a resposta foi “Para mim, não” (L2, 2021); e ainda: “não, essas terminologias específicas não” (L15, 2021).

Na categoria 3.b, sobressaiu-se a indicação de que não houve qualquer curso ou apresentação das bases conceituais em EPT: “não teve nenhuma palestra ou material focado em discutir isso, entendeu... isso tão teve [...]” (L16, 2021). Um deles chegou a afirmar que ouviu o termo “formação omnilateral”, pela primeira vez, na participação desta pesquisa: “Não. Essa parte de omnilateral, eu aprendi esse sistema foi no teu formulário [...] [...]” (B2, 2021), e alguns relataram ter recebido esse tipo de formação apenas em outras instituições da RFEPCT ou por iniciativa própria: “Não, não foi apresentado. Eu tenho conhecimento porque eu trabalhei em outra instituição [...] e, de maneira como *hobby*, eu estudo sobre isso também” (L6, 2021).

Logo, nesta categoria, pode-se inferir, com base nas discussões apresentadas, o seguinte: 1) houve apresentação das bases conceituais da EPT, mas não foi disponibilizada a todos os servidores ingressantes; 2) a apresentação e formação aconteceu de duas formas, por meio do curso de integração e dos encontros pedagógicos; 3) as ações, para uma parte dos ingressantes, foram consideradas insuficientes, por conta do não aprofundamento das terminologias ou da apresentação muito pontual, sem consulta em tempo posterior.

#### **3.3.4 Inferências a partir da categoria 4: produto educacional**

Feitas as inferências a partir das categorias anteriores, resta a última categoria voltada ao cumprimento do objetivo de contribuir com a integração dos professores ingressantes no contexto da EPT, na direção de uma formação discente, em consonância com os princípios da EPT.

A categoria 2.g separa as Unidades de Registro que consideram a importância de ações para uma boa integração, pois a integração no IFAM “é um processo crítico para ele, também é essa parte de desligamentos ou então redistribuições, por que várias pessoas entram no IFAM querendo ir para outros Institutos” (B4, 2021).

O primeiro ano de trabalho docente é marcado por estágios que serão decisivos para a continuidade na carreira (HUBERMAN, 1989). O estudo de Alarcão e Roldão (2014) descreve que esses estágios são marcantes no primeiro ano, o ano de indução. Ainda que o termo esteja relacionado principalmente com os professores novatos, o que não é o caso desta pesquisa, as características decisivas do primeiro ano de trabalho dos

professores ingressantes podem demarcar choques, por isso a ação das instituições se torna fundamental, “então, uma boa integração, assim que você entra, ela é indispensável” (B4, 2021).

Nessa direção, a proposta trazida no presente estudo – de desenvolver um produto educacional que contribua para a redução das tensões no primeiro ano de trabalho, aliando os princípios fundantes da EPT – foi muito apoiada pelos sujeitos.

E eu penso que esse fator também tem uma credibilidade: então sua pesquisa vá fomentar o vá ansiar uma esperança de um ensino que seja literalmente formativo de formar no perfil formação formativa e no aspecto humano integral de consciência coletiva, e não só no aspecto individual (L9, 2021).

Vocês usaram duas coletas. Um questionário feito ali, que serviu para guiar o enfoque da entrevista [...]. Esse tipo de pesquisa traz informações importantes (L16, 2021).

As demais categorias foram de sugestões expressas pelos professores, sendo agrupadas em oito subcategorias com relevância para a constituição do produto educacional. Pelo volume de informações e para melhor sintetização, apresenta-se, no quadro 25, as falas que representam os demais excertos e indicam as tendências das respostas.

Quadro 25 – Recorte da categoria 4 das entrevistas

Subcategorias	Unidade de Registro
a. Sugere que o produto educacional apresente as bases conceituais e os princípios da EPT ofertado pelos Institutos Federais	<p>B3: “então pra mim o que falta é justamente mais a parte pedagógica”.</p> <p>L5: “eu acho que, um dos assuntos é reforçar que a gente faz parte dessa Instituição, ou de todo a rede de Instituição da Educação Profissional, [...] Então eu acho que essas leis, a lei do que fundamenta a Educação Federal, as bases, os termos, politecnia, [...] de uma formação que nem a omnilateralidade”.</p> <p>L6: “Então, precisa essas discussões, por exemplo, na outra Instituição que eu trabalhei toda semana num determinado horário e dia a gente pegava um texto clássico da educação profissional técnica e estudava, alguma pesquisa de doutorado que acabou de sair sobre o sobre os IFs, estudava, discutia. O que é educação com princípio de trabalho, o que é uma educação integral, quais são as novidades pedagógicas”.</p> <p>L7 : “Acho muito importante que na entrada do docente ele já fosse apresentado as bases conceituadas da Educação Profissional, porque o que a gente percebe, enquanto professor, [...] a gente percebe que os professores que [...] não compreendem muito bem em um certo sentido, não é uma crítica destrutiva, apenas um comentário, não percebe muito bem qual é o objetivo da Educação Profissional [...] a gente precisa entender qual é a função do Instituto Federal, ligar ao curso técnico que o aluno está fazendo então sempre conectar isso com o curso não deixar de levar em consideração a formação técnica, mas essa formação técnica crítica, como transformadora”.</p>

	<p>L9: “primeiramente uma articulação tanto metodológica para que o professor saiba e compreenda a diferença entre o estudo do Ensino Médio regular e Ensino Médio Técnico Tecnológico, essas que seria essencial”.</p> <p>L11: “E eu acho que a função do IF, inclusive se a gente pegar o IF do Brasil inteiro existe muitos trabalhos bons, muitos resultados inclusive que mostram essa importância dos IF. Mas, às vezes não é tão conhecido, então, às vezes o próprio professor, o próprio candidato que passa no concurso, às vezes ele entra no IF e ele tem uma experiência muito [...] mas não tem o papel do IF” .</p>
<p>b. Sugere que o produto educacional passível de ser utilizado in loco, sem ser necessariamente no formato online</p>	<p>B2: “Então, curso, negócio de vídeo, a gente praticamente ... se tiver que fazer algum curso por essas plataformas, dificilmente eu vou fazer, não por conta da plataforma, mas a gente tem essa dificuldade de internet e é muito cara. Eu tenho internet, mas a gente não tem acesso”.</p> <p>L6: “Então, a ação de integração ao servidor foi de modo online e que eu acho que bastante insatisfatório [...] é insuficiente por ser online, por não ter o momento da escuta, do contraditório, da pergunta, essa questão. [...] eu acho que faltou a integração mesmo do servidor com a gestão de pessoas, que deveriam estar dando esse curso”; “coisas básicas como <i>Google Meet</i> ou <i>classroom</i> é algo impossível no interior do Amazonas [...] Acho que alguns conteúdos podem ser somente online, ou se necessário o contato do profissional com está lhe dando os cursos. Eu acho que a maneira híbrida é mais adequada”.</p> <p>L11: “Então, por exemplo, às vezes eu gosto até de estudar muito mas isso também é uma coisa bem particular. Por exemplo, às vezes gosto de pegar material, um livro, estudar pelo livro. Os presenciais são muito bons, mas aí você tem aquela dificuldade também de... é mais difícil que tem toda uma logística e tal”.</p>
<p>c. Sugere recursos e conteúdos específicos para o produto educacional</p>	<p>B3: “quando tem bastante vídeo nos cursos torna bastante interessante, não é algo que se torna cansativo”.</p> <p>B7: “Então, acho que algo que proporcionasse, por exemplo, que os professores se integrassem mais, desenvolvessem um projeto incomum e conseguissem elaborar de forma mais integrada”.</p> <p>L5: “Também eu acho importante a questão do PDI, do Plano de Desenvolvimento Institucional, eu acho importante o regimento de cada Campus, ou regimento geral, que ali fala do aluno, dos direitos e tal muito importante o projeto político pedagógico, do Campus, ou da Instituição ou do <i>Campus</i>. Agora mais do que nunca nós temos que trabalhar a reforma do Ensino Médio, que em 2023 ela vai ser obrigatória, 2022 já, 2023 já”; “eu acho que toda a legislação que rege a Educação Básica, Técnica e Tecnológica ela tem toda essa legislação, ela tem que ser passada para [...] os novos ingressantes, desde aquele curso e mais um pouco, porque o conteúdo dos projetos dos cursos”.</p> <p>L6: “por exemplo, em nenhum momento nós discutimos, por exemplo, projetos integradores, os livros chegaram e nós não discutimos os livros integradores. Então, o que a BNCC o que são os projetos integradores, então LDB, BNCC, os PCN, são legislações básicas e fundamentais. E toda aquela legislação institui os Institutos Federais. Eu acho que cabe aí a leitura do plano institucional do IFAM, ou senão a leitura mais um material didático sobre o plano institucional do IFAM. Eu acho que deve ter também o que de mais novo se criou sobre educação profissional e técnica. As últimas teses, as últimas pesquisas, tem coisas muito boas por aí. Então a questão da formação integral. Por que a questão da formação integral do aluno é importante?”.</p> <p>L7: “Entendi, como professor a gente gosta de fazer muito um pequeno histórico, contextualizar. Acredito contar um pouco da história dos Institutos</p>

	<p>Federais, qual eram os princípios, falar um pouco daquelas escolas de aplicação: falar do que era a formação da classe trabalhadora, então porque que existe um Instituto Federal seria bem interessante, contextualizar historicamente. E posteriormente discutir um pouco do trabalho que o trabalho enquanto princípio educativo, o trabalho enquanto função vital porque essas questões, esses conceitos são fundamentais para que a gente possa entender que o aluno nosso discente, ele é um ser e ele está ali em formação. Então, ele precisa compreender isso. Então se o professor não compreende que o aluno está em constante formação, ele vai exigir do aluno coisas que o aluno ainda não tem para dar, conhecer historicamente, contextualizar o trabalho enquanto princípio educativo, acredito que seria importante para que os professores entendessem sua prática e como levar a sua disciplina, eu prefiro chamar de componente curricular, para a sala de aula”.</p> <p>L15: “Eu acho que principalmente é a legislação de cunho mais prático [...] Eu tive muita dificuldade nessas questões. E aí quando eu manifestei essa dificuldade, a professora mais antiga falou: “leia a resolução 94 que você vai entender”. E realmente quando eu fui para resolução 94 lá eu sanei todas as minhas dúvidas. Eu acho que essas questões mais práticas da vivência do docente, elas têm que ser apresentadas logo de cara”.</p> <p>L16: “Instituição, é entender toda essa questão do funcionamento interno, os trâmites, o que vai para o que, por exemplo, se eu fizer um protocolo para onde ele vai a quem eu recorro quando eu tiver um problema A ou um problema B, eu tenho uma certa dificuldade de identificar isso [...] qual é o trâmite para isso, submeter o projeto o que é que ele tem que fazer, ou então um projeto de extensão como é que ele tem que fazer, qual é o processo, ou que mostre as resoluções e como que funciona o sistema de avaliação do Instituto que cada Instituição tem uma forma de avaliar o seu regimento interno, como apresentar esse regimento interno e mostrar, qual é o peso, qual o nível de avaliações, tem recuperação paralelo, é obrigatório ou não esse tipo de coisa, para discutir essas evoluções com o servidor presente ajuda muito, que muitas dessas dúvidas são coisas que seja apresentadas de cara, ele já resolve ali mesmo, e vai ter uma desenvoltura melhor”.</p>
<p>d. Sugere maneiras de estruturar e preparar o produto educacional</p>	<p>B4: “Eu acho que poderia ser melhor essa ideia de matriz de integração ela é muito boa, [...] mas eu acho que ele só é feito adiante se for, se tiver um peso normativo, [...], se não tiver, eu não acho que ele vai ser colocado, e eu acho que a Instituição tem a ganhar”.</p> <p>B6: “Então, se o curso for um produto, saiba que o produto ele tem que ser algo que a pessoa use sem ter necessidade de consultar o autor [...]. Então, vamos supor que seja um EAD, ou então um curso uma oficina presencial, como é que seria essa...abordagem construtivista do curso aplicado ao aluno, ou seja um material textual, como vai ser disponibilizado?”.</p> <p>L5: “Assim, eu acho que o primeiro lugar é diagnosticar o perfil desses ingressantes, se eles já trabalharam porque tem muito professor que passam num concurso público para ele lecionar no EPT, mas ele nunca trabalhou antes em escola nenhuma”.</p> <p>L12: “tenha um material físico, mas no ambiente virtual, um local constantemente atualizado onde estejam todas as documentações pertinentes à sua atuação de forma sistematizada, como em um grande sumário de links, onde cada assunto fosse uma entrada para a lista de documentações de referência”.</p>
<p>e. Sugere que o produto</p>	<p>B2: “eu nunca tinha preenchido o PIT e o RIT [...] eu nunca tinha preenchido isso, aí só vem a orientação: “você tem que preencher o RIT e o PIT ”,</p>

