

**ISSN - 2175-6600**

**Vol.17 | Número 39 | 2025**

Submetido em: 03/12/2024

Aceito em: 29/04/2025

Publicado em: 15/12/2025

**Formação Continuada no Ensino Superior:** Perspectivas de Professores da área de Ciências da Natureza

**Continuing training in higher education:** Perspectives from Natural Sciences Teachers

**Formación continua en educación superior:** Perspectivas de profesores de ciencias naturales

*Devacir Vaz de Moraes<sup>1</sup>  
Irene Cristina Mello<sup>2</sup>*



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2025v17n39pe18707>

**Resumo:** A docência no ensino superior brasileiro vem sendo embasada em referenciais que dizem respeito sobretudo aos saberes do conteúdo, sem regulamentação definida, deixando-se a cargo das Instituições de Ensino Superior (IES) a autonomia pela formação continuada de quem exerce a docência universitária. Ao refletir sobre essa situação, procurar-se-á, neste ensaio acadêmico conhecer, pela perspectiva dos professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), as percepções em relação ao processo formativo e a importância da formação continuada para o desenvolvimento de sua prática, identificando o sentido da docência. Para tanto, optamos pela abordagem qualitativa do tipo descritivo exploratório, com entrevistas semiestruturadas. Fizeram parte deste estudo treze professores que lecionam em cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza do IFMT. Os dados produzidos foram analisados e organizados mediante o *software* IReMuTeQ e a análise do conteúdo da Bardin (2011). Os resultados evidenciam a necessidade de reformulação e ampliação das políticas de formação continuada para os docentes que atuam no ensino superior no IFMT, visando uma abordagem mais personalizada, que contemple as demandas de cada campus, tanto no desenvolvimento técnico, quanto nas habilidades pedagógicas e reflexivas, importantes para o exercício da prática docente.

**Palavras-chave:** Docência Universitária. Desenvolvimento Profissional. Formação Continuada.

<sup>1</sup> Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0775-0512>. Contato: devacir.moraes@ifmt.edu.br

<sup>2</sup> Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4042-7503>. Contato: irene.mello@ufmt.br



**Abstract:** Teaching in Brazilian higher education has been based on references that mainly concern content knowledge, without defined regulation, leaving the responsibility of Higher Education Institutions (HEIs) to be autonomous for the continued training of those who exercise university teaching. When reflecting on this situation, this academic essay will seek to understand, from the perspective of teachers at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Mato Grosso (IFMT), the perceptions regarding the training process and the importance of continued training for the development of their practice, identifying the meaning of teaching. To this end, we opted for a qualitative approach of the exploratory descriptive type, with semi-structured interviews. Thirteen professors who teach on the Natural Sciences Degree course at IFMT took part in this study. The data produced was developed and organized using the IRaMuTeQ software and content analysis by Bardin (2011). The results highlight the need to reformulate and expand continuing education policies for teachers who work in higher education at IFMT, movements with a more personalized approach, which contemplate the demands of each campus, both in technical development and in pedagogical and reflective skills important for the exercise of teaching practice.

**Keywords:** University Teaching. Professional Development. Continuing Training.

**Resumen:** La enseñanza en la educación superior brasileña se ha basado en referentes que conciernen principalmente al conocimiento de contenidos, sin regulación definida, dejando la responsabilidad de las Instituciones de Educación Superior (IES) como autónomas para la formación continua de quienes ejercen la enseñanza universitaria. Al reflexionar sobre esta situación, este ensayo académico buscará comprender, desde la perspectiva de los docentes del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Mato Grosso (IFMT), las percepciones sobre el proceso de formación y la importancia de la formación continua para el desarrollo de su práctica, identificando el significado de la enseñanza. Para ello se optó por un enfoque cualitativo de tipo exploratorio descriptivo, con entrevistas semiestructuradas. Participaron de este estudio trece profesores que imparten docencia en la Licenciatura en Ciencias Naturales del IFMT. Los datos producidos fueron desarrollados y organizados utilizando el software IRaMuTeQ y el análisis de contenido de Bardin (2011). Los resultados resaltan la necesidad de reformular y ampliar las políticas de educación continua para los docentes que trabajan en la educación superior en el IFMT, movimientos con un enfoque más personalizado, que contemplen las demandas de cada campus, tanto en el desarrollo técnico como en habilidades pedagógicas y reflexivas importantes para el ejercicio de la práctica docente.

**Palabras clave:** Docencia Universitaria. Desarrollo Profesional. Formación Continua.

## 1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a formação continuada para a docência universitária não tem regulamentação específica que estabeleça diretrizes para o desenvolvimento didático-pedagógico dos professores, como em outros níveis de ensino. A falta de políticas institucionais para a formação permanente e desenvolvimento profissional dos docentes, aliada à predominância da formação científica como principal alicerce para o ensino superior, caracteriza um cenário repleto de desafios e reflexões para as instituições.

Ao ingressar nas Instituições de Ensino Superior (IES), os docentes geralmente carregam conhecimentos prévios nas suas respectivas áreas de pesquisas e atuação profissional, sem questionar o significado de ser professor universitário. Assim, as instituições que os recebem já os reconhecem como docentes, não fazendo a transição para torná-los professores do ensino superior, de modo que esta passagem acontece, em via de regra, “naturalmente”, sem qualquer apoio institucional.



A docência universitária pode ser compreendida em suas múltiplas dimensões e complexidades, sendo a mais comum o contato com estudantes e colegas de profissão. Tal complexidade tem sido assumida no contexto contemporâneo, compreendendo os diversos saberes necessários para o desenvolvimento desta ação. Pode-se observar as transformações estruturais e tecnológicas que atingem a educação superior e exigem saberes e sensibilidades diferenciadas para prática nos processos educativos, contribuindo com as demandas e expectativas da sociedade e dos estudantes (Mello, 2016).

Reconhecendo a complexidade da docência e diante das variadas interpretações e debates relacionados à docência universitária, muitas IES buscam oferecer cursos de formação continuada para aprimorar os conhecimentos pedagógicos de seus professores. Entretanto, a formação didático-pedagógica dos professores para atuação no ensino superior fica a cargo de ações individuais das instituições.

Para García (1995, p. 19), a formação docente deve ser entendida como um “processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa que realiza com duplo efeito, uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências do sujeito”. Nessa direção, a formação continuada no ensino superior poderá proporcionar, aos docentes rever seus conceitos, ressignificar sua prática e incorporar novos conhecimentos pedagógicos ao seu cotidiano, possibilitando tanto o desenvolvimento pessoal quanto profissional (Cunha, 2013).

Desse modo, o objetivo deste artigo é conhecer, pela perspectiva dos professores do IFMT que atuam nos cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza, as percepções em relação ao processo formativo na instituição e a importância da formação continuada para o desenvolvimento de sua prática, identificando o sentido da docência.

## 2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Há cerca de três décadas, teve início uma autocrítica por parte de diversos membros participantes do ensino superior brasileiro, especialmente professores, a respeito da atividade docente. Começou-se a perceber que a docência no ensino superior exige competências próprias que, desenvolvidas, trariam àquela atividade uma “conotação de profissionalismo e superaria a situação até então muito contraditória de ensinar “por boa vontade”, buscando apenas certa consideração pelo título de “professor de universidade”, ou apenas para “complementação salarial” (Masetto, 2014, p. 20).



