

Professor iniciante na educação profissional e tecnológica: tensões, perspectivas e descobertas

Data de submissão: 11/02/2025

Data de publicação: 29/04/2025

Cláudio Wilson dos Santos Pereira
IFNMG
Januária, Minas Gerais, Brasil

Shirleide Pereira da Silva Cruz
UNB
Brasília, Distrito Federal, Brasil

Resumo: Este artigo tem por objetivo discutir o movimento que tensiona o ingresso de professores iniciantes na carreira docente da Educação Básica, Técnica e Tecnológica – EBTT, tendo em vista os desafios, perspectivas e especificidades que caracterizam o perfil desses professores. As discussões apresentadas são resultadas da análise de diferentes estudos no campo da formação de professores no âmbito das produções científicas em Programas de Pós-Graduação em Educação, nível mestrado e doutorado, e das discussões que norteiam o debate sobre o professor iniciante nesta modalidade de ensino. A definição dos descritores partiu da correlação dos termos professor iniciante/ingressante na EBTT; professor iniciante/egressantes nos Institutos Federais – IFs. Diante do refinamento, foram encontrados, entre os anos de 2015 e 2024, apenas quatro trabalhos que investigaram o ingresso do professor na carreira EDBTT. As reflexões trazem elementos importantes para a compreensão da formação de professores nesta “nova institucionalidade”, considerando as contradições, perspectivas e tensões que o professor iniciante passa ao ingressar em um Instituto Federal. Além disso, os resultados apontam, de certo modo, uma ausência de publicações sobre o professor iniciante e a carreira EBTT, visto que, entre os poucos estudos encontrados, prolifera ainda a diversidade de matrizes epistemológicas, o que sinaliza falta de consenso e de debates sobre as especificidades deste nicho de estudo.

Palavras-chave: Formação de professores. Professor iniciante. Educação profissional.

Novice teacher in professional and technological education: tensions, perspectives and discoveries

Abstract: This article aims to discuss the movement that underlies the entry of novice teachers into the teaching career of Basic, Technical and Technological Education – EBTT, considering the challenges, perspectives and specificities that characterize the profile of these educators. The discussions presented are the results of the analysis of different studies in the field of teacher training within the scope of scientific productions in Postgraduate Programs in Education, at both the master’s and doctorate levels, and the discussions that guide the debate about the novice teachers in this teaching modality. The definition of the descriptors was based on the correlation of the terms beginner/novice teacher at EBTT; beginner/novice teacher at Federal Institutes – IFs. After the refinement, only four studies were found between 2015 and 2024 that investigated the entry of teachers into the EDBTT career. The reflections provide important insights into understanding teachers education within this “new institutional framework”, considering the contradictions, perspectives and tensions by novice teachers when joining a Federal Institute. Furthermore, the results

indicate, in a certain way, an absence of publications on the novice teacher and the EBTT career, since, among the few studies found, the diversity of epistemological matrices still proliferates, which signals a lack of consensus and debates on the specificities of this niche of study.

Keywords: Teacher training. Novice teacher. Professional education.

1. INTRODUÇÃO

A inserção na carreira docente é um momento de transição na vida do professor, assinalada por uma crise de identidade social e pessoal, na qual este sujeito, ainda na condição de discente, vivencia situações diferentes daquilo que enfrentará ao tornar-se professor: a rotina de estudo, a vida acadêmica, a responsabilidade social, a indefinição de projetos de vida, expectativas, descrenças e instabilidades. Ainda no contexto da formação inicial, o futuro professor estabelece uma relação com o sistema educativo, constrói conceitos, estereótipos e idealiza uma imagem da docência diferente da realidade da sala de aula. É o momento em que se tem os primeiros contatos com o campo profissional, mas com uma visão externa do trabalho docente, visto não haver o enfrentamento com as problemáticas e dilemas da profissão.

Em se tratando do ingresso na carreira de Professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica – EBTT, pesquisas revelam que a profissionalidade docente destes professores vai se constituindo mediante o trabalho individual de cada um, em circunstâncias do ingresso nesta modalidade de ensino, uma vez que os desafios postos são os mesmos para professores iniciantes e experientes. Devido ao grande número de professores licenciados, bacharéis ou tecnólogos que ingressam nessa modalidade, parte significativa destes profissionais aprende a ser professor ao longo do exercício da docência.

Neste sentido, estudos do tipo estado conhecimento apontam que, além da inexistência de uma política nacional que limita as distorções existentes no processo de iniciação à atividade docente nesta modalidade de ensino, existe uma ausência de estudos sobre o tema em questão nos bancos de teses e dissertações das plataformas digitais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes e do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT. Apesar de ser recente este nicho de estudo, essa insipiência eleva, de certa forma, a falta de consenso sobre o perfil profissional dos professores que ingressam na Educação Profissional – EP.

Diante desse contexto, este artigo tem por objetivo discutir o movimento que tenciona o ingresso do professor iniciante na carreira docente na EBTT, tendo em vista os desafios, perspectivas e especificidades que caracterizam o perfil destes professores. Diante do objetivo que se persegue, as discussões aqui propostas são resultantes de estudos mais amplos sobre a socialização profissional e profissionalidade docente do professor iniciante/ingressante na EBTT.

Essas discussões advêm de um recorte da revisão bibliográfica a partir do descritor professor iniciante/ingressante e das discussões teóricas acerca do tema.