<p>educacional contenha questões objetivas do trabalho docente</p>	<p>porque fica visível para todo mundo, quantas disciplinas você está lecionando, a disciplina, a carga horária aquela coisa toda. Eu aprendi, entrei na área de computação, fui lá e mexi. Mas eu sou da área de computação, só que tem colegas que não são da área, mas é interessante essa formação”.</p> <p>B4 “ideia do professor ao ele entrar, ele entender a dinâmica do que acontece, ela é extremamente importante, extremamente importante mesmo. Tanto que para as empresas particulares que elas fazem a medição e o que seriam aos desligamentos antes de um ano de integração, isso é um fator crítico, como é que isso dá o processo de integração”.</p> <p>B5: “um dos assuntos que devem ser abordados nesse curso, seria justamente a parte das atribuições, das atribuições do professor como servidor. E não necessariamente só, quando eu falo de atribuições, só do próprio servidor e sim da casa. Por exemplo, eu acredito que é muito importante o professor saber das atribuições do colegiado, atribuições da Coordenação. Então, quando o professor tem ciência dessas atribuições pelos órgãos, ele pode participar mais ativamente da escola em si”.</p> <p>B7: “O produto nesse sentido seria mais interessante abordando diferentes métodos e técnicas para apoiar o docente no processo de ensino e aprendizagem [...] eles focam muito mais a teoria e a aplicação dessas teorias na prática e a gente perde um pouco essa parte teórica que poderia auxiliar no desenvolvimento de atividades mais pedagógicas melhores. Então, eu sinto meio que mais falta nessa parte em relação ao ensino”.</p>
<p>f. Sugere que o produto educacional contemple as questões práticas do trabalho docente no EMI</p>	<p>B2: “Agora, em termos de ensino, eu confesso que nunca dei aula para Ensino Médio. É a primeira vez que eu estou dando aula para Ensino Médio. Eu tenho tido muita dificuldade com relação a dar aula para o Ensino Médio”.</p> <p>B3: “nós, especialmente bacharéis, eu vim... eu tinha uma visão extremamente rígida sobre ementa, e depois conversando com os pedagogos falando: “não, não é uma questão de ser tão rígido. Não é necessariamente tu passar exatamente todos os conteúdos que estão na ementa, mas ver o que é mais importante para o aluno”, isso são conceitos que pra mim eu não sabia, pra mim tem que ser passado o que está na ementa e tem que ser passado nessa ordem. Então, são coisas que, por exemplo, justamente mais a questão da prática pedagógica, dos conceitos de pedagogia mesmo que eu acho que falta pra nós que viemos de um plano técnico”.</p> <p>B5: “Então, essa parte de ensino ela também a parte do Ensino Médio, Ensino Médio Integrado, subsequente, tem EJA, tem a parte de ensino superior também, então é uma escola bem completa, então, isso deve ser destacado, principalmente a parte do Ensino Médio Integrado”.</p> <p>B6: “Então, esse produto educacional pode vir a trazer essa visão para o professor, porque muitas das vezes ele tem um contato com o nível superior, mas ele vai dar aula para o Ensino Médio Integrado. Então, as vezes ele vai dar aula para o Ensino Médio, ele estaria acostumado com o Ensino Médio e vai dar aula para o Ensino Superior, são coisas, abordagem diferentes é o modo de tratar é diferente e tem alunos que não tem renda e não tem condições de estudar em casa”.</p> <p>B7: “Mas fora isso, eu acho que não senti tanto enfoque assim nas particularidades do ensino mesmo técnico e médio, assim contrastando, por exemplo, com a graduação”.</p> <p>L5: “Instituto Federal e no Instituto Federal que lida com alunos de segundo, de Ensino Médio e também Ensino Superior não pode ser visto como uma escola, uma coisa, um escolão, mas sim como um lugar de formação humana, e esse lugar de formação humana que é uma das</p>

	<p>nossas dos nossos pilares aí, é ser mais democrático, ser mais dialogado”.</p> <p>L7: “afinal de contas aqui é uma formação do Ensino Médio Integrado. Então, eu acho que essa discussão anterior, ou seja, antes do professor começar, faria com que ele tivesse uma visão diferente da Educação Profissional, então acredito que ao entrar essas temáticas deveriam ser discutidas e colocadas: 'o princípio do Instituto é esse aqui, a gente deveria conhecer isso antes de começar o trabalho”.</p> <p>L9: “integração mesmo do curso da base comum curricular com a parte técnica, que eu acho que ainda há um certo distanciamento e como se fossem trabalhos paralelos e não trabalhos conjuntos”.</p> <p>L11: “objetivos, eu acho que é um ponto que talvez, então, o material que resumisse, desse uma visão geral, exemplo. Porque vou dar exemplo, eu já estudava em Ensino Médio quando eu estudava, por exemplo, no Estado. Mas é diferente, então quando a gente chega aqui, por exemplo, a gente vê falando sobre integrar equipe técnicas com a base comum, isso não é uma coisa simples [...] Então, não sei, minha sugestão seria essa, material que fosse de fácil acesso de forma rápida uma visão geral dos objetivos, de o que é diferente, por exemplo, o que muda em relação a dar aula no Ensino Médio do Estado, por exemplo, e o Ensino Médio de um curso integral que tem a parte técnica”.</p> <p>L16: “falta um pouco detalhar como é essa integração, onde ela ocorre e definir estratégias mais realistas para ela ocorrer de verdade a ideia é de ser tão forçado, a pegar e discutir esse conteúdo tem que relacionar com aquele, igual porque eu já vi acontecer algumas vezes. Esse é um dos pontos”.</p>
<p>h. Sugere que o produto educacional contenha informações sobre a realidade socioeconômica dos locais em que os institutos estão inseridos</p>	<p>B4 “A segunda coisa que eu acho importantíssimo mesmo, que os professores novatos é mostrar a realidade socioeconômica do local. Eu acho isso indispensável, indispensável mesmo. [...] coisa que eu levei, inclusive, isso para os alunos daqui importantíssimo. [...] A gente tem que mostrar como é realidade, tem que mostrar o que pode ser encontrado lá, e o que pode ser melhorado, e que, eu acho que todo curso deveria ter isso, todo, a integração como um todo, qualquer professor novato ele tem que entender como é a realidade do Campus. [...] eu sei que a ideia talvez seja institucional fazer uma integração para o IFAM como um todo, mas que não adianta você fazer a uma, ao meu ver. Não adianta você querer fazer uma integração para o Campus como um todo se você utilizar a realidade de Manaus e São João das São Gabriel das Cachoeiras”.</p> <p>L4: “Fazer com que os professores conheçam a realidade dos alunos [...] então, eu acho que em toda a formação, a realidade do Amazonas deveria ser apresentada em números de ser feito uma pesquisa, por mais que seja chocante, mas eu acho que é fundamental para nortear o nosso trabalho, porque a gente quando vem de uma outra realidade, de uma realidade ‘mais fácil’, digamos assim, a gente vem com um pensamento mais rígido [...]”.</p> <p>E depois disso veio uma outra, eu não lembro onde foi que eu li, acho que foi no relatório da ONU – não lembro -, mas que fala que a Amazônia é um dos piores lugares hoje, no mundo, para você ser criança e adolescente. Essa realidade tem se apresentado para gente, para os professores que chegam, porque isso impacta diretamente no rendimento do aluno e, conseqüentemente, no nosso trabalho docente”.</p>

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

De maneira sintética, pode-se inferir que são muitas as necessidades indicadas pelos docentes. Dessa forma, destacou-se pontualmente as sugestões a partir dos trechos.

Em relação às bases conceituais, pedagógicas e princípios da EPT ofertados pelos Institutos Federais, verifica-se que: 1) essas questões são fundamentais para serem trabalhadas no Produto Educacional, como visto na fala de B3, L5, L9 e L11; 2) as referidas questões são concretizadas com os professores em outros institutos, como visto na fala de L6; 3) a apresentação das referidas bases deve ser realizada no início da carreira do professor no instituto, como visto na fala de L7.

A respeito do formato *online* ou presencial, os sujeitos apontam que: 1) no contexto amazônico, cursos e materiais na forma *online* demonstram dificuldades de serem implementados, principalmente no interior, como denotado nas falas de B2 e L6; 2) a maneira híbrida, ou inteiramente física, pode ser uma alternativa, como denotado nas falas de L6 e L11.

Sobre os recursos e conteúdos, foram sugeridos vários pontos, tais como: 1) caso seja no formato *online*, deve haver muitos vídeos, conforme a fala de B3; 2) caso seja de maneira presencial, deve-se prezar pela integração dos professores, como percebido na fala de B7; 3) precisa contemplar os conteúdos específicos do Plano de Desenvolvimento Institucional; Projeto Político-Pedagógico; Reforma do Ensino Médio; Legislação da Educação Básica, Técnica e Tecnológica; BNCC; LDB; resoluções; história dos Institutos Federais, destacando a formação que se pretende fazer nos tempos atuais, bem como questões sobre o funcionamento interno, como visto nas falas de L5, L6, L7, L15 e L16.

Na subcategoria “maneiras de estruturar”, verificou-se as seguintes questões sugeridas: 1) utilização da estrutura de uma matriz de integração, conforme a fala de B4; 2) peso normativo, para poder ser utilizada, conforme a fala de B4; 3) o produto educacional, por sua concepção, deve ser implementado sem a consulta ao autor, conforme a fala de B6; 4) os ingressantes devem ser diagnosticados antes da implementação, conforme a fala de L5; 5) deve haver um ambiente virtual de fácil acesso, onde os documentos pertinentes sejam constantemente atualizados, conforme a fala de L12.

Já na subcategoria 4.e, ficou visível que os professores desejavam: 1) o produto educacional com questões relacionadas ao trabalho docente: métodos e técnicas de ensino aprendizagem, dinâmica do trabalho docente; 2) inserção de questões do trabalho

docente, como: atribuições do professor e de seus superiores, bem como preenchimento de documentos do trabalho – PIT e RIT.

Na subcategoria 4.f, pode-se inferir que as questões do Ensino Médio Integrado se sobressaíram sobre as demais subcategorias, quais sejam: 1) particularidades do ensino no EMI; 2) diferenças do EMI para o Ensino Médio Regular; 3) diferenças do EMI para o Ensino Superior e 4) a integração proposta pelo EMI.

Na última subcategoria da categoria 4, identificou-se uma única e importante inferência a partir das falas dos sujeitos B4 e L4: 1) a relevância de o produto educacional contemplar as questões da realidade socioambientais e econômicas da Amazônia e da educação nesse contexto.

A partir das indicações dos professores e do arcabouço teórico da temática de formação docente, que considera os contextos territoriais da Amazônia, discutiu-se, em um artigo científico, fatores relativos ao presente Estudo de caso<sup>5</sup>. Os resultados dessas discussões apontaram ausências das questões de multiculturalidade e dimensões da educação territorializada na formação inicial de professores, devendo ser contempladas na formação continuada, especialmente quando se concebe a execução de políticas educacionais comprometidas com o homem e com a mulher amazônicas (COSTA; ARIDE, 2020).

No mais, os sujeitos sugeriram vários aspectos em relação ao produto educacional. Alguns pela concepção de produto educacional como material educativo (KAPLÚN, 2003), e considerando “as especificidades e os desafios do mundo atual” (SILVA; SOUZA, 2018), ou seja, a aplicabilidade do produto como objetivo de busca para construção do material é tangível, porém com uma gama de caminhos que podem ser percorridos. Isso indica que esse campo de estudo é vasto e deve ser objeto de investigação em outras oportunidades.

### 3.4 TRIANGULAÇÃO DOS DADOS COLETADOS

Um dos pontos fortes do Estudo de caso é a oportunidade de utilizar diferentes fontes individuais de evidência, permitindo ao pesquisador uma variação maior de aspectos históricos e comportamentais, bem como o desenvolvimento de linhas

---

<sup>5</sup> Artigo: *Formação continuada de professores da Educação Profissional e Tecnológica e territorialidades amazônicas: um debate necessário*, apresentado e publicado em Anais do Simpósio em Ensino Tecnológico no Amazonas 2020 – IV SETA.

convergentes de investigação (YIN, 2015). O princípio que rege a triangulação é a interseção de diferentes informações para trazer evidências precisas de um mesmo objeto (YARDLEY, 2019). Em outras palavras, para conferir maior rigor científico nos estudos de caso e dar maior sustentação aos resultados das pesquisas, a triangulação das fontes de evidência constitui-se importante etapa de desfecho do estudo.

Como anunciado na fundamentação metodológica, adotou-se a estratégia de triangulação, concomitante à abordagem de Creswell (2016), pois a coleta aconteceu de forma paralela aos dados quali-quantitativos e qualitativos, e, somente depois do processo, incluindo análises e inferências de cada banco de dados, foram determinadas convergências, divergências e ainda a combinação e complementação de informações.

Os quadros comparativos das inferências de cada um dos métodos de coleta foram organizados tomando como norte os objetivos da pesquisa. Nesse sentido, o Quadro 26 apresenta as triangulações relacionadas ao “objetivo específico A”, que se propôs a caracterizar o perfil formativo, experiencial e motivações dos professores ingressantes na EPT, bem como sua relação com os desafios de uma atuação profissional voltada para a formação omnilateral dos estudantes.