Então deu-se início à identificação e discussão das principais competências específicas do professor universitário. Durante e após essas discussões, levantaram algumas delas.

1. A docência em nível de ensino superior exige do candidato, antes de mais nada, que ele seja competente em uma determinada área de conhecimento.
2. A docência no nível superior exige do professor domínio na área pedagógica.
3. O exercício da dimensão política é imprescindível no exercício da docência universitária (Masetto, 2014, p.20-22 e 26).

Para Masetto (2014), geralmente o domínio pedagógico é o ponto mais carente dos professores universitários, seja porque nunca tiveram oportunidade de entrar em contato com essa área, seja porque a veem como algo supérfluo ou desnecessário na sua atividade de ensino.

O ato de ensinar é mais complexo, abrangente e profundo que sua identificação com o desenvolvimento do aspecto cognitivo das pessoas. O ensino e a aprendizagem podem ser entendidos como processos de crescimento e desenvolvimento de uma pessoa em sua totalidade, abarcando minimamente quatro grandes áreas: a do conhecimento, a do afetivo-emocional, a de habilidades humanas e profissionais e a de atitudes ou valores (Masetto, 2014, Veiga, 2014).

Entretanto, o professor universitário tem sua autoridade historicamente alicerçada no domínio do conhecimento disciplinar específico. Na maioria das instituições de ensino superior há a predominância de um despreparo, por parte desses profissionais, para o processo de ensino e aprendizagem, ainda que essas instituições contem com professores possuidores de experiência significativa e anos de estudos em sua área específica.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2010, p. 104), muitos “dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores”. As autoras afirmam que a maioria das instituições não oferecem orientação e formação sobre os processos de planejamento, processos metodológicos e processos avaliativos para seu corpo docente. Para Zabalza (2004, p. 145) “o exercício da profissão docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes a sua didática e ao encaminhamento das variáveis que caracterizam sua docência”.

As pesquisadoras Rosane da Silveira Alves e Maria Isabel da Cunha ressaltam que os professores:

[...] precisam ampliar essa legitimidade pela base dos conhecimentos pedagógicos que caracterizam a profissão de professor. Progressivamente, o tradicional imaginário da profissão que se alicerçava nas formas de transmissão do conteúdo vai dando lugar à necessidade de um docente com saberes múltiplos, que possa



ser a ponte entre o conhecimento historicamente acumulado e as estruturas cognitivas e culturais de seus alunos (Alves, Cunha, 2019, p. 12).

Para superar esses obstáculos, muitos países como França, Espanha e Portugal, adotaram a formação inicial para o docente universitário. Na formação dos professores iniciantes (o tempo de experiência varia entre três e sete anos), os participantes realizam tarefas como aulas práticas e orientações de trabalhos, estudam sobre a função da universidade, os sistemas educativos, a organização do conhecimento e dos conteúdos didáticos e sobre técnicas audiovisuais. Desse modo, os docentes tendem a tornarem-se sujeitos ativos, críticos e preparados para atuação nesta modalidade de ensino (García, 1999; Cunha, 2013).

No Brasil, a prática de formação para a docência universitária vem ganhando força nos últimos anos. Alguns autores como, Pimenta, Anastasiou (2010); Cunha (2010, 2013), Behrens (2014), Mello (2016) e Viana e Veiga (2016), entre outros, defendem a formação para docência no ensino superior, de maneira que ela seja referendada na reflexão sobre a ação docente para enfrentar os desafios e exigências da sociedade contemporânea.

A necessidade da profissionalização dos professores, sendo entendida como profissão em ação, torna reflexivo o processo da ação docente, ultrapassando o “fazer pelo fazer” e apontando para o “saber porque fazer” (Behrens, 2014, p. 76). Viana e Veiga (2016, p. 13) complementam essa reflexão ao afirmarem que a formação se insere como elemento do “desenvolvimento profissional e de crescimento dos docentes em seu trabalho pedagógico e em sua trajetória, integrando as dimensões pessoais, profissionais e sociais na constituição de sua identidade como professor autônomo, reflexivo, crítico e solidário”.

Cunha (2013), Pimenta e Anastasiou (2010), defendem a profissionalização e valorização à medida que em o professor se desenvolve com formação inicial e continuada. Reconhecer o espaço de atuação docente como um lugar de formação é deixar explícito que o ensino é um fenômeno complexo, enquanto prática social realizada com pessoas e por pessoas, numa ação e relação entre sujeitos.

As práticas de formação docente devem criar espaços coletivos para que os professores possam discutir, refletir e produzir os seus saberes e os seus valores. E, nesse “processo de reflexão coletiva”, serão compartilhados avanços, sucessos e fracassos à medida em que os docentes alicerçam e constroem seus referenciais. Assim, o trabalho em grupo e compartilhado abre perspectiva para a emancipação profissional (Behrens, 2014, p. 76).



Hardoim e Mello (2016, p. 106) contribuem com o tema ao afirmarem que “a formação para a docência no ensino superior ainda é um campo em construção, que deve configurar na racionalidade técnico científica, mas também na epistemológica e metodológica”. Nesse processo, surge a necessidade de realizar estudos e discussões sobre a prática desses docentes, visto que muitos são iniciantes na carreira e não têm preparação pedagógica para o bom desempenho da função (Santos; Giasson, 2019).

Para Hardoim e Mello (2016), a cultura de formação continuada no campo pedagógico busca desenvolver métodos e técnicas de ensino para que o professor consiga usá-los em diversas situações no ensino e aprendizagem. O trabalho pedagógico nas universidades deve reconhecer as diferentes lógicas dos cursos oferecidos, de modo que os professores atuam em diferentes campos científicos.

Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003), afirmam haver preocupação com a formação e o desenvolvimento docente no ensino superior, pois, em sua maioria, os professores não recebem uma preparação política e pedagógica, uma vez que a formação é entendida como um processo de construção contínuo.

De acordo com Cortela (2017), mesmo na contemporaneidade a prática de muitos professores continua defasada, pois ensinam com base na transmissão, na memorização e repetição, em atividades experimentais de comprovação, numa perspectiva fragmentada do conhecimento, fugindo de aspectos teórico-metodológicos para um processo de “reflexão-ação-reflexão”.

Pesquisar sobre a formação docente para o ato de ensinar é fundamental no ensino superior, pois é capaz de gerar maior criticidade e reflexão da prática pedagógica frente aos desafios educacionais da atualidade. As reflexões proporcionadas geram nos docentes uma mudança de metodologia, bem como o surgimento de novas referências que os subsidiam e geram questionamentos. Já nos estudantes, essas reflexões podem provocar a produção de conhecimento como responsáveis, críticos e autônomos frente ao contexto social (Cortela; Nardi, 2016). Com isso, o professor tem ferramentas para “utilizar abordagens de ensino ativas, desenvolvendo atividades que favoreçam a metacognição, dentro de uma perspectiva crítica e interdisciplinar” (Cortela, 2017, p.7844).

Nessa perspectiva, o professor deve compreender a importância da formação como requisito para sua atuação na universidade, pois significa preparar os jovens para se colocarem no mesmo nível da civilização atual, de suas riquezas e de seus problemas, a fim de que aí atuem, sendo preparados de forma científica, técnica e social (Pimenta e Anastasiou, 2010).



