

Desafios dos docentes não licenciados da área de Recursos Naturais do Instituto Federal do Amapá, Brasil

Challenges of unlicensed teachers in the area of Natural Resources at the Federal Institute of Amapá, Brazil

Recebido: 18/05/2023 | **Revisado:** 20/09/2024 | **Aceito:** 14/10/2024 | **Publicado:** 08/02/2025

Marcos Alves Nicacio

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5530-3154>
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá
E-mail: marcos.nicacio@ifap.edu.br

Suellem Saldanha Brito Colares

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9256-9442>
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá
E-mail: suzinhabrito2010@hotmail.com

Fiam a Jéssica Monteiro da Conceição

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-1940-9754>
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
E-mail: fiamajessicaeng@gmail.com

Como citar: NICACIO, M. A.; COLARES, S. S. B.; CONCEIÇÃO, F. J. M. Desafios dos docentes não licenciados da área de Recursos Naturais do Instituto Federal do Amapá, Brasil. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S.l.], v. 01 n. 25, p.1-14 e15516, fev. 2025. ISSN 2447-1801. Disponível em: <Endereço eletrônico>.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 Unported License.

Resumo

O estudo teve como objetivo identificar as principais dificuldades enfrentadas por docentes não licenciados dos cursos de ensino médio integrado em Recursos Naturais do Instituto Federal do Amapá. Professores de agronomia e engenharia florestal participaram, respondendo a questionários via Google Forms. As dificuldades mais apontadas estão ligadas às metodologias de ensino e à didática, destacando que o domínio do conteúdo é insuficiente sem o conhecimento de práticas pedagógicas eficazes. A formação continuada surge como ferramenta essencial para o desenvolvimento pedagógico e aprimoramento das habilidades docentes.

Palavras-chave: Educação Profissional; Formação Pedagógica; Docência.

Abstract

The study aimed to identify the main challenges faced by unlicensed teachers in the integrated high school programs in Natural Resources at the Federal Institute of Amapá. Agronomy and forestry engineering professors participated by answering questionnaires via Google Forms. The most frequently mentioned difficulties were related to teaching methodologies and didactics, highlighting that content mastery is insufficient without knowledge of effective pedagogical practices. Continuous training emerges as an essential tool for pedagogical development and the enhancement of teaching skills.

Keywords: Professional education; Pedagogical Training; Teaching.

1 INTRODUÇÃO

A partir de 2005, o Estado brasileiro iniciou investimentos em políticas públicas voltadas para a expansão da formação profissional integrada ao ensino regular. Entre as principais iniciativas, destaca-se a criação do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), instituído em 2005. Em 2008, foi formalizada a criação

dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e, em 2011, foi implementado o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC (VIEIRA, 2018).

Vieira (2018) afirma que criação dos Institutos Federais (IFs) em 2008, por meio da Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008), resultou em um aumento significativo no número de docentes atuando nessa modalidade de ensino. A expansão da oferta de vagas e a diversificação dos cursos demandaram a contratação de novos profissionais, ressaltando a importância da formação qualificada dos professores que assumem essas novas funções, surgindo assim a carreira docente de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), criada pela Lei n.º 11.784/2008, regulamentada e reestruturada pela Lei n.º 12.772/2012. A criação e regulamentação dessa carreira introduziram novas perspectivas para a compreensão do cenário educacional brasileiro. Na carreira do EBTT (Ensino Básico, Técnico e Tecnológico), o docente atua desde a educação básica até o ensino superior, passando pelo ensino técnico, com a inclusão da pesquisa e extensão como parte de suas atribuições. Essa estrutura diferencia-se das funções tradicionalmente exercidas pela maioria dos professores nas escolas do país, onde essas atividades não são comumente previstas.

Entretanto, observa-se que as políticas públicas voltadas para a formação de professores na Educação Profissional (EP) ainda enfrentam desafios significativos. A principal dificuldade reside na heterogeneidade da formação desses profissionais, uma vez que, até o momento, não existe uma exigência legal que determine a conclusão de curso de licenciatura como requisito para atuar nessa modalidade de ensino (VIEIRA, 2018).