Quadro 26 – Triangulação referente ao objetivo específico A

<b>Dados</b>	<b>Inferências</b>	<b>Inferências trianguladas (convergência, divergência, complementaridade)</b>
Referencial bibliográfico	Os professores da EPT são divididos em 4 categorias: 1) Bacharéis 2) Licenciados 3) Não graduados 4) Que ainda se formarão Moura (2014)	Complementaridade: apesar da divisão proposta por Moura (2014), os professores ingressantes do instituto fazem parte das categorias Bacharéis e Licenciados, apenas.
Análise documental	Os professores ingressantes do estudo de caso foram divididos em 2 categorias 1) Bacharéis 2) Não graduados	
Referencial Bibliográfico	Os professores bacharéis precisam de formação pedagógica e os professores licenciados precisam ampliar a formação pedagógica para que considere as problemáticas da EPT (COSTA, 2016).  A formação continuada não substitui uma formação inicial	Convergência: de acordo com as duas fontes de dados, as questões pedagógicas da EPT não são contempladas nas formações iniciais dos professores e, especialmente os professores bacharéis,

	<p>consistente, mas é importante para os profissionais que estão atuando (VIEIRA; VIEIRA, BELUCAR, 2018)</p> <p>A formação continuada deve ser elemento de consolidação da prática docente, e deve procurar suprir as demandas existentes da prática docente (NÓVOA, 2017).</p>	não possuem qualquer tipo de formação pedagógica na formação inicial <sup>6</sup> .
Entrevistas	Para os sujeitos, as questões sobre a EPT precisam ser discutidas com os professores e, os professores bacharéis, especialmente, necessitam também de formação pedagógica de um modo geral.	
Referencial Bibliográfico	A formação inicial dos professores carece de discussões voltadas para a territorialidade amazônica, especialmente quando ocorre fora da região (VASCONCELOS; ALBARADO, 2020).	Complementaridade e convergência: em termos experienciais e formativos, o perfil docente majoritariamente é de professores formados fora do Amazonas e que provavelmente carecem de formação voltada às questões socioculturais amazônicas.
Pesquisa de levantamento	A formação inicial dos docentes ocorre cerca de 84% fora dos limites territoriais do Amazonas, o que indica que eles não são da região.	
Questionário	Cerca de 83% dos sujeitos passaram a maior parte da vida até a posse fora do Amazonas	
Referencial bibliográfico	Os novos professores das Instituições podem ser da categoria inserção profissional ou indução profissional, cada categoria com seus aspectos predominantes (MOHN, 2018).	<p>Convergência: os professores ingressantes têm experiência docente anterior e devem ter como aspectos predominantes:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Lidar com o novo cotidiano;</li> <li>2) Cultura organizacional;</li> <li>3) Condições objetivas do trabalho.</li> </ol>
Questionário	Todos os professores ingressantes têm experiência anterior em docência	
Referencial Teórico	A categoria professores ingressantes trazem docentes que possuem	Convergência: as motivações dos professores ingressantes sujeitos do estudo de caso estão relacionadas aos

<sup>6</sup> Sobre esta temática, durante o percurso do mestrado, escrevemos, em parceria com outros colegas, o artigo *Problematização e construção de cenários formativos a professores não licenciados em início de carreira na educação profissional e tecnológica*, publicado na Revista Humanidades e Inovação.

	experiência anterior, apresentam motivação voltada à mudança na carreira ou realocação profissional (MOHN, 2018).	benefícios, desejo de trabalhar com o tripé ensino-pesquisa-extensão dentro da RFPECT, motivações típicas da categoria professores ingressantes.
Questionário	As motivações dos professores em ingressarem no instituto foram: 1) Benefícios e plano de carreira; 2) Desejo de trabalhar com educação, ensino, pesquisa e extensão; 3) Desejo de trabalhar com ou na RFEPCT	
Análise documental	IFs são concebidos “em função da sociedade como um todo na perspectiva de sua transformação social” (BRASIL, 2008).	
Questionário	Para a maioria dos sujeitos, a EPT promove impacto para as pessoas, organizações e comunidades onde as instituições estão instaladas, bem como a região em seu entorno.	Convergência: os sujeitos apresentam fala parecida com as concepções e diretrizes que criaram os Institutos Federais, a saber “em função da sociedade como um todo na perspectiva de transformação social”.
Referencial Teórico	A intencionalidade da formação omnilateral preza pela formação integral, considerando a integração das dimensões fundamentais da vida humana, relacionando trabalho, ciência e cultura (RAMOS, 2008).	
Análise documental	O IFAM assume em seu PDI a integração como sendo aquela que contempla todas as dimensões da vida no processo educativo, integrando trabalho, ciência e cultura (IFAM, 2019).	Convergência: a visão de alguns dos professores ingressantes de formação integral concorda com uma das concepções defendidas por Ramos, (2008), no sentido de formação omnilateral, integrando as dimensões fundamentais da vida humana.
Questionário	Para parte dos sujeitos, a EPT deve ser voltada para as amplas dimensões da vida humana, buscando adaptar-se às tendências sociais, profissionais, ampliando a visão de mundo dos estudantes.	
Referencial Teórico	O trabalho é primordialmente um processo em que o homem, através de sua ação, media com a natureza,	Divergência e complementaridade: diferenciações foram apontadas pelos sujeitos na compreensão de trabalho. Porém, primordialmente, o trabalho é

	modificando o seu entorno (MARX, 2013).	compreendido como prática inerente ao ser humano, mas também como prática de obtenção de sustento. Por isso, o mais adequado seria o termo mundo do trabalho, por sua abrangência e considerando o sentido ontológico adotado pela instituição, visando a superação da lógica meramente mercantilista.
Análise documental	O IFAM compreende o trabalho como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção) (IFAM, 2019).	
Questionário	Para metade dos sujeitos, a EPT deve estar voltada ao mercado de trabalho, para outra metade, a EPT deve estar voltada ao mundo do trabalho.	
Referencial teórico	As outras concepções de integração são: 1) integrar os conhecimentos das disciplinas técnicas com as das áreas básicas e 2) Integrar os diversos saberes (RAMOS, 2008).	Convergência: além da concepção filosófica de formação integral, das concepções de integração de saberes e de integração entre ensino profissional e ensino regular, também está presente a compreensão de EPT dos professores.
Questionário	Os sujeitos apontaram as outras dimensões de integração em suas falas	
Referencial teórico	O professor, como profissional da contradição (NÓVOA, 1999) atua na efetivação das políticas de educação (CHARLOT, 2013).	Convergência: os professores assumem papel relevante na efetivação das políticas e, caso se deseje a formação omnilateral dos estudantes, isso passará pela formação e atuação dos profissionais.
Questionário	Para os professores participantes da pesquisa, o trabalho docente é fundamental para efetivação da formação omnilateral na EPT	

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

O Quadro 27 apresenta as triangulações sobre o “objetivo específico b.”, no qual foi proposto compreender as medidas adotadas por um Instituto Federal na Região Norte no processo de acolhimento e inserção de professores que ingressam na carreira docente em EPT.

Quadro 27 – triangulação referente ao objetivo específico b.

<b>Dados</b>	<b>Inferências</b>	<b>Inferências trianguladas (Convergência, divergência, complementaridade)</b>
Referencial teórico	O programa de integração é um programa formal e intensivo de treinamento inicial destinado aos novos membros da organização.	Convergência: a instituição utilizou como principal método de integração o programa por meio de um curso com

	Existem outros métodos como supervisor como tutor (CHIAVENATO, 2008).	a referida finalidade. Além disso, outras iniciativas pontuais em alguns <i>campi</i> , como o coordenador exercendo papel de tutor, bem como a realização de acolhidas aos novos professores do início do trabalho docente.
Análise documental	Programa de integração desenvolvido a partir de Curso de integração estabelecido pela portaria n.º 696 GR/IFAM, de 19 de maio de 2020.	
Entrevistas	Os métodos de socialização se resumiram a um programa de integração no formato de curso e algumas iniciativas pontuais, como acolhimento logo na entrada e supervisor como tutor na figura do coordenador de curso.	
Análise documental	A Instituição possuía um documento chamado manual do servidor (IFAM, 2018).	
Referencial Teórico	O manual de acolhimento, ou manual de integração, contém conteúdos e informações que precisam dar o mínimo de subsídios para os novatos exercerem sua profissão, assim como conhecerem os objetivos e métodos da instituição. (DELVAS, 2017)	Divergência: apesar de apresentar em seu sítio, a instituição não disponibilizou manual com as informações necessárias para a integração dos novos professores.
Entrevistas	A instituição não disponibilizou manual com informações para integração dos servidores.	
Referencial Teórico	No estágio de sobrevivência dentro da fase de entrada, os professores procuram maneiras de se firmar no cargo/profissão (HUBERMAN, 1992).	Convergência: os professores, em seu estágio de sobrevivência, procuraram alternativas para se firmar na profissão e superar os desafios. Encontraram soluções buscando colegas e encontros pedagógicos.
Entrevista	Os encontros pedagógicos exerceram papel importante e os próprios professores buscaram alternativas, buscando colegas	
Referencial Teórico	O programa de integração é realizado logo no início dos trabalhos (CHIAVENATO, 2008).  Deve suprir as demandas e contemplar a intencionalidade formativa da instituição (IMBERNON, 1999), caso tenha um enfoque para a formação docente.	Divergência: por questões logísticas, o programa de integração não foi apresentado a todos os professores iniciantes, mas, para alguns, foi apresentado meses depois. Além disso, teve um objetivo de apresentar o serviço público de uma maneira geral, sem se ater às questões relativas.
Entrevista	Sobre o programa de integração, não foi ofertado a todos por questões de internet e de gestão. Para alguns, resumiu-se a isso: que o curso poderia ter um enfoque para os docentes, e que o curso não era ofertado logo na entrada, ficando para um momento posterior.	

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

O Quadro 28 apresenta as conclusões trianguladas a partir do “objetivo específico c.”, cuja intencionalidade foi analisar o processo de inserção dos novos docentes do Instituto Federal, lócus deste estudo de caso, detalhando as ações que foram desenvolvidas no início da atuação e sugerindo ações que poderiam ser desenvolvidas.

Quadro 28 – triangulação referente ao objetivo específico c.

<b>Dados</b>	<b>Inferências</b>	<b>Inferências trianguladas (Convergência, divergência, complementaridade)</b>
Referencial teórico	Já sabendo que se tratavam de professores ingressantes da categoria inserção profissional (inferência triangulada no objetivo específico a), os aspectos predominantes deveriam estar nessa categoria.	Convergência e complementaridade: os professores sujeitos da pesquisa, por estarem todos na categoria inserção profissional, apresentaram aspectos relacionados a essa categoria e, através dos questionários, destacou-se a lida com o novo cotidiano, especialmente a nova localidade, que não conheciam anteriormente.
Questionários	Os sujeitos não conheciam a cidade/região que passaram a atuar, buscaram informações pela internet e em maioria, escolheram a lotação considerando a proximidade com a capital e a infraestrutura.	
Entrevistas	Relataram aspectos positivos na entrada na carreira	Convergência: dentro da fase de entrada, o estágio de descobertas marcou positivamente os professores, gerando experiências positivas no primeiro ano de trabalho.
Referencial Teórico	A fase de entrada na nova carreira docente pressupõe dois estágios, um deles é a descoberta, marcada pelo entusiasmo, exploração, experimentação (HUBERMAN, 1992).	
Referencial Teórico	O outro estágio é a fase de sobrevivência, marcado pela insegurança e dificuldades encontradas pelos professores na fase de entrada. (HUBERMAN, 1992).  Na categoria inserção profissional, as questões predominantes nas dificuldades dos professores são: 1) Lidar com o novo cotidiano; 2) Cultura organizacional; 3) Condições objetivas do trabalho (MÓNH, 2018).  O período de inserção não se relaciona apenas com o início da	Convergência: o estágio de sobrevivência dos professores no primeiro ano de trabalho apresentou questões predominantes da inserção profissional, como trânsito de outra modalidade de ensino para o EMI, o choque de realidade com a infraestrutura das cidades, questões culturais dos habitantes e ainda as questões relativas ao trabalho, como a não apresentação das resoluções e documentos norteadores, compreensão sobre o funcionamento da instituição e as áreas básica e técnica.  Complementaridade: além dessas dificuldades, outra latente na fala dos docentes foi em relação às

	carreira, pode ser caracterizado pela mudança de nível de ensino, outra escola, outra localidade. (GARCIA, 1999).	dificuldades do ensino na Pandemia de Covid-19.
Entrevistas	Dificuldades apontadas em relação às condições objetivas do trabalho 1) Impacto ao transitar do ensino regular para o EMI à EP; 2) Impacto de transitar de professor do Ensino Superior para o EMI; 3) Dificuldades de compreender o funcionamento dos cursos técnicos integrados	
Entrevista	Dificuldades apontadas em relação à adaptação à nova região e cultura: 1) Choque por conta da infraestrutura das cidades com internet e equipamentos urbanos limitados; 2) Visão cultural da educação pelos alunos; 3) Realidade sociocultural das famílias atendidas pelo instituto.	
Entrevista	Dificuldades em relação à cultura organizacional: 1) Falta de apresentação das resoluções; 2) Dificuldade de compreender o funcionamento da instituição; 3) Dificuldade em compreender a divisão entre professores do ensino básico com os professores da área técnica.	
Entrevistas	Dificuldades em relação à Pandemia de Covid-19	

Fonte: próprio autor (2022).

O Quadro 29 apresenta as conclusões trianguladas a partir do “objetivo específico d.”, que adotou como meta a produção de uma ação concreta, ou seja, o produto educacional que contribuísse com a formação continuada e integração de professores ingressantes no contexto da EPT, na direção da implementação de uma formação dos estudantes em consonância com os princípios da EPT.

Quadro 29 – Triangulação referente ao objetivo específico d.

