

**Formação docente e pós-graduação: perspectivas e desafios de um curso *lato senso* do IFCE
campus Cedro**

*Teacher and graduate training: perspectives and challenges of a lato senso course of the IFCE
Cedro campus*

Francisco José de Lima
Iranita Maria de Almeida Sá
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)
Cedro-Brasil

Resumo

Este artigo apresenta as bases teóricas e programáticas do curso de pós-graduação, oferecido pelo Instituto Federal do Ceará, IFCE campus Cedro, para a formação docente envolvendo, além das exigências laborais e suas especificidades da práxis pedagógica e cognitivo-intelectual, outros importantes componentes: a educação em valores, perspectiva axiológica, antropológica e filosófica, inerentes aos seres humanos e sua formação integral. O trabalho está ancorado em pressupostos da abordagem qualitativa de cunho descritivo, o estudo tem como foco a oferta e resultados do Curso de Especialização em Docência do Ensino Superior. Apresenta uma avaliação qualitativa dos resultados obtidos, na perspectiva dos participantes, oferecendo subsídios para o (re)pensar a formação de profissionais docentes, em localidades distantes dos centros urbanos, ainda desassistidos e com grandes entraves.

Palavras-chave: Formação docente; Oportunidade formativa; Desenvolvimento profissional.

Abstract

This article presents the theoretical and programmatic bases of the postgraduate course, offered by the Federal Institute of Ceará, IFCE Cedro campus, for teacher education involving, in addition to the labor requirements and their specificities of pedagogical and cognitive-intellectual praxis, other important components: education in values, axiological, anthropological and philosophical perspective, inherent to human beings and their integral formation. The work is anchored in assumptions of the qualitative approach of descriptive nature, the study focuses on the offer and results of the Specialization Course in Teaching of Higher Education. It presents a qualitative evaluation of the results obtained, from the perspective of the participants, offering subsidies for the (re)thinking of the training of teaching professionals, in locations far from urban centers, still unassisted and with major obstacles.

Keywords: Teacher training; Formative opportunity; Professional development.

Introdução

As mobilizações e novas propostas para a educação, sob a égide das intensas mudanças político-sociais, laborais, econômico-financeiras e científico-filosóficas, refletidas na educação, fizeram estrear no Brasil, no século XIX, de forma incipiente, a profissionalização dos professores, com a fundação da Escola Normal de Niterói, em 1835.

A partir de então, a historiografia e múltiplos registros mostram esse percurso de formação e seu significativo lastro histórico, fruto dos saberes e fazeres das gerações pósteras, cujo inestimável legado tem seu registro em incontáveis documentações de cunho científico, intelectual e político-ideológico.

No século XX, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394, sancionada em 1996, resultante de longo e exaustivo debate de quase uma década, de 1988 a 1996, considerada a “Carta Magna” da educação, ressaltou e deu visibilidade à formação, profissionalização e necessidade de constante aprimoramento dos que se dedicam à docência. A partir dessa política pública de educação, a atenção e inúmeras propostas têm causado elevado interesse e grande movimentação das Instituições de Ensino Superior, responsáveis pela formação desses profissionais, para a oferta de curso de graduação e de pós-graduação, capacitando-os para atuação em todos os níveis de ensino.

A versão atual dessa pauta sobre a formação docente, no século XXI, reveste-se de novas exigências, ganhando outras roupagens, para atender a inúmeras demandas em função dos novos cenários: célere avanço científico em todas as áreas; novas realidades de cunho social e laboral; redimensionamento do papel das instituições formadoras e suas políticas de formação com o olhar voltado para fora de seu perímetro; atualização das políticas públicas para essa formação e perfis profissiográficos e, em especial, pelo domínio tecnológico, cujos tentáculos penetram todas as áreas da vida humana.

A agenda de discussão sobre a formação de professores, também conhecida como: formação permanente, formação em serviço, formação de formadores, capacitação profissional, especialização docente, entre outras denominações, tem buscado abarcar esse universo de novas demandas, procurando contemplá-las em seu desenho curricular e eleição de saberes, além das tradicionalmente conhecidas: Didática do Ensino Superior, Fundamentos e História da Educação, Metodologias e Práticas profissionais, *per consuetudinem* presentes nos currículos de cursos de formação de professores.

Compõem o rol desses itens de formação, além das exigências laborais e suas especificidades da *práxis* pedagógica e cognitivo-intelectual – aporte do patrimônio cultural de saberes –, alguns outros importantes pontos como: a educação em valores, perspectiva axiológica, antropológica e filosófica, inerentes aos seres humanos e sua formação integral; educação ambiental; o exercício das capacidades socioafetivas (envolvendo temáticas sobre: violência, tolerância, paz, resolução de conflitos, equilíbrio/resiliência); aspectos tecnológicos (informática e suas tecnologias, imprescindíveis em todas as áreas), bem como outros repertórios do século XXI: inclusão social de minorias e desassistidos: deficientes auditivos, visuais e cadeirantes; minorias étnico-raciais; questões de gênero e diversidade, levando-os a adquirirem outros conhecimentos, habilidades e até novas linguagens como a tecnológica e a de sinais, por exemplo, repercutindo em sua formação integral e atual.