A atuação docente nos cursos técnicos integrados tem sido desempenhada por profissionais de diversas áreas do conhecimento, como bacharéis e tecnólogos, muitos dos quais não possuem formação pedagógica. Conforme aponta Oliveira (2006), o professor do ensino técnico é frequentemente visto não como um educador de formação, mas como um especialista em sua área de atuação que também exerce a função de ensinar, refletindo a ausência de uma preparação pedagógica formal para muitos desses profissionais.

Segundo Buarque (2020), a docência vai além da simples transmissão de conhecimentos estabelecidos; trata-se de formar indivíduos críticos, criativos e preparados para lidar com o desconhecido, capazes de aplicar conceitos e procedimentos de forma a desenvolver soluções para os desafios que surgem. Dessa forma, exige-se que os docentes possuam não apenas domínio técnico em suas áreas de atuação, mas também a habilidade de transmitir esses conhecimentos de maneira eficaz, incentivando nos alunos o desejo de aprender e explorar o conhecimento por conta própria.

Conforme Oliveira e Sales (2015), os conhecimentos pedagógicos que orientam a prática docente de professores não licenciados são frequentemente construídos por meio da experimentação de métodos que consideram a "melhor forma de ensinar", uma vez que muitos desses profissionais não possuem experiência prévia no magistério. Os autores ressaltam que a maioria desses docentes ingressa na carreira por meio de concurso e opta pela docência na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica devido às condições de trabalho, à infraestrutura dos institutos, à remuneração, e às oportunidades de progressão e ascensão

financeira. Dessa forma, a escolha pela carreira docente não se configura como um dom ou vocação, mas como uma decisão deliberada.

No processo de formação acadêmica, a realidade escolar é vivenciada de forma diferenciada nas licenciaturas, que incluem diversas disciplinas relacionadas à didática, ao planejamento e ao estágio curricular. Durante a formação docente, um professor orientador oferece suporte e orienta na elaboração de aulas, auxiliando na condução e postura do futuro professor, enquanto o professor regente da turma acompanha e, em alguns casos, intervém positivamente na execução das atividades. Essa fase acadêmica proporciona ao aluno apoio e expectativas quanto à sua futura inserção no campo profissional, especificamente na docência. Por outro lado, profissionais oriundos de bacharelados e tecnólogos, ao ingressarem na sala de aula, geralmente não contam com esse suporte pedagógico. A falta de experiência nesse contexto pode representar inúmeros desafios para professores sem formação pedagógica.

Diante desse cenário, tornou-se necessário refletir sobre os desafios enfrentados pelos docentes não licenciados da área de Recursos Naturais no Instituto Federal do Amapá (IFAP). Assim, este trabalho tem como objetivo identificar as principais dificuldades encontradas por esses profissionais que atuam nos cursos de ensino médio integrado, buscando compreender os obstáculos específicos de sua prática pedagógica e como esses desafios impactam sua atuação docente.

2 METODOLOGIA

Atualmente o IFAP oferta 5 (cinco) cursos técnicos da área de Recursos Naturais, sendo eles: técnico em Florestais, Agroecologia, Agronegócio, Agropecuária e Mineração, segundo na classificação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (2020). Diante disto adotaram-se como critérios de inclusão docentes não licenciados, com formação em Agronomia e Engenharia Florestal que atuam no Instituto Federal do Amapá (IFAP), nos campi Porto Grande e Laranjal do Jari, onde abrangem maior quantitativo de profissionais da área. O tamanho da amostra foi de 12 profissionais. O estudo foi desenvolvido no período de junho e julho de 2021, apresentando um enfoque quali-quantitativo. Schneider *et al.* (2017) diz que essa abordagem possibilita um cruzamento maior dos dados e o peso da pesquisa aumenta em conjunto com a validação de todas as informações.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionários elaborados pelo autor do estudo, utilizando a plataforma Google Forms. O link para acesso ao formulário foi enviado aos participantes, e o questionário continha tanto perguntas objetivas quanto questões abertas, permitindo respostas mais detalhadas e abrangentes. Fez-se necessário que os participantes da pesquisa autorizassem a utilização dos dados por meio de termo de consentimento livre e esclarecido. Vale ressaltar que por se tratar de uma pesquisa envolvendo seres humanos teve que ser submetida ao Sistema CEP/CONEP por meio da Plataforma Brasil (CAAE: 45532921.0.0000.0001), sendo aprovada para execução por meio do parecer consubstanciado do CEP nº 4.783.818. Após a coleta de dados, estes foram organizados em tabelas e gráficos para melhor compreensão das informações.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram da pesquisa 12 professores do Instituto Federal do Amapá, sendo 75% (9) do sexo masculino e 25% (3) do sexo feminino. A idade dos participantes variou entre 29 e 60 anos. Todos os professores têm jornada de trabalho nos turnos matutino e vespertino. Em relação à formação acadêmica, 50% (6) possuem graduação em Agronomia e 50% (6) em Engenharia Florestal.