No mundo contemporâneo, pode-se identificar três aspectos que impulsionam o desenvolvimento do professor universitário de acordo com Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003, p. 271): “as transformações da sociedade (seus valores, organização e trabalho), o avanço da ciência e a consolidação da educação, possibilitando a todos o acesso aos saberes elaborados no campo da pedagogia”.

Outra problemática enfrentada no ensino superior é a crescente perda de sua finalidade enquanto instituição social e das ações esperadas do Estado nacional, de caráter neoliberal, que prioriza, dentre outras coisas, a contenção de gastos sociais, redução de investimentos públicos em busca de estabilidade financeira. Enquanto instituições sociais, as universidades, desde suas origens, caracterizam-se por sua “ação e prática social, pautando-se pela ideia de conhecimento guiado pela necessidade”, tanto no que se refere à descoberta e invenção quanto à transmissão desses conhecimentos, buscando efetivar os processos de formação, criação, reflexão e crítica, derivada da autonomia do saber ante a religião e o Estado (Pimenta e Anastasiou, 2010, p. 167-168).

Percebemos a complexidade que permeia a docência no ensino superior, envolvendo as dimensões: pessoal, profissional e institucional (Veiga, 2014). A dimensão pessoal envolve os processos de produção da vida do professor; a dimensão profissional se refere aos aspectos da profissionalização docente; e a dimensão institucional refere-se aos investimentos da instituição para atingir seus objetivos educacionais. Com isso, o exercício da carreira docente acontece “sob tensão de reorientação epistemológica a impulsionar a dinâmica de sentidos, as categorias sujeito, identidade e subjetividade individual e social são passíveis de deslocamentos de ressignificação” (Guilardi Junior, 2017, p. 11).

O pesquisador espanhol Miguel Angel Zabalza, traz alguns elementos que, de acordo com o autor, as IES devem fazer para potencializar a formação de seus professores:

[...] elaborar planos de formação para a docência universitária que especifiquem as prioridades, os responsáveis e os recursos para seu desenvolvimento; criar e apoiar uma estrutura institucional encarregada de otimizar esse plano de formação e de supervisionar e avaliar seu desenrolar; estabelecer mecanismo de *feedback* sobre o funcionamento do ensino e do sistema universitário como um todo; reconhecer tanto o certificado como os méritos da docência, transformando-o em critério de promoção (Zabalza, 2004, p.178).

Em 2006, a pesquisadora Ilma Passos Alencastro Veiga propôs alguns caminhos para a formação dos professores universitários. De acordo com a autora, os professores universitários precisam, necessariamente, ter competência pedagógica e científica. A partir dos desafios que se mostravam presentes na educação superior foi possível

construir uma proposta de formação e desenvolvimento profissional de professores, destacando atividades como:

No âmbito institucional:

- Formação paralela à prática docente universitária que será exercida pelo acompanhamento do professor desde o início de seu ingresso na instituição de ensino superior por meio de:
    - atividades de tutoria, assessoria a jovens professores, discussão e avaliação curricular e outras tarefas, objetivando incentivar o desenvolvimento profissional;
    - estímulo ao trabalho coletivo, trabalho em equipe, estimulando grupos inovadores;
    - fomento às experiências compartilhadas e parcerias interdisciplinares ou interinstitucionais;
    - estágios orientados.
  - Institucionalização de um Núcleo de Pesquisa e Apoio Pedagógico (NUPAP) ou Unidade Pedagógica, nos quais trabalham graduados em Ciências da Educação atuando como assessores pedagógicos que realizam um trabalho conjunto com o docente, acompanhado de sugestões, contribuições e oferta de modalidades formativas presenciais e a distância. O *locus* do referido núcleo é a Faculdade de Educação.
  - Criação e fortalecimento de disciplina específica nos cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*, tais como Metodologia de Ensino Superior, Organização do Trabalho Pedagógico, Docência Universitária. A disciplina específica de cunho pedagógico deverá ser oferecida pela Faculdade de Educação, a fim de garantir a unidade formativa no contexto do Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores Universitários, que envolvem os diferentes programas de pós-graduação *lato e stricto sensu* da instituição.
  - Organização de palestras e conferências com especialistas convidados a partir do levantamento de necessidades.
  - Inclusão de exigências no contrato de trabalho, para que o professor ingressante ao longo do período probatório realize sua formação inicial para o exercício da docência universitária.
- No âmbito do MEC/SESU/CAPES/CNPq:
- Criação de Programa de Inovação Pedagógica (PID) e pró-docência universitária a fim de estimular experiências voltadas para o ensino de qualidade.
  - Institucionalização de linha de fomento e financiamento para o desenvolvimento de projetos de pesquisas sobre o processo de formação e desenvolvimento profissional do professor universitário e de inovações pedagógicas, por parte do CNPq, CAPES, Fundações de amparo à pesquisa, entre outros (Veiga, 2006, p. 7).

As sugestões para implementação de formação continuada no ensino superior contemplam ações em diversas naturezas como: política, administrativa e acadêmica. Embora as sugestões tenham sido realizadas em 2006, ressaltamos que houve pouca evolução no ensino superior no que diz respeito à formação continuada dos professores. As ações formativas estão vinculadas a ações isoladas das instituições, não havendo amparo legal para sua realização.





### 3. PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho é o recorte dos resultados de uma pesquisa<sup>3</sup> realizada no Programa do Doutorado em Educação em Ciências e Matemática, intitulado como Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática – REAMEC. Para o desenvolvimento desta pesquisa optamos pela metodologia de abordagem qualitativa, de característica descritivo exploratório, por se tratar de um fenômeno complexo e abrangente. Entendemos que a abordagem qualitativa é a mais oportuna para a construção de conhecimento sobre a formação para a docência no ensino superior, na perspectiva docente. Creswell (2014, p. 49-50) afirma que as pesquisas qualitativas “começam com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano”.

Para coleta de dados, realizamos entrevistas semiestruturadas, com um roteiro previamente elaborado. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas de forma presencial e individual. A escolha dessa abordagem se justifica por possibilitar que o professor pesquisado responda à entrevista de acordo com seu pensamento e com os referenciais que possui, falando livremente e expressando de forma mais eficaz o que deseja contribuir. O uso de entrevistas semiestruturadas é vista como um instrumento usual na área da educação, pois oportuniza ao pesquisador estabelecer uma conversa direta com o sujeito pesquisado, aproximando-o do problema investigado (Fontana; Rosa, 2021).

Os *campi* do IFMT utilizados para a realização da pesquisa, por oferecerem curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, foram: *campus* Confresa, *campus* Rondonópolis, *campus* São Vicente (Centro de Referência de Jaciara).

Fizeram parte deste estudo treze professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do IFMT. A seleção dos professores para contribuir com a pesquisa foi realizada utilizando os seguintes refinamentos: docentes que trabalham nos cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza, com formação em Licenciatura em Física, ou Química, ou Biologia; pertencer ao quadro de professor permanente do IFMT (ter sido aprovado em concurso público); atuar nos cursos de Licenciatura há, pelo menos, três anos. Esse último refinamento se apoia no fato de que este profissional teve a oportunidade de participar das políticas institucionais de formação para atuar no ensino

---

<sup>3</sup> Pesquisa aprovada no CEP Humanidades - UFMT, cujo Certificado de Apresentação de Apreciação Ética - CAAE nº 63610222.9.0000.5690



superior, caso a instituição tenha oferecido. O quadro 1 traz a trajetória profissional e acadêmica dos professores entrevistados. Para proteger a identidade dos entrevistados, optamos por identificá-los como Professor, P1, P2, P3, e assim por diante, até o P13.

