

# FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: Importância, Desafios e Gestão da Formação

Januario Neto Pereira Sarmento<sup>1</sup>

Alcyr Alves Viana Neto<sup>2</sup>

Daiane Aparecida Ribeiro Sarmento Pereira<sup>3</sup>

## RESUMO

A formação continuada docente é um importante assunto, principalmente quando se trata da educação profissional e tecnológica (EPT), em razão das peculiaridades dessa modalidade de ensino no Brasil, especialmente nos Institutos Federais de Educação. Grande parte dos estudos já realizados no país sobre a formação de professores na EPT trataram desse assunto de forma genérica. A presente pesquisa, porém, ocupa-se desse assunto com foco na formação continuada. O objetivo deste trabalho foi compreender, sob a perspectiva dos professores, os aspectos fundamentais da formação continuada dos docentes da EPT em relação à importância dessa formação, a gestão da formação e os desafios enfrentados. Para o alcance do objetivo proposto realizou-se um estudo de caso qualitativo, descritivo e exploratório com 31 docentes do Instituto Federal do Tocantins (IFTO), localizado no Estado do Tocantins, Norte do Brasil. Conforme os resultados, os docentes da EPT julgam que a formação continuada é um elemento imprescindível na prática pedagógica. Foram identificados, no entanto, alguns desafios na execução desse tipo de formação, destacando-se a insuficiência de recursos financeiros e a falta de incentivo institucional. Do mesmo modo, na gestão da própria formação continuada os docentes preferem o aprendizado com (relação docente-docente) as leituras e a prática da pesquisa.

**Palavras-chave:** formação continuada; educação profissional e tecnológica; Instituto Federal do Tocantins.

## CONTINUING TEACHER TRAINING IN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION: IMPORTANCE, CHALLENGES AND TRAINING MANAGEMENT

## ABSTRACT

Continuing teacher training is an important issue, especially when it comes to professional and technological education (EPT), due to the peculiarities of this type of teaching in Brazil, mainly in the Federal Institutes of Education. Most of the studies already carried out in the country on teacher training in EPT have dealt with this issue in a generic way. However, this research addresses this issue with a focus on continuing education. The objective of this work was to understand, from the teachers' perspective, the fundamental aspects of the continued training of EPT teachers in relation to the importance of this training, the management of training and the challenges faced. To achieve the proposed objective, a qualitative, descriptive and exploratory case study was carried out with 31 teachers from the Federal Institute of Tocantins (IFTO), located in the State of Tocantins, Northern Brazil. According to the results, EPT teachers believe that continued training is an essential element in pedagogical practice. However, some challenges were identified in carrying out this type of training, highlighting the lack of financial resources and the lack of institutional incentives. Furthermore, when managing their own continuing education, teachers prefer learning from (teacher-teacher relationship), reading and research practice.

**Keywords:** continuing training; professional and technological Education; Federal Institute of Tocantins.

Submetido em: 5/7/2024

Aceito em: 8/3/2025

Publicado em: 13/6/2025

<sup>1</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – Ifto. Porto Nacional/TO, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-0845-9177>

<sup>2</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – IF Goiano. Goiânia/GO, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-8143-1264>

<sup>3</sup> Universidade Federal do Tocantins – UFT. Porto Nacional/TO, Brasil. <https://orcid.org/0009-0001-6059-7238>

## INTRODUÇÃO

O Brasil vive, atualmente, um novo ciclo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT). Isso vem ocorrendo por meio da política federal que visa à criação de cem novos *campi* dos Institutos Federais (IFs), política essa iniciada no ano de 2024 (MEC, 2024). Por meio do Novo Programa de Aceleração do Crescimento (Novo PAC), o governo federal prometeu investir um montante de quase R\$ 4,0 bilhões divididos em duas frentes: criação dos novos *campi* e consolidação das unidades dos IFs já existentes. Tendo em vista esse processo expansionista de oferta da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), faz-se necessário pensar e discutir a formação, sobretudo a formação continuada, dos docentes que atuam nessa modalidade educacional.

Ao discutir a formação continuada docente, Freire (1996, p. 43) salienta que “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem, que se pode melhorar a próxima prática”. Conforme Libâneo (2013), a formação continuada refere-se a um prolongamento da formação inicial, com o propósito de buscar o aperfeiçoamento teórico e prático do professor. Ainda, segundo o autor, esta formação continuada dá-se no contexto do trabalho docente. Nesse sentido, dois aspectos são primordiais na formação continuada docente. Além de ser um prolongamento da formação inicial (que ocorre em nível de Graduação), é preciso salientar que a formação continuada se constrói numa relação de reciprocidade entre teoria e prática, em que ambas interagem “proativamente” na elaboração e/ou reelaboração dos conhecimentos docentes.

A formação continuada docente é um importante objeto de estudo, cujos detalhes ainda não se encontram totalmente explorados pelos diversos trabalhos de pesquisas já realizados, principalmente com foco na atuação dos IFs. A título de exemplo, convém mencionar Sarmiento (2019), Sarmiento e Viana Neto (2021), Monteiro e Lima (2024), Silva, Azevedo e Azêvedo (2022), entre outros.

É preciso explorar um pouco mais a formação continuada docente para a EPT, principalmente com enfoque contextual, uma vez que o contexto é um sensível elemento que influencia diretamente nos requisitos de saberes com os quais o docente precisa lidar após a formação em nível de Graduação. Além disso, faz-se necessária uma atenção especial quanto aos níveis e modalidades de ensino de atuação do professor. A depender da modalidade, há exigências específicas que o professor precisa enfrentar. Diante disso, a presente pesquisa ocupa-se do estudo da formação continuada dos docentes que atuam numa modalidade específica de ensino: a educação profissional e tecnológica (EPT).

A formação continuada na EPT não pode ser pensada ou construída da mesma forma como ocorre nas outras modalidades de ensino, principalmente em razão das peculiaridades enfrentadas pelos professores no exercício de seu fazer docente. Nos Institutos Federais de Educação (IFs), que atualmente representam as principais instituições ofertantes de EPT no Brasil, os docentes atuam em diversos níveis e modalidades de ensino. Trabalham desde a educação técnica de nível médio até o Ensino Superior de Graduação e Pós-Graduação (*lato e stricto sensu*). Recai sobre esses profissionais a necessidade de lidar com saberes múltiplos, além do domínio de diversas

metodologias no processo ensino-aprendizagem. A formação continuada do magistério da EPT, portanto, é um assunto de especial importância.

