

**FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO:
Reflexões e saberes docentes**

*CONTINUED EDUCATION AND TEACHING IN BASIC, TECHNICAL AND
TECHNOLOGICAL EDUCATION: Reflections and teaching knowledge*

Elza Galdino de Oliveira¹

Ana Paula Furtado Soares Pontes²

Resumo

Este artigo objetiva refletir acerca da formação continuada e os saberes dos docentes da educação básica, técnica e tecnológica de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), considerando a legislação que a ampara, os investimentos individuais em processos formativos e as especificidades da carreira. A pesquisa se desenvolveu por meio de um estudo de caso com os docentes que atuam em um *campus* de um IF do Nordeste, cujos resultados constituem um recorte da dissertação de mestrado. Os dados foram coletados por meio de questionário semi-estruturado submetidos à análise de conteúdo. Os resultados apontaram que os saberes específicos da área de atuação são fundamentais, porém revelaram a necessidade associativa desse campo com o conhecimento didático-pedagógico.

Palavras-chave: Formação Continuada; Saberes Docentes; Instituto Federal.

Abstract

This article aims to reflect on the continuing education and the knowledge of teachers of basic, technical and technological education in a Federal Institute of Education, Science and Technology (IF), considering the legislation that supports them, the individual investments in training processes and the specificities of the career. The research was a case study, which followed the qualitative approach, carried out with teachers who work on a campus of an IF in the Northeast, whose data constitute a cut of professional master's degree dissertation. The data were collected through a semi-structured questionnaire and submitted to content analysis. The results pointed out that the specific knowledge of the area of performance is fundamental, but revealed the urgent need to associate this field with the didactic-pedagogical knowledge.

Keywords: Continuing education; Teaching knowledge; Federal Institute.

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. Rua Professor Francelino de Alencar Neves, 98, Mangabeira II - João Pessoa-PB, elzagaldino@hotmail.com

² Universidade Federal da Paraíba. Rua Silvino Lopes, 649, Tambaú - João Pessoa-PB, anaufpb@gmail.com



Introdução

Os Institutos Federais (IFs) foram criados em 28 de dezembro de 2008, com a Lei nº 11.892. São instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi* com *expertise* na oferta de Educação Profissional e Tecnológica. A criação dos IFs surge a partir da capacidade instalada dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas vinculadas às Universidades Federais, que aderiram ao modelo de Instituto Federal proposto pela Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007.

A partir desse modelo institucional se desenvolve a política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), com o intuito de atender à demanda social gerada pela Educação Profissional e Tecnológica (EPT), referente ao aumento do número de vagas e à diversificação da oferta de cursos que, de acordo com Caires e Oliveira (2016, p. 147), estava “em consonância com o desenvolvimento dos processos produtivos e da definição de novos perfis profissionais”.

Diante da expansão e da ampliação do escopo de atuação dos IFs, a preocupação com a formação do corpo docente para atuar nessas instituições ganha destaque, dada a complexidade desse novo modelo institucional, que não apenas oferta a educação profissional em seus diversos níveis (Técnico, Especialização Técnica, Graduação e Pós Graduação) e modalidades, mas sua atuação pautar-se na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Nesse sentido, a preocupação com o perfil dos docentes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) se complexifica, pelo fato de, historicamente, essa categoria não contar com uma política sólida de formação voltada para as especificidades dessa modalidade de ensino. E diante do crescente ingresso de novos professores da Rede, provocada pela expansão dessas instituições, o investimento e a atenção sobre sua formação se mostram relevantes.

Outrossim, embora novas leis e regulamentações tenham sido criadas, ainda verifica-se a necessidade de investimento em políticas públicas consistentes de formação inicial e continuada de professores para atuar nessa modalidade de ensino, vez que, historicamente, a formação de professores da Educação Profissional permaneceu e ainda permanece sendo tratada “[...] como algo especial, emergencial, sem integralidade própria” (OLIVEIRA, 2005, p. 25). Dito de outra forma, em que pese tenha havido transformações importantes na EPT na atualidade com a criação dos Institutos Federais, ainda não se consolidou uma política de formação continuada de seus professores, carecendo ainda ser problematizada e definida de forma a contemplar seus diferentes perfis, foco desta investigação.

As nossas indagações coadunam com as de Morosini (2000, p. 11) quando questiona: “[...] quem são (serão) esses novos professores? Estarão preparados didaticamente?”. Esta preocupação recai sobre o quadro de docentes do EBTT dos IFs, tendo em vista as possíveis fragilidades na formação inicial e/ou continuada apresentadas por estes ao assumirem a docência, já que muitos desses professores não tiveram experiências anteriores em sala de aula, isto porque “sua competência advém do domínio da área de conhecimento, na qual [atuam]” (MOROSINI, 2000, p.12), ou [...] são profissionais que atuam como professores, embora, na maioria das vezes, não tenham formação específica para esse fim” (MOURA, 2008, p. 31).

