



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO, LINGUAGENS E
INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

MARLING RODRIGUES GAVA ALVARENGA

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: A
INSTITUCIONALIZAÇÃO DE ESPAÇOS FORMATIVOS NO
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - *CAMPUS* NOVA
VENÉCIA

Salvador
2023

MARLING RODRIGUES GAVA ALVARENGA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: A
INSTITUCIONALIZAÇÃO DE ESPAÇOS FORMATIVOS NO
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - *CAMPUS* NOVA
VENÉCIA**

Projeto de Intervenção apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, do Mestrado Profissional em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, apresentado como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Currículo, ensino e escola
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tatiana Polliana Pinto de Lima

Salvador
2023

Alvarenga, Marling Rodrigues Gava.

Formação continuada de professores [recurso eletrônico] : a institucionalização de espaços formativos no Instituto Federal do Espírito Santo - Campus Nova Venécia / Marling Rodrigues Gava Alvarenga. - Dados eletrônicos. - 2023.

145 f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Tatiana Polliana Pinto de Lima.

Projeto de intervenção (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2023.

1. Formação continuada do professor. 2. Formação de professores. 3. Educação. 4. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Campus Nova Venécia). I. Lima, Tatiana Polliana Pinto de. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovação Pedagógicas. III. Título.

MARLING RODRIGUES GAVA ALVARENGA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:
A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE ESPAÇOS FORMATIVOS NO INSTITUTO
FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - *CAMPUS* NOVA VENÉCIA**

Projeto de Intervenção apresentado ao Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, do Mestrado Profissional em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 20/03/2023

Folha de aprovação – BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Tatiana Polliana Pinto de Lima (CECULT/UFRB)
(Orientadora)

Prof. Dr. Fábio Pessoa Vieira (FACED/UFBA)
(Membro interno ao programa)

Profª Drª Josenilda Maria Maués da Silva (UFPA)
(Membro externa ao programa)

A Deus, pela força inigualável em minha vida. A minha amada família, pelo apoio incondicional no percurso dessa jornada.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço **a Deus** pelo privilégio da vida e oportunidade de participar de um programa de mestrado tão potente e inovador, quantos aprendizados e quebra de paradigmas aconteceram ao longo do percurso, sei que tantos outros estarão por vir por ter passado por aqui.

A minha família, sim, sem vocês tudo seria mais pesado, vocês fazem parte de muitos detalhes desse projeto, seja pela compreensão de Nycolas, Miguel e Ana, pelos momentos em que precisava estar totalmente dedicada a ele, me ausentando de dar atenção em situações do dia a dia e até em tornar nossa casa um ambiente de estudo; Ana, seu quarto se tornou nosso ambiente de estudo, tudo foi voltado para isso. Minha amada e tão forte mãe, sua fé e confiança em Deus é um esteio para mim, como você mesmo longe fisicamente se faz presente com suas orações e conselhos tão ungidos. Ao restante da família, pela ausência em vários encontros pela necessidade de buscar mais um pouco, sim, sei que levo a vida em um ritmo compassado de forma que esteja me sentindo confortável e às vezes preciso renunciar a algo para alcançar o que desejo e dessa vez não foi diferente.

Ao nosso GT Nova Venécia, que grupo intenso e unido, realmente ninguém soltou a mão de ninguém, como foi bom e importante ter vocês comigo nessa caminhada.

A minha orientadora, Tati, como carinhosamente a chamo, uma exímia profissional que além de me orientar, me fez sair da minha zona de conforto, me ensinou a confiar mais em mim, além da grande contribuição no início da minha jornada como pesquisadora. Obrigada, Tati, por tantos ensinamentos e sensibilidades em cada etapa dessa pesquisa, és inspiração como professora e orientadora para mim.

E, por fim, como não ser grata a essa instituição de ensino e programa tão maravilhoso, com professores que marcaram essa etapa, em nome da Verônica, nossa professora e coordenadora do programa (e que coordenadora, um exemplo de profissional e acessibilidade) ao longo dessa jornada, agradeço a todos os professores pelas experiências e contribuições durante o percurso.

Acreditar é ter fé
naquilo que ninguém prova.
É dispensar a certeza
que geralmente comprova.
Pois a dúvida é uma dívida
e a conta só se renova.

Acredite no improvável,
acredite no impossível,
enxergue o que ninguém vê,
perceba o imperceptível
e enfrente o que, para muitos,
parece ser invencível.

Acredite em você,
na força da sua fé,
[...]

Bráulio Bessa (2018)

ALVARENGA, Marling Rodrigues Gava. **Formação Continuada de Professores:** a institucionalização de espaços formativos no instituto federal do espírito santo - campus Nova Venécia. 145 folhas. 2023. Projeto de Intervenção (Mestrado Profissional em Educação). Programa de Pós-graduação em Linguagens, Currículo e Inovações Pedagógicas, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador.

RESUMO

O trabalho em questão envolve uma pesquisa que nasceu de uma inquietação pessoal que com seu desenvolver foi se moldando a percorrer caminhos que a ligou à formação continuada de professores. Falar de formação continuada é um assunto delicado, talvez por sua essencialidade na carreira docente e por poucos espaços que fomentam que tais formações aconteçam no ambiente de atuação de modo que seja elaborado de forma colaborativa pelo público que deseja-se envolver, com isso, o projeto de pesquisa partiu do seguinte problema: “de que forma o Ifes – *campus* Nova Venécia pode garantir a formação continuada a seus docentes?”, com o objetivo geral de “propor um espaço institucional responsável pela formação continuada de professores no *campus* Nova Venécia.” O *lócus* de pesquisa foi o Instituto Federal do Espírito Santo - *campus* Nova Venécia, ambiente em que também sou professora, a partir de uma pesquisa com uso de métodos mistos (quali-quantitativa), de forma colaborativa, utilizando a entrevista semiestruturada com 13 partícipes. Para tratar os dados utilizei a análise de conteúdo de Bardin, que me proporcionou trazer a exposição em tabelas dos resultados quantitativos das subcategorias que os entrevistados apontaram em cada uma das categorias identificadas. Como na pesquisa foi possível identificar que ainda não há uma política de formação continuada instituída no Instituto, mas que os entrevistados consideram de grande importância a formação continuada para carreira docente e que no instituto há um espaço institucionalizado que abarque tal assunto, elaborei de forma colaborativa com as ideias que trouxeram o projeto de intervenção o “Plano de Implantação do Núcleo De Formação Continuada de Professores do Ifes Campus Nova Venécia (NUFOCP – Ifes NV)”, que com sua implantação poderá garantir aos professores que optarem em participar das ações a garantia de participar de formação continuada de forma frequente dentro do próprio ambiente de trabalho.

Palavras-chave: Formação continuada. Educação. Instituto Federal.

ABSTRACT

The work presented here involves a research that was born from a personal restlessness that, as it developed, was molded to follow paths that connected it to the continuing education of teachers. Talking about continuing education is a delicate subject, perhaps because of its essentiality in the teaching career and the few spaces that encourage such training to happen in the performance environment so that it is elaborated in a collaborative way by the public that one wants to involve, thus, the research project started from the following problem: "In what way Ifes - Nova Venécia campus can guarantee the continuing education to its teachers?", with the general objective of "proposing an institutional space responsible for the continuing education of teachers in the Nova Venécia campus". The locus of the research was the Instituto Federal do Espírito Santo - Nova Venécia campus, an environment where I am also a teacher, based on a research with the use of mixed methods (quali-quantitative), using semi-structured interviews with 13 participants. To treat the data I used Bardin's content analysis, which allowed me to show in tables the quantitative results of the subcategories that the interviewees pointed out in each of the identified categories. As in the research it was possible to identify that there is still no continuing education policy instituted in the institute, but that the interviewees consider continuing education of great importance for the teaching career and that in the institute, an institutionalized space that covers this subject, is offered. I elaborated in a collaborative way with the ideas that brought the intervention project the "Plan for Implementation of the Center for Continuing Education of Ifes Nova Venécia Campus Teachers (NUFOCP - Ifes NV)," which with its implementation may ensure teachers who choose to participate in the actions to ensure the frequent participation in the continuing education within the work environment itself.

Keywords: Continuing education. Education. Instituto Federal "Federal Institute"

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Mapa da rede Ifes	59
Imagem 2 – Fachada do Ifes <i>campus</i> Nova Venécia	60

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Detalhamento dos pontos para organização de formação continuada no <i>campus</i> Nova Venécia relacionados à tabela 9	91
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Política de formação continuada de professores no Ifes	70
Tabela 2 – Percepções sobre formação continuada no Ifes	71
Tabela 3 – Formação continuada no Ifes <i>campus</i> Nova Venécia	72
Tabela 4 – Participação em ações de formação continuada de professores ofertadas pelo <i>campus</i> Nova Venécia	74
Tabela 5 – Percepções quanto à importância de oferta de formação continuada de professores	76
Tabela 6 – A importância de institucionalizar um espaço formativo e colaborativo de formação continuada no <i>campus</i> Nova Venécia	78
Tabela 7 – Institucionalização de espaços formativos: equipe organizadora	81
Tabela 8 – Participação do professor em formação continuada	85
Tabela 9 – Pontos para organização de formação continuada no <i>campus</i> Nova Venécia	88

LISTA DE SIGLAS

CAM	Coordenadoria de Atendimento Multidisciplinar
Capes	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cefor	Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância
CEP	Comitês de Ética em Pesquisa
CFE	Conselho Federal de Educação
CGGP	Coordenadoria Geral de Gestão de Pessoas
CGOV	Coordenadoria de Governança de Pessoas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
Conep	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
Dinter	Doutorado Interinstitucional
Diren	Diretoria de Ensino
DPPGE	Diretoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão
EaD	Educação à Distância
ES	Espírito Santo
Geac	Grupo de Estudos de Atividade Acadêmicas
Inep	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
Ifes	Instituto Federal do Espírito Santo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
Minter	Mestrado Interinstitucional
NAC	Núcleo de Arte e Cultura
Napne	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
NEAA	Núcleo de Educação Ambiental e Agroecologia
Neabi	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas
Nepgens	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade
NRI	Núcleo de Relações Internacionais
NTE	Núcleo de Tecnologias Educacionais
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PLAFOR	Plano de Formação Continuada dos Profissionais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
PI	Projeto de Intervenção
PIT	Plano Individual de Trabalho
PNE	Plano Nacional de Educação
Proen	Pró-reitoria de Ensino
Setec	Secretaria de Educação profissional e Tecnológica
TAE	Técnico-administrativo em educação
TRI	Treinamento Regularmente Instituído

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 DIALOGANDO COM OS AUTORES	27
2.1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	27
2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE	37
2.3 FORMAÇÃO DOCENTE E INSTITUTOS FEDERAIS: Bacharelados x Licenciaturas	45
3 TESSITURAS METODOLÓGICAS.....	54
3.1 ABORDAGEM QUALI-QUANTITATIVA	54
3.2 PESQUISA COLABORATIVA	56
3.3 LÓCUS E PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	57
3.4 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	62
3.5 ANÁLISE DE DADOS	63
3.6 ÉTICA NA PESQUISA.....	66
4 CONSTRUINDO IDEIAS: PERCEPÇÕES DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ATUANTES NO CAMPUSNOVA VENÉCIA SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA	70
4.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO IFES	70
4.2 A RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	75
4.3 IDEIAS PARA ORGANIZAR A PROPOSTA DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DE ESPAÇO- TEMPO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	81
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS	107
APÊNDICES	113
APÊNDICE 1 – PROJETO DE INTERVENÇÃO: A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE ESPAÇOS FORMATIVOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - CAMPUSNOVA VENÉCIA.....	114
APÊNDICE 2 – MATERIAL GRÁFICO DA ATIVIDADE CAFÉ COM PROSA.....	135
APÊNDICE 3 – CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA.....	138
APÊNDICE 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	139

APÊNDICE 5 – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	143
APÊNDICE 6 – AGRADECIMENTO PELA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA.....	145

1 INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, muitas mudanças nas formas de viver em sociedade acontecem de modo acelerado. Tal ritmo, aliado às alterações do cotidiano, impacta diretamente no comportamento das pessoas. Um dos fatores que influencia diretamente nessas mudanças é o uso de recursos tecnológicos mais avançados na realização de atividades, seja nas mais simples ou nas mais complexas, visto que eles auxiliam e impulsionam transformações e conquistas nunca imaginadas. O mundo do trabalho segue com atualizações, incorporações de atores e construção de novos percursos, como acontece também na área da educação.

Com as mudanças e transformações na área educacional acontecendo o tempo todo, como docente no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) desde 2015, atuo com intuito de proporcionar aos meus alunos experiências que se aproximam do que poderão encontrar no mundo do trabalho. Mas, para que isso aconteça com mais efetividade, é preciso um estreitamento no relacionamento com os setores para conhecer o que está sendo tratado e praticado, além da busca por atualizações de modo que venha acompanhar os avanços que ocorrem no mercado.

Toda essa consideração sempre me gerou uma inquietação pessoal, já que em diversas situações, seja por questões de tempo, planejamento ou outro ponto, percebia que não acontecia de forma sistematizada como esperava. Assim, iniciei minha busca com estudos que pudessem atender e direcionar um entendimento melhor de como trabalhar, potencializando a ideia de proximidade com o mundo do trabalho.

Com o passar do tempo, ao me debruçar nos estudos na área da educação, em meio a leituras, debates, descobertas e dedicação, os caminhos foram sendo trilhados ao ponto de identificar o tema: “formação continuada de professores”, assunto relevante a ser pensado por todos na carreira docente. Afinal, segundo Imbernón (2009, p. 46-47),

A formação não significa apenas aprender mais, inovar mais, mudar mais ou o que se quiser acrescentar; pode ser um movimento crítico a práticas trabalhistas como a hierarquia, o abuso de poder, a miséria econômica de muitos professores, o sexismo, a xenofobia, a proletarização, o individualismo etc., e promover uma formação mais voltada a combater práticas sociais como exclusão, segregação,

racismo, intolerância etc. **Além da formação em tímidos cursos sobre didáticas, sobre temas transversais, trata-se de gerar verdadeiros projetos de intervenção comunitária nos territórios. [grifo meu]**

Complemento com a ideia de Libâneo (2018, p. 187): “a formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional”.

Com tais conceitos para seguir como base, identifico que é preciso ter autoconhecimento e conhecer ainda a comunidade em que se está inserido. Assim, a pesquisa em questão trará uma proposta interventiva para o Instituto Federal do Espírito Santo – *campus* Nova Venécia, tendo em sua essência a indicação descrita por Imbernón (2009, p. 47) que “a formação continuada deveria promover a reflexão dos professores, potencializando um processo constante de autoavaliação sobre o que se faz e porque se faz”.

Sendo assim, busquei o resgate de acontecimentos locais e vivências no *campus*, com atuação de docentes da comunidade, para melhor entender o todo e conseguir elaborar a proposta interventiva com colaboração dos voluntários da pesquisa que são todos servidores do *campus* em questão. Identifiquei como problema de pesquisa: **“de que forma o Ifes – *campus* Nova Venécia pode garantir a formação continuada a seus docentes?”**.

Parto desta problemática ao vivenciar no *campus* situações que deixam clara, tanto pelas falas quanto pelas ações de colegas, a necessidade por busca de formação continuada de professores, simultaneamente visualizo com nitidez os desafios encontrados pelo caminho para que as formações aconteçam ou para que os professores possam participar das mesmas.

Em uma reunião pedagógica intermediária que aconteceu de forma on-line durante a Pandemia de Covid-19, em 2020, no momento em que a equipe pedagógica trouxe a indicação de realização de atividades interdisciplinares, de modo que pudéssemos proporcionar aos alunos uma vivência mais próxima do que encontrarão no mundo do trabalho e ao mesmo tempo reduzir o número de instrumentos avaliativos, a proposta me soou de grande valia e que realmente proporcionaria aprendizado para todos os envolvidos, ainda identifiquei a mesma como inovadora e

ao mesmo tempo desafiadora, mas estava convicta de que seguiria com a proposta, como aconteceu. Em contrapartida, tivemos colegas que permaneceram em silêncio e seguiram conforme planejamento individual anterior que sempre fizeram, houve ainda a colocação de um colega, que é participante desta pesquisa e atuante na área técnica de determinado curso, que relatou que considerava muito interessante a proposta, mas que não imaginava como seria possível materializar essa proposta envolvendo o componente curricular que ministrava, pois tinha muitas dúvidas de como fazer e em qual tempo aconteceriam tais atividades, e que então, naquele momento, sem uma formação ou orientação, não teria como realizar tal atividade integrada com outro componente curricular.

Com toda reflexão sobre o contexto que estávamos vivendo e com estudos sobre o assunto, o **objetivo geral** desta pesquisa é **“propor um espaço institucional responsável pela formação continuada de professores no campus Nova Venécia”**.

De forma a contribuir com tal construção, os objetivos específicos da pesquisa são:

- identificar a percepção dos docentes do Instituto Federal do Espírito Santo - *campus* Nova Venécia sobre a importância da formação continuada docente;
- conhecer a visão dos docentes quanto à importância da criação de um espaço institucional no campus Nova Venécia que garanta a construção coletiva e permanente de ações de formação continuada de professores no campus.

Como docente e pesquisadora, reconheço que a participação ativa dos professores em ações de formação continuada tende a proporcionar maior crescimento e evolução tanto para o professor como para a comunidade em que este está inserido. Haja visto o exemplo relatado quanto à realização de atividade interdisciplinar que poderia ser pauta para uma formação continuada de diversos formatos, como uma roda de conversa, mas que até o momento não visualizei ações organizadas que atendam tal demanda.

Ações de formação continuadas tendem a trazer novos aprendizados e geram construções de novas ideias, podendo ser aplicadas para suprir uma necessidade identificada *in loco*, ou seja, trabalhar com o problema local de forma que contribua

para o crescimento dos envolvidos e que uma ação possa gerar desdobramentos para outras e outras.

É notório que todo docente precisa de formação continuada. Quando a busca pela formação é de um assunto mais específico para determinada área técnica, por exemplo, a dificuldade de encontrar ofertas de algo que atenda tal necessidade e que seja possível conciliar com o horário de trabalho é um dos pontos marcantes para o professor que atua em um *campus* localizado no interior do estado, como o *campus* Nova Venécia, que fica situado na região noroeste do Espírito Santo, a mais de 250 km de Vitória, capital do ES.

Para esse tipo de demanda, de formações mais específicas e pontuais, existe a Política de Capacitação de Servidores, que foi elaborada com base no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), alinhado ao Planejamento Estratégico Institucional (PEI) e à Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal para a Administração Pública Federal.

A Política de Capacitação de Servidores institucionalizada no Ifes tem por objetivo geral garantir a oferta de um amplo e diversificado conjunto de eventos de capacitação, em diferentes níveis de ensino e metodologias, com o fim de contribuir na integração, formação e desenvolvimento profissional dos servidores, de forma a valorizar o indivíduo e atender os objetivos estratégicos da Instituição. Ela deve se refletir na integração, formação e desenvolvimento profissional dos servidores, de forma a valorizar o profissional e atender à missão institucional do Ifes (IFES, 2017, p. 6).

Sendo assim, no momento em que o servidor tenha interesse em buscar capacitação, desde que atendendo aos critérios e formas de oferta, o servidor, seja docente ou Técnico-administrativo em educação – TAE, poderá se submeter a um edital e concorrer a uma vaga para participar de eventos de capacitação, que segundo a política de capacitação,

poderão ser realizados em diferentes níveis e modalidades das seguintes formas:

- Capacitação interna: eventos de capacitação realizados pelo Ifes, ministrados por servidores público federais, por meio de cursos, eventos formais, workshops, treinamentos em serviço e demais modalidades; e
- Capacitação externa: eventos de capacitação realizados por outras entidades (públicas ou privadas), podendo ser realizados em turmas abertas ao público geral, fechadas para o Ifes e *in company* (realizadas dentro de um campus ou Reitoria do Ifes) (IFES, 2017, p. 10).

Há ainda a atuação da Coordenadoria Geral de Gestão de Pessoas (CGGP), que de acordo com o regimento interno dos campi (2016), busca “[...] IV. Promover levantamento e especificar as características das necessidades de formação dos servidores; V. elaborar, acompanhar e executar a programação anual de treinamento e desenvolvimento; [...]” (IFES, 2016, n.p.)

De acordo com informações que busquei na CGGP do *campus* Nova Venécia, nesse *campus* a coordenadoria em questão realiza anualmente o levantamento e acompanhamento das necessidades de capacitação dos servidores através do Plano de Desenvolvimento de Pessoal Institucional, ainda de acordo com a coordenadora da CGGP do *campus*, a coordenadoria dá suporte à Coordenadoria de Seleção e Desenvolvimento da Diretoria de Gestão de Pessoas da Reitoria sobre essas capacitações, que encaminha relatórios anuais sobre as capacitações de todos os servidores do Ifes. Toda essa ação do *campus* Nova Venécia tem o desdobramento nos editais de Licença Capacitação publicados semestralmente.

Há ainda a o Plano de Formação Continuada dos profissionais da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica – PLAFOR, que em novembro de 2022 foi atualizado, entrando em vigor a portaria nº 633 de 7 de novembro de 2022 a partir de 1º de dezembro de 2022, onde se instituiu a plataforma digital de formação continuada – PlaforEDU. O PLAFOR é gerido e executado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – Setec, por intermédio da Diretoria de Desenvolvimento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – DDR. Uma das finalidades da Plafor é promover a formação continuada dos profissionais e propor ações de desenvolvimento para atender às necessidades de capacitação e de formação continuada dos profissionais (BRASIL, 2022).

Pelas informações da portaria citada acima, o intuito da PlaforEDU é ofertar cursos on-line, abertos, massivos e gratuitos, realizados exclusivamente a distância, sendo ofertados preferencialmente na plataforma Moodle, o que certamente contribuirá com a formação continuada de professores quando a oferta estiver relacionada com as demandas do território em que atuam.

Atualmente o Ifes, através da Pró-reitoria de Ensino (Proen) e/ou da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG), estimula a participarem de formações que eles organizam, como no caso de Mestrado Interinstitucional (Minter), de doutorado

interinstitucional (Dinter) e de outras formações ofertadas pelo Centro de Referência em Formação e Educação a Distância (Cefor), com oportunidade de atribuir carga horária no PIT. Ofertas que podem ser constatadas ao consultar os Relatórios de Gestão.

No relatório referente ao ano de 2019, podem ser identificadas ações de formação continuada ofertadas pontualmente referente à Educação Especial, Relações étnico-raciais, dentre outras. E no Relatório Integrado de Gestão 2021 identifica-se que continuam-se ofertando ações pontuais de formação continuada como: a formação continuada em serviço "A Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio: textos e contextos" (2021); encontros formativos com Coordenadores de Cursos e Diretores de Ensino para orientação sobre o processo de criação de cursos de graduação e aprovação institucional e encontros de orientação e assessoramento para reconhecimento de cursos junto ao MEC (IFES, 2021).

De acordo com o mesmo relatório, no ano de 2021 foram informadas 277 ações de capacitação que "[...] abarcavam servidores do cargo de docentes sendo: 125 de educação formal (45,2%), e 152 (54,8%) de aperfeiçoamento (cursos e participação em seminários, congressos, conferências, workshops, palestras e outros)" (IFES, 2021, p. 95).

No mesmo documento, foi informado ainda que houve a criação das normativas sobre Treinamento Regularmente Instituído (TRI); revisado o texto de política de capacitação de servidores e que no segundo semestre de 2020 foi criada no Ifes a Coordenadoria de Governança de Pessoas (CGOV), que é responsável pelo estudo e construção da Política Estratégica de Gestão de Pessoas, composta além da CGOV, por um membro do Fórum de Gestão de Pessoas do Ifes, duas servidoras da Coordenadoria de Atenção à Saúde do Servidor – CASS e um servidor da Coordenadoria de Pagamento de Pessoas (CPP), da Assessoria de Legislação e Normas de Pessoal (ALN), da Coordenadoria de Cadastro de Pessoas (CCP), da Coordenadoria de Seleção e Desenvolvimento de Pessoas (CSDP) e Coordenadoria de Gestão de Pessoas da Reitoria (CGP) (IFES, 2022, p. 98).

Além de toda oferta e estímulo de ações pontuais de formação, ainda é possível identificar colegas que buscam uma formação continuada por conta própria, que não esperam uma oferta ou incentivo do *campus* para participar, que vão ajustando o

planejamento de vida, ultrapassando momento de trabalho e há ainda aqueles que se programam e participam, sempre que possível ou por interesse, das ofertas pontuais de formação continuada disponibilizadas pela própria rede Ifes, como é o caso das reuniões iniciais de semestre em que a gestão do *campus* convida uma pessoa de fora para falar sobre determinado tema, ou ainda de cursos que são ofertados por algum núcleo que atua no *campus*, como o Núcleo de apoio às pessoas com necessidades específicas (Napne), que trabalha bastante com a questão de curso de libras, dentre outras formações pontuais e institucionalizadas.

Entretanto, quando o assunto é formação continuada de professores, e não treinamento¹ ou ação pontual de formação, mas aquela formação continuada, baseada na ideia de Imbernón (2009), com acontecimentos que gerem reflexões contínuas e ações que venham proporcionar intervenções no território em que se está inserido, até o momento não identifiquei, assim como outros colegas relataram na pesquisa, que não identificam a implantação de uma política que assegure essa continuidade da formação do professor, em especial, com planejamento e ofertas que atendam às necessidades específicas do território em que o docente esteja atuando.

O que vem ao encontro da ausência de regulamentações claras que possibilitem ao professor destinar carga horária de trabalho em seu plano individual de trabalho (PIT) para determinadas formações que não estejam institucionalizadas. O que pode ser comprovado na Resolução CONSUP/IFES nº 103 de 30 de setembro de 2022, documento que regulamenta as atividades docentes no âmbito do Instituto Federal do Espírito Santo.

No Ifes ainda temos o Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância – Cefor como referência em formações no formato geral de profissionais da educação, que nas atribuições visa:

- I - Promover a integração sistêmica com os *campi*, para a consolidação das políticas institucionais de apoio à EaD e de formação inicial e continuada de professores e técnicos administrativos da educação;
- II - Ofertar cursos, nos diferentes níveis e modalidades, relacionados à formação inicial e continuada de professores e técnicos administrativos da educação;

¹ Treinamento é um processo educacional por meio do qual as pessoas aprendem conhecimentos, habilidades, julgamentos e atitudes para o desempenho de seus trabalhos. É um processo educacional porque visa à formação e à preparação de pessoas, e está voltado eminentemente para o desempenho de um cargo na empresa, seja um cargo atual, seja um cargo futuro (CHIAVENATO, 2022, p. 43).

- III - Promover a implementação das políticas e diretrizes definidas pela instituição no que diz respeito às suas atribuições;
- IV - Executar outras funções que, por sua natureza, lhe estejam afetas ou lhe tenham sido atribuídas. Dentro de suas atividades atua visando formação profissional e não apenas de servidores do instituto. (IFES, 2016, n.p.)

O Cefor, hoje, atua com formações gerais, tanto de professores como servidores administrativos da educação, dentre outros, em diversos níveis. Atende o público em geral e não trabalha especificamente para atender as demandas internas do instituto.

Vejo que o Cefor pode ser um grande parceiro na proposta interventiva, assim como o PlaforEDU, quando estiverem em funcionamento os cursos, dando suporte com oferta de ações de formação continuada, quando a proposta interventiva que será apresentada for colocada em prática, após a construção ter sido feita colaborativamente com servidores do *campus*.

A busca por propor um espaço institucionalizado que garanta a formação continuada de professores no campus Nova Venécia vem ao encontro de uma das políticas definidas para o desenvolvimento do ensino na instituição abordada no Plano de Desenvolvimento Institucional do Ifes (PDI) 2019/2 a 2024/1 (2019, p. 74), que é

Implementação de políticas sistêmicas de formação continuada e em serviço para os profissionais da educação, voltadas para o aprimoramento profissional e, conseqüentemente, para a melhoria dos serviços prestados e da qualidade social da educação.

Ainda, segundo um dos participantes da pesquisa, que atua em cargos de gestão há algum tempo, o assunto de “formação continuada de professores” é um ponto de discussão em setores que envolvem a Proen. Mas, repito, até o momento não foi instituída uma política específica, traçada de uma forma clara e objetiva no instituto ou de nosso *campus* que atenda exclusivamente o assunto.

O Regulamento de Organização Didática (ROD) (2020, p. 23) traz em seu capítulo II - Reuniões pedagógicas, que uma das finalidades da reunião pedagógica inicial é “promover momentos de formação continuada e debates quanto ao processo educacional e rotinas do campus ou Cefor ou polo de apoio presencial”. Estes momentos ocorrem em nosso campus no tempo destinado a isso, mas a meu ver ainda de forma incipiente, bem pontual, que não tem desdobramento e precisam ser ampliados com outras ações. Entretanto, um dos participantes da pesquisa relatou que já foram feitas algumas tentativas ao longo dos anos de momentos formativos, mas

“não ter um tempo destinado para isso em calendário e um horário destinado para isso também dentro da carga horária dos servidores é muito difícil a continuidade dessas ações” (PARTICIPANTE 3, 2022).

Com tudo isso, na pesquisa trabalhei por amostragem com os professores efetivos, lotados no campus há mais de 3 anos, contei com representatividade de professores de quase todas as áreas do conhecimento segundo o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), desenhei isso melhor no capítulo 3, e com servidores efetivos da carreira de técnico-administrativo em educação, que estavam atuando em cargo de representatividade de ações e/ou setores ligados à atuação docente [representante: da Diretoria de Ensino, do Núcleo de apoio às pessoas com necessidades específicas (Napne) e da Coordenadoria de Gestão Pedagógica], com realização de entrevista semiestruturada de forma individualizada com os voluntários, em busca de identificar a opinião deles sobre o tema da pesquisa e de ampliar a visão sobre a construção da proposta de intervenção para o *campus* relacionada à criação de um Núcleo de Formação Continuada de Professores no *campus* Nova Venécia.

Tal proposta justifica-se pela relevância do tema, pelo reconhecimento da gestão em apoiar e realizar ações relacionadas e por relatos de meus pares em relação à necessidade de uma formação continuada. Partindo do princípio de que o Ifes é uma instituição de ensino técnico e profissional, onde grande parte de seus docentes é da área técnica, tendo sua formação inicial em curso de graduação (bacharelado), muito se busca para aprimoramento para atuação como professor e a partir de diálogos com colegas em reuniões de coordenadoria de que participei durante o ano de 2020 e 2021, foi possível identificar que muitos gostariam da oportunidade de conhecer e refletir mais sobre práticas didático-metodológicas, tanto que a própria resolução 02/2019 traz essa indicação de aprimoramento.

Este trabalho traz a proposta de criação de um espaço institucionalizado, o “Núcleo de Formação Continuada no *campus* Nova Venécia”, em busca de institucionalizar no campus um espaço/ambiente que atenda a realidade local e propicie a oportunidade para mais colegas, podendo ser atribuídos na carga horária de trabalho momentos para participação em formações. Além de ser construído colaborativamente com troca de experiências e percepções dos servidores de áreas

distintas do conhecimento que atuam no *campus*, tendo olhares diferentes e levantamentos de diversas demandas de forma que possam ser ofertadas de forma contínua com pontos que atendam as especificidades locais.