Uma vez reconhecida a importância da formação continuada dos docentes da EPT, resta uma indagação relevante: De que forma se encontra caracterizada a formação continuada dos docentes da educação profissional e tecnológica em relação ao valor, gestão e desafios enfrentados por esses profissionais? Esse questionamento foi o problema de pesquisa que motivou a realização do estudo. No contexto deste trabalho o termo “valor” deve ser compreendido como “importância dada pelos docentes da EPT em relação à formação continuada”. Daí, elaborou-se o seguinte objetivo geral da pesquisa: Compreender, sob a perspectiva dos professores, os aspectos fundamentais da formação continuada dos docentes da EPT em relação à importância dessa formação, a gestão da formação e os desafios enfrentados. São objetivos específicos deste trabalho: analisar a importância da formação continuada docente a partir da percepção dos próprios professores da EPT; refletir a respeito dos desafios enfrentados pelos docentes da EPT no que se refere à sua própria formação continuada; e compreender de que forma ocorre a gestão da formação continuada dos docentes da EPT.

Realizou-se um estudo de caso qualitativo com professores que atuam na EPT, mais especificamente em uma das unidades da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPECT): o Instituto Federal do Tocantins (IFTO). Participaram da pesquisa, respondendo um questionário semiestruturado de coleta de dados, um total de 31 professores. Para a exploração e interpretação dos dados levantados utilizou-se da técnica de análise de conteúdo a partir dos parâmetros orientadores de Bardin (1977) e Franco (2005).

O presente artigo encontra-se estruturado em seis partes distintas. A primeira parte é esta introdução. A segunda e a terceira partes apresentam o referencial teórico do estudo. A quarta traz os procedimentos metodológicos de pesquisa. A quinta parte ocupa-se dos resultados e discussão. Por fim, na última parte constam as considerações finais a que chegaram os pesquisadores, seguidas das referências bibliográficas consultadas.

## **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA**

A formação de professores compreende, sistematicamente, a formação inicial (na Graduação) e a formação continuada (na Pós-Graduação, em outros cursos de natureza diversificadas, em eventos científicos, em propostas e programas internos organizados pela própria instituição, em reuniões pedagógicas, na pesquisa, na extensão, na leitura, etc.). Em outras palavras, pode-se afirmar que a formação continuada é ampla e plural.

García (1999) apresenta sete princípios relacionados à formação docente, quais sejam:

- O primeiro princípio afirma que a formação de professores deve ser concebida como um contínuo: ainda que constituída por fases, a formação dos professores tem uma interdependência entre estas, ou seja, existe uma intrínseca ligação entre a formação inicial e a continuada. Em razão desse princípio, não se espera que a formação inicial faça a entrega de um “produto

acabado”, mas que haja um permanente desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

- O segundo princípio enfatiza a necessidade de integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular: na prática, existe uma dissociação presente entre a formação de professores e os processos de mudança, muito embora ambos devessem andar juntos. Deve-se formar professores para a mudança, a inovação e o desenvolvimento. Educar é um processo de mudança.
- O terceiro princípio, defendido por García (1999), estampa a necessidade de ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola: em síntese, de acordo com esse princípio, a formação de professores precisa, necessariamente, estar vinculada aos contextos institucionais das escolas. A escola é considerada um espaço imprescindível à formação docente.
- O quarto princípio aponta para a necessária articulação entre os conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares e a formação pedagógica dos professores: os conhecimentos da área específica de atuação do professor (História, Geografia, Matemática, etc.) precisam conversar com os conhecimentos pedagógicos (Didática, Filosofia da Educação, História da Educação, Metodologias, etc.).
- O quinto princípio sustenta a necessidade da integração teoria e prática na formação de professores: necessidade de construção da teoria a partir da prática e construção da prática sedimentada na teoria.
- O sexto princípio apresentado é o da necessidade de procurar o isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva: ocupa-se do método de produção de conhecimentos, tanto na formação inicial quanto na continuada. É preciso que haja congruência entre a forma como um conteúdo é ensinado (ao professor em formação) e o próprio conteúdo que o professor ministrará (quando no exercício da docência).
- O sétimo e último princípio aborda a individualização como elemento integrante de qualquer programa de formação de professores: esse princípio sustenta que o processo de “aprender a ensinar” não é um processo homogêneo para todos os sujeitos. Diante disso, a formação docente deve basear-se nas necessidades e interesses dos participantes. Segundo García (1999), porém, o princípio da individualização não se refere apenas ao professor enquanto indivíduo, mas é preciso considerá-lo de forma ampliada, ou seja, a individualização como um grupo de professores ou como uma unidade escolar.

Imbernón (2010a, p. 31) elenca quatro tipos diferentes de conhecimentos inerentes à profissão docente, quais sejam, “[...] o pedagógico geral, o metodológico-curricular, o contextual e o dos próprios sujeitos da educação. [...] a especificidade da profissão está no conhecimento pedagógico”. Esse conjunto de saberes que o professor

necessita dominar não está circunscrito apenas ao arcabouço teórico vivenciado durante a realização de um curso superior. Inclui, também, uma série de questões, objetos e problemas relacionados ao seu trabalho (Tardif, 2012). De acordo com o autor, o Quadro 1 aponta a pluralidade de saberes relacionados à profissão docente.

Quadro 1 – Os saberes dos professores

| Saberes dos professores                                                                    | Fontes sociais de aquisição                                                                                       | Modos de integração no trabalho docente                                                     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| Saberes pessoais dos professores.                                                          | A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.                                                   | Pela história de vida e pela socialização primária.                                         |
| Saberes provenientes da formação escolar anterior.                                         | A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.                               | Pela formação e pela socialização pré-profissionais.                                        |
| Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.                           | Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.                        | Pela formação e pela socialização profissional nas instituições de formação de professores. |
| Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.                  | A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc. | Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.                    |
| Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola. | A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.                                    | Pela prática do trabalho e pela socialização profissional                                   |

Fonte: Tardif (2012, p. 63).

O Quadro 1, além de evidenciar a diversidade de saberes aos quais o professor recorre para o exercício da prática educativa, ainda elucida as variedades tanto da origem quanto das formas e como os saberes profissionais manifestam-se na atuação docente. Pode-se afirmar que o saber docente se constitui enquanto um “[...] saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo” (Tardif, 2012, p. 54).

Assim como Tardif (2012), Pimenta (2005) concorda que os saberes relacionados à atividade docente são plurais.

No que se refere à formação continuada do professor, Imbernón (2010a) apresenta uma classificação cronológica das eras em que esta se divide. O autor alerta, no entanto, para o fato de que esta divisão temporal é mais para fins didáticos. Isso implica afirmar que o recorte entre uma era e outra não marca, necessariamente, uma ruptura total entre as principais práticas e teorias de um espaço temporal em relação a outro. Essa divisão proposta pelo autor (Imbernón, 2010a) apresenta quatro etapas diferentes: até os anos 1970 (início); anos 1980 (paradoxo da formação, quando a técnica passa a ser o auge da formação); anos 1990 (introdução da mudança, apesar de tímida); e dos anos 2000 aos dias atuais (busca de novas alternativas).