<b>Dados</b>	<b>Inferências</b>	<b>Inferências trianguladas (Convergência, divergência, complementaridade)</b>
Análise documental	O edital do concurso colocou no seu conteúdo programático os “pressupostos teóricos para o ensino médio e a educação profissional” (IFAM, 2019).	Convergência: as bases conceituais foram apresentadas a partir do curso de integração, mas também era contido no edital do concurso o estudo desses pressupostos. Divergência: para um terço dos sujeitos, não foram apresentadas, muito provavelmente pelas questões de conexão com a internet.
Entrevistas	Para um terço, no entanto, não houve qualquer apresentação ou formação	
Entrevistas	As bases conceituais da EPT foram ao menos apresentadas para a maioria dos professores, e metade desses considerou como insuficiente, pois foram apresentadas somente no curso de integração.	
Análise documental	O curso de integração apresentou as bases em seu programa	
Entrevistas	Atividades <i>online</i> são difíceis de serem executadas no interior do Amazonas	
Análise documental	“Educação Profissional integrada ao Ensino Médio” (IFAM 2019).	Convergência: Como a instituição assume em sua proposta pedagógica a EPT e o EMI como modalidades de ensino com políticas, organização e práticas próprias, os sujeitos julgam ser necessário isso ser evidenciado no PE.
Entrevistas	É necessário que o produto educacional contemple as bases conceituais, pedagógicas e princípios da EPT.	
Entrevistas	Em outras instituições, isso é discutido de maneira dinâmica, continuamente com os professores, logo no início do acolhimento docente, mas também no dia a dia.	
Entrevistas	Deve-se apresentar e explicar sobre o Ensino Médio Integrado, particularidades, diferenças para o Ensino Médio Regular, Ensino Superior e sobre a integração proposta por ele.	
Inferência triangulada	Os sujeitos tiveram como um dos impactos na entrada do cargo a internet precária.	Convergência: a questão da conexão via internet ser precária atrapalha também as formações em modo <i>online</i> .
Entrevistas	Alguns professores relataram que os materiais online são difíceis de serem implementados no interior do Amazonas e os modos híbrido ou escrito podem ser uma alternativa.	
Referencial Teórico	O produto educacional trata-se de um material educativo (KAPLUN, 2003) que seja aplicável, considerando as especificidades e	

	os desafios do mundo atual (SILVA; SOUZA, 2018).	Divergência: em relação ao formato e estrutura, foram muitas as sugestões dos professores. Alguns sugerem o formato de curso <i>online</i> que seja por vídeo, de curso híbrido, outros de material textual como guias e matrizes. Convergência: em termos de convergência, há concordância que o PE seja aplicável sem consulta ao autor e que seja elaborado de acordo com o perfil dos ingressantes.
Entrevistas	Na questão estrutural, se for <i>online</i> , que seja por vídeo	
Entrevistas	Se for presencial, que seja um momento de integração dos professores	
Entrevistas	Quanto à estrutura, que utilize matriz de integração, peso normativo para ser usado, que haja um ambiente virtual com os documentos de fácil acesso	
Entrevistas	Que seja elaborado a partir de um Diagnóstico dos ingressantes	
Entrevistas	Que seja aplicável sem consulta ao autor	
Entrevistas	Que o Produto Educacional possa ser material textual ou no formato híbrido	
Entrevistas	Nos Conteúdos do PE devem ser contemplados conteúdos como PDI, PPC, Reforma do Ensino Médio, Legislação da Educação Básica, Técnica e Tecnológica, BNCC, LDB, Resoluções, História dos IFs.	Complementaridade: além dos conteúdos já sugeridos, os professores também indicaram uma série de conteúdos que julgaram ser importantes para a sua prática profissional na instituição.
Entrevistas	Nos conteúdos do PE, devem ser contempladas questões relacionadas ao trabalho docente, como métodos de ensino e aprendizagem, atribuições, preenchimento de documentos como PIT e RIT	
Entrevistas	Nos conteúdos do PE, devem ser contempladas as questões relacionadas à realidade socioambientais e econômicas da Amazônia	

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

Com as triangulações executadas, foi possível visualizar o alcance dos objetivos específicos da pesquisa, especialmente os três primeiros, além da caracterização do perfil dos professores, as medidas adotadas pelo instituto, *lôcus* do estudo de caso, e a análise do processo de inserção no fornecimento de subsídios para alcançar o “objetivo específico d.”, o qual será tratado no capítulo seguinte desta dissertação.

## 4 PRODUTO EDUCACIONAL

O Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica pressupõe a construção de um produto educacional (IFES, 2018, p. 6). Nesse sentido, este capítulo é destinado a apresentar o processo de construção, indicar a estrutura e formato adotados, bem como a avaliação do produto educacional elaborado a partir do percurso desta pesquisa.

### 4.1 CONCEPÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL: DOS CAMINHOS POSSÍVEIS À ESCOLHA JUSTIFICADA

Os dados da pesquisa apontam uma variedade de problemas existentes no processo de integração dos sujeitos participantes do estudo de caso. Ao mesmo tempo, várias soluções foram indicadas pelos participantes, dentre as quais, destacaram-se as seguintes:

- a. Programa de Integração: a partir das sugestões dos sujeitos, seria possível produzir um programa de integração institucional, considerando que, para eles, não houve esse tipo de ação;
- b. Formação Continuada dos Professores: cursos que contemplassem a apresentação da instituição, das bases pedagógicas, entre outros conteúdos;
- c. Materiais textuais: matrizes, guias ou manuais que apoiassem a integração e formação dos novos professores da instituição.

Esses três caminhos poderiam ser tomados como produtos educacionais provenientes da pesquisa, porém, cada um deles possuiria suas limitações e especificidades.

Caso o caminho fosse o programa de integração, deveria ser estruturado um programa exequível, que contemplasse a particularidade dos *campi*, sendo passível de aplicação dentro do tempo da pesquisa. No entanto, a própria instituição, durante o decorrer da pesquisa, instituiu um programa em formato de curso. Assim, aprimorar a ação da própria instituição pareceria superficial. Por outro lado, os resultados da pesquisa indicaram que o programa não foi apresentado a todos os professores e, para alguns, a aplicação não foi possível por conta da conexão precária com a internet no interior do Amazonas.

O segundo caminho possível seria uma ação específica de formação continuada no formato *online*, voltada para a integração e direcionada às bases pedagógicas da instituição. Da mesma forma que o primeiro caminho, a ação implicaria uso de internet nas localidades com conexão ineficaz, uma vez que seria preciso que o professor assistisse aos vídeos. Além disso, a instituição, como visto nos dados da pesquisa, já possuía ações voltadas para essa natureza.

O terceiro caminho de produção, voltado para um material textual de auxílio à integração dos professores ingressantes, teria como ponto positivo a fácil replicação entre os *campi* e a distribuição aos professores ingressantes. Do ponto de vista formativo, poderia representar um distanciamento de uma prática de formação continuada como conhecida formalmente, porém iria de encontro a dois pontos importantes: o primeiro seria a ausência de uma estratégia nesse formato dentro da instituição; o segundo, seria a concordância com os teóricos da socialização e integração profissional, os quais indicam manuais de acolhimento, guias etc., como estratégias pertinentes.

Assim, por entender que o produto educacional deve ser resultado da investigação, considerando o contexto histórico e material, optou-se pelo terceiro caminho como estratégia e, conforme discutido no referencial teórico, o Manual de Acolhimento tornou-se a ação escolhida. Apesar disso, visando não abandonar por completo os outros dois caminhos, buscou-se estruturar associações para as duas estratégias já existentes, indicando como os professores poderiam chegar a esses caminhos também, e assim, procurando promover uma integração exitosa na formação dos estudantes, em consonância com os princípios fundantes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

## 4.2 PROCESSO DE CONSTRUÇÃO

Após a escolha da concepção, com base em Kaplún (2002), foram considerados três eixos fundamentais para a construção, a) o eixo conceitual, que se trata dos aspectos conceituais que articulam a pesquisa, bem como as ideias centrais abordadas no produto educacional; b) o eixo pedagógico, que é o principal articulador do material, estabelecendo o ponto de partida e o ponto de chegada do público-alvo que, durante o uso do material poderá ou não ter enriquecido suas concepções, percepções e valores; c) o eixo comunicacional, visto como as mensagens que serão transmitidas no material,

para que não se torne apenas mais um material impresso ou um mero elemento audiovisual.

Nessa direção, do ponto de vista conceitual, o Produto Educacional proposto possui consistência teórica que busca conter os elementos necessários não apenas para a integração de um servidor público, mas também de um professor ou professora que atuará na educação profissional e tecnológica. Dessa forma, além dos elementos básicos de um manual de integração defendidos por teóricos como Delvas (2017), Mosquera (2002), Chiavenatto (2008)<sup>7</sup>, considera-se ainda os seguintes elementos estruturantes: boas-vindas, histórico da organização, o profissional e o desenvolvimento da carreira, elementos relativos ao trabalho profissional, benefícios, regulamentos, serviços de apoio e assistência social, normas e política de gestão de recursos humanos. Além desses, outras questões importantes foram inseridas, tais como: as bases conceituais, bases pedagógicas e papel dos institutos federais na seara da EPT.

Em relação ao eixo pedagógico, a proposta se destaca pela evidente contextualização, apresentando as informações de maneira concatenada e com um discurso na segunda pessoa do singular, procurando estabelecer uma relação direta com o leitor. Além disso, expõe também conexões com outras ferramentas, como bancos de livros, resoluções e legislações pertinentes para o contexto.

Ainda no eixo pedagógico, mas relacionando-se com o eixo comunicacional, optou-se por um formato diferente dos modelos convencionais, escolhendo-se a versão de um manual em formato A5, por dois motivos: o primeiro, pela facilidade de reprodução; o segundo, pela facilidade de manuseio e preservação.

No que tange ao eixo comunicacional, investiu-se na diagramação com fonte e estruturação adequadas, bem como em imagens e recursos elaborados em parceria com profissional da área de *design*. Tal processo levou em consideração as cores, fontes e formatos em coerência com o público e alinhados à concepção de produto educacional estudada.

O esboço do produto foi elaborado a partir dos teóricos e das falas dos sujeitos, apresentando uma macroestrutura dividida em três capítulos principais. O “Manual de Acolhimento ao professor ingressante do IFAM” é, portanto, produto da pesquisa “A inserção dos docentes ingressantes da EPT: um estudo de caso em um instituto federal na região norte do Brasil”. A escolha por essa estratégia, como citado anteriormente, deu-

---

<sup>7</sup> Nesse contexto, os teóricos mencionados diferenciam-se pelo uso do termo “manual” ou “guia”. Contudo, optou-se nesta pesquisa pela nomenclatura “manual”.

se pelos dados coletados na pesquisa e representa importante método de aplicação para todos os *campi* do IFAM, inclusive aqueles que não possuem profissionais de gestão de pessoas.

#### 4.3 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

A partir dos eixos estruturantes, e com base nos dados gerados na pesquisa, o Manual de Acolhimento ao Professor Ingressante do IFAM está dividido conforme as informações presentes no quadro 30.

Quadro 30 – Eixo conceitual do produto educacional

<b>Elemento do eixo conceitual</b>	<b>Capítulo</b>
Histórico da Educação Profissional	1
Questões relativas ao trabalho docente	2
Bases e concepções sobre a Educação Profissional e Tecnológica e o Ensino Médio Integrado	3

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

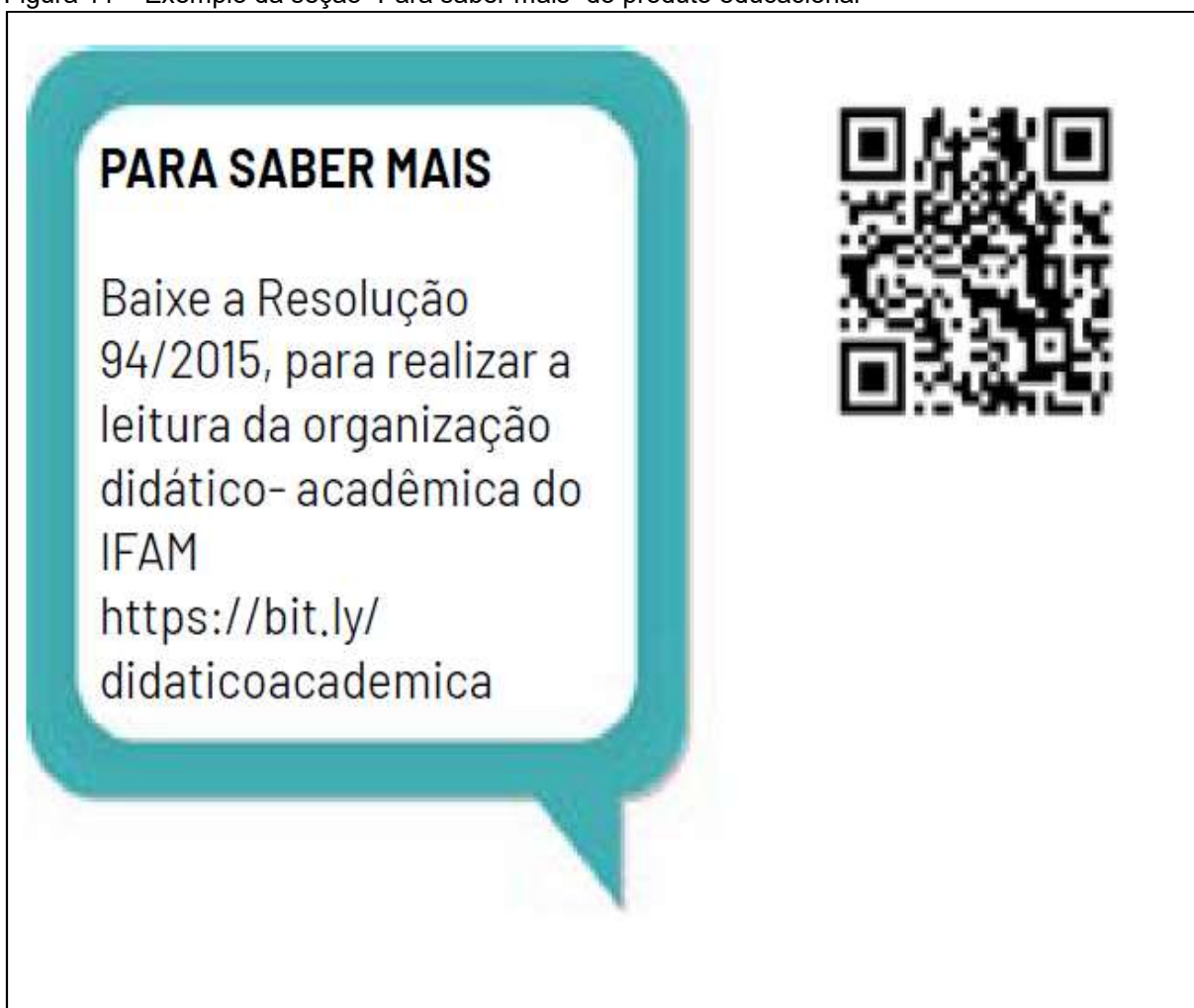
O primeiro capítulo traz informações sobre a instituição, contextualizando a historicidade da educação profissional no Brasil. Nele, apresenta-se ainda a missão, visão, valores e estrutura organizacional dos *campi*, entre outras informações.

O segundo capítulo reúne dificuldades que os professores ingressantes relataram sobre a fase inicial de trabalho na instituição, a ausência de informações sobre suas carreiras, benefícios, sistemas, jornada de trabalho, planos e relatórios individuais de trabalho, organização didática da educação profissional, ensino médio integrado, entre outras informações. Por fim, o último capítulo foi construído a partir da constatação da pesquisa da ausência de apresentação e formação sobre as bases conceituais que norteiam a educação profissional dos institutos federais.