Considerando a formação acadêmica, 25% (3) dos professores cursaram especialização na área pedagógica (Especialização em Educação Profissional e Tecnológica). Todos os professores (100%) possuem pós-graduação em nível de mestrado, e 33,3% (4) possuem doutorado, ambos na mesma área da graduação. No que diz respeito ao mestrado, os cursos são os seguintes: Ciências Florestais (3), Produção Vegetal (2), Ciências de Florestas Tropicais (2), Ecologia (1), Agronomia (2), Microbiologia (1) e Fitopatologia (1). Quanto ao doutorado, os cursos são: Biodiversidade (1), Produção Vegetal (1), Agronomia (Ciência do Solo) (1) e Ciências Florestais (1).

Fassina, Wollinger e Allain (2020) afirmam que muitos professores que ingressam na carreira EBTT não possuem licenciatura e carecem de experiência na docência, o que torna necessária uma formação didático-pedagógica, não apenas para atender à legislação, mas para orientar sua atuação em sala de aula. Nesse sentido, Masetto (2012) destaca que bacharéis que desejam ingressar na carreira docente devem, por meio de cursos de educação continuada, desenvolver saberes pedagógicos e ampliar suas capacidades de ensino e aprendizagem para a prática da docência.

Conforme esclarece Zabalza (2004), o compromisso do docente deve ser primeiramente com seus alunos, antes de sua obrigação em relação à disciplina. Por isso, é fundamental que o professor atue como facilitador, fazendo o que estiver ao seu alcance para garantir que os alunos tenham acesso aos conteúdos e às práticas da disciplina. Atualmente, discute-se muito sobre a “dupla competência” dos bons professores: a competência científica, que se refere ao domínio do conteúdo ensinado, e a competência pedagógica, que envolve o compromisso com a formação e a aprendizagem dos estudantes (ZABALZA, 2004, p. 169).

De acordo com Souza e Rodrigues (2017), ao examinar a diversidade nas formações e trajetórias profissionais dos docentes da educação profissional, é fundamental que as políticas de formação continuada recebam atenção especial nas instituições de ensino. Essas políticas devem promover uma relação estreita entre a ação docente, o currículo, os projetos pedagógicos dos cursos e os objetivos institucionais.

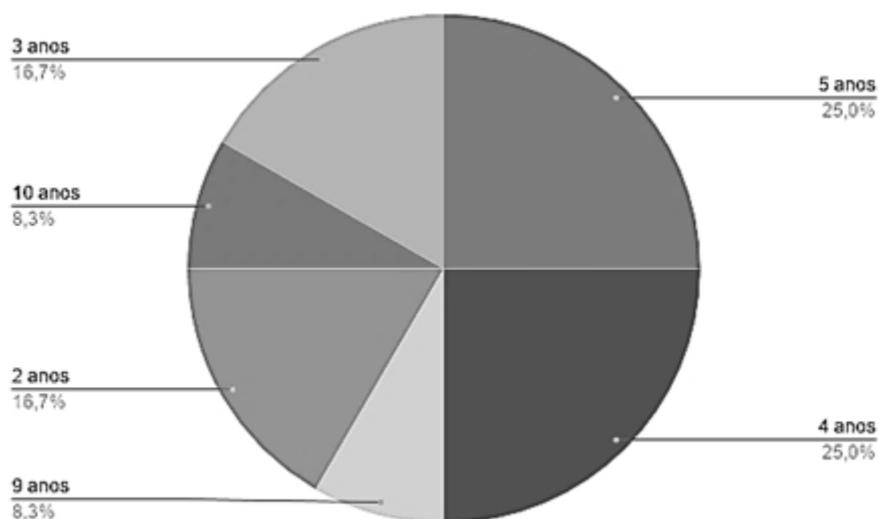
Segundo Freire (1993, p. 22-23):

