

A profissionalização docente do professor ingressante na carreira EBTT: a construção de uma profissionalidade postergada

Resumo

Este artigo tem por objetivo analisar as experiências de socialização profissional no processo da profissionalização e construção da profissionalidade docente do professor ingressante na carreira EBTT ao ter em vista as ações de acolhimento e ambientação desenvolvidas pelo Programa de Recepção Docente no âmbito de uma instituição federal no Norte de Minas Gerais. A perspectiva teórico-metodológica é baseada no Materialismo Histórico-dialético (MHD). Foram adotados conceitos-chave de profissionalização, profissionalidade e socialização profissional para acessar, levantar e analisar dados do programa por ter como instrumentos o questionário, a entrevista e os documentos disponibilizados pela coordenação do programa. Os resultados demonstram a existência de um Programa de Recepção Docente para a recepção, ambientação e capacitação do professor ingressante. No entanto, as ações estão direcionadas para efetivar uma profissionalidade empírica da formação docente, em que a dimensão afetiva do acolhimento prevalece em um programa que sistematiza a ambientação do docente à instituição, o que demonstra a falta de um projeto integrado de socialização para inseri-lo na cultura institucional, de modo a facilitar a ambientação profissional. Conclui-se que as ações formalmente instituídas de natureza científica da profissionalidade se limitam ao Curso de Capacitação em EPT.

Palavras-chave: acolhimento; profissionalização; formação docente.

Cláudio Wilson dos Santos Pereira

Instituto Federal do Norte de Minas
Gerais – IFNMG – Brasil
claudio.pereira@ifnmg.edu.br

Shirleide Pereira da Silva Cruz

Universidade de Brasília – UNB –
Brasília/DF – Brasil
shirleidesc@gmail.com

Para citar este artigo:

PEREIRA, Cláudio Wilson dos Santos; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. A profissionalização docente do professor ingressante na carreira EBTT: a construção de uma profissionalidade postergada. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 26, n. 60, p. 105-131, jan./abr. 2025.

DOI: 10.5965/1984723826602025105

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723826602025105>

The teaching professionalization of teachers entering the EBTT career: construction of a postponed professionalism

La profesionalización docente de los docentes que ingresan a la carrera EBTT: la construcción de una profesionalidad postergada

Abstracts

This article aims to analyze the experiences of professional socialization in the process of professionalization and construction of the teaching professionalism of the teacher entering the EBTT career, taking into account the welcoming and acclimatization actions developed by the Teacher Reception Program within the scope of a federal institution in the North of Minas Gerais. The theoretical-methodological perspective is based on Historical-Dialectical Materialism (HDM). Key concepts of professionalization, professionalism and professional socialization were adopted to access, collect and analyze program data using the questionnaire, interview and documents made available by the program coordination as instruments. The results demonstrate the existence of a Teacher Reception Program for the reception, adaptation and training of new teachers. However, the actions are aimed at implementing an empirical professionalism in teacher training, in which the affective dimension of reception prevails in a program that systematizes the teacher's adaptation to the institution, which demonstrates the lack of an integrated socialization project to insert them into the institutional culture, in order to facilitate professional adaptation. It is concluded that the formally instituted actions of a scientific nature of professionalism are limited to the EPT Training Course.

Keywords: reception; professionalization; teacher training.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar las experiencias de socialización profesional en el proceso de profesionalización y construcción del profesionalismo docente del profesor ingresante a la carrera EBTT, teniendo en cuenta las acciones de acogida y aclimatación desarrolladas por el Programa de Recepción de Profesores en el ámbito de una institución federal del Norte de Minas Gerais. La perspectiva teórico-metodológica se basa en el Materialismo Histórico-Dialéctico (HDM). Foram adotados conceitos-chave de profissionalização, profissionalidade e socialização profissional para acessar, levantar e analisar dados do programa por ter como instrumentos o questionário, a entrevista e os documentos disponibilizados pela coordenação do programa. Los resultados demuestran la existencia de un Programa de Acogida al Profesorado para la recepción, adaptación y formación del nuevo profesorado. Sin embargo, las acciones están orientadas a implementar un profesionalismo empírico en la formación docente, en el que prevalezca la dimensión afectiva de la acogida en un programa que sistematice la adaptación del docente a la institución, lo que demuestra la falta de un proyecto de socialización integrado para insertarlos en la cultura institucional, a fin de facilitar la adaptación profesional. Se concluye que las acciones formalmente instituidas de carácter científico del profesionalismo se limitan al Curso de Formación EPT.

Palabras clave: recepción; profesionalización; formación docente.

Introdução

A institucionalidade da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica é um projeto histórico, materialmente constituído sob aspecto de disputa entre modelos de sociedade que direcionam a educação profissional, de tal maneira, que ao longo da existência, nunca deixou de estar tensionado pela lógica hegemônica de sociedade emergente dos imperativos do capital e um projeto emancipador vinculado ao trabalho. Assim, a rede está articulada em um conjunto diverso de institucionalidades configuradas a partir de instituições heterogêneas com histórias, culturas e tradições. Logo, esses traços caracterizam os processos constitutivos dos Institutos Federais.

Desse modo, a atuação docente na carreira de professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) tem suas especificidades que a diferem de outras formas de atuação docente. Neste sentido, ao ingressar na carreira, esse profissional assume uma atuação polivalente determinada por uma estrutura de ensino integrada, verticalizada, transversal e gerencial que se estende desde cursos de qualificação, cursos técnicos e integrados ao ensino médio, cursos de graduação e programas de pós-graduação. Além disso, contraditoriamente, admitem-se professores licenciados que não receberam uma formação direcionada à educação profissional e professores não licenciados que adquirem uma formação tardia para ingressar na docência.

Conforme disposto no artigo 2º da Lei 11.892/08 (Brasil, 2008), que cria os Institutos Federais, essas organizações educacionais constituem-se como instituições de educação superior, básica e profissional de caráter pluricurricular e multicampi, porque assumem o papel de ofertar educação profissional integrada ao ensino médio e ao ensino técnico, em geral; ministram cursos superiores de licenciaturas, bacharelados e tecnologias; ofertam cursos de complementação pedagógica e de pós-graduação. Recebem, por tais razões, as mesmas atribuições das universidades para efeito de regulação, avaliação e supervisão.

Diante desse contexto, os Institutos Federais assumem a responsabilidade de acolher, ambientar e ofertar formação em serviço para professores ingressantes na carreira EBTT, inclusive a formação continuada, em nível de pós-graduação, àqueles que não as tenham, com o propósito de promover uma profissionalização docente

sintonizadas aos desafios atuais para a formação do professor desse nicho de ensino. Neste sentido, a criação de programas de recepção docente é fundamental para efetivar a inserção, acolhimento, ambientação e aquisição de conhecimentos formais para atuação docente na instituição por visar a melhoria da formação inicial e continuada no processo de profissionalização docente do professor EBTT.

