

## A FORMAÇÃO DOS FORMADORES PARA A DOCÊNCIA NAS LICENCIATURAS DOS INSTITUTOS FEDERAIS

### *THE FORMATION OF FORMATORS FOR TEACHING IN THE LICENTIATES OF FEDERAL INSTITUTES*

Rosenilde Nogueira PANIAGO<sup>1</sup>


**RESUMO:** Este ensaio discute a importância da formação de formadores de professores para a docência nas Licenciaturas dos Institutos Federais de Educação (IFs) e para o seu Desenvolvimento Profissional Docente (DPD). Instituições que a partir da Lei 11.892/2008, passam de Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) para Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (IFs) com status de universidade, implicando uma nova organização administrativa e pedagógica. Inicialmente apresenta-se uma reflexão sobre a importância e necessidade da formação para a docência e desenvolvimento profissional docente. Em seguida problematiza-se a preparação docente para a atuação no contexto do ensino verticalizado nos IFs que incluem cursos de educação profissional integrada e concomitante ao ensino médio, cursos do programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos, de formação inicial e tecnológica e de bacharelado, Licenciaturas e cursos de pós-graduação *latu sensu* e *strictu sensu*; e, por fim, sinaliza-se a importância da formação continuada para a promoção do DPD, constituição dos saberes da docência, atuação docente nas atividades de ensino, pesquisa e extensão no ensino verticalizado, bem como para a melhoria do ensino-aprendizagem nos cursos de Licenciatura.

**PALAVRAS-CHAVE:** Desenvolvimento Profissional; Formação para a Docência; Instituto Federal de Educação.

## INTRODUÇÃO

A discussão tecida neste ensaio incide na formação de formadores de professores (FP) para a docência nas Licenciaturas dos Institutos Federais de Educação (IFs). Nessa discussão temos que considerar que os atuais IFs fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica Brasileira (RFEPCT), cujas origens são de 1909, com a criação de 19 escolas de aprendizes nas províncias brasileiras, via DL nº 7.566. Estas instituições, como *locus* de formação profissional, possuem uma jornada de 100 anos na formação de técnicos de nível médio. A partir da Lei 11.892/2008, elas passam de Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) para IFs, com status de universidade, implicando uma nova organização administrativa e pedagógica e, se consolidando ainda mais como instituições de educação superior (IES).

<sup>1</sup> Doutora em Ciências da Educação pelo Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal (2016); pós doutorado na Universidade do Minho, Portugal (2019); professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano - campus de Rio Verde, Goiás (Brasil). E-mail: rosenilde.paniago@ifgoiano.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0003-1178-8166>.

Assim, os IFs fazem parte das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), todavia com a característica de não serem exclusivos para o ensino superior, porquanto, têm como foco o desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e ofertam vários níveis, que perpassam desde cursos de educação profissional integrada e concomitante ao ensino médio, cursos do programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos, de formação inicial e tecnológica, atividades de pesquisa, atividades de extensão, cursos superiores de tecnologia, de Licenciatura, de bacharelado, engenharia e cursos de pós-graduação *latu sensu e strictu sensu*. No contexto de sua oferta educativa, os IFs possuem também a obrigatoriedade de ministrar, em nível superior, “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas a formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de Ciências e Matemática, e para a educação profissional” (BRASIL, Lei, 11.892/2008). Logo, a partir de 2009, estas instituições se constituem como *locus* de formação de docentes, mesmo com características de uma instituição tecnológica, o que nos permite inferir que os IFs possuem uma natureza *sui generis*, porquanto, são únicos na oferta de 3 níveis de ensino.

A ampliação da rede a partir de 2009, acarretou em transformações quantitativas com o aumento vertiginoso de unidades, sendo que de 140 em 2002, amplia para 562 em 2014, com a oferta de mais de 600 mil vagas no país, quanto de natureza estrutural e pedagógica promovendo impactos no DPD dos professores que atuam nos diversos níveis com as várias áreas de conhecimento, inclusive os formadores de professores. Para o ingresso nos IFs nem sempre é exigida dos professores uma formação acadêmica vinculada à docência; por conseguinte, ingressam professores sem conhecimento da especificidade da docência. Assim, apesar de muitos terem vasto conhecimento e pesquisas em áreas específicas, não possuem experiência com a docência e a formação de professores e mesmo assim, estão aptos a atuarem do Ensino Médio à Pós-graduação, incluindo a licenciatura.

O exposto justifica a importância e a necessidade de problematizar a qualificação para a docência dos FP que atuam nessas instituições e são desafiados ao trabalho com o ensino verticalizado, desenvolvido em vários níveis de ensino, com diferentes ementas e planos. Conquanto, praticamente inexistem pesquisas que problematizem a preparação para a docência dos formadores de professores dos IFs. Em cômputo geral, os estudos identificados focalizam as questões de formação inicial no contexto dos IFs, ou da formação para a EPT em sentido amplo, sem necessariamente se problematizar a atuação dos formadores para atuarem nas Licenciaturas, tampouco apresentam questões vinculadas ao DPD dos FP.

Ao defendermos a importância da formação continuada para a atuação docente e para o DPD, destacamos a compreensão de DPD pela aprendizagem contínua e construção da identidade docente, que ocorrem em diversos tempos, espaços formativos, profissionais e contextos, bem como depende dos ambientes

institucionais, políticas educacionais e das condições de trabalho onde os docentes exercem a sua atividade.