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política, ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais.

Diante disso, é possível notar que a educação e o desenvolvimento humano são vistos como processos contínuos, uma vez que o ser humano é, por natureza, um ente histórico-social que depende das condições históricas para existir. A essência do educador e da educação reside na busca incessante por crescimento, na construção constante ao longo da história e na sociedade. Por essa razão, a importância da formação contínua se manifesta não como algo imposto externamente, mas como um impulso que emerge do interior do indivíduo e se propaga em suas ações externas.

Em relação ao tempo de atuação como docente e experiência, conforme o Figura 1, a maioria dos docentes possui menos de 5 anos, atingindo 83,4% dos respondentes, concentrados na faixa de 4 e 5 anos de atuação. O menor percentual 16,7% corresponde aos professores que atuam há mais de 9 anos.

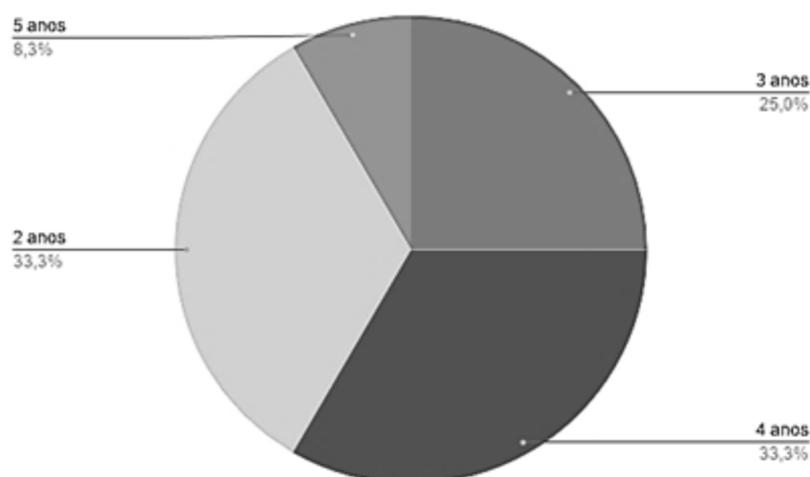
Figura 1: Tempo de atuação como docente



Fonte: Elaborado a partir de pesquisa conduzida

Quanto ao tempo de atuação como docente em rede federal, 8,3% (1) atua há 5 anos, 33,3% (4) há 4 anos, 25% (3) há 3 anos, 33,3% (4) há 2 anos, Figura 2.

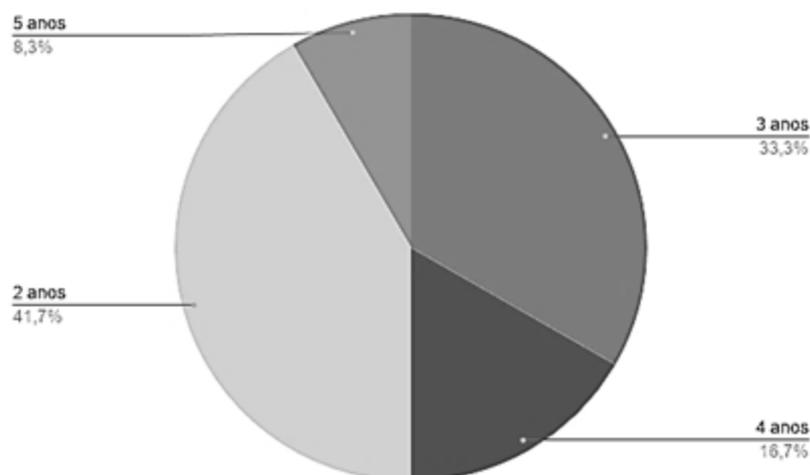
Figura 2: Tempo de atuação como docente em rede federal