**Quadro 1 - Caracterização dos Sujeitos**

Participante	Gênero	Formação Acadêmica	Experiência Profissional/Área de atuação	Tempo de Atuação IFMT
P1	Masc.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Licenciatura em Ciências da Natureza com Habilitação em Física;</li> <li>✓ Especialista em Educação no Campo;</li> <li>✓ Mestrado Profissional em Ensino de Física.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Atuação na Educação Básica 13 anos</li> <li>✓ Magistério superior 13 anos;</li> <li>✓ Atuação na pós-graduação <i>latu sensu</i> 06 anos;</li> <li>✓ Coordenador de curso.</li> </ul>	13 anos
P2	Fem.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Graduação em Ciências Biológicas;</li> <li>✓ Mestrado em Biologia Funcional e Molecular;</li> <li>✓ Doutorado em Ciências Farmacêuticas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Atuação na Educação Básica 4 anos</li> <li>✓ Magistério Superior 04 anos;</li> <li>✓ Atuação na pós-graduação <i>latu sensu</i> 02 anos;</li> <li>✓ Atuação em Farmacologia, com experiência em pesquisas com produtos naturais em úlcera gástrica, doenças inflamatórias intestinais e inflamação, além de gerenciamento de laboratório e implantação de diretrizes de biossegurança;</li> <li>✓ Direção de Ensino;</li> <li>✓ Coordenador de curso.</li> </ul>	04 anos
P3	Masc.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Bacharel em Química Especialista em Educação do Campo;</li> <li>✓ Mestrado em Química Inorgânica, Nanomateriais e Catálise;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Atuação na Educação Básica 10 anos;</li> <li>✓ Magistério Superior 10 anos;</li> <li>✓ Coordenador de Curso.</li> </ul>	10 anos
P4	Masc.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Graduado em Química</li> <li>✓ Graduação em Administração;</li> <li>✓ Especialista em Auditoria e Perícia;</li> <li>✓ Especialista em Gestão Pública Municipal;</li> <li>✓ Especialização em Práticas Pedagógicas na Educação;</li> <li>✓ Mestrando Profissional em Educação Profissional e Tecnológica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Atuação na Educação Básica 20 anos;</li> <li>✓ Magistério superior 06 anos</li> <li>✓ Coordenador de Curso de pós-graduação <i>latu sensu</i>;</li> <li>✓ Coordenador de Extensão.</li> </ul>	06 anos
P5	Masc.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Graduação em Ciências Biológicas;</li> <li>✓ Especialista em Educação no campo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Atuação na educação básica 12</li> <li>✓ Magistério superior 13 anos.</li> </ul>	13 anos
P6	Fem.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Graduação em Ciências Biológicas;</li> <li>✓ Mestrado em Ecologia e Conservação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Atuação na Educação Básica 21 anos;</li> <li>✓ Magistério superior 05 anos;</li> <li>✓ Atuação na Pós-graduação <i>latu sensu</i>;</li> <li>✓ Coordenadora de Curso.</li> </ul>	08 anos



Participante	Gênero	Formação Acadêmica	Experiência Profissional/Área de atuação	Tempo de Atuação IFMT
P7	Masc.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Graduação em Ciências Biológicas;</li> <li>✓ Especialização em Manejo Integrado de Pragas e Receituário Agrônomo;</li> <li>✓ Mestrado e Doutorado em Microbiologia Agrícola.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Atuação na Educação Básica 24 anos;</li> <li>✓ Magistério Superior 11 anos;</li> <li>✓ Coordenador de Curso;</li> <li>✓ Coordenador de área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID;</li> <li>✓ Docente de Microbiologia Geral, Genética Básica e Zoologia.</li> </ul>	11 anos
P8	Fem.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Graduação em Ciências Biológicas;</li> <li>✓ Mestrado e Doutorado em Genética e Biologia Molecular;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Atuação na Educação Básica 09 anos;</li> <li>✓ Magistério Superior 10 anos;</li> <li>✓ Coordenador de área do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID;</li> <li>✓ Coordenadora Institucional do Programa Residência Pedagógica – RP.</li> </ul>	09 anos;
P9	Masc.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Graduação em Física;</li> <li>✓ Mestrado em Ciências de Materiais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Atuação na Educação Básica 20 anos;</li> <li>✓ Magistério Superior 18 anos;</li> <li>✓ Supervisor do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID;</li> <li>✓ Coordenador Institucional do Programa Residência Pedagógica – RP.</li> <li>✓ Membro da Comissão Própria de Avaliação do IFMT- CPA.</li> </ul>	12 anos
P10	Masc.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Graduação em Química;</li> <li>✓ Mestrado em Ensino de Ciências da Natureza;</li> <li>✓ Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Atuação na Educação Básica 12 anos;</li> <li>✓ Magistério Superior 12 anos;</li> <li>✓ Atuação na Pós-graduação <i>stricto sensu</i> – 1 ano;</li> <li>✓ Coordenador de Curso;</li> <li>✓ Coordenador do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID.</li> </ul>	12 anos
P11	Masc.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Graduação em Ciências Biológicas;</li> <li>✓ Mestrado e Doutorado em Genética;</li> <li>✓ Pós-doutorado em Bioquímica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Atuação na Educação Básica 06 anos;</li> <li>✓ Magistério Superior 06 anos;</li> <li>✓ Coordenador de área do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID.</li> </ul>	06 anos
P12	Masc.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Graduação em Ciências Biológicas;</li> <li>✓ Mestrado em Educação Agrícola;</li> <li>✓ Doutorado em Agricultura Tropical.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Atuação na Educação Básica 19 anos;</li> <li>✓ Magistério Superior 14 anos;</li> <li>✓ Coordenador de Curso.</li> </ul>	15 anos
P13	Masc.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Graduação em Química;</li> <li>✓ Mestrado em Saúde e Meio Ambiente;</li> <li>✓ Doutorado em Química.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Atuação na Educação Básica 13 anos;</li> <li>✓ Magistério Superior 15 anos;</li> <li>✓ Atuação na Pós-Graduação (<i>latu-sensu e stricto sensu</i>);</li> <li>✓ Coordenador de Curso;</li> <li>✓ Diretor de Ensino;</li> </ul>	13 anos

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

De acordo com os dados inseridos no quadro, os treze sujeitos entrevistados correspondem a: dez do gênero masculino e três do gênero feminino. Todos os



professores têm experiência na educação básica variando entre quatro e vinte e quatro anos, enquanto na educação superior essa experiência varia entre quatro e dezoito anos. Ressaltamos que a maioria são mestres ou doutores, totalizando sete mestres e cinco doutores e apenas um professor tem especialização.

Para as análises dos textos produzidos nas entrevistas, recorreremos ao *software* gratuito, denominado *IRaMuTeQ*, desenvolvido sob a lógica do *open source*, licenciado por GNU GPL. Ele está ancorado no ambiente estatístico do *software* R para análises estatísticas de conteúdo. O *IRaMuTeQ* viabiliza a análise de diferentes dados textuais, “desde textos simples, como a lexicografia a básica (cálculo de frequência de palavras), até análises multivariadas (classificação hierárquica descendente, análises de similitude)” (Camargo; Justo, 2013, p. 515).