Neste estudo, recorte da dissertação de mestrado, lançamos a atenção para os docentes do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) que atuam nos cursos superiores dos IFs, objetivando refletir como se dá sua formação continuada e a construção de seus saberes, considerando a legislação que os ampara, os investimentos individuais em processos formativos e as especificidades da carreira. Compreende-se que, a partir da nova institucionalidade, a atuação desses profissionais passa a ser mais complexa, o que demanda atenção sobre sua formação.

Institutos Federais, a Carreira EBTT e a Formação Docente

As modificações no perfil dos docentes da EPT se intensificaram a partir da transformação de três CEFETs, com a Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, seguida da edição da Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994, que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e estabeleceu a transformação gradativa das demais Escolas Técnicas em CEFETs, restando às Agrotécnicas Federais tal possibilidade, a depender do processo de avaliação pelo Ministério da Educação (MEC).

A partir de então, a possibilidade de oferta de cursos superiores tecnológicos e pós-graduação nessas instituições foi ampliada, além do ensino médio e técnico (MANFREDI, 2016). Entretanto, é com os Institutos Federais que a oferta de cursos superiores se consolida nas instituições de EPT. No contexto da nova configuração dessa modalidade educacional, em seus diversos níveis e modalidades, Machado (2008, p. 18), ao discutir a formação desses professores, enfatiza que seu perfil formativo deve contemplar “além das especificidades das atividades pedagógicas relativas ao processo de ensino-aprendizagem neste campo, as dimensões próprias do planejamento, organização, gestão e avaliação desta modalidade educacional”.

Morosini (2000) registra que o professor da educação superior possui perfil bastante diversificado, sendo chamado a desenvolver atividades e funções variadas a depender do tipo de instituição a que esteja vinculado. Concordamos que esse profissional descrito por Machado (2008) e Morosini (2000) se assemelha

ao perfil do docente da EPT, vez que poderá atuar, além da graduação e pós-graduação, no ensino básico, técnico e tecnológico e, portanto, necessitando, assim, de uma formação mais ampla na área de ensino e aprendizagem.

Para viabilizar a contratação de professores que atendessem às necessidades postas com o advento dos IFs, a alternativa mais viável foi

[...] transformar a carreira anterior, de magistério de 1º e 2º graus, que só poderia ministrar aulas na Educação Básica em um professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico com possibilidades de ministrar aulas tanto na Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) quanto no Ensino Superior (Licenciaturas e Tecnólogos), porém os profissionais que já estavam na rede eram os mesmos que só ministravam aulas de Educação Básica (BRITO; CALDAS, 2016, p.88).

Dessa forma, surgiu a carreira do Magistério de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) com a Lei nº 11.784³, de 22 de setembro de 2008. Em 28 de dezembro de 2012, a Lei nº 12.772, que regulamentou e estruturou o Plano de Carreira e Cargos de Magistério Federal, contemplou o Magistério do EBTT, destinado a profissionais habilitados em atividades acadêmicas próprias do pessoal docente no âmbito da educação básica e da educação profissional e tecnológica, conforme disposto na Lei nº 9.394/1996 e na Lei nº 11.892/2008.

Para começarmos a compreender as mudanças no perfil dos docentes que atualmente integram a RFEPCT, verificamos que o Censo da Educação Superior, em 2009, um ano após a criação dos Institutos, registrava que das 7.361 funções docentes em exercício nos IFs e CEFETs, 44% possuíam grau de formação em mestrado e, 18% em doutorado. Passados dez anos, como era previsto, com a expansão da RFEPCT, o Censo de 2019 registrou uma elevação significativa do número de funções docentes em exercício nessas instituições, chegando a 26.072. Quanto ao grau de formação, 46% dessas funções correspondiam ao mestrado, e 41%, ao doutorado. Também registrou-se um declínio no número de docentes apenas com a graduação, passando de 955 em 2009, para 688 em 2019. Em 2021, mesmo com uma pequena queda nas funções docentes (26.062) em relação ao ano de 2019, houve um aumento de 4% quanto ao grau de formação no doutorado em relação ao ano de 2019 (INEP, 2009; 2019; 2021).

³ A Lei só entrou em vigor em 1º de março de 2013.

Com isso, verifica-se a evolução expressiva das funções docentes com pós-graduação *stricto sensu*, passando de 62%, em 2009, para 87%, em 2021, registrando progressiva melhoria na titulação dos educadores que trabalham em instituições de ensino superior públicas e particulares do país. Assim, comparando com 2009, verifica-se que os IFs, na transição para a nova institucionalidade, vêm investindo na contratação de professores de acordo com a formação definida pela LDB nº 9.394/1996: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Em que pese compreendamos que os programas *stricto sensu* não preparam, especificamente, para a docência, mas concedem um grau de conhecimento muito importante em determinadas áreas, o que melhora a qualidade do ensino.