Fonte: Elaborado a partir de pesquisa conduzida

Quanto ao tempo de atuação no Instituto Federal do Amapá, 8,3% (1) atua há 5 anos na unidade, 16,7% (2) há 4 anos, 33,3% (4) há 3 anos, 41,7% (5) há 2 anos, Figura 3.

Figura 3: Tempo de atuação no Instituto Federal do Amapá



Fonte: Elaborado a partir de pesquisa conduzida

Quando perguntado aos professores se nos últimos 18 meses, participaram de algum tipo de atividade de desenvolvimento profissional e aprimoramento profissional como professor (cursos/ seminários/ congressos/ oficinas/ participação em uma rede de professores (network)/ conferências), 66,7% (8) afirmam que sim e 33,3% (4) que não. Contudo, a capacitação pedagógica deveria ser prioridade para estes docentes, com o intuito de desenvolver competências e habilidades docentes.

Imbernón (2017, p.69) avigora que a formação constante do professor deve auxiliar a ampliar um conhecimento profissional que possibilite:

“[...] avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa [...]; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente [...]”.

De acordo com Tardif (2012), o “professor ideal” deve compreender sua matéria, disciplina, currículo e conhecimentos relacionados à ciência e pedagogia da educação, e desenvolver conhecimentos práticos com base em sua experiência cotidiana com seus alunos.

Logo o panorama contemporâneo na educação profissional brasileira demanda a necessidade de uma reorganização na formação docente, com conhecimentos que permitam articular a teoria e a prática, o científico e o tecnológico, de maneira autônoma e com espírito crítico e criativo.

“Ensinar hoje, exige desenvolvimento de habilidades de comunicação, raciocínio, criticidade e criatividade, que não fiquem apenas nas intenções, mas que sejam calcadas no desenvolvimento contínuo e isso passa, pela atualização dos saberes” (GIESTA 2005, p.412).

Assim faz-se necessário combinar a identidade e as características reais da educação profissional para ajustar o currículo, onde precisa-se promover a construção do currículo coletivo, visando a qualificação na ação docente para melhor qualidade da prática educadora. Essa nova estruturação na formação de docentes deve ser uma prioridade na formação de bacharéis ou tecnólogos, que atualmente não possuem componentes que desenvolvem tais habilidades docentes na sua formação.

Quando perguntados sobre como se sentiam em relação ao trabalho com os estudantes e em relação ao ambiente onde trabalha, 100% (12) professores responderam se sentirem realizados, afirmaram ter boas condições de trabalho, e que o ambiente de trabalho é agradável.

Sobre os principais desafios em relação à sua atuação como professores, tivemos as seguintes respostas, conforme Quadro 1:

Quadro 1: Principais desafios encontrados na atuação como docentes

Sujeito	Fala
Professor 1	<i>“Adaptação de materiais para públicos diferentes (ensino médio/graduação/proeja). Assumir vários componentes diferentes simultaneamente”</i>
Professor 2	<i>“Tornar as aulas mais interessantes”.</i>
Professor 3	<i>“Números variados de componentes”.</i>

Professor 4	<i>“Entender as razões pelas quais os alunos se dispersam algumas vezes ao longo do semestre. Outro desafio é fazer com que o aluno diariamente mantenha o interesse pela disciplina”</i>
Professor 5	<i>“Tornar a aula Didática”.</i>
Professor 6	<i>“Falta de interesse dos estudantes”.</i>
Professor 7	<i>“Carga horária muito elevada com grande número de componentes em diferentes modalidades de ensino”.</i>
Professor 8	<i>“Administrar muitos componentes diferentes”.</i>
Professor 9	<i>“Qualificação na docência”.</i>
Professor 10	<i>“Carga horário de trabalho e trabalhar em diferentes níveis de ensino”.</i>
Professor 11	<i>“Romper algumas barreiras locais, como acesso dos alunos (comunidades ribeirinhas), e outras que surgem no decorrer do processo”.</i>
Professor 12	Não respondeu

Fonte: Elaborado a partir de pesquisa conduzida

Percebe-se que muitas respostas estão ligadas as metodologias de ensino, reforçando a ideia afirmada anteriormente que a ausência da formação pedagógica e dessa experiência pode trazer inúmeros desafios ao professor não licenciado.