2. PROFESSOR INICIANTE: TENÇÕES, DESCOBERTAS E (DES)CAMINHOS

A transitoriedade que caracteriza o ingresso na carreira docente constitui um “rito de passagem” que afeta a todos aqueles que tomam o trabalho docente como atividade profissional, de modo particular, os professores. Esse rito atinge as dimensões pessoais, sociais e profissionais da identidade docente; é um momento que representa mudanças de ares, incertezas da profissão, angústia, processos de descobertas e frustrações, ao mesmo tempo em que é sobrecarregado de novas aprendizagens, perspectivas de estabilidade financeira e profissional. Neste sentido, o trabalho docente, enquanto atividade em processo de profissionalização, é sobrecarregado de contradições, incertezas e desafios para quem ingressa na profissão.

Para Dubar (2005; 2012), o que torna exitosa a inserção de um trabalhador na carreira profissional de sua área de formação não é, fundamentalmente, os conhecimentos adquiridos ao longo dos estudos na formação inicial, mas o êxito que se subtrai ao ingressar no trabalho real, bem como de uma conversão em que o estudante salta da condição de leigo a profissional. Por conseguinte, o autor aponta que a iniciação, em um sentido etnológico, é o ingresso em um segmento de trabalho, seja na escola, no hospital, no tribunal ou no escritório, onde o sujeito vai adquirir cultura profissional por meio dos atos específicos, da codificação simbólica, do controle profissional pelos colegas, de modo que se possa articular teorias e práticas nas situações de trabalho e nas ações que esse sujeito vai vivenciando na prática profissional.

Não obstante a conversão – no sentido religioso¹ – ser a transformação do sujeito “leigo”, de uma atividade “profana” em profissional, na concepção do autor é um “ritual de passagem” do mundo “profano”, “leigo” para o mundo da prática profissional, constituída de prestígios e de práticas específicas. Assim, o indivíduo se submete a experiências tácitas das profissões – sala de aula, procedimentos clínicos de todas as ordens, tribunais – para adquirir uma cultura específica, uma prática profissional, um ethos, projetando uma carreira futura.

Por conseguinte, a socialização profissional constitui uma dimensão essencial no processo de construção da profissionalidade do professor iniciante, pois inaugura, conforme Marcelo Garcia (2010), a entrada na carreira, sobretudo na escola como espaço de socialização profissional, onde se estabelecem relações intersubjetivas entre os pares e os atores sociais que constituem a realidade escolar. Neste momento de conversão, o professor iniciante se depara com situações adversas que, segundo Ambrosetti e Almeida (2009), são caracterizadas por momentos de tensões, conflitos e as contradições inerentes do campo profissional, tais como: tempo de

¹ É interessante notar, conforme Papi (2005), que, mesmo sob a tutela do Estado, o trabalho e a formação do professor têm uma conotação religiosa, não só no imaginário social, mas também político e científico (leigo, profano, missão, sacerdócio, profissão, virtude, compreensão, altruísmo, benevolência, ritos etc.).

carreira; trajetórias; áreas e níveis de formação; perspectivas e objetivos profissionais; posições dentro do grupo; assim como as formas de convivências e hierarquia que, simbolicamente, vão se instituindo no contexto escolar.

Huberman (2000) e Marcelo Garcia (2012), ao classificarem as fases da carreira docente, destacam a importância do processo de socialização profissional na fase denominada “entrada na carreira”. Para os referidos autores, é um período de sobrevivência e descobertas em que professor iniciante passa por um “choque de realidade” diante das contradições que se estabelecem entre o período de formação inicial propedêutica e a complexidade que a realidade concreta revela no exercício da função. De acordo com Nono (2011), é nessa fase que se apresentam as dissonâncias entre a projeção de um ideal educativo e o contexto do cotidiano escolar, a saber: fragmentação do trabalho; dificuldade de articular ensino com gestão de sala de aula; controle de turma; falta de recursos materiais; turmas lotadas; áreas de difícil acesso; piores turmas da escola, entre outros problemas que são colocados diante do professor iniciante.

Além de sobrevivência e descobertas, Marcelo Garcia (2010) aponta que a inserção na carreira docente é um período de adaptação, aprendizagem e transição. Nesta etapa, o professor novato, no exercício das suas funções passa a conhecer os alunos e suas peculiaridades. Além disso, conhece o currículo, o ensino e o contexto escolar; relaciona-se com os pais; desenvolve estratégias múltiplas e variadas de ensino para enfrentar situações imprevisíveis; torna a sala de aula um ambiente de aprendizagem; constitui-se profissionalmente enquanto professor. De acordo com o autor, o cumprimento dessas funções devem acontecer independentemente do nível do programa e instituição formativa pela qual o professor passou na formação inicial.

Neste contexto, o professor iniciante tem que resistir a estas dinâmicas contraditórias que se manifestam na entrada da carreira, em que os estágios de sobrevivência e descoberta, conforme Huberman (2000), são indissociáveis e elevam as expectativas e o entusiasmo de pertencer a um corpo profissional, adquirir um emprego, iniciar a atividade docente, mas, ao mesmo tempo, ter que encarar dificuldades e dilemas que a profissão docente revela. De acordo com Nono (2011), os primeiros anos de docência serão decisivos para a permanência ou não na profissão, sendo que esta fase (entrada na carreira) representa um processo de iniciação que passa por um período intenso de aprendizagem, socialização e relações intra e interprofissionais que serão fundamentais, não só para a permanência do professor na carreira, mas para a formação da personalidade e da identidade docente.

No entanto, conforme André (2018), outros fatores se tornam condições impeditivas do processo de socialização e construção da profissionalidade docente do professor iniciante, entre os quais: o isolamento dos professores; a ausência de trabalhos coletivos; a falta de momentos de interação com os pares e a comunidade escolar; a intensificação do trabalho, provocada pela sobrecarga de tarefas; o número elevado de alunos e disciplinas articulados; e a falta de reconhecimento dos esforços do professor iniciante para superar as lacunas da formação.