A ideia de trabalhar com a formação continuada me traz um resgate da preocupação do renomado autor Anísio Teixeira, que teve sua atuação profissional na educação ao longo da história, com passagem por importantes cargos de representatividade de gestão educacional, evidenciando sua preocupação com a formação dos professores.

Anísio deixou sua marca por onde passou ao buscar desenvolver política de formação docente, seja em sua atuação como secretário de educação da Bahia, na Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) [evidenciando sua atuação com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE/INEP), que objetivava auxiliar os professores na melhoria de suas práticas, tanto que a qualificação dos professores era vista como um dos pontos centrais do projeto do CBPE], ou em outras atuações, sempre com a ideia de proporcionar aos professores formações de qualidade (PINHEIRO, 2019). Ou seja, historicamente a busca por formação continuada de professores perpassa por muitos caminhos.

O assunto levantado é de tal relevância que no mesmo programa de mestrado profissional em educação que participo, um Minter entre Ifes e Ufba, tive a oportunidade de conhecer, nos grupos de estudos (Geac²), especificamente em uma atividade realizada em 2021 e desenvolvida com a participação de mais colegas do curso que também são servidores do *campus* Nova Venécia, para apresentação de suas propostas de intervenção, as propostas dos outros colegas e descobri que algumas se aproximavam da minha, percebendo que a inquietação quanto à necessidade de formação continuada não era só minha.

Conversamos e entendemos que nossas propostas poderiam fortalecer umas às outras, afinal estamos abordando assuntos complementares e pertinentes, que podem

² Os grupos de estudos acontecem entre os alunos matriculados em um mesmo bloco temático (componente curricular) com intuito de debaterem sobre materiais (textos, vídeos, dentre outros) de assuntos específicos que estão estudando no bloco.

trazer muita contribuição como um todo para o *campus* e quem sabe um dia ter um olhar ampliado para toda rede, beneficiando desde profissionais a alunos.

Com isso, temos mais um ponto que justifica a importância da pesquisa pela necessidade de busca de institucionalizar espaços que garantam aos professores participarem de uma formação continuada de forma mais contínua, e em especial, que possam participar do processo de escolha e construção do que será ofertado.

Tendo exposto as considerações iniciais deste trabalho, apresento que sua estrutura contempla seis capítulos. Neste capítulo inicial, o leitor encontra diálogo com os objetivos, problematização, justificativa e explanação sobre o tema central da pesquisa, que é a formação continuada de professores, além da indicação dos autores base sobre o tema onde iniciei um diálogo sobre o assunto.

No capítulo 2 foi o momento em que dialoguei com mais intensidade com autores renomados na área, que foram a base referencial de toda pesquisa. Seguindo para o capítulo 3, está o percurso metodológico de todo o trabalho, com detalhes da tessitura de toda a trama de pesquisa. Em complemento, o capítulo 4 contempla a análise dos dados de pesquisa, um diálogo estabelecido entre as minhas ideias como autora e pesquisadora com as ideias colaborativas dos participantes da pesquisa e dos autores referências do trabalho.

Já a proposta interventiva encontra-se no capítulo 5, que foi construído com ideias colaborativas dos participantes da pesquisa, utilizando pontos que trouxeram na entrevista. Por fim, encontra-se o capítulo 6, as considerações finais, seguindo pelas referências que utilizei para construção de todo o trabalho e apêndices.

2 DIALOGANDO COM OS AUTORES

Neste capítulo vamos conhecer um pouco da história e realidade da formação de professores, em especial dos que atuam com a educação profissional em nosso país. Será abordada ainda a perspectiva que encontramos na contemporaneidade sobre formação continuada de professores.

2.1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Ao adentrar num ambiente escolar, é possível identificar seus diversos atores: alunos, professores, pedagogos, diretores, equipe administrativa, dentre outros. Na contemporaneidade podemos identificar esses atores como trabalhadores da educação, dentre eles reconhecemos os mais diversos perfis profissionais, com expertise em áreas distintas, mas com formações que convergem para atuação na educação. Assim, a gama de área formativa é essencial para ter um ambiente amplo e diversificado, de modo que consigam atuar com maestria, promovendo um ensino que atenda condições mínimas indicadas pelas legislações que cercam tal ambiente.

O papel de educadores é central na educação escolar a qual se concretiza a partir da ação dos trabalhadores da educação nas condições estruturantes de políticas e programas educacionais e das posturas legislativas. No entanto, o trabalho de educadores também se constitui a partir de mediações e relações constituídas no campo da ação cotidiana, nas dinâmicas escolares, em processos dialógicos onde se criam espaços de práticas conservadoras e/ou transformadoras que geram, na simultaneidade das relações pedagógicas alunos-professores, as possibilidades de recriações de sentidos e significações de conhecimentos e valores pelas intersubjetividades (GATTI *et al.*, 2019, p. 11).

Direcionando os holofotes para o grupo de atores “professores”, é possível identificar que eles estão o tempo inteiro atuando e que sem a presença deles não seria possível a existência por completo do ambiente escolar.

Um professor, quando está no ambiente escolar, desempenha o complexo papel de educador, que vai muito além do que a atividade de ensinar. Ao tomar como base a linha educativo-progressista que Paulo Freire (2021) traz em sua obra *Pedagogia da autonomia*, é possível perceber que a atuação do professor transcende o ensinar como algo pontual e específico, afinal “[...] *formar* é muita mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas [...]” (FREIRE, 2021, p. 16, grifo do autor).

Envolve algo mais amplo e complexo, está relacionada à preparação para a vida, algo muito além do que transmitir um conhecimento ou indicar para uma cópia, diz respeito a conhecer algo e refletir sobre, é um despertar para um novo olhar, são descobertas que acontecem por parte de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Como traz Freire (2021, p. 24-25), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, um processo complexo e cheio de informações, que “embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”, sendo um crescimento mútuo, que não para, mas que se completa. Há a necessidade de reconhecer o conhecimento existente, saber que suas vivências contribuem diretamente para tais produções, mas que o tempo todo somos livres para a produção de novos conhecimentos.

Diante disso, há uma grande importância em reconhecer o todo. Gatti e outros (2019, p. 7) abordam que

Transformar vidas por meio da educação ao reconhecer seu papel para impulsionar o desenvolvimento é uma visão compartilhada por todos aqueles que se comprometeram com uma agenda de educação holística e que não deixe ninguém para trás.

Assim, reconhecer e envolver todas as partes no decorrer da caminhada faz com que cada um se sinta ativo na realização das etapas ao longo do processo de ensino e de aprendizagem. A visão compartilhada do todo que envolve a atuação do professor, em especial no trabalho direto com seus alunos, proporciona o entendimento de que

toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais (FREIRE, 2021, p. 68).

Com isso, é muito comum que todo envolvimento, ensinamento e aprendizado aconteçam de forma fluida e integrada, com leveza, seguindo um fluxo contínuo, mesmo que venham esbarrar em obstáculos terão continuidade, pois novos caminhos serão trilhados, até mesmo com uso de métodos de proporcionem vivências mais marcantes.

Em busca dessa fluidez no ensino e na aprendizagem, os trabalhadores da educação, em especial os professores, também chamados de mestres, doutores, educadores, dentre outros codinomes praticados no meio escolar, precisam estar abertos e buscando um aprendizado constante, contínuo, sem interrupções. A formação inicial do professor, que aconteceu em sua graduação, não simbolizou o fim, mas o início de uma nova oportunidade, um olhar para o mundo sob uma nova perspectiva, de forma que o leve a ter novas experiências e descobertas.

Como trazem Gatti *et al.* (2019, p. 19),

O trabalho pedagógico é a essência das atividades escolares e, portanto, a essência do trabalho dos professores. Trabalho que, como em outros setores da atividade humana, precisa ser aprendido, e, para o qual já se consolidaram conhecimentos. A docência deixou de ser uma ação espontânea, que pode ser desenvolvida por intuições, apenas, para se tornar campo de ação com base em fundamentos filosófico-sociais, histórico-psicológicos e fundamentos de práticas específicas que demandam domínio de conhecimentos integrados a conhecimentos científicos e humanistas para a ação educacional voltada às novas gerações, em que linguagens, tecnologias e estruturas interpretativas constituem seu cerne.

Para atuar como professor é preciso ter uma formação específica, com fundamentações sólidas e integrações que busquem envolver o científico com as vivências.

A exigência quanto à formação do profissional de educação não surgiu na contemporaneidade. Ao buscar em registros históricos encontramos que, no século XVII, Comenius levantou a questão da necessidade de uma escola para formar professores. A criação da primeira instituição de ensino, de acordo com Saviani (2009, p. 143), denominada "Escola Normal, foi proposta pela convenção, em 1794 e instalada em Paris em 1795". Oficializando-se então a criação da primeira escola de formação de professores.

No Brasil, os primeiros ensaios relativos à formação de professores, segundo Saviani (2009), aconteceram a partir do primeiro quarto do século XIX, com a instalação das escolas de ensino mútuo que trouxeram a necessidade de os professores se instruírem nesse método de ensino. Porém, não se tratava de uma escola específica para a formação de professores. Foi uma forma inicial e prática de formação, que só foi mudada com a criação das escolas normais por iniciativa das Províncias depois da reforma constitucional de 1834, quando havia distinção entre a

Escola Normal Superior com o objetivo de formar professores para o nível secundário e a Escola Normal Primária, que focava em formar professores para o ensino primário (SAVIANI, 2009).

A escola para formação de professores surgiu pela necessidade de instruir a população, com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, vindo na sequência o modelo das Escolas Normais somente após 1890, marcada pela reforma paulista da Escola Normal que tinha como anexo a escola-modelo (SAVIANI, 2009).

Em nosso país, por muitos anos, a educação só chegava para uma parcela muito pequena da população, mas gradualmente foi crescendo e se espalhando pelo interior afora, mesmo de forma lenta houve a expansão com a ajuda de incentivos pontuais por parte de alguns governos.

Para atuar como professor, apesar de ser necessário ter uma formação científica, por muito tempo não era exigida uma formação específica. Seguindo nessa realidade, Gatti e outros (2019, p. 20) afirmam que “As escolas secundárias, ainda em pequena quantidade em face do tamanho da população, tinham docentes formados em áreas diversas que se propunham a lecionar, porém, sem formação pedagógico-didática.” Ou seja, tinham pessoas com determinação para atuar, mas com pouca formação específica

Conforme trazem Gatti e outros (2019, p. 20),

Não é de hoje que enfrentamos dificuldades em ter professores habilitados para cobrir as demandas da população escolarizável, dificuldades para oferecer uma formação sólida, e, também, recursos suficientes para dar a eles condições de trabalho e remuneração adequadas. É um dos traços persistentes e problemáticos em nossa história.

Lutas e avanços aconteceram ao longo da história, ao nos reportarmos às políticas educacionais³, é possível identificar que desde 1932 houve o manifesto histórico dos “Pioneiros da Educação Nova”, que reivindicaram a “expansão da escola

³ Para Dourado (2007, p. 923-924), “políticas educacionais efetivamente implicam o envolvimento e o comprometimento de diferentes atores, incluindo gestores e professores vinculados aos diferentes sistemas de ensino. [...] a articulação e a rediscussão de diferentes ações e programas, direcionados à gestão educacional, devem ter por norte uma concepção ampla de gestão que considere a centralidade das políticas educacionais e dos projetos pedagógicos das escolas, bem como a implementação de processos de participação e decisão nessas instâncias, balizados pelo resgate do direito social à educação e à escola, pela implementação da autonomia nesses espaços sociais e, ainda, pela efetiva articulação com os projetos de gestão do MEC, das secretarias, com os projetos político-pedagógicos das escolas e com o amplo envolvimento da sociedade civil organizada”.

pública, com perspectiva renovada, pugnando por escolas, pela qualificação da educação escolar e propondo formação superior para os professores a bem da qualidade educacional” (GATTI *et al.*, 2019, p. 49).

Tal manifesto teve a participação ativa de Anísio Teixeira, que defendia “uma escola civilizadora, pública e transmissora da cultura brasileira” (PINHEIRO, 2019, n.p.). Anísio desenvolveu projetos com a preocupação de formar e reformar os professores, buscando ainda fomentar o conhecimento científico na prática docente, assim, na linha dele, todo professor deveria também ser pesquisador.

Desde aquela época, de acordo com Pinheiro (2019, n.p.),

Anísio se preocupava em preparar uma geração de professores adaptados às novas tendências pedagógicas e que fossem capazes de dar conta da demanda por uma educação mais sintonizada com as novas demandas sociais, advindas das transformações pelas quais passava a sociedade brasileira.

Contando com uma participação ativa em cargos representativos e em lutas pela educação, Anísio Teixeira (1966) pontua em seu texto *O problema de formação do magistério* vários acontecimentos que envolvem a formação de professores em nosso país até tal data. O autor identificava dois sistemas escolares, sendo notório para ele um dualismo: de um lado um sistema federal, “destinado à formação da elite, compreendendo a escola secundária acadêmica e as escolas superiores” (TEIXEIRA, 1966, p. 278) e de outro lado o sistema estadual, “destinado ao povo e, na realidade, à classe média emergente compreendendo as escolas primárias e escolas médias vocacionais” (TEIXEIRA, 1966, p. 278).

Um fato interessante, de acordo com Teixeira (1966, p. 279), foi que “as escolas vocacionais femininas, [...] fizeram-se em certos Estados, escolas de acentuado prestígio social. Somente as escolas vocacionadas masculinas destinadas a ocupações manuais ficaram marcadas por manifesta discriminação social”. Nessas escolas os homens aprendiam um ofício.

Mesmo com o dualismo identificado, os governos federal e estadual optaram por manter escolas nos dois sistemas, decisão que facilitou posteriormente uma fusão e integração que podem ser vistas de forma bem gradual, que levou mais de 15 anos para se concretizar com a promulgação de uma lei federal em 1946 que revogou o dualismo educacional.

Com tanta mudança e desenvolvimento, de acordo com Teixeira (1966, p. 285), “não faltaram esforços para ampliar a formação de professores primários, bem como certa consciência da necessidade de aperfeiçoamentos dos professores [...]”. A busca e reconhecimento sempre foram presentes ao longo da história, tanto que

a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, criada na década de 30 exatamente para enfrentar esse problema de diversificação e expansão dos sistemas escolares, deveria transformar-se na grande escola de formação do professor de estudo dos problemas de currículo e organização do novo sistema escolar (TEIXEIRA, 1966, p. 285).

Com o passar do tempo, esse projeto sofreu adaptações pela identificação de necessidades a serem atendidas, dentre elas a busca por aprofundar os estudos acadêmicos dos cursos, sendo trabalhados os assuntos de forma mais específica para áreas distintas, ou seja, foi preciso rever toda estrutura, currículo, ações. Fato considerado cíclico, que precisava acontecer para que fosse aprimorado o ensino e a formação dos professores.

Anísio foi presença marcante quando o assunto é formação de professores, sempre muito ativo e preocupado com formação e qualidade do que era ofertado. Dentre tantas atuações, vale registrar que em 1951 foi convidado pelo ministro Simões Filho a atuar na Secretaria Geral da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e posteriormente a transformou na Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Acumulou ainda, no ano seguinte, o cargo de diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), onde, de acordo com Pinheiro (2019, n.p.), “tentou desenvolver uma política de formação docente”. Ele foi uma das lideranças mais atuantes na defesa de uma escola com qualidade, que fosse pública, universal e gratuita (PINHEIRO, 2019).

“Foi com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE/INEP) que esse educador deu início ao seu antigo projeto, buscando dar condições científicas à ação educativa pela via desse órgão” (PINHEIRO, 2019). Seguindo a ideia de Pinheiro (2019), foi com a criação do CBPE, por Anísio Teixeira, que os cursos de formação ganharam destaque e condições técnicas e de funcionamento no projeto de formação de professores do Inep, dando com isso continuidade à política de formação de professores no país.

Tanto que podemos encontrar nos registros de relatório do Inep no ano de 1952 que houve uma proposta de criação de um “centro nacional de preparo de professores e especialistas de educação”, com indicação de abastecer os “centros regionais”, não deixando parar a ideia de formação e de expansão de conhecimento Brasil afora (PINHEIRO, 2019). A ideia de formação de professores sempre foi muito marcante em toda carreira e atuações de Anísio nos diferentes cargos que ocupou, sua ação e atuação nesta bandeira trouxeram resultados que identificamos até a atualidade, ele que viveu e atuou em um período tão turbulento politicamente nas décadas de 1950 e 1960.

Essa ideia de formação de professores por que Anísio sempre lutou chega a ser vista como um compromisso aos olhos de Gouvêa (2009, p. 437):

[...] porém, pelo tempo aperfeiçoada – relação dialética entre o pensamento e a ação. Ouso afirmar que, posteriormente, tal compromisso apresenta profunda interação e, mais que isto, torna-se inextricavelmente ligado ao paulatino amadurecimento da compreensão da urgência da pós-graduação, tendo como instâncias privilegiadas a pesquisa e a formação dos mestres – professores dos professores.

Sendo assim, era possível identificar avanços constantes quanto à educação e formação de professores, segundo Saviani (2009, p. 147), “a lei n. 5.692/71 (Brasil, 1971) modificou os ensinos primário e médio, alterando sua denominação respectivamente para primeiro grau e segundo grau.” Com isso, o curso normal foi substituído pelo 2º grau, também surgiu a habilitação específica do magistério, pelo parecer n. 349/72.

Saviani (2009, p. 147) complementa que “A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante.” E que para ser professor das turmas finais do 1º grau e do “ensino de 2º grau, a lei n. 5.692/71 previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração)” (SAVIANI, 2009, p. 147).

O curso de Pedagogia visava formar professores com habilitação específica para o magistério e formar ainda os profissionais da Educação como: diretores, orientadores, supervisores e inspetores, todos no âmbito escolar; mas a partir da década de 1980, houve um movimento de reformulação dos cursos de pedagogia e

licenciatura, que, segundo Silva (apud Saviani, 2009, p. 148), “adotou o princípio da ‘docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação’”. Assim, “a maioria das instituições tendeu a situar como atribuição dos cursos de Pedagogia a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau (ensino fundamental)” (SAVIANI, 2009, p. 148).

Em dezembro de 1996 foi promulgada a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), que de acordo com Saviani (2019, p. 148),

sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (Saviani, 2008c, p. 218-221). A essas características não ficaram imunes às novas diretrizes curriculares do curso de pedagogia homologadas em abril de 2006.

A legislação em questão traz a indicação de que a formação de professores seja feita em nível superior. Para Gatti e outros (2019, p. 11),

A questão da formação de professores se torna um problema social na medida de sua relevância e por conta do trato incerto que tem merecido mediante políticas descontinuadas e pela pouca discussão social relativa a seu valor social concreto na contemporaneidade, bem como sobre os fundamentos dessa formação e das práticas a ela associadas.

Com isso, é perceptível que é possível identificar lacunas na gestão e organização do direcionamento político-pedagógico de nosso país, necessitando repensar a formação pedagógica dos professores, mas para isso acontecer há necessidade, de acordo com Dourado (2007, p. 924), de “articulação a articulação entre as políticas educacionais e as concepções de formação enquanto processos de construção coletiva.”

Tal ideia evidencia a importância do entrelaçamento e reconhecimento da construção colaborativa de nortes, que contam com diálogos embasados pelas experiências de formação implementadas por diferentes esferas, para que junto se construa uma política mais robusta e que leve ao objetivo traçado, respeitando as legislações e políticas de financiamento da educação (DOURADO, 2007).

Quanto ao trabalho do professor, segundo Gatti e outros (2019, p. 40),

Na legislação brasileira atual está configurado que o trabalho de professor deve assentar-se em uma visão de conjunto do cenário social em que atua ou atuará, bem como das situações locais, que sejam portadores de conhecimentos sobre o campo educacional e sobre práticas relevantes a esse campo, e mais, necessitam ter, além de uma formação científica e cultural apropriada, uma formação didático-pedagógica sólida e que atuem com ética e consideração pelas diversidades.

Percebe-se que para atuar como professor é preciso de uma formação ampla, jamais limitada, espera-se que a formação inicial de um professor lhe dê base para uma preparação para ser docente, porém é preciso reconhecer que nem todos que são professores hoje foram formados para serem professores. Muitos professores têm sua formação inicial em um curso de bacharelado, onde não há preparação didático-pedagógica para atuar como docente, também há os casos dos que têm licenciatura como formação inicial, mas que em seu curso não foram abordados aspectos específicos que o preparassem para a atuação docente.

Gatti e outros (2019) abordam ainda, quanto à atuação profissional do professor, que nem sempre é na formação superior que encontram a preparação adequada para exercer a profissão, o que traz um duplo desafio para o profissional que já vem de uma formação de ensino médio defasada e na universidade também não encontrou uma formação mais densa e fundamentada. Completam que tudo isso impacta nos resultados encontrados de rendimentos escolares, uma vez que muitas faculdades e universidades não fazem a formação desses profissionais da educação de uma maneira digna.

Tanto que em entrevista ao programa Unesp em Pauta⁴, Gatti (2014) deixou claro que na atualidade o perfil dos professores no Brasil mostra que a maioria veio de uma classe média mais baixa, motivados pela progressão de estar em outra condição social e cultural, que ao analisar o currículo dos cursos ofertados, observa-se que muitos distanciam a formação de fundamentos da formação de práticas.

A autora acredita que para haver a aproximação será necessário ter uma política nacional de formação mais forte, que possa desenvolver algum tipo de financiamento para instituições que façam programas inovadores, dando apoio aos alunos envolvidos, com indicação de diretrizes específicas para formação de professor, que indiquem a

⁴ Programa Unesp em Pauta: https://www.youtube.com/watch?v=6MX2V_X0BbU

formação fundamental e ainda: trabalho prático, envolvendo estudos de metodologias para atender alunos com necessidades específicas, com conhecimentos e linguagens adequadas, com uma formação integrada, que busca uma base fundamental, mas que entenda as relações interpessoais e as individualidades que pode encontrar e como trabalhar com esses alunos distintos de forma que venha a atingi-lo de forma satisfatória para seu aprendizado (GATTI, 2014).

Apesar de Gatti e outros (2019, p. 51) afirmarem que

É necessário reconhecer que houve esforços políticos em gestões educacionais na perspectiva de se alcançar atualização formativa dos docentes e inovações em práticas educacionais especialmente nas duas últimas décadas [...]. Porém, observa-se que entre propor políticas formativas para professores e realizá-las tivemos descompassos, hiatos, reformulações sucessivas, que acabam por não conduzir aos efeitos qualitativos desejados expressos nas intenções dos documentos que sustentam as propostas construídas.

Com isso, fica cada vez mais claro que o estudo e a abordagem do assunto em questão jamais se esgotarão, a busca pelo aprimoramento e ampliação do conhecimento sempre existirá, até mesmo para analisar se as propostas e execuções estão tendo êxito.

Tal pauta é tão relevante, que na Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010, onde se debruçaram na proposta do novo Plano Nacional de Educação (PNE) que estaria em vigor no período de 2014-2024, abordaram-se fortemente as questões da formação dos profissionais da educação. Esse momento contou com representatividades expressivas do país, desde representantes do governo a sociedade civil organizada (OLIVEIRA *et al.*, 2016).

Cabe mencionar ainda que, segundo Oliveira *et al.* (2016, p. 24), “a formação dos profissionais da educação é vista numa perspectiva social e concebida como política pública. Trata-se, portanto, de um direito, superando-se a visão reducionista que a situava no plano da iniciativa individual de aperfeiçoamento próprio.”

Assim, para melhor compreensão do assunto, é preciso entender o cerne da questão, a formação do professor, para isso me amparei em estudos como o de Gatti *et al.* (2019, p. 40), que destacam que “a constituição da profissionalidade docente demanda formação inicial consistente e formação continuada como ampliação e atualização.”, ou seja, não basta ter uma formação e considerar que estará preparado

para sempre, é preciso se atualizar. Com essa ideia sigo dialogando e entendendo um pouco mais sobre a formação continuada docente.

2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE

Ao voltar o olhar para “formação continuada de professores”, fazendo um recorte na contemporaneidade, em especial nas duas últimas décadas em nosso país, vou percorrendo legislações e ações governamentais que aconteceram, complementando com ideias de autores e estudiosos sobre o assunto.

Tomo muita base na fundamentação de formação continuada de professores registrada por Imbernón (2010, p. 115), como “Toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício”.

Para iniciar o percurso, resgato a ação do Ministro da Educação em 2004, Sr. Tarso Genro, que publicou a Portaria n. 1.179, de 6 de maio de 2004, instituindo o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, entretanto, essa portaria só teve efeito por 19 (dezenove) dias, sendo tornada sem efeito pela Portaria 1.472 de 25 de maio de 2004 (OLIVEIRA *et al.*, 2016).

Com a ação, é possível perceber que o governo tem preocupação com o assunto, buscando fomentar e garantir a formação continuada de professores, mas por registros históricos, na época (2004), as coisas ainda não estavam bem alinhadas de modo que a busca por essa garantia não comprometesse sua execução e permanência.

A luta por essa bandeira continuou, tanto que mais à frente outras decisões de marcos regulatórios foram sendo publicadas. Em 2009, o então Ministro da Educação, Sr. Fernando Haddad, publicou o Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, instituindo a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com atuação da Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências. Ressalto que o decreto em questão foi reconhecido como referência importante quanto ao campo das políticas de formação dos profissionais da Educação, com ele foi criada a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, “com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre os entes federados, a formação inicial e continuada dos

profissionais de magistério para as redes públicas de educação básica (Art. 1º)” (OLIVEIRA *et al.*, 2016, p. 39).

Com essa política, instituiu-se o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que segundo Oliveira *et al.* (2016, p. 39), teve a “finalidade de definir ações e metas para a qualificação de 600 mil professores brasileiros em exercício sem formação de nível superior ou fora da área de sua atuação sem a devida formação para o exercício do trabalho que realizam”.

Foi uma ação que contemplou a formação de professores que já estavam em exercício, mas que ainda não tinham a formação inicial que a legislação indicava. Com isso, houve a busca pela continuidade da formação do professor que já estava atuando.

As diretrizes curriculares nacionais em vigor na época eram tidas como importante avanço e consideravam que a formação continuada

[...] compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (DOURADO apud OLIVEIRA *et al.*, 2016, p. 42).

A Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 que trata do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), traz em suas estratégias algumas metas e ainda descrição das estratégias. Uma delas é a indicação de fomentar e promover a formação continuada dos profissionais de educação e em alguns momentos com indicação direta para os professores em exercício. Dentre as metas existentes, em especial na meta 15, a estratégia 15.4 visa “consolidar e ampliar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como para divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos” (GATTI *et al.*, 2019, p. 40).

Destaco ainda o texto da LDB de 2013 no Art. 62-A:

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996).

Seguindo na mesma linha, tivemos a publicação da Resolução CNE/CP Nº 2 (BRASIL, 2019, p.3), que trouxe no

Art. 6º A política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC, tem como princípios relevantes:

[...] VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada;

VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente; [...]

Porém, mesmo com as indicações legais, não fica claro como as instituições podem garantir a seus professores a participação em formação continuada de uma forma constante e não apenas pontual. Uma vez que anterior à publicação acima da Resolução nº2/2019, Oliveira *et al.* (2016, p. 24) afirmam que “cabe ao Estado garanti-la como um direito dos profissionais da educação, direito que abrange a valorização profissional expressa na garantia de formação inicial e continuada, de salário, carreira e condições de trabalho.” Reafirmo que no Ifes *campus* Nova Venécia não há, até o momento, uma política instituída de formação continuada de professores.

Como pesquisadora e estudiosa do assunto, identifico a realização de ações pontuais coordenadas e direcionadas pelos poderes quanto à formação continuada acontecendo de uma forma bem tímida e momentânea, não identifiquei um documento/legislação que trouxesse claramente diretrizes de responsabilidade e garantia de espaço e tempo do professor para participar das formações em trabalho.

Assim, considero relevante o que Imbernón (2009) traz de reflexão ao longo de seu livro *Formação continuada de professores*, ao registrar que não se pode mais falar em formação continuada sem antes realizar a análise do contexto político-social, reconhecer que temos pessoas envolvidas e que sua história e contexto social fazem parte do todo, assim como é preciso analisar todo contexto profissional do professor, desde a sua carreira, a situação de trabalho com as condições a que estão submetidos (IMBERNÓN, 2009). Analisar ainda a situação do corpo discente e como é o perfil do egresso que se pretende formar.

Afinal, como registrado no caderno 6 do MEC (2016), são os profissionais da educação, que estão submersos na realidade escolar, quem mais tem propriedade para relatar a realidade do que vivem, desde situações de convivência pedagógica à estrutura e situação de trabalho como um todo, como afirmam Oliveira *et al.* (2016, p. 46): “Eles têm muito a dizer também sobre a formação inicial e continuada, sobretudo quando articulada à realidade e às demandas concretas das instituições educativas”.

Assim, seguem afirmando que “os projetos, os programas e as ações nessa área devem buscar uma integração sistêmica, mas que dialogue com a realidade das instituições e com as necessidades e condições concretas de trabalho dos profissionais da educação” (OLIVEIRA *et al.*, 2016, p. 46).

Esse detalhe de respeitar a territorialidade e cultura local é muito importante, e se complementa quando António Nóvoa deixou registrado em entrevista concedida em um evento em Blumenau (ITEN *et al.*, 2015, p. 564) que “O grande problema da formação continuada foi que historicamente ela foi organizada fora das escolas, porque as escolas não tinham condições.” Relatou que via esse ponto como desafiador por reconhecer que “a pessoa faz uma formação num determinado ambiente e depois é muito difícil transferir aquela formação que fez para o ambiente da escola.” (ITEN *et al.*, 2015, p. 564) É preciso estar próximo, vivenciar, pensar, refletir e pôr em prática as ações de acordo com a viabilidade do momento.

Complementado com a ideia de Gatti *et al.* (2019, p. 40), “os caminhos formativos se definem mediante a condução dos conhecimentos de senso comum preexistentes aos conhecimentos fundamentados que sustentam práticas pedagógicas”, ofertar uma formação continuada não é simplesmente escolher um assunto porque está na moda, marcar data, hora e local e convocar os professores para participarem de uma formação nos parâmetros que determinada pessoa escolheu sem ter conhecimento da realidade em que se vive. Assim como trabalhar com assunto “X” não será igual em todos os lugares, é preciso analisar a especificidade do todo que está envolvido, a necessidade do aprofundamento e a melhor metodologia a ser utilizada, é algo bem específico de cada território.

Como afirma Imbernón (2019. p. 9), “O contexto condicionará as práticas formadoras, bem como sua repercussão nos professores, e, sem dúvida, na inovação

e na mudança.” Ou seja, será preciso fazer análise de todo o contexto e não apenas a análise de pontos separados.

Com isso, vale ressaltar que “a formação continuada deveria promover a reflexão dos professores, potencializando um processo constante de autoavaliação sobre o que se faz e porque se faz” (IMBERNÓN, 2009, p. 47), proporcionando crescimento e evolução dos envolvidos. Nessa lógica, como no mundo as coisas vão fluindo e evoluindo, no ambiente escolar também deve acontecer e os atores envolvidos devem fazer parte de todo o processo construtivo.

