



Anais do XIV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"

24 a 25 de setembro de 2020



Volume XIV, n. 10, set. 2020
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

EIXO 10 -ENSINO SUPERIOR

Editores responsáveis: **Veleida Anahi da Silva - Bernard Charlot**

DOI: <http://dx.doi.org/10.29380/2020.14.10.25>

Recebido em: **25/07/2020**

Aprovado em: **26/07/2020**

A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS FORMADORES DAS LICENCIATURAS DOS INSTITUTOS FEDERAIS; FORMATION FOR TEACHING AND TEACHERS EDUCATORS'S PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE TEACHER TRAINING COURSES OF THE FEDERAL INSTITUTES; FORMACIÓN PARA ENSEÑANZA Y DESARROLLO PROFESIONAL DE INSTITUTOS FEDERALES FORMADORES DE LICENCIAS

ROSENILDE NOGUEIRA PANIAGO

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

RESUMO: Este ensaio que resulta de pesquisa de pós doutoramento, objetiva problematizar e discutir a importância da formação para a docência e desenvolvimento profissional de formadores de professores das Licenciaturas dos Institutos Federais de Educação (IFs). Inicialmente apresenta-se uma reflexão sobre a importância e necessidade da formação para a docência e desenvolvimento profissional docente. Em seguida problematiza-se a formação docente para a atuação no contexto do ensino verticalizado nos IF que incluem cursos de ensino médio à cursos pós-graduação *latu sensu* e *strictu sensu*; e, por fim, sinaliza-se a importância da formação continuada para a constituição dos saberes da docência, atuação docente nas atividades de ensino, pesquisa e extensão no ensino verticalizado, para a promoção do DPD, bem como para a melhoria do ensino nos cursos de Licenciatura.

INTRODUÇÃO

A discussão tecida neste ensaio resulta de pesquisa de pós doutoramento que incide na formação para a docência e desenvolvimento profissional docente (DPD) de formadores de professores das Licenciaturas dos Institutos Federais de Educação (IFs). Nessa discussão temos que considerar que os atuais IF 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).

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, cursos de formação inicial e tecnológica, atividades de pesquisa, atividades de extensão, cursos superiores de tecnologia, cursos de Licenciatura, cursos 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” (LEI 11.892/2008).

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 (PANIAGO, 2016), 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 IF não é exigida dos professores, uma formação acadêmica vinculada à docência, por conseguinte, ingressam professores com formação em Licenciatura e bacharel com experiências em pesquisas em áreas específicas, contudo, muitos sem nenhuma experiência com a docência e a formação de professores e mesmo assim, estão aptos a atuarem do Ensino Médio à Pós-graduação, incluindo a formação de professores.

O exposto justifica a importância e a necessidade de problematizar a formação para a docência e DPD dos formadores de professores que atuam nessas instituições e são desafiados ao trabalho com o ensino verticalizado, desenvolvido em vários níveis de ensino, com diferentes ementas e planos, de forma que navegam na docência do ensino técnico médio à Pós-graduação, incluindo os cursos de Licenciaturas. Conquanto, praticamente inexistem pesquisas que problematizem a formação para a docência e DPD dos formadores de professores dos IF. Em cômputo geral, os estudos identificados focalizam as questões de formação inicial no contexto dos IF, ou da formação para a EPT em sentido amplo, sem necessariamente problematizar a atuação dos formadores para atuarem nas Licenciaturas, tampouco apresentam questões vinculadas ao DPD dos formadores de professores.

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, em uma perspectiva temporal (ocorre ao longo da vida), influenciado por diversos intervenientes (vivência familiar, experiência pessoal, profissional, processos formativos, práticas de reflexão e investigação, e aspectos socioculturais, econômicos, político e ambientais, dentre outros), conforme já afirmamos (PANIAGO, 2016). Enfim, o DPD é correlacionado às aprendizagens que ocorrem em diversos tempos 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 é problematizar e discutir a importância da formação para a docência e DPD de formadores de professores das Licenciaturas dos IF. Para tanto, foi desenhado da seguinte forma: inicialmente abordaremos a importância da formação para a docência e DPD, em seguida, problematizaremos a formação dos formadores para atuarem no contexto dos IF, destacando, e, por fim, finalizaremos com uma reflexão sobre a importância da formação continuada para a promoção do DPD e constituição dos saberes da docência.