Utilizamos também a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). A análise de conteúdo é compreendida como um “conjunto de técnicas de análise de comunicações” com suas funções principais em: aplicação, verificação de hipóteses e descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestados nas entrevistas (Bardin, 2011, p. 31).

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A formação dos professores da educação superior emerge, com mais força no cenário internacional, a partir da década de 80 do século XX. No Brasil, essa discussão ganha robustez com a forte expansão do ensino superior vivenciado no início do século XXI. Ela se insere em um contexto de ampliação e de questionamentos relativos ao papel da docência universitária.

Para o pesquisador Marcelo Garcia, a formação de professores é a “área do conhecimento, investigação, propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar [...], melhoram os seus conhecimentos competências e disposições, e que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do ensino” (Garcia, 1999, p. 26).

Na perspectiva institucional, Cunha (2010, p. 36) defende que a formação continuada para o ensino superior deve ser entendida como um conjunto de ações sistemáticas que visam à promoção da reflexão das práticas, das crenças e dos conhecimentos profissionais dos professores. Para a autora, é essencial a promoção, pelas IES, de ações diversas voltadas para o aperfeiçoamento do professor universitário. Essas ações são assumidas não apenas individualmente, mas envolvendo todos os profissionais que atuam de forma integrada na instituição.



Conforme previsto, investigamos as percepções docentes quanto à formação continuada ofertada pela instituição aos professores que atuam nos cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza no IFMT.

Dos treze entrevistados, seis consideram que o IFMT oferece parcialmente formações continuadas aos seus professores. Eles acreditam que há esforços institucionais em ofertar formação continuada aos professores que atuam no ensino superior, entretanto há demandas por melhorias, no sentido de maior atenção às necessidades específicas dos professores, principalmente no que diz respeito às práticas pedagógicas e à adequação das formações às realidades locais. Os entrevistados salientaram alguns desafios a serem enfrentados pela instituição para melhorar a formação dos docentes. Para eles, há as seguintes limitações: financeiras e burocráticas; variedades e abordagem dos cursos oferecidos; distância geográfica e acesso às formações; necessidade de melhorias na formação pedagógica; e sobrecarga de trabalho.

Para os professores P2, P3 e P4 a instituição dá suporte e oferece formação continuada aos docentes. Os participantes P5, P6 e P12 responderam que o IFMT não oferece formação continuada e o professor P7 não soube responder essa questão.

A disponibilidade de recursos financeiros é muito restrita e, com o passar dos anos, vem piorando cada vez mais. Além disso, os processos burocráticos podem representar obstáculos para que os professores possam participar de atividades de formação continuada. O professor P1 usa a palavra “burocracia” para destacar as dificuldades encontradas na instituição para participação em programas de pós-graduação e eventos científicos. De acordo com o professor P10, as “participações em congressos e eventos científicos, mesmo com trabalhos aprovados está cada vez mais difícil. Antigamente éramos aprovados, fazíamos uma previsão no começo do ano e pronto”. O professor acredita que os critérios de seleção usados nos editais, acabam restringindo e dificultando a participação dos professores nessas formações. Um item nos editais de seleção que tem pontuação e foi citado pelo professor é ter sido “fiscal de contrato”, o que, para ele, não é prioridade na carreira docente.

No IFMT, o processo de promoção e desenvolvimento profissional docente é regulamentado pelo Regulamento da Política de Pessoas (RPDP), aprovado pelo Conselho Superior da instituição, por meio da Resolução nº 114, de 25 de novembro de 2022.

A execução da Política de Desenvolvimento de Pessoas no âmbito do IFMT precisa, necessariamente, seguir o artigo 5º da RPDP, sendo conduzida pela Pró Reitoria de Gestão de Pessoas (Propessoas). Optamos por destacar os incisos III, IV e VI; alíneas



a, b, c, d, e, f e g; e parágrafos 3º e 4º, por destacar aspectos significativos na seleção dos professores:

[...] III - submissão do PDP para aprovação da Propessoas ou do reitor e, posteriormente, envio ao Órgão Central do Sipec até a data especificada pelo órgão, de cada ano civil, ou no dia útil subsequente; IV - após aprovação por parte do Órgão Central do Sipec, divulgação do PDP aprovado; [...] e VI - divulgação das ações de desenvolvimento de pessoas, contemplando: a) nome do servidor para a qual foi destinada a despesa; b) tipo da despesa: de diárias e passagens, inscrição, mensalidade e contratação, prorrogação ou substituição contratual; c) despesas com manutenção da remuneração do servidor durante o afastamento para realizar a ação de desenvolvimento; d) valor total de cada tipo de despesa; e) número de inscrição no Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ) e razão social do fornecedor para cada tipo de despesa, se houver; f) período da ação de desenvolvimento; e g) a necessidade de desenvolvimento descrita no PDP. [...] § 3º O não preenchimento do levantamento pelos servidores poderá inviabilizar a participação em ações de desenvolvimento de pessoas, tais como: eventos de formação, afastamentos, licenças para capacitação e outras previstas neste Regulamento no ano subsequente à realização do PDP. § 4º O PDP poderá ser revisado, motivadamente, para inclusão, alteração ou exclusão de conteúdo, desde que realizado com antecedência e aprovado pelo reitor ou pela Propessoas e pelo Órgão Central do Sipec. (Brasil, 2022, p. 5).

Há uma desconexão entre os critérios estabelecidos pelo regulamento e as expectativas dos professores. A burocracia mencionada pelos professores pode estar ligada ao rigor e ao formalismo descritos na legislação. Embora essas etapas possam ter sido pensadas para organizar e controlar o processo, na prática, estão se tornando barreiras que dificultam a participação dos professores em eventos científicos e até mesmo em programas de pós-graduação. Apesar da possibilidade de revisão prevista no regulamento, os relatos dos professores sugerem que esse processo acaba sendo demorado e não flexível.

Observamos que há consonância entre a declaração dos professores em vários aspectos. A legislação estabelece estratégias e ações que visam solucionar problemas relacionadas a formação dos professores, promovendo o desenvolvimento profissional, enquanto os docentes expressam desafios práticos dentro dessas ações. Podemos identificar um processo burocrático para submissão e aprovação do PDP, incluindo várias etapas para aprovação, destacadas no artigo 5º do RPDP. A percepção dos professores é que, apesar das disposições, na prática, há um engessamento que impede a flexibilidade necessária para atender as necessidades formativas dos professores.

Alguns docentes mencionaram que, embora existam algumas oportunidades de formação no IFMT, estas podem ser limitadas em suas variedades e em suas abrangências. Para estes professores, os cursos, muitas vezes, não estão completamente alinhados às necessidades pedagógicas e práticas do trabalho docente. O professor P6 aponta que a formação continuada oferecida é falha, principalmente no aspecto



pedagógico. Enfatiza que “muitos professores acham a formação pedagógica chata, repetitiva e pouco atrativa”, sugerindo maior diversidade e aprofundamento nas discussões pedagógicas. Para o participante P8, a instituição não fornece suporte para as capacitações e menciona que “o IF tem recursos, mas os recursos não atendem a todas as pessoas; muitas vezes a instituição oferece formação da área administrativa, não é o que eu quero”. Já o professor P10 destaca que “a moda agora é de Curso *in Company*, só que às vezes são umas coisas que não são de interesse do professor”.