Com a ideia de que a formação continuada de professores vai muito além do aprender e inovar, ou ainda de estudos de temas transversais, como afirma Imbernón (2010, p. 47) ao reconhecer que é uma “Iniciativa que necessita de políticas e instituições de formação próximas aos professores”.

Tal proximidade e entendimento da realidade tende a propiciar oferta de formações continuadas que correspondam ao que se passa e se necessita no ambiente em questão. O ideal é que toda instituição de ensino garanta a participação de seus professores em ações de formação continuada que venham suprir as lacunas identificadas no momento.

Segundo Imbernón (2016, p. 145), “A formação deve levar em conta que, mais que atualizar um professor ou uma professora e ensiná-los, precisa criar as condições, planejar e propiciar ambientes para que ele ou ela aprendam”

Vejo que atualmente as instituições podem trabalhar com projetos que proporcionem a formação continuada de seus docentes, respeitando suas individualidades locais, podem ainda buscar parcerias e até mesmos recursos que possam custear a realização quando necessário [seja direto com a rede em que atuam ou por editais específicos que permitam ações relativas aos objetivos e percursos que podem percorrer]. Afinal, como traz Libâneo (2018, p. 188), “não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas”.

Diante disso, fica claro que é importante e essencial identificar os desafios do exercício docente, mas o ir além, refletir, buscar caminhos é essencial. Philippe Perrenoud (apud LIBÂNEO, 2018, p. 188) afirma que “a reflexão possibilita transformar o mal-estar, a revolta, o desânimo, em *problemas*, os quais podem ser diagnosticados,

explicados até resolvidos com mais consciência, com mais método”. E complementa sobre a limitação da prática reflexiva e das experiências profissionais não ir muito longe, “pois o professor em exercício precisa de saberes que não podem ser inventados em cima do nada e que sua reflexão será mais poderosa quanto mais se ancorar numa ampla cultura em ciências humanas” (PERRENOUD apud LIBÂNEO, 2018, p. 188).

A instituição reconhece a importância do assunto e realiza formações pontuais, mas ainda tem o outro lado, o da busca da formação continuada acontecer pela iniciativa do docente. Apesar de reconhecer a importância de haver momentos reflexivos, oferta de cursos e momentos organizados e fomentados pela gestão da instituição, reconheço ainda a relevância da busca de conhecimentos específicos e aprimoramento contínuo partindo do professor. Acredito muito na necessidade e efetividade da parceria entre profissional e instituição, pois há necessidade de diálogo e planejamento.

Uma vez que a existência de momentos formativos de forma continuada, como bem colocado por Libâneo (2018, p. 188), seja “responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor, porque o compromisso com a profissão requer que ele tome para si a responsabilidade com a própria formação”.

Havendo com isso diferentes opções ao longo da carreira para que a formação continuada do professor aconteça de forma permanente e não apenas pontual, quando estimulada ou imposta pela instituição em que trabalha. Imbernón ainda apresenta modelos em seu livro *Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária* (IMBERNÓN, 2016). Aqui destaco o “Modelo de formação permanente por projetos de inovação” – quando o professor se envolve em tarefas de projetos de inovação buscando melhorias para a escola, podendo resolver problemas gerais ou específicos relacionados à escola ou ao ensino da instituição; e o “Modelo de formação permanente pela pesquisa reflexiva” – nesse o professor identifica sua área de interesse para então coletar informações, trata os dados e realiza mudanças baseadas nos resultados de sua pesquisa (IMBERNÓN, 2016).

Nessa vertente verifico que pontos essenciais para a formação continuada são: estar próximo ao território em que se pretende intervir (com a formação), reconhecer a realidade local, refletir sobre e envolver os atores para colocar o planejamento em prática, afinal, segundo Imbernón (2016, p. 147),

acumulamos muita experiência e conhecimento durante muitos anos e o que sabemos nos permitiria criar planos de formação adequados às diversas realidades das etapas educativas e gerar novas alternativas de futuro (não de reforma educacional pontual, mas de reforma permanente da educação), ao menos para imaginar um possível futuro e uma desejável nova formação permanente do professorado.

Assim como traz António Nóvoa, quanto à importância da vida profissional docente que se inicia na formação inicial, passando pela fase de valorização de seu conhecimento, até finalmente estar na escola em ambiente escolar e trabalhar de forma coletiva (NÓVOA, 2019).

De acordo com Nóvoa (2019, p. 204), “Se os professores estiverem unicamente dependentes de um conhecimento produzido ‘fora’ da profissão, seja pelos cientistas das disciplinas académicas, seja pelos cientistas da educação, não será possível construir uma formação de professores de nível superior”.

Pensando em realizar esses momentos formativos, comungo com a ideia de Imbernón (2016, p. 147): “minha opinião é que a nova formação não apenas deveria partir do ponto de vista dos especialistas, mas da grande contribuição da reflexão prático teórica que o professorado realiza sobre sua própria prática”. E complementa: “Não duvido – e estou convencido disso – de que a escola deve ser o foco da formação permanente, e o professorado, o sujeito ativo e protagonista de tal formação” (IMBERNÓN, 2016, p. 147).

Para concluir e seguir com a pesquisa sobre formação continuada de professores, acredito que esta

deveria apoiar-se, criar cenários e incentivar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas escolas e nos territórios, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., promovendo um processo constante de autoavaliação do que se faz e analisando por que se faz (IMBERNÓN, 2016, p. 148).

Havendo uma mudança e aperfeiçoamento geral, mas realizado a partir de dentro, mas para isso é preciso, segundo Imbernón (2016, p. 147), “[...] pôr sobre a mesa o que faz em sala de aula e na escola, o que implica não apenas mudar a localização, mas também a metodologia da formação permanente”. Assim, verifico que a equipe precisa estar disposta a mudar, a olhar as coisas sob uma nova ótica para identificação e construções de novos caminhos e avanços.

Lembrando ainda que conforme afirma Nóvoa (2019, p. 6), “nos dias de hoje, todas as invenções e tecnologias têm uma base científica.” Que é preciso de estudos e bases científicas para inovar, que o fazer ou pensar diferente nos traz a possibilidade de uma nova forma de realizar a formação continuada de professores. Afirma ainda que

Em vez de listas intermináveis de conhecimentos ou de competências a adquirir pelos professores, a atenção se concentra no modo como construímos uma identidade profissional, no modo como cada pessoa constrói o seu percurso no interior da profissão docente (NÓVOA, 2019, p. 6).

Com esses pontos levantados, o autor identifica que é preciso de um novo ambiente para a formação profissional docente, seja na formação inicial ou na continuada, afinal, os professores do século XXI precisam de atualização: “precisamos reconstruir esses ambientes, tendo sempre como orientação que o lugar da formação é o lugar da profissão” (NÓVOA, 2019, p. 6). Para que isso aconteça é essencial o trabalho baseado nos três pilares: professores, universidade e escola.

Por esses motivos é importante ter o trabalho colaborativo para potencializar a transformação da formação docente. Afinal, “o ciclo do desenvolvimento profissional completa-se com a formação continuada” (NÓVOA, 2019, p. 10), e apesar de haver

muitos discursos que referem a impossibilidade de haver práticas consistentes e inovadoras de formação continuada nas escolas: os professores têm muitas dificuldades; as escolas não têm condições; é preciso trazer novas teorias e novos modelos que não existem nas escolas etc. Compreendem-se estes discursos, sobretudo por parte daqueles que não se conformam com a situação atual das escolas e pretendem abrir novos caminhos. Existe o receio de que enraizar a formação continuada nas escolas contribua para fechar os professores em práticas rotineiras e medíocres, não lhes permitindo o acesso a novas ideias, métodos e culturas (NÓVOA, 2019, p. 10).

Com todas as informações, vale concluir com a afirmação de Nóvoa (2019, p. 11): “a formação continuada que deve ter lugar na escola com a participação das comunidades profissionais docentes”. Apesar de não dever “dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores” (NÓVOA, 2019, p. 11). Assim, caminhei com uma pesquisa colaborativa, envolvendo os atores na

construção de uma proposta interventiva que busca espaço e tempo para realização da formação continuada no Ifes *campus* Nova Venécia.

2.3 FORMAÇÃO DOCENTE E INSTITUTOS FEDERAIS: Bacharelados x Licenciaturas

Nesta parte do capítulo farei uma retrospectiva histórica, a partir de 1900, quanto às legislações que regeram e/ou regem a formação dos professores da educação profissional tecnológica, dando enfoque maior a partir da década de 1940, com as publicações das leis orgânicas da educação nacional até chegar aos dias atuais.

Em 1909, Nilo Peçanha criou a Escola de Artes e Ofícios, pelo Decreto n. 7.566/1909, na época ligada ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, que visava oferecer o ensino profissional primário, formando operários e contramestres, com idade entre 10 e 13 anos, para que desde muito cedo já aprendessem um ofício (BRASIL, 1909).

Logo com a criação dessa escola já se identificou a falta de professores para atuarem na escola de Artes e Ofícios, com isso, Wenceslau Braz, o presidente da República no período, criou a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz em 1917, com o intuito de formar professores que atuariam em trabalhos manuais. Porém, não teve muito adeptos concluintes do curso. Apesar de uma entrada significativa de alunos, não houve muito êxito na conclusão dos cursos, levando ao encerramento das atividades com apenas 20 anos de existência e já deixando registrada, conforme Machado (2013, p. 349), a “tendência de dar pouca importância à formação de professores para a educação profissional.”

A partir da década de 1940, com a promulgação das leis orgânicas da Educação Nacional, ficou explícito, de acordo com Campello e Lima Filho (2008, p. 179), que “o ensino secundário e o ensino normal têm como objetivo formar as elites condutoras do país”, já o objetivo do ensino profissional era de “oferecer formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho” (CAMPELLO; LIMA FILHO, 2008, p. 179). Com isso, a herança dualista de escolas específicas conforme a classe social continua perpetuando, com oferta de ensino científico e pensante para a classe burguesa e o ensino de ofício para os desafortunados.

Em paralelo às evoluções de ofertas de cursos, foi acontecendo a preocupação com o corpo técnico que atuava ou atuaria nas escolas de ensino profissional, tanto que em 1946 foi firmado um acordo entre o Brasil e os Estados Unidos de um intercâmbio educacional.

Machado (2013, p. 349) coloca que com o tratado, país norte americano “exerceu grande influência sobre a educação profissional brasileira” e por um acordo com a Agência de Desenvolvimento dos Estados Unidos, ela “patrocinou o Primeiro Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Industrial” (MACHADO, 2013, p. 349), que aconteceu na cidade do Rio de Janeiro.

A agência ainda patrocinou “viagens técnicas de dois grupos, cada um com dez diretores de escolas técnicas industriais, aos Estados Unidos para a realização de um curso de administração de escolas técnicas” (MACHADO, 2013, p. 349), mais tarde o método de imersão na indústria, ensinado pela parceria, foi incorporado na prática pedagógica do Senai.

Com o passar do tempo, o Ministério da Educação (MEC), que assumiu a responsabilidade de regulamentar o exercício do magistério na educação profissional, com normas estabelecidas pelas portarias ministeriais, publicou a Portaria nº 141/1961, a primeira que estabeleceu normas específicas sobre registros de professores do ensino industrial. No mesmo ano foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/1961, que indicava que os professores de Ensino Médio deveriam ser formados em Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, por sua vez os professores das disciplinas técnicas deveriam ser formados em Cursos Especiais de Educação Técnica (MACHADO, 2013).

Dessa forma, observa-se que a indicação de perfil profissional para trabalhar com educação profissional já era bem diferente quanto às exigências de formação do que para quem trabalhava com o núcleo básico, o propedêutico. Machado (2013, p. 350) coloca que “até hoje a referência mais forte que se tem é a de que a formação docente para a educação profissional deve se dar em cursos especiais”. Na época, o Parecer nº 257/1963 “aprovou o Curso Especial de Educação Técnica em Cultura Feminina, destinado à constituição do magistério para a área de Economia Doméstica e Trabalhos Manuais” (MACHADO, 2013, p. 350).

Em 1965, foi determinado o “Curso de Didática do Ensino Agrícola, destinado à formação pedagógica dos professores das disciplinas de cultura técnica e de economia doméstica rural e ao aperfeiçoamento de professores do ensino médio agrícola” (MACHADO, 2013, p. 351) através da portaria nº 174/1965. Ainda de acordo com este autor, o artigo 59 da LDB 4.024/1961 foi um dos inspiradores para criação da Universidade do Trabalho de Minas Gerais (Utramig), em 1965, e “Um dos seus objetivos visava, exatamente, à formação de instrutores e professores de disciplinas específicas do ensino técnico industrial” (MACHADO, 2013, p. 351).

Assim, os profissionais participavam de cursos especiais para se formarem professores de disciplinas específicas. Para tal formação era preciso ter curso superior ou técnico (desde que em seu currículo de formação tivesse as disciplinas que pretendia lecionar), conforme orientação da portaria nº 111/1968 do MEC (MACHADO, 2013).

Em 1968 aconteceu a chamada Reforma Universitária, legalizada pela Lei nº 5.540/1968, que preconizava que a partir de então para ser professor do ensino de segundo grau, seja de disciplinas técnicas ou gerais, seria preciso ter curso de nível superior. Porém, veio o decreto-lei nº 464/1969, que complementou a lei anterior, trazendo flexibilização, visto que muitos professores tinham apenas formação técnica e não havia profissionais suficientes com formação superior para ministrar aulas. Neste contexto, a legislação permitiu que “a habilitação para a docência no ensino técnico poderia ser feita mediante exame de suficiência realizado em instituições oficiais de ensino superior indicada pelo CFE” (MACHADO, 2013, p. 352).

Com todo esse cenário, o próprio MEC começou a ofertar formação docente voltada para as áreas agrícola, comercial e industrial, através de criação de fundação específica para isso, a Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional (Cenafor). Para isso foram criados alguns centros, em alguns estados. O Conselho Federal de Educação - CFE ia realizando as criações das formações amparadas em pareceres e orientações, como o parecer CFE Nº266/1969 – mais específico para a área comercial e industrial, o parecer CFE Nº 392/1969 – que trata da formação de professores para o ensino médio técnico em geral e o parecer CFE nº 638/1969 – que fala sobre a equivalência dos cursos de formação de professores do ensino industrial e técnico (MACHADO, 2013).

Já em 1970 o CFE voltou a tratar das ofertas de curso de formação de professores de disciplinas do ensino técnico por meio do Parecer CFE nº 214/1970 e da Portaria Ministerial nº 339/1970.

Essa portaria também tratou da criação dos cursos emergenciais denominados Esquemas I e II. O Esquema I, destinado aos portadores de diploma de nível superior, sujeitos à complementação pedagógica, e o Esquema II, para os portadores de diploma de técnico industrial de nível médio, para os quais, além das disciplinas constantes no Esquema I, se faziam necessárias disciplina de conteúdo e correlativas (MACHADO, 2013, p. 354).

No mesmo ano (1970), para regulamentar a carga horária mínima para os cursos de formação de professores para o ensino, foi publicado o parecer CFE nº 74/1970 (MACHADO, 2013).

Observa-se, com isso, que a publicação de atos legislativos é essencial para orientação de como proceder em determinados pontos que podem gerar dúvidas, como no caso da carga horária mínima em cursos destinados à formação de professores para atuação na educação profissional. Podendo cada documento abordar pontos específicos conforme a necessidade ou vontade de tratar determinados pontos.

Dentro dessa vertente de abordagem de assuntos, o CFE precisou esclarecer a questão de currículo mínimo, para isso publicou o Parecer nº 4.417/1976, que, de acordo com Machado (2013, p. 356), tratou “da organização do Curso de Graduação de Professores da Parte de Formação Especial do Currículo do Ensino de 2º Grau”. Assim, muitas lacunas foram sendo preenchidas, mesmo que em alguns momentos por ações ditas como provisórias ou emergenciais.

Entretanto, muitas ações que foram inicialmente criadas como emergenciais ou provisórias se tornaram “permanentes e criaram um conjunto de referências que até hoje estão presentes nas orientações sobre formação docente para o campo da educação profissional tecnológica” (MACHADO, 2013, p. 356). Tanto que ações instituídas com prazo para serem cumpridas tinham seus prazos estendidos quando os objetivos não eram alcançados.

Após vários ajustes através de leis, resoluções e portarias ministeriais, em 1986, o MEC extinguiu “os órgãos dedicados à formação para o ensino técnico vinculados a ele [...]. A responsabilidade desses órgãos foi transferida para a Secretaria do Ensino de Segundo Grau SESG/MEC” (MACHADO, 2013, p. 358). Para suprir essa lacuna foi

criado “um Grupo de Trabalho (Portaria SESU/SESG/MEC nº355/1987) para elaborar propostas de Cursos Regulares de Licenciatura Plena em Matérias Específicas do Ensino Técnico Industrial de Segundo Grau”. Com isso, mais estudos foram feitos, gerando apresentações de propostas ao longo dos anos.

Foi então que, em 1996, foi publicada a LDB nº 9.394/1996, que estabelece em seu art. 61

que a formação de profissionais da educação dos diferentes níveis e modalidades de ensino deve se dar mediante a associação entre teoria e prática, inclusive mediante a capacitação em serviço, e que é preciso aproveitar a formação e as experiências anteriores desses profissionais em instituições de ensino e em outras atividades (MACHADO, 2013, p. 359).

A mesma autora indica que, logo em 1997, houve retrocesso com relação aos dispositivos anteriores sobre formação docente para a educação profissional com a publicação do decreto nº 2.208/1997, ao dar abertura para que disciplinas técnicas fossem ministradas por pessoas selecionadas por suas experiências profissionais, desde que fossem preparadas para o magistério, anteriormente ou em serviço (MACHADO, 2013).

Com isso, percebe-se mais uma vez ao longo da história a importância dada à “experiência profissional técnica” para se atuar como docente na educação profissional tecnológica, o que me recorda a ideia de formação “técnica de ofício”: o profissional aprende a técnica e depois ele associa com o estudo da didática, tornando-o habilitado a ser um professor, fato que encontramos até hoje.

No mesmo ano, o CNE publica a Resolução nº 2/1997, que segundo Machado (2013, p. 360), dispõe “sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo de ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio, destinados aos diplomados em cursos superiores”. Para complementar a resolução, publicou-se o Parecer nº 37/2002, pois a resolução contemplava detalhes específicos da educação profissional.

De acordo com Costa (2012, p. 51), “A formação desses professores vem ao longo de sua existência se configurando em políticas de governo, por meio de programas especiais, emergenciais, aligeirados e despolitizados”.

Mas vale ressaltar as dificuldades encontradas quanto à oferta de licenciatura específica para atender a educação profissional. De acordo com Machado (2013, p.

361), era por “dois motivos: as áreas produtivas dos setores da economia são numerosas e cambiantes e as instituições educacionais não comportariam o esforço do investimento público e privado necessário à implantação desse curso superior”. Ou seja, a oferta não era suficiente para atender a demanda do mercado, essa situação por vezes influenciou em algumas flexibilizações de prazos ou níveis de exigências.

Um outro ponto preocupante que foi registrado por Machado (2011) é referente a um debate sobre formação de professores para a EPT, realizado pelo MEC em Brasília, em 2006, onde o reitor, na época, do Instituto Federal do Espírito Santo e vice-presidente do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, expôs sua preocupação:

Hoje está entrando uma leva enorme de professores que tem mestrado e doutorado, mas, por outro lado, muitos deles nunca tiveram uma atuação profissional anterior. Para muitos, essa é a primeira vez que estão atuando profissionalmente e, vejam a contradição, eles vêm para o CEFET para dar aula de educação profissional. Temos encontrado problemas bastante sérios e não apenas de natureza pedagógica. Recentemente, depois de uma longa discussão, um desses nossos novos professores diz: realmente a gente não está sabendo formar técnicos. Se você pedir para ele formar um graduado, ele sabe, agora se você pedir para formar um técnico, ele não sabe (ARANTES apud MACHADO, 2011, p. 693).

Ao analisar as políticas direcionadas para EPT é possível identificar fragilidade, uma vez que foram sendo estruturadas na forma de programas. Segundo Costa (2012, 79), “a EPT foi se estruturando por meio de uma matriz ideológica que se sustentava através da criação e implantação de diferentes programas – “PROs”: Programa Brasil Alfabetizado; PROEJA; PRONATEC”.

Em julho de 2008, o governo em exercício publica a lei nº 11.741/2008, que alterou a lei nº 9.394/1996 que estabelecia as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

Com o cenário dessa forma, contando com a legislação vigente, houve a promulgação da Lei nº 11.892/2008, que instituiu a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, criando assim os Institutos Federais de Educação. Logo foi possível identificar a necessidade de formação continuada de professores para os que atuam nessa rede.

Nesse contexto, Ramos (2014, p. 6-7) afirma que:

De acordo com a LDB, a formação de professores para a educação básica deve se realizar em cursos de licenciatura ou equivalentes. A Educação Profissional de nível Médio, por situar-se no nível da educação básica, abarca a exigência de professores licenciados para atuação em seus cursos. No entanto, o país vive, historicamente, a realidade de falta de profissionais capacitados para atuar nas diferentes etapas da educação básica, o que implica na atuação de profissionais sem a formação necessária, em muitos contextos, ou na formação aligeirada de profissionais para a atuação nesse nível, comprometendo a qualidade do ensino.

Assim, a realidade encontrada no país em relação aos professores que atuam com educação profissional e tecnológica é que muitos deles tiveram sua formação inicial em graduações em nível de bacharelado, sem ter uma preparação para atuar como professor ou mesmo os que tiveram a formação inicial em nível de licenciatura não tiveram tal preparação tão encorpada para atuar em sala de aula (GATTI, 2014). Com essa realidade exposta, fica clara a necessidade de formação continuada para complementar e expandir o conhecimento e o olhar para atuar como professor, em especial em preparação didática para atuação docente.

Para Machado (2011, p. 694),

o desafio da formação de professores para a EPT manifesta-se de vários modos, principalmente quando se pensa nas novas necessidades e demandas político-pedagógicas dirigidas a eles: mais diálogos com o mundo do trabalho e a educação geral; práticas pedagógicas interdisciplinares e interculturais; enlaces fortes e fecundos entre tecnologia, ciência e cultura; processos de contextualização abrangentes; compreensão radical do que representa tomar o trabalho como princípio educativo; perspectiva de emancipação do educando, porquanto sujeito de direitos e da palavra.

Com toda essa exposição, é possível perceber ainda que a formação didática faz toda diferença para o profissional que atua como professor, é uma sensibilidade que se aguça e se aproxima, com uso de metodologias diversificadas, aos mais distintos perfis de alunos que estão no ambiente.

Afinal, é importante reconhecer que "a educação é uma forma de intervenção no mundo" (FREIRE, 2021, p. 96) e que os conhecimentos que serão acessados e possivelmente evoluídos poderão mudar a realidade local. Tudo isso é apenas o início de algo que pode ser colocado em prática, mas para que aconteça o professor precisa acessar os alunos, assim, como o aluno precisa ter acesso ao professor, a linguagem

utilizada precisa estar coerente e ser tocante, para que o processo de ensino e de aprendizagem se desenrole.

A atuação dos professores com tanta evolução se inicia com a preparação inicial do professor, com o entendimento e pela busca na formação continuada constante, onde possam se atualizar e se aperfeiçoar de modo que estejam cada vez mais contribuindo com a formação do aluno que está ali com eles, ao trabalhar além dos conteúdos que envolvem a temática a ser abordada, mas os exemplos rodeados de uma postura ética, com posicionamento firme e embasado.

Na carreira do profissional docente, o ponto “formação continuada” jamais se esgotará, tanto que, em 2015, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que trouxe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Após essa, outras atualizações vieram ocorrendo por novas publicações de orientações e determinações feitas pelo CNE:

- Resolução CNE/CP nº 2/2015 – definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada;
- Parecer CNE/CP nº 10/2017, que alterou o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2/15;
- Resolução CNE/CP nº 1/17, que alterou o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2/15;
- Parecer CNE/CP nº 7/2018 – solicitou a prorrogação do prazo estabelecido na Resolução CNE/CP nº 1/17;
- Resolução CNE/CP nº 3/18 – alterou o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2/15;
- Parecer CNE/CP nº 7/2019 – alterou o prazo previsto no Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2/15;
- Parecer CNE/CEB nº 6/2019 – trouxe consulta sobre os direitos associados ao certificado obtido em programas especiais da Formação Pedagógica de Docentes, regulamentado pela Resolução CNE/CP nº 2/1997;
- Resolução CNE/CP nº 1/19 – alterou o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2/15;
- Parecer CNE/CP nº 22/2019 – trouxe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação);
- Resolução CNE/CP nº 2/19, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Vale lembrar que em 2020 foi publicada a Resolução CNE/CP Nº 1/2020, que dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a formação continuada de professores da educação básica e institui a base nacional comum para a formação continuada de professores da educação básica (BNC - Formação Continuada), que está sendo alvo de um grande movimento contrário à sua publicação, pela forma como foi pensada e como está sendo implantada. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) fez um manifesto de repúdio⁵ contra tal legislação logo que ela foi publicada, por entender que visa ao desmonte e desqualificação da formação de professores no Brasil.

Considerando que o assunto “formação continuada de professores” sempre estará em pauta na área do conhecimento da educação, dada a importância que ele tem quanto ao comprometimento com atualização e qualidade que se deseja ofertar, seus estudos jamais se esgotarão. Afinal, o mundo está em constante evolução e construção, assim como as pessoas e áreas da ciência. Não pode a educação ficar de fora deste anseio pela busca constante pelo conhecimento, com isso, seus professores precisam estar abertos ao aprendizado e a formação continuada pode contribuir de forma satisfatória com as atualizações que buscam.

⁵ Publicado em novembro de 2020, que pode ser acessado no site da associação <https://www.anped.org.br/news/manifesto-contra-desqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacao-basica>.

3 TESSITURAS METODOLÓGICAS

Neste capítulo retratarei o percurso escolhido para direcionar minha pesquisa, indicarei as escolhas dos métodos e técnicas específicas em busca de expandir os olhares sobre o tema e área pesquisada, visando aprendizados e descobertas ao longo do caminho.

Pesquisar em educação, de acordo com Pereira (2019, p. 11), é “agir intencionalmente, é uma ação social que requer outro tipo de conhecimento, [...] trata-se de trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em próprio processo de vida”. Com isso, o autor complementa que “metodologias ou abordagens para imergir no campo da educação não devem ser inventadas, encaixadas ou superficiais, mas vivas e potenciais [...]” (PEREIRA, 2019, p. 11).

A pesquisa em questão é de natureza aplicada, perpassando caminhos com abordagem quali-quantitativa (métodos mistos) durante todo o percurso, usando procedimentos de tipos de pesquisa documental e pesquisa colaborativa. As indicações e denominações foram baseadas em especial nos autores: ANPEd (2019), Bicudo (2020), Bardin (2021), Ludke e André (2020), Moreira e Caleffe (2008) e Pereira (2019). No decorrer deste capítulo será abordado detalhadamente cada um dos percursos e escolhas feitas no decorrer da pesquisa.

3.1 ABORDAGEM QUALI-QUANTITATIVA

Ao longo da realização da pesquisa, percebi que era preciso fazer uma abordagem de método misto, utilizando em dado momento a abordagem qualitativa e em outro a quantitativa, de modo que as duas se comunicassem e complementassem as informações que buscava compreender no lócus pesquisado.

Segundo Ludke e André (2020, p. 1-2), “Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico construído a respeito dele”. Assim aconteceu ao longo desta pesquisa, onde me debrucei em textos e documentos relacionados ao tema de pesquisa e as legislações que envolvem a instituição pesquisada, *campus* Nova Venécia. Fiz as amarrações das ideias com os dados coletados em campo de modo que pudesse escrever a proposta interventiva de forma

colaborativa com os participantes, trazendo um possível caminho para o problema identificado inicialmente.

Buscando um percurso bem fluido e natural, a pesquisa em questão teve a abordagem quali-quantitativa, que segundo Pereira (2019, p. 26) é “a inserção concomitante de mensuração e significados dos dados em pesquisa, visando a complementação para melhor entendimento do objeto”, assim fui construindo, trazendo a descrição dos dados levantados e os percentuais de colocações de cada ideia nas construções das tabelas apresentadas no capítulo 4.

Em grande parte do percurso a pesquisa traz traços qualitativos, pois essa característica, de acordo com Moreira e Caleffe (2008, p. 73), “explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente. O dado é frequentemente verbal e é coletado pela observação, descrição e gravação”. Realmente como aconteceu com a realização das entrevistas individuais com registro de gravação de voz, depois fiz a transcrição e análise dos dados coletados. Já a abordagem quantitativa “explora as características e situações de que dados numéricos podem ser obtidos e faz uso da mensuração e estatísticas” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 73), ponto que trouxe nas construções das tabelas com a utilização da frequência simples para trazer os dados coletados na pesquisa de forma compilada, com isso, utilizei a análise de conteúdo (BARDIN, 2021), que será abordada com mais detalhe à frente.

A categoria de abordagem qualitativa apresenta cinco características básicas indicadas no livro *A Pesquisa Qualitativa em Educação*:

- 1) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. [...] Para os autores, portanto, todo estudo qualitativo é também naturalístico. [...]
- 2) Os dados coletados são predominantemente descritivos. O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos. Citações são frequentemente usadas para subsidiar uma afirmação ou esclarecer um ponto de vista. Todos os dados da realidade são considerados importantes. [...]
- 3) A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. [...]
- 4) O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes”, [...]
- 5) A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início

dos estudos. [...] O fato de não existirem hipóteses ou questões específicas formuladas a priori não implica a inexistência de um quadro teórico que oriente a coleta e a análise dos dados (BODGAN; BIKLEN apud LUDKE; ANDRÉ, 2020, p. 11-15).

Evidencia-se, com isso, que a pesquisa qualitativa busca retratar a perspectiva do participante, focando no processo, sem se preocupar com um determinado produto, bem como conduz a apresentação dos resultados da pesquisa de forma bem natural. Para isso, segui como uma pesquisa colaborativa.

3.2 PESQUISA COLABORATIVA

A pesquisa em questão também tem característica de pesquisa colaborativa, onde na dimensão epistemológica o sujeito e o objeto não se separam, visto que sou docente de disciplinas técnicas no *campus*, sou a pesquisadora e o projeto de intervenção contou com a participação dos colegas atuantes no *campus* que participaram voluntariamente da pesquisa, trazendo suas ideias quanto ao tema levantado de modo que contribuíssem diretamente para a construção do PI.

Para Pereira (2019, p. 91-92),

A pesquisa colaborativa se define pela reflexão crítica que os colaboradores fazem de sua identidade profissional e da própria atividade de trabalho, sendo que o colaborador da pesquisa sempre participa de todas as etapas e momentos da investigação, mas seu estatuto de coprodutor é preservado, o que não garante autoria na divulgação.