A partir do exposto, o objetivo central deste ensaio, que faz parte de pesquisa de pós-doutorado, é problematizar e discutir a importância da formação para a docência, esta que incide tanto no DPD, quanto na melhoria do ensino-aprendizagem nos cursos de formação inicial de professores.

Para tanto, foi desenhado da seguinte forma: inicialmente abordaremos a importância da formação para a docência, esta que incide diretamente no DPD, em seguida, problematizaremos a formação dos FP para atuarem no contexto dos IFs, destacando alguns aspectos legais indicadores da formação de professores para a EPT, e, por fim, finalizaremos com uma reflexão sobre a importância da formação continuada para a promoção da constituição dos saberes da docência, melhoria nos processos de ensino-aprendizagem, bem como para o DPD.

#### **A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA E PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE**

Ao trazer esta discussão à tona, inicialmente argumentamos que a formação para a docência é condição importante para melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, bem como incide diretamente no DPD. Day (2001) alerta que os professores conseguirão cumprir os objetivos educacionais se tiverem uma formação adequada. Neste sentido, para melhorar os resultados do ensino-aprendizagem é necessário que os professores sejam apoiados no seu DPD, o que implica além de outros elementos, o investimento em processos de formação continuada de forma perene.

Estola, Uitto e Syrjälä (2014, 107) evidenciam a importância do investimento em qualificação dos professores para a melhoria do ensino. Para os autores, “A elevada qualidade da formação de professores tem sido vista como um fator importante para explicar o sucesso finlandês nos estudos do Programa para Avaliação Internacional de Estudantes (PISA) da OCDE”. Na mesma direção, Flores (2014) pontua que a formação dos professores consiste num dos elementos decisivos para a melhoria da qualidade do ensino nas instituições educativas. Para a autora, é fundamental ao se refletir sobre a qualidade da formação inicial de professores, se questionar quem são os FP e como se veem enquanto professores. (FLORES, 2017).

Por sua vez, Gatti e Barreto (2009) alertam para a importância da qualificação dos formadores, considerando que “A qualidade da formação inicial e do DPD tem relação com a preparação dos profissionais que atuam como formadores nesse trabalho, seu domínio conceitual e prático e seu envolvimento e compromisso com a formação de educadores”. (GATTI; BARRETO, 2009, p.229). Ainda Gatti et al., (2019) afirmam que o papel do formador é absolutamente essencial no processo de formação

inicial de professores. “Os insumos, a infraestrutura, são condições necessárias, mas não suficientes para a implementação de processos formativos.” (Ibid.p.43). Na mesma direção Pimenta e Anastasiou (2014) alertam que a qualificação dos docentes é um fator-chave para fomentar a qualidade em qualquer profissão, especialmente na educação.

Assim, a nossa defesa é que a formação dos FP resulta na melhoria dos processos de ensino-aprendizagem nas instituições educativas, bem como incide diretamente no seu DPD, considerando que, conforme Pimenta e Lima (2011) no DPD dos professores, há que se envolver o processo de formação inicial e continuada, de forma relacionada à valorização da identidade e da profissão.

Evidentemente sabemos que o DPD é influenciado por vários elementos. Para Day (2001) o DPD dos professores é correlacionado com suas vidas pessoais, profissionais, dos contextos escolares e das políticas educacionais. Então, para o autor, o DPD

[...] inclui, por isso, quer a aprendizagem iminentemente pessoal, sem qualquer tipo de orientação, a partir da experiência (através da qual a maioria dos professores aprendem a sobreviver, a desenvolver competências e a crescer profissionalmente nas salas de aula e nas escolas), quer as oportunidades informais de desenvolvimento profissional vividas na escola, quer ainda as mais formais oportunidades de aprendizagem “acelerada”, disponíveis através de actividade de treino e de formação contínua, interna e externamente organizadas (DAY, 2001, p.18).

Por sua vez, Flores (2004) realça que correlacionada ao DPD, está a ideia da aprendizagem como movimento perene, pessoal e socialmente construído na interação das pessoas, por meio da confrontação e (res) significação de ideias. Na mesma direção T. Sarmiento (2009) destaca que falar no DPD, significa admitir-se uma nova perspectiva consubstanciada na aceção de que o encerramento de um curso e o ingresso na atividade docente não é um ponto inicial de chegada, mas, sim, um ponto localizado na trajetória da experiência profissional, por meio da inserção em uma nova fase, de uma nova experiência, em que serão adquiridos novos saberes, “[...] logo, falar em desenvolvimento de professores significará crescimento pessoal e profissional” (Ibid., p.78).

Na mesma forma, Garcia (1999) destaca que o DPD dos professores é sujeito a influências e pressões por parte de instâncias oficiais, extraoficiais, profissionais e extraprofissionais - com destaque às políticas educativas que incluem salários, incentivos, autonomia, controle, como também a cultura organizacional das instituições

A partir dos teóricos supracitados, compreendemos que a formação incide diretamente no DPD, considerando que este traduz-se pelas aprendizagens da docência, como algo contínuo, que ocorre ao longo da formação, história de vida e carreira profissional, influenciado pelo contexto sociocultural e político, das

condições de valorização social e profissional da docência e pelas condições efetivas de trabalho que se materializam nas instituições educativas. Logo, a imersão em processos formativos perenes, além de prover aos professores novos saberes a serem mobilizados nos processos educativos, contribuirá para que, de forma coletiva lutem por melhores condições de trabalho, valorização profissional e justiça social.

