

FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA ATUAÇÃO DOCENTE

Ronegildo de Souza Silva¹

Hellen Sandra Freires da Silva Azêvedo²

Francislene Rosas da Silva³

José Marlo Araújo de Azevedo⁴

RESUMO

A Educação Profissional e Tecnológica - EPT já tem uma história de mais de 100 anos em nosso país. No entanto, a partir de 2005, com os planos de expansão da Rede Federal, é que essa modalidade conseguiu universalizar sua oferta em todos os Estados da Federação. Com essa expansão física e universalização de acesso surgiu a necessidade de formação continuada para os docentes que atuam na EPT. Nesse contexto, a presente pesquisa busca analisar a formação docente no Instituto Federal do Acre - Campus Cruzeiro do Sul, discutindo como essa formação vem sendo trabalhada na percepção dos docentes do referido Campus. Foi realizada pesquisa bibliográfica, documental, e aplicação de questionários junto aos docentes. Os dados foram analisados e discutidos à luz dos referenciais teóricos que discutem a formação continuada na educação de modo geral e na EPT. Como resultado a pesquisa aponta que a formação docente verticalizada (pós-graduação) cresceu significativamente no Campus, mas que a formação continuada horizontal nas temáticas didático-pedagógicas pouco tem sido realizada. Mostrou também que as jornadas pedagógicas do Campus pouco têm contribuído para a melhoria das práticas educativas e que os docentes que atuam no Campus desejam ter formações continuadas de cunho pedagógico que os façam refletir e discutir as problemáticas enfrentadas em sala de aula.

Palavras-chave: Formação continuada; Formação pedagógica; Docentes; Educação profissional.

TEACHING TRAINING IN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION: CHALLENGES AND CONTRIBUTIONS OF CONTINUED TRAINING TO TEACHING

¹ Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Acre. Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT. ronegildo.silva@ifac.edu.br

² Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Acre. Docente da área Biologia. hellen.azevedo@ifac.edu.br

³ Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Acre. Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT. francislene.silva@ifac.edu.br

⁴ Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Acre. Docente do programa Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT. jose.azevedo@ifac.edu.br

ABSTRACT

The Professional and Technological Education - EPT has a history of over 100 years in our country. However, as of 2005, with the Federal Network's expansion plans, this modality managed to universalize its offer in all states of the federation. With this physical expansion and universal access, the need for continuing education for teachers working in EPT arose. In this context, the present research seeks to analyze teacher training at the Federal Institute of Acre - Campus Cruzeiro do Sul, discussing how this training has been worked on in the perception of teachers on that campus. Bibliographic, documentary research and questionnaires were carried out with the teachers. The data were analyzed and discussed in the light of theoretical references that discuss continuing education in education in general and in EFA. As a result, the research points out that the vertical teacher education (post-graduation) has grown significantly on the Campus, but that the horizontal continuing education on the didactic-pedagogical themes has been little performed on the Campus. It also showed that the pedagogical journeys of the campus have contributed little to the improvement of teaching practices and that they want to have continued educational training that makes them reflect and discuss the problems faced in the classroom.

Keyword: Continuing education; Pedagogical training; Teachers; professional education.

INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem é permeado por fatores socioeconômicos, culturais e educacionais que interferem prejudicando ou contribuindo no processo educativo. Nesse contexto, as formações docentes (inicial e continuada), bem como os saberes docentes, se apresentam no rol de fatores que diretamente influenciam a prática docente e o processo de ensino e aprendizagem. No âmbito da Educação Profissional e, precisamente, do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, ofertados pelos Institutos Federais - Ifs, os desafios enfrentados pelos docentes quanto à formação e aos saberes são evidentes.

A Lei 11.892/2008 que criou os Institutos Federais estabelece que a Educação Profissional e Tecnológica - EPT deve atuar formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional e à emancipação do cidadão. Essa “dupla” atribuição da Educação Técnica de Nível Médio tem implicações no processo de ensino e aprendizagem dessas instituições, uma vez que o corpo docente é composto por profissionais de áreas básicas (Licenciados) e técnicas (bacharéis e tecnólogos) que não possuem formações específicas para atuar na EPT.

As áreas básicas são compostas por todas as disciplinas/áreas que compõem o currículo do ensino médio regular, e para ministrar aula em uma dessas áreas o docente precisa ter a

habilitação em licenciatura na respectiva área/disciplina. Já as áreas técnicas são compostas por um rol de conhecimentos sistematizados em disciplinas específicas, voltadas principalmente para o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais de cada curso, prevista no Catálogo Nacional do Cursos Técnicos. Por não haver cursos de licenciaturas nessas áreas é permitido que profissionais formados como bacharéis e tecnólogos atuem como docentes nessas áreas.

Segundo Araújo (2014), com a criação dos Institutos Federais de Educação em 2008, cresceu a demanda por professores para atuar em curso de Educação Profissional de Nível Médio. Com isso, se faz necessária a oferta de cursos de formação pedagógica a todos os docentes, em especial os que ministram disciplinas técnicas, que não possuem formação pedagógica, de modo a melhorar o processo educativo.

A Resolução nº 06/2012, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica (CEB), que define diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em seu art. 40, definiu que até o ano de 2020, todos os docentes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio graduados e não licenciados devem ter algum tipo de formação pedagógica. O referido artigo cita que essa formação pode ser ofertada excepcionalmente como pós-graduação *lato sensu* de caráter pedagógico, programas de reconhecimento de saberes e competências, e por meio de cursos de segunda licenciatura, diversa da primeira, que habilitarão ao exercício da docência.

Essa necessidade de formação pedagógica para os docentes não licenciados se dá em razão do disposto no LDB 9.394/1996 que, em seu art. 62, diz que a formação de docentes para atuar na Educação Básica se dará em nível superior, por meio de cursos de licenciatura.

Em consonância com a LDB 9.394/96 a Resolução 06/2012 no parágrafo quarto do art. 40 falando da formação docente diz que:

A formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação profissional e desenvolvimento dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cabendo aos sistemas e às instituições de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de professores (BRASIL, 2012, p. 12).

Os Institutos Federais ofertam cursos em diferentes níveis e modalidades, tais como: técnicos integrados ao ensino médio, subsequentes, concomitante, Proeja, tecnólogos,

licenciaturas, bacharelados e pós-graduação. Para isso, possui um corpo docente bem heterogêneo composto por bacharéis, licenciados e tecnólogos que atua paralelamente nesses diversos cursos, tendo assim uma necessidade de pensar e fazer a formação continuada desses docentes, especialmente a formação pedagógica, pois os desafios da Educação Profissional e, em particular, do Ensino Médio Técnico Integrado são significativos.

Diversos autores discutem essa temática inerente à formação continuada de cunho pedagógico. Saviani (2009) faz uma abordagem histórica da formação docente no Brasil, apontando os modelos e dilemas dessa formação ao longo dos tempos até os dias atuais. Imbernón (2010) discute e defende a formação continuada de professores, no âmbito da escola, como ação coletiva e a partir das problemáticas do cotidiano escolar. Aponta também as novas tendências para essa formação.

Pimenta (2012) discute a formação inicial docente apontando um certo distanciamento entre a teoria academicista e a prática na formação docente. Para Nóvoa (1997), a formação docente acontece ao longo de toda trajetória profissional, por meio da reflexão crítica sobre as práticas realizadas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal.

No âmbito específico da Educação Profissional e Tecnológica - EPT, Moura (2008) discute a formação docente a partir de dois eixos de atuação. O primeiro é a formação na área específica de formação e atuação através da verticalização; o segundo é a formação nas questões didático-pedagógicas aliada a uma formação que contemple as peculiaridades da Educação Profissional. Oliveira (2017) aponta a importância e necessidade de formação continuada ser uma ação permanente de políticas educacionais e institucionais.

Todas essas discussões indicam que um docente que tenha uma formação sólida, de qualidade, e que, ao longo da vida profissional, continue tendo formação continuada que o faça refletir sobre sua prática pedagógica, muito provavelmente, estará mais capacitado, terá mais conhecimentos e saberes para enfrentar os desafios da prática docente, podendo assim contribuir melhor para o processo ensino e aprendizagem, contribuindo para o rendimento, a permanência e o êxito dos alunos na instituição, uma vez que tendo boa aprendizagem e bons rendimentos, os alunos tem menos motivos para desistência, evasão, abandono e reprovação escolar.

Diante dessa diversidade de atuação dos docentes nos institutos, bem como da formação inicial para ingresso na profissão: licenciados, bacharéis e tecnólogos, a presente pesquisa busca analisar a formação docente no Instituto Federal do Acre - Campus Cruzeiro do Sul, discutindo como essa formação vem sendo trabalhada na percepção dos docentes.

PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa foi realizada no Instituto Federal do Acre - IFAC, Campus Cruzeiro do Sul. Quanto aos aspectos metodológicos, optamos por utilizar a pesquisa social de abordagem quali-quantitativa, pois julgamos ser o mais apropriado em estudos dessa natureza. Na compreensão de Flick (2004), a utilização e complementaridade dos métodos quantitativos e qualitativos proporcionam mais credibilidade e legitimidade aos resultados encontrados, evitando o reducionismo a apenas uma opção. Quanto aos objetivos, optou-se por uma pesquisa de caráter exploratório e descritivo. Para Gil (2008), a pesquisa exploratória busca levantar informações relacionadas a determinado objeto de estudo mapeando-lhe as manifestações de condições.