Em se tratando do abandono na profissão no início da docência, Marcelo Garcia (2010) aponta que um dos principais problemas da abdicação está na forma como a categoria profissional trata o professor iniciante, de modo particular, o grau de responsabilidade e dificuldade que é atribuído a quem entra neste nicho de trabalho. Para o autor, diferentemente de outras profissões, os docentes em início de carreira assumem os serviços com elevado grau de complexidade como: escolas que apresentam quadros mais difíceis, distante do centro, turmas indisciplinadas; sobras de aulas e horários alternados.

Além disso, são apontadas outras razões como atribuição de ensino para alunos com maiores dificuldades; excesso de atividades extracurriculares; atuação em especialidade ou nível diferente do que possuem; falta de apoio da gestão escolar e; sentimentos de isolamento de companheiros de trabalho. No caso específico dos Institutos Federais, muitas vezes o docente é o único professor daquela área, assumindo todas as aulas.

Diante deste “choque de realidade”, Machado (2018) enfatiza que a imagem da docência tem um cunho muito negativo perante os professores iniciantes, os quais acusam os conteúdos dos cursos de formação demasiadamente teóricos e descontextualizados da realidade escolar, de modo que não trazem relevância alguma para o exercício da atividade docente. Nesta mesma direção, ressalta-se que existe uma cultura impregnada no imaginário dos estudantes que se estende ao longo do percurso formativo e profissional do professor: um discurso ideopolítico que rejeita a dimensão pedagógica dos cursos de formação de professores mesmo depois que se ingressa na profissão.

Não obstante, esta cultura que esvazia o sentido do magistério em relação aos cursos de formação de professores é estrutural e se instala desde o processo de escolha dos cursos para imprimir uma carreira profissional, visto a atratividade dos cursos de licenciatura ser muito baixa. Além disso, aliados a tal cultura estão outros fatores de abrangência histórica, política, econômica e sociocultural que intensificam ainda mais esta obliteração.

Diante disso, depreende-se que o professor iniciante, desde a formação inicial, depara-se com a seletividade de cursos que os ordena de acordo as modalidades e níveis de ensino, a distinção hierárquica entre departamentos e instituições universitárias, o ingresso nos cursos como alternativa a um curso com maior *status* profissional. Ademais, a tensão gerada entre as áreas de abrangências de formação faz com que o professor dê maior ênfase à formação técnica/cientificista em detrimento da profissionalização docente.

Outrossim, é um discurso que se reproduz na prática formativa quando, no interior dos cursos de formação, as disciplinas pedagógicas são tratadas como “disciplinas de prática” – que se distinguem das ditas “disciplinas específicas” ou “disciplinas técnico-científicas” – como se não fossem de natureza específica dos cursos de formação de professores. Além disso, é um discurso dicotômico que revela a incoerência dos cursos de formação, uma vez que é na confluência destas dimensões formativas que se manifestam as possibilidades do encontro entre as diversas áreas do conhecimento no processo profissionalização docente.

De acordo com Curado Silva (2017), este distanciamento da formação inicial e da continuada decorre de uma concepção errônea da relação teoria-prática que leva o professor iniciante a visualizar a teoria, não como explicação da realidade, mas como “[...] um movimento inverso de elaboração mental e aplicação na realidade” (p. 30), na qual o professor compreende a relação teoria-prática, não como processo de unidade dialética, mas como mecanismos de aplicabilidade ou de associação terminológica. É um processo de adaptabilidade ao mundo do trabalho que não vislumbra a formação humana como ser social ontologicamente mediada pelo trabalho.

Não obstante, existem razões mais profundas que justificam este distanciamento entre teoria e prática a pautar-se pela nossa herança de educação tradicional, articulada com racionalidade técnica, as quais trouxeram uma concepção didático-pedagógica de ensino como uma atividade doméstica, em que qualquer um pode fazer, desde que tenha domínio do conteúdo a ser transmitido. Com isso, emerge um discurso utilitarista, reproduzido no interior dos cursos de formação que se perpetua ao longo do ingresso na profissão, assim como uma literatura predominantemente pautada pela prática e pelo enclausuramento dos saberes docentes como modelo profissional que orienta o fazer pedagógico nos cursos de formação inicial e continuada de professores.

A crença de que a atividade didática corresponde a um receituário técnico/didático pronto, acabado e que existe um pacote de respostas, em forma de apostilas para todas as situações-problema na sala de aula, reforça a autossuficiência no ideário de um professor de que não se precisa da teoria para explicar o real, o qual, imediatamente, parece óbvio. No entanto, o ingresso na atividade profissional desencadeia um processo de frustração do professor iniciante que, idealmente, projetou uma perspectiva que não condiz com a realidade concreta da sala de aula.

Diante disso, na primeira imprevisibilidade, a falta de consistência teórica como processo de compreensão e explicação do real, como ressalta Curado Silva (2017), leva o futuro professor a acreditar que a atuação profissional é distintamente oposta à formação inicial e continuada, exceto para fins de aplicabilidade técnica em procedimentos pedagógicos. Do mesmo modo, decorre dessa problemática a divisão entre os saberes teóricos e os saberes da prática difundida intensamente na ciência educacional. Conforme a definição de Papi (2005), por um lado, o saber teórico é representado como conjunto de saberes disciplinares a serem ensinados e transpostos didaticamente para serem compreendidos, assim como os saberes para ensinar que correspondem aos saberes pedagógicos, didáticos, interativos e cultural; por outro lado, o saber prático corresponde às experiências cotidianas, também divididas em um saber sobre a prática e um saber da prática.