Por fim, nesta reflexão defendemos a formação dos FP como elemento importante para a docência de modo a incidir na melhoria do processo ensino-aprendizagem nas Licenciaturas, bem como para o seu DPD. Contudo, realçamos que não é a única estratégia que propicia o DPD e tampouco a melhoria dos processos educativos. Há que considerarmos no processo de DPD dos FP e do ensino-aprendizagem, outros elementos como a valorização da carreira docente, condições de trabalho, organização educativa institucional, as relações de poder, controle interno e externo por meio de avaliações, e, no caso dos formadores dos IFs, a lógica da organização pedagógica configurada pelo ensino verticalizado é um interveniente que, por certo, afeta em demasiado os processos educativos, bem como o DPD dos FP.

#### **A FORMAÇÃO DOS FORMADORES PARA A DOCÊNCIA NAS LICENCIATURAS NOS IFs**

Os IFs possuem recente experiência com a formação de professores. Esta, que inicia-se a partir do ano 2000, em que o DL nº 3.462/2000, concedeu aos novos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), em seu Art. 1º, autonomia para a ampliação de vagas nos níveis básico, técnico e tecnológico da EPT, bem como para implantação de cursos de formação de professores para as disciplinas científicas e tecnológicas do ensino médio e da educação profissional.

A partir de então, ocorre, gradativamente, o aumento das vagas para cursos de Licenciatura nos CEFET, ganhando amplitude significativa com a Lei nº 11.892/2008, ao estabelecer a necessidade da oferta de cursos de Licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas a formação de professores para a educação básica.

Com essas mudanças, os professores dos IFs que já eram efetivos e os novos que ingressaram a partir de 2008, enfrentam um cenário desafiante, considerando que tais instituições têm uma história forte ligada à formação para o trabalho, às ciências agrárias, ao ensino médio técnico profissionalizante, e a partir de então precisam transitar em vários níveis, que vai da educação profissional integrada e concomitante ao ensino médio à cursos de pós-graduação *latu sensu* e *strictu sensu*,

Nesta reflexão, problematizaremos especialmente alguns elementos que incidem nos processos educativos nas Licenciaturas, bem como para o DPD dos formadores, a saber: i) Aspectos legais que tratam da formação para a docência nos

- IFs; ii) A formação e disputas para atuação docente no ensino verticalizado nos IFs;
- iii) A formação e os impactos no processo ensino-aprendizagem nas Licenciaturas

## **I) ASPECTOS LEGAIS QUE TRATAM DA FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NOS IFs**

Considerando a diversidade de atividade da docência exercida nos vários níveis, a exigência da formação para a docência na EPT nos IFs que incluem a preparação para atuação em cursos de formação de professores, não tem sido evidenciada de forma explícita nos regulamentos legais do Brasil. De modo geral, concordando com Silva (2017), não há lei específica que direcione a formação para a docência na EPT.

No conjunto de leis, citamos a Lei nº. 11.741/2008 (BRASIL, 2008) que altera a LBD/1996 (BRASIL, 1996) e considera a EPT como parte da educação básica, e, nesse caso, a legislação para a formação de professores para a educação básica também vale para a EPT. Por conseguinte, o Decreto nº. 6.755/2009 (BRASIL, 2009), que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica também regula a EPT. Da mesma forma, podemos dizer que a EPT é também regulada pela Resolução CNE/CEB nº. 2/2015 (BRASIL, 2015), que trata das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, substituída pela atual Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 que 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).

Importante destacarmos também a Lei nº. 13.005/2014 (Brasil, 2014), que regula o Plano Nacional da Educação para o período de 2014 a 2024 (PNE 2014-2024) e sinaliza nas metas 15 e 16 a formação de professores. A meta 15 esclarece que serão assegurados aos professores da educação básica- que incluem nesse caso, os professores da EPT- a qualificação em curso de Licenciatura na área em que atuam. E na meta 16 é elucidado que será formado em nível de pós-graduação, “[...] 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino”. (BRASIL, 2014). Fato que nos permite inferir que os professores da EPT por atuarem também na educação básica terão asseguradas a formação continuada em sua área de atuação. Nesse caso, qual será a prioridade? A formação continuada em sua área base específica? Ou a preparação para a docência nos diversos níveis da EPT, incluindo a formação de professores?

No conjunto dos documentos legais, destaca-se especialmente, a Resolução CNE/CEB nº 06/2012, que, em seu artigo 40, aponta alguns elementos sobre a formação dos professores da EPT

Art. 40 A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 06/2012).

A referida lei prevê que os sistemas de ensino devem oportunizar a formação, podendo ser organizada em cooperação com o Ministério de Educação e IES. Para o caso dos professores que possuem outras graduações, lhes é assegurado o direito de participar de formação ou ter reconhecido os seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às Licenciaturas,

I - excepcionalmente, na forma de pós-graduação lato sensu, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativa à prática docente;

II - excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC;

III - na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente. (BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 06/2012).

Fica evidente, portanto, que a Lei supracitada assegura aos professores ingressantes nos IFs, o direito de participar de formação pedagógica que poderá ser em forma de pós-graduação lato sensu ou mesmo na forma de uma segunda Licenciatura. Ademais, é elucidado nesta lei, que a formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação e DPD dos professores da EPT, “[...] cabendo aos sistemas e às instituições de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de professores.” (BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 06/2012).