No que se refere aos procedimentos técnicos, esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, pois seus resultados são válidos apenas ao universo estudado. Além disso, o estudo de caso como opção metodológica se deve pela possibilidade de analisar os fatos baseados na experiência de campo, confrontando com a visão teórica das informações na realidade, com a pesquisa bibliográfica e pesquisa documental realizando a interpretação dos fatos (GIL, 2008).

Quanto aos procedimentos, apresenta-se como pesquisa bibliográfica e documental, uma vez que foi realizada a revisão bibliográfica para embasamento das discussões e foram analisados documentos institucionais para o levantamento das informações pertinentes à temática. Gil (2008), ao argumentar sobre a pesquisa documental, afirma “fontes documentais são capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficiente para evitar a perda de tempo e o constrangimento que caracterizam muitas das pesquisas em que os dados são obtidos diretamente das pessoas” (GIL, 2008, p. 147).

O estudo iniciou com a pesquisa bibliográfica acerca da fundamentação teórica que aborda a temática da formação docente no Brasil, dentro da qual se apoia a formação docente para atuar na EPT. Posteriormente, foi realizada a pesquisa documental na instituição, que buscou o

levantamento de informações sobre a formação inicial dos docentes ao ingressarem na instituição, bem como as formações realizadas após o ingresso. Em seguida foi aplicado um questionário semiestruturado aos docentes. Segundo Lakatos e Marconi (2010) “questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito” [...] (2010, p. 184). O questionário, aplicado via Google formulários, foi enviado a 66 docentes do Campus, dos quais 33 responderam, sendo 14 docentes de áreas técnicas identificados nas discussões como professor um área técnica (P1 área técnica) até professor 14 área técnica (P14 área técnica) e 19 docentes das áreas básicas, identificados nas discussões como professor um área básica (P1 área básica) até professor 19 área básica (P19 área básica), totalizando 50% de participação. Os dados foram reunidos, analisados e discutidos à luz da pesquisa quali-quantitativa, a partir do programa estatístico Origin®, versão 6.0 (Microcal Origin®, 6.0, USA) e da Análise de Conteúdo (AC) de Bardin, conforme interpretação de Moraes (1999) por meio de categorias temáticas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

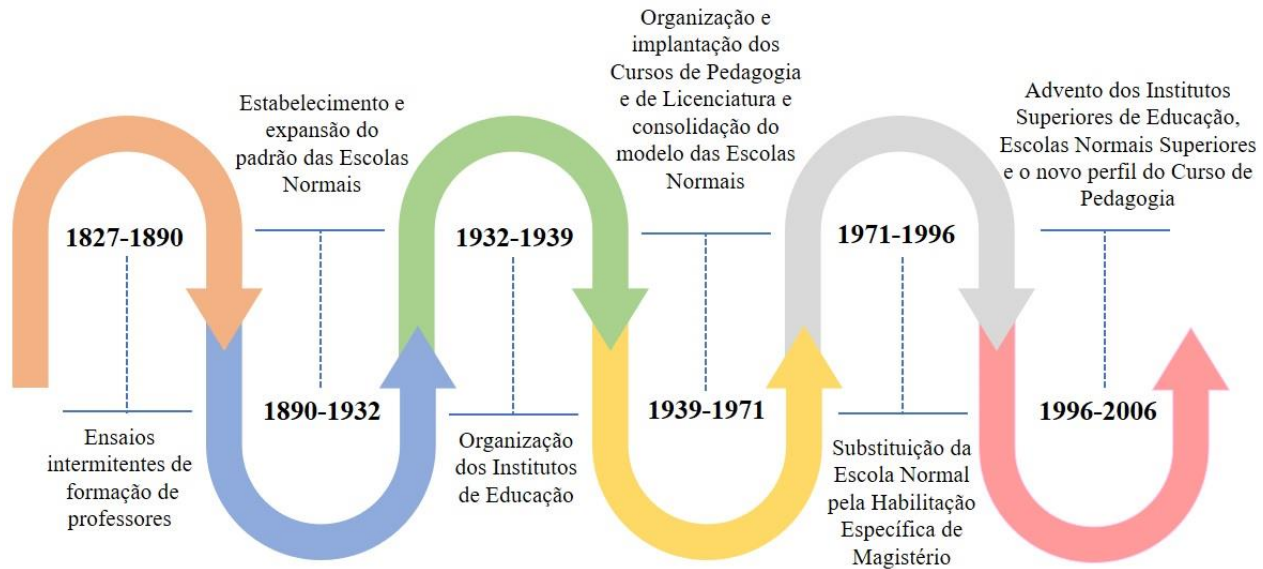
Formação pedagógica docente no Brasil

A temática formação docente tem sido objeto de estudo e discussão de educadores há bastante tempo. Saviani (2009, 2011), Nóvoa (1997), Moreira (2003), Imbernón (2010), Pimenta (2012) e Araújo (2014) são alguns dos autores que têm discutido essa temática nos últimos anos.

Segundo Saviani (2009), a discussão sobre necessidade de formação docente é bem antiga. A primeira instituição criada para essa finalidade teria sido em 1684 na França. No século XVII, Comenius já falava dessa necessidade. Só após a Revolução Francesa no século XIX, com a necessidade de resolver o problema da instrução popular é que essa demanda surge como demanda institucional. São criadas então as Escolas Normais, com a finalidade de preparar professores.

No Brasil, segundo o autor, essa preocupação com a formação docente ganha espaço a partir da Independência em 1822, também com a necessidade de instrução popular das massas para o desenvolvimento da Nação. Ainda de acordo com Saviani (2009) os períodos abaixo caracterizam ao longo dos últimos dois séculos a história da formação de professores no Brasil (Figura 1).

Figura 1- Períodos que caracterizam ao longo da história a formação de professores no Brasil, na visão de Saviani



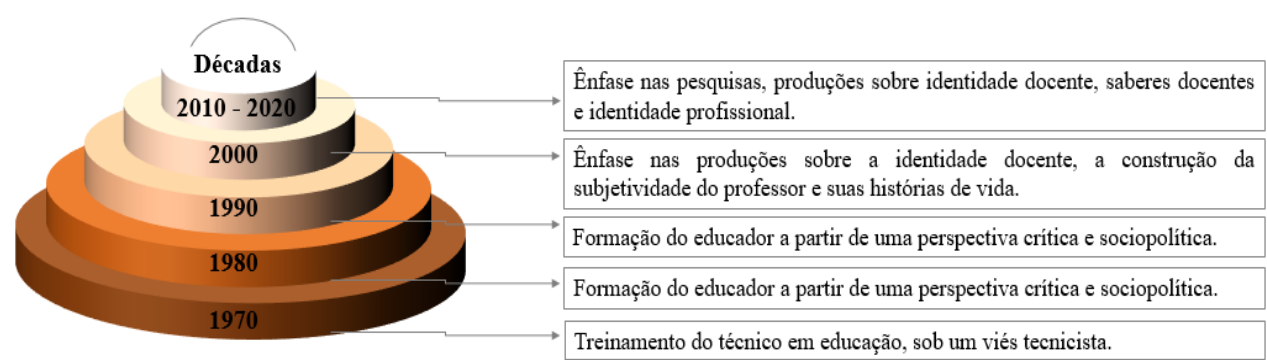
Fonte: elaborado pelos autores, adaptado de Saviani (SAVIANI, 2009)

Em outro trabalho, Saviani (2011) diz que a história da formação de professores no Brasil se caracterizou por dois modelos antagônicos, a partir do século XIX, quando se tentou solucionar a problemática da instrução popular. No primeiro modelo, a formação de professores se limitava ao domínio dos conteúdos das disciplinas, das áreas envolvidas, da cultura geral, a serem retransmitidos aos alunos. Entendia-se que a formação didático-pedagógica viria com a prática.

No segundo modelo, em oposição ao primeiro, a instituição formadora se preocupa com o currículo que forma o docente. Busca-se uma formação didático-pedagógica, para além do domínio dos conteúdos. Preocupa-se com os demais aspectos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem como transposição didática, planejamento, recursos, enfim, com uma formação ampla do professor. Para o autor, no Brasil, o primeiro modelo de formação de professor sempre prevaleceu nas universidades.

Discutindo a produção acadêmica sobre formação docente no Brasil a partir dos anos de 1970, Moreira e Miranda (2019) afirmaram que essa formação se deu com base em enfoques temáticos conforme Figura 2. No mesmo sentido, Tardif (2014) afirma que a partir dos anos 2000 a ênfase se deu nas pesquisas sobre identidade profissional e sobre saberes docentes.

Figura 2 - Evolução das temáticas sobre formação de professores no Brasil



Fonte: Elaborado pelos autores; adaptado de Moreira e Miranda (2019) e Tardif (2014).