Nesse escopo, a função da educação e dos educadores, em seu ministério, também deve incluir olhares atentos para uma parcela da população que envolve um contingente considerável de idosos, essa população longeva que usufrui do aumento da expectativa de vida. Pessoas nessa condição, em inúmeros países, podem se beneficiar de ofertas educacionais, promovidas por instituições de ensino, desde o século passado. Em seu livro: *Educar para un Nuevo Espacio Humano*, o professor Bouché (2003), da Universidade Nacional de Educação a Distância (UNED), em Madri, ressalta que “Educar para el desarrollo es, sin duda, contribuir a mejorar el mundo. Y esto constituye una evidente obligación moral que, como educadores, debemos asumir.” (BOUCHÉ, 2003, p. 154). Ressalta esse pesquisador que é urgente um olhar pedagógico para os “idosos”, pois o avançado da idade não os impede, em muitos casos, de se aperfeiçoarem intelectualmente, afirmando que “La educación puede contribuir con eficacia a la formación en la vejez y a la integración del anciano con los diversos estratos vitales de la sociedad” (BOUCHÉ, 2003, p. 162).

Configura-se, nesse horizonte, a Pedagogia Universitária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, IFCE *campus* Cedro e sua proposta e oferta de curso para Formação de Professores, nível de pós-graduação, que emergiu das urgentes necessidades para melhorar a atuação dos docentes e das inúmeras demandas regionais, evidenciando a complexidade de que se reveste o ato de ensinar e o trabalho pedagógico em seus vários aspectos, bem como o ato de aprender em sua *práxis* cotidiana. Nesse afã, priorizou-se o respeito pelas experiências e conhecimentos prévios dos alunos-mestres,

imprescindíveis no âmbito da abordagem andragógica do curso, como base epistemológica para a educação de adultos.

Formação Docente – Fundamentos Epistemológicos

As reflexões sobre a formação de professores não são recentes e sempre necessitam de novas atualizações, oriundas de resultados de pesquisas, discussões e aportes teóricos, entre outros aspectos. Apesar de alguns estudos nessa área apontarem para caminhos antagônicos que não se interpenetram, revelando a crise de paradigmas em que vive a universidade nos dias atuais - ora pode ser valorizada como instituição de educação superior responsável pela formação da cidadania pública; ora pode ser considerada organização social, cuja finalidade é produzir bens de consumo, segundo a lógica do mercado de capitais (CHAUÍ, 2003) – ainda é a universidade o principal *locus* de formação desses profissionais.

A discussão sobre a temática da formação de docentes para educação superior, que já conta com mais de três décadas de reflexões e trabalhos produzidos a partir do marco referencial legal que é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996), propiciou grande movimentação nas IES brasileiras, mobilizando-as para a oferta de cursos de Formação de Professores, reflexo da incontestável preocupação com a (re)construção do conhecimento pedagógico do professor universitário e de demais docentes formados pela academia, ressignificando seus papéis na contemporaneidade.

A partir dessa compreensão e da análise dos complexos fenômenos “do aprender e do ensinar”, é que a Pedagogia Universitária, que não deve ser entendida como modismo, reveste-se de fundamental importância e tem-se difundido enormemente, pois vem em benefício dos docentes com as ferramentas de que necessitam, num processo de educação contínua, indo na direção tanto do que a filosofia preconiza de que o homem é o ser do “dever”, portanto, inacabado, incompleto e em construção, quanto em relação aos pilares da educação que evidenciam a importância do “aprender a aprender”, “aprender a ser”, “aprender a fazer” e “aprender a conviver”.

Quanto à docência universitária, os critérios para avaliação e progressão dos docentes estão essencialmente voltados para a carga de produção dos professores, exigindo-lhes efetiva atuação em atividades complexas de pesquisas, não restritas à sala de aula. Para Garcia (1999), é importante ressaltar que a ação docente pressupõe um conjunto

de atividades "[...] pré, inter e pós [...] aula que os professores têm de realizar para assegurar a aprendizagem dos alunos." (GARCÍA, 1999, p.243).

Ainda sobre a questão, Pimenta e Anastasiou (2002) citam quatro eixos articuladores dos saberes imprescindíveis à docência universitária: 1) conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; 2) conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional; 3) conteúdos ligados aos saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; e, por fim, 4) conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 13).

Compõem esse quadro de parâmetros a perspectiva da reflexão e do professor reflexivo (ação-reflexão-ação). Nesse afã, buscou-se as contribuições teóricas de Jean Jacques Rousseau (1712-1778), John Dewey (1850-1952) e Donald Schön (1930-1997), no tocante à formação do professor na perspectiva da ação reflexiva, constituindo-se numa epistemologia da prática, muito comentada nos meios acadêmicos. Segundo Garrido (2012), a denominação professor "reflexivo", não é mero termo e vem sendo uma discussão no cenário educacional brasileiro, a partir dos anos 90, bastante intensa.

Do primeiro, o filósofo Rousseau, também considerado por muitos estudiosos o pai da Pedagogia Moderna, pode-se identificar a gênese dessas ideias na construção de sua rica obra, onde coloca o papel do professor como um facilitador e instigador do conhecimento do educando. Em sua famosa obra *Emílio*, defende que o educador deve ensinar para a ação, aprender a discernir, a tomar consciência de si próprio, pensar nas ações e suas consequências. Para muitos estudiosos, seria essa a postura que se coloca favorável, abrindo espaço, então, para o desenvolvimento das teorias vindouras, amparadas na ação reflexiva do professor.