Em relação ao eixo pedagógico, a distribuição da sequência do conteúdo parte do histórico da instituição, até chegar à configuração atual da instituição, destacando as implicações atuais de trabalho. Além disso, expõe as bases e concepções atuais, procurando estabelecer uma associação entre as ideias para estimular a leitura do material. Outro ponto relevante que contribui para isso é a utilização da segunda pessoa do singular no texto, colocando os professores como sujeitos ativos do processo.

Ademais, são utilizados recursos para acesso a outras informações complementares bem como direcionamento a livros e regulamentos necessários à integração dos novos professores. Esses direcionamentos são demonstrados na subseção “Para saber mais”, com links e de QR Codes, como ilustra a figura 11.

Figura 11 – Exemplo da seção “Para saber mais” do produto educacional



Fonte: elaborado pelo autor (2022).

Do ponto de vista do eixo comunicacional, foi adotado uma identidade visual em consonância com o manual de identidade dos institutos federais (MEC, 2015), visando criar um documento que caracterize o instituto. Assim, considerou-se a proximidade visual para facilitar a replicação e, além disso, disponibilizou-se um link com a versão final do produto, tanto para download, quanto para impressão. A capa do produto descrito está presente na figura 12.

Figura 12 – Identidade visual do produto educacional



Fonte: elaborado pelo autor (2022).

#### 4.4 AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional foi apresentado a três grupos de avaliadores, com o objetivo de identificar os olhares de três grupos que se relacionam com o objetivo do produto educacional: contribuir para a integração dos professores ingressantes no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

O primeiro grupo de participantes foi constituído por servidores da gestão de pessoas da reitoria e dos *campi*; o segundo, foi formado por pedagogos que atuam no processo de orientação e acolhida dos professores nos *campi*; o terceiro, foi composto por professores que ingressaram na instituição em 2021, vistos como potenciais usuários do produto educacional.

O instrumento utilizado para avaliação foi uma ficha impressa, a qual foi entregue presencialmente aos avaliadores, após a explicação dos objetivos da pesquisa e do produto. Essa ficha considerou 5 dimensões avaliativas, cujas descrições estão dispostas no quadro 31.

Quadro 31 – Dimensões de avaliação do produto educacional

<b>Dimensões de avaliação</b>	<b>Conceito</b>
Diagramação	Aspectos relacionados à fonte, cores e imagens utilizadas
Informações relativas ao trabalho docente	Aspectos relacionados ao trabalho docente da EPT
Viabilidade	Aspectos relacionados à viabilidade, aplicabilidade e replicabilidade
Processo de integração	Considerações sobre a contribuição do produto educacional
Sugestões gerais	Outras sugestões não contempladas nas dimensões

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

Diante disso, aplicou-se a avaliação com 13 colaboradores. Do grupo “Gestão de Pessoas”, participaram 4 profissionais, denominados G1, G2, G3 e G4; do grupo “Pedagogos”, participaram 3 profissionais – P1, P2 e P3 –; do grupo “Professores ingressantes”, participaram 6 profissionais – PI1, PI2, PI3, PI4, PI5 e PI6.

Em termos gerais, 100% dos avaliadores concordaram que o produto educacional proposto possui potencial para contribuir com o processo de integração dos novos professores, e, numa perspectiva formativa, também concordaram com a eficácia do material para a diminuição das tensões relativas ao processo de inserção profissional docente. Além disso, acompanhadas de outras ações, as indicações presentes no produto poderão contribuir com o processo de formação dos estudantes proposto pelos institutos federais.

O relato abaixo representa essa visão:

Como professora nova na instituição gostaria de ter recebido este tipo de material assim que assumisse. Muitas informações tivemos que buscar com colegas ou mesmo com colegas de outros *campi*. A iniciativa é muito boa (PI5, 2021).

Outra constatação comum aos três grupos foi a questão da viabilidade, conforme o relato de P2 (2021) “[...] se utilizado, tem potencial para atender ao objetivo que se propõe” (P2, 2021). Nessa direção, especificamente no grupo “Gestão de Pessoas”, prevaleceu a concordância com o formato aplicado: “[...] formato adequado, principalmente em *campus* que não tem CGP” (G3, 2021); “[...] iniciativa diferente do que se tem hoje” (G1, 2021).

Em relação às informações, o referido grupo sugeriu uma série de aprimoramentos, especialmente no que tange à inserção de aspectos relativos à progressão de carreira, sistemas e nomenclaturas específicas, as quais foram ajustadas no produto educacional.

No grupo “Pedagogos”, sobressaíram-se sugestões relacionadas ao trabalho docente, especialmente para a inclusão de resoluções institucionais que não estavam presentes na versão avaliada, bem como reforço das atribuições dos docentes expressas na LDB e na organização didático-acadêmica, além de questões particulares sobre o processo de ensino-aprendizagem e avaliação no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

Já no grupo Professores Ingressantes, sobressaíram-se os aspectos relativos ao trabalho docente, como visto nas falas: “[...] através desse material, tive acesso a informações do meu trabalho que não recebi no *campus*” (PI6, 2021); “[...] gostei dessa proposta de apresentar logo, pra gente que tá entrando, as resoluções, normas, essas coisas [...]” (PI1, 2021).

O mesmo grupo também apontou a contribuição do material proposto para o processo de integração.

Olha, as ações de integração foram poucas e se tivesse um guia como esse seria bom pois seria mais uma ferramenta. Assim como o curso de integração que eu tive mais informações através dessa proposta (PI3, 2021).

Diante do exposto, o Produto Educacional foi avaliado de maneira positiva, com várias sugestões de adequações, as quais foram inseridas na nova versão e que podem ainda ser modificadas na versão final, haja vista o processo de construção dinâmico característico dos produtos educacionais.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em educação traz a oportunidade de uma ampla visão sobre os problemas da escola. Compreender os problemas e buscar soluções dentro desse contexto é um desafio para os pesquisadores em educação e, particularmente na educação profissional, os desafios são amplos, sobretudo em decorrência do histórico pelo qual a modalidade passou. Nesse contexto, a figura do professor é imprescindível para a compreensão do processo e dos desdobramentos dessa seara educativa.

O docente, o “profissional da contradição” (CHARLOT, 2013), está inserido como agente fundamental do “fazer educação profissional” proposto na atualidade. Essa ação, junto aos educandos, busca promover uma educação integral, que forme os cidadãos nas múltiplas dimensões estruturantes da vida humana, ou seja, a educação que se contrapõe à formação unilateral, que visa formar um sujeito omnilateral.

Nesse sentido, a questão da formação dos professores na educação profissional deveria se colocar como uma questão particular, desde a formação inicial, passando pela indução profissional, ingresso na carreira e na formação continuada. Tal perspectiva se torna ainda mais desafiadora quando colocada no contexto amazônico, no qual as dificuldades da educação são ampliadas pela diversidade sociocultural, dificuldades socioeconômicas, conexão com a internet, logística e comunicação.

Assim, destaca-se o pensamento: “qual professor e para qual educação profissional?” (MOURA, 2014). Esse questionamento estimula a reflexão de como o perfil formativo, experiencial e motivacional dos professores pode interferir no processo de ensino e aprendizagem na educação profissional que se coloca como modelo utópico. Desse modo, conhecer tais professores, entender suas angústias e dificuldades, pode fazer com que as instituições promovam movimentos para reduzir as tensões que são ainda maiores no momento de transição de carreira, em mudanças de níveis de ensino ou entre redes de ensino, ou ainda entre locais de atuação.

Dessa forma, o processo de integração docente, numa visão formativa, coloca-se como em um importante momento que necessita de investigação e de múltiplas ações, considerando as dimensões do acolhimento e integração, no momento inicial, em um período médio de prazo, bem como o processo de socialização, como uma ação a longo prazo.

A pesquisa procurou evidenciar o perfil do professor, constatando que a maioria veio de fora do estado do Amazonas. Verificou-se ainda que esse docente não foi

formado para atuar na educação profissional com vistas à formação omnilateral. Os professores licenciados apresentaram uma formação inicial que priorizava a educação numa perspectiva conteudista, privilegiando apenas o currículo.

As motivações que levaram os referidos docentes a entrar na instituição relacionam-se principalmente com o trabalho da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, no seu tripé ensino-pesquisa-extensão e na perspectiva de transformação social. Já a relação com os desafios de uma atuação voltada para a formação omnilateral dos estudantes foi peculiar em virtude do não entendimento pleno dessas bases e divergência dos sentidos de integração que são o objetivo de formação, principalmente do Ensino Médio Integrado, destacando o princípio educativo do trabalho, a integração, a politecnia e a formação omnilateral.

Sobre as dificuldades apontadas pelos sujeitos, os aspectos que predominaram nas falas dos professores se referiram à lida do novo cotidiano, à cultura organizacional e às condições objetivas do trabalho. Aliado a isso, verificou-se que o principal método de integração realizado pela instituição é o programa de integração materializado em um curso *online* que não foi viabilizado a todos os professores, porém, associado a outras ações pontuais como o auxílio dos coordenadores, reuniões pedagógicas e apoio entre os colegas, contribuiu com a integração e formação dos professores ingressantes.

Esse processo de inserção, vinculados à categoria de professores ingressantes e de professores não iniciantes, foi articulado à visão dos teóricos apresentados no decorrer do trabalho, já que todos os participantes da pesquisa haviam tido experiência anterior na docência. Assim, o novo cotidiano e novo local de trabalho foram aspectos que se sobressaíram, bem como a transição de outras modalidades de ensino, tal qual o ensino superior e o ensino médio integrado, ou do ensino regular para o ensino médio integrado e ainda as questões relativas à pandemia de covid-19.

A pesquisa, por essas inferências permitiu a construção de um produto educacional que buscou contribuir com a integração dos novos professores da EPT em uma perspectiva formativa que também se preocupasse com a realidade dos professores, sendo possível aplicação em todos os *campi* da instituição, independentemente de conexão com a internet. Nessa direção, construiu-se o “Manual de Acolhimento ao professor ingressante do IFAM”, direcionando-se para uma melhor integração dos docentes e para a difusão dos aspectos teóricos fundantes da educação profissional e tecnológica, contribuindo, em paralelo, para a formação discente omnilateral.

Dessa forma, a pesquisa atingiu os seus objetivos e pode contribuir com a educação profissional pública, igualitária, com vistas ao desenvolvimento regional em consonância com os arranjos produtivos locais, evidenciando professores e professoras como interlocutores fundamentais nesse processo

Assim, esses resultados apontam a necessidade de se estudar a vida dos professores em seus vários momentos e aspectos, com o objetivo de implementar ações que os apoiem. De fato, o interesse deste estudo deve-se aliar a academia com as escolas, trazendo caminhos para a travessia de uma sociedade mais justa, que priorize o ser humano por sua essência na relação com o trabalho, consciente das relações sociais e de poder, capazes de transformar a própria existência e o mundo ao seu redor.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S.l.], v. 6, n. 11, p. 109-126, 31 dez. 2014. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/108>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- ALBUQUERQUE, Francisco José Batista de; BORGES, Lívia de Oliveira. Socialização Organizacional. In: ZANELLI, José Carlos; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt (orgs.). **Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi. Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 34, nº 78, p. 187-206, nov/dez, 2019.
- ALMEIDA, Mariana de Moura Nunes. **Formação docente: um estudo sobre a percepção dos docentes da área técnica no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amapá- Campus Santana sobre a formação pedagógica**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, UFRRJ, Seropédica, RJ, 2016.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 5. ed. São Paulo: Boitempo, 2001.
- ARAÚJO, José Júlio César do Nascimento Araújo; FARIAS, Cleilton Sampaio de Farias (orgs.). **Os Institutos Federais de Educação na Amazônia: caminhos, Desafios e Proposições**. Curitiba-PR: Editora CRV, 2016.
- AVINIO, Carina de Souza. **Caminhos da Docência no Instituto Federal Farroupilha: da formação aos primeiros anos da carreira na Educação Profissional e Tecnológica**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSM. Santa Maria: 2014.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BONI, Valdete; QUARESMA, Silvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC.**, [S.l.], vol. 2, n.º 1, p. 68-80, jan.-jul. 2015.
- BRASIL. **Lei 8.112 de 1990**. Dispõe sobre o Regime Jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8112cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8112cons.htm). Acesso em: 15 jul. 2020.
- BRASIL. **Lei n. 9.394**. 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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 05 nov. 2019.

BRASIL. MEC/SETEC. **Bases para uma Política Nacional de EPT**, Brasília: 2008.

BRASIL. MEC/SETEC. **Concepção e diretrizes** – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: MEC/Setec, 2008.

BRASIL. **Lei n. 11.892**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Brasília: 2008.

BRASIL. **Lei n. 12772**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal e dá outras providências. Brasília: 2012.

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. Brasília: MEC, 2012a. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=17417&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17417&Itemid=866).

Acesso em: 06 jun. 2020.

BRASIL. **Documento Base da EPT**. Brasília: [s. n.], 2007.

CARDOSO, Aliana Anghinoni. **Professores? Sim!** Os saberes docentes e os professores da Educação Profissional. 2012. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

CARNIELLI, Beatrice Laura; GOMES, Candido Alberto; CAPANEMA, Clélia. O magistério da educação profissional: vencendo o dualismo histórico. **Revista Educação Profissional: Ciência e Tecnologia**, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 221-229. jan./jun. 2008. Disponível em: <https://catedra.ucb.br/wp-content/uploads/2012/07/O-magisterio-da-educacao-profissional.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2020.

CECHINEL, Andre; FONTANA, Silvia Aparecida Pereira; GIUSTINA Kelli Pazeto Della; PEREIRA, Antonio Serafim; PRADO, Silvia Salvador do. Estudo/Análise documental: uma revisão teórica e metodológica. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Criciúma, v. 5, n.º 1, UNESC, 2016.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. Coleção docência em formação. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CASTAMAN, Ana Sara; VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello. Formação Continuada de Professores da Educação Profissional. **Revista Gestão e Avaliação Educacional**, v. 2, n.º 3, p. 7-15, Santa Maria, jan./jun. 2013.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

CIAVATTA, Maria. Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omlilateral: por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 11 mar. 2020.