Seguindo a ideia indicada pelo autor, trago a afirmação referente à pesquisa qualitativa de Ibiapina, 2008 (apud PEREIRA, 2019, p. 92) que é “uma proposição do pesquisador, sendo uma investigação microsocial, sem perder de vista as questões de totalidade, contradição e práxis do método dialético”. Pode ainda ser reconhecida como uma pesquisa que valoriza o profissional.

Tive o cuidado de ouvir cada um dos participantes voluntários de forma individual para não perder nenhuma ideia que cada um deles pudessem ter sobre o assunto e no momento de construção da análise e proposta interventiva fui dialogando com os resultados encontrados.

Estive sempre atenta às indicações das etapas de pesquisa registradas por Ibiapina, 2008 (apud PEREIRA, 2019, p. 93): “sensibilização dos colaboradores; negociação dos espaços e tempos; diagnóstico das necessidades formativa e

conhecimento prévios; e sessões de estudos e reflexão das práticas docentes”. Nada melhor do que os próprios voluntários envolvidos no processo e território de pesquisa para debaterem sobre pontos relevantes para estarem na proposta de institucionalização de espaço e tempo de espaços formativos.

O momento de sensibilização aconteceu em uma atividade do mestrado chamada “Café com Prosa”, realizada em 5 de maio de 2022, onde a comunidade do *campus* Nova Venécia teve o primeiro contato com o tema da pesquisa e pôde participar de uma roda de conversa sobre o tema. No apêndice 2 – Material gráfico da atividade café com prosa, você encontrará como foi feito o convite (enviado para o e-mail cadastrado dos servidores do campus), o banner indicativo da atividade e o card de agradecimento enviado para os participantes.

Já no dia 27 de maio de 2022, disparei um e-mail convite (Apêndice 3) com a ideia inicial de realizar a pesquisa em duas etapas, uma entrevista individual e uma roda de conversa, entretanto, ao longo do percurso, identifiquei que não haveria necessidade e tempo necessário para realizar o segundo momento. No texto do e-mail iniciei um diálogo que seguiu por conversa de whatsapp com identificação do melhor dia e horário para o entrevistado para que a entrevista acontecesse.

Os dois últimos pontos, diagnóstico das necessidades formativas e conhecimento prévios; e sessões de estudos e reflexão das práticas docentes, foram acontecendo ao longo da pesquisa, etapa de entrevista e análise de conteúdo.

Essas etapas são construídas de intencionalidades e significados que concretizam os objetivos da pesquisa colaborativa, que é a reflexão crítica dos professores em relação à sua profissão, à sua prática pedagógica, aos seus educandos, à escola e à educação de forma geral. Ibiapina (2008) esclarece que existem quatro ações reflexivas às quais o pesquisador deve estar atento: descrição, informação, confronto e reconstrução (PEREIRA, 2019, p. 93).

Realmente esses momentos de reflexões foram importantíssimos como bases de construção da proposta interventiva, para ter uma identidade com traços reais que retratam os pontos e indicações identificadas ao longo do percurso.

3.3 LÓCUS E PARTICIPANTES DA PESQUISA

Uma instituição centenária, fundada em 1909 com o nome de Escola de Aprendizes Artífices do Espírito Santo, no governo de Nilo Peçanha. Que com o passar

dos anos sofreu adequações até se tornar o Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (Cefetes). Em 2008, pela Lei nº 11.892 se uniu a outras três instituições federais de educação: a Escola Agrotécnica Federal de Alegre, a Escola Agrotécnica Federal de Colatina e a Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa, formando o Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes.

Com a união das instituições para sua criação, o Ifes iniciou com 12 *campi*: Alegre, Aracruz, Cachoeiro de Itapemirim, Cariacica, Colatina, Itapina, Linhares, Nova Venécia, Santa Teresa, São Mateus, Serra e Vitória, além do Cead, hoje conhecido por todos como Cefor.

Novas expansões foram acontecendo e a oferta de educação profissional e tecnológica em nosso estado foi se expandindo. Em 2010 foram criados os *campi* de Guarapari, Ibatiba, Piúma, Venda Nova do Imigrante e Vila Velha. No ano de 2014 foi a vez dos *campi* Barra de São Francisco e Montanha; em 2015 foram os *campi* Centro-Serrano e Viana, além do Polo de Inovação Vitória, que trabalha atendendo demandas de inovação industrial tecnológica por pesquisa aplicada.

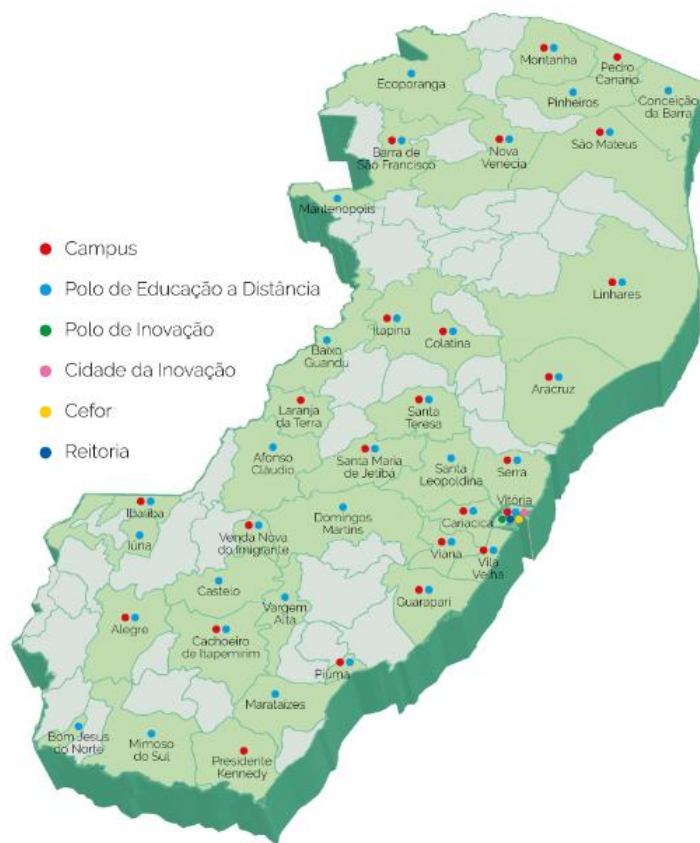
Em agosto de 2021 o MEC autorizou a implantação do *campus* Presidente Kennedy e no mesmo mês daquele ano o Ifes assinou o Contrato de Cessão do imóvel "IBC de Jardim da Penha" para implantação da Cidade da Inovação. Com a criação da 24ª unidade, o Ifes se fará presente em todas as microrregiões de nosso estado conforme possível observar na imagem 1 – Mapa da rede Ifes (IFES, 2021).

Hoje, com base nos dados da plataforma Nilo Peçanha⁶ (2021) e na descrição do site da instituição⁷ na parte do histórico, o Ifes oferta cerca de 55 cursos de qualificação profissional (FIC), 124 cursos técnicos, 71 de graduação, 49 de especializações (sendo 11 de mestrado e 1 de doutorado).

⁶ A plataforma Nilo Peçanha é um ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal), instituído pela Portaria SETEC/MEC nº 1, de 3 de janeiro de 2018 (IFES, 2021).

⁷ No site institucional www.ifes.edu.br encontra-se na aba "O Ifes", na seção índice de artigos, informações de grande relevância, desde histórico a oferta de cursos e *campi*.

Imagem 1 - Mapa da rede Ifes



Fonte: Site ifes.edu.br/institucional, 2022

O *campus* Nova Venécia, identificado na fachada abaixo na imagem 2, foi meu *lôcus* de estudo. Localizado na Rodovia Miguel Curry Carneiro, nº 799, Santa Luzia, Nova Venécia – ES, CEP 29.830-000, teve sua implantação em 22 setembro de 2008, com oferta de 2 cursos técnicos, na época, o Técnico em Construção Civil e em Mineração, com oferta de 64 vagas em cada curso. A equipe inicial do *campus*, conforme registro na coordenadoria de gestão de pessoas do *campus*, foi formada por 14 docentes e 19 técnicos-administrativos em educação (TAE).

Conforme a plataforma Nilo Peçanha, no ano de 2020, o *campus* Nova Venécia ofertou 16 cursos distribuídos entre qualificação profissional (conhecidos como cursos de Formação Integral e Continuada – FIC), técnico, graduação e Especialização.

Imagem 2 - Fachada do *campus* Nova Venécia



Fonte: Arquivo da Coordenadoria de comunicação e eventos do *campus* Nova Venécia (2022)

Desde a criação do *campus*, várias atividades vêm sendo desenvolvidas dentro do tripé ensino, pesquisa ou extensão. Os cursos regularmente instituídos relacionados ao ensino que são ofertados com maior frequência são: os técnicos em Edificações e em Mineração integrados ao ensino médio; os cursos técnicos em Edificações, Meio Ambiente e Mineração, na modalidade concomitante e/ou subsequente⁸; as graduações em Engenharia Civil, Geografia e Geologia; e as especializações nas áreas de verticalização dos cursos técnicos e de graduação. Atualmente a equipe, como verificado nos índices de governança⁹, conta com 55 docentes efetivos e 45 técnicos (TAEs).

⁸ Cursos na modalidade concomitante são ofertados a alunos que ingressem no ensino médio ou que já estejam cursando o ensino médio, de modo que sejam efetuadas matrículas distintas para cada curso, podendo estar matriculado na mesma escola ou em outra diferente; já na modalidade subsequente são os cursos ofertados para quem já concluiu o ensino médio e busca uma qualificação técnica em determinada área.

⁹ Os índices de governança estão disponíveis na plataforma GeN (Governança em Números), sendo um painel de visualização e análise de indicadores de gestão do Ifes, considerada uma ferramenta de

Enviei um e-mail convite (conforme apêndice 02), para todos os professores do campus e TAEs (que estavam atuando em cargos de representatividade de alguma ação e/ou setor ligado à atuação docente, como: Direção Geral, Diretoria de ensino, Coordenação de Ensino, participantes do Napne, da CAM¹⁰, Coordenadoria de gestão pedagógica, dentre outros).

Para participar da pesquisa, o voluntário precisava atender aos seguintes critérios de inclusão:

- Ser servidor efetivo no Instituto Federal do Espírito Santo;
- Estar lotado no *campus* Nova Venécia há pelo menos 3 anos;
- Ser docente ou atuante em cargo de representatividade de alguma ação e/ou setor ligado à atuação docente;
- Ser convidado para participação da pesquisa;
- Aceitar participar da pesquisa voluntariamente com registro de aceite ao assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento.

Como critério de exclusão, fica registrado o não cumprimento de quaisquer dos itens de inclusão registrados anteriormente.

O planejamento inicial era conseguir voluntários que pudessem representar as diferentes áreas do conhecimento segundo o CNPq¹¹: ciências agrárias, ciências biológicas, ciências da saúde, ciências exatas e da terra, engenharias, ciências humanas, ciências sociais aplicadas e linguística, letras e artes. Mas tive respostas positivas de representantes das seguintes áreas do conhecimento segundo o CNPq: ciências exatas e da terra (3 participantes), engenharias (3 participantes), ciências humanas (3 participantes), ciências sociais aplicadas (2 participantes) e linguística, letras e artes (2 participantes), totalizando 13 participantes, que durante a escrita desse trabalho serão identificados pela letra "P" e um número, sendo chamados de P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12 e P13. O participante será identificado

Business Intelligence (BI), utilizada como auxílio para que as decisões de gestão sejam feitas com base em evidências pela apresentação e análise de indicadores institucionais que fortalecem a transparência de informações institucionais.

A Plataforma GeN incorpora os microdados da Plataforma Nilo Peçanha e dados oriundos dos sistemas estruturantes da administração pública federal, disponibilizados no Portal da Transparência, do SIG-Ifes e demais sistemas e bancos de dados oficiais da organização.

¹⁰ Coordenadoria de Atendimento Multidisciplinar.

¹¹ Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/arvore-do-conhecimento>. Acesso: em 15 nov. 2021

sempre pelo mesmo código, assim, toda vez que realizar a leitura da indicação do P1 saberá que se tratará de colocações da mesma pessoa.

3.4 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Existem diversos tipos de instrumentos de coletas de dados. Nesta pesquisa utilizei a entrevista semiestruturada, individual. A escolha do instrumento foi feita para buscar relatar com mais exatidão o que realmente acontece no território pesquisado.

As entrevistas aconteceram no próprio *campus*, em uma sala climatizada, toda organizada de modo que não gerasse tensão no participante, sem ruídos externos, para que ele ficasse mais à vontade para relatar seu ponto de vista e que ao final não se sentisse esgotado física e/ou psicologicamente pela participação no momento. Esse momento contou apenas com a presença do entrevistador e entrevistando voluntário, já que a escolha pelo momento individual foi para ouvir na íntegra a opinião de cada um sobre o assunto, sem perder detalhes ou deixar que eles fossem influenciados por ideias de outros colegas que pudessem expor em conversas paralelas ou de algum momento com outro tipo de registro.

Para iniciar a entrevista, agradei antecipadamente pela disponibilidade de participar de forma voluntária, apresentei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), reservei um momento para que pudesse fazer a leitura, tirar dúvidas e decidir se realmente queria participar como voluntário assinando as vias do termo para darmos seguimento ou não à entrevista.

Após realizar as conversas iniciais de apresentação e ter o TCLE já assinado, seguia a entrevista, realizando registro por gravação de voz, e anotações em arquivo digital, com base no roteiro de entrevista (Apêndice 3) que elaborei e submeti ao Comitê de ética em pesquisa (CEP), obtendo aprovação para utilizar como norteador na pesquisa.

Vale ressaltar que a entrevista é considerada, por Moreira e Caleffe (2008, p. 166), “[...] na pesquisa educacional como uma técnica chave na coleta de dados”. Os mesmos autores seguem afirmando que existem diferentes maneiras, relacionadas “[...] à natureza das perguntas, ao grau de controle exercido pelo entrevistador sobre o entrevistado, ao número de pessoas envolvidas e à posição geral da entrevista no delineamento da pesquisa” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 166). Podendo ainda ser

reconhecida como uma conversa com propósito e pode ser realizada em grupos de pessoas, pequenos ou grandes, a depender da necessidade.

Assim, dentre os tipos de entrevistas existentes, escolhi trabalhar com a semiestruturada, que

geralmente se parte de um protocolo que inclui os temas a serem discutidos na entrevista, mas eles não são introduzidos da mesma maneira, na mesma ordem, nem se espera que os entrevistados sejam limitados nas suas respostas e nem que respondam a tudo da mesma maneira. O entrevistador é livre para deixar os entrevistados desenvolverem as questões da maneira que eles quiserem (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 169).

Como relatado pelos autores, as entrevistas que realizei, utilizando a entrevista semiestruturada, aconteceram de forma bem natural, trazendo traços de uma pesquisa qualitativa e que apesar de dar liberdade ao entrevistado, pude como entrevistadora ter um certo controle sobre o direcionamento da conversa, tirando dúvidas com novas perguntas ou pedindo confirmação quando identificava que o ponto merecia algum destaque.

Para tratar os dados, utilizei a técnica de análise temática, conhecida também como técnica categorial, uma vez que os autores Moreira e Caleffe (2008, p. 181) consideram “três possibilidades: a) utilizar o gravador durante toda a entrevista; b) fazer anotações à medida que a entrevista se desenvolve e c) fazer anotações dos principais aspectos após o término da entrevista”. Ambos afirmam ainda que “o uso do gravador na entrevista produz um registro mais completo da conversação” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 182).

Durante toda a pesquisa, busquei agir de forma a minimizar possíveis riscos, estando atenta às questões éticas para não constranger o entrevistado, sendo empática, realizando gravação apenas quando consentido pelo entrevistador, sem ter gerado dúvidas em sua resposta.

3.5 ANÁLISE DE DADOS

Para analisar dos dados coletados na pesquisa, segui com a análise de conteúdo, que segundo Bardin (2021, p. 33) “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Seguindo com a ideia do autor, não se trata de “um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com mais rigor, será um único instrumento, mas

marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (BARDIN, 2021, p. 33).

O momento de análise de dados está diretamente relacionado à organização seguida na coleta de dados. Moreira e Caleffe (2008, p. 187) alertam que nessa fase “o perigo é fazer uma análise muito apressada, pois não existe um caminho rápido e fácil para elaborar uma análise de qualidade”, e complementam deixando um alerta ao pesquisador, que se

não elaborou as categorias previamente, é muito importante que ele perceba os dados como um todo e somente após essa percepção desenvolva categorias para evitar a tendência de impor ao material categorias que não aparecem nos dados coletados (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 187).

No caso desta pesquisa, havia criado as categorias *a priori*, com a necessidade identificada ao longo da pesquisa para atender os objetivos traçados, criei ainda as categorias *a posteriori*. Com tal alerta, fui seguindo com calma e analisando minuciosamente os dados para evitar perder os detalhes das informações. Utilizei a “Teoria Fundamentada”, ideia de Glaser e Strauss, 1967 (apud Moreira; Caleffe, 2008, p. 188-189) que entendem “a produção de análise e explanação baseada nos dados que o pesquisador coleta. [...] O pesquisador analisa continuamente os dados contidos nas entrevistas, nas notas de campo ou nos relatos na tentativa de sintetizar o que já foi encontrado”.

Assim, analisei os dados buscando perceber os significados das respostas, ao mesmo tempo refleti sobre os temas e pontos encontrados, me aprofundando nos temas que estarão diretamente contribuindo com minha pesquisa, para tal, fiz a triangulação dentro do método dos dados.

Esse percurso iniciou com a pré-análise dos dados brutos, fiz a verificação dos dados, com interpretações básicas, com todo rigor e preocupação com a qualidade; na sequência identifiquei o corpus, ou seja, a transcrição de todas entrevistas realizadas, que no momento que aconteceram foram gravadas em áudio e tiveram seu roteiro semi-estruturado, havendo então a padronização da entrevista e coleta de dados.

No total tive 13 entrevistados, considero uma representatividade significativa, uma vez que, como era proposto, consegui representatividade da maioria das áreas

do conhecimento segundo a Cnpq, o corpus é pertinente para a identificação das informações que buscava de acordo com a pesquisa; realizei ainda leituras relacionadas às categorias *a priori*; fiz a referência dos documentos; codificação e categorização por tema, criei as categorias *posteriori*, identificando as unidades de contexto (UC) e unidade de registro (UR); até o ponto de fazer as verificações de frequências, para então montar as tabelas e realizar as interpretações, construindo o texto da análise, seguindo esses passos de análise de conteúdo segundo Bardin (2021).

Para analisar todo o conteúdo e aproximar da minha pesquisa, segui a ideia de Franco (2018) sobre unidades de análise, me aproximando da unidade registro, que quanto ao tipo será por tema, que por sua vez “é considerado como a mais útil unidade de registro, em análise de conteúdo. Indispensável em estudos sobre propaganda, representações sociais, opiniões, expectativas, valores, conceitos, atitudes e crenças” (FRANCO, 2018, p. 45). Os temas estavam alinhados às categorias definidas.

Conforme Franco (2018, p. 63), “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”. Desta forma, com todos os ajustes necessários, utilizando as categorias criadas *a priori* e *a posteriori* de modo que viessem contribuir para atingir objetivos e chegar a uma resposta para problematização, trabalhei com as seguintes categorias:

1. Política de formação continuada de professores no Ifes;
2. Percepções sobre formação continuada no Ifes;
3. Formação continuada no Ifes *campus* Nova Venécia;
4. Participação em ações de formação continuada de professores ofertadas pelo *campus* Nova Venécia;
5. Importância em oferta de formação continuada de professores;
6. Importância de institucionalização de um espaço formativo e colaborativo de formação continuada de professores no *campus* Nova Venécia;
7. Institucionalização de espaços formativos: equipe organizadora;
8. Participação do professor em formação continuada no *campus*;
9. Pontos para organização de formação continuada no *campus* Nova Venécia.

Vale ressaltar que, segundo Franco (2018, p. 66),

as categorias vão sendo criadas à medida que surgem nas respostas, para depois serem interpretadas à luz das teorias explicativas. [...] o conteúdo que emerge dos discursos, é comparado com algum tipo de teoria. Infere-se, pois, das diferentes "falas", diferentes concepções de mundo, de sociedade, de escolas, de indivíduo etc.

A partir de então as falas serão explicitadas em determinados momentos no texto por meio de narrativas, com a tratativa da análise de conteúdo baseada em Bardin (1977), ao afirmar sobre a essencialidade da análise de conteúdo quanto ao material verbal, que é rico e complexo de detalhes.

"A análise de conteúdo de entrevista é muito delicada" (BARDIN, 1977, p. 90), sendo preciso muita atenção e cuidado, por isso segui com as categorias indicadas acima para me nortear no momento de decifrar cada entrevista, me permitindo como pesquisadora imergir no mundo do entrevistado para entender a ideia que quer passar.

Com as categorias criadas e identificando cada fala dos participantes em dada categoria e com a criação das subcategorias, quando necessário, comecei a criar as tabelas, calculando as frequências e identificando o número de vezes que cada assunto aparecia em cada categoria. Podendo com isso me embasar para análise do conteúdo registrado, fazendo um paralelo em alguns momentos com registros de autores da área.

Assim, ao longo da apresentação de cada uma das tabelas, trouxe ainda texto com destaques das falas dos participantes com as devidas identificações, de acordo com o código apresentado anteriormente, em que os chamei de P e um número aleatório correspondente, o texto conta ainda com as minhas considerações sobre o assunto e com ideias de autores referências na área, tudo isso servindo de base para construção do PI que está no apêndice 1. Com isso concluí minha análise.

3.6 ÉTICA NA PESQUISA

Trabalhar com pesquisa envolve cuidado e respeito, mesmo que opte por realizar registros de forma leve e verdadeira, é preciso ter o rigor científico. Trabalhar de forma íntegra e empática ao se relacionar com dados, pessoas e outros aspectos necessários ao trabalho são itens essenciais que envolvem a ética.

Existe a chamada ética aplicada, que para Hermann (2019, p. 22) “[...] é um tema contemporâneo que surge em decorrência de termos que resolver problemas práticos relacionados à vida”. O autor afirma ainda que está relacionada ao “estudo dos aspectos éticos de uma determinada questão social ou individual e não deve ser confundido com uma mera aplicação de normas éticas” (HERMANN, 2019, p. 22), assim é possível identificar que a ética na pesquisa é um exemplo de ética aplicada.

A ética na pesquisa

[...] tem por finalidade resolver questões específicas da pesquisa com seres humanos surgidas em diferentes instâncias do processo investigativo, que envolvem o contexto, as consequências éticas das decisões, os pesquisadores, as instituições e os participantes envolvidos (HERMANN, 2019, p. 22).

Os avanços e preocupações com o fator ético na área de ciências sociais e humanas ganharam visibilidade e reconhecimento no século passado e estão relacionados “[...] com os princípios de integridade, transparência e responsabilidade na condução da pesquisa e de seus resultados” (HERMANN, 2019, p. 22).

Vários documentos relacionados sobre ética na pesquisa foram produzidos em busca de “[...] promover a proteção, o bem-estar e a segurança dos participantes” (GUILHEM; DINIZ, 2008 apud MAINARDES; CURY, 2019, p. 25).

No Brasil temos vinculado ao Ministério da Saúde o Conselho Nacional de Saúde (CNS), que atua com interesses em cuidados éticos referentes às pesquisas com seres humanos através da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) e dos Comitês de Ética em Pesquisa – CEP.

Os CEP “são responsáveis pelos protocolos de pesquisa de baixa e média complexidade e são a porta de entrada para todos os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos” (BRASIL, 2021). A pesquisa em questão foi submetida ao CEP por cadastro na Plataforma Brasil, com aprovação da proposta apresentada, que envolveu o cuidado com a preservação do bem-estar físico e mental dos participantes de modo que os riscos existentes tivessem seus impactos minimizados, como aconteceu ao longo do percurso.

Como exposto, ao longo da pesquisa, segui com transparência nos diálogos estabelecidos que se relacionavam com este trabalho, tive preocupação desde o momento de elaboração dos textos, passando pelo convite enviado (Apêndice 3), à

realização das entrevistas, até o momento da tratativa dos dados, tendo responsabilidade, respeito e ética para relacionar a fala de cada participante às colocações que trago no texto.

Inicialmente estava pensando em realizar as entrevistas individuais e se houvesse necessidade realizar ainda uma roda de conversa com os participantes, mas como os dados obtidos na pesquisa estavam bem alinhados e um complementando o outro, não havendo uma disparidade das ideias colocadas pelos participantes, optei por não realizar a roda de conversa, avisando para os participantes da pesquisa por meio de um e-mail de agradecimento pela participação na pesquisa (Apêndice 6).

Vale reforçar que, para o voluntário aceitar participar, foi convidado a realizar a leitura e análise do TCLE, antes mesmo de concordar com a participação e seguir na pesquisa. Estava registrado que em momento algum o participante voluntário teria despesas financeiras para participar da pesquisa.

Como bem indicado por Gatti (2019, p. 36), o “respeito total à dignidade humana deve ser a preocupação básica no trabalho de pesquisadores em educação”. Assim, com tal preocupação, a pesquisa seguiu e contou com pontos que garantiram uma redução de impactos que poderiam gerar prejuízos pessoais e exposição a intensa tensão.

Na busca de minimizar os impactos, os participantes tiveram seus dados mantidos em anonimato, com a confidencialidade das informações pessoais, tendo apenas informações específicas referentes à proposta da pesquisa expostas em eventos e publicações científicas, sem identificação dos voluntários. Todos os dados levantados nas entrevistas individuais por meios digitais, gravações e registro de anotações, estão armazenados digitalmente sob minha responsabilidade, como pesquisadora.

Mesmo com uma probabilidade de existência bem pequena, os voluntários envolvidos na pesquisa estiveram vulneráveis aos seguintes riscos:

- Riscos diretos de cansaço, por dedicarem um tempo a mais para participar da entrevista, entretanto isso foi minimizado no momento em que utilizei um ambiente no próprio campus, que era climatizado e sem ruídos externos. Em nenhuma das entrevistas houve a necessidade de fazer momentos de pausa e descanso, haja vista que levou em média 30 minutos cada entrevista;

- Riscos psicológicos, por desconforto ou constrangimento por estar lembrando e/ou expondo sua vivência e realidade de trabalho no momento da participação da entrevista. Pontos que foram minimizados ao deixar claro que o participante não era obrigado a participar destes momentos, ou a responder todos os questionamentos e que poderia desistir a qualquer momento sem haver penalidade pela desistência.

Dentro do traçado, realizei as pesquisas de forma leve e tranquila, obtendo resultados que se complementaram, como poderá acompanhar no próximo capítulo e que me deram base para elaborar o PI (apêndice 1).

4 CONSTRUINDO IDEIAS: PERCEPÇÕES DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ATUANTES NO *CAMPUS* NOVA VENÉCIA SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA

Neste capítulo você encontrará a análise do conteúdo coletado na pesquisa realizada no Ifes *campus* Nova Venécia. Assim, pretendo apresentar as considerações dos informantes da pesquisa sobre: a formação continuada no IFES Nova Venécia; a relevância da formação continuada de professores; ideias para organizar a proposta de institucionalização do espaço-tempo de formação continuada de professores.

4.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO IFES

Ao longo das entrevistas surgiram o assunto de política de formação continuada no Ifes de forma enfática e marcante. Acerca disto pode-se observar os dados na tabela abaixo.

Tabela 1 – Política de formação continuada de professores no Ifes

Subcategorias	Frequência	Percentual
Ainda em desenvolvimento para ser uma política	9	82%
Se existir, não conheço	1	9%
Se existe não é divulgada	1	9%
Total	11	100%

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Com o exposto, é possível identificar que 82% das indicações afirmam que uma possível política de formação continuada do Ifes ainda está em construção, pois não conhecem algo claro publicado no instituto até o momento, ponto que também identifiquei ao longo da pesquisa ao me debruçar nos documentos da instituição e em pesquisa aos setores que poderiam estar relacionados à vida do servidor.

Tanto que os relatos dos participantes são marcantes e se complementam, como pode ser observado:

eu vejo a instituição preocupada em contribuir para a nossa formação, mas com um formato ainda em desenvolvimento” (P8, entrevista em 2022).

A fala acima comunga com o posicionamento de outro participante que afirma não conhecer uma política clara sobre a temática:

[...] eu não vejo como uma política continuada entendeu, ela é restrita a alguns períodos, mas não seria uma política, eu não consigo ver como uma política continuada, ou então talvez ela está em implementação. (P7, entrevista em 2022).

Imbernón (2010, p. 45): “não podemos evitar o pensamento de que a formação continuada dos professores não pode se separar das políticas que incidem nos docentes. Se queremos que tal formação seja viva e dinâmica [...]”. Assim, percebemos a importância da busca pela construção de algo sólido, que no caso desta pesquisa poderá ser o *start* para se institucionalizarem espaços formativos que poderão ser pensados e repensados, além de fortalecer a ideia da implantação de uma política de formação continuada de professores no instituto.

Vale lembrar ainda que a formação continuada é um direito do professor, que envolve uma política pública instituída e que, conforme Oliveira *et al.* (2016, p. 24), “cabe ao Estado garanti-la como um direito dos profissionais da educação, direito que abrange a valorização profissional expressa na garantia de formação inicial e continuada, de salário, carreira e condições de trabalho”. Ou seja, há uma necessidade de estruturação de uma política que envolva a formação continuada no instituto.

Seguindo com a ideia de identificação das percepções dos participantes quanto à formação continuada de professores no instituto, perguntei se eles identificavam no Ifes como um todo (rede de ensino) ações de formação continuada, as respostas estão expressas na tabela 2.

Tabela 2 – Percepções sobre formação continuada no Ifes

Subcategorias	Frequência	Percentual
Existe Formação a partir de ofertas esporádicas	32	87%
Existe formação a partir de oportunidades criadas pela coordenadoria de Geografia	2	5%
Percebe-se ausência de institucionalização de ações	2	5%
Já existiu formação obrigatória durante o período probatório	1	3%
Total	37	100%

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Contudo, as falas igualmente apontam que esta formação não está sistematizada e organizada como uma formação continuada bem planejada e clara para toda comunidade ou ao menos para nós docentes:

Eu Acredito que acontecem ações formativas, eventos formativos, mas formação continuada nessa concepção de que ela tem que ter objetivos claros, metodologias claras, carga horária clara para propor, se aplicar, se discutir, se repensar, eu acho que no Ifes não tem como eu vejo em outras redes (P1, entrevista em 2022).

O esperado é que a formação de professores aconteça de forma continuada e permanente, que tenha planejamento robusto, que envolva os docentes e seja construído colaborativamente, como bem afirma Imbernón (2009, p.79) “a formação permanente do professorado deve criar comunidades formativas”. Com várias vertentes ao ter “comunidades organizadas sobre a base de um interesse comum em criar e recriar o conhecimento e que, ao partilhá-lo, possibilita sua diversificação e seu enriquecimentos a ponto de transformar-se em novo conhecimento.” (IMBERNÓN, 2009, p. 87)

Em complemento a essa ideia de identificação de ações de formação continuada no Ifes, perguntei se eles identificavam tais ações no *campus* Nova Venécia.