Nessa esfera de atuação, pode-se destacar o também filósofo e pedagogo norte-americano Dewey (1979). O conhecimento é obtido na reflexão sobre a ação, logo após sua ocorrência, valorizando a capacidade de pensar dos educandos. Inspirador do movimento da escola nova no Brasil, enfatizou a importância do pensamento reflexivo e assinalou estratégias para praticá-lo, representante da corrente pragmatista, da educação progressiva e da formação integral do ser humano. Ressaltou que a reflexão é motivada por uma situação-problema, que induz o pensamento reflexivo. "O pensamento ou a reflexão [...] é o

discernimento da relação entre aquilo que tentamos fazer e o que sucede como consequência.” (DEWEY, 1979, p.158).

A proposta de Schön (2000), cuja influência mais direta foi Dewey, é a da reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação, sendo as duas primeiras separadas somente pelo tempo em que acontecem. A primeira acontece durante a prática, e a segunda, depois dela, ou seja, quando a ação é analisada fora do contexto. A partir desses momentos, a reflexão sobre a reflexão na ação pode ajudar o docente a ressignificar seu trabalho e atuação melhorando-os constantemente, pois, segundo esse autor, o conhecimento é alcançado *durante a ação*, no momento da reflexão sobre a ação.

Nessa compreensão, Garrido (2012) explica que há perspectivas para a valorização da pesquisa na ação docente, cujas bases estão no que se convencionou chamar “professor pesquisador” de sua prática, em consonância com Elliot (1993) e Stenhouse (1987), autores que inicialmente colocam essa questão (GARRIDO, 2012, p. 23).

Sobre a reflexividade e formação dos professores, Libâneo (2012) sugere que sejam evitados reducionismos que “podem ser explicados pela fragilidade do pensamento pedagógico brasileiro nas últimas décadas. Portanto, a noção de reflexividade está relacionada à “consciência dos próprios atos” e “entendida como relação direta entre a minha reflexividade e as situações práticas”, e que, segundo Dewey, “o estágio inicial do ato de pensar é a experiência” (LIBÂNEO, 2012, p.64-67).

Ainda na perspectiva da epistemologia da prática, em seu texto “O professor reflexivo e a pesquisa colaborativa”, Monteiro (2012) comenta: “[...] a elaboração teórica é uma forma de visão de mundo, que é refeita, atualizada, por meio da reflexão, fazendo com que nossa compreensão sobre a prática, assim como todo restante do que percebemos, seja alterada” (MONTEIRO, 2012, p. 137). Para Ghedin (2012), em seu texto intitulado Professor Reflexivo: da alienação da técnica a autonomia da crítica, comenta que:

O paradigma reflexivo em educação, (...), propõe uma reflexão sistemática sobre o fazer educativo de modo que as práticas pedagógicas possam passar por ele como horizonte facilitador de um processo que se torna possível a construção de novas realidades e métodos educativos (GHEDIN, 2012, p.170).

Portanto, a formação do professor precisa garantir tanto a reflexão quanto a articulação entre teoria e prática, levando-se em conta a reflexão epistemológica da prática.

Conforme Tardif (2002b), os profissionais estão cada vez mais submetidos a duas lógicas, uma burocrática e tecnocrática, e outra do mercado, que contribuem para a redução da sua autonomia e, conseqüentemente, para a desprofissionalização, para a proletarização de alguns grupos profissionais e, "[...] em outros casos, subordinam a ética profissional à busca do lucro econômico ou ainda do poder" (TARDIF, 2002b).

Procedimentos Metodológicos

Com uma abordagem qualitativa de cunho descritivo, o estudo considera o contexto e tende a analisar o processo, e não simplesmente os resultados (MINAYO, 2001), descrevendo as características de determinada população ou fenômeno (GIL, 2008).

Na perspectiva de situar o contexto histórico, político e educacional que impulsionou a oferta do curso de especialização, foco desse trabalho, além de estudos de referenciais científicos (OLIVEIRA, 2007), foi realizada pesquisa documental (Projeto Político Pedagógico do Curso, Registros de Comissões de Processos Seletivos e Registros da Coordenação do Curso) como possibilidade de analisar documentos produzidos pelo homem, que revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social (GIL, 2008).

Caracterização do curso e contexto do estudo

No Brasil, a pós-graduação iniciou sua existência em meados dos anos de 1970 e foi implantada forçadamente, de cima para baixo, e aos poucos sua estrutura foi sendo modificada para ser comportada pelas universidades (SGUISSARDI, 2006).

Assim, a expansão da pós-graduação nos últimos 20 anos, caracteriza-se como marco que desencadeia preocupações no tocante à formação profissional e qualidade da pesquisa em educação. O PPC do curso reforça que oferta da especialização, além de interiorizar a pós-graduação, ocorreu também como possibilidade de atender a demandas existentes na região, fomentando conhecimento específico, na expectativa de capacitar profissionais para a realidade de sua profissão, possibilitando interação com outros profissionais, ampliando a visão sobre sua capacidade e proporcionando qualificação profissional (IFCE campus Cedro, 2016).

No contexto educacional cearense, o acesso ao Ensino Superior e à Pós-Graduação, durante muito tempo, ficaram concentrados na capital do estado. Com a política de expansão e interiorização dos Institutos Federais (IFs) e outras instituições, ocorrida nos últimos anos, essa questão tem sido equacionada, embora se reconheça que ainda há muito o que fazer para que todos tenham acesso ao ensino superior.