Partindo da lógica de distinção, conforme aborda Curado Silva (2017), depreende-se que separação entre teoria e prática é um afastamento da *práxis* como dimensão ontológica do ser humano. Neste sentido, priorizar uma em relação à outra é negar a natureza relacional do trabalho que se produz e reproduz mediante o processo de mediações que se estabelecem no

cotidiano do trabalho escolar como forma superadora da realidade aparente. Assim, a *práxis* é um processo de materialização do cotidiano imediato, um processo de transformação, de negação da aparência, de sistematização teórica e organização das práticas imersas no cotidiano do trabalho escolar.

De acordo com Marcelo Garcia (2010), no período de iniciação à docência, o professor passa por um “ritual de passagem” de adaptação à realidade social em que ocorre o trabalho docente e, assim, vai adquirindo uma cultura profissional, integrando-se a ela e incorporando-a à sua individualidade. Para o autor, este processo de adaptação (formação) pode ser facilitado desde que o entorno sociocultural favoreça o perfil e características do professor que está iniciando, assim como a existência de um programa de integração e socialização das normas e cultura da realidade em que esse professor está sendo inserido.

Conforme Almeida, Pimenta e Fusari (2019), tal processo depende na natureza do trabalho desenvolvido em cada instituição escolar, sendo que o trabalho constitui elemento fundamental no processo de formação do professor iniciante e, a depender da organização escolar, o trabalho docente pode se tornar construtivo ou destrutivo desta profissionalidade em constituição. Segundo os autores, diante das circunstâncias culturais e políticas em que as escolas estão inseridas, pode haver aproximação ou afastamento de professores desse propósito de formação, assim como pode oportunizar momentos de aprendizagem e socialização ou estimar a dispersão de professores no contexto de desenvolvimento do trabalho escolar.

De acordo Curado Silva (2017), são contradições envolvidas no contexto do trabalho que decorrem de uma lógica estrutural em que a escola está inserida. Dessa lógica, imputa-se uma cadeia de regulamentações por meio de normas, regras, parâmetros, leis, decretos que engessam os afazeres docentes e determinam condutas profissionais a partir de um discurso forjado na qualificação profissional, competência técnica e avaliação de desempenho.

Para Almeida, Pimenta e Fusari (2019), é preciso compreender que a formação do professor não se encerra no ambiente universitário, e nem na instituição escolar como dissimulam as propostas neoliberais de formação de professores que predominam no cenário político global. É uma condição de trabalho que se faz pelo trabalho e, neste sentido, o trabalho docente como princípio educativo é formador. Nestes termos, compreender o trabalho como princípio educativo é não negligenciar o trabalho como categoria central de humanização da formação do professor, pois “O trabalho existe na relação dialética que ocorre na prática social, na historicidade das diferentes sociedades, é concebido pela filosofia da *práxis* como positividade e negatividade ao mesmo tempo” (Curado Silva, 2017, p. 18).

Diante disso, as condições de entrada e permanência do professor iniciante no campo de trabalho são direcionadas por uma variedade de projetos ideopolíticos que norteiam a formação e a ação dos professores. Destarte, ao adentrar na escola, o professor iniciante passa por todo esse processo contraditório inerente à profissão, como afirmamos anteriormente, pelo qual, o

caráter ambíguo e contraditório da inserção profissional na docência traduz implicações sensíveis e desagradáveis para o processo de escolha e definição da permanência na profissão.

De acordo André (2018), no Brasil, há ausência de políticas públicas direcionadas aos atendimentos dos professores iniciantes, o que se perpetua ao longo da história marcada por dilemas, tensões, choque de realidade que são situações que ainda impactam o processo de socialização profissional daqueles que ingressam no magistério. A ausência de políticas públicas de inserção profissional na carreira docente, articulada à imobilidade das intuições de ensino, além de sobrecarregar os professores ainda inexperientes, negligenciam o processo de socialização institucional, de apoio, orientação e ambientação ao espaço de trabalho. Esta desatenção sinaliza a falta de reconhecimento da importância e complexidade da atividade profissional docente que requer conhecimento e preparo para enfrentar os desafios que sucedem do exercício da profissão.

Não obstante, essa problemática que campeia a inserção profissional do professor principiante está cingida em um complexo que, no conjunto de suas determinações, abrange a política de formação inicial e continuada de professores que constituem um grande negócio para o Estado, os políticos e as grandes organizações do mercado financeiro educacional alinhados a uma lógica capitalista e exploratória. Este aparelhamento nos impõe uma lógica de formação pragmatista, imediata, o que nos subtrai a possibilidade de formação no sentido integral, omnilateral que tenha o trabalho como princípio educativo, e a escola e a formação continuada como “espaços de elaboração e transformação do real” para a compreensão do professor com ser social, conforme Curado Silva (2017).

No contexto das reformas ideopolíticas implementadas nas últimas décadas, a palavra “profissionalização”, segundo Shiroma e Evangelista (2011), assim como “profissionalismo” e “profissionalidade” foram incorporados no discurso reformista como um *slogan* para convencer positivamente a comunidade educativa e a sociedade sobre a necessidade de mudar os rumos da educação em busca da “[...] qualidade, excelência, competência, eficácia e produtividade” (p. 129). Assim, o termo “profissional”, incorporado ao discurso na agenda de reforma educacional, seria uma forma de legitimar a política de prestação de contas e responsabilização pelos resultados escolares.

Entretanto, estas representações, na concepção de Cunha e Boéssio (2010), deixam os professores em início de carreira em condição de ambiguidade: de um lado, a responsabilização pelos sucessos e fracassos da aprendizagem dos alunos e a prestação de contas por aquilo que é determinado a produzir no processo de regulação da atividade profissional; do outro, a falta de preparo para responder às exigências da docência, na qual as lacunas da formação inicial, a falta de compreensão teórica da dimensão pedagógica ou a desconexão com a prática os tornam profissionalmente fragilizados para dar respostas aos desafios da prática e dos saberes sistematizados. Assim, as ambiguidades no processo formativo da identidade profissional se traduzem em consequências irreparáveis para a integridade ética e moral do professor.