CIAVATTA, Maria. **O trabalho docente e os caminhos do conhecimento: a historicidade da Educação Profissional**. 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

COSTA, Maria Adélia. **Políticas de formação de professores para a educação profissional: realidade ou utopia?** 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

COSTA, Efraim Menezes de Lima Costa; ARIDE, Paulo Henrique Rocha. Formação continuada de professores da Educação Profissional e Tecnológica e territorialidades amazônicas: um debate necessário. *In: Simpósio em Ensino Tecnológico no Amazonas*, 6, 2020, Manaus. **Anais [...]**. Manaus: IFAM, 2020. p. 84-91.

COSTA, Efraim Menezes de Lima; MALDANER, Jair José; RYTHOWEM, Marcelo; ARIDE, Paulo Henrique Rocha. A proposta de Emenda Constitucional n.º 32/2020 e potenciais impactos na educação pública brasileira. **Revista de administração educacional**, v. 12, p. 182-196, 2021.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRESWELL, John W. **Pesquisa de Métodos Mistos**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da; BRACCINI, Marja Leão. Inserção profissional, políticas e práticas sobre a iniciação à docência: avaliando a produção dos congressos internacionais sobre o professorado principiante. **Avaliação**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 73-86, mar. 2015.

DIAS, Miguel. **Formação em Análise de Conteúdo**. Grupo de Pesquisa em Educação na Cultura Digital e Redes de Formação (GPKosmos), Universidade Federal de Santa Maria, 2020.

FARIAS, Marcella Sarah Filgueiras de; MENDONÇA, Andrea Pereira. **Concepção de Produtos Educacionais: para um mestrado profissional**. 2019. Produto Educacional (Mestrado em ensino tecnológico) – IFAM, Manaus, 2019.

FERREIRA, Denison da Silva. Território, territorialidade e seus múltiplos enfoques na ciência geográfica. **CAMPO-TERRITÓRIO: revista de geografia agrária**, [S./], v. 9, n. 17, p. 111-135, 2014.

FERREIRA, S. **Acolhimento, integração e empenhamento organizacional: estudo de caso no sector das telecomunicações**. 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Lisboa, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *In: Conferência de Abertura da XXXIII Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED)*. Caxambu, MG, 17 de outubro de 2010.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Carlos Marcelo. **El profesorado principiante**. Inserción a La docencia. Octaedro. Barcelona: 2008.

HILL, Manuela Magalhães; HILL, Andrew. **A construção de um questionário**. Porto: 1998.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto, 1992. p. 31-61.

IFAM. **Resolução N° 45-CONSUP IFAM**, de 10 de setembro de 2018, que autoriza a Reformulação dos Cursos Técnicos de Nível Médio na Forma Subsequente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas e aprova os Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos de Nível Médio, na Forma Subsequente, oferecidos pelos campi Manaus Centro e Distrito Industrial. Manaus: [s. n.], 2018.

IFAM. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI**. 2019-2023. Manaus: 2019.

IFAM. **Portaria N.º 696 – GR/ IFAM, de 19 de maio de 2020**, que implementa no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, o Curso de Integração para Servidores na modalidade de Educação à Distância, desenvolvido e coordenado pela Diretoria de Educação à Distância – DEAD, objetivando que os servidores conheçam a instituição e os princípios do serviço público federal. Manaus: [s. n.], 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Permanente do Professorado**: Novas Tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

JÚNIOR, Francisco Vicente de Paula. Profissionalidade, Profissionalização, Profissionalismo e Formação Docente. **Scientia**, [S. l.], ano 1, 1. ed., jun/nov. 2012, p. 1-20.

KAPLÚN, G. **Material educativo**: a experiência do aprendizado. Comunicação apresentada no 6.º Congresso da Alaic (Associação Latino-Americana de Pesquisadores da Comunicação), Santa Cruz de La Sierra, Bolívia, 2002, p. 46-60.

KLEBS, Liliane; MULLER, Bessel. **Guia de Orientações Pedagógicas Para o Trabalho Docente**. Produto Educacional. (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa Profissional de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), IF Farroupilha, Santo Ângelo, RS, 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**

**Profissional e Tecnológica/Ministério da Educação, Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica**, [s. l.], v.1, n.º 1, jun., 2008. Brasília: [s. n.], 2008.

MALDANER, Jair José. **O Papel Da Formação Docente Na Efetividade Das Políticas Públicas De EPT No Brasil** - Período 2003-2015 – Implicações Políticas e Pedagógicas na Atuação de Professores. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, UNB, Brasília: 2015.

MANACORDA, Mario. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo**. Campinas: Alínea, 2008.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório. As diferentes questões**. Lisboa: Avante Edições, 1982.

MARTINS, Ana Paula Araújo; CARVALHO, Marco Antônio. **Cartilha da EPT**. Produto Educacional (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa Profissional de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), IF Goiano, Itumbiara, GO, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MIKOWAISKI, Gina; VIEIRA, Josimar de Aparecido. **Ambientação e socialização de novos servidores: o Programa Passo a Passo**. Produto Educacional (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa Profissional de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), IFRS, Porto Alegre, RS, 2019.

MIRA, Marília Marques. **Inserção profissional docente: sistematização de princípios e indicadores**. 2018. 246f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC-PR, Curitiba, PR, 2018.

MOSQUERA, P. **Integração e acolhimento Gestão de Recursos Humanos** – contextos, processo e práticas. Editora RH. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/272180171\\_Integracao\\_e\\_Acolhimneto](https://www.researchgate.net/publication/272180171_Integracao_e_Acolhimneto). Acesso em: 22 jan. 2021.

DELVAS, Rodrigo Leandro. **A importância do acolhimento e da integração na cultura organizacional: o Manual de Acolhimento como instrumento de socialização de novos servidores do Instituto Federal do Triângulo Mineiro**. 2017. Dissertação (Mestrado em administração), Instituto politécnico do porto, Porto, Portugal, 2017.

MOHN, Rodrigo Fidelis Fernandes. **Professores Iniciais e Ingressantes: Dificuldades e Descobertas na Inserção na Carreira Docente no Município de Goiânia**. 2018. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UNB, Brasília, DF, 2018.

MOURA, Dante Henrique (org.). **Produção de Conhecimento, Políticas Públicas e Formação Docente em Educação Profissional**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2013.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. 1. ed. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

MOURA, Dante Henrique; FILHO, Domingos Leite Lima; SILVA, Mônica Ribeiro. **Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira**. ANPED. Porto de Galinhas: [s. n.] 2012.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd, 2007.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, António. “**Desafios do Trabalho e Formação Docentes no Século 21**”. Novo Hamburgo: Sindicato dos Professores Municipais, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sYizAm-j1rM>. Acesso em: 29 abril 2020

NÓVOA, António. **O professor pesquisador e reflexivo**. TVE Brasil – Salto para o futuro, Rio de Janeiro, 13 set. 2001. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/entrevistas/default.htm>. Acesso em: 22 abril 2020.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>. Acesso em: 25 abril 2020.

NÓVOA, António. Entre a formação e a Profissão: Ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.html>. Acesso em: 23 jul. 2020.

OLIVEIRA, Graziela Costa Vieira de; CALIXTO, Patrícia Mendes. **O guia do servidor ingressante no IFSul Campus Saporanga**. Produto Educacional (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa Profissional de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), IF Sul-Rio-Grandense, Charqueadas, RS, 2019.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. Natal: IFN, 2015.

PAULA JÚNIOR, F. V. Profissionalidade, profissionalização, profissionalismo e formação docente. **Scientia**, n. 1, p. 01-191, Jun/Nov., 2012. Disponível em: [http://www.faculdade.flucianofejiao.com.br/site\\_novo/scientia/servico/pdfs/outros\\_artigos/Revista\\_area\\_AFIM\\_01.pdf](http://www.faculdade.flucianofejiao.com.br/site_novo/scientia/servico/pdfs/outros_artigos/Revista_area_AFIM_01.pdf). Acesso em: 02 maio 2020.

PARANHOS, Ranulfo; FILHO, Dalson Britto Figueiredo; ROCHA, Enivaldo Carvalho da; JÚNIOR, José Alexandre da Silva; FREITAS, Diego. Uma introdução aos métodos mistos. **Sociologias**, [S./], ano 18, n.º 42, p. 384-411, Porto Alegre, maio-ago, 2016.

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) – Programa de Pós-graduação em Educação, UFMG, Belo Horizonte, MG, 2014.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. **A formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica**. Texto de apresentação ao Fórum de Educação Profissional. Brasília: 2004.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. Educação, Identidade e Profissão Docente. *In*: PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 93-136.

PONTES, Fernanda Rodrigues; ROSTAS, Marcia Helena Sauia Guimarães. Precarização do trabalho docente e adoecimento: Covid-19 e as transformações no mundo do trabalho, um recorte investigativo, **Revista Thema**, [s. /], V. 18, p. 278-300, 2020;

PRÍNCEPE, Lisandra; ANDRÉ, Marli. Condições de trabalho na fase de indução profissional dos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n.1, p. 60-80, 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/princepe-andre.html>. Acesso em: 15 jan. 2020.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1980

RABELO, Amanda Oliveira; MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Indução Profissional: desafios e experiências entre formação e profissão docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 5-22, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/apresentacao.html>. Acesso em: 10 dez. 2019.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, [s. /] v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SAVIANI, Demerval. **O Choque Teórico da Politecnicia**. Rio de Janeiro: [s. n.], 1987.

SCHNEIDER, Eduarda Maria; FUJII, Rosângela Araújo Xavier; CORAZZA, Maria Júlia. Pesquisas Quali-Quantitativas: Contribuições para a pesquisa em ensino de ciências. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [S. /] v. 5, n. 9, p. 569-584, dez., 2017.

SHINYASHIKI, Gilberto. O processo de socialização organizacional. *In*: Vários Autores. **As pessoas na Organização**. São Paulo: Editora Gente, 2002.

SILVA, Guilherme Alves da. **A Formação Humana Integral e o Ensino Médio (Integrado) no Contexto das Reformas Educacionais (2016-2017): Uma parada do velho novo?** Goiânia: [s. n.], 2017.

SILVA, Keila Crystina Brito e; SOUZA, Ana Cláudia Ribeiro de. **Metodologia para Elaboração de Produto Educacional**. Produto Educacional (Mestrado em Ensino Tecnológico) – IFAM, Manaus, 2019.

SILVA, Marilda da. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

SILVA, Francislene Rosas da; SILVA, Ronegildo de Souza; CALIXTO, Patrícia Mendes; AZEVEDO, José Marlo Araújo de. Acolhimento institucional e integração docente: articulação necessária ao início da docência na educação profissional no extremo oeste da Amazônia. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [s. l.], v. 4, n.º especial. p. 165-189, 2020.

SOUZA, Kelcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, [s. l.], v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. 2017.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, [s. l.] Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise (orgs.). **Ofício de Professor: História, perspectivas e desafios internacionais**. 6. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira; ALBARADO, Edilson da Costa. Educação, formação docente e territorialidades amazônicas. **Revista Espaço Acadêmico**, [s. l.], v. 1, n.º 223, p. 13-23, 2020.

VERGARA, Sylvia C. **Gestão de pessoas**. 9.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

VIEIRA, Josimar de Aparecido; VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello; BELUCAR, Maria Cristina Antunes. Formação Continuada de Professores da Educação Profissional: particularidades e ações necessárias. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, [s. l.], v. 4, nº 1, p. 100-117, Mossoró.

## APÊNDICE A – PROTOCOLO DO ESTUDO DE CASO

**Instituição:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM

**Pesquisa:** A inserção dos docentes ingressantes no contexto da EPT: um estudo de caso em um instituto federal da região norte do Brasil.

**Pesquisador:** Efraim Menezes de Lima Costa

**Orientador:** Prof. Dr. Paulo Henrique Rocha Aride

**Objetivo geral do estudo de caso:** Compreender o processo de inserção dos professores ingressantes no contexto da EPT com a finalidade de propor uma ação concreta (produto educacional) que contribua para a formação continuada desses professores na direção da implementação humana omnilateral dos estudantes, tendo em vista que este é um dos princípios fundantes que se propõe na EPT na atualidade.

**Objetivos específicos do estudo de caso:** a. Caracterizar o perfil formativo, experiencial e motivacional dos professores ingressantes na EPT e sua relação com os desafios de uma atuação profissional voltada para a formação omnilateral dos estudantes, tendo em vista que este é um dos princípios fundantes da EPT; b. Compreender medidas adotadas por um Instituto Federal na região norte do país no processo de acolhimento e inserção de professores que ingressam na carreira docente; c. Analisar como foi o processo de inserção dos novos professores num Instituto Federal da região norte do país, detalhando ações que foram desenvolvidas logo no início da atuação profissional e ações que são necessárias para serem desenvolvidas; d. Produzir uma ação concreta (produto educacional) que contribua para a integração dos professores ingressantes no contexto da EPT na direção da implementação de uma formação dos estudantes em consonância com os princípios da EPT.

**Questões de investigação:** 1) Como se apresenta o perfil formativo e experiencial dos professores ingressantes na EPT e sua relação com os desafios de uma atuação profissional voltada para formação omnilateral dos estudantes? 2) Que medidas são adotadas por um Instituto Federal da região norte do país no processo de acolhimento e inserção de professores que ingressam na carreira docente? 3) Como foi o processo de inserção de novos professores num Instituto Federal na região norte do país, que ações foram desenvolvidas logo no início da atuação profissional? 4) É

possível produzir uma ação concreta (produto educacional) que contribua para a integração de professores no contexto da EPT na direção da implementação de uma formação dos estudantes com base nos princípios fundantes da EPT na atualidade?