Formação docente e pós-graduação: perspectivas e desafios de um curso lato senso do IFCE campus Cedro

Na região Centro-Sul do Ceará, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, IFCE *campus Cedro*, tem desenvolvido educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas, buscando atender às demandas sociais e peculiaridades regionais.

O curso de Especialização em Docência do Ensino Superior do IFCE *campus Cedro*, no Ceará, destina-se precipuamente a portadores de diploma de curso de graduação (Licenciatura, Bacharelado ou Tecnologia) reconhecidos pelo MEC nas diversas áreas do conhecimento, interessados em especializar-se na docência do Ensino Superior. O curso tem como finalidade proporcionar a construção do conhecimento de bases teórico-metodológicas e didático-pedagógicas que norteiam o ensino superior, possibilitando aos docentes um espaço de reflexão na perspectiva da tríade ensino, pesquisa e extensão.

É importante destacar que o curso se propõe ampliar conhecimentos e habilidades de docentes das Região Centro-Sul e Cariri cearense para melhor qualificar sua atuação didático-pedagógica, concernentes ao seu ofício, sobrepujando as visões limitadas do fazer pedagógico, muitas vezes restrito às exposições teóricas, com poucas práticas e rotinas estabelecidas, diversificando e enriquecendo seus horizontes e atuação (IFCE, 2016).

Na pluralidade dos saberes que se conectam, proporcionados pelo curso de especialização, há a perspectiva da construção de um novo profissional, consciente de suas necessidades de aprimoramento contínuo e de sua disponibilidade para “aprender a aprender”. Importante não se deixar cair na cilada de que “sou professor”, “só preciso de mais um certificado”, afinal, a busca por aperfeiçoamento humano e profissional é contínuo.

Em relação à organização curricular, o curso de Especialização em Docência do Ensino Superior tem carga horária de 360 horas obrigatórias distribuídas em componentes curriculares que contarão com atividades teóricas e práticas, realizadas de modo individual ou em grupos. São destinadas 40 horas para o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), perfazendo uma carga horaria total de 400h, como pode ser observado no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Matriz Curricular do curso de Especialização em Docência do Ensino Superior do IFCE *campus Cedro*

SEMESTRE	DISCIPLINAS	C/H	CRÉDITOS
	Fundamentos da Educação Superior	40	02

I	Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior		40	02
	Metodologia da Pesquisa I		20	01
	Educação e Diversidade		20	01
II	Fundamentos Psicológicos da Educação		40	02
	Didática do Ensino Superior		40	02
	Metodologia da Pesquisa II		20	01
	Tecnologias e Formação Docente		20	01
III	Política, Gestão e Avaliação do Ensino Superior		40	02
	Currículo, Planejamento e Avaliação Educacional		40	02
	Empreendedorismo e Redes de Cooperação em Educação		20	01
	Tópicos Especiais	I - Ludicidade na Educação Superior	20	01
		II - Educação Profissional e Tecnológica		
III - Educação à Distância				
Trabalho de Conclusão de Curso – TCC		40	02	
CARGA HORÁRIA TOTAL			400	20

Fonte: PPC do curso de Especialização em Docência do Ensino Superior

O curso é ofertado presencialmente e as aulas são realizadas às sextas-feiras à noite, e aos sábados nos turnos manhã e tarde. A proposta didático-pedagógica do curso pauta-se em proporcionar aos alunos (profissionais das diferentes áreas) a construção do conhecimento das bases teórico-metodológicas e didático-pedagógicas que norteiem aprendizados para atuação no ensino superior, possibilitando-lhes um espaço de reflexão na perspectiva da tríade ensino, pesquisa e extensão.

As metodologias de ensino consideram a interação teoria e prática um processo de ensino baseado na reflexão-ação-reflexão em torno do contexto da educação superior, e contam com aulas expositivas e dialogadas, seminários temáticos, trabalhos individuais e em grupo, estudos de casos, estudos dirigidos e visitas aos cursos do IFCE *campus* Cedro, dentre outras selecionadas por ocasião das especificidades de cada componente curricular.

A interdisciplinaridade aparece como uma proposição para o trabalho docente compartilhado no intuito de fomentar o diálogo entre experiências de trabalho e histórias de vida, e os objetos de estudos dos componentes curriculares das disciplinas para que, nesse produtivo encontro, novas bases conceituais se façam emergir no intuito de fomentar o diálogo entre experiências e os objetos de estudos dos componentes curriculares, o que se concretiza na realização de seminários, de visitas de observação e realização de oficinas.

Nesses termos, o entendimento de ofertar um curso de especialização se deu a partir da constatação, por meio de discussões com a comunidade interna e externa ao IFCE

campus Cedro, de uma demanda existente na região que anseia por formação para atuação no Ensino Superior, capaz de intervir no cenário educacional e político local e regional.

Construção e tratamento dos dados

Para a construção de dados, além dos documentos mencionados anteriormente, a realização de autoavaliação é uma prática comum em disciplinas ministradas pelos autores, que atuam como professores do curso. As autoavaliações mostram-se indispensáveis para o trabalho docente e permitem reflexões sobre percursos e atuação docente, bem como sobre referenciais teóricos trabalhados, metodologias utilizadas por professores, avaliação dos processos de ensino e aprendizagem, além de aspectos relacionados ao curso.