Contudo, o que se verifica é que ainda há muito por fazer. Os dados do Censo da Educação Básica realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2012) mostram que no Brasil 54,50%, isto é, 35.551 professores da Educação Profissional de Nível Médio não têm nenhuma formação pedagógica. Em dados atuais do INEP (2018), apesar de verificarmos um alto percentual de professores com mestrado e doutorado nos IFs, não identificamos mudanças substanciais sobre a quantidade de professores com preparo pedagógico na rede. Esses dados sinalizam que as indicações das Leis citadas anteriormente não estão sendo cumpridas, situação desconfortável que pode impactar os processos educativos nos IFs, considerando que há um número substancial de professores com titulação em mestrado e doutorado, qualificados em cursos que não preparam para o exercício da docência de modo geral e, tampouco para a docência na EPT e formação de professores, considerando que são cursos voltados para pesquisas em detrimento ao ensino.

Ainda do ponto de vista da formação para a docência no ensino superior, não tem se observado muito espaço nos contextos das políticas educacionais, “A docência no ensino superior é ainda território que apresenta iniciativas tímidas - comparativamente às demais -, embora mais recentemente também tenha passado a fazer parte do debate da área de forma mais sistemática” (MIZUKAMI, 2005-2006, não paginado). O documento máximo, ou seja, a LDB/1996, prevê, em seu Art. 66, apenas que: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Não fica explícito, portanto, a formação para a docência no ensino superior, ao contrário, ela é negligenciada, como destacam Pimenta e Anastasiou (2014).

## **II) A FORMAÇÃO E DISPUTAS PARA ATUAÇÃO DOCENTE NO ENSINO VERTICALIZADO NOS IFs**

Para o ingresso nos IFs, conforme já afirmamos, não existe uma legislação específica acerca da formação, por conseguinte, não é exigida dos professores, uma formação acadêmica para a docência nas Licenciaturas. Logo, tanto o bacharel nas ciências base, como a Química, a Biologia, a Matemática ou o Engenheiro Civil, o Agrônomo pode atuar no ensino médio profissionalizante e pode ser FP. Além disso, alguns FP advindos de cursos de Licenciatura nos quais discutiram elementos teóricos e práticos da docência, questões sobre o ensino-aprendizagem, optam por pesquisas na área aplicada e distanciam-se da discussão educacional quando iniciam a carreira no ensino superior.

Arruda e Paula (2012) apontam que “Em vários IFs os concursos para docentes que atuarão nas Licenciaturas não necessariamente requerem que os profissionais sejam licenciados ou tenham experiência docente anterior, optando por valorizar a titulação e uma formação que permita a lecionação em vários cursos e disciplinas” (Ibid., p.1546). Também Oliveira (2016) contribui ao destacar que no processo histórico da EPT, os professores são selecionados em face de sua qualificação técnica e experiência profissional em detrimento de sua formação pedagógica e experiência na docência, principalmente os professores dos componentes curriculares da área técnica. Ademais, a autora sinaliza que a ausência da formação para a docência aparece como um dos elementos que dificultam a integração da educação básica à superior.

De fato, no processo de contratação dos novos docentes, muitas das vezes é valorizada a produção científica em detrimento da experiência com o ensino, o que vale também para os professores que possuem Licenciatura. O problema se alarga pelo fato de os IFs de modo geral, não oportunizar momentos para que o FP perceba que não é somente um pesquisador, mas é um professor e que possui também uma atuação específica em um curso de formação de professores. Não obstante, há ainda uma disputa pelas áreas e vagas que serão priorizadas, levando vantagem os cursos



que possuem programas de pós-graduação já consolidados, como é o caso das áreas agrárias.

A verticalidade não só requer a definição de uma nova institucionalidade como a de quais cursos, modalidades e níveis de ensino serão priorizados. O que observamos ao longo da pesquisa é de que as tendências são as mais diversas e se definem pelos grupos de gestão dentro das disputas político-institucionais, pelas diferenças entre as áreas das denominadas ciências duras em relação às ciências sociais e humanas, e pelo ingresso de um grande número de jovens doutores e mestres sem experiência de ensino e que desejam e lutam para atuar em pesquisa e no nível superior. (FRIGOTTO, 2018, p.139).

Outro aspecto a ser considerado é que, o processo de definição das funções e a atuação nos diversos níveis, é ambíguo, na medida em que ocorrem conflitos na divisão e atribuições de aulas, porquanto, os professores com qualificações em doutorado e pós doutorado, com produção substancial, preferem atuar nos programas de pós-graduação, ao invés dos cursos no ensino médio. Para Arruda e Paula (2012):

Muitos dos novos professores, com titulação mais elevada que os antigos docentes, não desejam ministrar aulas para os cursos de nível médio, mas sim para os superiores, e da mesma forma muitos dos docentes antigos vêm nas possibilidades de capacitação a oportunidade de deixar a lecionação nos cursos técnicos, menos prestigiosa na instituição e que demanda, segundo muitos professores, uma dedicação maior, pelos alunos serem adolescentes. (ARRUDA; PAULA, 2012, p.1546).

Assim, os professores ingressantes a partir de 2008 com seus títulos de mestre e/ou doutorado optam por atuarem nos programas de pós-graduação, valorizando a pesquisa em detrimento do ensino e relegando o ensino no ensino médio para os professores que não possuem tal título. Também Frigotto (2018) alerta que a rápida expansão dos IFs possibilitou espaço para centenas de concursos públicos.