É possível perceber, a partir dos enfoques vigentes em cada década, que a formação docente caminhou de um viés pragmático, tecnicista para uma dimensão crítico-reflexiva da ação docente, tendo o professor e sua prática como sujeito e objeto de sua própria formação, seja ela inicial, nos espaços acadêmicos, ou continuada, nos espaços escolares. Esse novo olhar sobre a formação docente, segundo Imbernón (2010), “desencadeará um questionamento das práticas uniformizadoras e potencializará a *formação a partir de dentro*, na própria instituição ou em um contexto próximo a ela, onde se produzem as situações problemáticas que afetam os professores” (IMBERNÓN, 2010, p. 29).

Essa mudança se dará de um lado na formação inicial nos cursos de licenciatura que, no entendimento de Pimenta (2012), ao terem um currículo formal com conteúdo e uma formação distanciada da realidade e da prática escolar brasileira, pouco tem contribuído para a qualidade dessa formação inicial e para a construção de uma identidade docente. Para a autora, as pesquisas sobre práticas docentes têm contribuído para o conhecimento e entendimento dos saberes necessários à docência e pautado uma reestruturação dos cursos de formação inicial.

De outro lado, tem-se a formação continuada de professores. Imbernón (2010) defende que formação continuada não é o mesmo que treinamento, e que essa formação seja pautada nos problemas práticos e reais dos professores e não em temáticas genéricas. Para esse autor, “a formação sobre situações problemáticas no contexto em que se produzem permitem compartilhar evidências e informação e buscar solução” (2010, p. 57). Ele defende ainda que a mudança na formação docente ocorrerá quando os profissionais em educação assumirem uma atitude ativa de

sujeitos de seu processo formativo e não se portarem como instrumentos a serem formados pelas mãos dos outros.

Ainda na referida obra, o autor diz que as formações continuadas devem ser centradas em ideias como:

1. Reflexão prático-teórica do docente sobre sua própria prática mediante uma análise da realidade educacional e social de seu país, sua compreensão, interpretação e intervenção sobre a mesma. A capacidade dos professores de gerar conhecimento pedagógico por meio da análise da prática educativa.
2. A troca de experiências, escolares, de vida, etc, e a reflexão entre indivíduos iguais para a possibilitar a atualização em todos os campos de intervenção educacional e aumentar a comunicação entre professores.
3. O desenvolvimento profissional da instituição educacional mediante o trabalho colaborativo, reconhecendo que a escola está construída por todos e que coincidimos na intenção de transformar essa prática. Possibilitar a passagem da experiência de inovação isolada e celular para a inovação institucional (IMBERNÓN, 2010, p. 49).

Para ele, a formação continuada do professor deve estar pautada no compromisso dos sistemas de ensino em assegurarem um ensino de qualidade, garantindo aos professores a elaboração e implementação de propostas e práticas que respondam às especificidades de seus desafios cotidianos. Estudos no Brasil e no exterior têm defendido a tese da formação continuada na própria escola, pois maximiza o tempo, a participação docente e permite uma reflexão a partir da realidade do professor. Além disso, essa formação continuada deve ser uma prática organizada e constante na escola, possibilitando o envolvimento individual e coletivo nesse processo formativo, o que leva à aquisição de conhecimentos e desenvolve a competência profissional.

Araújo (2014) diz que esse novo modo de entender e fazer a formação profissional requer a superação da formação pragmática, segmentada para uma ideia de formação coletiva, ampla, construída nos espaços de atuação profissional do docente. É importante que o professor veja a escola como um lugar em que pode crescer profissionalmente, um lugar em que não só ensina, mas onde aprende constantemente. A formação pedagógica continuada proporciona esse processo de aprender e ensinar, de refletir sobre sua prática.

Para Nóvoa (1997), a formação docente acontece ao longo de toda trajetória profissional, por meio da reflexão crítica sobre as práticas que realiza e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal. Mais ainda, a formação passa por busca de mudanças, de melhorias, pela

experimentação e inovação de novos modos de trabalho pedagógico. Enfim, a formação passa por processos de investigação diretamente articulados com as práticas educativas.

2.2 Formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica - EPT

No Brasil, segundo Machado (2008), a temática da formação docente para atuação na Educação Profissional aparece pela primeira vez na legislação educacional brasileira em 1942, na Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942). Para a autora, esse tema ganha mais notoriedade a partir dos trabalhos da:

Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (CBAI) vinculada à Agência de Desenvolvimento dos Estados Unidos (USAID), que o tema merece atenção no período compreendido entre a segunda metade da década de 1940 e 1963. Por meio dessa articulação, promoveu-se intercâmbios educacionais para a formação de professores para o ensino industrial, curso de aperfeiçoamento para professores já iniciados nessa formação, viagens técnicas aos Estados Unidos e a introdução de metodologias de ensino praticadas nesse país, uma relação que marcou a institucionalização do Senai e sua prática pedagógica (MACHADO, 2018, p. 68).

Ainda segundo a autora, nos anos 60, essa temática continuou sendo tratada de modo equivocado, uma vez que, em vez de investir em programas e ações de formação desses profissionais, o MEC optou por emitir portarias reguladoras da profissão aos requerentes mediante determinadas exigências. A própria LDB de 1961 não deu a devida importância ao tratar do assunto, pois definiu que os docentes da EPT seriam preparados em cursos especiais de formação técnica e os demais professores seriam formados em Faculdades de Filosofia, Ciências e Artes.

A discussão sobre a formação docente para EPT não ganhou o destaque e a importância que outras temáticas da área educacional. No que tange especificamente à formação de professores para atuar na Educação Profissional, vários estudos mostram que essa é uma área que carece de atenção nas discussões da educação nacional. Podemos constatar esse posicionamento a partir de Oliveira (2010), Machado (2008), Moura (2008), Oliveira (2006, 2010, 2017), Araújo (2014), Pires (2019), dentre outros.

Machado (2008), numa abordagem histórica a respeito dos fundamentos legais para a formação de professores para a EPT, compreendendo desde a criação das Escolas Normais em

1917 até o Decreto 2.208 de 1997 que regulamenta a Educação Profissional na LDB, conclui pela necessidade de licenciatura para a formação de tais profissionais.

Oliveira (2010) realizou estudo da legislação sobre Educação Profissional no país, passando por decretos, pareceres e LDB atual e concluiu que até aquele momento era explícita a compreensão de que a formação docente para a EPT não carecia de especificidades próprias. Para a autora, a “formação de professores para a Educação Profissional vem sendo tratada, no País, como algo *especial, emergencial, sem integralidade própria, que carece de marco regulatório* [...] sinalizando uma política de falta de formação” (OLIVEIRA, 2010, p.468).

Ainda no tocante a essa formação docente para EPT, Oliveira (2006) diz que essa é uma área que precisa de regulamentação, pois não existe uma política nacional de formação docente para atuar em EPT. A autora diz que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB 9.394/1996 foi omissa nessa questão. Em outro trabalho a autora diz que:

Historicamente, no Brasil, a Formação de professores para a Educação Profissional vem sendo tratada como algo especial porquanto diferente em relação às políticas gerais de formação de professores. Além disso, ela vem marcada pelo caráter emergencial, sem integralidade própria, carecendo de marco regulatório, materializada por propostas aligeiradas, sinalizando uma política de “falta de formação (OLIVEIRA, 2017, p. 55).

A autora constata essa realidade e cita alguns obstáculos como a falta de diretrizes para as licenciaturas nas áreas técnicas e falta de clareza sobre como elaborar projetos de formação, que as instituições da Rede Federal de Educação encontram para propiciar essa formação a seus docentes, especialmente os ligados à área técnica, razão pela qual a grande maioria das instituições não *vem* ofertando formação aos profissionais dessas áreas.

Na visão da autora, essa falta de referências teóricas e práticas para a formação de professores na Educação Profissional e Tecnológica reflete também uma concepção enraizada de que para atuar na EPT basta dominar os conhecimentos técnicos da área, o que também contribui para dois aspectos negativos na EPT: o primeiro é que os professores não se veem como profissionais docentes da educação e sim como profissionais técnicos, e o segundo é que a docência na EPT não é reconhecida como um campo de conhecimento com identidade e saberes específicos que precisa ser investigado.

Em pesquisa mais recente, Pires (2019), estudando a formação e a atuação docente na Educação Profissional e Tecnológica, realizou um levantamento buscando identificar o número de trabalhos na modalidade artigos, publicados sobre formação e/ou atuação docente/professor para a EPT nos últimos 10 anos (2008-2018). Conforme a autora, o estudo foi feito nas seguintes bases de dados: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) - Grupo Temático GT-8: Formação de Professores, por concentrar quantitativa e qualitativamente pesquisas sobre a Formação Docente; Revista Brasileira de Educação e Revista Educação & Sociedade - periódicos Qualis A1; Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, por aglutinar pesquisas que tratam especificamente da EPT; e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertação (BDTD), por concentrar as dissertações e teses defendidas no país.

Os resultados mostraram que na ANPEd dos 178 trabalhos publicados só dois falavam sobre formação ou atuação docente na EPT. Na Revista Brasileira de Educação dos 474 trabalhos publicados somente 1 tratava dessa temática. Já na Revista Educação & Sociedade foram publicados 369 trabalhos e apenas 2 na temática. No BDTD só 4 da área. Por fim, na Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica que é da área, de 127 publicações, 23 abordavam a formação ou atuação docente na EPT. Resumindo, em 10 anos (2008-2018) nessas bases de dados, somente 32 publicações na modalidade artigo discutiam a formação ou atuação docente na EPT.