Quanto ao último aspecto, por meio de questionário eletrônico, perguntou-se: Qual o significado do Curso de Especialização em Docência do Ensino Superior? Qual/Quais a(s) as contribuições para a formação e desenvolvimento profissional?

Embora essas questões tenham constituído autoavaliações de disciplinas, atendendo a princípios de ética na pesquisa, os pesquisadores buscaram, junto aos estudantes, autorização para a utilização de suas contribuições. Desse modo, foram observadas dezoito autoavaliações (Total de alunos do curso) em que cada participante foi identificado com as letras AL (letras iniciais da palavra aluno) seguido de um número natural, (AL01, AL02, AL03,... AL18) como forma de preservar sua identidade, havendo a garantia de anonimato dos alunos.

Avaliações individuais permitiram aos respondentes opinarem a partir da totalidade de suas experiências. A análise e interpretação desses dados foram ancorados nas contribuições da Análise de Conteúdo de Bardin (2009) que se organiza da seguinte forma: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Assim, “os resultados brutos foram tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos” (BARDIN, 2009).

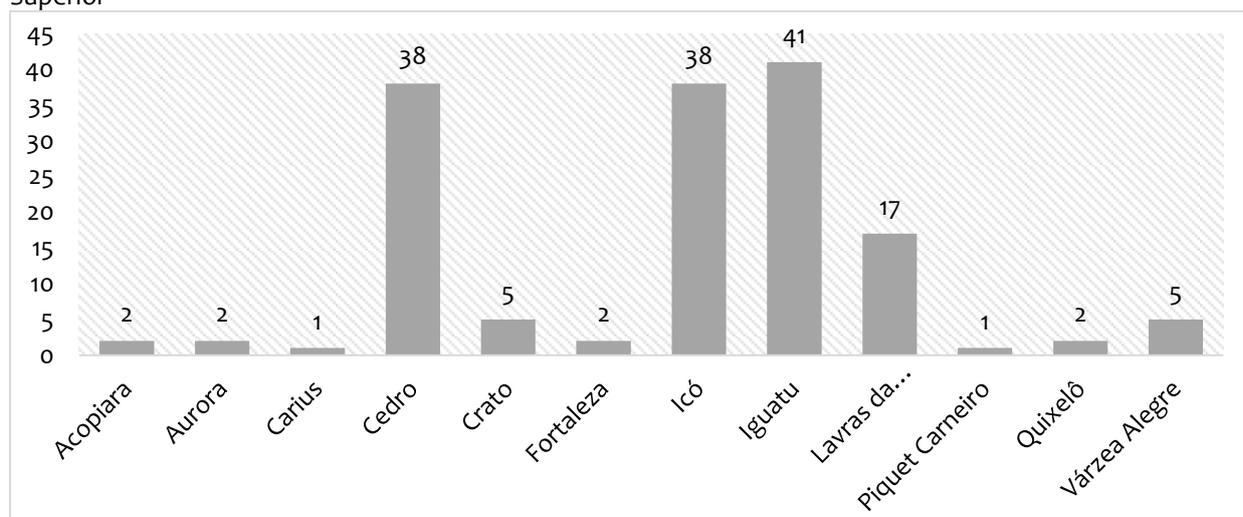
Análise e discussão

No primeiro processo seletivo do curso de especialização em Docência do Ensino Superior, ocorrido em 2016, a comissão de seleção recebeu 162 inscrições de candidatos de 11 municípios, das regiões Centro-Sul e Cariri, no interior do Ceará, considerando que o campus Cedro está situado em uma área geográfica de influência formada por 14

municípios equidistantes em torno de 30 a 120 km. Desse universo foram selecionados 20 alunos.

Em 2018, aconteceu o segundo processo seletivo e foram recebidas 160 inscrições de candidatos de 11 municípios, das regiões acima mencionadas, além de inscrições da capital, como será apresentado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Cidades dos inscritos na última seleção para o Curso de Especialização em Docência do Ensino Superior