Conforme as determinações do artigo 24 da Lei n. 12.772/12 (Brasil, 2012), que dispõe acerca da carreira do magistério superior e do magistério do ensino básico, técnico e tecnológico e em relação ao Plano de Carreira de Magistério do Ensino Básico Federal, as instituições de ensino federal, ao implantarem o Programa de Recepção Docente, elaboram uma programação para consolidar a inserção do professor ingressante ao ambiente de trabalho. Assim, o acolhimento desse professor que ingressa na carreira EBTT, necessita ser precedido do suporte de socialização para se ambientar ao contexto da instituição e expressar de significados os espaços a serem ocupados por ele, de modo que esse movimento se torne crucial à constituição da profissionalidade docente nessa modalidade de ensino.

Não obstante, a função docente na carreira EBTT é ampla, múltipla e diversificada. As exigências regulatórias de caráter burocrático e gerencial requerem planejamento da atividade docente, atuação em atividades de gestão e manejo de plataformas virtuais; concomitantemente, essa situação exige tempo dos professores ingressantes para compreenderem a cultura organizacional. Assim, os itinerários de atuação docente, as formas de operacionalizar sistemas e atender essas demandas implicam em ser de natureza pedagógica, administrativa e operacional.

Essas exigências elevam o grau de dificuldades ao professor novato para se ambientar e compreender as demandas da institucionalidade dos Institutos Federais. Sendo assim, a questão de pesquisa que se pretende responder é a seguinte: qual tem sido o desenho do Programa de Recepção Docente do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais no processo de acolhimento e ambientação do professor ingressante na cultura organizacional da instituição? Em que circunstâncias as atividades socializantes do programa possibilitam efetivar a construção de uma profissionalidade no processo de profissionalização docente destinado, de fato, à Educação Profissional?

Diante dessas questões, o presente artigo tem por objetivo analisar as experiências de socialização profissional no processo da profissionalização e construção da profissionalidade docente do professor ingressante na carreira EBTT, por ter em vista as ações de acolhimento e ambientação desenvolvidas pelo Programa de Recepção Doente no âmbito do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG). Fundada na perspectiva teórico-metodológica do Materialismo Histórico-dialético (MHD), o texto aqui apresentada parte de uma pesquisa mais ampla, cujo objeto de estudo foi a socialização profissional como dimensão constitutiva da profissionalidade docente do professor EBTT. Para acessar, levantar e analisar os dados acerca desse programa recorreu-se ao questionário, à entrevista e aos documentos disponibilizados pela coordenação tendo em vista os conceitos-chave de profissionalização, profissionalidade e socialização profissional articulados à ideia de necessidades.

O campo da formação de professores, de acolhimento e acompanhamento de professores iniciantes/ingressantes em instituições escolares têm-se tornado um tema fértil para efetivar o desdobramento de investigações acerca das ações e das atividades desenvolvidas por instituições de diferentes níveis de ensino, sobretudo no âmbito da Educação Profissional, Técnica e Tecnológica. Assim, entende-se a relevância desses estudos, pois experiências bem-sucedidas de recepção docente permitem visualizar a concretude dos elementos que constituem a formação e a constituição da profissionalidade docente em processos de profissionalização.

Profissionalização/profissionalidade docente nas sinuosidades da profissão professor

A profissão, enquanto fator de distinção entre ocupações, tem como fonte de conhecimento o saber adquirido em longo prazo e socializado em instituições especializadas, as quais outorgam o mandato do exercício da função e da prática cotidiana socializada internamente entre membros credenciados na hierarquia profissional. Do ponto de vistas das perspectivas críticas, a profissionalização constitui-se na socialização de valores, identidades, saberes e conhecimentos específicos de um grupo social que mantém o controle do monopólio profissional, as condições de trabalho, o acesso ao exercício das funções e o controle da estrutura organizacional. De posse

desse monopólio, o grupo nutre o poder político, econômico, cultural constituído pelo corpo profissional protegido pelo Estado e legitimado por instituições especializadas.

Monteiro (2015) define a profissionalização como processo contínuo de construção da identidade coletiva e individual de um grupo ocupacional que se constrói e se efetiva através das interações interprofissionais e intraprofissionais. A profissionalização, enquanto categoria conceitual das ocupações, surgiu a partir do momento em que houve a ruptura entre abordagem funcionalista e manifestação das teses interacionistas, sobretudo a partir do deslocamento de interesse no objeto de estudo das profissões para o processo de profissionalização.

Conforme Barbosa (1993), a profissionalização é um projeto de implementação de princípios específicos de organização, divisão social e moral do mundo do trabalho, a fim de se distinguir das ocupações profanas, do amadorismo ocupacional, dos trabalhadores leigos por meio da especialização e da evolução do grau de profissionalismo. É um *continuum* de eventos coletivos e individuais historicamente articulados junto às ações do Estado e do mercado de capital por meio da conquista de posição, consolidação de campo profissional e manutenção de um estatuto jurídico profissional no mercado das profissões.

Tomando esses aspectos como base, a profissionalidade é constituída a partir do acesso às instituições formadoras e detentoras dos conhecimentos especializados a serem socializados internamente entre membros eleitos que compõem um determinado corpo profissional, que credencia o diploma e a certificação para integrar um grupo e exercer a função no mercado de serviços. Neste sentido, a profissionalidade é adquirida em longo prazo nas instituições especializadas e no exercício da profissão, articulados às vicissitudes do profissionalismo que constituem os principais elementos da profissionalização.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) e Cruz (2017) compreendem a profissionalidade a partir da dimensão interna da profissionalização, de modo que profissionalidade, profissionalismo e profissionalização são expressões dialéticas da profissão. Além disso, Cruz (2017) analisa os elementos objetivos e subjetivos compartilhados entres pares que expressam a identidade profissional e situa os modelos sociais do ser professor e estar na profissão.

Não obstante, a construção da profissionalidade e do profissionalismo são mecanismos mediados pelo processo macrossocial de profissionalização, uma vez que é pela profissionalidade que se estabelecem os conhecimentos, saberes, identidades e valores socializados no âmbito da comunidade profissional. Logo, isso implica na defesa da manutenção de garantias do valor normativo e da autonomia profissional que asseguram a proteção dos padrões de excelência, *expertise* do serviço profissional que desencadeia o profissionalismo.

Nessa direção, compreende-se que a dialética da profissionalização do trabalho se efetiva na relação profissionalidade e profissionalismo ao buscar o reconhecimento social e legítimo da profissão e a construção do saber especializado do profissional. Desse modo, a profissionalização, a profissionalidade e o profissionalismo constituem elementos imprescindíveis para consolidar a construção e afirmação das especificidades da profissão docente.

Nestes termos, Brzezinski (2008) compreende a profissionalidade docente como conjunto de saberes e capacidades que o professor mobiliza para desempenhar suas atividades, de modo que a profissionalidade incide sobre conjunto de requisitos profissionais que o professor deve adquirir no contexto da formação e no exercício da docência. No entanto, ao levar em consideração que a escola é um espaço político, social, econômico, pedagógico e cultural, a profissionalidade está coberta de contradições.