Para superar estes estereótipos, segundo Almeida, Pimenta e Fusari (2019), é importante pensar uma formação de professores que nos leve a aprender a ensinar de fato, de modo que seja possível superar a fragmentação existente entre disciplinas e a dissociabilidade das ações pedagógicas desenvolvidas na escola, além de implementar ações de formação continuada dialógicas, contextualizadas com a realidade escolar e com a vida dos trabalhadores da educação. Mas só isso não é suficiente. É preciso, conforme os autores, compreender a importância do espaço escolar como mecanismo de socialização profissional que favoreça a correlação entre colegas, proporcione uma vivência formativa, ofereça condições de trabalho, apoio e acolhimento. No entanto, para que o início da socialização profissional se constitua formadora, é necessário que a escola esteja ancorada nas bases de um trabalho democrático, participativo, comprometido e coletivamente inclusivo.

Do mesmo modo, André (2018) destaca a importância dos gestores, responsáveis pelas políticas públicas, instituírem programas de inserção profissional que possibilitem a transição segura da passagem de vida de estudante para a cultura profissional e, do mesmo modo, fomentem projetos institucionais que favoreçam a institucionalização desses programas. A materialização de políticas e iniciativas das organizações escolares é um passo para o reconhecimento de que começar em uma profissão, assim como em um novo ambiente de trabalho, é uma tarefa árdua que demanda tempo, compreensão e entendimento de que os processos são lentos e peculiares que, para além de tempo, demandam esforços para serem socializados e integrados a uma cultura existente.

Outrossim, esta autora destaca que um dos aspectos fundamentais e decisivos para a permanência do professor iniciante na carreira profissional do magistério é o clima organizacional da cultura escolar. Desse modo, a diversidade e a complexidade de situações escolares oferecidas e definidas pela cultura institucional podem ser um fator gerador de dificuldades ou um facilitador desse processo de formação do percurso profissional. Por conseguinte, uma vez que o indivíduo, ao adentrar no ambiente de trabalho, desenvolva outras formas de percepção da escola, das pessoas, da organização escolar, formas de agir em relação a seus membros e à sociedade, essa nova relação com a escola (enquanto ambiente de trabalho) pode gerar sentimento de segurança, pertencimento ou repulsão em relação à profissão.

Diante disso, cabe ressaltar que o saber da docência é plural, multidimensional e peculiar. Neste sentido, o conhecimento das disciplinas e dos currículos é elemento constitutivo essencial para o processo de construção da profissionalidade do professor iniciante, mas não é o suficiente para converter-se em professor e assumir a docência, uma vez que essa docência sozinha não confere ao professor o *status* profissional que domina o campo do saber e o exercício da função docente. Ademais, a iniciação à docência é parte integrante do processo contínuo da formação da identidade profissional do professor que se desenvolve na medida em que vai incorporando conhecimentos e experiências às exigências da profissão.

3. O QUE APONTAM OS ESTUDOS SOBRE O PROFESSOR INICIANTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA, TÉCNICA E TECNOLÓGICA

Diante do tensionamento e contradições em que se insere a entrada na carreira docente, a situação se agrava quando procuramos analisar as particularidades da formação de professores para a Educação Profissional e, de modo singular, para a Educação Básica, Técnica e Tecnológica. Os estudos analisados, apontam que não há consenso sobre o perfil profissional desses professores e, muito menos, uma política nacional que limite as distorções existentes no processo de profissionalização da atividade docente nesta modalidade de ensino.

A partir de tais circunstâncias, a origem da formação inicial do professor para a EBTT advém de três modalidades de graduação: dos cursos de licenciatura que objetivam formar professores para a Educação Básica; dos cursos de bacharelado que têm a finalidade de formar profissionais especializados para prestar serviços e desenvolver pesquisas na respectiva área; e dos cursos de tecnologia designados para a inovação, a aplicação e o desenvolvimento de produtos. Não obstante, os professores ministram aulas das suas disciplinas de formação, no entanto, a atuação na EPT demanda integração e diálogo entre disciplinas, modalidades e níveis de ensino.

Diante deste contexto, nem todos os professores se sentem preparados para assumir a docência na EPT, uma vez que não há formação direcionada para a EP, quando acontece, é feita por meio da oferta de complementação pedagógica, hoje denominada de licenciatura em Educação Profissional. desse modo, os próprios professores com experiência na docência, que ingressaram nas instituições de Educação, Ciência e Tecnologia, não deixam de ser um professor iniciante na EBTT em circunstância das exigências profissionais para atuar nesse espaço.

Para compreender e aprofundar o conhecimento a respeito da realidade do objeto de pesquisa, foi realizada a imersão nos trabalhos de investigação já realizados, buscando identificar o que evidenciam sobre o tema em questão. Com a finalidade de sistematizar o campo de conhecimento e identificar as lacunas ainda não exploradas sobre o professor iniciante na EBTT, buscamos realizar um mapeamento das produções científicas publicadas nos formatos de teses e dissertações nos Programas de Pós-Graduação das universidades brasileiras, disponíveis nas plataformas digitais da Capes e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD.

O nosso estudo foi realizado, inicialmente, nos meses de março e abril de 2021, quando procuramos fazer o levantamento das teses e dissertações, publicadas entre 2015 e 2021, sobre o professor iniciante/ingressante na EBT, a partir da correlação dos subdescritores: professor iniciante na EBTT; professor iniciante nos IFs; professor iniciante nos Institutos Federais. Cabe ressaltar que, diante de centenas de trabalhos assimilados pelos termos, foi necessário seguir os critérios de refinamento e exclusão, e assim, selecionarmos para análise as produções que enfatizavam em seus títulos o termo professor iniciante ou ingressante nos IFs.