A importância da formação para a docência e desenvolvimento profissional docente

Ao trazer esta discussão à tona, inicialmente argumentamos que a formação para a docência é condição importante para o DPD dos professores e para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem. 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.

Além de Day (2001), podemos citar outros contributos internacionais e da literatura brasileira, que evidenciam a importância do investimento em formação dos professores para a melhoria do ensino, como dizem Estola, Uitto e Syrjälä (2014, 107), “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. E anuncia sobre a necessidade de refletir sobre a qualidade e a formação dos formadores de professores, o que, segundo a autora, implica em questionar: “Quem são os formadores de professores? Como se veem enquanto professores e como veem o seu papel enquanto formadores de professores? Que importância atribuem ao ensino e à investigação do seu ensino? Que práticas de formação preconizam? Que formação e que oportunidades de desenvolvimento profissional lhes são proporcionadas? (FLORES, 2017, p.792-793).

Por sua vez, as brasileiras Gatti e Barreto (2009) alertam para a importância da formação 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.

No que tange ao DPD, importante salientar a definição do sentido do termo. Para tanto, nos amparamos em Day (2001), Mizukami (2013), Pimenta e Lima (2017), Marcelo (2009), Garcia (1999), Flores (2014), bem como em nossas produções, Paniago (2016), T. Sarmiento (2009).

Day (2001) nos dá suporte ao afirmar que 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 as aprendizagens pessoais obtidas por meio da experiência na docência em sala de aula em face dos desafios enfrentado, inclui as experiências informações vivenciadas no contexto escolar, bem como “[...] as mais formais oportunidades de aprendizagem “acelerada”, disponíveis através de actividade de treino e de formação contínua, interna e externamente organizadas (Ibid., 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, 1999) 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).

Em Mizukami (2013) encontramos a ideia de que a aprendizagem da docência e o DPD são processos que se prolongam, ao longo da vida, sendo a formação inicial um momento em que a aprendizagem da docência começa a ser construída de maneira mais formal. E ainda, Pimenta e Lima (2011) nos dá suporte ao realçarem que, 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. Para as autoras (Ibid., p.89): “A formação inicial, por melhor que seja, não dá conta de colocar o professor à altura de responder, por meio de seu trabalho, às novas necessidades que lhe são exigidas para melhorar a qualidade social da escolarização”.

A seu turno Imbernón (2016) aponta que o DPD inclui, para além da formação inicial e continuada, também as condições de trabalho e o salário, uma vez que “A profissão docente se desenvolve profissionalmente mediante diversos fatores: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas instituições nos quais se exerce, a promoção dentro da profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente, etc. (Imbernón, 2016, p.185). Então para o autor, mesmo que se tenha uma ótima proposta de formação, podemos deparar com um DPD próximo da proletarização em face da insuficiência dos demais elementos que garantam a sua melhoria.

Por fim, a partir dos teóricos supracitados, compreendemos que o DPD 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, fato que implica na importância da formação para a docência e de ações institucionais que auxiliem os professores em seu DPD.

Nesta reflexão defendemos a formação como elemento importante para o DPD dos formadores dos IFs e melhoria do processo ensino-aprendizagem nas Licenciaturas, contudo, sabemos 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 formadores 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 o DPD dos formadores.

A formação para a docência e desenvolvimento profissional dos formadores de professores nos IF

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. Tal exigência faz parte do conjunto de medidas do

governo federal de estimular a implantação de cursos de formação nas áreas de Licenciatura, considerando a escassez de professores com formação, para atuar na educação básica. (PANIAGO, 2016).

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 no DPD dos formadores e nos processos educativos nas Licenciaturas, 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 formação 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 formação 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 formação para a docência nos diversos níveis da EPT, incluindo a formação de professores?

No conjunto dos documentos legais, há também 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).

E 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 IF, 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.

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 IF, não identificamos mudanças substanciais sobre a quantidade de professores com formação pedagógica na rede.