Neste sentido, estudo desenvolvido por Cruz (2020) aponta o tensionamento da profissionalidade docente na EBTT, uma vez que a construção do fazer docente nos IFs é tensionada entre domínio do conhecimento específico e conhecimento pedagógico. Sendo que o primeiro é constituído a partir de uma base inicial da área técnica de formação, e o segundo advém da formação didático-pedagógica, adquirida tardiamente para materializar, na maioria das vezes, uma formação significativa de professores que atuam nesse nicho de ensino.

Braem (2000), ao analisar as concepções apontadas por Dubar (1987) sobre profissionalidade empírica e profissionalidade científica, simultaneamente, assinala que a primeira está articulada ao conceito de competência, definida como qualidades pessoais provenientes da experiência e da personalidade; enquanto a segunda faz referência ao conceito de qualificação, definida então como uma qualificação jurídica atestada e

hierarquizada pelos títulos escolares e com garantia de exercer uma profissionalidade do tipo científico.

Para a autora acima citada, é a partir dessas noções que Dubar construiu o conceito de profissionalidade, ao ter a competência e a qualificação como seus elementos essenciais. Sendo a primeira compreendida como conjunto de conhecimentos e aptidões exigidos pelas situações profissionais que provocam, por parte das instituições, uma procura de qualidade individual e coletiva; enquanto a qualificação é concebida como elemento central ao processo de socialização formativa das identidades individuais e coletivas em direção ao universo cultural, de modo a construir o conhecimento interiorizado, concomitantemente pelo saber fazer objetivado e atestado por título, e experiências sociais.

Nesta mesma direção, Cruz (2017), Santos e Sordi (2020) dialogam com Hoyle (1980), e apontam que a profissionalidade docente assume dois sentidos: de um lado, um sentido restrito direcionado à ação profissional limitada à intuição em sala de aula e às ações que qualificam o ser; por outro lado, o sentido extenso/amplo, que implica os fundamentos pedagógicos da educação circunscritos ao que é próprio e específico da profissão. Logo, isso significa que há particularidades na profissão, no entanto, é no contexto profissional que é demarcado elemento de diferenciação do ser docente, que assume um sentido de distinção de outras profissões e da atividade do trabalho que se realiza.

Não obstante, a construção da profissionalidade docente faz-se no processo de socialização e construção da identidade social e profissional que o professor passa a constituir ao longo da vida formativa. Conforme Ambrosetti e Almeida (2009), a docência em si, é um processo de construção e identificação profissional que ocorre em diferentes espaços de socialização. Diante desse cenário, entende-se que esse processo se inicia na educação básica, perpassa pela formação profissional e se consolida no contexto da organização escolar; o professor individual e coletivamente aprende a profissão no exercício da função. Assim, “a construção da profissionalidade docente no espaço escolar é formada por concepções e representações da docência construídas antes do ingresso na profissão, na trajetória pessoal e escolar desses sujeitos” (Ambrosetti; Almeida, 2009, p. 596).

Nessa perspectiva, autores como Sacristán (1999), Dudoc e Santos (2005) e Freitas (2006), conforme os estudos de Cruz (2017) apontam que a profissionalidade docente é um processo contínuo construído no exercício da função, na arte de planejar, avaliar, orientar e controlar. A partir disso, as respostas aos problemas e situações reais de sala de aula permanecem em constante relação entre pares e a comunidade escolar.

Neste sentido, a profissionalidade é assumida como um ato que se expressa no exercício do trabalho, por meio do qual o professor se faz profissional. Portanto, conforme Dubar (2012), a socialização da profissionalidade docente é uma possibilidade de os professores utilizarem os conhecimentos da profissão por meio do acesso à escolarização e da formação profissional ao longo da carreira, de reconhecerem que todo trabalho é formador e que a formação docente é mediada pelo trabalho que prospera ao longo da trajetória profissional.

Não se pretende, aqui, esgotar um quadro conceitual sobre profissionalidade, profissionalização e profissionalismo, mas trazer alguns apontamentos conceituais dos termos que adotamos para conduzir a apresentação dos resultados desta pesquisa. Ao ter em vista os sentidos de profissionalidade cunhado por Hoyle (1980), profissionalidade empírica e profissionalidade científica apresentado por Braem (2000), articulados à ideia de necessidades¹, conforme Benedito, Imbernón e Félez (2008) fica evidenciado que essas terminologias implicam em envolver um conjunto de aspectos relacionados à constituição de profissionalidades que o corpo docente revela como necessárias para a formação e que deseja tê-las.

Procedimentos metodológicos

Para nortear o percurso investigativo, a pesquisa teve como pressuposto teórico-metodológico o Materialismo Histórico-dialético (MHD) por compreender que é a partir dessa construção que os estudos dos objetos se estabelecem, uma vez que a representação real do ideal do objeto revela-se por meio da saturação das determinações que compõem os traços desse artefato. Portanto, uma perspectiva metodológica que

¹ Necessidade normativa: falta de um padrão estabelecido por um grupo ou indivíduo institucionalmente. Necessidade percebida: a necessidade sentida pelos sujeitos. Necessidade expressa: a demanda que se refere à expressão da necessidade por parte daqueles que dizem percebê-la.

permite fazer uma imersão da componente em estudo, serve para aprofundar e delimitar as categorias de pesquisa que constitutivas o objeto na totalidade, e ao se tratar da formação de professores é relevante levar em consideração as determinações que constituem a unidade trabalho-institucionalidade-formação enquanto categorias mediadoras desse processo de acolhimento do professor ingressante na EBTT.

Diante dessa perspectiva, as discussões aqui apresentadas são parte de uma pesquisa ampla realizada em uma Instituição Federal do Norte de Minas Gerais sob aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), número do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 66482122.2.0000.5540. A pesquisa foi realizada entre os meses de março e setembro de 2023 junto aos professores que ingressaram à instituição nos últimos cinco anos², os quais somaram, nesse intervalo, um universo de 93 professores, conforme dados disponibilizados na plataforma Servidores - SUAP: Sistema Unificado de Administração Pública (ifnmg.edu.br).

Como instrumento de coletas de dados recorreu-se ao questionário e à entrevista, por se entender que o primeiro, conforme André (2010), é um instrumento valioso para mediar os aspectos quantitativos da investigação com determinações qualitativas que constituem as categorias da pesquisa, e a triangulação com diferentes formas de coleta de dados. Nessa linha de raciocínio, “[...] tal variedade de fontes de coleta indica uma abordagem mais ampla das questões sobre formação de professores, o que traz maior riqueza para a área” (André, 2010, p. 180). A partir disso, a entrevista caracteriza-se por ser uma técnica de coleta de informação que está ligada diretamente aos problemas humanos, que estão sempre envolvidos por meio de uma relação direta que há entre investigador e entrevistado.

Assim, participaram da pesquisa um total de 30 docentes, dentre os quais 28 responderam ao questionário e 16 nos concederam entrevistas e, para fazer os cruzamentos entre instrumentos de coleta de dados, recorreu-se ao plano e ao cronograma do Curso de Capacitação em Educação Profissional disponibilizados pela coordenação do curso.

² Por circunstância da pandemia da Covid-19, adotamos como critérios de escolha de sujeitos, os professores que ingressaram a partir de 2018.