Uma geração de jovens bem titulada (nem sempre bem qualificada) que estava contida pelas políticas neoliberais avessa aos concursos públicos e à criação de novas instituições públicas de ensino. Trata-se de uma geração conhecida como “concurseira” em busca, primeiro, de emprego e, em seguida, de empregos mais bem remunerados. (FRIGOTTO, 2018, p.135).

Da mesma forma que a docência no ensino médio não são valorizadas, também as atividades com ensino, pesquisa e supervisão de estágio nas Licenciaturas também não o são, porquanto, muitos FP não possuem interesse para supervisionar as atividades de estágio nas Licenciaturas, tampouco desenvolver a pesquisa vinculada ao ensino, pelo que preferem dedicarem-se às orientações de pesquisa na iniciação científica e nos programas de pós-graduação em áreas específicas, distintas da formação de professores. Nesta direção, Silva (2017), em sua pesquisa acerca da formação pedagógica dos professores da EPT, afirma que o perfil dos docentes é marcado pela

diversidade nas formações profissionais e pela qualificação em pós-graduação em suas áreas de formação inicial.

Esse perfil também é formado por grande número de não licenciados que, por isso, possuem formação acadêmica e profissional desenvolvidas sem ligação com a docência. Outra característica marcante desse perfil é que os professores, mesmo os licenciados, não são cobrados ao ingressarem nos Institutos Federais e não costumam buscar por formação pedagógica direcionada para a docência na EPT. (SILVA, 2017, p.112).

### III) A FORMAÇÃO E OS IMPACTOS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NAS LICENCIATURAS

Conforme o exposto, muitos dos professores, jovens doutores, ingressam nos IFs com uma formação e produção substancial em suas áreas específicas, sinalizando que podem contribuir em demasia com a pesquisa em sua área de conhecimento, e, por conseguinte, fortalecer os programas de Pós-graduação nessas áreas. Contudo, tal como ocorrem nas universidades, esses professores, “Se trazem consigo imensa bagagem de conhecimentos nas suas áreas de pesquisa e atuação profissional, na maioria das vezes nunca se questionaram sobre o que significa ser professor.” (ANASTASIOU 2014, p.104).

Ora, há que termos em conta que os cursos de pós-graduação *strictu sensu* em áreas específicas, focalizam a produção de conhecimento na área, não necessariamente, a aprendizagem para a docência. Segundo Almeida (2012),

Os aspectos relativos à preparação pedagógica para o ensino raramente são parte desses cursos, em que pesem alguns avanços importantes, ainda que insuficientes, como a disposição de alguns cursos de pós-graduação *stricto sensu* de incluir nos seus currículos a disciplina de Metodologia do Ensino Superior [...]. (ALMEIDA, 2012, p.64),

Então, segundo a autora, na maioria das instituições de ensino superior (IES) públicas brasileiras, embora os professores tenham realizado seus cursos de pós-graduação *stricto sensu* em suas áreas específicas e tenham experiência nelas, “[...] predomina o desconhecimento científico e até o despreparo para lidar com o processo ensino-aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. (Ibid., p.64).

Não obstante, ao entrarem na docência na EPT, muitos docentes enfrentam propostas pedagógicas explícitas nos Projetos Pedagógicos dos cursos, e ementas já prontas, não tendo, portanto, participação na sua elaboração. Situação análoga ao que ocorre nas universidades, conforme Pimenta e Anastasiou (2014), os professores do ensino superior geralmente

Ingressam em departamentos que atuam em cursos aprovados, em que já estão estabelecidas as disciplinas que ministrarão. Aí recebem ementas prontas, planejam individual e solitariamente e, é nesta condição – individual e solitariamente – que devem se responsabilizar pela docência exercida (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p.37).

Segundo as autoras, os professores quando ingressam na universidade carregam experiências do que é ser professor, pelas vivências como estudante na educação básica, ensino superior e pós graduação. Trazem modelos “positivos” e “negativos”, nos quais esperam se espelhar ou negar. “Sabem, mas na maioria das vezes não se identificam como professores, uma vez que olham o ser professor e a universidade do ponto de vista do aluno” (Ibid.p.79). Então, o desafio é colaborar para que estes professores se percebam como professores universitários e, que para a construção desta identidade, os saberes apenas da experiência não são suficientes.

Ademais, em que pese que os FP possuam cursos de Licenciatura, há que termos em conta que também realizaram a sua formação em cursos com características e modelos formativos assentados na perspectiva da racionalidade técnica, em que os professores são apenas transmissores e reprodutores de conhecimentos produzidos por pessoas alheias ao seu contexto e são chamados a melhorar os Standards do ensino, em uma sociedade cada vez mais competitiva economicamente (FLORES, 2004).

Nesse caso, os professores formados nesse modelo, ou vão reproduzir as marcas advindas da formação ou vão buscar outras formas de trabalho para mobilizarem em sala de aula, sendo imprescindível, para tanto, a materialidade de um processo contínuo de formação que os auxiliem na busca de novas formas de trabalho em sala de aula. Conforme afirma Mizukami (2005-2006) “Os formadores de professores, com formação e atuação próprias da concepção de processos formativos orientados pelo paradigma da racionalidade técnica, são os mesmos que irão oportunizar processos formativos sob uma nova visão.”.

Considerando ser a docência uma profissão de interação humana e somando o fato que os FP dispensam energia, tempo e força em vários níveis de ensino, é fundamental que sejam auxiliados para ação docente nas Licenciaturas, bem como para o seu processo de DPD pelo que destacamos a importância da formação continuada.