Há ainda outros fatores que contribuem para essa precarização da formação docente na EPT. No entender de Pena (2011) um desses fatores é a própria forma de ingresso à profissão em que se é exigido apenas a formação técnica na área específica, sem exigências de formações pedagógicas. Outro fator é que os “cursos de formação pedagógica não têm *status* de pós-graduação e não são legalmente exigidos para atuar como docente nessas instituições, torna-se necessário questionar o interesse dos professores por esse tipo formação” (PENA, 2011, p. 105).

Moura (2008), discutindo a formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica - EPT, foco de atuação dos Institutos Federais, diz que essa formação deve ter dois eixos de atuação. O primeiro é a formação na área específica de formação e atuação através da verticalização stricto sensu. O segundo é a formação nas questões didático-pedagógicas e nas questões relacionadas à EPT. Ainda segundo o autor, nesse processo formativo, os professores devem assumir uma postura

crítica-reflexiva de pró-atividade pautado na responsabilidade social de sua função e da educação, além de terem uma postura problematizadora e mediadora do processo de ensino e aprendizagem.

Formação docente no Instituto Federal do Acre Campus Cruzeiro do Sul

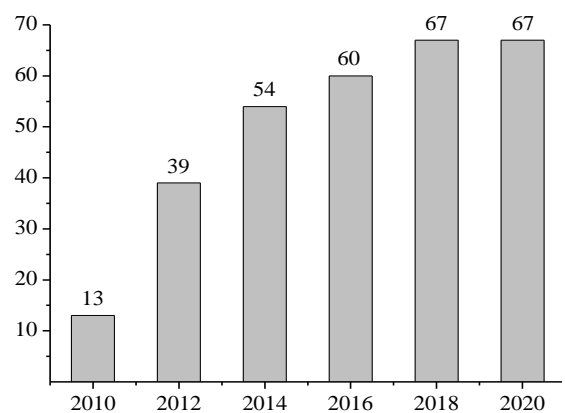
O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre - IFAC -, foi criado pela Lei N.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Trata-se de uma instituição que atua com a Educação Básica Técnica e Tecnológica - EBTT. O IFAC conta atualmente com seis *Campi*, localizados nos municípios de Rio Branco (2) Sena Madureira (1), Xapuri (1), Tarauacá (1) e Cruzeiro do Sul (1).

O Campus Cruzeiro do Sul foi criado pela Portaria Ministerial nº 1.170/2010 e inaugurado no segundo semestre de 2010. Está localizado em uma região identificada como Vale do Juruá, formada pelos municípios de Mâncio Lima, Rodrigues Alves, Tarauacá, Porto Walter e Cruzeiro do Sul. A partir da criação do Campus Cruzeiro do Sul, o número de profissionais docentes aumentou de 13 (2010) para 67 (2020), Gráfico 1, e conseqüentemente aumentou a necessidade de formação e qualificação desses profissionais. Dos 67 docentes, 40 são de 13 áreas do conhecimento tidas como “básicas”. Outros 27 docentes são de 14 áreas do conhecimento consideradas como “áreas técnicas”.

Verifica-se no gráfico 1 que o número de docentes aumentou muito nesses 10 anos de atuação do Campus. Nesse sentido, foi ficando claro que a instituição precisava investir na formação docente, tanto na formação verticalizada em nível de especialização, mestrado e doutorado, quanto na formação horizontal com formações continuadas e pedagógicas.

Do quadro atual (janeiro de 2020) de servidores docentes do Campus Cruzeiro do Sul, a grande maioria entrou na instituição com formação acadêmica em nível de graduação ou de especialização. Mesmo o instituto atuando com o tripé: ensino, pesquisa e extensão, em diferentes modalidades de ensino (ensino médio integrado, subsequente, graduação e pós-graduação) é possível ingressar na carreira de docente da EBTT com formação apenas em graduação.

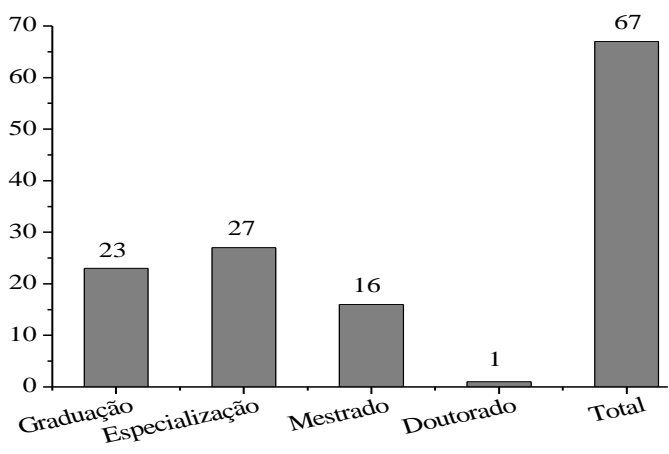
Gráfico 1: Aumento do número de docentes atuando no Campus Cruzeiro do Sul (2010 a 2020).



Fonte: Elaborado pelos autores.

Essa exigência mínima de apenas graduação para iniciar a carreira docente na Educação Profissional reflete na pouca formação verticalizada *stricto sensu* dos professores ao ingressarem no Campus, conforme podemos ver no Gráfico 2.

Gráfico 2: Formação inicial dos docentes ao ingressar no IFAC, Campus Cruzeiro do Sul.



Fonte: Elaborados pelos autores

Esse ingresso de graduados se dá em razão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/1996 (LDB 9.394/96) que em seu art. 62 diz que “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura...” Todos os Institutos Federais ofertam educação básica na modalidade “Educação Profissional” daí o ingresso da carreira ter como exigência mínima apenas a graduação.

A LDB 9.394/96 fala da formação em licenciatura plena para atuar como docente na Educação Básica. A Resolução CNE/CEB 06/2012 fala de ofertar complementação pedagógica até o ano de 2020 para os docentes não graduados e não licenciados que atuam na EPT. Entretanto, não há no IFAC, muito menos no Campus Cruzeiro do Sul, programas ou ações de formação continuada ou de complementação pedagógica para professores, mesmo com um elevado número de docentes de áreas técnicas que não possuem licenciatura ou formações pedagógicas, sendo 27 só no Campus Cruzeiro do Sul.

Essa constatação também aparece em pesquisa realizada por Paiva (2018), no qual o autor em sua dissertação de mestrado discute a formação docente para o viés do uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no IFAC - Campus Rio Branco. Conforme Paiva “Nos documentos bases da instituição, a formação continuada dos professores é posta de forma genérica e aberta, não especificando ações em detalhes” (PAIVA, 2018, p. 59).

No atual Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI - 2020-2024, há um objetivo estratégico de “promover a capacitação e a qualificação dos servidores com base nas necessidades institucionais”. Para atender esse objetivo o Campus Cruzeiro do Sul previu como ação a “capacitação nos temas de relevância pedagógica para os docentes do Campus realizada anualmente. (2020, 2021, 2022, 2023, 2024);

Há no IFAC políticas de liberação parcial e integral de docentes para formação/qualificação verticalizada (mestrado e doutorado). Os docentes precisam estar aprovados em processo seletivo do programa e classificados conforme o número de vagas em edital interno de afastamento. Nesse sentido, a formação verticalizada destaca-se como a mais incentivada e praticada no âmbito do Campus.

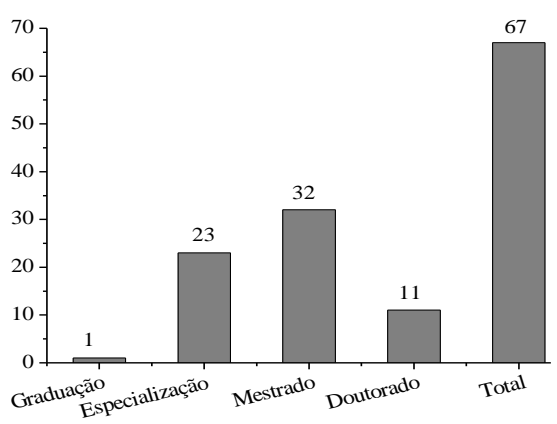
Discutindo essa formação no âmbito dos Institutos Federais para os docentes da EPT, Moura (2008) defende que essa formação deve ter dois eixos de atuação. O primeiro é a formação verticalizada na área específica de formação inicial por meio de programas de pós-graduação. O segundo é a formação horizontal nas questões didático-pedagógicas aliadas à uma formação que contemple as peculiaridades da Educação Profissional. Na visão do autor:

É fundamental que se busque uma melhor formação profissional desses docentes tanto na perspectiva dos conhecimentos específicos da área profissional em que atuam como no que se refere à formação didático-político-pedagógica e, sempre

que possível, conjugar o atendimento às duas necessidades em um único processo formativo (MOURA, 2008, p. 31).

Verifica-se no Gráfico 3, no âmbito do Campus, no período de 10 anos de existência, que a formação verticalizada foi a que mais se investiu, principalmente em função da iniciativa dos próprios docentes que buscavam crescimento profissional.