Sobre a formação advinda dos programas de pós-graduações para o exercício da docência, Pachane (2003) sinaliza que tais programas tendem a priorizar a formação para a pesquisa em detrimento da preparação específica para a docência. Assim, acabam por dissociar a atividade de ensino da de pesquisa ou mesmo disseminar a ideia de que ao bom professor basta dominar o conteúdo de sua área e, no caso da docência no nível superior, ser um bom pesquisador. Nessa perspectiva, esse entendimento remete a compreensão de que ao docente da carreira do EBTT não seria suficiente a formação na pós-graduação, necessitando, pois, de uma formação específica, que considere além dos saberes específicos da sua área de atuação, os saberes didático-pedagógicos. (SAVIANI, 2009).

Não obstante a pós-graduação seja o âmbito da formação de pesquisadores e de professores do ensino superior, Masetto (2003) ressalta a necessidade de se investir na formação pedagógica desses professores, enfatizando como necessária diante de novos contextos, marcados pelo impacto das novas tecnologias da informação e da comunicação sobre o processo de conhecimento e das mudanças nas carreiras profissionais, como a vivida pelos professores do EBTT, que são chamados a dar conta de novos desafios impostos por essa nova institucionalidade.

Nessa perspectiva, mesmo diante do avanço no cumprimento da exigência legal de formação dos professores para ingresso nessas IES, ressaltamos a importância de os IFs investirem na formação continuada dos professores EBTT, não apenas na área dos conteúdos culturais-cognitivos (domínio específico dos conteúdos de ensino), mas que também contemple a dimensão didático-pedagógica (foco no processo ensino-aprendizagem) (SAVIANI, 2009). Tal entendimento é reforçado pelo fato de que muitos desses profissionais vêm do mercado de trabalho e se tornam professores, trazendo suas experiências enquanto trabalhadores, mas nem sempre são preparados e/ou possuem experiência na docência, em especial em instituições de EPT, com suas especificidades.

Apesar de o Censo da Educação Superior de 2021 tenha apontado um percentual significativo de funções docentes com formação em nível de pós-graduação (87%) nas instituições da EPT, há a necessidade de se investir em políticas de formação de professores para a EPT e, sobretudo, no que tange à formação continuada dos docentes do EBTT, por atuarem em vários níveis e modalidades. Machado (2008, p. 11) reforça tal necessidade ressaltando que: “[...] a falta de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas e contínuas tem caracterizado, historicamente, as iniciativas de formação de docentes”.

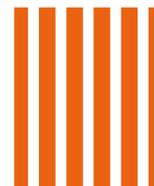
Assim, compreendemos ser desafiante e necessário discutir a formação continuada de professores dos IFs, visto que a carreira do EBTT abrange um quadro de professores com as mais diversas formações. Sobre esse aspecto, Moura (2008, p. 31) destaca que tanto a educação profissional quanto os cursos superiores “formam profissionais que são formados por profissionais que atuam como professores, embora, na maioria das vezes, não tenham formação específica para esse fim”, isto porque, muitos docentes do EBTT possuem vasta experiência na sua área de formação, que nem sempre é uma licenciatura, pois muitos são bacharéis e enxergaram na docência uma oportunidade de complemento salarial ou até mesmo estabilidade financeira.

Considerando a importância da formação continuada, Imbernón (2009) enfatiza que a formação permanente não pode ser percebida apenas como atualização científica, pedagógica e cultural, mas deve comprometer-se com o meio social, proporcionando desenvolvimento da organização das pessoas e da comunidade educativa.

Caminhos Metodológicos da Pesquisa

Considerando a especificidade de um Instituto Federal, a pesquisa foi definida como estudo de caso, que “[...] incide sobre uma organização específica, ao longo de um período, relatando o seu desenvolvimento” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 90), tendo em vista que o estudo se propôs investigar um grupo de professores e professoras que apresenta uma particularidade: docentes do EBTT, e, portanto, com carreira própria da EPT.

Para discutir o percurso trilhado por esses docentes no seu processo de formação continuada, optou-se por uma pesquisa com abordagem qualitativa, que segundo Minayo (et al, 2002, p. 21), “responde a questões muito particulares”, preocupando-se “[...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado”, ou seja, explora “motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, expressões e percepções” que foram analisadas nas narrativas dos docentes que atuam em dois cursos superiores distintos de um IF do Nordeste.