A partir de Gadotti (2003) entende-se que a “a formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas”. Ainda discutindo esse leque de possibilidades (e também necessidades) que a formação continuada docente pode alcançar, Gadotti (2003) assevera que a formação docente deve estar centrada na escola, mas não deve ser unicamente escolar, destacando-se a colaboração e a cooperação com base no diálogo. O autor destaca, ainda, a importância da construção continuada do projeto pedagógico da escola, além do próprio projeto do docente.

A formação continuada deve ser colaborativa, isto é, a construção do conhecimento profissional docente precisa ocorrer também na coletividade, gerando oportunidades de reflexão a respeito da educação e da realidade social comunitária (Imbernón, 2010b). A efetividade dessa formação perpassa por cinco eixos ou linhas de atuação (Imbernón, 2010b):

- Reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. Isso torna o docente apto a gerar conhecimentos pedagógicos por meio da prática educativa.
- A troca de experiências entre os pares a fim de tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa, além de aumentar a comunicação entre os docentes.
- Unir a formação a algum projeto de trabalho.
- A formação como estímulo crítico em contraposição a práticas profissionais, tais como a proletarianização, o individualismo, etc., e práticas sociais, como a exclusão, a intolerância, etc.
- O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho coletivo para transformar essa prática.

Nota-se que os eixos propostos à formação continuada docente não se limitam ao campo teórico. Efetiva-se, todavia, num movimento de *práxis*, ou seja, mantém um diálogo constante entre teoria e prática. No entendimento de Pimenta (2005), as práticas pedagógicas devem ser consideradas como *lôcus* de partida e de chegada da formação docente. Isso significa que não se pode conceber a formação do professor, tanto inicial quanto continuada, em distanciamento do contexto das práticas pedagógicas.

## **FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

A formação é um processo cíclico que precisa perdurar durante toda a carreira profissional do magistério. No caso da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, na qual o professor atua desde a Educação Básica até A Pós-Graduação, essa exigência parece estar mais latente ainda.

Machado (2008) discute a formação do professor para atuar na Educação Profissional e Tecnológica e destaca os níveis de complexidade que esta formação



exige: (a) capacidade de utilização do nível mais elementar relacionado à aplicação dos conhecimentos e ao emprego de habilidades instrumentais; b) capacidades de produzir, o que requer o uso de conhecimentos e habilidades necessários à concepção e execução de objetivos para os quais as soluções tecnológicas existem e devem ser adaptadas; e c) capacidade de inovação, ou seja, nível mais elevado de complexidade relacionado às exigências do processo de geração de novos conhecimentos e novas soluções tecnológicas.

Kuenzer (1999) elenca os eixos formativos pelos quais o professor do Ensino Médio e profissional precisa passar. Primeiramente destaca-se o contextual, com foco na articulação dos conhecimentos sobre educação, economia, política e sociedade e suas relações, tomadas em seu desenvolvimento histórico. Outro eixo mencionado pela autora é o institucional, que contempla as formas de organização dos espaços e processos educativos escolares e não escolares. Na sequência, aparece o eixo teórico-prático, que visa a integrar os conhecimentos relativos a teorias e práticas pedagógicas, gerais e específicas, incluindo cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano. O eixo ético compreende as finalidades e responsabilidades sociais e individuais no campo da educação, em sua relação com a construção de relações sociais e produtivas segundo os princípios da solidariedade, da democracia e da justiça social. Por fim, porém não menos importante, é mencionado o eixo investigativo, que está comprometido com o desenvolvimento das competências em pesquisa, tendo em vista o avanço conceitual na área de educação.

A formação continuada do docente em EPT guarda uma série de especificidades, dada a heterogeneidade (Machado, 2008) do trabalho do professor nessa modalidade de ensino: desde a Educação Técnica de Nível Médio, passando pelos cursos de Graduação (Licenciaturas, Bacharelados e cursos Tecnólogos), chegando à Pós-Graduação (*lato e stricto sensu*); além disso, inclui-se o trabalho com o Proeja<sup>4</sup> e cursos FIC<sup>5</sup>. Desta forma, diferente do ensino regular, em que o docente é formado para ministrar uma única disciplina, na EPT o professor está vinculado a uma área de conhecimentos, ministrando, geralmente, diversas disciplinas diferentes, em diversos níveis da educação (Aranha, 2008).

A diversidade de atuação profissional é, por si só, um fator determinante sobre as políticas de formação continuada, exigindo-se um direcionamento específico ao professor da EPT. Nesse sentido, Machado (2008, p. 17) afirma que “é pressuposto básico que o docente da educação profissional seja, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica [...]”. A formação continuada do docente em EPT necessita passar pela concepção de *práxis*, ou seja, é necessário que haja um diálogo contínuo e estruturante entre teoria e prática (Carvalho; Souza, 2014).

<sup>4</sup> Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

<sup>5</sup> Formação Inicial e Continuada.

Outro fator demandante da formação continuada docente é a existência, no quadro do professorado, de um número elevado de servidores que não tiveram acesso a nenhum tipo de formação especificamente voltado para a docência antes de ingressarem no quadro funcional da EPT. Exemplo disso é o que relata uma pesquisa feita recentemente com 28 professores do Instituto Federal do Mato Grosso do Sul, a qual revelou que nenhum dos docentes que responderam ao questionário de pesquisa teve acesso a conhecimentos didático-pedagógicos em sua formação acadêmica (Figueiredo; Gandra, 2014). Já em outra pesquisa, abrangendo professores da EPT em todas as regiões brasileiras, tendo alcançado um total de 525 professores, Carvalho e Souza (2014, p. 900) perceberam que “68% afirmaram não ter participado de nenhum tipo de formação continuada voltada para a EPT. Somente 32% responderam afirmativamente”. Nesse sentido, considerando as duas pesquisas citadas, há uma forte carência de se conhecer mais sobre Educação Profissional e Tecnológica, seja na formação inicial (Graduação) seja na formação continuada (Pós-Graduação *lato e stricto sensu*, e outros cursos do gênero).

A Portaria nº 15, de 11 de maio de 2016, da lavra do ministro de Estado da Educação, instituiu o Plano de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Plafor). O referido plano estabelece os cursos e programas que compreendem a formação continuada dos profissionais da EPT: (1) Programa de Capacitação Profissional (cursos de até 360 horas): Iniciação ao serviço público, Formação geral e Capacitação técnica (específico para cada área de atuação); (2) Programa de Formação Gerencial, dividida em dois eixos: Desenvolvimento gerencial (administrativo e educacional), Formação de Gestores; (3) Programa de Qualificação: Técnico de Nível Médio, Graduação, Pós-Graduação *lato e stricto sensu* (Especialização, Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado) (Brasil, 2016a).