O refinamento foi realizado a partir da seleção de trabalho que continha os termos nos títulos, área de atuação, e ano de publicação. Desse modo, os foram excluídos em um primeiro momento, todos os trabalhos sobre professor iniciante/ingressante que não tiveram uma correlação com a educação profissional ou foram publicados antes de 2015, assim, apenas oito trabalhos foram selecionados para leitura e análise do resumo.

Entre os resumos selecionados, apenas três trabalhos tiveram como foco o professor iniciante na EBT, dentre os quais dois – Paiva (2017) e Schneiders (2017) – discutem o professor iniciante na carreira EBTT, e o terceiro, publicado por Beatriz (2018), discute a iniciação docente na Educação Básica, o qual investiga as contribuições do pedagogo às práticas do professor iniciante na Educação Profissional Estadual. No entanto, descartamos a análise deste último por não estar direcionado ao nosso objeto.

Recentemente, por ocasião destes estudos, retomamos às mesmas plataformas para identificar trabalhos publicados entre 2021 e 2024, entre os quais foram apontadas vinte publicações em que apareceram os termos professor iniciante, professor ingressante ou em início de carreira. No entanto ao correlacionar com os descritores, encontrou-se dois trabalhos apresentados no ano de 2022: uma tese, apresentada por Neves (2022), que discute o professor iniciante na carreira EBTT e uma dissertação de Arraes (2022) que discute a formação de professores iniciantes para o Ensino Médio Integrado.

Diante do propósito desta investigação, percebe-se que, no intervalo de nove anos, apenas quatro trabalhos, do tipo tese e dissertação, sobre os professores iniciantes da Educação Profissional, Técnica e Tecnológica nos Institutos Federais foram publicados. Assim, o estado do conhecimento nos revela – a partir das produções publicadas nas plataformas aqui consultadas – que, apesar de inúmeras produções sobre o professor iniciante na Educação Básica, existe poucas pesquisas sobre o professor iniciante na EBTT.

Por outro lado, ao analisar outras fontes de estudo sobre o tema, percebe-se lento e inexpressivo avanço para a compreensão e investigação sobre as especificidades desse campo. A pesquisa de Wiebusch (2016), revela que nos anos de 2011 e 2012 não existia nenhum trabalho publicado no banco de teses e dissertações da Capes sobre esse tipo de ensino. Essas lacunas se justificam por ser um nicho de estudo ainda recente no campo da formação de professores, ao ter em vistas que os Institutos Federais foram implantados a partir de 2008, e ao trazer consigo as exigências de cursos de licenciatura desperta sobremaneira os estudos sobre formação de professores

Do mesmo modo, a falta de consenso sobre o perfil profissional dos professores que atuam na EP demonstra as lacunas de propostas para formação do professor para atuar na EBTT. Assim, ao analisar os aspectos teórico-metodológicos destas produções acima apresentadas, a pesquisa revela a diversidade desses aspectos em que estes trabalhos são produzidos, uma vez que as referências não repetem os autores citados nos resumos das respectivas obras. Cabe ressaltar que o tema professor iniciante perpassa por diversas abordagens teóricas, o que nos leva a crer

que os autores listados advêm de diferentes correntes epistemológicas, de modo que é muito baixa a frequência de um mesmo autor em diferentes trabalhos.

Não obstante, todas as publicações assumem a pesquisa qualitativa como norteadora dos respectivos trabalhos; no entanto, divergem-se nos aspectos teórico-metodológicos, apresentando percursos investigativos como a Teoria Fundamentada Schneiders (2017); referencial teórico de estudos foucaultianos a partir do conceito de hipercrítica e de prática, Neves (2022); documental bibliográfica, Paiva (2017); análise de conteúdo, Arraes (2022). Em relação aos instrumentos utilizados, aparece uma pesquisa que recorre à entrevista como técnica de coleta de dados; outra que utiliza a análise documental e grupo focal, narrativas autobiográficas e questionário.

No que tange aos resultados, as pesquisas apontaram que o professor iniciante na EBTT perpassa por alguns fatores decisivos para a escolha da docência como profissão: vivências escolares e de ex-aluno da instituição; influências de pessoas significativas do ciclo familiar e de amizade; escolha pessoal (Paiva, 2017); aspectos característicos do trabalho dos professores, do planejamento didático-pedagógico, das formas de organização do *campus* e da formação continuada na perspectiva dos professores (Schneiders, 2017). Ficou demonstrado ainda, a necessidade de tratar particularidades formativas do professor EBTT, adaptando-se às realidades locais, ao perfil profissional e à necessidade formativa que se pretende alcançar (Arraes, 2022). Neves (2022) aponta que a adaptabilidade aos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, exigidas por uma hibridização institucional, requer um currículo e um trabalho docente verticalizado.

Do mesmo modo, os autores supracitados apontam como dificuldades para os professores iniciantes na EBTT: a ausência de capacitação para os docentes ingressantes; falta de formação específica para o fazer pedagógico; atuação em diversas modalidades na EPT; falta de garantia de um trabalho pedagógico de qualidade ou de não favorecer o aprendizado dos alunos; intensificação do trabalho pelo excesso de atividades a cumprir com o planejamento das aulas, estudos pessoais, apropriação de informações institucionais, diferentes disciplinas para ministrar, correção de matérias e atuação simultânea no ensino, na pesquisa, na extensão e nas atividades de representação institucional.