Quanto aos procedimentos, foi desenvolvida uma pesquisa exploratória, por meio da análise das informações disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha e na Plataforma *Lattes*, ambos de domínio público, a fim de levantar dados dos docentes atuantes nos cursos de Licenciatura em Química e Bacharelado em Administração, verificando os cursos de formação priorizados por eles em sua trajetória profissional. Como técnica de coleta de dados foi aplicado um questionário semiestruturado, que é considerado como uma técnica de investigação que apresenta um conjunto de questões e que pode ser aplicado a pessoas, com a finalidade de obter informações sobre conhecimentos, crenças, valores, entre outros aspectos (GIL, 2008).

Esse instrumento de coleta de dados foi disponibilizado no *Google Forms*, via e-mail institucional e via mensagens de WhatsApp, aos 66 professores dos cursos, sendo 22 docentes de Licenciatura em Química, e 44, do Bacharelado em Administração. Foram recebidas respostas de 12 professores do curso de licenciatura (54,5%) e 22, do bacharelado (50%), representando 51,5% do total. Para organização e análise de dados utilizou-se a análise de conteúdo, que segundo Bardin (2011, p.42): “É um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

Franco (2007, p.19) esclarece ainda que o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, “[...] seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. Assim, as falas por meio da escrita dos sujeitos pesquisados foram tratadas de maneira cuidadosa e atenciosa, a fim de reproduzir com precisão suas experiências, vivências, impressões e reflexões.

Formação continuada: percurso trilhado pelos docentes do EBTT

Antes de nos determos sobre a formação dos docentes participantes da pesquisa, traremos referências sobre o seu perfil, considerando informações relativas ao regime de trabalho, à experiência profissional anterior ao ingresso no Instituto, ao tempo de docência na Instituição e à titulação. Discutiu-se ainda, o percurso trilhado por esses docentes em seu processo formativo, considerando informações coletadas no currículo *lattes* dos 34 professores dos cursos de Licenciatura em Química (12) e de Administração (22) participantes da pesquisa, verificando os cursos priorizados por eles em sua trajetória profissional e suas respostas ao questionário semiestruturado.

Perfil dos docentes do EBTT

No que se refere ao regime de trabalho, todos respondentes eram contratados em regime de Dedicção Exclusiva (DE). É importante considerar que, sob este regime de trabalho, o docente é impedido de exercer outra atividade remunerada, passando a possuir o vínculo empregatício apenas com o IF, podendo, assim, se dedicar ao ensino, além de desenvolver projetos de pesquisa e extensão, e, conseqüentemente, atender melhor aos discentes.

Em relação à experiência anterior ao ingresso no Instituto, 31 professores possuíam experiência prévia, o que corresponde a 91,2% dos respondentes. A considerar os cursos, desse total, dez eram professores de Licenciatura em Química, o equivalente a 83,3% do total dos respondentes; e 21, do bacharelado de Administração, correspondendo a 95,5% dos respondentes deste curso.

Considerando o tempo de docência na Instituição, verificou-se situações diversificadas para cada curso, com a prevalência de professores com mais de vinte anos de IF no curso de Química, sendo remanescentes do quadro de professores do então CEFET. Já no curso de Administração, encontrou-se apenas um docente com mais de vinte anos de atuação, possuindo a maioria dos respondentes tempo de Instituição variando entre 6 e 10 anos (63,6%), o que era previsível por ser um curso mais recente, implantado na Instituição pesquisada em 2005.

Quanto à titulação, dentre os docentes EBT^T que participaram da pesquisa, identificou-se vinte e dois doutores (64,7%), sendo dez do grupo de Química e doze do grupo de Administração; além de oito mestres (23,5%) e quatro especialistas (11,8%). Totalizando assim, 30 professores com pós-graduação *stricto sensu*, o que corresponde a 88,2% dos respondentes com o perfil exigido para a docência no ensino superior, conforme previsto na LDB.

Em 2019, o curso de Licenciatura em Química contava com dez (10) professores com doutorado (83,4%), um (1) mestre (8,3%) e um (1) especialista (8,3%). Já no curso de Administração, foram identificados 14 professores doutores (63,7%), cinco (05) mestres (22,7%) e três (03) especialistas (13,6%). Considerando a formação inicial dos professores do curso de licenciatura em Química, em sua maioria, era na área de Química (75%) e três, na área diversa (25%), sendo Pedagogia (duas professoras) e Psicologia (uma professora), que atuavam em áreas compatíveis à sua formação.

Quanto à titulação, considerando o ano de ingresso de cada docente na Rede Federal de EPT, foram identificados sete (07) deles com Mestrado (58,4%), um (01) doutor (8,3%) e um (01) especialista (8,3%). Não obstante compreender a pós-graduação como exigência posta em lei para o exercício da docência no ensino superior, identificaram-se três (03) professores que ingressaram na então Escola Técnica com apenas a graduação, sendo dois (02) da área de Química e um (01), de Engenharia de Produção.