O Plafor compreende um conjunto amplo e diversificado de cursos destinados a atender às necessidades de formação dos servidores da EPT. Sua amplitude pode ser notada, sobretudo, porque a formação dos servidores alcançaria desde cursos de Especialização, com duração de 360 horas, até a realização de cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*. Além de definir o desenho dos cursos possíveis de serem ofertados, o Plano Nacional de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Plafor) traz as seguintes finalidades: potencializar a formação continuada dos servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; fomentar política de acesso a eventos de capacitação e qualificação internos e externos ao local de trabalho; contribuir para a construção de competências dos servidores relativas aos processos educacionais no contexto das Instituições Federais de Ensino da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; promover ações de capacitação do servidor para atuar em funções de planejamento, de gestão e de liderança; fomentar a capacitação nas diversas áreas do conhecimento a fim de aprimorar o ensino, a pesquisa, a extensão e a inovação na educação profissional; articular e promover estudos e missões de capacitação no exterior; contribuir com a capacitação do servidor no âmbito dos Direitos Humanos; possibilitar a racionalização dos gastos com capacitação e qualificação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Brasil, 2016a).



Apesar de parecerem bem-delineados os cursos e programas integrantes do Plafor, bem como suas finalidades gerais, o plano ainda carece de um fundo específico de financiamento público. Nos termos da Nota Técnica nº 67/2016/CGDP/DDR/Setec/MEC: o Plafor “[...] terá disponibilidade orçamentária, conforme previsto em Programação de Ação Orçamentária específica para capacitação [...]” (Brasil, 2016c), ou seja, seu orçamento fica sempre na insegurança das decisões anuais quando da aprovação da Matriz Orçamentária da União. A falta de um fundo específico, a exemplo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), torna as políticas de formação continuada dos professores da EPT vulneráveis, com ofertas irregulares e temporárias de cursos, sem a devida consolidação.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O objeto de estudo da presente pesquisa foi a Formação Continuada dos Professores da Educação Profissional e Tecnológica. Já o *lócus* de realização desta foi o *Campus* Porto Nacional, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (Ifto), localizado em Porto Nacional, município do interior do Estado do Tocantins, distante 60 quilômetros da Capital, Palmas. O *campus* conta com um total de 58 professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e 44 técnicos administrativos em educação.

Os sujeitos da pesquisa foram os professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico lotados no *Campus* Porto Nacional, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins. Utilizou-se um questionário semiestruturado encaminhado via *e-mail* por intermédio de uma plataforma virtual (*Google Forms*). Dos 58 professores que receberam o questionário, foi possível captar as respostas de 31 docentes, o que representa um percentual de 53,44%. O referido questionário foi estruturado em duas seções principais. A primeira seção, denominada “Caracterização do sujeito da pesquisa”, teve como foco o levantamento das principais características dos professores participantes do estudo: disciplina que leciona; tempo de docência na EPT; tipo de vínculo, se efetivo ou não; nível de formação acadêmica; e motivação para se tornar professor da EPT. Essa primeira seção foi composta por 7 perguntas. A segunda seção foi composta por 13 perguntas e denominada “Relação entre a docência e a formação continuada”. Os principais assuntos abordados nesta segunda seção foram: conceito do próprio sujeito em relação à formação continuada; importância da formação continuada; avaliação das políticas institucionais de formação continuada; desafios e motivação para o professor participar da formação continuada; e formas de materialização da formação continuada.

O estudo de caso pode ser caracterizado como qualitativo, descritivo e exploratório. Os dados foram coletados entre o dia 1º de novembro de 2018 e 31 de dezembro do mesmo ano.

Após o recebimento das respostas no *Google Forms*, por razões de organização, cada formulário recebeu um código específico, os quais serão exibidos ao longo deste trabalho na descrição dos resultados. Esses códigos foram compostos pela letra P seguida de um numeral cardinal (P1, P2, P3, P4, P5,..., P31, indo da sequência P1 até

P31). Por questões de ética na pesquisa, todavia, em parte alguma deste trabalho será possível identificar a qual dos sujeitos cada um dos códigos refere-se.

A exploração dos dados coletados ocorreu por meio de análise de conteúdo, seguindo as orientações de Bardin (1977) e Franco (2005). Após a leitura flutuante realizou-se a categorização das respostas extraídas do formulário de pesquisa. Essa categorização teve como foco a busca de evidências para responder cada um dos objetivos específicos da pesquisa. A descrição desses dados encontra-se na próxima seção deste trabalho.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A seção atual encontra-se subdividida em três partes distintas e foi construída a partir dos dados coletados na pesquisa empírica. Além da descrição dos dados, faz-se uma análise à luz dos principais constructos teóricos que discutem a formação continuada docente. Visando a uma organização dos dados de forma mais didática, a descrição e respectiva análise serão apresentadas em conformidade com os três objetivos específicos supramencionados na introdução deste trabalho.

### Importância da formação continuada para o professor da EPT: perspectiva dos docentes da EPT

Nesta subseção será apresentada a perspectiva dos sujeitos da pesquisa a respeito da importância das ações de formação continuada em relação às atribuições docentes na EPT. Para levantar os dados quanto a isso, foi feita a seguinte indagação aos professores: *Por que a formação continuada é importante (ou não) no dia a dia do professor da EPT?* Após a leitura flutuante do material construiu-se as categorias de respostas a partir da técnica de análise de conteúdo. A Tabela 1 traz uma síntese desses dados.

Tabela 1 – Importância da formação continuada no dia a dia do professor da EPT

| <b>Importância (ou não) da formação continuada no dia a dia do professor da EPT</b>      |                                              |                                |
|------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|--------------------------------|
| <b>Categorias de respostas</b>                                                           | <b>Quantidade de ocorrências<sup>6</sup></b> | <b>Frequência relativa (%)</b> |
| É importante porque proporciona atualização/aprofundamento dos conhecimentos do docente. | 21                                           | 70,0                           |
| Também por causa das constantes mudanças/dinâmicas internas ou externas à instituição.   | 05                                           | 16,7                           |
| Pelas implicações que causa na aprendizagem dos discentes.                               | 02                                           | 6,7                            |
| É importante porque proporciona a reflexão sobre a prática pedagógica.                   | 02                                           | 6,7                            |

Fonte: Elaboração própria, baseada nos dados da pesquisa (2019).

<sup>6</sup> O somatório do número total de ocorrências não condiz, necessariamente, com o número de sujeitos participantes da pesquisa, pois um mesmo sujeito pode ter abordado duas ou mais situações diferentes. Os números ou percentuais presentes no quadro, portanto, referem-se à frequência de respostas e não ao quantitativo de sujeitos respondentes.