Tabela 3 – Formação continuada no Ifes *campus* Nova Venécia

Subcategorias	Frequência	Percentual
Ofertas esporádicas	76	43%
Ausência de planejamento de ações no <i>campus</i>	33	18%
Registro da formação no PIT	25	14%
Participação por interesse do servidor	21	11,5%
Por necessidade de estudar determinado assunto	20	11%
Oferta de formação para redes parceiras	2	1%
Licença capacitação	2	1%
Não ocorrem formações	1	0,5%
Total	180	100%

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Agora, com o olhar voltado para o *campus* Nova Venécia a subcategoria ofertas esporádicas foi a que mais se destacou com 43% das indicações, sendo afirmado que o que percebem na rede acontece nesse *campus* também.

Nós tivemos já, muitos eventos de formação e formações avulsas, não sei de nada sistematizado, às vezes de um programa de 1 ano mas determinado tema que estudamos muito sobre educação especial então assim a minha resposta é que sim existe algo já iniciado e eu não sei assim se estão institucionalizadas, deveria ter mais institucionalizado e não só as informações avulsas, como seminários, nós tivemos é um dos seminários regionais onde nós discutimos a educação (P2, entrevista em 2022).

Acredito que pelos entrevistados estarem lotados nesse *campus* e vivenciarem cotidianamente a realidade do território, isso facilita a percepção de uma visão macro de gestão, o que pode ser constatado com 18% das indicações apontarem a ausência de planejamento mais sistêmico de formação continuada no campus. Assim, evidencia-se que ainda não há uma gestão que tenha feito um planejamento mais detalhado voltado para essa área até o momento, apesar de terem feito várias tentativas de ações pontuais, como relatou um dos participantes em sua fala que segue.

Nós aqui já fizemos comissão para formação, nós já, e o pedagógico já tentou puxar essa ação, a gestão já tentou, mas eu sinto assim que parece que nada agrada. Você chama alguém, aí não, aquela pessoa não, a gente queria discutir a gente mesma, se discutir isso, não a gente queria outra coisa, a impressão que eu tenho é que nada agrada o professor assim, que eu tenho que alguns não gostam de formação (P2, entrevista em 2022).

A fala desse participante me levou a recordar da seguinte afirmação de Imbernón (2009, p. 9): “hoje em dia, não podemos falar nem propor alternativas para a formação permanente sem antes analisar o contexto político e social como elemento imprescindível” e ainda sem

a possibilidade de uma maior autonomia na formação com a intervenção direta do professorado; partir de projetos das escolas que o professorado decida qual a formação de que necessita para levar adiante o desenho, a colocação em prática e avaliação do projeto (IMBERNÓN, 2009, p. 39).

Ou seja, será que as ações propostas que aconteceram foram construídas colaborativamente com seu público-alvo ou ao menos com representantes deles? Como docente, não me recordo de tais momentos de construção.

Apesar dessas colocações, os participantes identificaram ainda que há participação dos professores em formações, tanto pela identificação da necessidade de buscar um determinado assunto ou por interesse do servidor em estar buscando tais formações, mesmo que esporádicas, o que soma 23% das indicações na tabela 3.

Em complemento à ideia, a tabela 4 retrata a participação desses participantes em relação às ações de formação continuada que são ofertadas no *campus*.

Tabela 4 – Participação em ações de formação continuada de professores ofertadas pelo *campus* Nova Venécia

Subcategorias	Frequência	Percentual
Por necessidade de formação continuada	25	60%
Ter dificuldade em dispor de tempo para as formações	9	22%
Por incentivo da organização	4	9%
Participar por licença capacitação	4	9%
Total	42	100%

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Observa-se que, mesmo com ofertas esporádicas de formação continuada no campus, ao serem questionados quanto a sua participação, os entrevistados destacaram que em 60% das ações de que participam, o fazem pela identificação da necessidade, pois faz parte da formação e complemento da carreira do professor.

Assim, percebo que é preciso ter oferta de formação continuada, seja qual for a oferta, como traz Libâneo (2018, p. 188): “a formação continuada consiste de ações de formação dentro da jornada de trabalho [...] e fora da jornada de trabalho[...]”, que visualizo como uma responsabilidade compartilhada, já que o ideal é que a gestão disponibilize tempo para isso, mas que o professor também busque as formações, pois “[...] é responsabilidade da instituição, mas também do próprios professor, porque o compromisso com a profissão requer que ele tome para si a responsabilidade com a própria formação” (LIBANÊO, 2018, p. 188).

Assim, o professor também precisa se articular e organizar seu tempo para investir em sua carreira, buscando tempo para sua formação, ainda para isso conta com a oferta de tempo da licença capacitação, que é contemplada na Política de Capacitação de Servidores do Ifes (2018) e que hoje, no *campus* Nova Venécia, o servidor pode usufruir desse direito participando de edital interno, que geralmente é publicado semestralmente para melhor organização.

Porém, ao me aprofundar nesse assunto, conforme a ideia de Imbérnon (2009), que é o meu despertar nessa pesquisa, de algo contínuo e permanente, com a instituição de uma cultura que busque tais momentos, volto o olhar para a organização, gestão de espaços e tempos que garantam ao professor em seu ambiente de trabalho ter carga horária para participar de momentos de formação continuada. Afinal, identifiquei na pesquisa que levar a frente à formação continuada no campus até o momento pode ser complexo, haja vista que os participantes apontam na tabela 4 a indicação de 22% sobre a dificuldade de dispor de tempo para participar de tais momentos, o que é corroborado pela fala de um deles por sua experiência com o tema:

Não ter um tempo destinado para isso em calendário e um horário destinado para isso também dentro da carga horária dos servidores é muito difícil a continuidade dessas ações (P3, entrevista em 2022).

Com tudo o que foi exposto até o momento, identifico que é preciso buscar estratégias para que alinhamentos sejam feitos em busca de reverter essa realidade e implantar no campus uma cultura que busque a valorização da formação continuada permanente, que conte com a participação da comunidade docente.

4.2 A RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

O reconhecimento da importância do tema formação continuada de professores foi de identificação unânime entre os participantes da pesquisa, a pesquisadora e os autores que embasaram a pesquisa.

Dos pesquisados, 100% afirmaram sobre a importância do tema para a vida profissional do professor e o relacionamento com o ensino de qualidade, a tabela 5 mostra indicações que evidenciam tal importância. Afinal, o trabalho docente conforme Gatti *et al* (2019, p.41) "é um trabalho complexo, realizado com e sobre pessoas, com suas finalidades, intencionalidades, formas de engajamento, prescrições, programas. É uma ação baseada em vínculos, e a formação para este trabalho também é complexa." Assim, o estudo precisa ser constante, o que pode ser percebido nas indicações dos participantes e registrado na tabela 5, a seguir.

Tabela 5 – Percepções quanto à importância de oferta de formação continuada de professores

Identificação	Frequência	Percentual
Necessidade do professor se atualizar e expandir o conhecimento	60	80%
Dar suporte e potencializar o trabalho docente	12	16%
Toda formação deixa algo de positivo	3	4%
Total	75	100%

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Diante do exposto, observa-se que até os pontos levantados quanto à importância de oferta de formação continuada de professores se complementam, sobressaindo a necessidade de o professor atualizar e expandir o conhecimento com a indicação de 80%, mostrando a consciência dos profissionais quanto a necessidade de se atualizar e conhecer novas propostas, como é observado nas falas dos entrevistados.

A faculdade não dá conta e essa formação é tão grande, que às vezes ela é até mais do que a própria formação inicial, a formação inicial não esgota, não dá conta de te propor todas as vivências. Não há um termo melhor do que formação continuada para falar da formação do professor (P1, entrevista em 2022).

Assim como a ideia que tenho como pesquisadora, caminha a de um participante que afirma:

eu aposto na formação continuada com este espaço em que os professores se debruçaram sobre os problemas concretos, vão estudar a respeito deles, vão buscar novas experiências que já deram certo em outros lugares e vão aplicar voltar para a sua prática. Essa é minha defesa e por isso que eu vejo como é importante a formação continuada (P3, entrevista em 2022).

Reconheço que a formação continuada que busco abordar, assim como relatado pelo participante P3, é uma formação que foge ao padrão treinamento, daquele modelo que “muitos professores estão habituados a participar de cursos e seminários nos quais o ministrante é o *expert* que estabelece o conteúdo e o desenvolvimento das atividades” (IMBERNÓN, 2009, p. 50).

Mas estar ciente que a formação continuada que identifique e busco é, assim como afirma Imbernón (2009, p. 53), a troca o modelo de treinamento “por uma formação que se aproxime às situações problemática sem seu próprio âmbito, ou seja, à prática das instituições educativas”. Afinal, como apontam os participantes P5 e P9, participar de formação continuada é imprescindível para um docente.

A cada ano novos produtos estão no mercado e se nós não tivermos essa formação continuada nós ficamos utilizando tecnologias obsoletas. Ultrapassadas mesmo (P9, entrevista em 2022).

Eu acho que você tem na formação continuada uma possibilidade de potencializar aquilo que a gente pensa em ser uma educação de melhor qualidade [...] e quanto mais ações desse modelo são desenvolvidas, mais você traz os professores para uma reflexão do trabalho que vem sendo desenvolvido. E do que tá acontecendo no mundo, porque se não a gente fica desligado, você fica em sala de aula, a gente vive um momento de sobrecarga de trabalho, então você fica em sala, dá aula, dá aula, dá aula, mas não se atualiza em termos de metodologias, de novos recursos, de tendências, e sempre aparecem novas no ensino das diversas áreas (P5, entrevista em 2022).

Com isso, verifica-se que o professor não pode estar à parte de participar de formação continuada e que a gestão também precisa se preocupar com esse ponto, pois, conforme Libâneo (2018, p. 228), “A formação continuada faz parte das atribuições da organização e gestão da escola, pois é um importante instrumento de aprimoramento do trabalho do professor e dos demais trabalhadores da escola”. O que é corroborado por mim e pelos posicionamentos dos participantes P10, P11 e P13:

A gente sempre precisa buscar esse aperfeiçoamento até porque a gente tem aí uma globalização, um desenvolvimento enorme tecnológico e a gente precisa de certa forma está acompanhando isso, então eu acho extremamente importante esse trabalho com a formação (P10, entrevista em 2022).

A profissão do professor é uma profissão que ela precisa se adaptar às mudanças que acontecem na própria sociedade, a gente não percebe às vezes esse trabalho de adaptação, de acompanhamento do que está acontecendo no mundo e a gente fica muito paralisado parece que a gente faz uma coisa diferente do que acontece fora da escola, então a escola precisa se adaptar ao que o mundo tem ofertado por isso esse trabalho de formação continuada pra mim ele é essencial (P11, entrevista em 2022).

O professor precisa dar continuidade a seus estudos, lidamos com seres humanos que tem suas especificidades e precisa para isso manter um processo contínuo de ampliação de seu conhecimento, de seu repertório, para ter condição de exercer a docência, conhecer a matéria, mas ao mesmo tempo a educação, para ter a didática para passar as informações e atender aos alunos (P13, entrevista em 2022).

Com toda exposição, foi possível identificar a percepção dos docentes do Instituto Federal do Espírito Santo - *campus* Nova Venécia sobre a importância da formação continuada docente, atingindo assim um dos objetivos específicos desta pesquisa.

Em complemento, ao voltar a perguntar se os participantes consideravam importante ter um espaço institucionalizado no *campus* Nova Venécia para trabalhar com formação continuada, houve um reconhecimento unânime da importância e frisaram que o planejamento institucional precisa ser sistematizado para que ocorra a institucionalização da formação.

Tabela 6 – A importância de institucionalizar um espaço formativo e colaborativo de formação continuada no *campus* Nova Venécia

Identificação	Frequência	Percentual
Ter um planejamento sistematizado no campus que envolva o tema	26	41%
Ter ações que possam ser registradas no PIT	25	39%
Ter mais ofertas de formação continuada no campus	9	14%
Pelo interesse da equipe	4	6%
Total	64	100%

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Com o exposto na tabela 6, observa-se que trouxeram em 41% de suas indicações “ter um planejamento sistematizado no *campus* que envolva o tema”, seguindo com 39% pela relevância de ter ações que possam ser registradas no PIT.

Assim, acredito que ter um espaço institucionalizado que organizará momentos de formação continuada junto à comunidade local, com o registro dessas atividades junto ao instituto, proporcionará ao professor a oportunidade de alocar carga horária de trabalho para a realização delas, podendo registrá-las em seu PIT, afinal, como afirma P7:

A atividade está ligada ao trabalho dele [professor], acho que tem que está registrado no PIT sim, o PIT é a comprovação do trabalho que ele está fazendo aqui e a formação continuada faz parte disso, para ele se aperfeiçoar na sua área de atuação (P7, entrevista em 2022).

No momento que tiver essa conquista de institucionalização e o professor puder registrar a carga horária destinada à formação continuada no PIT

Vai viabilizar a participação do professor para que não caia na situação de voluntarismo que acaba sobrecarregando alguns poucos que se dispõem a trabalhar extra, que gera consequências até para a saúde ou para a rotina da família, então para viabilizar, é isso e garantir espaço tempo. [...] a necessidade de institucionalizar para ter essa carga horária resguardada ela fica, ela é imprescindível (P8, entrevista em 2022).

Ponto que foi reforçado ainda pelos participantes P10 e P11, ao afirmarem que algum momento da carga horária docente precisa ser destinado à formação continuada. Mostrando então que o assunto é considerado de grande relevância para os participantes da pesquisa, mas precisa ter apoio institucional efetivo.

Caso ocorra a regulamentação da formação continuada e o professor tenha carga horária para isso, o participante P13 (2022) afirma que

*O professor não teria nem motivo, pra não querer participar, então se ele tivesse uma carga horária regulamentada para isso, seria o ideal, o mundo ideal seria isso. [...] seria o ideal para colocar dentro do PIT dele, **o que não pode ser feito, deixar bem claro isso, é tirar isso de dentro do planejamento do professor** (P13, entrevista em 2022, grifo nosso).*

Ou seja, é uma conquista de espaço a mais e não tirar de um ponto tão relevante como o planejamento, que é utilizado para preparar as aulas das disciplinas que cada docente ministra.

Tudo isso vem ao encontro da ideia de Libâneo (2018, p. 189): “é imprescindível assegurar aos professores horas remuneradas para realização de reuniões semanais, seminários de estudo e reflexões coletivas, onde possam partilhar e refletir sobre a prática com colegas, apresentar seu trabalho publicamente [...]”, ou seja, é preciso conversar sobre o que está acontecendo, como trabalham, o que está sendo exitoso e suas dificuldades, tudo isso dentro de seu horário de trabalho, não podemos perder essa oportunidade de buscar o crescimento em conjunto.

Seguindo ainda pela necessidade de ter mais ofertas de formação continuada no campus, outro ponto que na pesquisa foi levantando em 14% dos assuntos em relação à importância de ter espaço institucionalizado no campus para formação continuada, acredito ainda que seja pela percepção da rapidez na evolução de tudo que acontece no mundo e com isso a escola vai sentindo e precisa acompanhar, como bem afirmou o P12:

As coisas mudam ao longo dos anos [...] a questão da mudança do ensino ao longo dos anos, se houver evolução do ensino, se você quer ser uma escola de qualidade, você tem que se adequar às mudanças, eu acho que é nisso que parte (P12, entrevista em 2022).

Quanto a ter um planejamento sistematizado do *campus* que se volte para o pensar a formação continuada no *campus*, alguns informantes assim se posicionaram:

Eu acho não só importante como eu acho urgente que isso seja sistematizado (P1, entrevista em 2022).

Nossas demandas são muito grandes e diversas, então se tivesse observadores a respeito disso, acho que seria muito mais fácil, acho que não ficaríamos dando murro em ponta de faca ou fingindo que não vemos alguns problemas também (P4, entrevista em 2022).

Você tem uma comissão, um grupo organizado para pensar, você consegue pensar em ações, planejar ações, para conseguir propor essas ações (P10, entrevista em 2022).

Algo que venha institucionalizar, que venha disciplinar, e disciplinar no sentido de organizar mesmo, planejar, de planejamento dessas ações, de acompanhamento dessas ações, isso seria uma coisa importante, tipo um núcleo de formação continuada (P11, entrevista em 2022).

Com tais colocações, foi possível atingir o objetivo específico de conhecer as visões dos docentes quanto à importância da criação de um espaço institucional no campus Nova Venécia que garanta a construção coletiva e permanente de ações de formação continuada de professores no campus, que trouxeram posicionamentos tão potentes, que se complementavam, mesmo sendo registradas individualmente, sem que sofressem influência da fala anterior de algum colega e tudo isso foi me dando base e argumentos para uma construção colaborativa do PI.

Assim, na sequência, trouxe perguntas que me deram base mais detalhada de como poderia ser essa proposta, que apresentarei em seguida.

4.3 IDEIAS PARA ORGANIZAR A PROPOSTA DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DE ESPAÇO-TEMPO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A partir deste momento, você encontrará as informações das categorias que trarão os detalhes na construção colaborativa do PI, onde em alguns momentos fiz perguntas específicas, conforme observado no roteiro do apêndice 4, e em outras vezes foi sendo falado e detalhado ao longo da entrevista, de acordo com a ideia que o entrevistado ia trazendo ao longo do percurso.

Assim, ao trazer o questionamento de quem deveria organizar momentos de formação continuadas de professores no *campus*, de uma forma geral houve a indicação de equipe com especificidades distintas, como pode ser observado na tabela 7, que segue.

Tabela 7 – Institucionalização de espaços formativos: equipe organizadora

Subcategorias	Frequência	Percentual
Núcleo ou comissão com representatividade	76	73%
Equipe gestora de ensino	9	9%
Reitoria com indicação de setor responsável no organograma da instituição	6	6%
Equipe de responsabilidade compartilhada com participação da CGGP	6	6%
Grupo junto com pedagógico	3	3%
Coordenação de curso	2	2%
Direção geral	1	1%
Total	103	100%

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Como mostra a tabela 7, quando o assunto é equipe organizadora de um possível espaço formativo a ser institucionalizado, praticamente sua totalidade fala em equipe, e ter mais de uma pessoa à frente, tendo algumas especificidades nas colocações, vale ressaltar que considere a indicação de núcleo e comissão com representatividade em um único item pela proximidade das falas dos participantes ao citarem o que isso envolveria.

Foi possível identificar ainda a valorização de ter uma equipe multidisciplinar, por ter pessoas com formação em diversas áreas e contar com atuação em cargos distintos na instituição, desde o professor que está de frente com os alunos em sala de aula à alta gestão, que envolve tomada de decisão e estratégias dentro da instituição. Ao unir os pontos que remetem ao trabalho em equipe, somam-se mais de 90% das indicações.

Não podemos deixar passar despercebido o relato do participante P4 quanto a sua experiência em estar em uma equipe que ofertou formação continuada em outras redes parceiras, como existente na Secretaria Municipal de Educação do município de Nova Venécia, assim como o registrado na fala de P4 (2022):

Nas experiências que eu tenho tido com encontros de formação em outras redes, que tem sido muito produtivo e interessante, é de que essa equipe seja o mais interdisciplinar possível [...] e que sempre partam também da prática. [...] Quando ela ocorre de fato com aquilo que é o anseio da escola, com aquilo que a gente precisa, ela é bem aceita e tem participação, basta quem é responsável saber e planejar, identificar de fato o que aquele público está precisando naquele momento (P4, entrevista em 2022).

Isso mostra um exemplo real da necessidade da construção colaborativa do planejamento de formação continuada em uma escola.

É preciso ficar atento à indicação com 6% das respostas que aponta ter na equipe a representatividade da CGGP, afinal, o Regimento Interno dos Campi (IFES, 2016) traz nas atribuições dessa coordenadoria que uma das competências é “[...] promover levantamento e especificar as características das necessidades de formação dos servidores; V. elaborar, acompanhar e executar a programação anual de

treinamento e desenvolvimento; [...]” (IFES, 2016, n.p), e como bem enfatizado por P6:

Eu sigo muito da linha da responsabilidade compartilhada, [...] Um ponto que talvez fosse muito interessante [...] se tivéssemos na CGGP uma pessoa dentro do setor que tivesse realmente essa previsão de fomentar, de levantar demandas, e ter alguém como referência, que seja a DE, é que seja a CGE, que seja a CGGP, que quando a gente tem uma demanda de formação que a gente vá até essa pessoa. Agindo das duas formas quanto a demandas: ela busca, ela fica aberta, ela busca formações que às vezes tem a oportunidade de trazer e aí ela dispara essas oportunidades, porque às vezes a formação não precisa vir até aqui, mas talvez tenha um Congresso que é da educação profissional tecnológica, que é a nossa atuação como professor EBTT, então que ela possa compartilhar e tem editais de fomento para a pessoa poder conseguir o recurso de viagem, de publicação, de formação, inclusive tem fomentos inclusive para pagar cursos, então eu acho que esse papel da CGGP não seria, eu falo da CGGP na ausência de ter um setor específico, que eu acho que lá tem essa atribuição também, eu falo da CGGP no sentido de ficar aberto e de trazer também oportunidades que por vezes a gente imersa sala de aulas, nas atividades, a gente nem busca (P6, entrevista em 2022).

E para formação de uma equipe, 73% das colocações das subcategorias indicaram que deveria ser um núcleo ou comissão com representatividades. Opinião que corrobora com a minha ideia enquanto pesquisadora, destacando ainda uma tendência para indicação de um núcleo por pensar assim, como afirmou a P8 (2022) na fala que segue:

O formato núcleo me parece algo mais perene, no sentido de duradouro, [...] a ideia de que esse núcleo seria um trabalho mais durado sim, do que uma comissão com o tempo, porque as nossas comissões têm tempo de começar e de terminar, então um núcleo pensando nisso constantemente me parece algo que vai favorecer a formação continuada (P8, entrevista em 2022).

Com tudo isso exposto, volto o olhar para a colocação de Libâneo (2018, p. 190) em seu livro *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática*, quanto à ideia da “criação de um Centro de Apoio à Formação Continuada, algo que estivesse presente desde a estrutura organizacional”, assim como apareceu timidamente na pesquisa que a reitoria poderia criar um setor responsável (6%), mas enquanto isso não acontece, sigo com a ideia levantada de trazer uma proposta de um núcleo de formação

continuada, com representatividades estratégicas de modo a seguir em construção conjunta e colaborativa. Nesse sentido, ressalto o detalhamento das ideias dos participantes P1, P3 e P11.

Eu acho que a formação continuada não pode ser só da coordenação pedagógica, ela não pode ser só da direção de ensino, eu acho que tem que englobar essas instâncias gestoras, mas tem que ter uma participação, proposição, a organização tem que ter também uma participação do coletivo docente. [...] e esse núcleo ou essa comissão com uma representatividade né, para que ela pudesse trazer efetivamente a percepção dos vários setores e nos vários grupos que compõe a instituição (P3, entrevista em 2022).

Por ser uma equipe multidisciplinar, com diferentes visões, o P11 (2022) indica como deverá ser a atuação dela na seguinte fala:

Esse núcleo identifica, identifica as necessidades, faz todo planejamento, toda oferta, todo acompanhamento (P11, entrevista em 2022).

O que é complementado pela visão do P1 (2022) ao registrar seu posicionamento sobre a equipe multidisciplinar na sequência:

Eu acho que um grupo mais multidisciplinar, eu acho que: pedagógico, gestores, docentes, discentes e alguém que pudesse representar os núcleos existentes, por que os problemas que perpassam um, embora sejam muito específicos, as pautas em geral, são pautas que a gente está na luta, para não deixar que elas sejam esquecidas, né em todas, e aí, isso é o que os núcleos trazem em comum, né, que é sempre ficar atento e vigilante, esqueceram disso [...] E porque que eu acho que gestores? Porque quando a gente sai com a proposição, já dali eles têm uma visão administrativa do impacto disso e isso foi sempre uma coisa que eu bati pé na formação continuada enquanto professor, que a gente ficava viajando em um monte de coisa na formação e que depois não tinha dinheiro para comprar os materiais, não tinha carga horária para poder isso acontecer, não tinha dinheiro para contratar um palestrante, então a gente chegava as conclusões ali, de que era importante, montava uma proposta ampla e isso ficava pra lá por uma questão de recurso. Então você ter alguém com o poder da caneta ou pelo menos a visão mais ampla orçamentária, de calendário, de problemas: não, não dá para liberar aluno porque depois vai ter que ficar 2 dias mais em aula, então nós vamos diminuir nossas férias, que traga essa discussão, coloca nós professores com o pé no chão, sem poder viajar, porque senão, ela não roda (P1, entrevista em 2022).

Seguindo na linha de buscar detalhes para construção colaborativa do PI, questionei aos participantes como deveria ser a autorização ou cobrança da gestão em relação à participação dos professores na formação continuada, o resultado segue apresentado na tabela 8.

Tabela 8 – Participação do professor em formação continuada no *campus*

Subcategorias	Frequência	Percentual
Obrigatória	38	45%
Por adesão	30	35%
A depender do contexto da formação	14	17%
Grupo junto com pedagógico	3	3%
Total	103	100%

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Para minha surpresa, enquanto docente e pesquisadora, a subcategoria de participação obrigatória foi a que mais apareceu, com 45%, tendo falas marcantes dos participantes, como as que seguem.

Eu defendo que a escola tem que proporcionar espaços formativos, coletivos de formação obrigatória (P3, entrevista em 2022).

Obrigatório, eu acho que a formação continuada ela é um direito e uma obrigação do professor, [...] não pode ser opcional, eu estudo se eu quiser e aí eu exijo que meu aluno estude sempre (P1, entrevista em 2022).

*A gente tem que estar organizado institucionalmente, a instituição tem que estar organizada para ter essas ofertas, [...] **obrigatório**, atrelou ali por exemplo a progressão dele ou obrigatório atrelou em relação que ele tem que ter isso no PIT, livre, eu acho que a gente vai começar a ter ilhas, pessoas muito boas porque aproveitou as oportunidades e pessoas muito ruins, [...] a medida que a gente oferece muita coisa em uns aproveitam muito e outros poucos, você começa a ter ilhas, até a parte pessoal fica até difícil ter conversa, você vai conversar com pessoas que está com um nível muito diferente do seu, então a criação de ilhas gera distanciamento que sendo opcional com estrutura né, que é o caso que a gente ainda tem que caminhar muito para chegar, mais e o obrigatório pelo menos, você nivela num nível mínimo (P12, entrevista em 2022, grifo nosso).*

Os posicionamentos dos participantes para amparar a obrigatoriedade são muitos, apesar das falas potentes que registram tal opinião, teve ainda nos posicionamentos a indicação de 35% que deveria ser por adesão, também com posicionamentos marcantes que nos levam a refletir, como segue.

Eu penso que que deveria ser voluntário, não concordo em ser compulsório não, mas eu acho que é uma forma de incentivar a participação ou até mesmo valorizar aquele que fez talvez fosse atribuir a pontuação para exemplo num processo de progressão né, não sei se já existe algo parecido mas ter uma carga horária que possa contribuir para o professor num processo de progressão, num RSC, enfim, no sentido de valorizar aquele que participa né, mas de maneira compulsória não (P6, entrevista em 2022).

Eu não sou muito a favor das exigências, porque eu acho que as exigências ela acabam meio que mais atrapalhando do que ajudando, no sentido de que o professor que não quiser participar mesmo tendo exigência ela não vai participar, e às vezes o professor ele vai de certa forma obrigado a participar e aí acaba perdendo todo o objetivo da formação que é a construção do conhecimento, ele está ali por estar, porque é um momento que obrigatoriamente tem que estar presente né, então acho que às vezes acaba perdendo um pouco o sentido (P10, entrevista em 2022).

Mas, teve ainda com 17% das indicações a subcategoria a depender do contexto da formação, que me leva a acreditar que dependerá de todo contexto que a cerca no dado momento. Como pesquisadora, considero o mais sensato buscar identificar as condições, para então pensar e amarrar a participação dos professores, mesmo sabendo da importância da formação continuada para a carreira docente e para o desenvolvimento da comunidade acadêmica.

Considero ainda que a decisão de indicar a obrigatoriedade aconteça apenas em momentos em que a escola estará com períodos programados no calendário (fora de dia letivo), quando o objetivo seja para o público geral, todos os docentes da instituição ou área afim para que aquele momento foi pensado, trabalhar como um momento de sensibilização, de modo que a continuidade, ou seja, os desdobramentos sejam por adesão, até mesmo para ser coerente com a realidade do campus e

professor, que no momento pode estar engajado em outro estudo ou projeto e que não poderá participar daquela oportunidade no momento, e como a intenção é que seja construída no *campus* uma cultura de formação continuada, a tendência é que outras oportunidades surjam, sendo sempre trabalhado um ponto que tenha sido construído colaborativamente com a comunidade local.

Entretanto, a formação continuada é considerada hoje em dia como “imprescindível para trabalhar como professor. [...] Agora é preciso estudar e depois continuar estudando” (IMBERNÓN, 2016, p. 49).

Com isso, é preciso ainda envolver e preparar os professores, afinal a formação continuada de professores, quando vem ao encontro da ideia de Imbernón (2010, p. 93), é “mais do que atualizar os assistentes, deve ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação etc., e os formadores de professores devem saber criar tais espaços, a fim de passarem do ensinar ao aprender”.

Assim, conforme Dourado (2015, p. 313), “A formação continuada deve se efetivar por meio de projeto formativo que tenha por eixo a reflexão crítica sobre as práticas e o exercício profissional e a construção identitária do profissional do magistério”. Havendo ainda a sugestão de que a instituição de ensino fará em seu planejamento a indicação de como desenvolverá a formação continuada de professores de modo que esteja articulada às políticas de valorização de professores (DOURADO, 2015). O que chama a atenção a cobrar a participação obrigatória a depender do formato da oferta.

Podemos observar alguns posicionamentos que também estão relacionados a depender do contexto para associar à participação do docente, conforme segue.

Pra mim se se tá dentro do horário de trabalho do professor, ele tem que ir, se você suspende a aula para aquilo, ele tem que ir, [...] o NAPNE por exemplo que está fazendo uma formação no horário de aula, então eu não posso cobrar porque tem professor dando aula, eu não posso cobrar, é voluntário (P2, entrevista em 2022).

Acredito que depende do objetivo da formação, existem formações importantes de se fazer por área, ah, vamos juntar só os professores de matemática e fazer só para esses professores, é também importante, mas eu vejo assim como uma aposta de ter um resultado maior uma formação que envolva as diversas áreas, que envolva o coletivo de professores que trabalham, [...] (P3, entrevista em 2022).

Algumas formações seriam de participação obrigatória, outras não, outras optativas de livre escolha, eu acho que essas 2 modalidades para aquelas demandas mais urgentes que envolve todos os professores aí talvez se ele pensa obrigatória, outras por adesão (P7, entrevista em 2022).

Com o exposto, fica claro que a depender do contexto que está sendo ofertado a formação e das condições que existem no momento, isso facilitará ou não uma cobrança obrigatória de participação do docente em determinada formação continuada, o que não pode ser esquecido. Também apareceu na pesquisa a afirmação do **P3** (2022) de que “*todo professor tem o direito, e um direito resguardado no campus de buscar a sua formação contínua*”. Ou seja, pelo relato, existem caminhos que o professor pode buscar por sua capacitação, como mostrado ao longo deste trabalho, como o direito à licença capacitação, entretanto ainda é uma busca solitária, e, se houve uma oferta contínua por parte da gestão, falta algo sistematizado. Além da indicação na Resolução CNE/CP Nº 2 (IFES, 2019) de que “a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa [...]”.