Ao analisarmos o investimento feito por esses três (03) professores na Pós-graduação após o ingresso na Rede, verificamos situações diferenciadas: um professor licenciado em Química seguiu investindo na formação na área, avançando os estudos na pós-graduação chegando ao pós-doutorado, com pesquisa apenas na área de sua formação; uma professora igualmente licenciada investiu em curso de especialização na área de educação tecnológica e concluiu o Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática, com atuação na área da gestão do curso, sem investimento em pesquisa; e o outro professor, formado em Química Industrial, deu prosseguimento à formação em nível de mestrado e doutorado em Química, com pesquisas na área de química aplicada e com projetos voltados para o ensino de química e ensino inclusivo.

Dos demais professores de Licenciatura em Química que já possuíam algum curso de Pós-graduação quando do seu ingresso no IF, três (03) já estavam com doutorado em andamento e outros também passaram a investir nesse nível de formação. Assim, conforme mencionado anteriormente, em 2019, o curso passou, de um (01), a contar com dez (10) docentes com tal titulação. Registra-se que a maioria dos professores de Licenciatura em Química optou por realizar doutorado na área de Química, com seis (06) casos, seguidos por dois (02) que investiram na área das Engenharias, e dois (02), em Ciências Humanas (Ciências Sociais e Psicologia), privilegiando, assim, suas respectivas áreas de formação na graduação.

No curso de Administração, considerando o ano de 2019, a formação inicial dos professores em sua maioria era o bacharelado na área de Ciências Sociais Aplicadas, com destaque para o curso de Administração, com nove (09) casos (41%), dois (02) em Direito (9,1%) e quatro (04) em cursos diversos (18,2%) dessa área. Identificamos ainda três (03) docentes graduados na área das Engenharias (13,6%), três (03) na área de Linguística, Letras e Artes (13,6%) e um (01) em Humanas (4,5%). Todos atuando em áreas compatíveis às suas respectivas áreas de formação.

Quanto à titulação dos professores no ano de ingresso no IF, identificamos que, no curso de Administração, a maioria possuía Mestrado, com o registro de 12 docentes (54,5%), seguidos por seis (06) especialistas (27,3%) e um (01) doutor (4,5%). Entretanto, identificamos o caso de três (03) professores (13,6%) que possuíam apenas graduação na área, sendo dois (02) da área de Ciências Aplicadas e um (01), de Linguagens. Dos seis (06) professores com Especialização, três (03) mantiveram tal titulação (50%). A graduada em Administração com Especialização na área passou a se dedicar a atividades de gestão de estágio, sem priorizar a continuidade de estudos ou pesquisa; e duas (02) professoras especialistas graduadas em Letras desenvolveram projetos na área de formação, uma (01) delas com ênfase no ensino de libras.

Com o objetivo de aprofundar as referências sobre o investimento dos professores em suas formações, o estudo voltou o olhar sobre a área de conhecimento por eles priorizada. No Curso de

Licenciatura em Química, considerando-se as iniciativas de formação posteriores à sua contratação pelo IF, identificou-se que cinco (05) docentes investiram na área de sua formação inicial - Química - sendo um (01) no curso de mestrado (01) e quatro (04) no doutorado.

Outra área de investimento no doutorado por dois (02) docentes foi a das Engenharias, além de outros três (03) que desenvolveram a pós-graduação em outras áreas, quais sejam: Ciências Naturais e Matemática; Ciências Sociais e Psicologia. Assim, verificou-se que o investimento dos professores do Curso de Licenciatura em Química na formação continuada foi mais expressivo nas áreas relacionadas ao conteúdo cultural cognitivo pertinente ao Curso, com destaque para Química, área de formação da maioria dos professores.

Realizando uma comparação entre os cursos, apenas no de Administração identificou-se docentes que investiram na pós-graduação na área da Educação – quatro ao todo, podendo-se inferir que, por serem bacharéis, a demanda pela formação nesta área se mostrou relevante. Outrossim, no curso de Licenciatura em Química foram identificados três (03) casos de bacharéis que investiram em cursos de licenciatura, o que aponta para o interesse pela formação pedagógico-didática, vez que já possuíam a titulação exigida para o cargo - a Pós-graduação.

Desse modo, dos 34 professores participantes da pesquisa, sete (07) apresentaram interesse em buscar uma formação complementar na área da educação, o que nos permite inferir que fizeram investimentos pautados no modelo pedagógico-didático, “que considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático (SAVIANI, 2009, p. 149)”.