A ampla maioria dos docentes (70% das respostas) percebem que as políticas de formação continuada se traduzem em espaços para “atualização” ou aprofundamento dos conhecimentos. O Quadro 2 apresenta evidências das categorias de respostas listadas na Tabela 1 a partir da transcrição literal de algumas respostas presentes no questionário a respeito da importância da formação continuada.

Quadro 2 – Motivações pelas quais a formação continuada é importante para o docente da EPT

| <b>Categorização da importância da formação continuada, a partir dos dados empíricos</b> | <b>Percepção dos docentes da EPT</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| É importante porque proporciona atualização/ aprofundamento dos conhecimentos do docente | <p>Por nunca estarmos prontos e acabados (P1, 2018).</p> <p>Porque promove a atualização de competências e habilidades necessárias à atuação docente (P4, 2018).</p> <p>Porque o professor tem que estar em constante atualização em uma sociedade que está em constante atualização (P7, 2018).</p> <p>Para relembrar, atualizar, tornar o quadro de professores preparados em conteúdo e didaticamente (P11, 2018).</p> <p>Porque é ela que me atualiza, me coloca no eixo enquanto docente (P17, 2018).</p> <p>Melhoramento da capacidade e atualização do professor (P19, 2018).</p> <p>Para atualização do conhecimento (P23, 2018).</p> <p>Faz-se importante na atualização e construção dos saberes (P27, 2018).</p> <p>Principalmente para se atualizar, tecnologias sempre se atualizando e precisamos tentar acompanhá-la (P31, 2018).</p> <p>Para estimular o professor a aprofundar conhecimentos e melhorar seu nível de criticidade principalmente em sua área de formação (P13, 2018).</p> |
| Por causa das constantes mudanças/dinâmicas internas ou externas à instituição           | <p>Trabalhamos com teorias e práticas específicas e/ou interdisciplinares, elas são passíveis de mudanças (P3, 2018).</p> <p>É importante ler, ouvir, pensar e escrever. Para o docente permite entender o sistema, quais as perspectivas, novidades e o que pode ser realizado (P8, 2018).</p> <p>Em razão das mudanças tecnológicas que impactam diretamente as diversas áreas do conhecimento (P24, 2018).</p> <p>Para que possamos acompanhar as necessidades e transformações que a profissão nos exige (P29, 2018).</p> <p>Devido à dinâmica do processo de construção do conhecimento (P25, 2018).</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Por causa das implicações que causa na aprendizagem dos discentes                        | <p>Porque contribui para a evolução do trabalho docente, aprimora cada vez mais suas práticas pedagógicas e, com isso, favorece a construção do conhecimento pelos alunos (P12, 2018).</p> <p>Melhora a qualidade das aulas (P22, 2018).</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |

|                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| É importante porque proporciona a reflexão sobre a prática pedagógica | <p>A formação continuada é importante na medida em que nos coloca para repensar a prática pedagógica com o intuito de traçarmos caminhos que busquem alcançar os desafios frente à realidade vivenciada (P15, 2018).</p> <p>Acredito que é importante por trazer uma reflexão, motivação e melhorias de novos ares para a minha prática em sala de aula (P21, 2018).</p> |
|-----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Elaboração própria, baseada nos dados da pesquisa (2019).

A percepção dos sujeitos da pesquisa com relação à importância da formação continuada dialoga diretamente com a literatura acadêmica da área. De acordo com o autor, “o cão e a árvore também são inacabados, mas o homem se sabe inacabado e por isso educa. Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado” (Freire, 1983, p. 27). Essa consciência do inacabamento, em se tratando dos sujeitos participantes da pesquisa, fica estampada a partir do que eles mesmos expuseram no decorrer do estudo, registrando a importância da formação continuada: “estimular o professor a aprofundar conhecimentos (P13, 2018”; “estar em constante atualização” (P7, 2018). Segundo Candau (2003, p. 69), “a formação do educador não se concretiza de uma só vez. É um processo”. A formação inicial (Graduação) por si só não dá conta de todo o conjunto de saberes que o professor necessita no dia a dia. Além disso, a construção do “ser professor” é uma realidade histórica e social, isto é, além de não se desvencilhar do seu passado, o docente ainda é influenciado pelo contexto empírico, que implica direta e indiretamente sobre sua prática pedagógica.

Conforme Freire (1983, p. 31), “o homem não é, pois, um homem para a adaptação. A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais”. Destarte, as políticas de formação continuada não são e nem devem ser instrumentos de “domesticação” do docente às mudanças sociais. Logo, importa que a escola e seus profissionais trabalhem tendo em vista as constantes mudanças por meio da chamada “adaptação ativa” (Freire, 1983, p. 32). Adaptação ativa é quando o sujeito, já emancipado ou em processo de emancipação, integra-se à sociedade ao invés de simplesmente acomodar-se a ela. Quem integra passa a fazer parte, mas não perde sua identidade e continua ativo.

O conhecimento das mudanças pelas quais a EPT passa é importante, mesmo porque essas mudanças, quase sempre, influenciam até mesmo na maneira como a formação continuada é ofertada (exemplo disso é o caso das reduções dos repasses financeiros da União para as instituições federais nos últimos anos). Ante as constantes mudanças, porém, é válido lembrar que nem sempre o que é novo deve ser aceito por ser novo ou o velho deva ser repellido por ser velho (Freire, 1983). Exige-se consciência crítica para as tomadas de decisão diante dessas situações.

Para Romanowski (2007, p. 130-131), “o objeto da formação continuada é a melhoria do ensino, não apenas a do profissional. Portanto, os programas de formação continuada precisam incluir saberes científicos, críticos, didáticos, relacionais, saber-fazer pedagógico e de gestão”. Assim sendo, uma formação continuada que não consegue provocar alterações positivas no modo de ensinar (professor) e aprender (estudante) não cumpriu, conseqüentemente, suas finalidades.

É preciso considerar, também, que a formação continuada proporciona um olhar sobre si mesmo, privilegiando a práxis pedagógica. Isso coaduna diretamente com a necessidade de uma consciência reflexiva (Freire, 1983). Noutro sentido, os constantes movimentos entre a prática pedagógica (sala de aula) e a formação continuada influenciam veementemente as capacidades docentes nos diversos ramos de sua atuação.

### **Desafios enfrentados pelos docentes da EPT com relação ao engajamento em práticas de formação continuada**

Nesta subseção serão apresentados e discutidos os dados da pesquisa no tocante às barreiras ou desafios enfrentados pelos docentes da EPT a respeito da própria formação continuada, ou seja, quais dificuldades eles enfrentam no vivenciamento dessa formação? No bojo dessa discussão, a Tabela 2 sintetiza os dados do estudo quanto à relação entre a carga horária de trabalho e a necessária formação continuada.