No entanto, como perspectiva superadora, esses estudos (Paiva, 2027; Schneiders, 2017; Neves, 2022 e Arraes, 2022) revelam que as práticas docentes dos professores iniciantes da EBTT podem ser produzidas, simultaneamente, no exercício do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão, e nas formas de atuar em diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino que requeiram um trabalho docente verticalizado com articulação entre diferentes setores educacionais da instituição, tais como processos de socialização organizacional.

Para além destas colaborações acadêmicas disponíveis nos bancos de teses e dissertações, estudos realizados por estes autores por meio de parceria com outros colaboradores: Vital e

Cruz (2014); Oliveira e Cruz (2017); Mororó, Pereira e Oliveira (2018), nos possibilitam identificar lacunas e propostas para formação professores na EP.

De acordo com Oliveira e Cruz (2017), o modelo da verticalização do trabalho docente na EBTB elevou as exigências para o desempenho de tarefas em diferentes níveis e modalidades de ensino, de modo particular, a adição de funções para atender aos novos cursos em nível superior (licenciaturas, engenharias, tecnologias e complementação pedagógica), e desenvolver atividades de pesquisa e de extensão, além do ensino.

No entanto, mesmo com o advento dos Institutos Federais, as legislações pertinentes não definiram o perfil formativo e característico do professor que atuaria de modo polivalente nesta nova configuração de educação integrada, verticalizada, transversal. Essa problemática do professor iniciante na Educação Profissional se amplia quando saímos da esfera da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e analisamos a EP em sua totalidade.

Conforme Moura (2014) nos aponta, há quatro perfis distintos, em termos formativos, que atuam nesta modalidade de ensino: i) profissionais não graduados que atuam na EP (a maior incidência é nas organizações privadas, incluindo o Sistema “S”, e nas ONGs); ii) bacharéis ou graduados em cursos superiores de tecnologia, mas não licenciados, em exercício na EP (a maioria deles se encontra nas redes públicas dos estados, dos municípios e da União. São engenheiros, arquitetos, contadores, administradores e outros bacharéis ou tecnólogos que exercem a docência sem que tenham formação para tal); iii) licenciados em disciplinas da Educação Básica que atuam na EP (formados para o exercício da docência nesse âmbito, ou seja, para atuar no ensino de Matemática, de Química, de Geografia, de História); e iv) os que ainda não se formaram, os futuros profissionais que ainda começarão a formação superior inicial.

De acordo com Kuenzer e Caldas (2009), esta diferenciação de níveis de formação dos professores na EP mostra a necessidade do mercado na acumulação flexível, ou seja, ter diferentes níveis de qualificação para ocupar células, forças e equipes de trabalho, de modo a garantir o lucro, o baixo custo dos serviços por meio da subcontratação com contratos precários e processos de extração da mais-valia. Nestes aspectos, é deplorável a incoerência dos critérios existentes no processo de aquisição, formação e atuação do profissional que vai atuar na EP, seja na esfera pública ou privada.

De acordo com Mororó, Pereira e Oliveira (2018), o perfil formativo dos docentes que atuam na EBTB, normalmente, é de professores graduados, cuja formação inicial vem do bacharelado, das licenciaturas e das tecnologias (tecnólogos). Segundo os autores, o grupo de professores bacharéis e tecnólogos atuam nas áreas específicas da formação profissional para a qual se tem o domínio científico, cuja maioria significativa não possui formação pedagógica para o exercício da docência, ao passo que o grupo de docentes licenciados possui licenciatura em áreas específicas, mas não possuem preparação para atuar na EP e, por isso, geralmente atuam nas áreas propedêuticas. Além disso, ambos os grupos atuam também nas graduações,

pós-graduações e proeja, apesar que não seja apenas uma questão dos professores que atuam neste nicho de ensino.

Neste sentido, Oliveira e Cruz (2014), ao analisarem os concursos públicos para professores efetivos da EBTT, identificaram que a maioria significativa destes docentes requeridos procedem de cursos de bacharelado, sem ter nenhuma formação direcionada para a docência. Soma-se a isso, o fato de os professores licenciados atenderem ao requisito da formação pedagógica, nem se sentem preparados para assumir a Educação Profissional. Nestes aspectos, a profissionalidade docente vai se consolidando a partir das necessidades reais da sala de aula e das exigências que os planos (regulamentos) de atividade docente requerem, em outros termos, o trato pedagógico vai se construindo na empiria pela socialização organizacional, pela relação com a profissão docente, pela vivência com os pares e, de forma mais contundente, pelo espelhamento nas experiências que tiveram ao longo da formação.

Decorre, desta questão, que os professores, ao ingressarem na carreira EBTT sem uma formação e/ou experiência profissional nesta modalidade, acabam por assumir, segundo Lorenzet e Andreolla (2020), a atividade docente a partir de um caráter tecnicista e pragmatista, sem se atentarem para a perspectiva pedagógica mais ampla que requer formação a partir da concepção histórica, sociológica, antropológica. É um problema que afeta, igualmente, os cursos de licenciatura que ainda apresentam lacunas na formação de professores, carentes de uma formação integral e humana em perspectiva cultural superadora das políticas de formação pragmatistas e reprodutivistas da educação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do objetivo deste texto, compreende-se que a inserção profissional na docência é um processo que apresenta tensões, desafios e perspectivas, especificamente, ao serem observadas as contradições existentes nos sentimentos expressos por sofrimento e prazer, serenidade e angústia, dúvidas e (in)certezas, desenvolvimento e regressões; processos dialéticos que vão constituindo o ser professor e o estar na profissão. Esse processo de contradição é demarcado pela transição entre a atividade de estudante (leiga) para se tornar profissional e adquirir o conhecimento da profissão, e o equilíbrio necessário para o desenvolvimento da atividade docente.