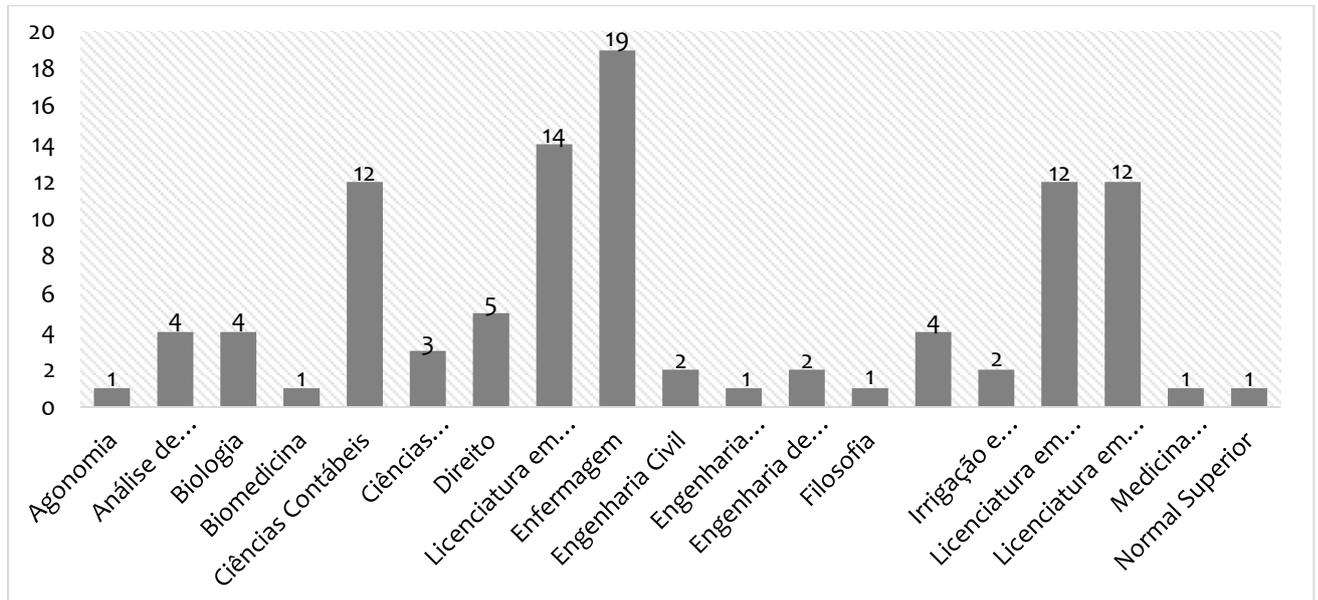
Fonte: Baseado em relatório da comissão de seleção (2018) e organizado pelos autores (2020).

Com as informações apresentadas no Gráfico 1, é importante observar que, embora o curso seja ofertado na cidade de Cedro, o número de inscritos da cidade de Iguatu é maior, seguido por Icó e Lavras da Mangabeira, provavelmente por serem os municípios que se encontram mais próximos do IFCE *campus* Cedro.

No tocante à formação dos 160 inscritos no processo seletivo em 2018, é possível verificar que os interessados são egressos de diversas instituições de ensino e com formação em cursos superiores em diferentes áreas do conhecimento, o que indica multiplicidade de experiências e saberes a serem reunidas em sala de aula, como será mostrado no Gráfico 2.

Formação docente e pós-graduação: perspectivas e desafios de um curso lato senso do IFCE campus Cedro

Gráfico 2 – Demanda da última seleção para o Curso de Especialização em Docência do Ensino Superior



Fonte: Baseado em relatório da comissão de seleção (2018) e organizado pelos autores (2020).

A demanda descrita no Gráfico 2 constitui-se de interessados com diferentes formações iniciais. Nesse sentido, a turma selecionada em 2018 era formada por estudantes de seis municípios (Cedro, Iguatu, Icó, Lavras da Mangabeira, Carui, Aurora e Crato) do interior do Ceará.

Como anunciado, a análise e interpretação dos dados tomaram como pressupostos as contribuições da Análise de Conteúdo de Bardin (2009). Após a pré-análise que “não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas” (BARDIN, 2009, p. 101), o material foi organizado, permitindo a definição de aspectos que podem ser compreendidos, conforme Bardin (2009, p.105), como unidades de significação que se libertam “naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”.

No excerto a seguir, têm-se as considerações e perspectivas relacionadas ao crescimento pessoal e profissional, construídas pela participação e envolvimento dos alunos nas atividades do curso, em relação ao Ensino Superior, bem como possibilidades de aprendizagem e formação continuada que implicarão no trabalho e na tomada de decisão docente, favorecendo seu desenvolvimento profissional.

Vejo o curso como uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional. Enquanto aluna desse curso foi possível entender como

funciona o universo acadêmico, tanto, no que diz respeito, ao ensino e a aprendizagem como também na sua estrutura organizacional. Entre uma disciplina e outra foi possível entender melhor a dinamicidade do Ensino Superior, mas também renovar meus conhecimentos em relação a minha formação, e isso foi importantíssimo visto que muito do que aprendi eu reformulei e faço uso diário no meu trabalho. Em outras palavras essa especialização contribuiu significativamente com minha formação (AL01, 2020).

Na mesma linha de argumentação, o AL05 compreende o curso como tempo de aprendizagem da docência para o Ensino Superior, pois permite “debater pesquisas e teorias educacionais, compartilhar experiências, dialogar sobre práticas docentes e fazer reflexões que possibilitem a compreensão de aspectos didáticos e metodológicos nas diversas dimensões do exercício de atuar em sala de aula” (AL05, 2020).

Embora o AL05 enalteça a oportunidade de debater pesquisas e teorias educacionais, não se pode deixar de evidenciar as condições concretas de produção do conhecimento dos professores diante das mudanças nas condições de desenvolvimento da pesquisa em educação. Além de escassez nos recursos os professores encontram-se cada vez mais sobrecarregados, sobrando ou não pouco tempo para a produção intelectual, para a reflexão, para a crítica e para o tão necessário aprofundamento dos trabalhos (ANDRÉ, 2005).

Nesta perspectiva, não é interessante deixar-se envolver pelo conformismo, entendendo que a função docente é fazer bem aquilo que lhe compete e para o que recebe: formar professores e produzir conhecimento socializado. “É pela competência com que temos desempenhado essas funções que somos respeitados pelas comunidades acadêmicas e socialmente, e esse respeito é nosso principal capital” (MACEDO; SOUSA, 2010, p.175).