Experiências de recepção docente: a construção de uma profissionalidade situada

O ingresso nos cargos de provimento de vagas para professor efetivo da Carreira de Magistério EBTT e da Carreira do Magistério do Ensino Básico Federal ocorre, de acordo com dispositivos do artigo 10, da Lei n. 12.772/ 12 (Brasil, 2012), por meio da aprovação em concurso público, além da redistribuição de servidores de outros órgãos, e do aproveitamento de concursos públicos realizados por outros Institutos Federais sediados no estado, segundo sua necessidade de um quadro de servidores efetivos. Ao ter como prerrogativa a atuação na Educação Básica, o perfil formativo dos docentes que atuam na EBTT emana dos cursos de graduação, cuja formação inicial vem do bacharelado, das licenciaturas e das tecnologias (tecnólogos).

Neste sentido, os estudos de Mororó, Pereira e Oliveira (2018), Cruz e Vital (2014) e Bomfim (2020) apontam as contradições dos perfis de professores ingressantes na EBTT, que são compostos por bacharéis e tecnólogos que atuam nas áreas específicas da formação profissional, nas quais têm domínio técnico/científico, mas não possuem a formação didático/pedagógica para atender às exigências do processo de ensino, ao passo que professores licenciados não possuem a formação técnica necessária para atuar na educação profissional.

Além disso, os processos convocatórios de professores aprovados em concursos públicos não fogem das contradições inerentes aos dilemas da profissão docente, as quais estão sempre sob lógica da necessidade, da escassez e da emergência, de modo que, ao assumir o exercício do cargo no *campus* de lotação, o professor recém-efetivo se depara com situações adversas: por um lado, o entusiasmo de assumir um cargo de professor estatutário na rede federal, de pertencer ao corpo profissional, de adquirir estabilidade empregatícia, de mudar de ares profissionais, o que gera enorme perspectiva. Por outro lado, ao ingressar, o professor enfrenta posições dentro do grupo, formas de convivências e hierarquia que simbolicamente vão se instituindo, de modo a reservar o professor ingressante a assumir as piores condições de trabalho, conforme Dubar (2012), o “serviço sujo”: sobras de aulas e horários descartados pelos professores sêniores da instituição; atividade de trabalho de conclusão de curso (TCC) em temas que nem sempre estão articulados à linha de pesquisa a que pertence; turmas com aulas

atrasadas em que o professor deve cumprir a ementa curricular; excesso de atividades extracurriculares; atuar em diferentes níveis de ensino; falta de apoio e orientação por parte da gestão e coordenação de curso além da sensação de isolamento dos pares como assinalam os estudos de Marcelo Garcia (2010).

Nesses termos, compreende-se a socialização institucional como um espaço territorial, socialmente organizado em que ocorrem aprendizagens de papéis sociais culturalmente desenvolvidos para efetivar a adaptabilidade (ambientação) do indivíduo na organização da instituição, na qual, o sujeito da socialização aprende, adquire atitudes, comportamentos e conhecimentos necessários para obter êxito no trabalho; identifica hábitos e valores característicos que lhes auxiliam no desenvolvimento da personalidade e na integração ao grupo durante a vida profissional. Portanto, a socialização institucional contribui para consolidar o domínio de procedimentos e atividades, a integração das pessoas que estão em sintonia com os objetivos organizacionais, de proatividade, de competência (profissionalidade empírica) e de linguagem.

Na instituição pesquisada, a socialização organizacional foi formalmente instituída pelo Programa de Recepção Docente, o qual constitui um conjunto de atividades de formação continuada de professores ingressantes na instituição que se estende desde os processos socializadores de acolhimento institucional ao Curso de Capacitação em Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Por determinações do artigo 24 da Lei n. 12.772 (Brasil, 2012), a participação do professor ingressante no Programa de Recepção Docente é obrigatória, a fim de realizar procedimentos de avaliação de desempenho de docente e homologação do estágio probatório.

O Programa foi implantado, em 2015, através de parcerias entre Pró-reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP) e Pró-reitoria de Ensino (PROEN) por ter como finalidade a inserção, a recepção, a ambientação e a aquisição de conhecimentos iniciais para atuação docente na instituição. Desse modo, o processo de socialização institucional ocorre ao longo do estágio probatório, o qual se inicia, em um primeiro momento, na cerimônia de posse na reitoria e em outro, acontece após a apresentação ao *campus* em que foi convocado; por fim, o terceiro momento do programa se efetiva com participação do docente no Curso de Capacitação em Educação Profissional e Tecnológica.

Neste sentido, a primeira e a segunda etapas do programa de socialização institucional correspondem às atividades de acolhimento institucional, as quais ocorrem na reitoria e nos *campi*, e estão direcionadas às orientações em relação à natureza sócio-histórica e cultural da instituição, suas formas de funcionamento e estruturas organizacionais, aos processos pedagógicos e administrativos. Além do acolhimento, na segunda etapa, ocorrem os processos de ambientação do docente aos espaços da instituição, às normas, às regras e a apresentação da dinâmica operacional.

O Programa de Recepção Docente do IFNMG prevê a oferta de um conjunto de atividades de formação continuada de professores ingressantes e obriga a participação do professor ingressante no Curso de Capacitação em Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Sendo então, o Curso de Capacitação em EPT no IFNMG ofertado pela Pró-reitoria de Ensino (PROEN) na modalidade da educação a distância em parceria com Centro de Educação a Distância (Cead), o qual compreende uma carga horária total de 40 horas.

Conforme as orientações do programa, o Curso de Capacitação em EPT, tem como objetivo capacitar os docentes recém-ingressados na instituição, com vistas a buscar uma atuação comprometida com os princípios pedagógicos e sociais da EPT, de modo que possa contribuir: com fortalecimento da identidade profissional docente; com o desenvolvimento do trabalho docente em consonância com as políticas públicas adotadas e predefinida pelos Institutos Federais e a EPT e; com a função do docente enquanto agente de transformação e inclusão social.

Assim, a receptividade em qualquer atividade profissional corresponde ao momento de chegada do trabalhador ao seu ambiente de trabalho, a qual precede todo processo preparatório que antecede o ingresso à instituição. Portanto, um momento em que o servidor tem, presencialmente, os primeiros contatos institucionais com posto de serviço, encontra os colegas e confronta a realidade profissional até atingir as relações mais avançadas da socialização, em termos de mudanças comportamentais, de adaptação ao ambiente de trabalho, ao domínio do lugar, da função, a adequação às normas e valores da instituição.

Diante disso, a tabela 1, demonstra o grau de satisfação do professor ingressante na EBTT, e revela que por mais experiências que tenham, os docentes passam pelos mesmos processos transitórios de adaptação, aprendizagem e transição.