Chimentão (2009) destaca que, em uma sociedade em constante transformação, é fundamental que o professor busque se manter atualizado sobre os acontecimentos do mundo, especialmente em sua área de conhecimento. Isso é essencial para garantir uma boa contextualização, como orientam os documentos oficiais que regem o sistema educacional nacional, bem como para acompanhar as mudanças nos conteúdos curriculares, nas abordagens didático-pedagógicas e nas novas tendências educacionais.

Assim, os profissionais da educação devem se adaptar às mudanças nas situações educativas, buscar inovações na prática docente, afim de atender às necessidades individuais como meta e tornar-se um intermediário na construção do conhecimento individual.

Quando questionados sobre as experiências como docente no nível médio do Instituto Federal do Amapá e quais as dificuldades foram encontradas nesse cenário, os professores assinaram as seguintes opções (os professores eram livres para assinalar quantas opções quisessem):

- Domínio do conteúdo (1);
- Relação entre teoria e prática (1);

- Seleção de metodologias apropriadas para cada turma (9);
- Busca por atualização em metodologias e tecnologias para sala de aula (4);
- Implementação de novas práticas pedagógicas (6);
- Avaliação dos alunos (2);
- Motivação da turma (4).

Dos professores, 75% (9) afirmaram ter dificuldade na escolha de metodologias adequadas para cada turma, 50% (6) afirmaram ter dificuldade na implementação de novas práticas de ensino, 33,3% (4) afirmaram ter dificuldade em buscar se atualizar sobre metodologias e tecnologias em sala de aula. Essas respostas reafirmam que a maior dificuldade dos professores pesquisada está na metodologia de ensino. Apenas 8,3% (1) afirmaram ter dificuldade com o domínio do conteúdo.

Para Vasconcellos (1994), não basta apenas dominar o conteúdo, é preciso também conhecer a metodologia, um conjunto de saberes didáticos propícios à aprendizagem.

Pimenta (2013, p. 210) enfatiza que “Saber didática é, pois, ter desenvolvido uma teoria prática, uma inteligência pedagógica, saberes que permitem agir em situação”. Veiga (2010) aborda que as funções formativas convencionais, como ter domínio teórico e técnicas sobre o conteúdo, se modificaram e tornaram a profissão docente mais complexa com o passar do tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho, além das demandas sociais contemporâneas.

Essa união das competências pedagógicas e técnicas torna-se de fundamental importância para o bom exercício da docência. Vale ressaltar que, mesmo para professores licenciados, há a necessidade de atualização das metodologias didáticas conforme o cenário em que estão inseridos, seja pelos avanços tecnológicos ou pela precariedade das condições das instituições de ensino. Para o profissional não licenciado, esse desafio é ainda maior, por não terem embasamento suficiente para dar continuidade à sua formação como docente.

Quando questionados sobre as condições de trabalho e a infraestrutura oferecida no IFAP, todos os professores (12) responderam que as condições são ótimas, satisfatórias e adequadas para a prática pedagógica. Todos também afirmaram receber apoio na equipe pedagógica / gestão escolar para enfrentar o(s) desafio(s) que deparam no dia-a-dia.

Nota-se nos professores participantes da pesquisa o desejo de inovar, buscar capacitações e novas estratégias de ensino (Quadro 2). Quando questionados sobre o que tem feito para enfrentar as dificuldades encontradas na docência, 66,6% dos professores afirmaram “*Estudar metodologias diferentes*”, “*Buscar cursos de qualificação*”, “*Me aperfeiçoar mais*” dentre outras afirmações com o mesmo sentido.