Gráfico 3: Formação atual (janeiro de 2020) dos docentes que atuam no IFAC, Campus Cruzeiro do Sul.



Fonte: Elaborado pelos autores.

O crescimento da formação verticalizada no Campus que amplia a titulação docente é bem evidente. Em 10 anos de funcionamento o campus saiu de 23 docentes graduados, para apenas 1 (um) (docente 20 horas). Já o número de especialistas também reduziu de 28 para 23, e desses, 12 (doze) estão em programas de mestrado. Observa-se também aumento expressivo no número de docentes com mestrado, passando de 16 para 32, e desses, seis (6) estão em programa de doutorado. Também merece destaque o número de docentes doutores, saindo de um (1) para onze (11), no ano de 2020 (Quadro 1).

Observa-se com isso que no IFAC - Campus Cruzeiro do Sul optou-se por dar ênfase à formação verticalizada. Ocorre que essa formação muitas vezes não contempla os aspectos didáticos-pedagógicos que diretamente afligem e afetam a prática docente na EPT. Moura (2008) reforça a importância e necessidade de formação didático-político-pedagógica para os docentes da EPT, apontando que muitos desses docentes são engenheiros, bacharéis, administradores, dentre outros profissionais de áreas técnicas que jamais tiveram formação para exercerem docência. E,

mesmo os docentes licenciados que atuam nas áreas básicas do conhecimento, não foram formados para trabalhar com essas disciplinas em cursos que têm como um dos vieses a formação profissional, o que torna a prática docente, de certa maneira, diferente que na educação básica propedêutica.

Quadro 1 - Crescimento da formação continuada verticalizada por nível de formação de ingresso

Graduação Ingresso	Graduação Atual	Especialização Ingresso	Especialização atual	Mestrandos
23	1	28	23*	12*
* Dentre os especialistas (12) já está cursando formação em nível de mestrado				
Mestrado Ingresso	Mestrado Atual	Doutorandos	Doutorado Ingresso	Doutorado atual
16	32*	6*	1	11
* Dentre os mestres seis (06) já estão cursando formação em nível de mestrado				

Fonte: elaborado pelos autores.

Na Figura 3, é possível observar a compreensão dos docentes do Campus Cruzeiro do Sul, sobre formação continuada. Com o uso da análise de conteúdo foi possível agrupar as respostas pela semelhança temática em três categorias principais, com suas respectivas características, mas relacionadas entre si, sendo elas norteadas por: ações para a melhoria da prática docente, ações para reflexão da prática docente e ações para habilitação da prática docente.

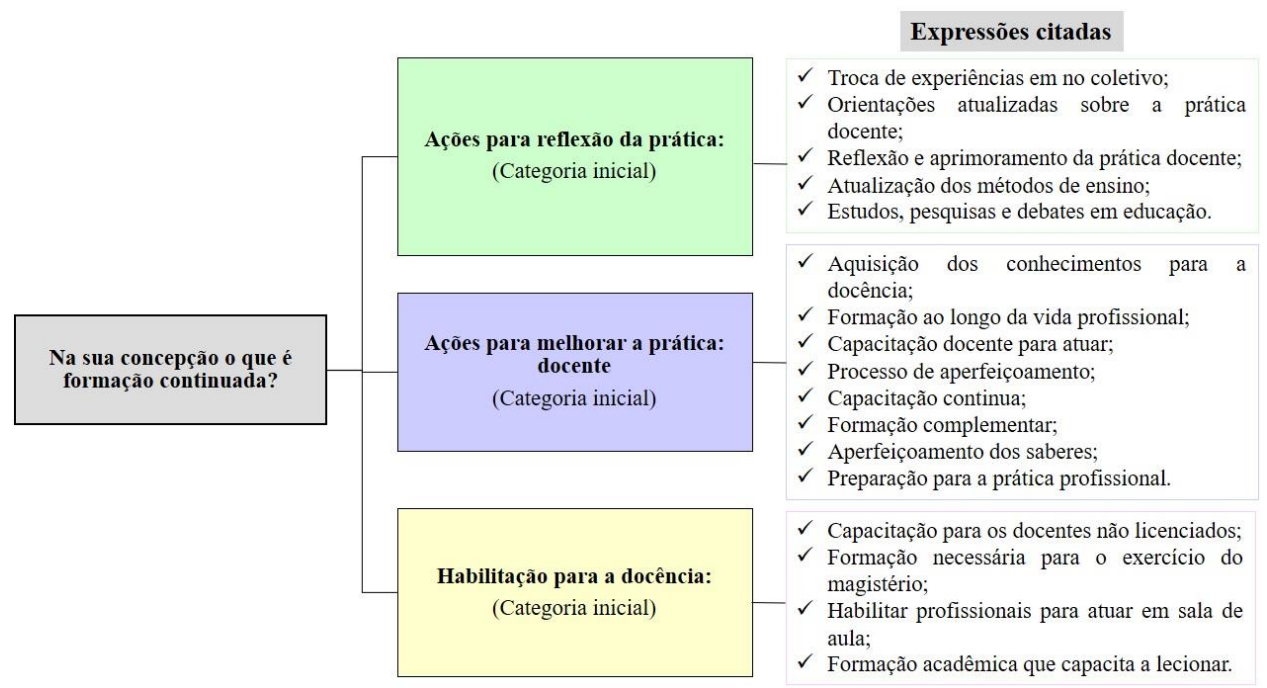
As categorias acima se manifestam nas falas de diversos docentes, e nos dizeres de Alarcão (2011) “uma escola reflexiva é uma comunidade de aprendizagem e é um local onde se produz conhecimento sobre educação” (ALARCÃO, 2011, p. 41).

Para os docentes do Campus a formação continuada é ou deve ser pautada em ações que permitam a eles melhorarem suas práticas a partir da reflexão oriunda dessas formações, conforme abaixo:

É a formação essencial ao trabalho do professor em sala de aula. Na qual se firma conhecimentos sobre pedagogia, didática e a relação ensino e aprendizagem. Sem formação pedagógica e continuada o docente não terá os conhecimentos necessários para resolver os problemas diários de sua sala de aula (P1 área básica). Aprimoramento e reflexão do trabalho docente. Prática que pode enriquecer o trabalho docente (P7 área básica).

Formação onde todos os envolvidos trocam experiências, atualizam e aprimoram seus conhecimentos e uso de recursos disponíveis para o melhor andamento das inúmeras atividades dentro do ambiente escolar (P8 área básica).

Figura 3 - Compreensão sobre formação continuada dos docentes do IFAC, Campus Cruzeiro do Sul



Fonte: Elaborado pelos autores.

Nóvoa (2002) defende a necessidade de reflexões coletivas sobre as práticas docentes, afirmando que:

Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são, também, momentos de formação e de investigação, que estimulam o desenvolvimento pessoal e a socialização profissional dos professores. Eis uma dimensão que a formação continuada não pode continuar a ignorar. (NÓVOA, 2002, p. 61).

Há também aqueles que compreendem essa formação como uma ação que lhes habilite ou capacite para o exercício da docência. Essa concepção apareceu mais entre os docentes de áreas técnicas

Uma formação que habilite o docente (principalmente os que não possuem licenciatura) em sua prática profissional. Formações voltadas para a prática

docente, a fim de instrumentalizarem ainda mais os professores, com propostas inovadoras e adequadas ao ofício em sala de aula (P3 área Básica).
Capacitação de docentes que não tem graduação em licenciatura (P5 área técnica).
Formação acadêmica que capacita o indivíduo no ato de lecionar (P8 área técnica).
Tem por finalidade habilitar profissionais para atuarem em sala de aula, proporcionando conhecimentos relacionados ao estudo da educação e do processo de ensino e aprendizagem (P10 área técnica).

No contexto pesquisado, os docentes têm percepções bem diferentes quanto às contribuições da formação continuada verticalizada para o tripé ensino, a pesquisa e extensão. Quando analisamos essas percepções dos docentes por grande área de atuação: áreas básicas e áreas técnicas, percebemos que ambas as áreas não citaram diretamente a prática docente ligada à extensão como sendo fortalecida pela formação continuada verticalizada. O ensino foi apontado como o viés mais fortalecido pela formação continuada verticalizada de modo bem parecido pelos docentes de áreas técnicas e básicas com 25% e 30%, respectivamente. Ambas as áreas também apontaram o fortalecimento do tripé ensino, pesquisa e extensão com a formação continuada verticalizada de modo bem parecido. Verificou-se que 50% dos docentes de ambas as áreas acreditam que a formação verticalizada contribui no eixo da pesquisa, considerando que pós-graduação especializa o docente em certo conhecimento relacionado a sua área de atuação.

Nas palavras de Pacheco (2020),

Ensino, Pesquisa e Extensão são partes do processo do Ensino-Aprendizagem. Isoladamente não cumprem suas finalidades, pois através desta integração dialética unimos teoria e prática, elementos constitutivos da produção do conhecimento. Ensino, Pesquisa e Extensão são partes do mesmo sistema, um alimentando o outro. Não é possível portanto estabelecer hierarquia ou precedência entre estas dimensões das atividades produtoras do conhecimento (PACHECO, 2020, p.18).