**Fontes de dados:** Os dados serão coletados através de coleta documental e bibliográfica, questionário, entrevista. A coleta documental dar-se-á de informações públicas do site da banca do concurso IDECAN (<https://www.idecan.org.br/>), do Diário Oficial da União (DOU), e do site institucional do IFAM (<http://www2.ifam.edu.br/>). A revisão bibliográfica em bibliotecas de teses, dissertações e artigos referentes ao tema. O questionário é o primeiro instrumento a ser aplicado aos sujeitos da pesquisa logo após o aceite em participar da mesma. A entrevista será realizada no período de 9 meses a um ano e 3 meses de efetivo serviço no IFAM.

**Sujeitos da pesquisa:** Critérios de Inclusão: Professores EBTT do IFAM aprovados no Concurso Público IFAM nº 02/2019, que tenham sido empossados até julho de 2020. Critérios de Exclusão: Tenha sido exonerado ou demitido do IFAM, ou redistribuído para outra instituição.

**Questões éticas:** O estudo observa os preceitos de sigilo e ética em pesquisa de seres humanos, especialmente a resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Por isso, foi submetida ao Comitê Nacional de Ética em Pesquisa de Seres Humanos, obtendo o parecer nº 4.325.208 do Comitê de Ética da Faculdade Estácio do Amazonas – AM, em que foram apresentados todos os instrumentos de coleta, bem como declaração de anuência do IFAM, declaração de compromisso, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, que apresenta para os participantes o objetivo da pesquisa, seus benefícios e riscos, como invasão de privacidade, estigmatização a partir das questões da entrevista e do questionário, tomada de tempo do sujeito, divulgação da imagem e de dados pessoais, custos com internet e telefone, entre outros e também as medidas adotadas pelo pesquisador para dissipar esses riscos, como: comprometimento de que os dados gerados serão apenas para o cumprimento dos objetivos previstos na pesquisa, de que as fichas impressas serão picotadas após o término da pesquisa, de que os arquivos digitais, vídeos e gravações serão excluídos de computadores e drivers, físicos e digitais, de que as identidades serão preservadas, não sendo divulgadas na escrita da dissertação informações de cunho pessoal como nome, e-mail, telefone ou qualquer outra que possa identificar o indivíduo, além da recomendação que o participante da pesquisa a faça em tempo oportuno, sem atrapalhar as atividades. Além disso, ficou

registrado no TCLE o compromisso do pesquisador custos de internet, telefone ou outros dos entrevistados, assim como quaisquer custos com assistência médica e/ou psicológica que possam ter sido gerados por ocasião da participação na pesquisa.

**Procedimento de convite para participação na pesquisa:** O convite para a pesquisa se dará de forma virtual, preferencialmente por e-mail e deve trazer a seguinte redação no corpo:

*“Convite para participação em pesquisa de mestrado.*

*Boa noite, o motivo do meu contato é por que você está sendo convidado a participar como sujeito voluntário da pesquisa “A inserção dos docentes ingressantes no contexto da EPT: um estudo de caso em um Instituto Federal da região norte do Brasil” pois se enquadra no seguinte critério de inclusão: Foi aprovado no concurso IFAM EBTT N° 02/2019 e foi empossado até julho de 2020.*

*Esta é uma pesquisa de Mestrado realizada por mim, EFRAIM MENEZES DE LIMA COSTA, orientado pelo Prof Dr. PAULO HENRIQUE ROCHA ARIDE do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Pólo IFAM. A pesquisa segue os procedimentos éticos adotados em pesquisas em seres humanos pelo Comitê Nacional de Ética em Pesquisa, especialmente a resolução nº 466/2012 e possui um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).*

*A sua participação é voluntária e pode ser encerrada a qualquer momento caso deseje. Em um primeiro momento, a resposta de um questionário e o segundo, a partir de 2021 em uma entrevista que agendaremos conforme sua disponibilidade.*

*Caso aceite participar, enviarei novas orientações.*

*Agradecemos a sua participação e nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.*

*Atenciosamente,*

*Efraim Menezes de Lima Costa*

*Pesquisador Responsável*

*Telefone/Whatsapp: 92 991770073*

*E-mail: efraimmcosta@gmail.com”*

**Orientações e estrutura geral do questionário:** O questionário deverá ser aplicado apenas aos sujeitos que respondam ao e-mail sinalizando positivamente a participação na pesquisa. Respostas de e-mail com dúvidas devem ser dirimidas para que o sujeito tenha completa ciência e desejo de participar da pesquisa. Ao realizar o envio, utilizar o texto padrão seguinte:

“Olá, o motivo do meu contato e por que você aceitou participar da pesquisa intitulada *“A inserção dos docentes ingressantes no contexto da EPT: um estudo de caso em um Instituto Federal da região norte do Brasil”* e se enquadra nos critérios de inclusão e exclusão da pesquisa”

Link com o TCLE e o questionário: <https://forms.gle/o7qcqUfVnA1wGM8Z9>

*Após o preenchimento e com o intervalo de cerca de um ano, entraremos em contato para marcarmos a entrevista, conforme a sua disponibilidade.*

*Atenciosamente,*

*Efraim Menezes de Lima Costa*

*Pesquisador Responsável*

*Telefone/Whatsapp: 92 991770073*

*E-mail: [efraimmcosta@gmail.com](mailto:efraimmcosta@gmail.com)*”

O questionário está dividido em três partes. A primeira com informações gerais e formativas sobre os sujeitos e está relacionada com o objetivo específico a. A segunda parte do questionário aborda as experiências e motivações dos professores que os levaram a realizar o concurso do IFAM está relacionada com o objetivo específico a e c. A terceira parte traz questionamentos referentes à relação individual com a Educação Profissional e Tecnológica e suas bases conceituais e relaciona-se com os objetivos específicos a e c.

**Orientações e estrutura geral das entrevistas:** As entrevistas devem ser feitas em horário oportuno para o entrevistado, combinada previamente. Por ocasião da Pandemia do Novo Coronavírus, serão realizadas em formato virtual, utilizando aplicativos como o *Google Meet*, *Zoom*, entre outros. Por conta da precariedade de internet em algumas localidades do interior do Amazonas, as entrevistas poderão acontecer de forma escrita, por mensagem de texto, ou por mensagem de áudio, o

que for melhor para o entrevistado. A gravação das entrevistas, bem como as transcrições serão disponibilizadas aos sujeitos, caso assim desejem.

**Procedimento para solicitação de dados de instituição:** Algumas informações e acessos deverão ser submetidos a apreciação das instituições, para que seja concedida anuência, como pro exemplo, autorização para abordar via e-mail os professores e também o acesso externo ao curso de integração. Para essas comunicações, deverão ser utilizados instrumentos formais de comunicação, a serem endereçados via protocolo físico. Nessas solicitações, deve ser utilizado o modelo de texto abaixo:

*“CARTA DE SOLICITAÇÃO DE DADOS*

*Unidade de Destino: Gabinete do Reitor*

*Magnífico Reitor, Prof Dr. Antônio Venâncio Castelo Branco,*

*Por meio desta, agradecemos o aceite do pesquisador EFRAIM MENEZES DE LIMA COSTA, do MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - PROFEPT POLÓ IFAM, , devidamente matriculado nesta instituição de ensino, que está realizando a pesquisa intitulada A inserção dos docentes ingressantes no contexto da EPT: um estudo de caso em um instituto federal da região norte do Brasil, sob orientação do Professor Dr. Paulo Henrique Rocha Aride, expresso através da carta de anuência assinada em anexo.*

*Conforme disposto na carta de apresentação do projeto encaminhada à esta Reitoria pelo processo nº 23443005464/20-51, adotaremos os seguintes procedimentos: Serão realizadas consultas de dados nas listas públicas da banca IDECAN, do site do IFAM além do Diário Oficial da União para identificação dos candidatos e de maneira complementar, serão aplicados questionários para os voluntários responderem sobre aspectos relativos à sua formação, experiência e relação pessoal com a Educação Profissional e Tecnológica e ainda acompanhamento quanto ao processo de integração que será realizado pela Diretoria de Gestão de Pessoas desta Reitoria.*

*Por isso, vimos através deste solicitar sua autorização para coleta de dados em sua instituição. Solicitamos especificamente autorização para entrar em contato*

*com os novos docentes para convidá-los a participar da pesquisa, especificamente respondendo a questionários e participando de entrevistas, além de autorização de acesso ao curso de integração elaborado pela Diretoria de Gestão de Pessoas.*

*Queremos informar que o caráter ético desta pesquisa assegura o sigilo das informações coletadas e garante, também, a preservação da identidade e da privacidade da instituição e do profissional entrevistado.*

*Ainda queremos dizer-lhe que uma das metas para a realização deste estudo é o comprometimento deste pesquisador em possibilitar, aos entrevistados, um retorno dos resultados da pesquisa. Por outro lado, solicitamos-lhes, aqui, permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, em forma de pesquisa preservando sigilo e ética. Esclarecemos que tal autorização está em consonância com a resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.*

*Agradecemos vossa compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento deste futuro profissional e da pesquisa científica em nossa região. Colocamo-nos à vossa disposição no IFAM ou outros contatos, conforme segue:*

*Celular do Pesquisador: (92) 9 9177-0073*

*E-mail: efraimmcosta@gmail.com*

*Celular do Orientador: (92) 9 XXXXXX*

*E-mail: aride@ifam.edu.br*

*Sendo o que tínhamos para o momento, agradecemos antecipadamente.”*

**Análise de dados:** Os dados serão analisados respectivamente da seguinte forma:

Análise Documental: Edital do Concurso nº 02/2019; Resultados do Concurso Publicados no Site do IFAM, no site do IDECAN e no Diário Oficial da União; PPCs dos Cursos Técnicos do IFAM; Plano de Desenvolvimento Institucional; Resoluções Institucionais do IFAM;

Revisão Bibliográfica: Artigos, teses, dissertações e livros sobre o tema;

Pesquisa de levantamento: parte dos dados coletados nos questionários e na coleta documental.

Análise de Conteúdo: Questionários, entrevistas e como estratégia de triangulação do Estudo de Caso;

**Resultados e discussões do estudo de caso:** O estudo de caso, seus resultados e discussões serão apresentados em dissertação de mestrado sob a responsabilidade do pesquisador.

Manaus, agosto de 2020

Pesquisador: Efraim Menezes de Lima Costa

Orientador: Prof. Dr. Paulo Henrique Rocha Aride

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO GOOGLE FORMS

### Questionário de Pesquisa de Mestrado

Olá, você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de mestrado que tem por título "A inserção dos docentes ingressantes no contexto da EPT: um estudo de caso em um Instituto Federal na Região Norte do Brasil" que tem como objetivo compreender o processo de inserção dos professores ingressantes no contexto da EPT com a finalidade de propor uma ação concreta (produto educacional) que contribua para a formação continuada destes professores na direção da implementação de uma formação humana omnilateral dos estudantes, tendo em vista que este é um dos princípios fundantes da EPT na atualidade.

O motivo do convite é pelo fato de você se enquadrar no seguinte critério de inclusão: foi aprovado (a) no Concurso IFAM Edital N° 02/2019, nomeado no Diário Oficial da União para o cargo de Professor EBTT, tomou tomado posse até janeiro de 2020 no IFAM para o cargo de Professor EBTT e continua servindo a instituição.

Antes de prosseguir, ressaltamos o comprometimento de que os dados gerados serão apenas para o cumprimento dos objetivos previstos na pesquisa, as fichas de pesquisa impressas serão picotadas após o término da pesquisa, bem como os arquivos digitais serão excluídos de computadores e drivers digitais; As identidades dos voluntários serão preservadas e, na escrita da pesquisa, não serão divulgadas informações de cunho pessoal, como nome, e-mail, telefone ou qualquer outra que possam identificar o indivíduo e, quanto ao tempo para o voluntário responder a pesquisa, será recomendado que o mesmo o faça em momento oportuno e que não atrapalhe seus compromissos pessoais e profissionais.

O (A) Sr. (a) será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar, retirando seu consentimento ou interrompendo sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

O estudo e este termo foram aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade Estácio (CEP) e pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) através do Parecer 4.325.208 e você pode baixar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido completo clicando aqui.

A pesquisa coletará dados com você através deste formulário e também por entrevista a ser marcada conforme a sua disponibilidade, entre os meses de abril e maio de 2021. A resposta da pergunta única desta seção indica sua disposição para participar da pesquisa.

O questionário é dividido em demais três seções:

Seção 1: Informações gerais

Seção 2: Experiência profissional e motivações

Seção 3: Relação com a Educação Profissional e Tecnológica

Pesquisador responsável:

Efraim Menezes de Lima Costa

18/12/2021 17:48

Questionário de Pesquisa de Mestrado

(92) 99177-0073

[efraimmcosta@gmail.com](mailto:efraimmcosta@gmail.com)

Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT

IFAM Campus Manaus Centro

Professor Orientador:

Dr. Paulo Henrique Rocha Aride

**\*Obrigatório**

1. Fui informado (a) dos objetivos do estudo A inserção dos docentes ingressantes no contexto da EPT: Propostas e desafios para implementação da educação omnilateral, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Concordo que os materiais e as informações obtidas relacionadas à minha pessoa poderão ser utilizados em atividades de natureza acadêmico-científica, desde que assegurada a preservação de minha identidade. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim o desejar, de modo que declaro que concordo em participar deste estudo. (INSIRA SEU NOME ABAIXO). \*

Informações  
Pessoais Gerais

Nesta primeira seção são abordadas algumas questões relacionadas à formação e dados pessoais.