**Tabela 2 – Relação entre a carga horária de trabalho do professor e as barreiras para se dedicar à formação continuada**

| <b>Resposta dos docentes</b> | <b>Frequência absoluta</b> | <b>Frequência relativa (%)</b> |
|------------------------------|----------------------------|--------------------------------|
| Concordo plenamente          | 2                          | 6,5                            |
| Concordo                     | 3                          | 9,7                            |
| Não concordo e nem discordo  | 8,0                        | 25,8                           |
| Discordo                     | 11,0                       | 35,5                           |
| Discordo plenamente          | 7,0                        | 22,6                           |

Fonte: Elaboração própria, baseada nos dados da pesquisa (2019).

Os dados da Tabela 2 indicam que 74% dos docentes têm concepções claras quanto à situação abordada, considerando que a posição mediana aponta para a incerteza nas respostas. Do total geral, cerca de 58% estão convictos de que a carga de trabalho não constitui um impedimento para o professor dedicar-se à formação continuada. Por outro lado, 16% acreditam que sim, a carga de trabalho constitui uma barreira à formação continuada do professor.

A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 17, de 11 de maio de 2016, estabelece que a carga horária mínima de trabalho dos professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico envolve as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão (Brasil, 2016b). A própria Portaria define que o Conselho Superior de cada instituição deverá regulamentar a distribuição da carga horária a que o professor precisa se dedicar em cada atividade. No que se refere à carga horária de horas aulas a serem ministradas pelos professores, porém, a Portaria estabelece os limites mínimo e máximo: para os professores com carga horária semanal de 40 horas o mínimo de horas-aulas a serem ministradas semanalmente é 10 e o máximo é 20; para os professores com carga horária semanal de 20 horas os limites mínimo e máximo devem ser de 8 e 12 horas-aulas, respectivamente. Em termos empíricos, não parece haver competição entre a formação continuada e a carga horária de trabalho docente; é o que indica os dados da pesquisa.

Além da carga horária, outros fatores foram colocados em discussão quanto aos possíveis conflitos que poderiam se tornar impedimentos para que o professor da EPT vivencie a sua própria formação continuada. Esse conjunto de fatores colocados em debate foram os seguintes: fator tempo (muito escasso); fator financeiro (custos altos); pouco interesse; falta de incentivo institucional; inexistência de barreiras perceptíveis; outras barreiras (nesta opção de resposta os professores, de acordo com suas percepções, poderiam elencar quaisquer outros fatores que pudessem estar dificultando à formação continuada docente). Os resultados desse levantamento constam na Tabela 3.

Tabela 3 – Fatores que se tornam barreiras ao processo de formação continuada dos docentes da EPT

| Fatores analisados                 | Respostas<br>(frequência absoluta) | Respostas<br>(frequência relativa) [%] |
|------------------------------------|------------------------------------|----------------------------------------|
| Fator tempo (muito escasso)        | 3                                  | 9,7                                    |
| Fator financeiro (custos elevados) | 7                                  | 22,6                                   |
| Pouco interesse                    | 1                                  | 3,2                                    |
| Falta de incentivo institucional   | 6                                  | 19,4                                   |
| Não percebem barreira alguma       | 6                                  | 19,4                                   |
| Outros                             | 8                                  | 25,8                                   |

Fonte: Elaboração própria, baseada nos dados da pesquisa (2019).

A Tabela 3 salienta que o custo financeiro foi o fator mais mencionado pelos docentes como barreira à formação continuada, representando 22,6% das respostas. O segundo fator evidenciado foi a falta de incentivo institucional (19,4%). Nesse fator pode-se discutir a oferta de formação na própria instituição, a liberação do servidor para participar de formações fora da instituição e o retorno (pessoal ou profissional) que este servidor teria a partir do esforço empreendido.

Os docentes que escolheram a opção “outros fatores” (Tabela 3) elencaram as seguintes situações-problema que dificultam a efetivação da formação continuada na EPT: falta de alinhamento entre as formações e a área de atuação do docente; escassez de curso de alto nível na região; dedicação à família; cursos desinteressantes; e diversos (não especificados pelos respondentes).

Segundo Machado (2011), a formação de professores para a EPT enfrenta desafios como: necessidade de diálogo com o trabalho e a educação geral; práticas pedagógicas interdisciplinares e interculturais; integração entre tecnologia, ciência e cultura; processos abrangentes de contextualização; compreensão do trabalho como princípio educativo; e a emancipação do educando como sujeito de direitos.

Os dados empíricos dialogam com diversos fatores elencados por Imbernón (2010b), quais sejam: falta de coordenação, acompanhamento e avaliação por parte das instituições e serviços implicados nos programas de formação permanente; falta de descentralização das atividades programadas; o predomínio da improvisação nas modalidades de formação; os horários inadequados, sobrecarregando o trabalho docente; a formação em contextos individualistas e personalistas; e a formação vista unicamente como incentivo salarial ou de promoção (Imbernón, 2010b, p. 110).



Esses desafios precisam ser debelados a partir de um esforço conjunto das instituições da educação profissional e tecnológica, dos governos e dos próprios docentes. Negligenciá-los pode representar um incalculável prejuízo não apenas educacional, mas também com danosos reflexos socioeconômicos, principalmente em países em desenvolvimento, como é o Brasil.

## O professor da EPT como gestor da sua própria formação continuada

A presente subseção discute o papel docente da EPF enquanto gestor primário da própria formação continuada. Diversas formas de concretização dessa formação foram evidenciadas no estudo como práticas comuns dos professores. Destacam-se três: interação entre os próprios pares; leituras diversas e a prática da pesquisa.

A maioria dos participantes da pesquisa sustenta que se utiliza do aprendizado coletivo (relação docente-docente) na perspectiva do aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. O Quadro 3 apresenta evidências tanto em relação aos que costumam praticar esse modelo de formação (aprendizados com os pares) quanto aqueles que não o fazem.