Em tempos de incertezas, reformas e mudanças acentuadas em diferentes conjunturas, o cenário educacional tem vivido os efeitos da contemporaneidade, marcada pela globalização, expansão e democratização do acesso à informação. As instituições de ensino, como imprescindíveis espaços caracterizados como campos científicos e *locus* legítimo de construção dos conhecimentos e do trânsito dos saberes, constituem-se de temporalidades, proposições e pressupostos que visam contribuir para a melhoria do desenvolvimento das sociedades.

Formação docente e pós-graduação: perspectivas e desafios de um curso lato senso do IFCE campus Cedro

Pensar sobre o curso de Especialização em Docência do Ensino Superior em suas perspectivas teóricas e práticas leva-me a refletir sobre o trabalho docente, a profissão do professor na sociedade e no momento histórico em que estou inserida. Implica também na construção de conhecimentos, no estabelecimento de um diálogo pedagógico com os alunos, com os saberes da docência, com o papel social da escola, da universidade, e as políticas que regem a educação, entre outras questões (ALo8, 2020).

As contribuições do ALo8 permitem refletir sobre fundamentos que norteiam instituições de ensino na perspectiva de contribuir para a melhoria do trabalho docente, tomando por base a articulação teórica e prática e a proposição de diálogos com alunos. Não obstante, cabe destacar que escolas e universidades, como bens públicos e espaços de disputas, ao tempo em que produzem conhecimentos voltados aos interesses das elites, também produzem conhecimento crítico, formando pessoas comprometidas eticamente e movida por um mundo mais inclusivo e solidário.

Em relação às contribuições do curso para formação e desenvolvimento profissional, o tópico mais recorrente foi o que se refere à tecnologia, seguido pela apreciação sobre organização institucional, o planejamento e exercício da docência, além dos conteúdos analisados nas disciplinas, conforme depoimento dos alunos 01 e 03, a seguir.

Proporcionou o conhecimento na área da tecnologia da educação, enriqueceu meu aprendizado sobre as metodologias de ensino, aprendemos novas técnicas de planejamento, currículo e avaliação, possibilitou conhecer um pouco sobre o funcionamento de uma universidade das instituições federais, os desafios enfrentados por estas e a luta para permanecer na rede pública proporcionando aprendizado e formando cidadãos e profissionais. Além disso, foi possível aprender sobre estratégia de ensino e aprendizagem e um pouco mais sobre os gêneros textuais acadêmicos (ALo1, 2020).

Compreendo que o Curso, exerceu um papel de grande relevância em minha formação. Principalmente porque me possibilitou compartilhar saberes que só o dia a dia na sala de aula oferece. Pude perceber que essas experiências foram adquiridas no ambiente da instituição durante todo o percurso de ensino, pois foi durante todo esse momento que o aluno/professor vai tendo um contato direto com sua futura profissão, exercendo toda teoria que aprendeu ao ingressar no curso de Formação em Docência do Ensino Superior (ALo3, 2020).

Outro aspecto destacado foi a aprendizagem e o exercício da análise e criticidade, como momentos de avaliação, revisão, reestruturação e redimensionamento da *práxis*, e o despertar para a visão de conjunto, de totalidade, na perspectiva holística e integral. Essa visão permitiu a percepção da educação como sistema integrado por instituição educacional com características e finalidades específicas. No âmbito das instituições, as propostas norteadoras que, se costuradas corretamente, têm como projeto contribuir para as identidades em formação e seus papéis na sociedade, como indica o depoimento a seguir.

Proporcionou a oportunidades e espaços para uma formação crítico-reflexiva, de modo que o aluno compreenda a docência como profissão e construção histórico-cultural, dotando-o dos significados das dimensões técnica, político-social e humana que permeiam a prática docente. Sem esquecer também da compreensão da pesquisa como um processo contínuo de formação docente, a partir da construção e reconstrução dos saberes e do diálogo inter, trans e multidisciplinar (AL06, 2020).

Alguns métodos de pesquisas, novas ferramentas metodológicas de ensino aprendizagem e estratégias de ensinagem com certeza contribuíram no meu desenvolvimento profissional (AL018, 2020).

No que concerne ao atendimento das expectativas, a maioria foi enfática em afirmar que sim, pois conseguiram participar de todas as fases de curso, escrever e apresentar suas monografias. O AL07 comentou que “com certeza o curso mostrou uma nova forma de ver a docência no ensino superior”. Para outros, como é o caso do AL04, “A partir desse processo, consegui perceber possíveis falhas existentes em minha formação no âmbito da dimensão técnica da didática, tais lacunas fizeram com que eu tivesse um olhar mais atento sobre a prática docente”.

No entanto, apesar de a maioria ter-se declarado satisfeita no atendimento de suas expectativas, um aluno, AL02, mostrou-se frustrado, pois não havia concluído o curso em função de dificuldades pessoais e de logística para o cumprimento das atividades exigidas em algumas disciplinas.

Reflexões (in)conclusivas

Parte integrante do sistema educacional brasileiro, o Ensino Superior se constitui em espaço essencial para o acesso e a difusão de conhecimentos, os quais são compreendidos como socialmente relevantes (GOERGEN, 2002) e indispensáveis para a realização pessoal,

Formação docente e pós-graduação: perspectivas e desafios de um curso lato senso do IFCE campus Cedro

para o exercício profissional, o fortalecimento econômico e o desenvolvimento da nação (DIAS SOBRINHO, 2010).