Narrativas docentes: Formação continuada e Saberes

Ao serem questionados se haviam cursado alguma disciplina didático pedagógica em suas formações em nível de pós-graduação, 55,9% dos professores afirmaram que sim, dentre esses, sete (07) professores de Química e 12 de Administração. As disciplinas citadas em maior ocorrência foram: Didática, Práticas de Ensino, Metodologia do Ensino Superior. Pachane e Pereira (2003) sinalizam a preocupação em relação aos programas de pós-graduações que, para eles, tendem a priorizar as pesquisas e acabam por reproduzir a crença de que o bom professor é aquele que conhece muito bem sua área.

Mesmo que se considere que uma ou duas disciplinas pedagógicas oferecidas em cursos de pós-graduação não sejam suficientes para garantir a formação pedagógica do professor, a sua vivência é importante, dada a ausência dessa formação nos cursos de bacharelados, bem como a lacuna da mesma nas

licenciaturas diversas, que, como destaca Saviani (2009), são cursos que privilegiam os conteúdos culturais-cognitivos, em detrimento dos conteúdos pedagógico-didáticos.

Questionados sobre a necessidade de formação pedagógica para exercer a docência no ensino superior, 91% dos respondentes, sem distinção por curso, destacaram a importância dessa formação para melhorarem suas atividades docentes, o que pode ser identificado nas narrativas seguintes:

Extremamente importante, pois creio que os cursos de mestrado e doutorado acadêmicos não preparam docentes, preparam pesquisadores (embora isso seja também necessário), então quando nos deparamos com uma sala de aula com 40 alunos com diferentes idades e demandas, começamos a aplicar métodos de ensino na “tentativa e erro”, testando na prática qual funciona melhor. Isso é desgastante para docentes e não produtivo para discentes. Poderia conversar horas sobre isso, mas esta falta de formação didática e pedagógica tem me preocupado desde que resolvi ser professora e tem sido uma de minhas áreas de estudo paralelo (JÚLIA, 2019).

A narrativa da professora de Administração, Júlia (2019), reflete a preocupação desta investigação. Outro aspecto a destacar é o fato de a Instituição, com a expansão, ter ampliado consideravelmente seus cursos, conseqüentemente, a oferta de vagas e a contratação de novos profissionais, entre os quais, docentes do EBTT. Desse modo, essa fala remete à urgência em se investir numa política institucional, com projetos e programas de formação pedagógico-didática, que caminhe ao lado do docente, dando suporte aos que demonstrem tal necessidade.

Cabe situar que para os docentes graduados não licenciados é prevista a possibilidade de realizar formação pedagógica, entretanto tal alternativa está em discussão diante das novas Diretrizes para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica - Resolução CNE/CP nº 2/2019, que revogou a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que estava em processo de implementação, bem como as novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, Resolução CNE/CP nº 1, aprovada em 5 de janeiro de 2021.

O professor de Química, Amadeo (2019), diz que “alguns bacharéis assumem a docência como profissão e imbuídos desse sentido, investem em cursos, capacitações, eventos, graduações e até pós-graduações” visando ao acesso a conhecimentos na área da educação e ao aprimoramento do trabalho que desenvolvem. Um comentário de outro professor do curso de Administração ressaltou a importância da formação no campo da didática, afirmando que:

[...] é fundamental para o profissional responsável por promover a mediação do conhecimento, pois auxilia no diagnóstico da formação dos discentes identificando, sobretudo, as lacunas ou possíveis deficiências de formação necessárias de serem trabalhadas (WEBER, 2019).

Na busca pela formação como professor da carreira EBTT no IF, Philip(2019) e John (2019) ressaltaram em suas falas a importância da formação didático-pedagógica, destacando que: “sem isso seríamos profissionais incompletos” e “é incompatível a ideia de ser docente e não se apropriar da discussão sobre educação”, professores de Administração e Química, respectivamente.

Avançando no detalhamento de conteúdo dessa formação, Lavoisier (2019), professor de Química, defendeu ser necessário o “[...] conhecimento dos diversos tipos de teorias de aprendizagem, assim como a atualização do conhecimento das tecnologias ativas e alternativas” e o professor de Administração ressaltou que:

Independente da área de atuação, a formação didático-pedagógica é fundamental para exercer a docência, pois orienta o professor nas questões de planejamento e execução das disciplinas, definição das atividades e critérios de avaliação, bem como a postura em sala de aula - relacionamento com os alunos, resolução de conflitos, etc (HENRI, 2019).

Entretanto, considerando os docentes do bacharelado, três deles questionaram a necessidade dessa formação. Diferentemente, o registro de um docente, bacharel em Química Industrial, atuante na Licenciatura em Química, mereceu destaque nessas reflexões:

Destaco a sensibilidade humana como capacidade para exercer a docência, pois o futuro profissional da licenciatura pode até cursar disciplinas relacionadas à formação didático - pedagógica e não ter a sensibilidade de entender a demanda do ensino. Vale ressaltar também, que temos profissionais de outras áreas que não participaram dessa formação e alcançaram destaque no ensino. Mas considero importante a formação didático de uma forma geral (DALTON, 2019).