A incursão aos estudos da temática em tela, levou-nos a avançar na compreensão do nosso objeto de pesquisa ao perceber que as situações do professor iniciante na EBTT perpassam o processo de entrada na carreira docente, seja na perspectiva pedagógica, acadêmica e profissional institucional ou nas dimensões pessoal e/ou social. Desse modo, os desafios da iniciação à docência na EBTT passam pela ausência da formação para essa modalidade; conciliação das funções exigidas para a atividade docente; necessidade de apoio dos colegas e da instituição; superação dos traumas do início da docência; falta de planejamento do magistério como carreira profissional; necessidade de provar a capacidade de exercer a docência pela condição de

gênero; influência dos aspectos pessoais e profissionais no trabalho docente; verticalização não constituir problema prático e epistemológico; e pela existência de lacunas no processo de formação.

Assim, os estudos analisados, mesmo diante da inexpressividade de produções nos bancos de teses e dissertações sobre o professor iniciante na EBTT, possibilitaram-nos avançar na compreensão sobre o processo de inserção na atividade profissional. Não obstante, destacam-se as produções que lançaram pistas para o desenvolvimento do nosso objeto de estudo ao enfatizar a inserção profissional do professor iniciante na carreira EBTT, assim como, o acompanhamento do setor pedagógico como responsável pela socialização profissional do professor iniciante e/ou ingressante na referida carreira.

Diante dos trabalhos analisados, percebemos a diversidade de matrizes epistemológicas para a construção das produções, assim como poucas referências teóricas utilizadas pelos autores para sustentar suas teses, o que é sinal da falta de consenso e discussões sobre o tema. Portanto, considera-se que o baixo índice de teses e dissertações sobre o professor iniciante neste nicho de estudo apresenta campo fértil a ser investigado, modo particular, pesquisas sobre o professor ingressante na Educação Básica, Técnica e Tecnológica.

5. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi. Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. **Educ. rev.**, Curitiba, v. 35, n. 78, p. 187-206, dez. 2019. Disponível em: SciELO - Brasil - Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. Acesso em: 16 jun. 2022.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albeiri 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 jun. 2022.

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

CUNHA, Maria Isabel da; BOÉSSIO ATRIB ZANCHET, Beatriz Maria. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/6999>. Acesso em: 25 out. 2020.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro. Professores em início de carreira: as dificuldades e descobertas do trabalho docente no cotidiano da escola. In: CURADO SILVA, Kátia Augusta

Pinheiro. (Orgs.). **O professor iniciante: sentidos e significado do trabalho docente**. Jundiaí, SP: Paco, 2017.

DUBAR, Claude. **A socialização: a construção das identidades sociais e profissionais**. Trad. Andreia Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 351-367, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/zrnhPNJ4DzKqd3Y3nq7mKKH>. Acesso em: 25 jun. 2022

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, PT: Porto, 2000. p. 31-61.

KUENZER, Acacia Zeneida; CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e resistência. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (Orgs.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas, SP: Papirus, 2009. p. 19-48.

LORENZET, Deloize; ANDREOLLA, Felipe. Formação de Educadores para a Educação Profissional: a articulação ensino-pesquisa-extensão. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 18, p. e6136, mar. 2020. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/6136>. Acesso em: 07 fev. 2022.

MACHADO, Laeda Bezerra. Profissão docente: elementos demarcadores das representações sociais de professores em início de carreira. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1132–1148, 2018. DOI: 10.21723/riacev13.n3.2018.9094. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9094>. Acesso em: 13 mar. 2023.

MARCELO GARCIA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 2, n. 3, p. 11-49, 2010. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/17> Acesso em: 25 out. 2020.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional** [recurso eletrônico] / Dante Henrique Moura. – Dados eletrônicos (1 arquivo: 586 kilobytes). – Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. - (Coleção formação pedagógica; v. 3). Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/32...> Acesso em: 09 maio 2023.

NONO, Maévi Anabel. **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

OLIVEIRA, Blenda Cavalcante de; CRUZ, Shirleide Pereira. Verticalização e trabalho docente nos institutos federais: uma construção histórica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 17, n. 2, p. 639–661, 2017. DOI: 10.20396/rho.v17i2.8645865. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8645865>. Acesso em: 8 maio. 2024.

MORORÓ, Leila Pio; PEREIRA, Cláudio Wilson; OLIVEIRA, Analy Silva. 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.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. **Professores**: formação e profissionalização. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, v. 29, n. 1, p. 127-160, 2011. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 19 jan. 2020.

VITAL, Tainara Rayanne da Silveira; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. 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.

WIEBUSCH, Eloisa Maria. Professores iniciantes na educação profissional e tecnológica: o silêncio no banco de teses da Capes nos anos de 2011 e 2012. **Criar Educação**, Criciúma, v. 5, n. 2, jul./nov. 2016. DOI: <https://doi.org/10.18616/ce.v5i2.2805>. Acesso em: 13 mar. 2023.

APÊNDICE

ARRAES, M. V. **Formação de professores iniciantes para o Ensino Médio Integrado**: necessidades formativas ao desenvolvimento profissional. 2022. 200f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE, Campus Olinda, 2022.

BEATRIZ, Bayer Tozetto. **Contribuições do pedagogo à prática pedagógica dos professores iniciantes**: um estudo sobre a Educação Profissional estadual de Ponta Grossa. (2018). 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

NEVES, Rayssa Martins de Sousa. **Práticas docentes dos professores iniciantes do ensino básico, técnico e tecnológico**: uma constituição múltipla. 2022. 204f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2022.

PAIVA, Samara Yontei de. **Início da carreira e saberes da docência na Educação Profissional e Tecnológica**. 2017. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

SCHNEIDERS, Patrícia Mallmann. **Possibilidades de acompanhamento pedagógico de professores iniciantes frente aos desafios do trabalho em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2017. 211 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2017.