Quadro 2: O que os docentes tem feito para enfrentar os desafios da docência?

Sujeito	Fala
---------	------

Professor 1	<i>“Procuro novas estratégias de ensino para diferentes níveis de ensino”</i>
Professor 2	<i>“Sempre tentar entender o aluno e qual a metodologia mais adequada para utilizar no aluno que apresenta certas limitações, o que é normal”.</i>
Professor 3	<i>“Estudar metodologias diferentes. Me Manter atualizado nos temas relacionados as disciplinas que ministro”</i>
Professor 4	<i>“Capacitações”.</i>
Professor 5	<i>“Me aperfeiçoar mais”.</i>
Professor 6	<i>“Obtendo aparelhos e estudando novas estratégias”.</i>
Professor 7	<i>“Foco, dedicação e troca de experiências”.</i>
Professor 8	<i>“A reinvenção é necessária, são muitos desafios para romper as barreiras como adequações de metodologias no objetivo de romper os desafios”.</i>
Professor 9	<i>“Cursos relacionados e apoio do setor pedagógico”.</i>
Professor 10	<i>“Buscar cursos de qualificação”.</i>
Professor 11	<i>“Estudar metodologias diferentes. Me Manter atualizado nos temas relacionados as disciplinas que ministro”.</i>
Professor 12	<i>“Auxilio do setor pedagógico”.</i>

Fonte: Elaborado a partir de pesquisa conduzida

Diante dos desafios enfrentados, autores como Imbernón (2010), Oliveira (2017) e Mizukami (2006) argumentam que a formação continuada oferece suporte essencial aos docentes, permitindo-lhes desenvolver características profissionais que facilitam o exercício da docência. Mizukami (2006) ressalta que, além de outras finalidades, a formação continuada visa promover novas metodologias e proporcionar aos profissionais da educação um diálogo constante com as discussões teóricas contemporâneas, visando colaborar com as mudanças necessárias para aprimorar a ação pedagógica.

De acordo com Imbernón (2010), a formação continuada deve estimular o crescimento pessoal, profissional e institucional dos educadores, promovendo um trabalho colaborativo que transforme suas práticas. Através desse tipo de formação, o professor pode compreender as questões do seu dia a dia e atuar de maneira consciente em sua abordagem educativa. Conforme Garcia (2009, p. 11), “investir na qualidade da aprendizagem do aluno é, acima de tudo, investir na qualidade docente”.

Corroborando com a mesma ideia, Basílio (2010) afirma a importância da valorização da educação continuada como forma de aquisição de competências e habilidades específicas, necessárias ao desenvolvimento da prática pedagógica. Oliveira (2017) aponta a importância e necessidade de formação continuada ser uma ação permanente de políticas educacionais e institucionais.

A avaliação dos efeitos de uma política é feita por meio de uma análise de seu processo, como uma análise da forma como ela se traduz na prática educativa e seu impacto na transformação da realidade em uma determinada escola (FERREIRA; TARTAGLIA; BASTOS, 2021).

Tratando-se dessa necessidade de busca por formação continuada, a responsabilidade não cabe apenas ao docente a busca por esse conhecimento, mas também as instituições formadoras darem oportunidades para que esse cenário mude, seja com a oferta de curso de formação pedagógica (graduação), pós-graduações (lato e stricto sensu) na área da educação. Atualmente observa-se que Universidade Aberta do Brasil (UAB) juntamente com instituições de ensino buscam ofertar cursos voltados para formação docente, tentando suprir essa carência discutida atualmente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O referido estudo originou-se das indagações sobre as dificuldades encontradas pelos educadores não licenciados durante a prática docente. A maioria dos docentes descreve ter dificuldade na escolha de metodologias adequadas para cada turma, assim como dificuldade na implementação de novas práticas de ensino e na busca de atualizações sobre metodologias e tecnologias em sala de aula.