Diante deste comentário, pode-se pontuar que essa compreensão se assenta no que Tardif, Lessard e Lahaye (1991) identificam como saberes da experiência, que são tão valorizados pelos professores, sendo

[...]os saberes adquiridos através da experiência profissional [que] constituem os fundamentos de sua competência, pois é através deles que o(a)s professore(a)s julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira [...] Enfim, é ainda a partir dos saberes da experiência que o(a)s professore(a)s concebem os modelos de excelência profissional no interior de sua profissão (TARDIF, LESSARD E LAHAYE, 1991, p. 227).

Entretanto, tais saberes, advindos da vivência dos professores no contexto/espço tempo em que atuam, em meio a situações e relações estabelecidas com os estudantes e colegas de profissão, não se constroem na prática, por si só. Resultam de uma experiência individual e coletiva nas condições concretas da profissão, em articulação dos demais saberes: os profissionais - oriundos das ciências da educação e da ideologia pedagógica; curriculares - discursos, objetivos, conteúdos e métodos e disciplinares - campos do conhecimento, integrados na forma de disciplinas (TARDIF, 2001).

Quanto à busca por formação continuada, foi possível compreender que os esforços, na maioria das vezes, vêm sendo individuais, e mesmo a Instituição de ensino não proporcionando formações na área pedagógica, suas iniciativas têm contribuído para a melhoria do trabalho docente. Entretanto, ratifica-se o entendimento de que políticas de formação nessa perspectiva precisam ser definidas pela Instituição de forma colaborativa com os professores, considerados sujeitos parceiros neste processo.

Com olhar sobre a trajetória de formação dos docentes, verificou-se que o que motivou a maioria dos docentes do curso de Licenciatura em Química a investir em alguma formação continuada foi adquirir conhecimento em área diversa da sua formação inicial e dar continuidade aos conhecimentos da formação inicial. A prevalência dessa resposta vai ao encontro das informações do currículo Lattes, que apontou a opção desses professores, licenciados em sua maioria (83,3%), por investir em sua área de formação (Química, Engenharia, Psicologia), além dos professores que investiram em pós-graduação na área diversa à sua formação inicial, a exemplo de Engenharia de Alimentos e Engenharia de processos; Química e Engenharia Mecânica; Pedagogia e Ciências Sociais, de forma a ampliar e qualificar sua inserção no Curso e/ou em outro da Instituição.

Já entre os docentes do curso Bacharelado em Administração, os aspectos considerados motivadores para que os mesmos realizassem uma formação continuada foram: atualização pedagógica e

motivação para realizar pesquisas. Percebe-se, portanto, conforme verificado anteriormente, que parte dos professores, bacharéis em sua maioria, reconhece a importância da formação na área de educação, tendo quatro deles desenvolvido o Doutorado nesta área, ao passo em que a maioria dá continuidade aos estudos de pós-graduação em suas respectivas áreas de ensino, passando a desenvolver projetos e pesquisa na área (Química, Engenharias, Psicologia). Registra-se ainda, que dos 22, apenas dois (02) professores não desenvolvem projetos em sua área de formação, havendo quatro (04) deles com iniciativas voltadas para o ensino de Química.

Considerações finais

A investigação empírica desta pesquisa sobre as concepções que os docentes apresentam acerca de suas formações continuadas demonstram que pensar na formação do professor é pensar também no processo educativo como um todo. Assim, o investimento na formação docente pode trazer benefícios reais para os alunos, além de contribuir para a sua inserção qualificada em outros âmbitos de atuação próprios da educação superior: extensão, pesquisa e gestão.

Pelo estudo realizado, a partir dos resultados da pesquisa, foi possível inferir que existem necessidades formativas dos professores em relação ao conhecimento didático-pedagógico, que foi pontuado como fundamental e potencializador para o processo ensino e aprendizagem, bem como para a consolidação da atividade docente, no Instituto pesquisado.

A pesquisa revelou ainda que, não cabe mais ao professor que atua nos IFs valorizar apenas os saberes específicos de seu campo de conhecimento, mas sim, buscar constantemente outros saberes que se associem a esse. Nesse sentido, os pesquisados consideraram importante e necessária a formação continuada, tanto em áreas específicas de suas atuações quanto em áreas de ensino e pedagógicas, demonstrando, inclusive, grande preocupação em melhorar suas metodologias e agregar conhecimento ao seu desenvolvimento profissional a partir do investimento em formações continuadas.