Quadro 3 – Evidências empíricas da formação continuada na EPT por meio do aprendizado com os pares (relação docente-docente)

| Relação entre a formação continuada e o aprendizado com os pares                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Docentes que costumam aprender com os próprios pares (grande maioria das respostas) | <p>Sim. Discutimos as novas tecnologias e os comportamentos dos alunos em sala de aula (P14, 2018).</p> <p>Sempre. Vejo como uma necessidade de expandir o que compreendo de forma que possamos utilizar de forma complementar, multidisciplinar (P15, 2018).</p> <p>Sim, não existe melhor maneira de conhecer problemas e buscar soluções. É na socialização que o processo de ensino aprendizagem de fato se inicia e termina (P16, 2018).</p> <p>Sim. Penso e acredito que esse momento é fundamental para a melhoria do ensino e aprendizagem, tais como desenvolver projetos e/ou trabalhar assuntos afins em determinadas turmas (P21, 2018).</p> <p>Procuro sim, não dá para ser feito com todos, até por conta de serem de áreas distintas, mas busco discutir com os da mesma área que a minha (P25, 2018).</p> <p>Sim, a principal vantagem que observo é a possibilidade de trabalharmos em equipe melhorando o aspecto global (P27, 2018).</p> |
| Docentes que não têm o costume de aprender com os pares (minoridade)                | <p>Não (P24, 2018).</p> <p>Não discuto, por não existir. E quando há, não tem proximidade com a área que leciono (P19, 2018).</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |

Fonte: Elaboração própria, baseada nos dados da pesquisa (2019).

Um dos eixos da formação continuada docente é a troca de experiências entre seus pares (Imbernón, 2010b; Mizukami, 2013), ou seja, a criação de espaço-tempos destinados à reflexão entre os próprios professores constitui momentos sublimes na construção/reconstrução dos saberes necessários à prática educativa. Conforme Gadotti (2003, p. 31), “deve-se realçar a importância da troca de experiências entre pares, através de relatos de experiências, oficinas e grupos de trabalho”.

Nos dizeres de Imbernón (2010b, p. 52), “a formação personalista e isolada pode originar experiências de inovação, mas dificilmente levará a uma inovação da instituição e da prática coletiva dos profissionais”. Por meio da comunicação com seus pares, os docentes criam e recriam espaço-tempo de formação continuada. Nesses espaços, os sucessos e fracassos são discutidos e reavaliados não apenas como obrigação institucional (Imbernón, 2010b), mas com uma intencionalidade fortemente inclinada à mudança e à melhoria das práticas pedagógicas.

É mister compreender que “a solidão do trabalho docente – ‘fecho a porta e faço como bem entendo’ – é vista hoje como uma espécie de problema profissional e pode levar o docente que adota essa postura de maior isolamento ao estresse profissional e mesmo ao abandono da profissão” (Tancredi, 2009, p. 19). Para Freire (1996, p. 28), a educação é uma busca de “ser mais”. Ainda conforme o patrono da educação brasileira, a busca do “ser mais” não pode ocorrer de forma isolada. Logo, a “busca solitária poderia traduzir-se em um ter mais, que é uma forma de ser menos. Essa busca deve ser feita com outros seres que também procuram ser mais e em comunhão com outras consciências” (Freire, 1996, p. 28).

Além do aprendizado com os pares, outras formas de vivência da formação continuada na EPT foram elencadas pelos respondentes da pesquisa. Esses resultados encontram-se sintetizados na Tabela 4.

Tabela 4 – Principais formas de vivência da formação continuada pelos docentes da EPT<sup>7</sup>

| Estratégias utilizadas pelos docentes                 | Respostas<br>(frequência absoluta) | Respostas<br>(frequência relativa) [%] |
|-------------------------------------------------------|------------------------------------|----------------------------------------|
| Leituras diversas (livros, revistas, artigos, etc.)   | 24                                 | 31,2                                   |
| Pesquisas na própria área de atuação                  | 15                                 | 19,5                                   |
| Pesquisas, tanto na área de atuação como<br>fora dela | 11                                 | 14,3                                   |
| Realização de cursos presenciais                      | 10                                 | 13,0                                   |
| Grupos de pesquisa, dentro ou fora da<br>instituição  | 9                                  | 11,7                                   |
| Realização de cursos EaD                              | 7                                  | 9,1                                    |
| Outras                                                | 1                                  | 1,3                                    |

Fonte: Elaboração própria, baseada nos dados da pesquisa (2019).

<sup>7</sup> O somatório das respostas não condiz com o número de sujeitos da pesquisa (31) porque cada docente poderia elencar até duas respostas diferentes para a mesma pergunta.

O destaque da prática da leitura como uma das formas utilizadas pelos docentes da EPT na vivência da própria formação continuada é uma informação bastante significativa (31,2% das respostas). A relevância disto se dá, sobretudo, em um tempo em que, de acordo com Imbernón (2010), a partir do final do século 20 e início do 21, o ato de ler tem sido pouco valorizado, de forma geral, entre os professores. Nas palavras do autor, existem fatos que fazem crer que “muitos dos que se dedicam ao nobre ofício do ensino não leem, pelo menos não o suficiente” (Imbernón, 2010, p. 14). Neste caso especificamente, a presença da contradição apresenta-se de modo relevante (em tempos em que os professores, de forma geral, diminuem sua carga de leitura, os docentes da EPT não seguem essa tendência).

O caminho da pesquisa também tem sido adotado por um significativo número de docentes da EPT na gestão de sua própria formação continuada, o que fica evidenciado na Tabela 4.

A respeito da pesquisa no meio educacional, Demo (2003, p. 10) afirma que ela “precisa ser internalizada como atitude cotidiana, não apenas como atividade especial, de gente especial, para momentos e salários especiais”. Dessa forma, a pesquisa deixa de ser apenas um complemento à função docente e passa a ser uma condição imprescindível na prática pedagógica, isto é, a prática do ensino precisa caminhar de modo indissociável à prática da pesquisa. Isso remete ainda à condição de inacabamento e incompletude do profissional do ensino (Freire, 1996) que vive em constante aprendizado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do presente trabalho teve como objetivo geral compreender, sob a perspectiva dos professores, os aspectos fundamentais da formação continuada dos docentes da EPT em relação à importância dessa formação, os desafios enfrentados e a gestão dessa formação. Três objetivos específicos foram estabelecidos: (I) analisar a importância da formação continuada docente a partir da percepção dos próprios professores da EPT; (II) refletir a respeito dos desafios enfrentados pelos docentes da EPT no que diz respeito à sua própria formação continuada; e (III) compreender de que forma ocorre a gestão da formação continuada dos docentes da EPT.

No que se refere à importância da formação continuada, todos os participantes da pesquisa sustentaram que ela é imprescindível à prática pedagógica na EPT. Sua importância ocorre pelas seguintes razões: necessária atualização/aprofundamento dos conhecimentos do profissional do magistério; constantes mudanças/dinâmicas internas ou externas à instituição de ensino; influência dessas formações na aprendizagem dos discentes; e capacidade dessas formações em proporcionar reflexões a respeito da prática pedagógica.