No Gráfico 4 é possível observar as percepções dos docentes investigados quanto as contribuições da formação verticalizada para o tripé ensino, pesquisa e extensão.

Os relatos abaixo são de docentes apontando suas percepções sobre formação continuada verticalizada.

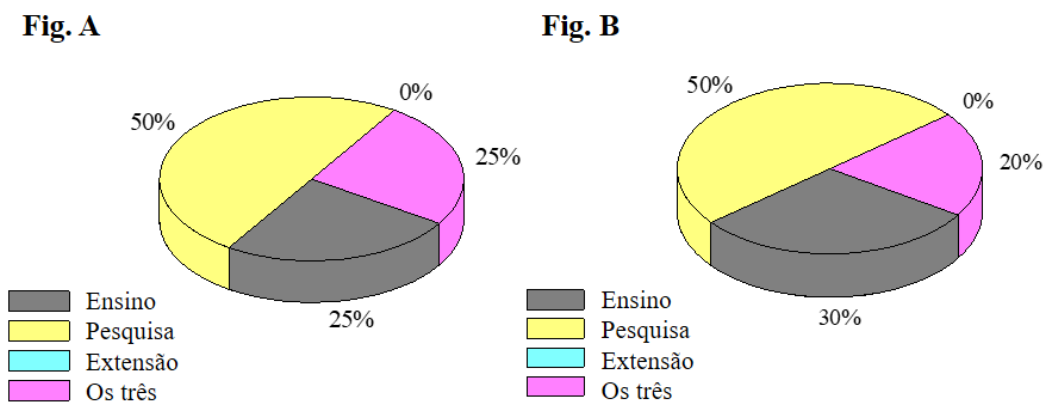
Contribui para a atuação na pesquisa!!! Entretanto, não contribui para ação docente!! Esta formação é realizada por meio de formação pedagógica!!! Que deveria ocorrer de forma contínua em todos os *campi* (P1 área técnica).

Pesquisa. Essas formações, na sua maioria, não se voltam para o fazer docente, são limitadas a uma área muito específica, a qual, às vezes, foge ao que o professor trabalha em sala de aula (P2 área básica).

Especialmente no ensino. O estudo de métodos, metodologias e o entendimento de fatores que levam à compreensão de fenômenos como evasão, reprovação, psicologia do ensino, todos contribuem para uma melhor prática docente (P3 área técnica).

Ensino. Pude conhecer as teorias pedagógicas e entender como, realmente se dá a construção do conhecimento e o aprendizado (P4 área básica).

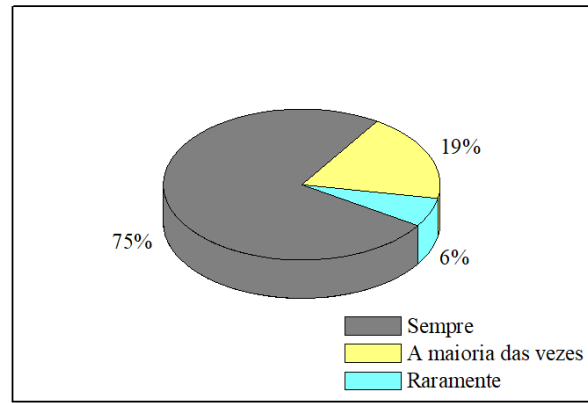
Gráfico 4: Percepção dos docentes quanto as contribuições da formação continuada verticalizada, área técnica (Fig. A), área básica (Fig. B).



Fonte: elaborados pelos autores

Vê-se com isso que a formação continuada verticalizada tem alcançado um número elevado de docentes no Campus. No entanto, somente 50% destes entendem que essa formação contribui para a prática docente relacionada ao ensino, somando-se os percentuais que citaram ensino e que citaram o tripé: ensino, pesquisa e extensão. Diante disso, é viável fazermos o seguinte questionamento: se a formação verticalizada contribui mais para a pesquisa, que formação continuada reflete em melhorias nas práticas docentes e do processo ensino e aprendizagem? Na percepção dos docentes investigados, essa reflexão e melhoria das práticas pedagógicas vêm com a formação continuada pedagógica, conforme vemos no Gráfico 5.

Gráfico 5: Percepção dos docentes quanto as contribuições da formação continuada pedagógica.



Fonte: elaborado pelos autores

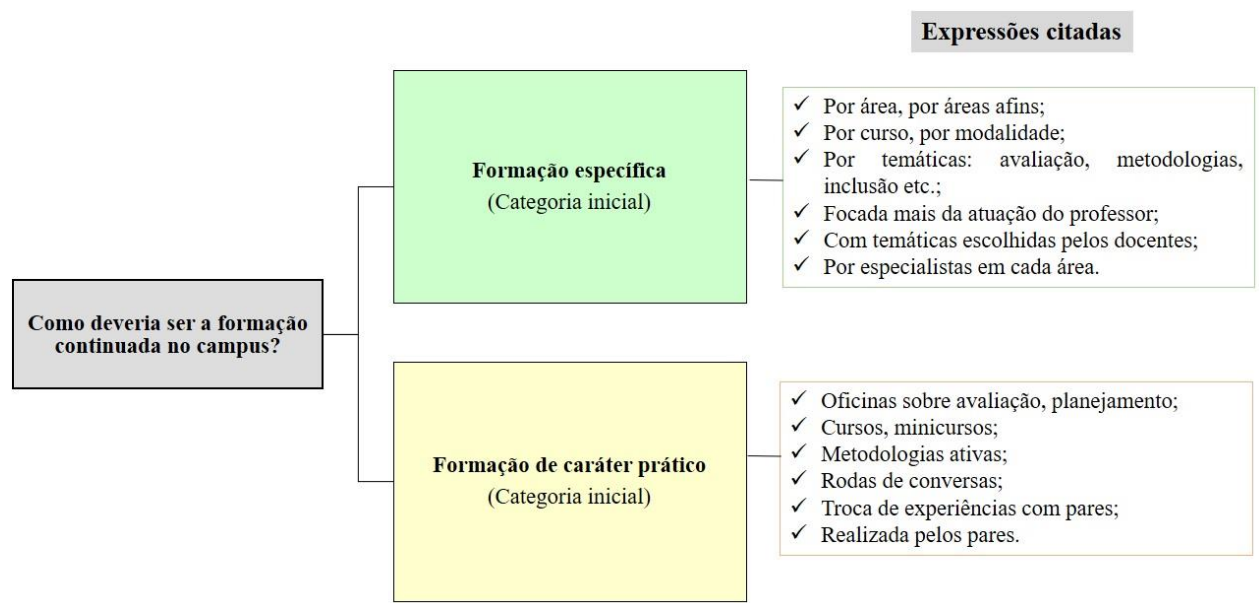
Verifica-se no gráfico que para 75% dos docentes do Campus Cruzeiro do Sul, participar de formações continuadas de caráter pedagógico sempre contribui para melhoria da prática docente, refletindo positivamente no processo ensino e aprendizagem. Observa-se ainda que somente 6% dos docentes acreditam que a formação continuada pedagógica raramente contribui para a ação docente. Esse tipo de formação que transforma a ação docente é defendida por Imbernón (2010). Para ele “a formação continuada deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática (IMBERNÓN, 2010, p. 45).

Analisando o grupo de docentes das áreas técnicas, essa compreensão também é bastante elevada, uma vez que 69% acreditam que formações continuadas pedagógicas sempre contribuem para a melhoria do processo educativo. Verifica-se também que apenas 8% dos docentes (só área técnica), consideram que a formação continuada de caráter didático pedagógico raramente contribui para a melhoria da prática docente e do processo ensino e aprendizagem como um todo. Essa percepção pode estar sendo construída pelos tipos de formação que eles recebem ou deixam de receber no Campus.

Como política institucional no Campus Cruzeiro do Sul, no início de cada semestre letivo tem três dias chamados de “Jornada pedagógica” destinados ao estudo, discussão e formações continuadas e pedagógicas de pautas relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão, mas principalmente o ensino, e que contribua para a melhoria da prática docente e para o planejamento

do mesmo ao longo do semestre letivo. Ocorre que, nas jornadas pedagógicas já realizadas até o momento, de modo geral, são discutidas pautas generalistas, administrativas, regulamentos, informes e realizado o planejamento das disciplinas (plano de ensino), mas não são focados na formação pedagógica continuada do corpo docente. Disso, resulta essa percepção dos docentes de que no Campus não há formações continuadas ou pedagógicas que reflitam em melhorias de suas práticas pedagógicas. Ao se investigar a concepção docente de como deveria ser a formação continuada no Campus, foi possível agrupar as falas dos mesmos em duas categorias, com o uso da análise de conteúdo Figura 4.

Figura 4 - Como deveria ser a formação continuada no Campus?



Fonte: elaborado pelos autores.

A seguir elencamos algumas falas docente que evidenciam o enquadramento das percepções dos mesmos conforme demonstrado na Figura 4.