A lógica de organização educativa dos IFs implica que os FP façam escolhas acerca de qual nível e qual o tipo de pesquisa focalizarão, sendo em supremacia alinhadas aos programas de mestrado que atuam, e isto fragiliza o processo de formação de professores nos IFs e impacta diretamente no processo ensino-aprendizagem, direcionado o processo formativo mais para bacharel do que Licenciatura.

O exposto justifica a nossa defesa sobre a importância e a necessidade de formação para a docência no contexto do ensino da EPT, e no caso específico para os professores que atuam com a formação de professores.

## A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E CONSTITUIÇÃO DE SABERES NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA DOS FORMADORES DOS IFs

Como muitos dos professores do ensino superior, e no caso específicos dos professores dos IFs que atuam com vários níveis de ensino e com a formação de professores, não tiveram a oportunidade de estudo na graduação de temáticas acerca dos elementos constitutivos da profissão docente, é fundamental o processo de formação continuada para a ação docente, que focalize questões elementares dos conhecimentos necessários ao exercício da docência e das Ciências da Educação. Conforme Almeida

Quando a formação continuada se desenvolve como parte do desenvolvimento profissional dos professores, contribui não para a constituição dos saberes que lhes permitem qualificar as suas maneiras de ensinar, mas também para a configuração da própria profissão docente. (ALMEIDA, 2012, p.75).

Silva (2017), ao analisar as representações sociais de formação pedagógica de professores que atuam na EPT, apontou que os professores reconhecem a importância da formação pedagógica. “A análise empreendida possibilitou identificar que os entrevistados são cientes de que a complexidade de sua atuação nos IFs, em virtude da verticalização do ensino gera a necessidade de formação pedagógica para atuar na EPT.” (Ibid., p.6). Ainda a autora sinaliza que os professores demandam maior suporte da equipe pedagógica,

Uma demanda é o maior suporte da equipe pedagógica da instituição nas atividades relacionadas à formação pedagógica, à prática docente e à interlocução entre teoria e prática no trabalho do professor. Ao se referirem, especificamente, sobre formação pedagógica para atuação na EPT, mostram-se cientes da necessidade desta formação para atuar nos Institutos Federais e valorizam tanto a prática docente, quanto a teoria, ambas bastantes presentes nos discursos. (SILVA, 2017, p.110).

Outrossim, é fundamental que as instituições oportunizem para os FP, cursos de formação pedagógica e incentive a investigação de sua prática pedagógica, com vistas a melhoria de sua ação docente, DPD e da aprendizagem da docência dos futuros professores. Conforme Mizukami (2005-2006, não paginado), a formação para a aprendizagem da docência é importante a todos os profissionais que atuam nas Licenciaturas, que incluem “os professores das disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, os das disciplinas pedagógicas em geral, os das disciplinas específicas de diferentes áreas de conhecimento e os profissionais das escolas que acolhem os futuros professores”.

Por consequência, advogamos pela materialidade de um processo contínuo de formação, que auxilie os professores no processo de construção de saberes, identidade docente, enfim do DPD, processo este que é permanente, em movimento incessante de transformação e tem por base os saberes da experiência, os saberes específicos da

área em uma interação de confronto com outros saberes, especialmente do campo das Ciências da Educação.

De fato, a formação contínua é uma condição fundamental para que os professores exerçam a supervisão da aprendizagem dos futuros professores. Conforme T.Sarmiento (1999, p.88), a formação inicial “[...] traduz o primeiro período de socialização profissional, a formação contínua, quando centrada na articulação de necessidades dos actores sociais e do sistema educativo, pode viabilizar a reflexão dos profissionais e o (re)socializar esses profissionais na profissão”. Para T. Sarmiento (2009), a construção da identidade profissional implica na ação direta dos elementos do grupo profissional, num processo contínuo de relação com diversas condições em termos dos aspectos históricos, políticos, culturais, sociais e organizacionais.

Também Flores (2017) destaca os vários elementos que interferem na identidade docente, com ênfase, o contexto institucional, as questões políticas e sociais, as diferentes relações entre os pares e com os alunos e alerta para a necessidade de promover no contexto da formação

[...] pedagogias explícitas de desenvolvimento da identidade profissional que podem passar, entre outros aspetos, pela componente pessoal e reflexiva do processo de aprender a ensinar, pela centralidade do futuro professor e do seu processo de formação e não apenas pelo conteúdo do currículo, pela indagação e reflexão como eixos fundamentais da formação e pela coerência entre a filosofia, o projeto e o currículo de formação e as práticas dos formadores de professores (FLORES, 2017, p.795-796).

Ao falar sobre a formação para a docência e prática de ensino dos profissionais que atuam na EPT com os diferentes níveis, Machado (2008) aponta a necessidade de formação pedagógica e de outro perfil de professor. Alerta para a necessidade da superação do histórico de fragmentação, improviso e formação pedagógica insuficiente que caracteriza a prática de muitos professores da educação profissional.

Para formar a força de trabalho requerida pela dinâmica tecnológica que se dissemina mundialmente, é preciso um outro perfil de docente capaz de desenvolver pedagogias do trabalho independente e criativo, construir a autonomia progressiva dos alunos e participar de projetos interdisciplinares (MACHADO, 2008, p.14).