É preciso reconhecer que, nos últimos tempos, a qualificação profissional, além de necessária para o ingresso no mercado de trabalho, tem se tornado, cada vez mais, exigência para exercer funções específicas. Para a docência no Ensino Superior não é diferente.

Não obstante, cabe destacar que escolas e universidades, como bens públicos e espaços de disputas, ao tempo em que produzem conhecimentos voltados aos interesses das elites, também produzem conhecimento crítico, formando pessoas comprometidas eticamente e movida por um mundo mais inclusivo e solidário.

Em seu compromisso de oferecer educação de qualidade e formação profissional, em todo o país, o Instituto Federal de Ciências e Tecnologia - IF, no estado do Ceará, *campus Cedro*, envidou esforços e venceu barreiras de várias ordens para ofertar o Curso de Especialização em Docência do Ensino Superior, para suprir grande demanda regional sem acesso a estudos nesse nível de ensino.

Como foi possível observar, houve grande procura de candidatos, inscritos nos dois períodos de oferta do curso, foi bastante significativo em termos quantitativos e bastante variado em termos de formação profissional. Esses egressos são de numerosos cursos superiores e de variadas Instituições de Ensino Superior, incluindo a cidade do Cedro, localidades circunvizinhas e até da capital do estado, Fortaleza.

Esse contingente de profissionais, em termos laborais, estava exercendo a docência ou pretendia se preparar para esse ofício. Todos buscavam aprimoramento e atualização, bem como experiências compartilhadas, cientes da importância da oportunidade formativa. Certamente esse reconhecimento, deve-se à possibilidade de oferta do curso no interior do Ceará, o que ainda é muito escasso.

Como comprovado, a maioria dos alunos avaliou positivamente o curso de Especialização em Docência do Ensino Superior, reconhecendo inúmeras contribuições para sua formação e desenvolvimento profissional, bem como seu crescimento pessoal. Ressaltaram o esforço e empenho da Instituição, bem como a qualidade de seu corpo de gestor e de docentes, além do acesso às dependências, bibliotecas, laboratórios e todo o aparato necessário à realização do curso.

Naturalmente, há alguns aspectos que necessitam ser destacados e que, por questões logísticas e/ou pessoais, dificultaram a participação da maioria, apesar dos esforços para superá-los.

Em primeiro lugar, sendo o curso presencial e aos finais de semana, houve a exigência de efetivo comparecimento dos alunos, em percentuais, conforme legislação específica. Nesse aspecto, o esforço foi quase indizível pela dificuldade de transporte e de permanência. A solidariedade prevaleceu e os vários auxílios chegaram a tempo. Outro tópico de relevo foi em relação ao esforço dos que exerciam atividades profissionais em escolas e outras instituições e que tiveram dificuldades de liberação, principalmente aos sábados.

A experiência, avaliações e os novos tempos pós-pandemia demandam novas formatações que deverão incorporar tanto mais recursos tecnológicos, exigidos pela educação à distância no ensino híbrido, quanto reestruturação do elenco das disciplinas teórico e práticas.

Referências

ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: questões de teoria e de método. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2005. **Anais eletrônicos...** 2005. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/venpec/conteudo/conferencias/c1.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BOUCHÉ PERIS, J. H. **Educar para um nuevo espacio humano**. Madrid: Dykinson, 2003.

BRASIL. **Lei nº 9.934, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

CHAUÍ, M. **Política em Espinosa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

DELORS, J. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para UNESCO da Comissão internacional sobre educação para século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC; UNESCO, 1998.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. 3.ed. Rio de Janeiro: Ed. Nacional; São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n.113, p. 1223-1245, out./dez. 2010.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores – para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Ed. Porto, 1999.

GHEDIN, E.; PIMENTA, S. G. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GOERGEN, P. A instituição universidade e sua responsabilidade social: anotações críticas. **Quaestio, Revista de estudos da educação**, Sorocaba, v. 4, n.1, p. 9-25, maio 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública**. 27.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

MACEDO, E.; SOUSA, C. P. A pesquisa em educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.15, n. 43, p. 166-176, jan./abr. 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782010000100012&script=sci_arttext

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. 2.ed. Curitiba: Cortez, 2002.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da Educação**. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SGUISSARDI, V. Reforma universitária no Brasil (1995-2006): precária trajetória e incerto futuro. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 96, p. 1021-1056, 2006.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

Sobre os autores

Francisco José de Lima

Doutor em Educação (UNIMEP) - Núcleo: Trabalho Docente, Formação de Professores e Políticas Educacionais; Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática (UFC); Especialização em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio (UVA) e em Gestão Escolar (UDESC) e Licenciatura em Matemática (IFCE *campus Cedro*) e Pedagogia (UVA). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará e Líder do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Ensino e Aprendizagem (GIPEA).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5758-5159> E-mail: franciscojose@ifce.edu.br

Iranita Maria de Almeida Sá

Doutora em Filosofia e Ciências da Educação (UNED Madri); Mestrado em Educação (UFC); Especializações em Língua Portuguesa (UECE) e Linguística (UFC); Licenciada em Letras (UFC). Professora de Português no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, IFCE *campus Cedro*. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8638-218X>

E-mail: iranita.almeida@ifce.edu.br

Recebido em: 22/01/2022

Aceito para publicação em: 12/02/2022