De acordo com os professores, a localização dos *campi* do IFMT pode representar um desafio a ser superado pela instituição, especialmente quando se trata de participar de formação que exige deslocamento. Apesar disso, é destacado que a instituição busca viabilizar a participação em tais atividades. O professor P3 afirma que “muitos *campi* são distantes”, mas reconhece que a instituição se esforça para possibilitar as participações nas formações. De acordo com o professor P4, “há um desgaste muito grande provocado pela distância” que o docente percorre para participar do programa de pós-graduação.

Há uma percepção geral, entre os pesquisados, de que a formação continuada oferecida pelo IFMT ainda precisa ser aprimorada. Disseram os professores:

P6 – A formação continuada, aquela contínua e que abordam os conceitos pedagógicos, ainda é muito falha. P9 - Nós fazemos cursos de formação continuada, sinto necessidade de que esses cursos deixem de ser focados em teorizações e tenham foco maior na prática ou na instrumentalização. Não que a teoria não seja importante. P11 – Poderia ser melhor. Comecei a me preocupar quando coordenei o Pibid em Juína, foi a partir desse momento que pensei em conhecer melhor os aspectos pedagógicos, realmente focar nos aspectos didáticos-pedagógicos e perceber sua importância.

Observamos que alguns professores destacaram a importância das capacitações, entretanto, ressaltam que esses cursos precisam focar não apenas em teorias, mas também em práticas e instrumentalização.

O participante P8, aponta para a alta demanda de trabalho, resultante não apenas de suas responsabilidades de planejamento e das aulas em si, mas também de tarefas administrativas. O professor afirma que “continua tendo suas aulas, então você vai para a formação e depois tem que repor as aulas”, o que torna o processo extenuante e desestimula a participação.

No Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFMT, de 2019 a 2023, no item 6.2, é mencionada a formação continuada, não especificando se a oferta será exclusivamente para os professores universitários. Neste documento, a formação continuada tem como objetivo assegurar incentivos e práticas que tenham em seu escopo a melhoria das competências e habilidades dos professores. De acordo com o PDI, a



formação continuada deve ser incentivada pelo IFMT, primando pelo constante aperfeiçoamento profissional e pessoal, por meio da formação técnica, científica e sociocultural aos docentes, ocorrendo por meio de programas de aperfeiçoamento, que visam ao aprimoramento da formação dos profissionais atuantes (Brasil, 2019).

Veiga e Silva (2020), acreditam que uma instituição moderna deveria ser produtora de conhecimento científico e comprometer-se com a formação de seus professores. Para Junges e Behrens (2018, p. 205) “é importante que o professor perceba o apoio institucional como suporte para a formação e para proporcionar condições de realização de novas práticas”.

A instituição desempenha papel importante no trabalho docente na educação superior, pois este se efetiva em uma instituição educativa cujas condições materiais de organização de trabalho pedagógico, de perfil dos estudantes, de investimento em formação continuada e na carreira docente, nele interferem, porquanto o trabalho docente é institucionalizado (Veiga; Silva, 2020).

De acordo com Campos e Almeida (2019), debater as políticas de formação continuada nas IES não é algo simples, uma vez que não é regulamentado e envolve a discussão do “papel social da instituição, dos pressupostos teórico-metodológicos da produção do conhecimento e dos impactos relacionados às diretrizes emanadas de outros órgãos”. Os desafios que se apresentam às instituições educacionais é o de organizar formações contínuas, nos quais os professores sejam ativos do processo formativo. As instituições precisam reconhecer que medidas simplistas não são capazes de resolver problemas complexos, pois é preciso investir em processos “formativos baseados em princípios que realmente possibilitem uma formação teórico prática capaz de munir os professores de diferentes saberes” (Campos; Almeida, 2019, p. 31).

Para Pimenta e Anastasiou (2010, p. 43), embora o sistema não se preocupe com a profissionalização docente e nem estabeleça diretrizes específicas, “realiza verificações externas sobre a docência: os resultados que os alunos têm nas avaliações externas, os índices de professores com mestrado e doutorado nas instituições”. O Estado, aparentemente desconhecendo as funções sociais da universidade, define parâmetros que deixam as instituições proverem formas de profissionalizar seus professores segundo suas próprias concepções de profissionalização.

Behrens (2014) acredita que numa perspectiva institucional, não se trata de oferecer somente cursos esporádicos sobre planejamento, avaliação e outros assuntos referentes a prática docente. O processo de tornar-se professor reflexivo sobre sua





prática envolve projetos em que os docentes possam colocar suas dificuldades e coletivizar seus êxitos.

Os desafios institucionais elencados pelos professores evidenciam que alguns esforços são observados sobre as políticas de desenvolvimento profissional dos professores no IFMT, entretanto demanda avanços e aprimoramentos. Os professores enfatizam que a instituição deve adaptar os programas de formação às especificidades de cada campus, tornando-os flexíveis e preparando os professores para as mudanças e desafios da sociedade contemporânea.

#### **4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO SUPERIOR: NECESSIDADES E ESTRUTURAÇÃO DA FORMAÇÃO NO IFMT**

Após os professores apresentarem suas considerações sobre as políticas de formação continuada no IFMT, questionamos se a formação pedagógica para a docência no ensino superior é necessária na instituição. Para aqueles que consideravam a formação pedagógica obrigatória, perguntamos como deveriam ser as formações para preparar o professor universitário e com que frequência deveriam ocorrer.

Optamos por utilizar a análise de Similitude para representar a percepção geral dos professores em relação as perguntas realizadas. Nesta análise, recorreremos às respostas das três perguntas para formar o *corpus* do texto a ser analisado. Desse modo, a figura 3 exibe a representação gráfica sobre a percepção dos participantes em relação a obrigatoriedade institucional da formação, a estruturação das formações para capacitar os professores universitários e a frequência em que deveriam ocorrer.





esse público; para melhorar o relacionamento com os estudantes e por atuar em várias áreas, visto que o concurso na instituição ocorre pela área de conhecimento.

Onze professores afirmam que a formação é necessária na instituição, sete destacam a falta de preparo dos professores ao ingressarem na instituição. Disseram alguns professores:

P5 - É muito importante, pois aqui no instituto temos muitos profissionais que atuam vindo do bacharelado e muitos desses professores não entendem a diversidade que existe em uma sala de aula. Acredito que esses conhecimentos pedagógicos proporcionados pela formação continuada seriam bons, principalmente para quem inicia a carreira docente. P8 – Vejo a formação dos professores como maior gargalo na licenciatura. Tem uma galera que consegue desenrolar bem, mas alguns professores pensam que estão atuando em cursos de bacharelado e não utilizam de uma abordagem diferente. P10- [...] a falta dessa formação faz com que muitos cursos de licenciatura seja um curso bacharel disfarçado. P13 - A instituição precisa dar esse respaldo aos professores, pois alguns não tiveram formação pedagógica e estão atuando, eles têm muitas dificuldades.

As necessidades formativas observadas pelos professores estão de acordo com as pesquisas de Pimenta e Anastasiou (2010, p. 37). As autoras destacam que, na maioria das instituições de ensino superior, embora seus professores possuam experiência significativa em suas “áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem”, pelo qual os professores passam a partir do instante que ingressam em sala de aula. Cunha (2013) acrescenta que os docentes são pesquisadores qualificados e capazes de gerar conhecimento na sua especialidade, contudo, não estão preparados para enfrentar as atividades acadêmicas, entre estas está a docência.