A autora prossegue afirmando a necessidade da relação teoria-prática, em processos de formação continuada, que auxiliem os docentes da EPT para a atuação com as diferentes transposições didáticas dos conteúdos específicos, considerando a complexa diversidade apresentada na docência no contexto dessas instituições e pelas dimensões econômicas, sociais e culturais das demandas dos contextos profissionais para os quais se formam os alunos.

Em face da reflexão apontada, no contexto da formação para a docência no ensino dos FP dos IFs, destacaremos alguns saberes necessários ao exercício da

docência. O nosso pressuposto é que o domínio do conteúdo da área específica não é suficiente para a atuação docente, seja ela na educação básica ou no ensino superior. Mizukami (2006-2005) nos apoia ao afirmar a importância de o docente formador possuir uma base de conhecimento sólida e flexível, para que possa desempenhar suas funções, oportunizando situações e experiências que levem o futuro professor a ‘aprender a ensinar’ de diferentes formas para diferentes tipos de clientela e contextos (MIZUKAMI, 2006).

Na discussão sobre os saberes necessários ao exercício da docência, nos amparamos em teóricos como Garcia (1999), Shulman (1986, 1987), Freire (2006), Pimenta e Lima, (2011), Tardif, (2013), Moraes (2004, 2008) e sinalizaremos algumas das dimensões de saberes e posturas que consideramos necessárias à docência.

Assim, advogamos que, para ensinar, é fundamental que os professores possuam saberes sobre as seguintes dimensões: i) o conteúdo da área de formação – condição essencial na docência; ii) a pedagogia do conteúdo – tal como propõe Shulman (1987), traduz-se pelas diferentes estratégias facilitadoras do ensino-aprendizagem mobilizadas pelos professores; iii) das Ciências da Educação e da pedagogia – são saberes ancorados nas várias ciências que fundamentam a práxis dos professores e os auxiliam a fazer escolhas; iv) Sobre o aluno, a forma como aprende e seu contexto – os professores necessitam conhecer a singularidade de cada aluno, sua forma de sentir, aprender, viver, enfim o seu contexto; v) saber operacionalizar práticas de reflexão e investigação – para que possam (re)significar a sua práxis e lutarem por justiça social; vi) Conhecerem os princípios epistemológicos da inter e transdisciplinaridade – para que possam inovar constantemente sua práxis, se abrirem para novas aprendizagens e romper com as barreiras epistemológicas de um campo específico de saber.

Além dos saberes descritos acima, também defendemos algumas posturas essenciais ao exercício da docência - a postura crítica e a postura política - posturas estas que contribuirão para que os professores percebam as ideologias de opressão, manipulação e lutem por sua própria valorização profissional e, por uma sociedade mais justa e equilibrada social, econômica e ambientalmente; e transdisciplinar - que se traduz na sensibilidade afetiva, amorosa abertura do olhar diante de si e do outro, especialmente do aluno. A sensibilidade afetiva contribuirá para a compreensão do aluno como pessoa humana, que possui diferentes formas de ser, conviver e aprender, independentemente de sua idade ou nível de ensino em que se encontra.

Os saberes e as posturas descritas contribuirão para que os FP dos IFs possam mobilizar diferentes ações didáticas no ensino verticalizado, pelo que destacamos a importância da realização da pesquisa da prática pedagógica de forma colaborativa. A pesquisa da prática pedagógica, além de oportunizar aos FP, a problematização, a análise, a reflexão e a (res)significação da práxis docente, possibilitará se articularem para lutarem por justiça social, valorização social, profissional, salarial, enfim, possibilitará o DPD dos FP e a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Com isso, pode ocorrer o efeito cascata, na medida em que os FP, ao trabalharem a formação

na e para a pesquisa, contribuirão para a formação de professores pesquisadores, que por sua vez, também desenvolverão estas práticas como futuros professores, de modo a contribuírem para o desenvolvimento da autonomia dos alunos da educação básica

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com a produção deste ensaio procuramos problematizar e discutir a importância da formação para a docência e para o DPD de formadores de professores das Licenciaturas dos IFs. Nossa experiência como FP em contextos diversos e em Licenciaturas em um IF, somada aos estudos realizados, nos permite inferir que a ausência de uma formação voltada para a docência no ensino superior é uma problemática dos cursos de graduação de modo geral, e, se agrava nos IFs em face da atuação dos FP no ensino verticalizado. Situação que os obriga a lidar com elementos essenciais ao processo ensino-aprendizagem em níveis diferentes, que vão desde o planejamento às escolhas das diferentes estratégias didáticas para ensinar e avaliar, ao processo de interação professor e aluno, além de outras atividades alusivas a projetos de extensão, pesquisa e participação em comissões e coordenações de cursos.

Se no cenário das universidades, a ausência de formação para a docência dos FP é uma questão emblemática, esse quadro se agrava no âmbito dos IFs em face da experiência recente nesse campo de atuação, o que obriga a medidas urgentes que possam diminuir o fosso entre a retórica prevista na Lei nº 11.892/2008 e a prática efetiva, que se materializa nas ações educativas dessas instituições de modo a garantir uma identidade de trabalho com a formação de professores, ancorada em princípios que primem pela melhoria do ensino-aprendizagem.