Tabela 1- Grau de satisfação em relação à receptividade

ITENS	Péssima	Ruim	Regular	Boa	Ótima
Pela coordenação/ direção de ensino	1	0	1	9	17
Pelo diretor geral	1	0	2	6	19
Pelos coordenadores de curso	0	1	4	11	12
Pela gestão de pessoas	0	0	2	10	16
Setor pedagógico (pedagogos)	0	0	4	13	11
Pelo diretor de pesquisa/extensão	0	1	8	9	10
Pelos alunos	0	0	1	9	18
Pelo setor de socialização organizacional	1	1	9	8	9
Somatórios do grau de importância	3	3	31	85	112

Fonte: dados da pesquisa, 2023.

Nesse quesito, a pesquisa revela que o nível de satisfação com a receptividade sofre variações de cada setor, a depender das circunstâncias de cada *campus* em que ocorre o ingresso. De modo que, os dados destacam a atenção dispensada pela direção/coordenação de ensino (26), direção geral (25), alunos (27) e gestão de pessoas (26), nos quais o nível de receptividade foi considerado ótimo e bom para a maioria dos participantes quando somadas essas duas opções. No entanto, os demais setores, apesar de oscilar entre bom e ótimo com maior incidência de aceitação, demonstram ser insuficientes neste quesito, por apresentarem um índice considerável nos quesitos péssimo, ruim e regular, de modo particular, o setor de socialização organizacional (11) e as direções/coordenações de pesquisa e extensão com nove (9) apontamentos, o que demonstra que esses setores não são bem-vistos como espaços acolhedores.

Inferimos a partir dessa tabela que o grau de satisfação em relação à receptividade docente assume uma relevância importante para o professor ingressante quando o somatório das opções consideradas ótimas atinge um índice de 112 marcações (50%) e 85 (38%) consideradas boas das 224 indicações possíveis. Com destaque negativo aos setores de socialização e de pesquisa e extensão que elevam o índice de 31 (14%) das ações regulares no tocante à recepção.

Além da receptividade, os docentes destacaram o nível de satisfação das informações repassadas ao ingressarem ao *campus* para o qual foram convocados, e a pesquisa demonstrou a existências de lacunas neste quesito, uma vez que as informações sobre atividades de gestão (reuniões, coordenações, comissões) deixam a desejar, pois 50% dos participantes consideram, como: ruim e regular, embora a outra parte (50%) considere as ações como ótima e boa; nos aspectos de regras funcionais (horário, regimento, procedimentos administrativos, pedagógicos, disciplinares) para 57% essas informações foram concebidas como ruim e regular; quanto às rotinas (calendário escolar, diários de classe, onde encontrar e solicitar materiais, intervalos) os participantes apontaram, na maioria das vezes, como boa, o que somado às ações consideradas ótimas, atinge um patamar de 86% em nível de satisfação.

Cabe destacar que o setor de socialização é importante para ocorrer a ambientação do professor que ingressa em uma determinada instituição escolar, no sentido de ocupar com suportes de ambientação desses sujeitos do processo educativo, mas não é o suficiente quando se trata de um projeto integrado de socialização. Neste sentido, Carvalho-Freitas *et al.* (2010) enfatizam a importância da socialização organizacional para a constituição da identidade do indivíduo; no caso do professor, a sua profissionalidade, que passa pela dimensão biográfica do sujeito, sua história de vida, expectativas, percepções, planos, trajetórias e informações, assim como, o processo de interação e aprendizagem dos valores, crenças e a institucionalidade da cultura organizacional.

Para realizar o terceiro momento do Programa de Recepção Docente, direciona-se a investigação à efetivação das entrevistas, cujos resultados nos apontam que os principais elementos que caracterizam os processos de socialização no Curso de Capacitação em EPT, correspondem ao curso didático/informativo, protocolar/burocrático e não socializador. Por determinação das necessidades normativas do próprio programa, as informações são reforçadas ao longo do curso, de modo que na percepção desse grupo de professores, os aspectos informativos centralizam a principal característica dos processos de socialização institucional ao estarem relacionados à identidade histórica cultural da instituição e à forma de funcionamento

Eu estou gostando muito, estou fazendo as anotações de cada aula... há muitas coisas interessantes, estou conhecendo um pouco mais sobre o sistema, há coisas que eu realmente fiquei meio por fora, como funciona o todo, li as legislações para fazer prova, mas não é a mesma coisa de quando nós estamos à frente de alguém que nos orienta, que fala um pouco mais sobre a experiência, a vivência (Docente 5)³.

Fala um pouquinho sobre os objetivos, sobre as perspectivas do Instituto e tal. Estou gostando, algumas coisas já conheciam, ao que está relacionado à legislação, tem algumas entrevistas, alguns apontamentos do pessoal bem interessantes, voltados para essa questão do trabalho no instituto de como funciona, quais são as metas, os objetivos, qual é a cultura que a gente tem aqui de ensino (Docente 7)⁴.

Diante dos relatos, percebe-se que para esse grupo de professores, o curso assume uma característica didática/informativa nos processos de socialização por serem orientações repassadas ao longo do processo de ambientação e acolhimento institucional; dessa maneira, o curso é visto pelo coletivo de docentes com aspectos positivos. Neste sentido, é importante ressaltar que essa dimensão da socialização, conforme Carvalho-Freitas *et al.* (2010), é um momento de aprendizagem de valores, das crenças e formas de concepção de mundo dessa determinada cultura organizacional, que se estabelece a partir de informações, da aquisição de comportamentos e da cultura organizacional, as quais se manifestam implícitas ou explicitamente de maneira tácita.

O que eu gostei muito desse curso foi como tratar os alunos que têm necessidades específicas. Se é um aluno com Espectro Autista, qual é o material para ele? Um aluno que tem PDH, como confortar nessa situação? Então eles deram várias dicas, ainda mais que eu fiz curso de bacharelado, mestrado, doutorado, não tive uma disciplina de didática, não tive uma disciplina que fala sobre ensino, só área técnica (Docente 12)⁵.

Neste caso, o Docente 12, ao apontar um dos eixos temáticos abordado no Curso EPT, reconhece que o curso preenche lacunas nos aspectos formativos do professor não licenciado, de modo particular, quando se trata da relação de ensino com alunos Pessoa com Deficiência (PDC) que necessita de atendimentos específicos, o que, por muitas vezes, deixa o professor em situação desconfortável em sala de aula. Neste sentido, o

³ Entrevista concedida em 9 de junho de 2023 (on-line).

⁴ Entrevista concedida em 13 de junho de 2023 (on-line).

⁵ Entrevista concedida em 5 de julho de 2023 (on-line).

curso atende de certa forma ao objetivo de contribuir com a função docente, na condição de agente de transformação e inclusão social.

Apesar do aspecto informativo que caracteriza o Programa de Recepção Docente, o curso apresenta informações que surpreendem positivamente os participantes, como relata o Docente 1⁶: “Eu achei bastante positivo, melhor do que o imaginado, eu imaginava que seria um curso bastante protocolar..., mas não, eu senti que o curso foi bastante pensado em ajudar a formar os professores novos na instituição”. Nesta mesma linha de raciocínio, o Docente 6 revela que previamente, achava que o curso seria “um negócio que vou ter que fazer só por fazer, mas no final das contas está me surpreendendo”. Conforme André (2018), o desenvolvimento desses programas nos primeiros anos de vivência do professor na instituição é um reconhecimento de que a formação não se conclui nos cursos de graduação, quiçá, nos programas de pós-graduação nos casos desses docentes, mas é visto como uma possibilidade de superar as dificuldades encontradas nesse período de adaptação e acomodação profissional.