As informações coletadas demonstraram que os inúmeros desafios encontrados por estes profissionais estão ligados a metodologia de ensino e prática docente, consequência da ausência da formação pedagógica. Embasados nessa premissa, bacharéis que desejam ingressar na carreira docente devem, através de cursos de especializações e cursos de educação continuada, desenvolver o conhecimento pedagógico e ampliar suas habilidades de ensino e aprendizagem para a prática da docência.

A formação permanente decorre da finitude do sujeito e da consciência que ele tem da necessidade de sempre se renovar, ser mais, aprender mais. A consciência do ser e do vir a ser move-o a buscar sempre mais e refazer-se a cada dia. Essa dinâmica é o que revigora a educação, tornando-a atrativa e esperançosa.

A Educação continuada que consiste em programas de formação e desenvolvimento dos recursos humanos, dos docentes mais especificamente, que objetiva manter um constante processo educativo seja incentivada pela instituição e por políticas públicas. O papel das instituições e de construção e investimento em políticas públicas com esse enfoque é crucial.

REFERÊNCIAS

BASÍLIO, Vanessa Hidd. *A Prática Pedagógica no Ensino Superior: O Desafio de Tornarse Professor*. 2010. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

BRASIL. *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT)*. Brasília, 2020.

BRASIL. Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008, dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo – PGPE. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 set. 2008. Seção 1, p 1.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 2008. Seção 1, p 1.

BRASIL. Lei nº 12.772/2012, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do plano de carreiras e cargos de Magistério federal. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 31 dez. 2012. Seção 1, p 1.

BUARQUE, Cristovam. *A universidade na encruzilhada*. 1. ed., São Paulo: Unesp digital, 2020.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. O significado da formação continuada docente. In: 4º Conpef. Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar, p. 1-6. *Anais...* Londrina: UEL, 2009.

FASSINA, Ana Paula; WOLLINGER, Paulo; ALLAIN, Olivier. Certificação de saberes docentes na educação profissional: construção de um projeto-piloto. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 101, p. 787-810, 2021. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.101i259.3867.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; TARTAGLIA, Leonara Margotto; BASTOS, Roberta Freire. Políticas inovadoras para o ensino médio no Brasil: um estudo de caso do ProEMI. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 102, p. 742-763, 2021. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.102i262.4274

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

GARCIA, Carlos Marcelo A identidade docente: constantes e desafios. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, 2009.

GUESTA, Nágila Caporlândia. *Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente?* 2. ed. Araraquara: JM Editora, 2005. 223 p.

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

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed., São Paulo: Cortez, 2017, 128p.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Competência pedagógica do professor universitário*. 2. Ed. rev., São Paulo: Summus, 2012.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. *Revista ECurriculum*, v.1, n.1, p.23-33, 2006.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Formação de professores para a Educação Profissional: concepções, contexto e categorias. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 47-64, 2017.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. *Educação & Tecnologia*, Belo Horizonte, v.11, n. 2, p.3-9, 2006.

OLIVEIRA, Rosilene Souza; SALES, Mao. Professor leigo: releituras sobre os saberes profissionais na Educação Profissional e Tecnológica. In: COLÓQUIO DOCÊNCIA E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: POLÍTICAS PRÁTICAS E FORMAÇÃO, II, 2015. *Anais...* Salvador: Eduneb, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 103, p. 190, 2013. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1889>. Acesso em: 27 mar. 2022.

SCHNEIDER, Eduarda Maria; FUJII, Rosângela Araújo Xavier; CORAZZA, Maria Júlia. Pesquisas quali-quantitativas: contribuições para a pesquisa em ensino de ciências. *Revista Pesquisa Qualitativa*, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 569-584, 2017.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; RODRIGUES, Iaponira Silva. Formação de professores para educação profissional no Brasil: percurso histórico e desafios

contemporâneos. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 17, n. 2, p. 621-638, 2017. DOI: 10.20396/rho.v17i2.8644682

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Construção do conhecimento em sala de aula*. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, 1). São Paulo: Libertad, 1994.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Docência como Atividade Profissional*. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2010.

VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello. *Formação de professores da educação profissional: análise de produções acadêmicas*. *Holos*, Natal, v. 2, n.3, p. 243-258, 2018. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2018.3160>

ZABALZA, Miguel A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.