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).

li) 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 formadores uma formação acadêmica vinculada à formação de professores. Logo, tanto o bacharel nas ciências base, como a Química, a Biologia, a Matemática ou o Engenheiro Civil, o Agrônomo pode atuar tanto no ensino médio profissionalizante como pode ser formador de professores. Além disso, mesmo os professores formadores que são advindos de cursos de Licenciatura em que tiveram oportunidade de discutir na formação, elementos teóricos e práticos da docência, das questões sobre o ensino-aprendizagem, quando adentram à docência no ensino superior, alguns focalizam a pesquisa na área aplicada e distanciam das questões da docência, conforme já verificamos (PANIAGO, T. SARMENTO, 2017, 2018).

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 sua produção científica em detrimento da sua experiência com o ensino, o que vale também para os professores que possuem Licenciatura. O problema se alarga pelo fato de a instituição não oportunizar momentos para que o formador 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, no processo de definição das funções e a atuação nos diversos níveis é ambígua, na medida em que ocorrem conflitos na divisão e atribuições de aulas, considerando que muitos dos professores ingressantes com titulação mais elevadas que os já efetivos, não estão muitos dispostos a ministrarem aulas no ensino médio (ARRUDA; PAULA, 2012).

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.p.135) alerta que a rápida expansão dos IF possibilitou espaço para centenas de concursos públicos. “Uma geração de jovens bem titulada (nem sempre bem qualificada) que estava contida pelas políticas neoliberais avessas aos concursos públicos e à criação de novas instituições públicas de ensino”.

Da mesma forma que a docência no ensino médio não é valorizada, também as atividades com ensino, pesquisa e supervisão de estágio nas Licenciaturas também não o são, porquanto, muitos formadores 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. Conforme já afirmamos (PANIAGO; SARMENTO, 2018, p.13), no contexto dos IF “[...] é possível afirmar que prevalece uma forte valorização da pesquisa em área específica em detrimento da pesquisa vinculada ao ensino. Desta situação, pode-se inferir que um dos dilemas do IF está na formação dos professores que atuam nas Licenciaturas; majoritariamente, são bacharéis ou licenciados com pós graduação em áreas específicas”.

Também 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 demorado 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 formadores 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 (PANIAGO, 2016) e são chamados a melhorar os Standards do ensino, em uma sociedade cada vez mais competitiva economicamente (FLORES, 2004). Conforme já afirmamos, o modelo de formação perspectivado na racionalidade técnica ainda se faz presente no contexto das instituições de ensino superior, e, para isso, concorrem alguns elementos:

[...] as disciplinas de conteúdo específico continuam precedendo as disciplinas de conteúdo pedagógico e pouco se articulam com elas; não ocorre conexão entre as práticas e os conhecimentos do curso de formação com a realidade da educação básica; em algumas IES, a Licenciatura é inspirada em curso de bacharelado; e no ECS, que ocorre no final do curso, o futuro professor se atém à aplicação de tais conhecimentos e habilidades científicas e pedagógicas às situações práticas de aula. (PANIAGO, 2016, 45-46).

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 professores formadores dispõem energia, tempo e força em vários níveis de ensino, é fundamental que sejam auxiliados em seu processo de DPD pelo que destacamos a importância da formação continuada. A lógica de organização educativa dos IFs implica que os formadores 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, direcionando o processo formativo mais para bacharel do que Licenciatura. (PANIAGO, 2016, p.101). Conforme já constatamos em pesquisa anterior (PANIAGO; SARMENTO, 2018, p.14)

Os indicadores observados nesta pesquisa incitam a defesa na proposição da implantação de políticas públicas no IF que propiciem um processo de formação continuada dos formadores para que comecem a despertar sobre a imagem, a percepção de que são professores, não são somente agrônomos, biólogos, químicos, engenheiros, veterinários e estão professores. Afinal, há que se ter em conta que ensinar não é uma tarefa simples; ao contrário, o entendimento da complexidade da profissão docente obriga a avançar da ideia de qualquer um pode ser professor e que para dar aulas não se precisa preparar.

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

A formação continuada para a promoção do desenvolvimento profissional e constituição de saberes necessários à docência dos formadores dos IF

Como muitos dos professores do ensino superior e no caso específicos dos professores dos IF 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 o DPD, que focalize questões elementares dos

conhecimentos necessários ao exercício da docência e das Ciências da Educação. Conforme Almeida (2012, p.75), “[...] 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.