2. E-mail \*

---

3. Telefone \*

---

4. Sexo \*

*Marcar apenas uma oval.*

Feminino

Masculino

Outro: \_\_\_\_\_

18/12/2021 17:48

Questionário de Pesquisa de Mestrado

5. Para qual área você foi aprovado no concurso IFAM DOCENTES 02/2019? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Biologia
- Ciências Sociais
- Desenho Técnico
- Educação Física
- Enfermagem
- Filosofia
- Física
- Geografia
- História
- Informática
- Letras/Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Espanhol
- Letras/Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Espanhol Inglês
- Letras/Língua Portuguesa
- Matemática
- Mecânica
- Medicina Veterinária
- Química
- Recursos Naturais

6. Qual a sua formação em nível de graduação? \*

---

---

---

---

---

18/12/2021 17:48

Questionário de Pesquisa de Mestrado

7. Você possui formação em nível de pós-graduação? Em caso positivo, liste-as.  
(Ex: Pós-graduação em docência, Mestrado em Educação, etc.) \*

---

---

---

---

---

#### Experiências e motivações

Nesta segunda seção, são abordados temas relativos às experiências e motivações da sua vida profissional.

8. Em qual município você nasceu? \*

---

9. Em qual município você viveu a maior parte da vida até tomar posse no IFAM? \*

---

---

---

---

---

10. Você possui experiência na docência? Em caso positivo, liste as experiências que possui. \*

---

---

---

---

---

18/12/2021 17:48

Questionário de Pesquisa de Mestrado

11. Antes de trabalhar como docente, como foi a sua experiência profissional? \*

---

---

---

---

---

12. Quais motivos os levaram a realizar o concurso para docente do IFAM? \*

---

---

---

---

---

13. O concurso do IFAM em 2019 encaminhou os novos docentes para todos os municípios em que existem campi. Em qual cidade você foi lotado? Comente como você considerou escolher as possíveis cidades de lotação. \*

---

---

---

---

---

14. Você conheceu previamente o município para que foi lotado no IFAM? Como buscou informações sobre o mesmo? \*

---

---

---

---

---

18/12/2021 17:48

Questionário de Pesquisa de Mestrado

### Relação com a Educação Profissional e Tecnológica

Nesta última seção, abordam-se temas relativos com o contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

15. A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica abrange todo o território nacional e contém os IF's, CEFET's, Colégio Pedro II e UTFPR. Qual a sua relação com esta rede? Conhece ou já fez parte de alguma das instituições que a compõem? \*

---

---

---

---

---

16. Oferecer Educação Profissional de qualidade é um desafio na Região Amazônica tendo em vista a realidade local. Como você considera que a Educação Profissional contribui com esta região? \*

---

---

---

---

---

17. Os Institutos Federais norteiam a educação por meio da sua relação com o trabalho. Para você, como educação e trabalho se relacionam? \*

---

---

---

---

---

18/12/2021 17:48

Questionário de Pesquisa de Mestrado

18. O Currículo Integrado é uma das Bases que orientam a prática pedagógica nos Institutos Federais. Para você, como se dá a concepção de currículo integrado? \*

---

---

---

---

---

19. A formação omnilateral, ou seja, a formação que tem o sentido de formar o ser humano na sua integridade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica é uma das bases que norteiam os cursos do IFAM. Na sua opinião, como a prática docente contribui para a efetivação desta formação? \*

---

---

---

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

## APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Eixo 1: Ano da inserção

Pergunta norteadora 1a: Como foi o seu processo de inserção no IFAM? Poderia relatar as experiências neste um ano de instituto?

Pergunta norteadora 1b: Pode manifestar quais dificuldades que você, como professor ingressante, enfrentou no início de seus trabalhos no instituto?

Observação: poderão haver desdobramentos no eixo, dentro da temática, no decorrer da conversa, além de sobreposição entre as perguntas. No caso de entrevista por escrito, o espaço fica disponível para comentários do participante, caso deseje.

Eixo 2: Ações da instituição

Pergunta norteadora 2a: Que ações o IFAM realizou durante sua integração e iniciação do seu processo de inserção?

Pergunta norteadora 2b: Houve acolhimento ou acompanhamento por um professor ou profissional da instituição?

Pergunta norteadora 2c: Durante a pesquisa, identificamos que o IFAM está promovendo um curso de integração para novos servidores, você chegou a fazer? Se sim, poderia comentar sobre os temas, conteúdos e uma breve avaliação do mesmo?

Observação: poderá haver desdobramentos no eixo, dentro da temática, no decorrer da conversa, além de sobreposição entre as perguntas. No caso de entrevista por escrito, o espaço fica disponível para comentários do participante, caso deseje.

Eixo 3: Bases da EPT

Pergunta norteadora 3a: Sobre os princípios e bases da educação profissional e tecnológica, eles foram apresentados a você?

Pergunta norteadora 3b: Em caso negativo ou dúvida na questão anterior: Por exemplo, formação omnilateral, educação integral, princípio educativo do trabalho, etc, estes conceitos e suas relações com a Educação Profissional e Tecnológica foram apresentados a você na instituição?

Observação: poderá haver desdobramentos no eixo, dentro da temática, no decorrer da conversa, além de sobreposição entre as perguntas. No caso de entrevista por escrito, o espaço fica disponível para comentários do participante, caso deseje.

#### Eixo 4: Produto educacional

Pergunta norteadora 4a: Na sua opinião, as ações realizadas pelo IFAM até aqui, preocupam-se com as peculiaridades da EPT, políticas e relação com o ensino?

Pergunta norteadora 4b: A nossa pesquisa propõe-se a realizar uma ação concreta, um produto educacional que contribua para a formação continuada de professores ingressantes no contexto da EPT. Na sua visão, que elementos e conteúdos seriam fundamentais para a sua prática profissional, considerando este um ano de prática profissional na instituição?

Observação: poderá haver desdobramentos no eixo, dentro da temática, no decorrer da conversa, além de sobreposição entre as perguntas. No caso de entrevista por escrito, o espaço fica disponível para comentários do participante, caso deseje.

## APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS

Pesquisador responsável: Efraim Menezes de Lima Costa

Endereço: Rua T-3, Nº 54, Compensa 3, Cidade: Manaus, Estado: Amazonas

Fone: (92) 991770073 E-mail: efraimmcosta@gmail.com

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa A inserção dos docentes ingressantes no contexto da EPT: um estudo de caso em um instituto federal da região norte do Brasil, que tem como objetivo analisar o processo de inserção profissional docente na Educação Profissional e Tecnológica de professores ingressantes no IFAM.

O motivo que nos leva a estudar o perfil dos novos docentes ingressantes no IFAM aprovados por meio do Concurso Edital Nº 02/2019 que proveu 64 vagas imediatas para docentes, além de cadastro reserva, é identificar de oportunidades de melhoria e promover uma melhor inserção dos docentes contextualizada com as bases norteadoras da Educação Profissional e Tecnológica, especialmente no Amazonas, fazendo deste processo como uma atividade formativa.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: Serão realizadas consultas de dados nas listas públicas da banca IDECAN, do site do IFAM, do Diário Oficial da União para identificação dos candidatos e do conteúdo textual do curso de Integração realizado pelo IFAM. De maneira complementar, serão aplicados questionários, com média de tempo de resposta de 15 minutos, e entrevistas, com média de tempo de 30 minutos, para os voluntários responderem sobre aspectos relativos à sua formação, experiência e relação pessoal com a Educação Profissional e Tecnológica. Os dados gerados serão analisados através da Análise de Conteúdo. Existem alguns riscos que listamos a seguir: Invasão de privacidade; Estigmatização a partir das questões; Tomada de tempo do sujeito ao responder questionário, Divulgação de imagem e de dados pessoais, Custos com internet e telefone quando do contato com o pesquisador antes, durante ou após as coletas de dados. Por isso tomaremos as seguintes medidas: Comprometimento de que os dados gerados serão apenas para o cumprimento dos objetivos previstos na pesquisa, as fichas de pesquisa impressas serão picotadas após o término da pesquisa, bem como os arquivos digitais, vídeos e gravações serão excluídos de computadores e drivers digitais; As identidades dos voluntários serão preservadas, e na escrita da dissertação, não serão divulgadas informações de cunho pessoal, como nome, e-mail, telefone ou qualquer outra que possam identificar o indivíduo e quanto ao tempo para o voluntário responder a pesquisa, será recomendado que o mesmo o faça em momento oportuno e que não atrapalhe seus compromissos pessoais e profissionais; O pesquisador coloca o seu contato à disposição para ligações à cobrar, quando necessárias e, caso os dados de internet do sujeito seja comprometido, se dispõe a pagar; o pesquisador também se compromete em assumir quaisquer custos com assistência médica e/ou psicológica que possam ser gerados por ocasião da participação da pesquisa. Por outro lado, é importante destacar os benefícios que a pesquisa trará para o IFAM, principalmente na identificação

de oportunidades de melhoria da inserção dos docentes no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, na ambientação de novos docentes com a EPT contextualizada com a região amazônica e também na difusão na comunidade acadêmica e em geral das bases que norteiam a EPT.

O motivo deste convite é que o (a) Sr. (a) se enquadra nos seguintes critérios de inclusão: foi aprovado (a) no Concurso IFAM Edital Nº 02/2019, nomeado no Diário Oficial da União para o cargo de Professor EBTT e tenha tomado posse até julho de 2020 no IFAM para o cargo de Professor EBTT.

O (A) Sr. (a) poderá deixar de participar da pesquisa nos casos em que forem observados os seguintes critérios de exclusão: Tenha sido exonerado ou demitido do cargo de Professor EBTT ou tenha sido redistribuído para outra instituição da Rede Federal de Educação profissional.

Para participar deste estudo o (a) Sr. (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira, mas será garantido, se necessário, o ressarcimento de suas despesas, e de seu acompanhante, como transporte e alimentação.

O (A) Sr. (a) será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar, retirando seu consentimento ou interrompendo sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e privacidade, sendo que em caso de obtenção de fotografias, vídeos ou gravações de voz os materiais ficarão sob a propriedade do pesquisador responsável. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O (A) Sr. (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Este termo de consentimento, elaborado em conformidade com a Resolução CNS 466/2012, encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no IFAM CAMPUS MANAUS CENTRO e a outra será fornecida a(o) Sr. (a).

Caso haja danos decorrentes dos riscos desta pesquisa, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelo ressarcimento e pela indenização.

Eu, \_\_\_\_\_, portador do CPF \_\_\_\_\_, nascido (a) em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_, residente no endereço \_\_\_\_\_, na cidade de \_\_\_\_\_, Estado \_\_\_\_\_, podendo ser contatado (a) pelo número telefônico ( ) \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos do estudo A inserção dos docentes ingressantes no contexto da EPT: um estudo de caso em um instituto federal da região norte do Brasil, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Concordo que os materiais e as informações obtidas relacionadas à minha pessoa poderão ser utilizados em atividades de natureza acadêmico-científica, desde que assegurada a preservação de minha identidade. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim o desejar, de modo que declaro que concordo em participar desse estudo e recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que fora elaborado em conformidade com a Resolução CNS 466/2012.

\_\_\_\_\_/AM, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

## APÊNDICE E – ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS  
REITORIA

### CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos o pesquisador Efraim Menezes de Lima Costa, a desenvolver o seu projeto de pesquisa de mestrado intitulada **A inserção dos docentes ingressantes no contexto da EPT: Propostas e desafios para implementação da educação omnilateral**, que está sob a orientação do Prof. Dr. Paulo Henrique Rocha Aride. O objetivo geral é analisar o processo de inserção profissional docente na Educação Profissional e Tecnológica de professores ingressantes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Esta autorização está condicionada ao cumprimento do pesquisador aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde 466/12, 510/16 e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados, o pesquisador deverá apresentar a esta instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao sistema CEP/CONEP.

Manaus, 05 de agosto de 2020.

ANTÔNIO VENÂNCIO CASTELO BRANCO  
Chefe de Gabinete  
Decreto Presidencial/MEC, de 10/06/2018  
D.O.U. DE 11/06/2019

## APÊNDICE F – PARECER CONSUBSTANCIADO CEP

FACULDADE ESTÁCIO DO  
AMAZONAS - AM



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A inserção dos docentes ingressantes no contexto da EPT: Propostas e desafios para implementação da educação omnilateral.

**Pesquisador:** EFRAIM MENEZES DE LIMA COSTA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 38957520.0.0000.5017

**Instituição Proponente:** Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amazonas

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.325.208

#### **Apresentação do Projeto:**

Apresentados conforme protocolo

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Claros e exequíveis

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Segue os padrões da pesquisa

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

De importante colaboração acadêmica.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Apresentados

#### **Recomendações:**

Não apresentadas

#### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não apresentadas

#### **Considerações Finais a critério do CEP:**

Colegiado acata parecer do relator

**Endereço:** Av. Constantino Nery, 3693, Bloco B

**Bairro:** Chapada

**CEP:** 69.050-001

**UF:** AM

**Município:** MANAUS

**Telefone:** (92)3212-8943

**Fax:** (92)3212-8900

**E-mail:** comite.eticaam@estacio.br

FACULDADE ESTÁCIO DO  
AMAZONAS - AM



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** A inserção dos docentes ingressantes no contexto da EPT: Propostas e desafios para implementação da educação omnilateral.

**Pesquisador:** EFRAIM MENEZES DE LIMA COSTA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 38957520.0.0000.5017

**Instituição Proponente:** Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amazonas

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 4.325.208

**Apresentação do Projeto:**

Apresentados conforme protocolo

**Objetivo da Pesquisa:**

Claros e exequíveis

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Segue os padrões da pesquisa

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

De importante colaboração acadêmica.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Apresentados

**Recomendações:**

Não apresentadas

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não apresentadas

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Colegiado acata parecer do relator

**Endereço:** Av. Constantino Nery, 3693, Bloco B

**Bairro:** Chapada

**CEP:** 69.050-001

**UF:** AM

**Município:** MANAUS

**Telefone:** (92)3212-8943

**Fax:** (92)3212-8900

**E-mail:** comite.eticaam@estacio.br

FACULDADE ESTÁCIO DO  
AMAZONAS - AM



Continuação do Parecer: 4.325.208

MANAUS, 07 de Outubro de 2020

---

Assinado por:  
**WENDERSON OLIVEIRA NAZARE**  
(Coordenador(a))