Para finalizar o levantamento dos dados mais detalhados que contribuirão na construção do PI, apresento a tabela 9, que retrata a última categoria – pontos para organização de formação continuada no *campus* Nova Venécia.

Tabela 9 – Pontos para organização de formação continuada no *campus* Nova Venécia

Subcategorias	Frequência	Percentual
Formatos de oferta	121	34%
Temas: linhas de estudo	93	26%
Frequência de oferta	57	16%
Planejamento estrutural	45	13%
Tempo para realização de formação continuada de professores	38	11%
Total	354	100%

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

A apresentação dessas subcategorias me trouxe o despertar para os pontos que não poderão deixar de ser abordados no PI, o que proporcionou uma base bem robusta para o PI (apêndice 1), que foi construído coletivamente com a participação de cada um dos entrevistados, o que deixou o registro de sua identidade nessa pesquisa, uma vez que trouxeram ainda experiências vivenciadas dentro e fora da rede Ifes em ações relacionadas à formação continuada de professores.

Tal busca pelo trabalho colaborativo dos colegas é pela ideia de que “A colaboração é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar melhores respostas às situações problemáticas da prática” (IMBERNÓN, 2009, p. 53). Assim, não podemos propor uma ação solitária, sem o envolvimento do público que participará da mesma, a ideia aqui é envolver os participantes para que juntos possam construir algo mais sólido, duradouro e real para a realidade do *campus*, o que foi reforçado com a fala do P8 (2022):

eu considero importante principalmente quando ela ocorre neste formato colaborativo, em que os próprios professores são escutados desde a elaboração do formato dessa oferta, nós somos de um instituto que faz parte de uma rede, isso nos fortalece muito e eu vejo que ao mesmo tempo fazer parte de uma rede não pode nos deixar numa zona de conforto que nos impeça de construir uma identidade desse campus, dos profissionais daqui, o quê que nós queremos ofertar, quais são as causas que nós iremos defender, então criar essa identidade coletiva que vai refletir na nossa formação continuada mas com as características do público que a gente atende nesse campus, não só do público, mas das pessoas que estão né, da vida que ocorre nesse campus, para que não aconteça de ser uma formação vindo de cima para baixo (P8, entrevista em 2022).

Com o exposto, percebe-se que a formação de professores é algo complexo, que envolve muito detalhes, reflexões e desafios ao longo do percurso profissional, segundo Gatti *et al.* (2019, p. 41):

Seus desafios como profissional podem ser assim colocados: a) pensar a formação dos alunos/estudantes compreendendo contextos específicos e diversidades, considerando aspectos do desenvolvimento cognitivo, social e emocional desses alunos/estudantes e os conteúdos a serem ensinados; b) integrar formação teórica com práticas sociais e educacionais – criar mediações autorais, de forma consciente e clara; c) integrar fundamentos da educação e dos processos de aprendizagem às metodologias e práticas educacionais, de modo consciente dominando os conhecimentos de sua profissão; d) utilizar formas de comunicação didática levando em conta os novos meios

tecnológicos presentes na vida social; e) valorizar o compartilhamento e o trabalho coletivo.

Ou seja, de acordo com a indicação da autora acima, há muitos pontos para serem pensados, assim como os identificados na pesquisa em questão, tanto que ao serem questionados os participantes da pesquisa sobre pontos para organização de formação continuada, 34% das indicações foi referente a formatos de ofertas de formação continuada no campus, em complemento já indicaram 26% as linhas de estudos, temas que podem ser trabalhados, seguindo com indicações das frequências de oferta, planejamento estrutural e tempo para realização de formação continuada de professores.

Ao abordarem linha de estudo (26% das indicações), ficou marcante que os participantes reconhecem a importância e necessidade de identificarmos quem somos nós no momento enquanto campus e para onde desejamos ir, isso está fortemente marcado nas falas dos colegas que seguem.

Uma discussão necessária é um olhar para dentro sobre o que nós somos hoje - Ifes nova Venécia. [...]Então eu acho que precisaria a gente ter uma formação nesse sentido da gente se entender enquanto a escola que estamos nos tornando (P1, entrevista em 2022).

esses temas que me vem à mente, primeiro eles precisam partir muito da construção de uma identidade, quem nós somos enquanto o campus Nova Venécia? qual é o perfil de estudante que nós trabalhamos? (P8, entrevista em 2022).

Para melhor compreensão das subcategorias da tabela 9, criei o quadro 1 expondo as ideias que trouxeram sobre cada subcategoria da tabela em questão, com as ideias que foram levantadas no momento que questionei sobre: Quais tipos de formação consideravam relevantes a serem trabalhados no campus? Qual tempo ideal considera para a realização de uma formação continuada e coletiva de professores? Qual a frequência/periodicidade que as formações devem ser ofertadas? Assim, seguem os pontos que relataram ao longo da entrevista.

Quadro 1 – Detalhamento dos pontos para organização de formação continuada no *campus* Nova Venécia relacionados a tabela 9

Ideais	Desdobramentos
Formatos de oferta	Com grupos da área para falar de determinado assunto
	Com grupos interdisciplinares para expandir o olhar sobre o assunto
	Formato colaborativo
	Momentos de planejamento integrado entre as áreas no próprio horário de planejamento do professor.
	Cursos de aperfeiçoamentos menores
	Evento grande com salas de temas específicos
	Rodas de conversa sobre assuntos específicos com tempo definido para cada assunto
	Formação espaçada ao longo do semestre ou ano, com vários momentos complementares
	Cursos básicos durante o período probatório para ambientação do servidor
Modalidade de oferta	Presencial
	Híbrido
	EAD
	Mooc ¹²
Número de participantes	Equipes menores por área
	Equipe interdisciplinar de até 20 pessoas
	Equipe grande com todos os professores
	A depender do formato da formação a ser ofertada
Frequência de oferta	Contínua
	Encontros semanais
	Duas vezes no semestre
	Uma vez por semestre
	Ao longo do semestre, com início e término no mesmo semestre letivo
Temas: linhas de estudo	Construção de uma identidade para o campus
	Educação especial
	Extensão
	Práticas pedagógicas
	Interdisciplinaridade
	Por área: humanas, ciências, tecnologia e técnica (edificações, mineração e geologia)
	Ferramentas avaliativas
	Educação profissional e Tecnológica
Planejamento estrutural	Planejamento das ações a serem desenvolvidas com espaço adequado
	Calendário de formação continuada
Carga horária da formação continuada	Encontros de 2 horas de duração
	Dia todo de duração
	Uma semana exclusiva para formação em várias demandas
	A depender do tipo de formação

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

¹² Mooc vem do inglês, Massive Open Online Courses. São cursos ofertados geralmente gratuitos e sem tutoria. No Ifes o Cefor oferta muitos cursos assim, têm critérios de aproveitamento e carga horária a ser cumprida para emitir certificados.

Ao levantar o item formatos de ofertas, observa-se que teve bastante desdobramentos, com falas potentes que seguem registradas abaixo, iniciando pela relevância de trabalhar com grupos diversificados, com formações diferentes, para se ter uma visão ampla sobre o assunto que será tratado, por um período mais longo, para envolver os participantes e dar tempo de amadurecer as ideias que estão sendo dialogadas e refletidas, mas o ideal é que aconteçam, mesmo que tenhamos um tempo mais reduzido.

às vezes tem que juntar uma área nada a ver com outra só pra ver a troca disso, mas a ideia é pensar assim como eu posso dar a minha melhor aula (P2, entrevista em 2022).

[...]nenhum professor trabalha isoladamente com uma turma, aí então eu vejo que é importante essa diversidade de percepções de olhares na formação continuada, que contribui muito para o crescimento do grupo, então eu vejo que não seria por área, que seria por grupo de professores, como se formariam esses grupos? Por inscrição talvez, como são muitos professores né, talvez disponibilizar um dia dois grupos, uma manhã e um tarde, mas ser um grupo bem heterogêneo, não separar por área, a não ser que desta vez vamos propor uma formação por área, aí tem um objetivo específico, mas de forma geral esses temas que falei por exemplo, avaliação, metodologias ativas, elas atenderiam o coletivo, não seriam por área (P3, entrevista em 2022).

É importante ainda estar atento para que as formações não estejam apenas centradas em cursos ou palestras a que você vai apenas para ouvir, mas que sejam expandidas para outros formatos, como traz Oliveira (2016), ao abordar em seu texto sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) que contempla em suas diretrizes o envolvimento de atividades onde irão refletir sobre práticas educacionais e buscar aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político dos docentes. Exemplo que pode ser identificado na fala do P6 (2022) que segue.

Essas formações não precisam ser somente cursos, a gente precisa pensar nessas formações como momentos reflexivos, momentos de trocas de experiências, momentos de debates, porque refletir sobre as nossas ações é uma forma de formação, então é importante também a gente pensar que não é só trazer alguém de fora, e também é importante, mas também é proporcionar tempo espaço para discutirmos, refletirmos sobre a nossa prática, as nossas práticas (P6, entrevista em 2022).

Como a questão registrada por Imbérnon (2009, p. 39), “potencializar uma formação que seja capaz de estabelecer espaços de reflexão e participação para que ‘aprendam’ com a reflexão e análise das situações problemáticas dos centros e que partam das necessidades democráticas do coletivo”. Não sendo apenas mais um ponto pensado aleatoriamente, mas algo que esteja contextualizado.

Apareceu ainda indicação para ofertas de cursos com menor duração, tipo aperfeiçoamento, como na fala do P7 (2022) e no formato roda de conversas, como exemplificou o P3 (2022), o que vem ao encontro das indicações de envolver atividades e/ou cursos de atualização com carga horária mínima por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente, como também indica Dourado (2015, p.313) “cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas” e como pode ser observado nas falas dos participantes abaixo.

eu acho que ainda essa formação continuada ela pode ser aperfeiçoar em concursos menores, mas voltados para a parte ou ensino ou de pesquisa ou extensão (P7, entrevista em 2022).

Eu gostei demais daquela forma que vocês fizeram café com prosa, gostei muito, achei que deu para discutir, e talvez só teria que organizar o tempo das rodadas para dar tempo, assim acabou o tempo acabou o tempo, não dá porque se não perde e a gente fica esperando muito tempo até entrar no grupo (P2, entrevista em 2022).

Com isso, identificam-se diferentes indicações, como expõem os autores Dourado (2015) e Imbernóm (2010), o que precisa ser pensado para contemplar necessidades específicas que possam surgir no contexto escolar.

Tanto que, outro ponto que apareceu e que não posso deixar de mencionar é sobre ter a formação continuada desde o início da carreira no serviço público e que a carga horária da participação esteja dentro da carga horária de trabalho do servidor, como afirmou o P12 (2022) na fala que segue. Tudo isso vem ao encontro do reconhecimento de que as coisas vão mudando ao longo do tempo, as escolas vão mudando, seja por legislações ou adaptações opcionais ditadas pela gestão ou por tendências organizacionais, afinal um professor que iniciou a carreira há uma década ou mais percebe que muita coisa já mudou, como afirma Imbernóm (2016, p. 52):

“uma das novas funções dos professores é trabalhar lado a lado com a comunidade em uma nova ecologia educacional”. Mas, será que o professor está preparado para isso? Ou ainda, como foi sua preparação? Será que ela aconteceu?

Para todo esse preparo, identifico que os estudos devem vir acontecendo continuamente ao longo da carreira, que haja o desenvolvimento de uma cultura que busque a formação continuada e permanente de forma natural e essencial para a carreira docente.

A formação continuada ela seria desde que o professor entrou e estar dentro da carga horária de trabalho, se não pode pôr o cara para trabalhar 40 horas e querer que ele faça mais durante a semana, mais um curso de 10 horas, então se sobrecarrega o ser humano, a pessoa humana, ele tem outras atividades, ele tem que cuidar da questão pessoal, ele tem que cuidar da saúde física e pessoas as vezes tem atividades na comunidade, tem servidores que têm familiares fora da cidade, então é dentro de um ambiente de trabalho sim, das horas de trabalho, das 40 horas de trabalho. Fora eu creio que não (P12, entrevista em 2022).

Já ao pensar nas formações e formatos formativos, é possível nos deparar com as opções encontradas atualmente e as indicações que apareceram ao longo das entrevistas. Um dos participantes chama a atenção para a recente identificação que fez ao ter acreditado que certas modalidades de ensino não funcionariam bem para esse caso, mas ao ter vivenciado uma formação em determinado formato sua opinião mudou, reconhecendo que várias modalidades podem ser utilizadas, afinal, “a formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades, emoções e atitudes, e questionar permanentemente os valores e as concepções de cada professor e professora e da equipe coletivamente” (IMBERNÓN, 2016, p. 148), para isso, as modalidades precisam ser pensadas para cada oferta e objetivo que deseja-se atingir com a ação, que por sua vez, precisa estar vinculada a um planejamento macro.

Ao se tratar de modalidade de oferta de formação continuada, Oliveira *et al.* (2016) acreditam que

se bem estruturada como política integrada a um conjunto de ações formativas presenciais, a formação continuada de professores/as, por meio da modalidade EAD, pode contribuir para democratizar o acesso a novos espaços e ações de formação, proporcionando mais

flexibilidade na organização e desenvolvimento dos estudos, para o fortalecimento da autonomia intelectual e o conhecimento das novas tecnologias da informação e da comunicação aos que atuam em escolas distantes dos grandes centros.

O que desperta um olhar de abrangência nas modalidades das ações que podem ser trabalhadas como formação continuada de professores, assim como o relato que o P1(2022) trouxe em sua fala abaixo.

eu vi uma lacuna na minha formação, [...] aqueles cursos mooc foram tão bons, que não seria só uma coisa presencial que vem suprir uma necessidade minha continuada, então há outras possibilidades para além dos encontros. [...] A pandemia nos ajudou a ressignificar muita coisa, percebi que existem outras estratégias efetivas que podem ser utilizadas, fazendo uso das tecnologias, fazendo uso dos espaços não presenciais, que a gente manuseou tanto nos últimos anos e desmistificou tanto, que a gente achava que uma banca só poderia ser presencial, que uma palestra para ser rica teria de ser presencial, então, isso tudo foi ressignificado para bem, eu acho, nessa pandemia (P1, entrevista em 2022).

Como pesquisadora, considero que a oferta de formação continuada deve ter a escolha da modalidade a depender do contexto em que se está inserido e da disponibilidade de recursos que tem disponível no momento, o que não pode ser deixado de lado é a oferta, devido à necessidade de se flexibilizar a modalidade escolhida.

se não a gente fica numa coisa muito mecânica da sala de aula de só dar conhecimento, só doar, só levar, só levar e aí você não se alimenta e de alguma forma a gente vai perdendo a essência do que que é o trabalho docente, que é um trabalho intelectual né, então acho que todo semestre o professor [...] precisaria se debruçar, seja a leitura de um artigo, na leitura e discussão de um artigo sobre alguma coisa ou um curso mais extenso, mas eu acho que é um ponto do trabalho docente que não pode ser é deixado de lado assim por muito tempo né, o professor fica anos sem fazer nenhuma leitura sobre alguma coisa do trabalho dele, que é do dia a dia do trabalho dele (P13, entrevista em 2022).

Para Imbernón (2016, p. 162),

as modalidades e estratégias de formação para aumentar a qualidade da formação e, portanto, sua efetividade deve organizar-se, antes de tudo, tendo como base o trabalho em grupo entre o professorado, centrar-se em um trabalho colaborativo para a solução de situações problemáticas que surgem na prática laboral.

Com isso, é possível identificar a modalidade formativa, que para Imbernón (2016, p. 162), “é um conjunto de atividades que explicita de que maneira se realizará o processo de formação (cursos, seminários, grupos de trabalho, congressos etc.)”. O que na sequência cairá sobre o planejamento da metodologia formativa a ser utilizada na modalidade formativa escolhida. Tanto que foi possível identificar nas entrevistas posicionamentos quanto a detalhes como o número de participantes por momentos de formação, que teve apontamentos que podem se completar pela sensibilidade em indicar a oportunidade da participação ativa dos envolvidos e a troca de experiências.

Grupos menores que garante mais a fala, você consegue mais ser ouvido, consegue falar um pouco mais, de ouvir um pouco mais (P1, entrevista em 2022).

Ao pensar como seria a frequência de oferta, considerei de grande relevância a fala do P3 (2022) pela preocupação em implantar gradativamente uma cultura voltada à oferta de formação continuada no *campus*, o que se comprova com a fala dele que segue e vai ao encontro da ideia de Imbernón (2016, p. 144) de que “para mudar a cultura arraigada na profissionalização docente, aprendemos que se requer tempo (o curto prazo não é válido) e uma base sólida; que esse processo tem altos e baixos (não é linear e uniforme) e deve ser adaptar à realidade do professorado”. O autor completa que além disso, “exige um período experimental de apropriação e a integralização das próprias vivências pessoais” (IMBERNÓN, 2016, p. 145).

Pra gente começar a plantar a sementinha, acho interessante talvez um dia a cada 3 meses, por exemplo, então 2 vezes no semestre, né, eu acho que seria mais interessante do que fazer paradas de semanas pra isso. Algo que seria gradativo, depois que a gente criasse essa cultura, aí sim, a gente teria semana de estudo, que é algo que eu vejo que outros campi fazem (P3, entrevista em 2022).

Todo o exposto lembra-nos que em formação permanente, “muitos elementos não ensinam, se aprendem, e esse é o desafio. [...] Para tanto, a formação, mais que ensinar ou formar, deveria criar situações e espaços de reflexão e formação; mudar a metodologia” (IMBERNÓN, 2016, p. 168), tanto que um outro ponto identificado foi a questão da frequência da formação e continuidade dela, o que foi identificado pelas falas dos participantes que seguem.

eu entendo que a formação continuada, a própria palavra já diz: continuada, a gente sempre está em processo de formação independente do nosso nível de escolaridade, [...] Na minha perspectiva como formadora porque eu gosto de trabalhar com formação continuada que tenha no período que dê para a pessoa conhecer a parte teórica e relacionar aquela parte teórica com a prática e depois compartilhar as experiências desse trabalho então, a formação na minha perspectiva seria uma formação que você consiga desenvolver todas as etapas e aí seria um pouco mais extensa para se pensar nesse desenvolvimento (P10, entrevista em 2022).

deveria acontecer de forma mais espaçada, o meu raciocínio ele funciona de forma mais passada porque eu levo um tempo para amadurecer aquela ideia, então é vai construindo sabe, assim, é plantado uma semente depois que a gente vai regando a semente depois vai dar no tempo para o raciocínio desenvolver em cima daquele assunto né, embora às vezes a impossibilidade de acontecer espaçado não deve anular a oportunidade de se precisar ser concentrado eu aceito também, sabe, assim, sendo não possível ser espaçado eu aceito concentrado, melhor que nada (P8, entrevista em 2022).

Como a oferta e o formato podem ser flexibilizados de acordo com a escolha da metodologia, considere relevante compartilhar a ideia exposta pelo P9 (2022), que consta um exemplo de formato que pode ser utilizado e ainda ser inspiração para uma das ações do PI.

Uma semana exclusiva para capacitação em várias demandas [...] o professor escolheria dentre os 3 tópicos que serão ofertados qual ele gostaria de fazer parte, pode ter uma área voltada para humanas, filosofia, história e tal área, uma área da ciência e uma área edificações, mineração e geologia juntos que se casariam muitíssimo bem. [...] no último dia, eu penso assim, então de ter você ter que fazer alguma coisa, você ter uma prova, você tem alguma coisa escrita alguma coisa de fato, uma atividade de verificação, não aqueles trabalhinhos em grupo para apresentar (P9, entrevista em 2022).

Além do formato citado acima, ainda teve a ideia exposta pelo P12 (2022) que aborda a necessidade de estudos constantes semanais, apesar de reconhecer, na fala que segue, que o planejamento do *campus* precisa ser reestruturado. Fato que é encontrado com facilidade em escolas, pelo que traz Imbernón (2016, p. 156): “Na maioria das escolas, a estrutura organizacional nem sempre é estável e sólida, mas se apresenta como uma união frágil e, sobretudo, que deve ser analisada no contexto de sua cultura organizativa e profissional”.

Tal reestruturação se faz necessária até pela ideia de Dourado (2015) de que para trabalhar a formação continuada é preciso o envolvimento do coletivo de toda instituição, para que seja possível refletir, repensar ações, projetos pedagógicos, cursos, programas, metodologias, dentre outros pontos, em busca de um aperfeiçoamento profissional que envolve técnica, ética e política profissional docente.

Uma vez na semana ou uma vez a cada 15 dias. Mais que isso fica complicado pelas demandas que já existem. Vejo que a realidade do campus a forma que é estruturada não atende ao professor para participar de momentos como esse, a própria estrutura organizacional precisa mudar para isso (P12, entrevista em 2022).

Ou seja, é preciso pensar em um espaço-tempo para implantar ou mesmo fomentar no *campus* a cultura de formação continuada. Tanto que para que tudo possa estar organizado, foi levantada pelo P1 (2022) a necessidade de um planejamento estrutural do núcleo, já que como aponta um dos participantes, até o momento não identifica um local para discutirmos assunto de formação, tal planejamento envolve suas ações, desdobramentos, calendário, dentre outros pontos.

[...] não há um local em que isso (formação continuada) é sistematicamente discutido de forma mais ampla para a gente saber o que a gente precisa (P1, entrevista em 2022).

Assim, como ainda não há um espaço-tempo para isso, me lembrou a indicação de Imbernón (2016, p. 154): “em minha opinião, a necessária participação do professorado em todo processo e o exercício da autonomia são o núcleo fundamental da formação nas escolas”, o que envolveria a comunidade como um todo, podendo ter a elaboração de um calendário de formação continuada para o *campus*, facilitando o envolvimento de todos, ideia que pode ser observada nas falas dos participantes que seguem.

Tem que fazer um plano de trabalho mesmo, um plano de formação que pegasse todo mundo num tema mais amplo e aí depois cada grupinho fosse para suas especificidades, como se fosse um evento por salas (P4, entrevista em 2022).

eu acho que tinha que existir fazer um planejamento conjunto né, nesse planejamento conjunto estrutural de preferência ou toda equipe de gestão ou todo o campus [...]. Um planejamento que talvez seja dividido em eixos, você se identifica mais com um eixo sei lá, com um eixo ali de é cursos voltados para arte e cultura, educação especial, diversidade de gênero, beleza, então você teria esses cursos desse eixo, aí até os próprios núcleos poderiam propor esses cursos, eu me identifico mais com curso na área ambiental, na área de pesquisas aplicadas e tal, então eu seguiria esse eixo, para não engessar todos iguais e você ter um único perfil também, então isso seria uma coisa viável de se fazer, mas também eu vejo como uma coisa a longo prazo (P12, entrevista em 2022).

Claro que são ideias e precisamos ter ciência de que para “chegar a isso supõe a superação de muitas dificuldades. Deve-se assumir uma nova cultura profissional” (IMBERNÓN, 2016, p. 155). Ponto que precisa ser trabalhado com constância e com paciência para implantar e fortalecer uma cultura de formação continuada.

Para isso, pode-se pensar em implantar a ideia do P5 (2022) em momentos pontuais e aos poucos ir disseminando a ideia e ganhando espaço, como trago na fala do participante abaixo.

Esses momentos inclusive pensar num calendário, você ter 2 dias de uma formação específica, formação curta, 8 horas num dia, 8 no outro, ou então você começa no momento presencial e joga uma carga horária de atividades pra uma semana 2, 3 no ambiente virtual e aí quem começou e quer continuar [...] Existem as reuniões que a gente é convocado a participar, então acho que um momento de começar uma discussão de formação são nesses encontros, então você ter a disponibilidade no calendário de 1 dia, 2, para uma formação e aí a possibilidade de você ampliar, aprofundar dentro daquele tema em uma parte remota, que aí ficaria opcional para cada servidor [...] então todo semestre você tem ali um momento em que a escola para pra repensar e recomeçar um novo momento né, então acho que nesses 2 instantes seria bacana se tivesse uma formação com um tema específico e aí você ter a oportunidade de ampliar a sua carga horária em um momento remoto (P5, entrevista em 2022).

Para que a formação continuada aconteça, de acordo com Imbernón (2009, p. 35), “deve aproximar-se à escola e partir das situações problemáticas dos professores[...]”. Para tanto, na pesquisa foi possível identificar linhas de estudos indicadas como necessárias a serem trabalhadas no *campus*, a começar pelo reconhecimento ou construção de uma identidade do campus a indicações de eixos temáticos a serem desenvolvidos. O que pode ser identificado na fala dos participantes que seguem, ao fazerem indicação de eixos e/ou temas que reconhecem como importantes a serem trabalhados no *campus* desde já.

uma discussão necessária é um olhar para dentro sobre o que nós somos hoje - Ifes Nova Venécia, então eu acho que precisaria a gente ter uma formação nesse sentido da gente se entender enquanto a escola que estamos nos tornando (P1, entrevista em 2022).

Estudar sobre educação especial numa perspectiva inclusiva é um tema necessário, estudar sobre novas tecnologias para educação, é extremamente necessário devido ao perfil deste aluno que hoje está aqui e exige do professor para além da aula tradicional em sala de aula, não descartando esse formato, então as tecnologias, eu vejo que é importante formações ligadas ao trabalho com adolescente, que traz também desafios para o docente, então no momento o que vejo são esses, sobre avaliação, eu acho que nós temos aí uma grande dificuldade de compreender o que é um processo avaliativo. [...]uma formação ligada a metodologias avaliativas é importante, trabalhar também metodologias ativas, [...] acho que você pode casar e fazer uma formação só de tecnologias, metodologias ativas e o que é ensinar para esses adolescentes dessa geração (P3, entrevista em 2022).

O primeiro tema seria essa essência daquilo que a gente trabalha é que a educação profissional e tecnológica, [...] Eu pensei ainda que todas as questões relacionadas as próprias metodologias mesmas de ensino deveriam aparecer porque são mudanças constantes, às vezes a gente fica na mesma prática durante muito tempo, [...], eu acho que todas as demandas que são aí emergentes mesmo na educação, as questões mesmo da diversidade, da nova inclusão, tudo isso deveria aparecer, é tanto temas mais amplos que envolveriam todo o público, né quanto temas mais específicos, e o próprio trabalho do professor mesmo, né, acho que isso é importante (P4, entrevista em 2022).

A questão do das tecnologias, [...] também a questão das pesquisas que são desenvolvidas com relação à interdisciplinaridade, eu acho que são temas importantíssimos além das tendências de ensino (P5, entrevista em 2022).

Eu acho que seria um cronograma e as linhas seria divididas por eixos e os eixos seriam baseados também em núcleos, nos núcleos vamos pegar para aproveitar a estrutura que já tem né, há então núcleo do Neabi, lá o núcleo de Gênero, o núcleo de Arte e cultura, então seria dentro desses, acho que dentro dos próprios núcleos aí, se fosse necessário criar mais um, como o núcleo de pesquisa (P12, entrevista em 2022)

Todas as indicações até o momento fizeram lembrar que

A formação em escolas deve ser entendida como uma iniciativa associada ao projeto educativo das instituições educacionais, incluída no plano de formação, que aglutina as demandas de um amplo grupo de professores e professoras, vinculada à busca de soluções concretas no contexto da própria instituição e através da realização de tarefas específicas. Essas demandas, por sua vez, devem ser produto de uma análise e reflexão compartilhadas (IMBERNÓN, 2016, p. 160).

Diante do exposto, é preciso levar ideias a uma equipe e pensar na melhor forma para executar e se ainda está a atender uma problematização local, e a identificação do melhor momento a ser realizado, tudo isso com formalização e registros dos passos e acontecimentos, para que se crie memória, e contribua com o desenvolvimento de uma base sólida quanto à cultura de formação continuada estruturada no campus.

Dados indicam que ações esporádicas já acontecem no campus, mas como um dos participantes trouxe, é preciso estruturar e fundamentar o trabalho com o assunto, como um dos exemplos trago a fala do P6 (2022) que segue. Assim como esse exemplo, pode-se pensar em outros assuntos para pensar no melhor formato a ser ofertado em um determinado tempo.

para formação sobre extensão por exemplo, eu penso que seria pelo menos um dia para gente trazer todo aspecto burocrático, todas as experiências, compartilhar as experiências e cases do próprio campus, até para as pessoas conhecerem mais. Agora se a gente for pensar essas práticas, momentos reflexivos, talvez fosse interessante momentos de um encontro por mês dentro do semestre, um encontro por mês, já com data específica, horário, é, encontros assim de 2 horas no máximo, não mais que isso [...] Agora numa formação pedagógica por exemplo, aí já seria algo um pouco maior, como pensa essa formação de práticas para professores por exemplo? aí eu penso que já teria que ser algo um pouco maior, talvez um dia, não sei né, ou meio horário, 4 horas por mês, para que o professor possa participar de uma formação aí trazer algo um pouco mais robusto pro campus, eu sempre tento colocar uma carga horária um pouco menor ou até porque eu percebo que é sempre bem difícil você alinhar as agendas, eu penso que grupos menores a coisa flui melhor, até para a pessoa se sentir um maior liberdade para poder se expressar e ter vez também para poder participar, então eu penso que grupos menores funciona melhor (P6, entrevista em 2022).

Assim, após tantas indicações e ideias, que expandiram meu olhar, juntamente com o planejamento sobre formação continuada levantado com ideias dos autores que trabalhei ao longo da pesquisa, em especial na linha de Libâneo (2018) e Imbernón (2009; 2010; 2016), pude construir o projeto de intervenção que está no apêndice 1.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar às ponderações finais deste trabalho, trago pontos que refleti ao longo de todo trajeto do estudo neste programa de mestrado como aluna, fui alinhavando com minhas experiências como professora e ainda com os resultados obtidos na pesquisa colaborativa realizada.

Estar à frente desta pesquisa que levantou informações do ambiente de trabalho em que atuo rotineiramente, por ter como *lócus* de pesquisa o *campus* Nova Venécia, foi muito gratificante. Poder percorrer a jornada e ao final apresentar um projeto de intervenção que propõe a criação de um núcleo como espaço institucionalizado para organizar e promover a formação continuada de professores no *campus* Nova Venécia significa muito em minha carreira como docente.

O fato de ter partido de uma inquietação pessoal e chegar a uma pesquisa me fortaleceu em continuar no caminho e buscar ajustar pontas que até então não via alinhadas com a proposta de planejamento divulgada pelo instituto quanto à sistematização de ações ofertadas ou mesmo a institucionalização das mesmas; fortaleceu também a proposta do NUFOCP – Ifes NV, que virá para fomentar e organizar atividades de formação continuada desenvolvidas no campus, fazendo com que as ofertas sejam contextualizadas em um planejamento específico do *campus* e não mais soltas.