Com relação aos desafios enfrentados, o fator financeiro e a falta de incentivo institucional tiveram maior relevância. Um problema está vinculado diretamente ao outro. É necessário que as instituições de ensino vinculadas à EPT, assim como os governos, façam destinação de recursos específicos para essa finalidade. Além disso, é preciso adotar estratégias de incentivo aos docentes, que pode ser a inserção da formação continuada no próprio plano de trabalho do professor (dentro das 40 horas

semanais), a liberação do docente para participação em cursos ou eventos dessa natureza sem compensação de carga-horária e a inserção de itens dessa natureza nos planos de progressão e promoção na carreira, etc.

A respeito da gestão da própria formação continuada, a pesquisa elucidou que essa formação ocorre por meio de formas diversas. Três formas, entretanto, destacam-se. O primeiro destaque é em relação ao aprendizado com os pares, isto é, quando os docentes compartilham experiências entre si, gerando influências diretas na prática pedagógica. A segunda forma é a prática da leitura. A terceira forma mais relevante foi a prática da pesquisa, seja ela realizada em grupos formais ou individualmente.

Esse novo ciclo de expansão das unidades da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, conforme já salientado, principalmente por meio da criação de cem novos *campi* de Institutos Federais, precisa, necessariamente, dar especial atenção à formação do professorado. Uma vez que essa política foca, adicionalmente, na consolidação dos *campi* já existentes, deixar a formação continuada de fora do orçamento da União representaria um retrocesso em termos de qualidade de ensino, pesquisa e extensão na EPT.

De modo geral, a pesquisa alcançou seu objetivo, trazendo luz aos diversos pontos presentes nos objetivos específicos. Importa mencionar, todavia, as duas principais limitações percebidas nesta investigação: impossibilidade de ampliação do *locus* de pesquisa e respectivos sujeitos em razão da falta de financiamento específico para a realização do estudo; e tipos de sujeitos participantes, ou seja, apenas professores, não incluindo o corpo técnico. Embora tratando-se de um estudo de caso único, o presente estudo é uma importante fonte de consulta, servindo de base para o fortalecimento da área de pesquisa que trata da formação continuada na EPT.

Dada a relevância e a amplitude do assunto “formação continuada na EPT”, fica claro que esse campo de estudos continua aberto à exploração. Logo, sugere-se que este estudo possa resultar em outros desdobramentos, tais como a construção de indicadores de qualidade de formação continuada na EPT bem como a contextualização desse tipo de formação com foco nas diversas realidades do cenário nacional e internacional.

## REFERÊNCIAS

- ARANHA, A. V. A formação docente para a educação profissional: especificidades da área da saúde. *Trabalho e Educação*. Belo Horizonte, v. 17, n. 3, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8610/6122>. Acesso em: 3 fev. 2019.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 15/2016 de 11 de maio de 2016*. 2016a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/40991-portaria-15-2016-setec-12maio-pdf/file>. Acesso em: 4 jul. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 17, de 11 de maio de 2016*. 2016b. Disponível em: [http://www.ifs.edu.br/proen/images/portaria\\_setec\\_n17\\_20161.pdf](http://www.ifs.edu.br/proen/images/portaria_setec_n17_20161.pdf). Acesso em: 2 fev. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Nota Técnica nº 67/2016/CGDP/DDR/SETEC/SETEC: Plano de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal – PLAFOR*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016. 2016c. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/rede\\_federal/legislacao\\_atos/nt\\_67\\_setec\\_12maio20161.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/rede_federal/legislacao_atos/nt_67_setec_12maio20161.pdf). Acesso em: 12 jul. 2023.
- CANDAU, V. M. *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, 2003.

- CARVALHO, O. F.; SOUZA, F. H. M. Formação do docente da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: um diálogo com as faculdades de educação e o curso de Pedagogia. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 128, p. 629-982, jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n128/0101-7330-es-35-128-00883.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2018.
- DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- FIGUEIREDO, C. V. S. F.; GANDRA, L. P. Formação de professores/educação profissional: o perfil do docente ingressante no IFMS Campus Coxim. *Holos*, IFRN, ano 30, v. 2, 2014. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1992/802>. Acesso em: 3 jul. 2018.
- FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, M. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.
- GARCÍA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto-Portugal: Porto Editora, 1999.
- IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010a.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.
- KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. *Sociedade & Conhecimento*, ano XX, n. 68, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a09v2068.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2019.
- LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 2013.
- MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, Brasília: Ministério da Educação (MEC): Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), v. 1, n. 1, jun. 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev\\_brasileira.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf). Acesso em: 12 nov. 2017.
- MACHADO, L. R. S. O desafio da formação dos professores para a ETP e PROEJA. *Educação & Sociedade*, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/873/87320975005.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2019.
- MEC. Ministério da Educação (Brasil). *Governo federal anuncia 100 novos campi de Institutos Federais*. Brasília: Ministério da Educação, 12 mar. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/marco/governo-federal-anuncia-100-novos-campi-de-institutos-federais>. Acesso em: 12 mar. 2025.
- MIZUKAMI, M. G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, Bernardete Angelina et al. *Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, 2013.
- MONTEIRO, L. M.; LIMA, A. M. Formação continuada de docentes nos Institutos Federais: a produção científica da Pós-Graduação brasileira (2018-2022). *Dialogia*, n. 48, p. e26214, 2024. DOI: 10.5585/48.2024.26214. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/26214>. Acesso em: 12 mar. 2025.
- PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ROMANOWSKI, J. P. *Formação e profissionalização docente*. Curitiba: Ibepex, 2007.
- SARMENTO, J. N. P.; VIANA NETO, A. A. Produtos educacionais em Mestrados profissionais: avaliando o blog no contexto pedagógico. *Humanidades & Inovação*, n. 52, v. 8, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/3569>. Acesso em: 12 mar. 2025.
- SARMENTO, J. N. P. *Formação continuada dos docentes da rede federal de educação profissional e tecnológica: como entendem e como a fazem*. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Anápolis, 2019. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7898379](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7898379). Acesso em: 12 mar. 2025.

SILVA, R. S.; AZEVEDO, J. M. A.; AZÊVEDO, H. S. F. S. Avaliação da aprendizagem: uma proposta de formação continuada aos docentes da Educação Profissional e Tecnológica. *Educitec – Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*, Manaus, Brasil, v. 8, p. e173522, 2022. DOI: 10.31417/educitec.v8.1735. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1735>. Acesso em: 12 mar. 2025.

TANCREDI, R. M. S. P. *Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão*. São Paulo: Edufscar, 2009.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

#### **Autor correspondente**

Januario Neto Pereira Sarmiento

Instituto Federal do Tocantins – Ifto

Rua Tocantínia, SN, Setor Jardim América, Porto Nacional/TO, Brasil. CEP 77500-000.

[januario.sarmiento@ifto.edu.br](mailto:januario.sarmiento@ifto.edu.br)

Este é um artigo de acesso aberto distribuído  
sob os termos da licença Creative Commons.