Em termos de conteúdos programáticos, percebe-se que as informações contidas nos relatos dos professores estão relacionadas à carreira docente na EPT, à legislação, ao trabalho no instituto, como funciona o ordenamento institucional, às metas, aos objetivos, à “questão ideológica” de perspectivas do Instituto, à cultura de ensino. Antes de tudo, os institutos têm as diretrizes curriculares do PCC⁷ (2017) do Curso de Capacitação em EPT, e o curso está dividido em três módulos de 12h cada: o primeiro módulo tem o tema: O trabalho e a formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica; o segundo, Didática e Metodologia aplicadas à Educação Profissional e Tecnológica; o terceiro, apresenta o tema: Educação Inclusiva e Diversidade na Educação Profissional e Tecnológica. Essas harmonizações são acrescidas de uma aula de abertura sobre “O Docente e a Gestão Educacional da Educação Profissional e Tecnológica” e tópicos especiais que são estudos a critério do participante.

De acordo com Braem (2000), essas capacitações realizadas a partir da ideia de competência e qualificação compreendidas como conjunto de conhecimentos e aptidões exigidos pelas situações profissionais que provocam, por parte das instituições, uma

⁶ Entrevista concedida em 01 de junho de 2023 (on-line)

⁷ O PPC do curso nos foi cedido via documento em mensagem de WhatsApp pela coordenadora do Curso.

procura de qualidade individual e coletiva são elementos essenciais na construção da profissionalidade docente, de modo que a qualificação é concebida como elemento central ao processo de socialização formativa das identidades individuais e coletivas em direção ao universo cultural, construído pelo conhecimento interiorizado e pelo saber fazer objetivado na ação. Neste sentido, a qualificação do ponto de vista da profissionalidade científica só será possível a partir desse acolhimento sistematizado que atenda além das necessidades normativas direcionadas pela intuição, que se constitua como espaço indutor de necessidades sentidas e expressas pelos professores ingressantes, conforme nos alerta Bazzo (2008).

Apesar dos aspectos positivos apontados acima pelos professores, o programa em si apresenta as suas contradições, de modo que o curso é visto pelos participantes por outra ótica. Assim, os apontamentos dos docentes indicam as lacunas e controvérsias do programa, como se pode observar no relato do Docente 8^o ao enfatizar que se “sentiria melhor se fosse algo mais um loco, algo pensado assim, mas em *lócus*, mais comunicativo. Mas senti uma recepção que quer que seja, mas já planejada em EAD já dá uma atmosfera de algo, assim, nossa! vamos fazer no tempo que der”.

as informações chegam, você faz no período que você quiser, tem as etapas que você vai fazer até o dia [sic]. Eu fiz. As questões são bem tranquilas [...]. Esse CCD, na minha opinião. Deveria ser algo presencial, já que é um curso de recepção deveria ser pelo menos um dia, acontecer no campus presencial [...]. É um espaço para você socializar com os outros professores nos fóruns. Fica a critério do professor, você participa ou não. Na verdade, no final, o que vai garantir que você faça esse curso é a sua participação final. Por isso que falo que deveria ter alguma coisa presencial. Está tudo online, não dá, nem precisa você socializar com outro professor que está chegando, ter uma experiência com um professor mais antigo, passar por professor que está chegando. Não existe essa troca de experiências (Docente 4)⁹.

Observa-se, a partir desses relatos, que não há uma clareza da natureza do Programa de Recepção Docente, o qual tem uma abrangência maior em termos de objetivos ao ter em vista as particularidades do Curso de Capacitação em EPT. Neste sentido, o programa, na totalidade, abarca o processo de ambientação e acolhimento

⁸ Entrevista concedida em 16 de junho de 2023 (on-line).

⁹ Entrevista concedida em 9 de junho de 2023 (on-line).

institucional, troca de experiência entre pares, inserção profissional e integração do sujeito à instituição, conhecimento do cargo, do organograma institucional entre outras atividades relacionadas à socialização profissional.

Acredita-se que ao relacionar à dimensão formativa do Curso de Capacitação em EPT, os docentes não reconhecem esses aspectos do Programa, o que revela uma falta de clareza ao informar as metas, objetivos e finalidades do curso. Com isso, o foco nos aspectos normativos institucionalmente estabelecidos evidencia outras necessidades sentidas e expressas pelos docentes, que envolvem, conforme Benedito, Imbernón e Félez (2008), um conjunto de aspectos relacionados à constituição da profissionalidade docente que o coletivo de professores revela como necessário para contemplar a sua formação.

Notam-se, ainda, os aspectos contraditórios apontados pelos professores ao apresentarem uma dimensão da racionalidade técnica do curso, como se pode achar no relato do Docente 2¹⁰, quando nos oferece elementos desta abordagem da formação profissional ao enfatizar que achou “o curso bom, mas extremamente mecanizado, engessado burocrático, uma instrumentação da gente enquanto servidor”. Do mesmo modo, nos apontou o Docente 8 sobre a necessidade de o curso ser realizado também nas unidades de ensino (campi). Esses aspectos sentidos pelos professores revelam, conforme Cruz (2017) Santos e Sordi (2020), um direcionamento da formação ao modelo dessa profissionalidade técnica em que a prática profissional está fundada na solução instrumental de problemas por meio de aplicação de conhecimentos técnicos previamente disponibilizados.

Não obstante, percebe-se, a partir desses relatos, a falta de distinção entre programa e curso, ao enfatizar que: “deveria ser algo presencial, já que é um curso de recepção deveria ser pelo menos um dia, acontecer no campus presencial” (Docente 4). Do mesmo modo, o Docente 7 aponta no relato essa falta de clareza pelo fato de ser “um curso mais burocrático do que socializador... não tem momentos que possa ter discussões”. Portanto, essas contradições revelam a falta de um planejamento integrado em que cada um dos momentos (etapas) do Programa de Recepção Docente esteja estrategicamente definido como etapas em que o docente cumpra como atividades de

¹⁰ Entrevista concedida em 01 de junho de 2023 (on-line).

acolhimento institucional e não apenas o momento de integralização do curso de capacitação.

Nóvoa (2002), por vezes, trata esse formato de capacitação de modelo estruturante pautado na racionalidade técnica em que esses cursos promovidos pela própria instituição escolar têm por pressuposto atender necessidade imediata determinada por preceito legal para propagar os objetivos organizacionais como estabelece a da Lei n. 12.772/2012, sem que haja escuta das reais necessidades sentidas e expressas pelos professores participantes do programa.