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 IF, 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. (Ibid., p.110).

Outrossim, é fundamental que as instituições oportunizem para os professores formadores, cursos de formação pedagógica e incentive a investigação de sua prática pedagógica, com vistas a melhoria do seu DPD, das condições de trabalho 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”.

Pimenta e Anastasiou (2014) alertam que os professores ao ingressarem como docentes não se veem como professores, então necessitam de auxílio para o processo de construção de saberes, identidade docente, enfim do DPD, processo este, que é contínuo e tem por base os saberes da experiência, dos saberes específicos da área em uma interação constante de confronto com outros saberes, especialmente do campo das Ciências da Educação. Para tanto, se faz importante, a implementação de processos de formação continuada para o desenvolvimento dos saberes necessários ao exercício da docência que os auxiliem no processo de construção da identidade docente e DPD.

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, destacando o contexto institucional, as questões político e social, 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, 2014e). (Ibid., 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, improvisado 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. Na mesma direção Zamberlan (2017) ao constatar o processo da docência multifacetada dos IFs, diferentes contextos de atuação configurados em uma mesma instituição, sugere que “[...] os professores precisaram adquirir saberes e fazeres inerentes ao ensino fundamental, médio e superior e em diferentes modalidades (Ibid.,142).

Em face da reflexão apontada, no contexto da formação para a docência no ensino dos formadores de professores dos IF, 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 do 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, reforçaremos a reflexão já realizada (PANIAGO, 2016) em que procuramos nos amparar em teóricos como Garcia (1999), Shulman (1986, 1987), Freire (2006), Pimenta e Lima, (2011), Tardif, (2013), Moraes (2004, 2008) e elaboramos uma compilação configurada na intitulada “Rosa dos Saberes Necessários ao Exercício da Docência” (PANIAGO, 2016), sinalizando algumas das dimensões de saberes e posturas que consideramos necessárias à docência. Portanto, aqui vamos reafirmar essa discussão ao destacar que para ensinar em qualquer que seja o nível, é fundamental que os professores possuam saberes sobre as seguintes dimensões:

1) o conteúdo da área de formação – condição essencial na docência; 2) a pedagogia do conteúdo – numa relação análoga ao que propõe Shulman (1987), refere-se às estratégias que o professor mobiliza para tornar o conhecimento compreensível ao aluno, o que implica, necessariamente, a exigência anterior; 3) das Ciências da Educação e da pedagogia – são saberes ancorados nas várias ciências que fundamentam a prática de ensino do professor e o auxiliam a fazer escolhas; 4) Sobre o aluno e a forma como aprende – cada aluno possui uma forma singular de aprender, não sendo possível desenvolver uma pedagogia homogênea, tratando-os como se fossem todos iguais; 5) o contexto e a comunidade educativa - o conhecimento do contexto em que vive o aluno, possibilitará aos professores respeitar, valorizar os seus saberes e compreender as influências que sofrem do contexto em sua aprendizagem; 6) Práticas de reflexão e investigação – para que possam buscar novas formas de operacionalizar sua prática de ensino e lutar por justiça social; 7) Sobre a inter e transdisciplinaridade – em face da realidade complexa, torna-se imperioso romper com as barreiras epistemológicas disciplinares e construir novas atitudes perante o ser, o ensinar, o pesquisar. (PANIAGO, 2016.p.220)

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. (PANIAGO, 2016, 2018). A sensibilidade afetiva contribuirá para a compreensão do aluno como pessoa humana, que possui diferentes formas de ser, conviver e aprender, independente de sua idade ou nível de ensino em que se encontra.

Os saberes e as posturas descritas contribuirão para que os formadores de professores 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 formadores, a problematização, a análise, a reflexão e a (res)significação da práxis docente, possibilitará se articularem para lutarem por justiça social, valorização social, profissional, sal enfim, possibilitará o DPD dos formadores e a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Com isso, pode ocorrer o efeito cascata, na medida em que, os formadores ao trabalharem a formação na e para a pesquisa, contribuirá 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 DPD de formadores de professores das Licenciaturas dos IFs. Nossa experiência como formadoras de professores 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 formadores no ensino verticalizado. Situação que obriga os formadores a lidarem 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, coordenações de cursos.