Para chegar a essa proposta, que encontra-se no apêndice 1, foi preciso me ancorar em autores que trabalham com o tema, iniciando com a identificação da formação continuada de professores em nosso país (com os autores: GATTI *et al.*, 2019; GATTI, 2014; FREIRE, 2021; SAVIANI, 2009; PINHEIRO, 2019; TEIXEIRA, 1966; GOUVÊA, 2009; DOURADO, 2007; OLIVEIRA *et al.*, 2016), seguindo com a formação continuada de professores na contemporaneidade (autores: IMBERNÓN, 2009, 2010, 2016, 2019; LIBÂNEO, 2018; OLIVEIRA *et al.*, 2016; GATTI *et al.*, 2019; NÓVOA, 2019; ITEN *et al.*, 2015; Legislações), até chegar a abordar a formação docente e institutos federais: bacharelados x licenciaturas (autores: Legislações; MACHADO, 2011, 2013; CAMPELLO; LIMA FILHO, 2008; COSTA, 2012; RAMOS, 2014; FREIRE, 2021).

Optar por uma pesquisa de natureza aplicada de métodos mistos (quali-quantitativa), com uso de entrevista semiestruturada realizada individualmente, me

proporcionou a possibilidade de confrontar os dados e ir mostrando os percentuais das subcategorias criadas em cada tabela com sua categoria, trazendo na sequência as falas dos entrevistados que estavam relacionadas ao assunto quando analisei os dados coletados pela análise de conteúdo de Bardin (2021).

Com isso foi possível identificar que no Ifes ainda não existe uma política instituída de formação continuada, que no Ifes existem ofertas esporádicas de formação, mas que ainda não há um planejamento no *campus* Nova Venécia de forma contextualizada para tais ofertas.

Foi possível perceber ainda que os professores buscam tais formações por sentirem necessidade de darem continuidade a sua formação, o que os aproxima do exposto por Libâneo (2018) quanto à importância de o professor reconhecer e buscar formações.

Tal preocupação é tida pelos professores do *campus* Nova Venécia, já que consideram a formação continuada de grande importância para a carreira docente e qualidade do desenvolvimento do trabalho, além de perceberem ainda que a oferta de formação continuada vem para atender a necessidade do professor de se atualizar e expandir seus conhecimentos, e de dar suporte e potencializar o trabalho docente.

Os docentes reconheceram a importância da criação de um espaço institucional no *campus* Nova Venécia que organize e trabalhe a construção coletiva e permanente de ações de formação continuada de professores no *campus*, além de existirem ações que poderão registrar em seu PIT.

Trouxeram ainda ideias para a institucionalização de um espaço formativo, onde sobressaiu a indicação de ter uma equipe diversificada para trabalhar com esse assunto, assim como a ideia que sempre prego do trabalho em equipe, com a formação diversificada, com profissionais com formações e habilidades distintas, de forma que venham representar e contribuir com diferentes visões.

Foram ainda além do exposto até o momento, com indicação da importância de momentos híbridos para a realização das atividades de formação, entendendo que a pandemia trouxe uma quebra de paradigmas quanto à formação apenas presencial.

Em complemento, identificaram linhas de estudos em que o núcleo pode atuar para contemplar a realidade atual do *campus* em questão. Indicando ainda que o número de participantes por ação irá depender da finalidade e objetivo a ser alcançado

em cada um, mas que a oferta tem que acontecer, dada a importância e necessidade, que as ações precisam iniciar para que se crie uma cultura no *campus*, a ideia é começar, para que se ganhe força e cada vez mais possamos ter um núcleo mais fortalecido que atenda às necessidades do ambiente que o envolve.

Assim, elaborei meu PI, a ser apresentado à gestão, com a esperança de continuar com a articulação com a equipe para podermos implantar em nosso *campus* em busca de continuidade da formação de toda equipe, podendo a institucionalização dele ser uma forma de o *campus* garantir a participação dos docentes em formação continuada que envolva desde o processo de planejamento à execução para atendimento das demandas locais, e ainda ter a construção de uma cultura de formação continuada em nossa rede de forma mais sólida, assim, os trabalhos não cessarão, esse será apenas o início.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Verônica Domingues; Sá, Maria Roseli G. B. de. Concepções de intervenção do Mestrado Profissional em Educação: tessituras curriculares de uma pesquisa. *In: 38a REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais [...]*. São Luís, 01 a 05 out. 2017.

ANDRÉ, Marli (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. 4. ed. São Paulo: Papirus Editora, 2021.

ANDRÉ, Marli. **Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores**. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/sMKZjJRR5fQ8HVvdK8YLxLx/?format=html>. Acesso em: 01 jun. 2021.

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. v. 1.

BELLO, Angela Ales. Fenomenologia e ciências humanas: implicações éticas. **Memorandum**, 11, out. 2006, Belo Horizonte: UFMG, Ribeirão Preto, USP. Disponível em: <https://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a11/alesbello04.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2021.

BESSA, Bráulio. Acredite. *In: BESSA, Bráulio. Poesia que transforma*. Rio de Janeiro: Sextante, 2018. p. 72-75.

BEZZERA DA SILVA, Claudia Maria; OLIVEIRA DOS SANTOS, Edlamar. Formação continuada dos professor do ensino médio integrado: concepções e importância. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. [S. l.], v. 1, n. 18, p. e9281, 2020. DOI: 10.15628/rbept.2020.9281. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/9281/pdf>. Acesso em: 18 ago. 2022.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Pesquisa Fenomenológica em Educação: Possibilidades e Desafios. **Revista Paradigma** (Edición Cuadragésimo Aniversario: 1980-2020), São Paulo, Vol. XLI, jun. 2020, p. 30-56. Disponível em: <http://www.mariabicudo.com.br/resources/928-1252-1-PB.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909**. Cria nas Capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 26 nov. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art61. Acesso em: 8 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino.**

Documento Base. Brasília: MEC, 2007. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 19 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 16 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base, ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 8 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação

Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 31 mai. 2021.

BRASIL. **INSTRUÇÃO NORMATIVA SGP-ENAP/SEDGG/ME Nº 21, de 1º de fevereiro de 2021.** Estabelece orientações aos órgãos do Sistema de Pessoal Civil da Administração Pública Federal - SIPEC, quanto aos prazos, condições, critérios e procedimentos para a implementação da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas - PNDP de que trata o Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019.

Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/instrucao-normativa-sgp-enap/sedgg/me-n-21-de-1-de-fevereiro-de-2021-302021570>. Acesso em: 14 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Portaria nº 633, de 7 de novembro de 2022.** Atualiza o Plano de Formação Continuada dos Profissionais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Plafor, institui a Plataforma Digital de Formação Continuada -

PlaforEDU, e dá outras providências. Disponível em: <https://in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-633-de-7-de-novembro-de-2022-442490593>. Acesso em: 28 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma Nilo Peçanha**. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/npn> . Acesso em: 16 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Formação Superior para a Docência na Educação Básica em Programas Especiais**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12862-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica-em-programas-especiais>. 2018. Acesso em: 27 nov. 2021.

CAMPELLO, Ana Margarida de Mello Barreto; LIMA FILHO, Domingos Leite. Educação Profissional. *In*: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMAS, Júlio César França (Org.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 175-182.

CASTELLS, M. A sociedade em rede: do conhecimento à política. *In*: CASTELLS, M.; CARDOSO, G. (Org.). **A sociedade em rede: do conhecimento à ação política**. Lisboa: Imprensa Nacional, 2006. p. 17-30.

CHIAVENATO, Idalberto. **Iniciação à Gestão Humana**. 5. ed. Rio de Janeiro: Grupo GEN, 2022.

COSTA, Maria Adélia da. **Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica: cenários contemporâneos**. 2012. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 131, p.299-324, abr-jun. 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/w6QjW7pMDpzLrFRD5ZRkMWr/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 31 ago. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 68. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GATTI, Bernadete. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **RBPAE**, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr., 2012.

GATTI, Bernardete, 2014. 1 vídeo (15 min). **Entrevista concedida à TV Unesp - Unesp em Pauta**. Publicado pelo canal TV Unesp. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6MX2V_X0BbU. Acesso em: 31 mai. 2021.

GATTI, Bernardete A. Potenciais riscos aos participantes. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. p. 36-42. v. 1.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá Barretto; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de Almeida. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GIL, A.C., **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOUVÊA, Fernando. Dr. Anísio, ele pensava e executava: a trajetória de Anísio Teixeira no campo da formação de professores no Brasil (1924-1950). **Revista Contemporânea de Educação** [*on line*]. Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 435-452. Dez. 2009. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1594>. Acesso em: 14 ago. 2022.

HERMANN, Nadja. Ética. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. p. 18-23. v. 1.

IFES. **REGIMENTO INTERNO DOS CAMPI DO IFES**. Vitória, 2016. Disponível em: ifes.edu.br/documentos-institucionais/16575-regimento-interno-dos-campi-do-ifes. Acesso em: 14 nov. 2022.

IFES. **PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL 2019/2 – 2024/1**. Disponível em: https://www.ifes.edu.br/images/stories/Res_CS_48_2019_-_PDI_-_Anexo.pdf. Acesso em: 16 jun. 2021.

IFES. **RELATÓRIO DE GESTÃO 2019**. Vitória, 2020a. Disponível em: <https://www.ifes.edu.br/images/stories/-publicacoes/conselhos-comissoes/comissao-etica-servidores/relatorio-gestao-etica-2019.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2021.

IFES. **ROD cursos técnicos** - Regulamenta a Organização Didática dos cursos técnicos do Ifes, 2020b. Disponível em: <https://ifes.edu.br/images/stories/-publicacoes/documentos-institucionais/regulamento-organizacao-didatica/rod-tecnicos.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2021.

IFES. **RELATÓRIO INTEGRADO DE GESTÃO 2021**. Disponível em: https://prodi.ifes.edu.br/images/stories/Relat%C3%B3rio_de_Gest%C3%A3o_2021.pdf. Acesso em: 3 nov. 2022.

IFES. **RESOLUÇÃO CONSUP/IFES nº 103 de 30 de setembro de 2022**. Regulamenta as atividades docentes no âmbito do Instituto Federal do Espírito Santo. Disponível em: https://ifes.edu.br/images/stories/Resolu%C3%A7%C3%A3o_CS_103_2022_-_Regulamento_das_Atividades_Docentes_no_IFES_1_Assinado.pdf. Acesso em: 18 nov. 2022.

IFES. **RESOLUÇÃO CONSUP/IFES nº 114 de 18 de novembro de 2022.**

Estabelece as Diretrizes Institucionais para a oferta de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio na forma integrada, na modalidade presencial, no âmbito do Ifes. Disponível em:

https://www.ifes.edu.br/images/stories/Resolu%C3%A7%C3%A3o_CS_114_2022_-_Diretrizes_para_oferta_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_Profissional_T%C3%A9cnica_Integrada_ao_ensino_m%C3%A9dio.pdf. Acesso em: 3 jan. 2023.

IFES. **Cefor**. Disponível em: <https://cefor.ifes.edu.br/index.php/o-cefor>. 2021. Acesso em: 16 jun. 2021.

IFES. **POLÍTICA DE CAPACITAÇÃO DE SERVIDORES DO IFES**. 2018. Disponível em: https://ifes.edu.br/images/stories/-publicacoes/conselhos-comissoes/conselho-superior/2018/politica_capacitacao_V6.3.pdf. Acesso em: 14 nov. 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Permanente do Professorado**: novas tendências. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores** [recurso eletrônico]. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do Ensino e Formação do Professorado**: uma mudança necessária. Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

ITEN, Ana Paula Oliveira; BLOCK, Osmarina; RAUSCH, Rita Buzzi. António Nóvoa: reflexões sobre formação continuada e a formação a distância. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S.l.], v. 10, n. 2, p. 561-567, set. 2015. ISSN 1809-0354. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4649>. Acesso em: 08 set. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. 6. ed. Rev. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2018.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2020.

MACHADO, Lucília Regina de Souza Machado. Formação de professores para a educação profissional tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. *In*: MOURA, Dante Henrique (org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 347-362 (Série, Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador)

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O desafio da formação de professores para a EPT e PROEJA. **Educação & Sociedade** [online]. v. 32, n. 116, p. 689-704, nov. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a05v32n116.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2022.

MAINARDES, Jefferson; CURY, Carlos Roberto Jamil. Ética na pesquisa: princípios gerais. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. p. 23-29. v. 1.

NÓVOA, António. Entre a Formação e a Profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, 2019, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019a. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Acesso em: 6 set. 2022.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade** [online], 2019b, v. 44, n. 3. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em: 7 set. 2022.

OLIVEIRA, J. F. de *et al.* **Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação**: ações institucionais. Camaragibe-PE: CCS Gráfica e Editora, 2016. (Cadernos Temáticos 6). Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/1-Cadernos/6Caderno.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2022.

PINHEIRO, Fabrícia Lopes. A importância da formação docente: as realizações de Anísio Teixeira para qualificar o professorado nacional (anos 1930 e 1950). *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 30, 2019, Recife. **Anais** [...]. Recife: Associação Nacional de História – ANPUH-Brasil, 2019. Não paginado. Disponível em: https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1554767877_ARQUIVO_trabalho_completoanpuh.pdf Acesso em: 15 ago. 2022.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 set. 2021.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Marilda da; VALDEMARIN, Vera Teresa (orgs.). **Pesquisas em Educação**: métodos e modos de fazer. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. O problema da formação do magistério. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 46, n. 104, out./dez. 1966. p. 278-287. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/fran/artigos/formagist.html>. Acesso em: 14 ago. 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – PROJETO DE INTERVENÇÃO: A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE ESPAÇOS FORMATIVOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - *CAMPUS NOVA VENÉCIA*



Ministério da Educação
Instituto Federal do Espírito Santo
Campus Nova Venécia

**PLANO DE IMPLANTAÇÃO DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES DO IFES CAMPUS NOVA
VENÉCIA (NUFOCP – Ifes NV)**

Autora: Marling Rodrigues Gava Alvarenga

NOVA VENÉCIA – ES
2023

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....	116
2 FINALIDADE.....	117
3 OBJETIVOS.....	117
4 CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO.....	118
5 ESTRUTURA ADMINISTRATIVA.....	119
6 ESTRUTURA DIDÁTICO PEDAGÓGICA.....	119
7 PLANO DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.....	120
8 PLANO DE AÇÃO.....	121
9 ASPECTOS OPERACIONAIS DO NÚCLEO.....	125
10 REGIMENTO DE FUNCIONAMENTO DO NÚCLEO.....	128

1 APRESENTAÇÃO

Colocar a escola como local de aprendizagem da profissão do professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve os conhecimentos e as competências do ensinar mediante um processo ao mesmo tempo individual e coletivo (LIBÂNEO, 2018, p. 35).

Saber reconhecer que “a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 2021, p. 96) me move a propor um espaço que possa garantir cada vez mais a criação e desenvolvimento de propostas interventivas que venham atender a comunidade local.

Assim, com estudos e reflexões sobre educação, em especial sobre formação continuada de professores, como docente atuante no *campus* Nova Venécia [*lócus* da pesquisa], por estar sempre em busca de me aperfeiçoar para inovar minha atuação profissional, trago como projeto de intervenção (PI) a proposta de **institucionalização de um Núcleo de formação continuada de professores no *campus* Nova Venécia.**

Tal proposta partiu de uma inquietação pessoal e foi se moldando ao longo da pesquisa, com ideias colaborativas obtidas com a pesquisa, assim proponho um núcleo de formação continuada com a participação ativa de representatividades dentro desse *campus*, que envolva os professores e outros servidores para atuarem na organização e gestão escolar, estando atenta ao que Libâneo (2018, p. 35) afirma:

é claro que os professores desenvolvem sua profissionalidade primeiro no curso de formação inicial, na sua história pessoal como aluno, nos estágios etc. Mas é imprescindível ter-se clareza hoje de que os professores aprendem muito compartilhando sua profissão, seus problemas, no contexto de trabalho. É no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade. Esta é hoje a ideia-chave do conceito de formação continuada.

Diante disso, este PI justifica-se pela importância de ter no ambiente de trabalho a oportunidade de ter espaço e tempo para realização de formação continuada, de modo que possa ser construída no *campus* uma cultura voltada para o assunto. Reconheço ainda a importância de ter no instituto uma política de formação continuada instituída, fato que até o momento não temos ainda.

Com o exposto, apresento meu PI, que poderá ser o início da germinação da cultura de formação continuada e permanente em nosso *campus* e quem sabe no Ifes como um todo.

O PI foi elaborado baseado nos estudos realizados sobre o tema, contando ainda com a colaboração dos colegas, pelas ideias que trouxeram ao longo das entrevistas da pesquisa, e, após muito refletir e analisar os dados obtidos na mesma, trago uma estruturação baseada que visa proporcionar aos professores mais garantia de participação em ações com espaço / tempo em formação continuada através da institucionalização desse núcleo, que conta ainda com a indicação de um regimento de funcionamento, como visto na sequência.

2 FINALIDADE

O Núcleo de Formação Continuada de Professores do Ifes *campus* Nova Venécia (NUFOCP – IfesNV) é um núcleo vinculado à Direção Geral do *campus*, com composição multidisciplinar, instituído pela Direção Geral por publicação de portaria, concretizado por meio de um programa com subprogramas, projetos, cursos, eventos e ações, com finalidade de promover formações continuadas nas mais diversas áreas.

3 OBJETIVOS

Com a criação do núcleo no *campus* Nova Venécia, nascerá um espaço reservado a estudos, elaboração e execução de propostas referentes a atividades de formação continuada de professores, que poderá envolver ensino, pesquisa e extensão, a depender da proposta de cada ação.

Os objetivos do NUFOCP – IfesNV são:

- Organizar atividades de formação continuada no *campus* Nova Venécia;
- Ouvir a comunidade acadêmica por meio dos membros participantes do núcleo ou por busca direta à coordenação do mesmo;
- Articular ações direcionadas à formação continuada;
- Apoiar junto à comunidade do *campus* ações de formação continuada;
- Elaborar um calendário de formação continuada bianual do *campus*;
- Dar suporte aos professores que não possuem formação pedagógica;
- Promover momentos de acolhimento aos professores ingressantes no *campus*.

4 CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO

O núcleo trabalhará com a concepção de formação continuada que autores como Imbernón (2009; 2010) e Libâneo (2018) trazem quanto ao assunto, que envolve uma formação contínua e permanente, que envolve a gestão e os docentes, cada um desenvolvendo seu papel na participação da formação profissional e na atuação na contemporaneidade.

Para que aconteça a formação contínua e permanente, é preciso de colaboração dos envolvidos: professores e gestão, como bem traz Imbernón (2009, p. 27): “considera-se fundamental que, no momento do planejamento, execução e avaliação dos resultados da formação, o professorado participe no processo da mesma e suas opiniões sejam consideradas”.

Isso envolve momentos de reflexão sobre seu trabalho, o repensar suas práticas, ter um retorno de como está desenvolvendo suas atividades, com oportunidade de repensar as metodologias e abordagens, traçar novos planos, colocar em prática e apurar os resultados.

Ou seja, vai muito além de um treinamento pontual, apesar de não descartar ações pontuais que estarão conectadas com o contexto. Tudo isso estimula e traz desenvolvimento para o profissional, aumenta a qualidade do ensino e pode até influenciar nos resultados de índices de governança do próprio instituto, proporcionando um ganho geral, onde todos se beneficiam.

Como afirma Libâneo (2018, p. 36), “o professor participa ativamente da organização do trabalho escolar formando com os demais colegas de equipe de trabalho, aprendendo coletivamente novos saberes e competências assim como um modo de agir”. Todo envolvimento proporciona “uma concomitância entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional” (LIBÂNEO, 2018, p. 36). Assim, juntos, vão acontecendo evoluções que os levam a se aproximarem da missão do instituto em promover educação profissional, científica e tecnológica pública com excelência, integrando de forma inovadora o ensino, a pesquisa e a extensão para a construção de uma sociedade democrática, justa e sustentável.

5 ESTRUTURA ADMINISTRATIVA

Para o funcionamento do núcleo, sugiro que a gestão disponibilize um espaço para que a equipe possa se reunir, como a sala de reuniões do campus ou o próprio gabinete, que seja disponibilizado um notebook, para que a equipe possa utilizar para realizar as atividades relacionadas ao mesmo.

Inicialmente, para implantação, não visualizo uma sala exclusiva, mas uma equipe com a carga horária mínima que consta no regimento para que possa desenvolver as atividades.

Com o passar do tempo, com o desenvolvimento de atividades, interação e amadurecimento do núcleo, será preciso:

- Sala específica;
- Disponibilidade de um TAE para atender o núcleo;
- Disponibilidade de estagiário;
- Notebook ou computador;
- Mesas;
- Cadeiras;
- Armários;
- Materiais de escritório.

6 ESTRUTURA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

A equipe que atuará diretamente no NUFOCP – IfesNV preferencialmente deverá ser bem diversificada quanto a conhecimentos e habilidades, buscando atender as representatividades que constam no seu Regimento.

Para isso, precisará contar com a atuação de pelo menos um profissional que tenha conhecimento e habilidades para dar suporte nas questões metodológicas de escrita e execução da ação.

Como a intenção é desenvolver várias ações ao longo de um ciclo de atividades, considero importante que a direção geral do campus, juntamente com a coordenação do NUFOCP – IfesNV, busque parcerias com o Cefor e/ou com outro *campus* que possa estar fazendo realização de cursos, palestras, dentre outros que estejam naquele ciclo de planejamento.

Para melhor planejamento, o núcleo trabalhará inicialmente estruturado com os seguintes eixos:

- Educação especial;
- Formação pedagógica (Didática, Avaliação, Metodologias Ativas);
- Tecnologia;
- Acolhimento aos docentes ingressantes no campus;
- Formação de gestores.

A seguir, no item plano de ação, encontra-se o detalhamento das metas e como será trabalhado inicialmente com os eixos citados acima.

7 PLANO DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

O núcleo buscará ter um estreitamento de relacionamento com toda a comunidade acadêmica em busca de identificar demandas, ouvindo a comunidade para reconhecer possíveis lacunas que no momento precisam ser reparadas, mas também poderá propor estratégias para a comunidade de forma inovadora. O intuito é estar cada vez mais perto da comunidade para atuar contando com a sua colaboração.

Inicialmente a proposta visa realizar ações para contemplar os docentes, por questões de plano de carreira e disponibilidade em alocar carga horária de trabalho para tais formações, até pela clareza deste ponto que já vem aparecendo nos documentos oficiais quanto à formação continuada docente e a garantia de alocação de carga horária para tal, como pode-se observar nestas resoluções publicadas em novembro de 2022:

- Resolução do CONSUP/IFES nº103 de 30 de setembro de 2022 – regulamenta as atividades docentes no âmbito do Ifes que contemplam critérios extraordinários de alocação de carga horária docente em seu art. 24, que indica oportunidade de atribuir carga horária em atividades que visem acesso, permanência e êxito dos estudantes público-alvo da educação Especial, dentre das atividades está participar de formação continuada para docente;
- Resolução do CONSUP/IFES nº114 de 18 de novembro de 2022 – estabelece diretrizes institucionais para a oferta de EPT integrada ao Ensino Médio na forma integrada, na modalidade presencial, no âmbito do Ifes, que no capítulo VII trata da formação dos profissionais da educação, traz em seu art. 28 proposta de formação

continuada para os profissionais ligados diretamente à área do ensino e garante que “§2º A instituição deverá garantir condições de tempo e espaço pedagógicos, preferencialmente, de um turno semanal comum a todos os servidores ligados diretamente ao ensino em cada campus e, sempre que possível, intercampi [...]” (IFES, 2022, p. 13).

Entretanto, a ideia é que, com a maturidade adquirida pelo núcleo ao longo do tempo, com a revisão de seu regulamento, venha a se pensar em expandir seu público, para passar a atuar com todos os profissionais da educação do Ifes *campus* Nova Venécia, envolvendo: docentes, discentes, TAEs e terceirizados.

8 PLANO DE AÇÃO

Para iniciar a implantação e atuação do NUFOCP – Ifes NV, considero um plano de ação baseado em ações, conforme segue.

➤ Ação 1 – Implantar o NUFOCP – Ifes NV

Após a gestão conhecer a proposta desse PI e optar por colocá-la em prática, o passo inicial é a formação da comissão de implantação do núcleo.

A direção geral do campus irá emitir uma portaria de implantação do NUFOCP – Ifes NV, e considero que seria interessante que a comissão de implantação seja composta por no máximo 8 pessoas com habilidades distintas e que conheçam realidades de diferentes cursos e setores do campus, que tenham o prazo de 90 dias para realizar suas atividades, findando os documentos para implantação do núcleo, para isso, que seja atribuída a carga horária de 3 horas semanais para realizar tais atividades.

Quadro 2 – Comissão de implantação do NUFOCP – Ifes NV

Ações da meta 1	Criação de comissão de implantação do NUFOCP – Ifes NV
Objetivo da comissão	Analisar o PI na totalidade, fazer sugestões, se necessário e entregar relatório a gestão quanto a implantação do núcleo
Responsabilidade	Direção Geral
Prazo	90 dias (previsão que seja realizado até junho de 2023)

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Após finalizado o trabalho da comissão de implantação, a Direção Geral irá emitir uma portaria de criação do NUFOCP – Ifes NV e seu Regimento.

A ação 1 envolve o eixo de formação de gestão.

➤ **Ação 2 – Percepção da equipe quanto a identidade do Ifes *campus* Nova Venécia**

Para cumprir essa ação, que envolve reunir elementos para identificar a identidade do *campus* pela visão dos docentes no dado momento, proponho o desenvolvimento de em três momentos:

➤ 24/07/2023¹³ (10 às 12h) – **Palestra:** Ser Professor

Público: todos os professores do campus.

Palestrante: convidar um pedagogo ou professor que atue em uma instituição de ensino, seria interessante trazer de uma instituição que seja parceira ao Ifes por meio de Minter ou Dinter, como no caso da UFBA.

Tema: Ser professor na atualidade.

A palestra será encerrada com o encaminhamento da participação da oficina “quem somos?!?”

➤ 24/07/2023 (13h30 às 15h30) – **Oficina:** “Quem somos?!?”

Público: todos os professores do campus.

Oficineiro: convidado externo juntamente com a direção geral (ou representante).

Tema: Construção da identidade do *campus* Nova Venécia.

Para que o momento seja mais descontraído e para evitar pontos de tensão, indico o uso de alguma técnica, como a bricolagem ou outra a ser identificada pelo oficineiro, para construção da identidade do *campus* sob o olhar dos docentes, ao final identificar os desafios encontrados para ser professor neste *campus*. A partir destes desafios, o núcleo terá a indicação de mais temas a serem trabalhados ao longo da jornada, inicialmente a proposta é seguir com os temas identificados na pesquisa apresentada anteriormente.

➤ 24/07/2023 (16h às 17h) – **Pesquisa de identificação:** “Escolhas”

Com a conclusão da oficina, após realização de um café coletivo, lançar uma pesquisa onde os professores poderão indicar dentro dos eixos do núcleo se teriam

¹³ A data já é oportuna por já constar no calendário acadêmico como planejamento e por ser usual no campus utilizarem para reunião coletiva.

interesse em dar continuidade aos estudos, alguns deles ao longo do semestre, deixar espaço para que possam detalhar o interesse.

A ação 2 envolve os eixos de Formação de gestores e Formação pedagógica.

Já com a pesquisa em mãos, dará ainda mais fundamentação para o núcleo elaborar o planejamento de atividades de um ciclo de gestão.

➤ **Ação 3 – Educação especial**

Ofertar formação em educação especial para dar suporte aos professores com os alunos que estão chegando.

➤ Agosto a Novembro de 2023 – **Curso:** Libras

Público: grupo de 20 professores.

Curso: Curso de Libras em parceria com o Napne, ofertar curso em preparo ao público da educação especial.

Tema: Libras.

A ação 3 envolve os eixos de Tecnologia e Educação Especial.

➤ **Ação 4 – Acolhimento aos professores**

Esta ação contará com momentos presenciais com uma equipe específica, a ser definida pelo núcleo, e a indicação de cursos mooc de informações básicas já disponíveis pela Cefor, visando dar suporte aos professores que chegam.

➤ Período: oferta contínua desde que tenha necessidade com a chegada de novos professores ou a procura dos que têm e buscam mais orientação sobre preenchimento de documentos básicos no Ifes. Agosto a Novembro de 2023.

Curso: Ambientação Profissional.

Público: 20 professores.

Curso: Ambientação.

Tema: Documentos básicos que um professor precisa manter em dia em sua vida profissional no Ifes.

A ação 4 envolve o eixo de Acolhimento aos docentes ingressantes no campus.

➤ **Ação 5 – Formação por eixo temático**

Com o núcleo mais estruturado, a proposta é desenvolver uma formação que envolva ofertas em temáticas simultâneas, de modo que o professor tenha a liberdade

de escolher sua área de preferência ou de necessidade no momento para participar. Serão 3 dias intensos de formação no formato curso presencial, que poderão ter desdobramentos futuros com grupos de estudo e/ou pesquisas sobre o tema que podem ser desenvolvidas no campus.

- Período: retorno das férias do meio do ano (julho de 2024) – **Curso:** (Re)Formando Docentes

Carga horária: 20 horas.

Público: todos os professores do campus.

Curso: Envolverá salas que trabalhará com temas específicos e o professor escolherá a opção dentro das áreas:

- Área de Humanas;
- Área de Ciências;
- Área de Tecnologia da Informação;
- Área Técnica (engenheiros e geólogos).

Tema: A equipe responsável por cada eixo irá escolher um tema para abordar que remeta a ações de inovação na área de atuação

Vale ressaltar que todas as atividades organizadas pelo núcleo serão institucionalizadas no setor referente ao seu desenvolvimento, como: atividades ligadas diretamente ao ensino serão na Proen; atividades ligadas à Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão na DPPGE, dentre outras, com isso serão gerados certificados para todos os envolvidos, participantes e equipe organizadora, facilitando com isso o registro em sua carga horária de trabalho.

Cada atividade a ser desenvolvida pelo NUFOCP – Ifes NV terá uma carga horária específica dentro da necessidade do momento a ser definida em equipe, para facilitar o registro da carga horária da formação continuada no PIT do professor, haverá o cuidado de divulgá-la com antecedência e fazer com que aconteça durante o semestre ou ano sem comprometer a participação na mesma.

Como metas do NUFOCP – Ifes NV a serem atingidas nos primeiros dois anos:

- Elaboração de um calendário de formação contextualizando as necessidades do *campus* que seja divulgado com pelo menos 6 meses de antecedência para programação do docente para participar das formações;
- Envolvimento dos docentes lotados no *campus* em pelo menos uma atividade organizada pelo núcleo;
- Promoção de momentos de estudos e reflexões sobre atividades docentes;

- Dar suporte aos professores que não possuem formação pedagógica com a possível oferta de uma Pós-Graduação em Aperfeiçoamento em questões pedagógicas;
- Promover momentos de acolhimento aos professores ingressantes no campus.

Vale destacar que todo planejamento precisa ser revisitado com frequência, para que não fique desatualizado e que cada vez mais seja inserida a participação da comunidade acadêmica, até chegar ao ponto de o núcleo atender os profissionais da educação que atuam no *campus*.