Cursos de capacitação sobre temas como educação inclusiva, novas metodologias de ensino, métodos de avaliação, métodos de planejamento e organização docente, tecnologias da informação e comunicação, além de momentos de discussão entre os docentes e demais equipes ligadas ao ensino (rodas de conversa) para que os professores relatem seus desafios e casos de sucesso (P10 área básica).
A formação pedagógica deveria ser contínua, sendo organizada de acordo com as necessidades dos professores, os quais poderiam, por meio de questionário,

indicar suas áreas de interesse (educação socioemocional, ensino por meio de jogos, formas de avaliação, etc. (P13 área básica).
Focada mais na atuação do professor (P15 área básica).

Os docentes, especialmente os das áreas técnicas, apontam para uma formação centrada em suas necessidades:

Com estudos de temas e situações-problemas que emergem do exercício da docência (P7 área técnica).
Deveria ser uma prática com maior frequência do que é feita atualmente, talvez semanalmente com estudo de temas e situações problemas do exercício da docência (P8 área técnica).
Voltada para a atuação do docente em sala de aula (P9 área técnica).

Nesse sentido, Imbernón argumenta que:

A formação baseada em situações problemáticas centradas nos problemas práticos responde às necessidades definidas da escola. A instituição educacional converte-se em um local de formação prioritário [...]. A escola passa a ser o foco do processo ação-reflexão-ação” como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria (IMBERNÓN, 2010, p. 56).

A ausência dessas formações continuadas pode representar um desafio a mais para o trabalho docente, especialmente quando consideramos a função social da Educação Profissional e dos docentes que nela atuam. A esse respeito, Moura (2008) argumenta que o grande desafio da EPT:

Diz respeito à responsabilidade social do campo da Educação Profissional com os sujeitos formados em todas as suas ofertas educativas e com a sociedade em geral. Refere-se, assim, ao poder da EPT de contribuir com o aumento da capacidade de (re)inserção social, laboral e política dos seus formandos; com a extensão de ofertas que contribuam à formação integral dos coletivos que procuram a escola pública de EPT para que esses sujeitos possam atuar, de forma competente e ética, como agentes de mudanças orientadas à satisfação das necessidades coletivas, notadamente as das classes trabalhadoras (MOURA, 2008, p. 28).

Sobre o docente, sua responsabilidade social e sua formação, o mesmo autor diz que:

Nesse processo educativo, o professor deve assumir outra atitude, forjada a partir de outro tipo de formação, que deve ser crítica, reflexiva e orientada pela responsabilidade social. Nessa perspectiva, o docente deixa de ser um transmissor de conteúdos acrílicos e definidos por especialistas externos para assumir uma atitude problematizadora e mediadora do processo ensino-aprendizagem sem, no entanto, perder sua autoridade nem, tampouco, a responsabilidade com a competência técnica dentro de sua área do conhecimento (MOURA, 2008, p. 30).

É obvio que essa prática docente encontra desafios em sua concretude. Desafios que a formação continuada especialmente as pedagógicas podem contribuir bastante para o enfrentamento e superação. Esses desafios estão relacionados a diversos aspectos da prática docente. No âmbito do Campus Cruzeiro do Sul, os docentes apontaram que esses desafios estão relacionados aos seguintes aspectos, na seguinte ordem. 1. Processo avaliativo; 2. Usar diferentes estratégias de ensino; 3. Planejamento. 4. Recursos didáticos.

A temática avaliação (processo avaliativo) apareceu de modo recorrente nas falas de diversos professores. Ao falarem de formação continuada, formação pedagógica e jornada pedagógica, vários docentes citaram ou sugeriram essa temática para ser trabalhada nessas formações, dando um indicativo de que precisam ser feitas formações nessa área.

Um possível indicativo para essa ocorrência da temática *avaliação* nas falas dos docentes pode ser o fato de que nos cursos técnicos integrados, maior oferta do Campus e onde 91% dos participantes da pesquisa atuam, o número de avaliações realizadas é sempre muito grande, já que esses cursos têm uma média de 18 disciplinas e são realizadas no mínimo duas avaliações bimestrais em cada componente curricular, o que corresponde a no mínimo 36 avaliações por bimestre em cada turma, mais as avaliações de recuperação bimestral para os alunos que necessitam, o que torna o processo avaliativo muito complexo e intenso para alunos e professores.

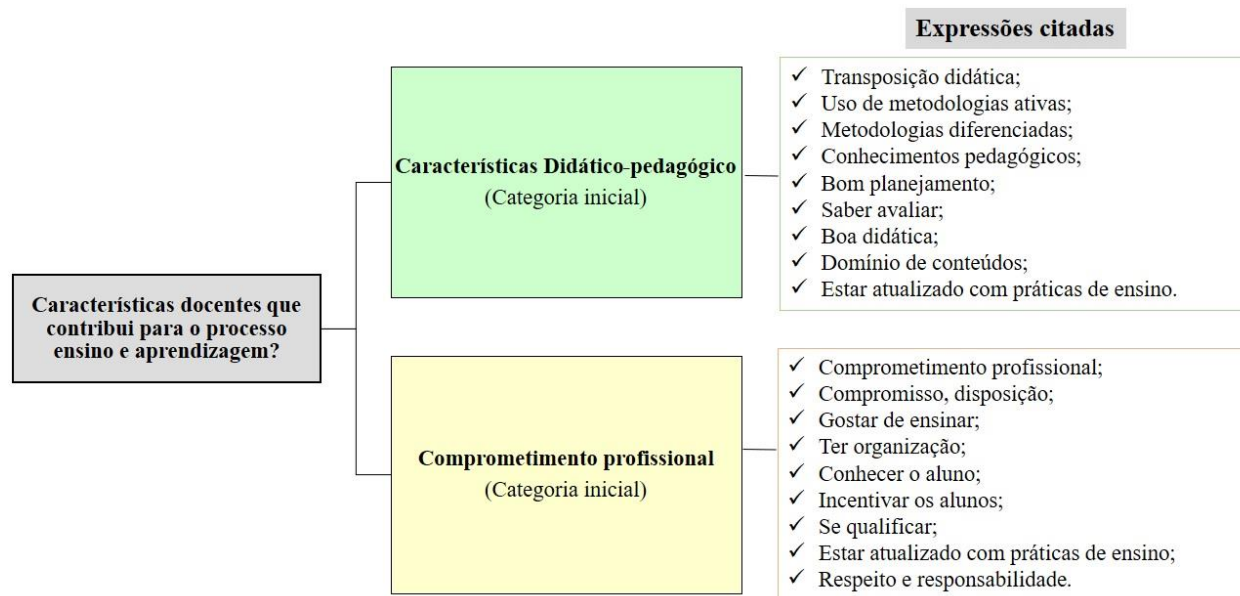
Diante desses desafios e sem ações consistentes de formações continuadas que deem suporte aos docentes, estes têm buscado desenvolver, na prática cotidiana, saberes e características profissionais que lhes auxiliem no exercício da docência. A esse respeito os docentes apontaram diversas características, relacionadas aos mesmos, que podem contribuir para o processo ensino e aprendizagem. Agrupamos essas falas com base nas semelhanças temáticas em duas categorias principais: *Aspectos didático-pedagógicos e Comprometimento profissional*, conforme Figura 5.

De modo geral, a grande maioria dos docentes apontaram ações e ou características ligadas aos conhecimentos e saberes pedagógicos, bem como ao profissionalismo como atributos dos mesmos que contribuem de modo positivo para o processo ensino e aprendizagem. Vejamos alguns:

Ter domínio do conteúdo a ser ministrado. Ter formação pedagógica para trabalhar o conteúdo por meio de diferentes metodologias de ensino. Conhecer a

realidade do aluno. Conhecer a função social da escola, entender que a educação é um direito de todos e para todos (P3 área técnica).
Boa didática e incentivo ao estudo (P7 área técnica).
Planejamento e organização (professores mais organizados e que planejam com antecedência, geralmente conseguem ter mais tempo e qualidade de vida, impactando positivamente a prática docente (P10 área básica).
Compromisso, respeito e responsabilidade (P11 área básica).

Figura 5 - Características docentes que contribuem para o processo ensino e aprendizagem.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Muitas dessas características ou atributos citados pelos docentes sobre eles mesmos são na verdade saberes docentes apontados por pesquisadores da temática como Pimenta (2012), Tardif (2014), dentre outros. Esses saberes são adquiridos e/ou construídos pelos docentes na formação inicial, continuada e no cotidiano da prática docente.

A possibilidade de construção desses saberes que auxiliam a prática docente via formação continuada, especialmente as formações pedagógicas que podem ocorrer no âmbito da própria escola, só reforça a necessidade de que a instituição crie e consolide essas ações formativas para seu corpo docente, visando a capacitação dos mesmos para enfrentamento dos desafios inerentes ao exercício da docência. Nesse sentido, vários autores apontam a escola como principal *lócus* da

construção dessa formação, e os docentes como sujeito ativo desse processo formativo. Para Pinto (2001),

O cotidiano escolar desafia o professor a reconstruir, a cada dia, sua própria política de educação, sua pedagogia, sua didática, ampliando sua epistemologia de saberes, aperfeiçoando as relações que estabelece com os alunos e com os saberes, revendo sua ética profissional (PINTO, 2001, p. 12).