Nesse contexto, cada professor apresenta características próprias e especificidades de ensino, as quais são muitas vezes reproduzidas em suas aulas por fazerem parte de sua formação acadêmica, suas experiências de vida e reflexões da prática em si, e todos esses momentos precisam ser considerados elementos que constituem a formação continuada necessária ao desenvolvimento desses profissionais, pois são investimentos aspectos relevantes que fundamentam a prática cotidiana.

As discussões realizadas no decorrer dessa pesquisa trouxeram reflexões importantes acerca da formação dos docentes que atuam no ensino superior dos IFs, como também para a construção de uma

política de formação continuada em uma perspectiva didático-pedagógica para os docentes da Educação Profissional de um modo geral, e de modo particular, para os bacharéis que assumiram a docência nessas instituições, não na visão de resolver todos os problemas, mas na perspectiva de agregar e fortalecer a atividade docente.

REFERÊNCIAS

AMADEO. **Narrativa docente**. João Pessoa (Paraíba), 12 abril. 2019.

BRANDT, A. G. Política de formação de professores dos institutos federais: um caminho a ser consolidado. **In: A reforma do ensino médio (lei 13.415/2017) e suas implicações para a educação profissional**. Natal, RN – 24 a 27 de julho de 2017 – Campus Natal-Central-IFRN. Anais do IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional: a produção do conhecimento na educação profissional. Natal: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2017.

BRITO, D. S.; CALDAS, F. S. A Evolução da Carreira de Magistério de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) nos Institutos Federais. In.: **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. N. 10, Vol. 1, 2016. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/4024/0>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: 70ª ed, 2011.

BRASIL. **Lei Nº 12.772**, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Brasília, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm. Acesso em: 10 Ago. 2021

BRASIL. **Lei Nº 11.784**, de 22 de setembro de 2008. Dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo. Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11784.htm. Acesso em: 10 jan. 2020.

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, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. **Lei no 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as

Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 fev. 2020

BRASIL. **Lei nº 6.545**, de 30 de junho 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, 1978. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6545.htm. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum

para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). MEC: Brasília, 2019. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em: 28 mar. 2020.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Características da Investigação Qualitativa. In: Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos.** Portugal: Porto Editora, 1994.

CAIRES, V. G.; OLIVEIRA, M. A. M. **Educação Profissional Brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024.** Petrópolis: Vozes, 2016.

DALTON. **Narrativa docente.** João Pessoa (Paraíba), 12 abril. 2019.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. **EDUCAR O EDUCADOR: reflexões sobre a formação docente.** Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FRANCO, Maria Laura Puglise Barbosa. **Análise do conteúdo.** Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

HENRI. **Narrativa docente.** João Pessoa (Paraíba), 12 abril. 2019.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Superior. Brasília, 2019. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 15 ago. 2021.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Superior. Brasília, 2009. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 15 ago. 2021.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Superior. Brasília, 2021. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 15 ago. 2021.

JOHN. **Narrativa docente.** João Pessoa (Paraíba), 12 abril. 2019.

JÚLIA. **Narrativa docente.** João Pessoa (Paraíba), 12 abril. 2019.

LAVOISIER. **Narrativa docente.** João Pessoa (Paraíba), 12 abril. 2019.

MACHADO, L. **Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional.** Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1. Brasília: Setec/MEC, 2008.

MANFREDI, S. M. **A educação profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2016.

MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

MINAYO, M.C. S (Org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2009.

MOROSINI, M. C. Docência Universitária e os Desafios da Realidade Nacional. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). In: **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

MOURA, D. H. **A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica.** Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica. MEC, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, v.1. n.1, p. 23-37, jun. 2008. Brasília: MEC, 2008,

OLIVEIRA, M. R. N. S. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico In: ARANHA, Antônio; CUNHA, Dayse e LAUDARES, João Bosco. (Orgs.). **Diálogos sobre trabalho: perspectivas multidisciplinares.** Campinas: Papyrus, 2005. Disponível em: <https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/363/0>. Acesso em: 30 jun. 2020.

PHILIP. **Narrativa docente.** João Pessoa (Paraíba), 12 abril. 2019.

PACHANE, G. G.; PEREIRA, E. M. A. **A importância da formação didático-pedagógica e a Construção de um novo perfil para docentes Universitários.** Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil, 2003.

REHEM, Cleunice Matos. **Perfil e formação do professor de educação profissional técnica.** São Paulo: Editora Senac. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação, v. 14, n.40, jan./abr. 2009.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber - esboço de uma problemática do saber docente. In: **Teoria & Educação.** Tradução de Léa Pinheiro Paixão. Porto Alegre: 1991.

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

WEBER. **Narrativa docente.** João Pessoa (Paraíba), 12 abril. 2019.