Para Soares e Cunha (2010), essas dificuldades ocorrem devido aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em seus currículos, enfatizarem fundamentalmente a formação do pesquisador e se omitirem em relação à formação para a docência. Na concepção das autoras, a “formação pedagógica possibilita aos professores o questionamento em relação às suas próprias crenças e práticas, críticas propositivas em relação às orientações institucionais e, enfim, o seu crescimento intelectual, social, emocional e profissional” (Soares; Cunha, 2010, p. 33).

Dois professores afirmaram que a formação pedagógica poderá contribuir no relacionamento entre os professores e estudantes. O professor P4 acredita que a formação pedagógica é necessária para que “[...]o professor entenda melhor o estudante e o contexto no qual ele está inserido”. Para o professor P13, a “[...] formação pedagógica é importante e deveria discutir realmente como é trabalhar com estudantes deste nível”.

Um participante mencionou que a formação pedagógica no IFMT, poderá colaborar na atuação docente, visto que na “[...]instituição não tem concurso específico para área de pesquisa do professor”. Por exemplo, um professor que fez o concurso para Biologia poderá ministrar aulas de qualquer conteúdo dentro da disciplina. A formação pedagógica, vai preparar o professor para lidar com essa versatilidade constantemente exigida na instituição. Para o entrevistado P2, “[...]a formação pedagógica é necessária, pois na instituição tem um percentual considerável de licenciaturas”. Veiga e Silva (2020, p. 604) compreendem que

[...] os espaços-tempos de formação pedagógica devem refletir e pensar criticamente à docência vinculada às diversidades e diferenças socioculturais por ser parte da sociedade, das instituições e consequentemente da sala de aula em ambientes diversos. A formação pedagógica deve ser plural, sólida, crítica, criativa, consistente e articulada ao contexto social mais amplo.

Embora a preparação para o ensino superior não seja normatizada pela LDB, lei nº 9394/96, e as políticas públicas não estabeleçam orientações específicas para a formação pedagógicas dos professores que atuam nas IES, os professores entrevistados destacam sua importância no desenvolvimento das suas práticas e a necessidade da institucionalização desta formação. De modo geral, a grande maioria dos professores apresenta a formação pedagógica como essencial para o desempenho da prática docente, pois inter-relaciona e reflete as especificidades da instituição e as demandas de cada campus.

Houve uma divisão de opiniões sobre a obrigatoriedade da formação continuada. Oito consideram que a formação deveria ser obrigatória, apresentando como justificativa: melhorar a qualidade do ensino, preenchendo as lacunas pedagógicas, especialmente dos novos professores e bacharéis que atuam nas licenciaturas; adaptar os docentes a realidade dos campi e atender às necessidades dos estudantes.

Disseram os professores:

P1 – [...] a formação é fundamental, contudo, precisa ser melhor estruturada, de maneira que melhore as lacunas da parte pedagógica; P4 – Deveria ter uma formação para que o professor se ambientasse com a realidade da região [...], a formação tem que ser bastante ampla, levando o professor a entender a realidade dos alunos e buscando estratégias para utilizar com situações específicas; P6 – Pelo fato de não ter a exigência da licenciatura, a gente tem professores, principalmente nas áreas técnicas, em que um bacharel, em que muitas vezes não teve capacitação pedagógica durante sua formação, veio ministrar aula sem qualquer preparo; P8 - Acredito que essa formação continuada seria importante para mostrar que precisa ter uma abordagem levando em consideração o perfil do curso que os estudantes estão; P13 – [...] temos diferentes campus, diferentes realidades, sendo necessário ter conhecimento da instituição e qual sua missão nas microrregiões e vendo o que deveria trabalhar.



Ao referir-se sobre os aspectos pedagógicos da formação, Veiga e Silva (2020) os consideram importantes para um exercício autônomo da docência, atendendo ao perfil cada vez mais heterogêneo dos estudantes. De acordo com Zabalza (2004, p. 31), é necessário reforçar a dimensão pedagógica da docência para adaptar as condições variáveis de nossos estudantes, impondo aos professores a exigência de repensar as metodologias de ensino:

Considerando a condição de que estamos trabalhando para um processo de formação contínua, a qual passará por diversas etapas; a necessidade de revisar os materiais e recursos didáticos que colocamos à disposição dos alunos [...], a necessidade de incorporar experiências e modalidades diversas de trabalho de tal forma que os próprios alunos possam optar por níveis de aprofundamento na disciplina de acordo com sua própria motivação e orientação pessoal.

Qualificar os professores universitários é uma tarefa que não envolve somente a formação pedagógica, mas também envolve “descrição, análise, compreensão e interpretação, que deve ser entendida como um todo que se revela, em uma diversidade de facetas/modalidades, em um processo de formação contínua” (Veiga, 2014, p. 329). Em conformidade com a preocupação dos professores, Veiga e Silva (2020) consideram que, dentre os desafios presentes no exercício da docência no ensino superior, está a articulação entre as profissões de bacharel e o professor com frágil formação pedagógica.

Para cinco professores a obrigatoriedade pode ser contraproducente, afirmando que a formação deve ser incentivada, e não imposta, para não desmotivar os docentes. O P3, acredita que as capacitações por si só “seriam importantes”, e que o professor já teria motivação suficiente para fazê-las.

Veiga e Silva (2020, p. 604) afirmam que a formação pedagógica para o exercício da docência no ensino superior, durante algum tempo, “ocorreu por uma perspectiva homogeneizada, linear, descontextualizada e esporádica. Essas formações, muitas vezes, eram impostas de forma autoritária pelas IES, o que fez com que valores políticos, sociais e éticos fossem relegados a segundo plano”.

Os entrevistados acreditam que as formações não deveriam ser somente pedagógicas, para eles precisaria ser dividida em partes: na primeira parte incluir aspectos institucionais, como missão do IFMT e os objetivos educacionais para alinhar as práticas pedagógicas com os valores e metas institucionais; na segunda, desenvolver a formação didático pedagógica dos professores, com olhar para as necessidades regionais, com entendimento profundo das especificidades dos estudantes.

A maioria acredita que as formações deveriam ser flexíveis, com módulos *online* (primeira parte), para acomodar a carga horária elevada dos professores e a distribuição geográfica dos *campi*, e a segunda parte presencial, em que seriam trabalhadas as



formações em todos os *campi* da instituição. Com relação a frequência, a maior parte acredita que deveriam ser regulares, sendo oferecidas anualmente.

O professor P4, sugere também a criação de um “banco de dados que permitisse aos professores compartilharem ações e experiências bem-sucedidas entre os diferentes *campi*” do IFMT. Ele acredita que essa socialização poderia facilitar a troca de conhecimentos e adaptação de práticas pedagógicas em diferentes contextos.

Para o professor P7, o instituto deveria ter outras preocupações, destacando os problemas estruturais, “como os laboratórios” para desenvolvimento das aulas. Outro professor acredita que a formação pedagógica seria necessária somente para aqueles que não fizeram licenciatura, pois “quem fez licenciatura, já tem uma formação pedagógica, teoricamente, já tem uma ideia do que é ser professor e, quando vai atuar na educação superior, já possui ferramentas para atuação neste nível de ensino” (P9).