Posto isso, entende-se que nessa perspectiva construtivista fundada na racionalidade técnica, coloca-se o professor, segundo Cabrera e Jáen (1991), a serviço de uma cultura ideopolítica do capital que representa um código de socialização de valores deontológicos aperfeiçoados pela variedade de especializações para padronizar a formação dos professores dentro da lógica de standardização das competências técnicas credenciadas pelas instituições formais. Nesses termos, Cruz (2017) enfatiza que o caráter da profissionalidade é dinâmico, por isso, não se restringe à racionalidade técnica, porque existe uma dimensão social e interrelacional que expressa a socialização profissional docente no ambiente do trabalho.

Via de regra, essas contradições se revelam porque na divisão de tarefas, o Programa de Recepção Docente fica por conta da Pró-reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP) e da Pró-reitoria de Ensino (PROEN); aquela é responsável pela solenidade de posse e esta pela execução do Curso de Capacitação, enquanto aos *campi* cabe executar o processo de ambientação e acolhimento previsto no segundo momento. Por isso, percebe-se essa desarticulação entre setores responsáveis pelos três momentos do programa, os quais são fundamentais ao processo de socialização organizacional, quiçá, à socialização profissional.

Conforme os estudos de Arraes (2018), esse processo de socialização deve cumprir todas as etapas da socialização organizacional por passar pela pré-chegada, a qual se inicia antes da entrada do servidor na instituição, e compreende o aprendizado anterior a sua chegada ao instituto. No segundo momento, o encontro, corresponde ao momento em que o servidor passa a exercer suas atividades institucionais e tem a possibilidade de confrontar as expectativas e as condições concretas da realidade escolar; por fim, a

metamorfose, corresponde à adaptação ao ambiente de trabalho, domínio das habilidades, desempenho dos papéis, adequação às normas e valores da instituição, porque esses processos de mudanças implicam em situações formativas.

Observa-se, que apesar da existência do Programa de Recepção Docente, não existe um setor de socialização formalmente organizado para receber e oferecer todo suporte à ambientação do professor recém-chegado para se integrar ao ambiente de trabalho, de modo que essas ações isoladas ficam a cargo do diretor geral, coordenador/diretor de ensino e a gestão de pessoas, noutros casos, pelo coordenador de ensino ou por um outro colega de área que se dispõe a ajudar. Diante disso, os docentes recém-chegados não percebem que essas ações constituem um conjunto de atividade que integram o Programa de Recepção Docente, uma vez que o direcionamento do programa está voltado apenas à obrigatoriedade legal de capacitar os professores em EPT antes que se encerrem os prazos dos estágios probatórios.

Além desses conflitos de objetivos, existe a falta de clareza do programa aos docentes ingressantes que apontam outras lacunas no processo de socialização e ambientação desse professor à instituição. Neste sentido, os docentes apontaram a falta de um cronograma sistematizado de apresentação e informações sobre natureza e dinâmica operacional da instituição, como se observa nesse relato, “eu senti falta, por exemplo: como é que mexe no SEI, no Cajuí... a estrutura é bem maior, os trâmites dentro do Instituto passam por SEI. Ele é muito é burocrático, muito regulado por portarias” (Docente 9)¹¹. Nesta mesma direção, reforça um outro docente:

Eu senti falta de algumas coisas: para a pessoa que já mexe com o SEI, com o Cajuí, já se sente como é que funciona... para a gente que está chegando não é, você nunca viu, você não sabe como é para chegar, como que vai ser, se tiver um problema com data show, para imprimir uma coisa, então eu senti falta de esclarecimento de coisas básicas (Docente 6)¹².

Observa-se, a partir desses relatos, que as lacunas no período de ambientação recaem sobre orientações que os professores deveriam receber ao ingressar à instituição, principalmente ao lidarem com ambiente virtuais que requerem, por parte do docente,

¹¹ Entrevista concedida em 29 de junho de 2023 (on-line).

¹² Entrevista concedida em 15 de junho de 2023 (on-line).

um domínio do seu perfil para operacionalizar essas plataformas. Assim, os Docente 6 e 9 apontam as dificuldades do professor novato em lidar ao Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e com o Sistema Acadêmico Cajuí (Cajuí), os quais, apesar da existência de tutoriais para treinamentos digitais, impõem desafios aos professores ao navegarem neles. No entanto, os docentes sentiram a necessidade de haver um treinamento em ambiente físico sob supervisão do tutor para orientá-los a realizar as ações a serem desenvolvidas nessas plataformas. Assim, sentiram a necessidade de outros instrumentos tecnológicos que os professores utilizam para realizar as atividades pedagógicas.

Não obstante, outros docentes apontam essa necessidade de informações básicas que seriam orientadas por profissionais do setor de socialização, que além de acolher, têm a missão de acompanhá-los ao longo dessa ambientação. Como afirma o Docente 11¹³, “a recepção profissional, poderia ter sido melhor. Eu digo assim, de mostrar, olha, você tem que fazer isso. Isso ficou bem vago, claro, a gente vai aprendendo no decorrer do exercício do trabalho”.

Depreende-se que essas orientações são repassadas no momento da recepção, no qual, a pessoa que acolheu pressupõe que o docente está situado nesse volume de informações que é repassado em curto espaço de tempo, como afirma o Docente 10, ao inteirar que essas situações a “deixava[m] desorientada pela quantidade de siglas que se usa em qualquer reunião... e as pessoas partem do pressuposto que a gente já tem um certo conhecimento e às vezes a gente não tem”. Portanto, o volume de informações que o professor tem que assimilar demanda tempo para aprender, o que requer um período programático de ambientação do docente ingressante à instituição.

Diante desses relatos, o que se constata é que a falta de um cronograma de ambientação do servidor, previamente definido, faz com que essa etapa venha a ser limitada apenas pelas ações intuitivas proporcionadas pelo momento da acolhida. Conforme Sordi (2019), a falta de acolhimento de forma sistematizada através do apoio normatizado pela instituição distancia o processo de socialização institucional na formação do professor ingressante ao exercício do trabalho docente.

¹³ Entrevista concedida em 30 de junho de 2023 (on-line).

Além disso, o processo de socialização institucional requer dos gestores um cronograma de apresentação e informações da estrutura organizacional e administrativa da instituição; solicita um processo de orientações em relação aos documentos, normas regulamentares e regras internas e dos fluxos do processo pedagógico, acadêmicos e administrativos que movem a instituição. Essas ações, de acordo com Carvalho-Freitas *et al.* (2010), são essenciais para efetivar na constituição da profissionalidade do professor, porque é a partir delas que o docente constrói sua história, cria expectativas e percepções, traceja seus planos, trajetórias e informações, e estabelece suas relações de valores sociais, e crenças perante a cultura organizacional.

Assim, no contexto de socialização, o sujeito demarca território, adquire atitude, comportamento e conhecimento necessário para obter êxito no trabalho, identifica hábitos e valores característicos que o ajudam no desenvolvimento dessa profissionalidade e na integração ao seu grupo durante exercício profissional. Portanto, para a profissionalidade acontecer é necessário compreender o acolhimento como um lugar socialmente organizado, que facilita o aprendizado da cultura institucional e das formas de organização administrativa, política e pedagógica.