De acordo com a autora, é nessa diversificada e complexa atuação que o professor aos poucos constrói seus saberes, suas competências e seus conhecimentos práticos sobre o modo de conduzir seu trabalho que não é único, mas diverso, visando sempre a aprendizagem dos alunos. De modo que o docente é, e será sempre, um eterno aprendiz de seu ofício, em termos de mobilização de múltiplos e complexos saberes.

A esse respeito, Imbernón (2010) diz que:

A mudança, no futuro da formação continuada, passa pela atitude dos professores de assumirem a condição de serem sujeitos da formação, intersujeitos com seus colegas, em razão de aceitarem uma identidade pessoal e profissional e não serem um mero instrumento nas mãos de outros (IMBERNÓN, 2010 p. 81).

Para que essa mudança ocorra é preciso também que a instituição consiga realizar formações continuadas significativas e construtivas, para os docentes nas quais os mesmos percebam que o tempo destinado a essas formações seja produtivo. Essa formação deve partir das necessidades docentes, dos problemas reais enfrentados por eles em sala de aula. Segundo Imbernón, “realizar formações genéricas em problemas que têm solução para todos os contextos não repercute na melhoria dos professores. Na formação, os professores têm situações problemáticas” (IMBERNÓN, 2010, p. 57).

A formação continuada nesta perspectiva ainda não é uma realidade no Campus. Nem mesmo as poucas formações continuadas que ocorrem na jornada pedagógica têm conseguido atender às expectativas e necessidades formativas dos docentes no âmbito pedagógico. Entre os docentes das áreas técnicas a impressão de que a jornada pedagógica não tem contribuído para a melhoria de suas práticas docentes é bem evidente para a maioria, chegando a 62%. Outros 23 % afirmam que a jornada pedagógica pouco (15%) ou raramente (8%) contribui com os mesmos em suas práticas educativas. Essas percepções aparecem em falas como:

Não, a jornada pedagógica não aborda assuntos pertinentes a atuação do docente em sala de aula, dificultando o processo de autoavaliação do ensino aprendizagem adotado (P9 área técnica).

Pouco contribui. Se o objetivo for melhorar o processo de ensino e aprendizagem, deveria ser pensado em cursos ou pelo menos minicursos que abordem processos envolvidos em sala de aula e fora dela (P10 área técnica).

Raramente, pois fica no campo da burocracia e pouca formação intensiva. (P13 área técnica).

Percebe-se com isso que, para o grupo de docentes das áreas técnicas que em teoria mais precisam da formação pedagógica, por não terem essa formação em suas graduações, a jornada pedagógica realizada no Campus muito pouco tem contribuído para sanar essa lacuna na formação deles. A saída para essa situação é apontada pelos próprios docentes e trata-se de direcionar a jornada pedagógica para ações mais práticas e focada nas questões didático-pedagógicas,

Acredito que deveria ser um momento para se falar de ensino e prática docente!!! (P5 área técnica).

Deveria ser voltada para aprimorar as práticas docentes, melhoria nas estratégias de ensino e direcionamento dos objetivos de integração (P6 área básica).

A jornada pedagógica deveria ser pautada em metodologias que contribuíssem com o docente para aplicar de forma mais eficiente os conteúdos em sala de aula e formas avaliativas equitativas com cada área (P12 área técnica).

Vale destacar que somente 10% dos docentes (e estes das áreas básicas) dizem que a jornada pedagógica como é realizada atualmente tem contribuído para melhoria de seu processo ensino e aprendizagem.

As jornadas pedagógicas promovidas pelo Campus me ajudaram muito, pois são momentos de reflexões para o professor. No entanto, a formação pedagógica envolve todos os envolvidos na educação e isso não tivemos ainda no Campus (P15 área básica).

Sim, porém deve ser cobrado dos docentes a aplicação efetiva das práticas docente. (P17 área básica).

Até o momento não existe uma formação inicial em licenciatura com habilitação específica para atuar como docente na EPT. Nem mesmo os docentes licenciados nas áreas básicas do currículo têm em sua formação inicial uma preparação para atuar nessa modalidade de ensino. Com isso, temos na EPT de um lado um grupo de docentes licenciados que não dominam a formação técnica e de outro, docentes de áreas técnicas geralmente bacharéis que não dominam os conhecimentos e saberes pedagógicos necessários ao processo ensino e aprendizagem. É nesse

contexto e para ajudar a superar essas dificuldades que surge a necessidade de formações continuadas especialmente a pedagógica no interior da escola.

Analisando os documentos das jornadas pedagógicas do Campus Cruzeiro do Sul, realizadas no período de 2016 a 2020 é possível perceber que foram poucos os momentos destinados às discussões de temáticas didático-pedagógicas. Nesse período, de 27 dias de jornada pedagógica apenas o equivalente a 4 dias foi preenchido com discussões, reflexões e formações continuadas de temáticas didático-pedagógicas como realmente os docentes apontaram necessitar e querer.

Considerando os dados da pesquisa e analisando as falas dos docentes, conclui-se que a formação continuada pedagógica deve “em caráter de urgência” ser implantada no Campus como uma política institucional, pois a formação verticalizada não preenche esta lacuna e a ausência da formação pedagógica pode está impactando negativamente no processo ensino e aprendizagem, bem como nos índices institucionais como permanência e êxito dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos até o momento, a formação continuada sob a ótica de estudiosos da temática e dos docentes do Campus Cruzeiro do Sul. Todas as falas e discussões feitas indicam que um docente que tenha formação continuada que o faça refletir sobre sua prática pedagógica muito provavelmente estará mais capacitado, terá mais conhecimentos e saberes para enfrentar os desafios da prática docente, podendo assim desempenhar melhor o processo ensino e aprendizagem, contribuindo para o rendimento, permanência e êxito dos alunos na instituição, uma vez que tendo boa aprendizagem e bons rendimentos os alunos têm menos motivos para desistência, evasão, abandono e reprovação escolar.

Com isso, fica evidente a importância da formação continuada, especialmente a pedagógica, para o trabalho do professor pois a docência na EPT é permeada por obstáculos e desafios especialmente por trabalhar em grande parte com o ensino médio técnico que se propõe ter uma formação técnica voltada para o mundo do trabalho aliada a uma formação humana, cidadã e integral do sujeito.

Diante disso, a formação continuada dos docentes da EPT assume papel relevante para o sucesso do processo ensino e aprendizagem. Vimos que a formação verticalizada para aumenta a titulação docente existe no Campus, tendo um crescimento bem significativo da inauguração aos dias atuais. Faltam, no entanto, formações continuadas nas e para as questões didático-pedagógicas. Os próprios docentes apontam a necessidade de formação que tenha um caráter prático, a partir das necessidades apontadas por eles e pautada nas problemáticas enfrentadas pelos mesmos em sala de aula.

Com esse viés a formação continuada poderá contribuir para a construção de diversos saberes docentes, especialmente os de cunho didático-pedagógico, que dão uma dimensão crítico-reflexiva à prática docente e proporcionam melhorias do processo ensino e aprendizagem como um todo.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ARAÚJO, R. M. de L. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Faculdade de Educação**, Curitiba, IFPR-EAD. Coleção Formação Pedagógica. 1º edição, v. VII, 2014.

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 da outras providencias. Brasília, 2008. Acesso em 09/10/2017.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 6 de 20 de setembro de 2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Acesso em 28 de mar. 2020.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica: técnicas de pesquisa**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MACHADO, L. R. de S. Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MEC/INEP. (Org.). **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. 1ª ed. Brasília: MEC/INEP, 2008, v. 8, p. 67-82.

MOREIRA, J. da S; MIRANDA, E. O. Balanço da produção acadêmica sobre o tema da formação de professores no Brasil: revisão dos enfoques temáticos. **Revista Cocar**, v. 13, n. 26, p. 575-592, 2019.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 23-38, 2008.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Trad. Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e Jose Antônio Souza Tavares. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Formação e Profissionalização dos Professores do Ensino Técnico. **Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p. 03-09, 2006.

OLIVEIRA, M. R. N. S. de. A formação de professores para a Educação Profissional. In: DALBEN, A. L.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Org.). **Coleção Didática e Prática de Ensino**. Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Formação de professores para a Educação Profissional: concepções, contexto e categorias. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 47-64, 2017.

PACHECO, E. Desvendando os institutos federais: identidade e objetivos. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, n. 1, p. 4-22, 2020.

PDI. Instituto Federal do Acre - IFAC. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2020-2024)**. Disponível em: <www.ifac.edu.br> Acesso em 27/03/2020.

PAIVA, U. B. de. **Uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Docência: A Formação Continuada no Instituto Federal do Acre - IFAC Campus Rio Branco**. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico). Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM, Manaus, AM, 2018.

PENA, G. A. de C. Formação docente e aprendizagem da docência: um olhar sobre a Educação Profissional. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v.2, n° 1, p. 98-118, 2011.

PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

PINTO, N. B. **Saberes docentes e processos formativos**. Revista Diálogo Educacional. v. 2, n. 3, p. 43-57, 2001.

PIRES, F T. A formação e atuação docente dos professores da Educação Profissional e Tecnológica: o que revelam as pesquisas dos últimos dez anos? **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 17, p. 8573, 2019

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poésis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 07-19, 2011.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40, p. 143-155, 2009.

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