Por meio das análises, observamos que há um consenso dos professores sobre a importância da formação continuada no IFMT, alinhada com as demandas institucionais e regionais. Para eles as formações na instituição deveriam ter uma abordagem flexível e prática, regulares e adaptadas às especificidades das diferentes áreas do conhecimento e a realidade de cada *campus*. Com relação à obrigatoriedade, esta deve ser considerada com cuidado, equilibrando aspectos motivacionais e o engajamento dos professores.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assumimos o propósito, no presente trabalho, de pesquisar, analisar e refletir a docência no ensino superior e questionar sobre as convergências e tensões da formação continuada no IFMT, na perspectiva docente. Nos resultados percebemos insatisfação dos professores em relação às formações pedagógicas oferecida pela instituição, considerada como inadequada aos professores que atuam no ensino superior, pouco atrativas e ineficientes. Essa insatisfação aponta para uma lacuna na estruturação e direcionamento das atividades formativas, evidenciando a necessidade de reformulações que atendam as individualidades de cada *campus* e as expectativas dos professores.

A partir do olhar reflexivo dos professores sobre as formações promovidas pela instituição, compreendemos que os entrevistados acreditam numa formação para além da técnica de ensinar ou de pesquisar, mas que incluam habilidades pedagógicas, empatia e compromisso com a formação integral dos estudantes. Nesse contexto, a formação deve ser articulada, promovendo não apenas a competência técnica, mas também o



desenvolvimento de uma prática pedagógica reflexiva, ressignificativa e sensível as demandas sociais.

Do ponto de vista institucional, os professores apresentam algumas sugestões para as capacitações, de modo a otimizá-las e minimizar as lacunas presentes. Os docentes sugerem: a implementação de uma plataforma *online* para a formação continuada, que facilitaria o acesso para os professores; o desenvolvimento de formações específicas por área de conhecimento, integrando aspectos pedagógicos e discutindo os desafios do ensino superior; a promoção de formações regulares, preferencialmente anuais; a criação de incentivos e reconhecimento para os professores que participam das formações, valorizando o desenvolvimento profissional; criação de um ambiente virtual para que os professores compartilhem as experiências exitosas; e a inserção de uma formação inicial obrigatória para os novos professores, especialmente aqueles sem experiência pedagógica.

É importante destacar que, de acordo com os professores entrevistados, apesar das disposições legais, na prática, há um engessamento promovido pela legislação atual que impede a flexibilidade para atender as necessidades formativas dos professores universitários, dificultando a participação deles em eventos científicos como congressos, palestras, oficinas, fóruns, entre outros.

Os resultados evidenciam percepções docentes que apontam para a necessária contribuição para o crescimento pessoal e profissional, permitindo-lhes atualizarem-se para enfrentar os desafios vivenciados em sala de aula. Ademais, pode-se afirmar que o IFMT, apesar de possuir políticas de capacitações para todos os servidores, não apresenta formação continuada específica àqueles que atuam nos cursos superiores. Considerando a importância e a necessidade da formação continuada descrita pelos entrevistados, ressalta-se a urgência da institucionalização da formação para os professores que atuam neste nível de ensino.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rozane da Silveira; CUNHA, Maria Isabel da. Docência no Ensino Superior: a alternativa da formação entre pares. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 10-20, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5965/1984723820432019010>. Acesso em: 18 de julho de 2022.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.



BEHRENS, Marilda Aparecida. Docência universitária num paradigma da complexidade: possibilidades de formação continuada no stricto sensu. **Rev. Diálogo Educ**, p. 27-44, 2010.

BRASIL. **Decreto n.º 9.991, de 28 de agosto de 2019**. Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento. Brasília, DF: 2019a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D9991.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9991.html). Acesso em: 13 abril. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior **Plano Nacional de Graduação – PNG 2022**. Disponível em: [https://www.crub.org.br/wp-content/uploads/2022/08/PNG\\_2022\\_Versao\\_1.pdf](https://www.crub.org.br/wp-content/uploads/2022/08/PNG_2022_Versao_1.pdf). Acesso: 26 de set.de 2023.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em psicologia**, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013.

CAMPOS, Vanessa T. Bueno; ALMEIDA, Maria Isabel de. Contribuições de ações de formação contínua para a (trans)formação de professores universitários. **Revista Linhas**, [S.L.], v. 20, n. 43, p. 21-50, 30 maio 2019. Universidade do Estado de Santa Catarina. <http://dx.doi.org/10.5965/1984723820432019021> . Acesso em: 13 de nov. de 2023.

CORTELA, Beatriz Salemme Correia. **O processo de construção da identidade docente: algumas contribuições de avaliações de alunos de pós-graduação em Educação para Ciência**. 2017. XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R1300-1.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2021.

CORTELA, Beatriz Salemme Correia; NARDI, Roberto. Didática da Ciência, pesquisa e docência no ensino superior. **Revista Tecné, Episteme y Didaxis: Ted**, Bogotá, v. 1, n. 7, p. 264-269, out. 2016.

CRESWELL, John W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Trad. De Sandra Mallmann. 3ª ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Revista Educação e Pesquisa**. São Leopoldo, v. 1, n. 1, p. 1-17, jan. 2013.

FONTANA, Felipe; ROSA, Marcos Paulo. Observação Questionário Entrevista e Grupo Focal. In: MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; BATISTA, Michel Corci (org.). **Metodologia da Pesquisa em Educação e Ensino de Ciências**. Maringá: Editora Massoni, 2021. p. 1-412.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GUILARDI JUNIOR, Felício. **Docência no ensino superior - A construção da identidade docente em um curso de formação por área do conhecimento: Ciências Naturais e Matemática**. 2017. 163 f. Tese (Doutorado) - Curso de Reamec, Universidade Federal de Mato Grosso – Ufmt, Cuiabá, 2017.





HARDOIM, Edna Lopes; MELLO, Irene Cristina de (org.). Curso de Docência no Ensino Superior: a experiência da UFMT na formação continuada de seus professores. In: MELLO, Irene Cristina de (org.). **A formação docente para o ensino superior**. Cuiabá: Editora Sustentável, 2016. p. 1-160.

JUNGES, Kelen dos Santos; BEHRENS, Marilda Aparecida. Uma formação pedagógica inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no Ensino Superior. **Educar em Revista**, [S.L.], n. 59, p. 211-229, mar. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.42282> . Acesso em: 13 de nov. de 2023.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Docência na universidade**. Papirus Editora, 2014.

MELLO, Irene Cristina de (org.). **A formação docente para o ensino superior**. Cuiabá: Editora Sustentável, 2016. 163 p.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; CAVALLET, Valdo José. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2003. p. 267-278.

SANTOS, Francisca Mayane Benvindo dos; GIASSON, Fernanda da Fonseca. Docência no Ensino Superior: formação, iniciação e desenvolvimento profissional docente. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1–12, 2019. DOI: [10.47149/pemo.v1i1.3543](https://doi.org/10.47149/pemo.v1i1.3543). Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3543>. Acesso em: 27 nov. 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência universitária na educação superior. **Docência na educação superior**, v. 5, p. 85-96, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 42, p. 327-342, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes. Docência na educação superior: problematizadora e tecnocientífica. **Revista Diálogo Educacional**, v. 20, n. 65, p. 580-607, 2020.

VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Docentes para a educação superior: processos formativos**. Papirus Editora, 2016.

ZABALZA, Miguel Ángel. **O ensino Universitário: Seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