9 ASPECTOS OPERACIONAIS DO NÚCLEO

O ideal é que o núcleo esteja ligado diretamente à Direção Geral do *campus*, até mesmo pela questão de trabalhar alinhado com os objetivos que a gestão tem para o campus, qual área precisa ter um preparo maior, pensando nas estratégias traçadas e na expansão que possa pretender realizar, até mesmo das linhas de atuação do *campus*. Se pensar em estrutura organizacional hoje, como apresentado no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019/2 – 2024/1, se for colocado no organograma do instituto, indico que o NUFOCP – IfesNV esteja ligado à direção geral.

Assim, com o intuito de trabalhar com uma equipe bem diversificada e que tenha representatividade de vários cargos e setores, baseada ainda nas informações coletadas na pesquisa e para atender a estrutura organizacional que consta no Regulamento, minha sugestão é que essa equipe seja formada por membros e/ou representantes de:

- Direção Geral;
- Direção de Administração;
- Direção de Ensino;
- Gestão pedagógica;
- Núcleos ¹⁴existentes no *campus*;
- Coordenadores de cursos regulares ofertados no campus;
- Docentes;
- Técnicos-administrativos em educação (TAE).

¹⁴ NAC, Napne, Neabi, Nepgens, NEEA, NTE, NEPGENS, NRI, Núcleo Incubador de Empreendimentos, Núcleo Docente Estruturante – NDE do Curso Superior de Licenciatura em Geografia, Núcleo Docente Estruturante – NDE do Curso Superior de Bacharelado em Engenharia Civil, Núcleo Docente Estruturante – NDE do Curso de Bacharelado em Geologia, dentre outros que estiverem atuantes no campus.

Indico tais representatividades por pensar na atuação de cada uma delas da seguinte forma:

- **Direção Geral** – ter um olhar de gestão, trazendo as demandas para alinhamento de orientação quanto a caminhos a serem traçados, estratégias e metas que a gestão está pensando para o campus, de modo que o planejamento do núcleo esteja alinhado com o planejamento do *campus*. Buscar recursos para realização de projetos elaborados coletivamente pelo núcleo;
- **Direção de Administração** – ter um olhar administrativo, quanto à viabilidade de recursos a serem destinados nas ações e viabilidade legal quanto aos pontos administrativos. Buscar parceiros internos e recursos;
- **Direção de Ensino** – ter um olhar quanto à legalidade, atualização de leis, normas, resoluções, dentre outras que podem direcionar o núcleo. Articulação com toda comunidade docente e setores ligados ao ensino. Escrita e protocolo de ações nos setores correspondentes à proposta, em especial com a Pró-reitoria de Ensino;
- **Direção de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão** – ter o olhar do setor quanto a demandas, necessidades de formação e contato com a comunidade externa, de modo que possa trazer as demandas a serem pensadas colaborativamente, bem como será possível realizar estudos sobre o caso e atender o que foi solicitado por meio de parcerias. Escrita e protocolo de ações nos setores correspondentes à proposta, em especial com a Pró-reitoria de Extensão e com a Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação;
- **Gestão pedagógica** – ter o olhar pedagógico do núcleo; trazer demandas dos setores de ensino, discentes e docentes para elaboração de propostas de formação; escrita e protocolo de ações nos setores correspondentes à proposta;
- **Núcleos existentes no *campus*** – o representante dos núcleos será responsável por trazer as demandas dos núcleos (NAC, Napne, Neabi, Neagens, NEEA, NTE, NEPGENS, NRI, Núcleo Incubador de Empreendimentos, Núcleo Docente Estruturante – NDE do Curso Superior de Licenciatura em Geografia, Núcleo Docente Estruturante – NDE do Curso Superior de Bacharelado em Engenharia Civil, Núcleo Docente Estruturante – NDE do Curso de Bacharelado em Geologia, dentre outros que estiverem atuantes no campus) para que possam articular e juntos

pensarem em projetos que possam desenvolver em parceria. Escrita e protocolo de ações nos setores correspondentes à proposta;

- **Coordenação de cursos regulares ofertados no campus** – será um representante dos coordenadores dos cursos regulares ofertados no *campus*, escolhido em reunião entre os coordenadores com o intuito de trazer demandas das reuniões de coordenadores ou expostas pelas coordenadorias de modo a haver articulação para que o núcleo trabalhe com demandas reais pela proximidade com a comunidade docente e discente;
- **Docentes**¹⁵ – Docentes que tenham interesse em atuar no núcleo e se envolver ativamente com atividades de planejamento e execução das propostas, com o intuito de trazer demandas dos pares quanto à necessidade de realização das formações. Escrita e protocolo de ações nos setores correspondentes à proposta;
- **Técnicos-administrativos em educação** – farão a formalização burocrática entre os setores para que o planejamento coletivo consiga ser executado, estando atentos a prazos e legislações administrativas para realização das atividades que estão sendo propostas por esse núcleo. Escrita e protocolo de ações nos setores correspondentes à proposta.

Com todo o exposto, indico ainda que, para a implantação do núcleo, a direção geral crie uma comissão de implantação com o intuito de analisar o PI e executá-lo, realizando ajuste caso ache necessário, até mesmo em respeito às questões culturais identificadas no próprio campus, no momento de criação de outros núcleos e por toda história vivenciada naquele ambiente escolar.

Afinal é preciso lembrar que iremos disseminar uma ideia que fortalecerá a construção da cultura da formação continuada no *campus*, e tudo isso demanda tempo, como bem colocado pelo P4 (2022), é “Algo que seria gradativo, depois que a gente criasse essa cultura, aí sim, a gente teria semana de estudo, que é algo que eu vejo que outros campi fazem, pra gente começar a plantar a sementinha, acho interessante que é algo que contribui”. Assim, aos poucos e em busca de envolver

¹⁵ É interessante que inicialmente tenha participação de pelo menos um docente com experiência em oferta de formação continuada a outras redes.

toda a comunidade, iniciaremos o desenvolvimento de uma cultura de formação continuada no campus.

10 REGIMENTO DE FUNCIONAMENTO DO NÚCLEO

REGIMENTO DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO IFES *CAMPUS* NOVA VENÉCIA: NUFOCP – Ifes NV

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º - Este regimento visa disciplinar a organização, funcionamento e atribuições do Núcleo de Formação Continuada de Professores do Ifes *campus* Nova Venécia (NUFOCP – Ifes NV).

CAPÍTULO II

DA NATUREZA E FINALIDADE

Art. 2º - O Núcleo de Formação Continuada de Professores do Ifes *campus* Nova Venécia (NUFOCP – IfesNV) é um núcleo vinculado à Direção Geral do *campus*, com composição multidisciplinar, instituído pela Direção Geral por publicação de portaria, concretizado por meio de um programa com subprogramas, projetos, cursos, eventos e ações, com finalidade de promover formações continuadas nas mais diversas áreas.

CAPÍTULO III

DOS PRINCÍPIOS E OBJETIVOS

Seção I - Dos princípios

Art. 3º - A atuação do NUFOCP – IfesNV será norteadada pelos seguintes princípios:

- I. Respeito aos direitos humanos;
- II. Gestão colaborativa;
- III. Promover aprendizagem de forma colaborativa, dialógica e participativa;
- IV. Buscar estabelecer sequência formativa que parta da necessidade da

- comunidade acadêmica;
- V. Fomentar aprendizado que parta das reflexões dos problemas e resoluções da situação local;
 - VI. Trabalho em equipe com parcerias com a comunidade acadêmica;
 - VII. Inclusão escolar vencendo as resistências de trabalho individualista;
 - VIII. Acolhimento à diversidade de culturas;
 - IX. Educação de qualidade para todos.

Seção II - Dos objetivos

Art. 4º - São objetivos do NUFOCP – IfesNV:

- I. Organizar atividades de formação continuada no campus Nova Venécia;
- II. Ouvir a comunidade acadêmica por meio dos membros participantes do núcleo ou por busca direta à coordenação do mesmo;
- III. Articular ações direcionadas à formação continuada;
- IV. Apoiar junto à comunidade do campus ações de formação continuada;
- V. Elaborar um calendário de formação continuada bianual do campus;
- VI. Dar suporte aos professores que não possuem formação pedagógica;
- VII. Promover momentos de acolhimento aos professores ingressantes no campus.

CAPÍTULO IV DA ESTRUTURA

Art. 5º - O NUFOCP – IfesNV é composto por membros nomeados por meio de portaria do Diretor Geral do *campus*, com composição diversificada com as seguintes representatividades: Direção Geral; Direção de Administração; Direção de Ensino; Gestão pedagógica; Núcleos existentes no campus; Representante dos coordenadores de cursos regulares ofertados no campus; Docentes; e Técnicos-administrativos em educação.

Art. 6º - O NUFOCP – IfesNV tem a seguinte estrutura organizacional:

- I. Coordenador;
- II. Vice Coordenador;
- III. Secretário;
- IV. Colegiado, formado pelos demais membros do núcleo.

§ 1º Poderão se candidatar para o cargo de Coordenador servidores efetivos do Ifes lotados no *campus* Nova Venécia;

§ 2º Poderá se candidatar para o cargo de Vice-Coordenador e Secretário qualquer servidor do *campus*, efetivo ou não, desde que seja membro do NUFOCP – IfesNV;

§ 3º A eleição acontecerá em reunião específica do NUFOCP – IfesNV, a cada biênio, por votação simples, sendo permitida a recondução;

§ 4º Os membros eleitos poderão candidatar-se em pleitos posteriores a qualquer um dos demais cargos.

Parágrafo Único – não havendo membros suficientes, ou interessados em assumir os cargos eletivos, os mesmos poderão ser acumulados por um único integrante do NUFOCP – IfesNV.

CAPÍTULO V DAS COMPETÊNCIAS

Art. 7º - Compete ao Coordenador do NUFOCP – IfesNV:

- I. Presidir os trabalhos do NUFOCP – IfesNV;
- II. Aprovar pautas e reuniões;
- III. Convocar e presidir as reuniões;
- IV. Conduzir uma gestão colaborativa;
- V. Coordenar a elaboração de calendário, plano de trabalho e relatório anual dos trabalhos desenvolvidos pelo NUFOCP – IfesNV;
- VI. Propor um calendário bianual de formação continuada a ser realizado no *campus*;
- VII. Assessorar na elaboração e execução das ações (projetos, cursos, eventos, dentre outros) do núcleo;
- VIII. Manter o *campus* informado das atividades do núcleo;

- IX. Estruturar e manter registradas as atividades desenvolvidas pelo núcleo;
- X. Preparar anualmente relatório das atividades e encaminhá-lo à Direção Geral do *campus*;
- XI. Representar o NUFOCP – IfesNV em solenidades e eventos;
- XII. Atuar junto à gestão do campus quanto às articulações e parcerias relacionadas ao núcleo;
- XIII. Delegar tarefas aos membros do NUFOCP – IfesNV.

Art. 8º - Compete ao Vice-Coordenador do NUFOCP – IfesNV:

- I. Assessorar o Coordenador na execução de suas atribuições;
- II. Substituir o Coordenador em suas faltas, ausências, impedimentos legais e/ou eventuais;
- III. Realizar ações que sejam definidas nas reuniões do NUFOCP – IfesNV;
- IV. Convocar reuniões quando o Coordenador não o faça.

Art. 9º - Compete ao Secretário do NUFOCP – IfesNV:

- I. Organizar e manter a movimentação de correspondências do NUFOCP – IfesNV;
- II. Apoiar a organização da pauta das reuniões e divulgá-las com a antecedência mínima de 3 (três) dias úteis a todos os membros;
- III. Secretariar as reuniões, redigindo as atas e promovendo as respectivas leituras;
- IV. Organizar documentos: arquivar, divulgar ou encaminhar, dada a necessidade;
- V. Contribuir com a elaboração do relatório anual a ser enviado a Direção Geral.

Art. 10º - Compete a cada membro do Colegiado:

- I. Participar das reuniões do NUFOCP – IfesNV, contribuindo com o estudo, com as discussões e com o desenvolvimento das atividades propostas;
- II. Executar as atribuições definidas nas reuniões;
- III. Participar da elaboração de calendário, plano de trabalho e relatório anual

dos trabalhos desenvolvidos pelo NUFOCP – IfesNV.

CAPÍTULO VI

DOS DIREITOS E DEVERES

Seção I - Dos direitos

Art. 11º - São direitos dos membros do NUFOCP – IfesNV:

- I. Participar de reuniões do NUFOCP – IfesNV, expondo suas ideias;
- II. Propor ações a serem desenvolvidas colaborativamente que possam ser realizadas pelo NUFOCP – IfesNV, mediante projeto apresentado à Coordenação;
- III. Exercer o direito a voto na tomada de decisões;
- IV. Participar das reuniões do NUFOCP – IfesNV e manifestar suas opiniões;
- V. Ter carga horária semanal mínima de trabalho: Coordenador - 8 (oito) horas semanais; Vice-Coordenador - 6 (seis) horas semanais; Secretário e demais membros do colegiado - 4 (quatro) horas semanais; que deverão estar previstas em portaria de composição do do NUFOCP – IfesNV emitida pela Direção Geral.

Seção II - Dos deveres

Art. 12º - São deveres dos membros do NUFOCP – IfesNV:

- I. Cumprir o regimento;
- II. Comparecer às reuniões a que for convocado com pontualidade, tendo no mínimo 75% de presença;
- III. Realizar as atividades delegadas no prazo estabelecido;
- IV. Manter atualizados junto à Coordenação o telefone e e-mail profissional para contato;
- V. Comunicar seu afastamento temporário ou definitivo à Coordenação por e-mail.

Art. 13º - Qualquer membro poderá ser desligado do NUFOCP – IfesNV por não cumprir o regimento, cabendo ao participante o direito de recurso.

CAPÍTULO VII DO FUNCIONAMENTO

Art. 14º - A equipe do NUFOCP – IfesNV se reunirá em reuniões ordinárias mensais, de acordo com calendário de reuniões.

Art. 15º - O calendário anual de reuniões deverá ser elaborado pelo coordenador e apresentado em reunião para realização de possíveis ajustes, o calendário de reuniões precisará ser aprovado pela maioria de seus membros. Nele deverá conter data, local e horários das reuniões ordinárias que acontecerão ao longo do ano.

Art. 16º - As reuniões ordinárias seguirão o calendário anual de reuniões, com isso não precisará de convocação prévia.

Art. 17º - As reuniões extraordinárias poderão ser feitas a qualquer momento, respeitando o prazo mínimo para convocação que é de 3 (três) dias de antecedência da data da reunião que se deseja realizar.

Art. 18º - As reuniões serão registradas em Atas pelo secretário, que ao final fará a leitura para aprovação e assinatura dos membros.

CAPÍTULO VIII DAS DISPOSIÇÕES GERAIS OU TRANSITÓRIAS

Art. 19º - Os casos omissos e as dúvidas na aplicação deste Regimento serão resolvidos pelo NUFOCP – IfesNV juntamente com a Direção Geral do *campus*.

Art. 20º - Este Regimento poderá ser alterado, a qualquer tempo, por proposta de qualquer membro do NUFOCP – IfesNV, desde que aprovado pela maioria absoluta dos membros e pela Direção Geral do *campus*.

Art. 21º - Este Regimento entrará em vigor na data de sua publicação, a qual se dará após a aprovação pelo Conselho de Gestão do *campus*.

APÊNDICE 2 – MATERIAL GRÁFICO DA ATIVIDADE CAFÉ COM PROSA

- Convite enviado para o e-mail dos servidores do *campus* Nova Venécia



Convite

**Café com prosa:
diálogo sobre pesquisas
interventivas com a rede**



Que tal tomar café e prosear um ‘cadinho” sobre educação?

Nós, estudantes do Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas do Curso de Mestrado Profissional em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), com muita alegria convidamos vocês, nossa comunidade escolar, para um instigante Café com Prosa, no qual, dialogicamente, compartilharemos nossas proposições de pesquisa.

Essa prosa nos é muito importante, visto que a proposta do Mestrado Profissional em Educação da UFBA compreende a pesquisa como processos de estudos, investigações, análises e ações articuladas em rede, que parte dos/nos/com os cotidianos escolares e tem como produto um projeto de intervenção construído em colaboração com os pares e implicado ao nosso contexto profissional, trazendo-nos a possibilidade concreta de intervir nos processos educativos que integramos.

Por entendermos a pesquisa-intervenção não como prática individual do pesquisador, mas sim em redes coletivas e colaborativas com os pares é que queremos conversar um pouco sobre educação.

E aí? Vamos?

Quando? 05 de maio de 2022

Onde? Saguão anexo ao Bloco I

Como fazer? É só chegar, puxar uma cadeira, pegar um café, alguns quitutes e prosear.



Estaremos esperando vocês das 13h30 às 15h30

Eduardo, Gerllys, Graziela, Késia, Marcos, Marling e Thaina

- *Banner* explicativo utilizado durante evento

Café com prosa: diálogo sobre pesquisas interventivas com a rede

Atividade de partilha

Café com Prosa é a atividade inaugural de partilha dos projetos de pesquisa-intervenção a serem realizados no âmbito do Mestrado Profissional em Educação vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Trata-se de um Mestrado Interinstitucional (MINTER), resultado do convênio estabelecido entre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes) campus Nova Venécia e a FACED - UFBA.

Pesquisa - intervenção



Esta atividade de partilha (a primeira de muitas) é muito importante para o desenvolvimento de nossos projetos de pesquisa-intervenção, visto que a proposta do Mestrado Profissional em Educação compreende as pesquisas como processos de estudos, investigações e ações articuladas em rede, que partem dos/nos/com os cotidianos escolares e têm como produtos finais projetos de intervenções construídos em colaboração com os sujeitos das pesquisas (e não simplesmente objetos das pesquisas), implicados ao nosso contexto profissional, trazendo-nos a possibilidade concreta de intervir nos processos educativos em que estamos inseridos.

Escuta a comunidade



A pesquisa-intervenção, como proposta ousada e inovadora de se produzir conhecimento no campo da Educação somente se faz possível coletiva e colaborativamente. Assim, oxalá, muitos cafés e muitas prosas estarão por vir.

Eduardo, Gerllys, Graziela, Kesia, Marcos, Marling e Thaina



- Agradecimento enviado via e-mail para os servidores do *campus* Nova Venécia

 **Café com prosa:
diálogo sobre pesquisas
interventivas com a rede** 

**Sua participação neste
momento foi muito importante
para nós!!!**

Caso tenha algum comentário sobre as pesquisas interventivas propostas, não deixe de registrá-lo acessando este QR-Code.



Eduardo, Gerllys, Graziela, Késia, Marcos, Marling e Thaina

APÊNDICE 3 – CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

15/11/2022 18:04

Convite - participação em pesquisa - Marling Rodrigues Gava Alvarenga

Convite - participação em pesquisa

Marling Rodrigues Gava Alvarenga


sex 27/05/2022 15:58

Co:

Olá, estou realizando minha pesquisa do mestrado em nosso campus, na oportunidade estarei elaborando uma proposta interventiva e para deixá-la mais próxima à realidade estou convidando alguns colegas para participar.

Assim, te convido a participar como voluntário/a da pesquisa: “ Formação Continuada de Professores: a institucionalização de espaços formativos no Instituto Federal do Espírito Santo- campus Nova Venécia”

Para participar basta responder a esse e-mail com o “sim” que logo entrarei em contato para agendarmos melhor dia e horário para você.

O planejamento é que participe de dois momentos: uma entrevista individual comigo (entrevistadora)  duração média de até 30 minutos e uma roda de conversa com os participantes da pesquisa com previsão média de um encontro de 1h30min em média.

Sua participação é muito importante para minha pesquisa e para contribuir para uma proposta mais fidedigna a realidade local

Aguardo um retorno até 2 de junho de 2022.

Qualquer dúvida pode enviar respondendo esse e-mail ou me perguntando pelo WhatsApp 27999780828.

Respeitosamente,

Marling Rodrigues Gava Alvarenga

Professora EBTT

Coordenadoria do Curso Técnico em Mineração

Campus Nova Venécia

Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes

(27)3752-4300 ramal 4342

APÊNDICE 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO,
LINGUAGENS E INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) Professor (a),

Convido o (a) Sr.(a) para participar, como voluntário (a), da pesquisa **“FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**: a institucionalização de espaços formativos no Instituto Federal do Espírito Santo - *campus* Nova Venécia”, que está sob minha responsabilidade como pesquisadora: Marling Rodrigues Gava Alvarenga, residente a rua Domentilha Bassetti, nº 441, bairro Santa Rita, São Gabriel da Palha, Estado do Espírito Santo, CEP, 29.780-000, telefone (27) 99978-0828, e-mail marling.alvarenga@ifes.edu.br, sob a orientação da professora Dr^a Tatiana Polliana Pinto de Lima, Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações pedagógicas-Curso de Mestrado Profissional em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

Com o aceite sua participação será para participar de dois momentos:

- 1^a momento - Entrevista individual, apenas entrevistado e entrevistadora, em ambiente adequado, sala climatizada no campus Nova Venécia, em horário agendado previamente, com seu consentimento, respeitando seu horário de trabalho. O objetivo deste momento é identificar sua percepção quanto: ações de formação continuada docente ofertada pela rede; a importância de oferta de formação continuada docente; e sua visão sobre a possível criação de um espaço institucional que garanta a construção coletiva e permanente de ações de formação continuada no campus;
- 2^o momento – Roda de conversa mediada pela entrevistadora que apresentará os dados compilados na entrevista e com base neles, de forma colaborativa, contribuirão na elaboração da proposta interventiva. A previsão é que seja dois encontros com previsão de 1h30 cada. O número máximo de participantes será de até 12 pessoas com a entrevistadora, em sala ampla e climatizada no campus Nova Venécia, no horário agendado previamente, com seu consentimento, de modo que não prejudique as atividades do campus e respeitando seu horário de trabalho.

Para registro de cada um dos momentos utilizarei gravador de voz, anotações e registro fotográfico, e mais o recurso de vídeo no 2º momento. Sua participação é de grande relevância para a produção de uma proposta interventiva com característica colaborativa, onde você que faz parte da rede seja e se sinta incluído (a) no processo.

Ao ler o presente documento, caso tenha alguma dúvida, sinta-se à vontade para recorrer a mim como pesquisadora a qualquer momento, para que o (a) senhor (a) fique muito bem esclarecido (a) sobre todos os aspectos da pesquisa, inclusive, no decorrer da própria pesquisa, caso aceite em fazer parte do estudo. Em caso de recusa, o (a) senhor (a) não será penalizado (a) de forma alguma, resguardando assim sua autonomia para decidir. Além disso, mesmo durante a pesquisa, lhe é assegurado o direito de desistir de participar dela a qualquer momento ou mesmo de não responder a qualquer questionamento, sem qualquer penalidade. Fica também garantido o seu direito de requerer judicialmente indenização ou ressarcimento em caso de danos comprovadamente decorrentes da sua participação na pesquisa.

Buscarei preservar seu bem-estar físico e mental de modo que os riscos existentes tenham seus impactos minimizados. Existe uma probabilidade de existência bem pequena do(a) voluntário(a) envolvido(a) na pesquisa estar vulnerável a riscos como: cansaço por dedicarem um tempo a mais para participar de entrevista e possíveis rodas de conversa, que podem ser minimizados, pois, utilizarei um ambiente no próprio campus, que seja climatizado e sem ruídos externos. Havendo necessidade, em acordo com participante, poderei fazer momentos de pausa e descanso. Ainda de riscos psicológicos por desconforto ou constrangimento por estar lembrando e/ou expondo sua vivência e realidade de trabalho no momento da participação da entrevista ou das rodas de conversa. Pontos que poderão ser minimizados ao deixar claro que o participante não é obrigado a participar destes momentos, ou a responder todos os questionamentos e pode desistir a qualquer momento sem haver penalidade pela desistência. Não será permitido comentários desrespeitosos, ofensivos, com caráter de crítica destrutiva ou mesmo bullying por parte dos envolvidos durante e após as rodas de conversas. Caso alguma ação desconfortável por comentários ou gestos referentes ao que foi conversado for identificado, o entrevistado será convidado a se retirar imediatamente da pesquisa pela pesquisadora.

Da mesma maneira, ao participar da pesquisa, asseguro-lhe que ela não implicará custos ao senhor(a), visto que as atividades propostas ocorrerão em horários compatíveis aos horários você já esteja Ifes - *campus* Nova Venécia. Se por ventura venha ter algum custo eventual com a pesquisa, fica sobre meu encargo o custeio dos mesmos.

A pesquisa tem como objetivo geral "Propor um espaço institucional responsável pela formação continuada de professores no campus Nova Venécia". Como objetivos específicos:

- Identificar ações de formação continuada de professores praticada no Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes;
- Identificar a percepção dos docentes do Instituto Federal do Espírito Santo - Campus Nova Venécia sobre a importância da formação continuada docente.

- Compreender a visão dos docentes acerca de uma possível criação de espaço institucional que garanta a construção coletiva e permanente de ações de formação continuada no campus.

Importante dizer que ao divulgar os resultados desta pesquisa, serão utilizados apenas os dados oferecidos espontaneamente durante a entrevista e o seu nome não será divulgado em nenhuma etapa da pesquisa, para garantir o sigilo, e preservar sua identidade. Assim como sua participação nas rodas de conversas, que não irei expor seus nome e pontuações, como você se compromete em não revelar o que foi tratado e debatido pelos colegas participantes da pesquisa.

Os resultados de pesquisas desenvolvidas pela UFBA são públicos e podem ser consultados pela comunidade a qualquer momento, após sua divulgação. Com isso os dados observados e obtidos durante os encontros serão confidenciais, com cunho exclusivo para a pesquisa e visando, a construção de uma proposta interventiva.

Não haverá benefícios financeiros ou premiações aos participantes. Porém, acredito a que a participação na entrevista e nas rodas de conversas proporcionarão oportunidades singulares de reflexão sobre a formação continuada docente e, a construção colaborativa da proposta interventiva será importante para construção de percursos a serem traçados e para embasar tomadas de decisões, partindo de olhares de quem está dentro do processo, os professores.

Por fim, informo que este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida ao senhor(a). Os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos. **O tempo de 5 (cinco) anos poderá ser prorrogado caso você concorde em ceder seus dados a outras pesquisas, sendo necessário, para isso, novo contato para que você forneça seu consentimento específico para a(s) nova(s) pesquisa(s).** A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções N° 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Consentimento Pós-Infomação

Eu, _____,
portador do documento de Identidade nº _____ e do CPF nº,
_____ residente a _____
_____ fui

informado (a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa **“FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: a institucionalização de espaços formativos no Instituto Federal do Espírito Santo - *campus* Nova Venécia”**, de maneira clara e detalhada, sendo esclarecidas minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei

solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar da pesquisa, se assim o desejar.

() Concordo que os dados recolhidos pela pesquisadora sejam utilizados somente para esta pesquisa.

() Concordo que os dados recolhidos pelo sejam utilizados em outras pesquisa, mas serei comunicado pela pesquisadora novamente e assinarei outro termo de consentimento livre e esclarecido que explique para que será utilizado o material.

Declaro que concordo com a participação nesta pesquisa. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinado por mim e pela pesquisadora, que me deu a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Nome completo do (a) professor (a) participante

Data ___/___/___

Assinatura do (a) professor (a) participante.

Nome completo da pesquisadora responsável

Data ___/___/___

Assinatura da pesquisadora

Data ___/___/___

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Ifes, endereço: Av. Rio Branco, nº 50 – Santa Lúcia – Vitória – ES – CEP: 29056-255, Telefone: (27) 3357-7518, e-mail: etica.pesquisa@ifes.edu.br. O Comitê de Ética em Pesquisado Ifes (CEP/Ifes) foi quem realizou a avaliação ética da proposta desse projeto, já que é o encarregado em avaliar os critérios éticos relacionados aos projetos de pesquisa que envolvem seres humanos como sujeito participante da pesquisa, mais informações sobre o Comitê podem ser obtidas no site <https://www.ifes.edu.br/conselhos-comissoes/comite-de-etica-em-pesquisa-do-ifes>. Poderá ainda consultar a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, Telefone (61) 3315-5877, conep@saude.gov.br.

APÊNDICE 5 – ROTEIRO DE ENTREVISTA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO,
LINGUAGENS E INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**



ROTEIRO DE ENTREVISTA – COLETA DE DADOS

PESQUISA - FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: a institucionalização de espaços formativos no Instituto Federal do Espírito Santo - campus Nova Venécia

Para realização da entrevista com os participantes me orientarei pelo seguinte roteiro estruturado:

- 1) Você identifica que no Instituto Federal do Espírito Santo acontece ações de formação continuada de professores?
- 2) No campus Nova Venécia, você identifica ações de formação continuada de professores?

Caso a resposta seja afirmativa em uma das perguntas anteriores

- a) Você geralmente participa destas ações? Justifique o porquê de participar ou não.
 - b) Geralmente as ações ofertadas atendem suas necessidades de momento?
- 3) Você considera importante a oferta de formação continuada de professores? Justifique sua resposta.
 - 4) Qual frequência você considera ideal para que o professor participe de momentos de formação continuada? Justifique.
 - 5) Na sua visão quem deve organizar momentos de formação continuada de professores no campus?
 - 6) Até neste momento no campus Nova Venécia você identifica oportunidades de formações continuadas de professores, com espaço e momento para estudos, reflexões, dentre outros pontos, que esteja assegurado o registro destes tempos em seu Plano individual de trabalho?

Caso a resposta anterior seja positiva:

6.1) quais são essas ações que você identifica?

6.2) como elas contribuem na atuação docente?

Caso a resposta anterior seja negativa

6.3) Considera importante ter ações institucionalizadas que venham garantir a participação do professor em momentos de formação continuada frequente que o assegure atribuição e carga horária em seu Plano individual de trabalho (PIT)?

7) Você identifica que seria importante a criação de um espaço institucional em no campus Nova Venécia que garanta a construção coletiva e permanente de ações de formação continuada de professores?

Caso resposta anterior seja **positiva**

7.1) Quais tipos de formação você identifica relevante a serem trabalhada no campus?

8) Qual tempo ideal considera para a realização de uma formação continuada e coletiva de professores?

9) Em sua visão como deveria ser o processo de autorização do professor para participação em formação continua?

10) Para você qual a frequência/periodicidade que as formações devem ser ofertadas?

APÊNDICE 6 – AGRADECIMENTO PELA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

21/12/2022 18:13

Agradecimento - Marling Rodrigues Gava Alvarenga

Agradecimento


Marling Rodrigues Gava Alvarenga

qua 21/12/2022 18:12

Cc:

Caros colegas, boa noite!

Hoje venho agradecer formalmente por sua participação como voluntário (a) na pesquisa intitulada “**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**: a institucionalização de espaços formativos no Instituto Federal do Espírito Santo - *campus* Nova Venécia”, sua contribuição foi de grande importância para a pesquisa.

Inicialmente a pesquisa seria feita em duas etapas, mas ao analisar os dados levantados nas entrevistas identifiquei, com minha orientadora, que não haveria necessidade de realizar o 2º momento (roda de conversa). 

Assim, venho desejar boas festas a você e sua família, que 2023 seja cheio de realizações positivas.

Grande abraço,
Marling Rodrigues Gava Alvarenga
Professora EBTT
Coordenadora do Curso Técnico em Mineração
Campus Nova Venécia
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
(27)3752-4300 ramal 4342