Algumas considerações

A socialização institucional perante a instituição investigada, decorre de um Programa de Recepção Docente previamente definido para materializar a recepção, ambientação e capacitação do professor ingressante. Neste quesito, a pesquisa mostrou que o nível de satisfação em relação à receptividade no *campus* onde o docente ingressou depende do nível de atuação de cada setor. De modo que, os dados destacam a atenção dispensada pela direção/coordenação de ensino, direção geral, alunos e gestão de pessoas, nos quais o nível de receptividade foi considerado ótimo e bom para maioria significativa dos participantes. Por isso, os demais setores, apesar de oscilarem entre bom e ótimo, demonstram ser insuficiente esse quesito por apresentar um índice considerável nas opções péssimo, ruim e regular.

Deste modo, diante da ausência de um projeto de socialização com papéis previamente definidos, a socialização institucional assume um caráter empírico da

profissionalidade, em que a dimensão intuitiva da socialização (primária) prevalece sobre o programa pré-determinado de qualificação (socialização secundária) para efetivar a recepção docente num sentido amplo da profissionalidade.

Devido à falta desse projeto integrado de socialização nos *campi* direcionado à recepção e à formação do professor ingressante ao longo do período de ambientação, isso fez o programa ser visto apenas como um curso de capacitação em Educação Profissional e Tecnológica, externamente ofertado pela reitoria. Dessa maneira, o programa apresenta conflito de objetivo; falta de clareza e ausência de cronograma sistematizado de apresentação e informações da natureza e da dinâmica operacional da instituição no processo de ambientação do professor ingressante; apresenta de certo modo, um distanciamento entre necessidade formalmente programada e aquela sentida e expressa pelo docente.

Em vista disso, essa prevalência da dimensão afetiva do programa sistematizado de ambientação do docente perante a instituição, demonstra a falta de um projeto de socialização previamente organizado para inserir o professor na cultura institucional, de modo a facilitar a ambientação profissional. Além disso, essas dimensões empíricas/intuitivas do processo de recepção docente incorrem no risco de a formação do professor para exercer a EPT ser pautada pelo autodidatismo docente, em que o professor traz consigo um leque de experiências pré-profissionais e profissionalmente adquiridas em outros contextos não relacionados à Educação Profissional, aplicando-as no exercício dessa função, sem levar em conta a institucionalidade que a cultura dos Institutos Federais requer.

Referências

ANDRÉ, Marli D. Afonso de. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação** [online], Rio de Janeiro, v. 23, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230095>. Acesso em: 18 jun. 2022.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

AMBROSETTI, Neusa B; ALMEIDA, Patrícia A. de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/976>. Acesso em: 15 de jun. de 2022.

BARBOSA, Maria Lígia de O. A Sociologia das profissões: em torno da legitimidade de um objeto. **BIB - Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, [s. l.], n. 36, p. 3-30, 1993. Disponível em: <https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/138>. Acesso em: 20 mar. 2024.

BAZZO, Vera Lúcia. Profissionalidade docente na educação superior mestres ou cientistas? SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 7., 2008, Itajaí. **Anais [...]**. Itajaí: Univali, 2008.

BENEDITO Antolí, Vicente, IMBERNÓN Muñoz, Francisco, FÉLEZ Rodríguez Beatriz. Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel dela Universidad de Barcelona. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado** [en línea]. 2001, 5(2), ISSN: 1138-414X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56750205> Acesso em 24 fev. 2024.

BONFIM, Cristiane J. Descritores de profissionalidade para a educação profissional e tecnológica. SILVA, Kátia A. Curado; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva (org.). In: **Profissionalidade docente na educação profissional**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020.

BRAEM, Sophie. Le nécessaire développement théorique de la notion de Professionnalité pour la Sociologie des Professions française. In: **COMUNICAÇÃO APRESENTADA NA INTERIM CONFERENCE OF ISA RESEARCH COMMITTEE SOCIOLOGY OF PROFESSIONAL GROUPS RC 52**, INSTITUTO SUPERIOR DAS CIÊNCIAS DO TRABALHO E DA EMPRESA. Lisboa, 2000.

BRASIL. **LEI Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

BRASIL. **Lei Nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior;

sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal; altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 21 maio 2022

CABRERA, Blas; JAÉN, Marta Jiménez. Quem são e que fazem os docentes? Sobre o “conhecimento” sociológico do professorado. **Teoria & Educação**, Porto alegre, n. 4, 1991. https://aprender3.unb.br/pluginfile.php/394055/mod_resource/content/1/Teoria_e_Educacao_Dossie_interpretando_o.pdf. Acesso em: 24/jan. 2023.

CARVALHO-FREITAS, Maria N. de.; TOLEDO, Isadora D.; NEPOMUCENO, Maristela. F.; SUZANO, J. de C. C.; ALMEIDA, L. A. D. Socialização Organizacional de Pessoas com Deficiência. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 50, n. 3, jul./set. p. 264-275, 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75902010000300003>. Acesso em: 27 ago. 2020.

CRUZ, Shirleide. P. S. **Professor polivalente: profissionalidade docente em análise**. Curitiba: Appris Editora, 2017.

CRUZ, Shirleide. P. S. Sobre a profissionalidade docente: dimensões de análise. In: SILVA; Kátia A. Curado; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva (org.). **Profissionalidade docente na educação profissional**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2020.

CRUZ, Shirleide. P. S.; VITAL, Tainara R. A construção da profissionalidade docente para a educação profissional: análise de concursos públicos para docentes. **HOLOS**, [s. l.], v. 2, p. 37-46, mar. 2014. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1999>. Acesso em: 08 mar. 2022.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n.146, p.351-367, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/cp/a/zrnhPNJ4DzKqd3Y3nq7mKKH#>. Acesso em: 27 ago. 2023.

MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo horizonte, v. 3, n. 3, p. 11-49, 2010. Disponível em: www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/17. Acesso em: 25 out. 2020.

MONTEIRO, Augustin Reis. **Profissão docente: profissionalidade e autorregulação**. São Paulo: Cortez, 2015.

MORORÓ, Leila. P.; PEREIRA, Cláudio W.; OLIVEIRA, Anely S. A docência na educação profissional: da formação postergada a uma prática pedagógica “polivalente”. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 14, n. 30, p. 24-44, 2018. DOI: 10.22481/praxis.v14i30.4359. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4359>. Acesso em: 24 fev. 2022.

NOVA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002

RAMALHO, Betânia L.; NUÑES, Isauro B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SANTOS, Marcos Henrique A. dos; DE SORDI, Maria Regina L. Docência universitária: um olhar sobre a constituição da profissionalidade docente de professores iniciantes. **Revista Diálogo Educacional**, [s. l.], v. 20, n. 65, 2020. DOI: 10.7213/1981-416X.20.065.DS18. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/26423>. Acesso em: 19 mar. 2024.

SORDI, Maria Regina L. Docência no ensino superior: interpelando os sentidos e desafios dos espaços institucionais de formação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 75, p. 135-154. maio/jun. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/67031>. Acesso em: 12 abr. 2025.

Recebido em: 09/10/2024

Aprovado em: 28/01/2025

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Revista Linhas

Volume 26 - Número 60 - Ano 2025

revistalinhas@gmail.com