Se no cenário das universidades, a ausência de formação para a docência dos formadores é uma questão emblemática, esse quadro se agrava no âmbito dos IFs em face da experiência recente nesse campo de atuação, o que obriga 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 formadores de professores, 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 formadores de professores 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 DPD dos formadores, bem como contribuirão para a o fortalecimento da identidade das Licenciaturas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALMEIDA, M^a Isabel. **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 de Mestrado, Instituto de Educação - Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão, Brasil, 2013.

ARRUDA, M. C., ; PAULA, L. A. Os institutos federais como instituição formadora de professores: expectativas de contradições. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Campinas: **Junqueira&Marin**, 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, Eila; UITTO, Leena; SYRJÄLÄ, Minna. 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, Gaudêncio. 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, p.217-238, 2014.

FLORES, M. A. Contributos para (re)pensar a formação de professores, in CNE (Ed.) **Lei de Bases do Sistema Educativo. Balanço e Prospetiva**, Volume II (pp. 773-810), Lisboa: Conselho Nacional de Educação., ISBN: 978-989-8841-16-2, 2017.

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

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

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

GARCIA, Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto editora. 1999.

GOMES, Daniela Fernandes. **Implementação de licenciaturas para a formação de professores da educação básica nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia**. 2013. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2013.

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

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves. Os Institutos Federais como um novo *locus* de formação de professores. **Movimento: Revista de educação**. Faculdade de Educação Universidade Fluminense, 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. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica**, 1, 2008,p.8-22.

MIZUKAMI, M^a 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^a. Graça. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v 1 n.1, p.1-17 Acedido Dezembro 21, 2019, em <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3106>, 2005-2006.

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

PANIAGO, Rosenilde N. **Contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação para a Aprendizagem da Docência Profissional**, Tese de Doutorado - Universidade do Minho, Braga, 2016.

PANIAGO, N. Rosenilde. **Os professores, seu saber e o seu fazer**: elementos para uma reflexão sobre a prática docente. Paraná: editora Appris, 2017.

PANIAGO N. Rosenilde, et al.. Um cenário de possibilidades para o estágio curricular supervisionado no contexto de um Instituto Federal. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**. Minas Gerais, v. 20, 2018.

SARMENTO, T. **Percursos identitários de educadoras de infância em contextos diferenciados - cinco histórias de vida**. Tese de 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 acção docente,. Porto: Porto Editora, p. 303-328, 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 de doutorado, Universidade Estácio de Sá, 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, Priscila de Lima. **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, PUCRS, 2015.

ZAMBERLAN, Adriana. **A constituição da docência na ambiência complexa dos institutos federais – construindo redes de [trans] formação.** Tese de doutorado, Universidade de Santa Maria, 2017.

*Doutora em Ciências da Educação pelo Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal (UMinho) com revalidação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia e Matemática. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano - onde atua na área de Ensino de Ciências/Formação de Professores e Coordena o Programa Institucional Residência Pedagógica. Atuou como Coordenadora de Gestão Institucional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de 2011 a 2014. Coordena o grupo de pesquisa em Educação do Instituto Federal Goiano (IF Goiano) e participa do Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho/Portugal (UMinho) e do grupo InvestigaAção da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), com pesquisas nas áreas de Educação do Campo, Formação de Professores, Saberes, Práticas Educativas e Ensino de Ciências.

**Licenciatura em Ensino de História e Ciências Sociais (1987) e Doutorado em Estudos da Criança (2000), com uma investigação qualitativa em identidades profissionais. Professora Auxiliar no Instituto de Educação, Universidade do Minho, pertencente ao Departamento de Ciências Sociais da Educação e ao Centro de Investigação em Estudos da Criança e formação de professores. Em termos de metodologias de educação é especialista em métodos biográficos. Os seus estudos estão publicados em múltiplas revistas científicas e livros, a nível nacional e estrangeiro (Brasil, Letónia, Inglaterra, Espanha, Hong Kong).