Consideramos fundamental que os IFs oportunizem aos FP, bem como aos demais professores, a qualificação pedagógica de forma contínua para a atuação docente, bem como implemente ações que propiciem e fortaleçam a coletividade, o diálogo, a elaboração e desenvolvimento de pesquisas em colaboração, implementação de processos de formação continuada e criação de grupos, núcleos de pesquisas. Nesse caso, mesmo que os FP não possuam formação inicial em curso de Licenciatura ou que não tenha experiência com o ensino e pesquisa sobre questões da educação e ensino, a formação continuada, a participação em grupos de estudos, e a realização da pesquisa da prática pedagógica, são caminhos que poderão auxiliar no processo de ação docente, e para o DPD dos formadores, bem como contribuirão para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e fortalecimento da identidade das Licenciaturas.

PANIAGO, R. N. The formation of formators for teaching in the licenciates of Federal Institutes. Marília, v. 22, p. 199-216, 2021, Edição Especial 2.

**ABSTRACT:** This essay aims to discuss the importance of training teacher educators for teaching in the Federal Institutes of Education (IFs) and for their Professional Teaching Development (PTD). Institutions that, since Law 11.892/2008, go from Federal Centers of Technological Education (CEFET) to Federal Institutes of Professional, Scientific and Technological Education (IFs) with university status, implying a new administrative and pedagogical organization. Initially a reflection on the importance and necessity of training for teaching and professional development is presented. After that, the teacher training is problematized for the performance in the context of vertical education in the IFs that include courses of integrated professional education and concomitant to high school, courses of the national program of integration of professional education with basic education in the modality of youth and adult education, courses of initial and technological training, bachelor's degree courses, degrees and postgraduate courses *latu sensu* and *strictu sensu*; and, finally, the importance of continuing education for the promotion of PTD, the constitution of teaching knowledge, teaching performance in teaching activities, research and extension in vertical education, as well as for the improvement of teaching and learning in undergraduate courses.

**KEYWORDS:** Professional Development; Teacher Training; Federal Institute of Education.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M<sup>a</sup> I. *Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais*. São Paulo: Cortez, 2012.

ARANTES, F. *Formação de professores nas Licenciaturas do IF Goiano: políticas, currículos e docentes*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás. Catalão (Brasil), 2013.

ARRUDA, M. C., ; PAULA, L. A. Os institutos federais como instituição formadora de professores: expectativas de contradições. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. *Anais...* Campinas: UNICAMP, 2012. p.1538-1549.

BRASIL. Ministério de Educação. *Lei 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.

BRASIL. Ministério de Educação. *Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 02 de 1 de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Diário Oficial [da] União, Brasília, 2015.

ESTOLA, E; UITTO, L.; SYRJÄLÄ, M. O processo narrativo de tornar-se professor: o caso finlandês. In: FLORES, M. A. (Org.). *Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais*. Coimbra: Almedina, 2014, p.105-128.



FRIGOTTO, G. Indeterminação de identidade e reflexos nas políticas institucionais formativas dos IFs. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018, p.125-151.

FLORES, M. A. Desafios atuais e perspectivas futuras na formação de professores: um olhar internacional, in M. A. Flores. (Org.) *Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais*. Coimbra: Almedina, 2014, p.217-238.

FLORES, M. A. Contributos para (re)pensar a formação de professores. In: CNE (Ed.) Lei de Bases do Sistema Educativo. *Balanço e Prospetiva*, v. II, Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2017, pp. 773-810.

GATTI, B. A.; Barretto, Elba. Siqueira. de S. (Coords.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; Barretto, Elba. Siqueira de S.; André, Marli. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI B. A. et. al. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.

GARCIA, M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora. 1999.

GOMES, D. F. *Implementação de licenciaturas para a formação de professores da educação básica nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Brasília. Brasília, 2013.

IMBERNÓN, F. *Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária*. Tradução de Silvana C. Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

LIMA, F. B. G. Os Institutos Federais como um novo *locus* de formação de professores. *Movimento: Revista de educação*. Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, 2016.

LIMA, F. B. G. *A formação de professores nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: um estudo da concepção política*. Natal: IFRN, 2014.

MACHADO, L. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*. Natal, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, n. 1, v. 1, 2008, p. 8-22.

MIZUKAMI, M<sup>a</sup> Graça. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, Bernadete. A. et al. *Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 23-54.

MIZUKAMI, M<sup>a</sup>. Graça. Aprendizagem da docência: professores formadores. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 1 n. 1, 2019, p. 1-17. (<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3106>). Acesso: dezembro de 2021.

OLIVEIRA, B. C. de. *O trabalho docente na verticalização do Instituto Federal de Brasília*. 170p. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília. Brasília, 2016.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SARMENTO, T. *Percursos identitários de educadoras de infância em contextos diferenciados - cinco histórias de vida*. Tese (Doutorado) - Universidade do Minho, Portugal, 1999.

SARMENTO, T. Contextos de Vida e Aprendizagem da Profissão. In: FORMOSINHO, J. (Org.). *Sistemas de Formação de Professores: saberes docentes, aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, 2009.

SILVA, Cintia Souza Dantas. *Representações sociais sobre formação pedagógica de professores que atuam na educação profissional e tecnológica no contexto dos institutos federais*. Tese (Doutorado), Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, 2017.

SHULMAN, Lee. S. Knowledge and Teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22, 1987.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

VERDUM, P. L. *Formação inicial de professores para a educação básica, no contexto dos IFs: propondo indicadores de qualidade, a partir de um estudo de caso no IFRS*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da PUCRS, Porto Alegre, 2015.

---

Recebido em: 07/02/2021.

Aprovado em: 22/05/2021