

I ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES 10 ANOS DE REVISTA INTERNACIONAL - RIFP

Itapetininga, São Paulo, 23 de maio de 2026

POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NO IFSP: OPACIDADE DOS RESULTADOS E PERSPECTIVAS PARA UMA AVALIAÇÃO DE IMPACTO

Fernanda Cristina Gaspar Lemes¹
Camila de Carvalho Ferreira²
Carla Rubia Marques³

Introdução

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia constituem espaços institucionais marcados por uma configuração singular, articulam, em uma mesma estrutura, educação básica, profissional e superior, impondo ao trabalho docente exigências que transcendem a competência disciplinar isolada. Nesse contexto, a formação continuada de professores não pode ser tratada como atividade periférica, mas como dimensão constitutiva da qualidade da educação ofertada, o que se aprofunda no campo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no qual a mediação entre saberes científicos, tecnológicos e práticas concretas do mundo do trabalho exige processos formativos permanentes e comprometidos com a transformação da prática pedagógica.

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), maior instituição da Rede Federal em número de campi, a formação continuada docente encontra amparo normativo na Resolução n.º 138/2015 e está vinculada ao Departamento de Articulação Pedagógica, Ações Inclusivas e Formação Continuada (DAPE). O Plano de Desenvolvimento Institucional 2024–2028 reafirma essa centralidade ao incluir a formação docente entre os objetivos estratégicos da instituição. No entanto, o reconhecimento formal de uma política não garante, por si só, a constituição de mecanismos capazes de analisar seus efeitos sobre o trabalho pedagógico e sobre os processos de ensino e aprendizagem.

A hipótese central que orienta este estudo é a de que a política de formação continuada do IFSP opera sob uma racionalidade predominantemente burocrático-administrativa, na qual a evidência da ação, materializada na oferta de cursos, no registro de participação docente e na emissão de certificados, ocupa o lugar que deveria ser reservado à análise dos efeitos formativos. Trata-se de uma configuração em que a política se legitima pela visibilidade de suas

¹ Doutora em Educação – UFSCar, Professora EBTT no IFSP, ORCID: 0000-0002-5802-6938. E-mail: fernandacgledes@ifsp.edu.br

² Mestranda em Administração Pública (PROFIAP) – UFTM. Professora EBTT no IFSP, ORCID: 0009-0007-5819-4791. E-mail: camila.ferreira@ifsp.edu.br

³ Mestra em Formação de Gestores Educacionais – UNICID Assistente de Alunos no IFSP. ORCID: 0000-0002-5012-1367 E-mail: carla.rubia@ifsp.edu.br

I ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES 10 ANOS DE REVISTA INTERNACIONAL - RIFP Itapetininga, São Paulo, 23 de maio de 2026

atividades, não pela demonstração de seus resultados. O objetivo deste trabalho é duplo, analisar criticamente essa configuração e propor um modelo institucional de avaliação de impacto que possibilite acompanhar, de forma sistemática e reflexiva, os desdobramentos das ações formativas sobre a prática docente.

Metodologia

A pesquisa inscreve-se no campo da análise de políticas educacionais, com abordagem qualitativa, de natureza analítico-interpretativa, e articula dois procedimentos complementares, a análise documental crítica e a revisão narrativa de literatura. O referencial epistemológico adotado é a abordagem do ciclo de políticas (MAINARDES, 2006), que permite compreender a política não como texto encerrado em si mesmo, mas como processo em permanente reconfiguração, atravessado por distintos contextos de produção e de prática. A análise incidiu sobre três contextos interdependentes, o contexto da influência, representado pela legislação nacional; o contexto da produção do texto, constituído pelas normativas institucionais; e o contexto da prática, identificado nos materiais operacionais e nas lacunas documentais verificadas ao longo da investigação.

O corpus documental foi constituído a partir de dois critérios, pertinência à política de formação continuada do IFSP e disponibilidade pública nos portais institucionais, e integra a Lei n.º 9.394/1996 (LDB), a Resolução CNE/CP n.º 1/2020, a Lei n.º 14.817/2024, a Resolução IFSP n.º 138/2015, o Plano de Desenvolvimento Institucional 2024–2028 e o Caderno de Formação da DAPE (2020). A revisão de literatura foi realizada nas bases SciELO, BDTD e Google Scholar, com recorte temporal de 2015 a 2025, sem exclusão de obras clássicas de referência consolidada no campo.

Fundamentação teórica

A formação continuada de professores ocupa posição nuclear tanto na legislação educacional brasileira quanto na produção acadêmica sobre desenvolvimento profissional docente. Contudo, os modelos predominantes de sua implementação revelam, com frequência, distâncias expressivas entre os princípios que a fundamentam e as práticas que efetivamente a constituem.

Imbernón (2009) identifica um paradoxo que atravessa inúmeros sistemas educacionais: há muita formação e poucas mudanças. Esse diagnóstico aponta para a persistência de um modelo calcado na transmissão vertical de conteúdos por especialistas externos, que pressupõe a existência de soluções genéricas para problemas que são, na realidade, singulares, situados e historicamente constituídos. A alternativa proposta pelo autor é radicalmente distinta: a escola como locus privilegiado da formação, os problemas vivenciados pelos professores como ponto de partida, e a relação entre ação, reflexão e nova ação como dinâmica central do desenvolvimento profissional. Como afirma o autor:

I ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES 10 ANOS DE REVISTA INTERNACIONAL - RIFP

Itapetininga, São Paulo, 23 de maio de 2026

A formação baseada em situações problemáticas centradas nos problemas práticos responde às necessidades definidas da escola. A instituição educativa se transforma em lugar de formação prioritário mediante projetos ou pesquisas-ações frente a outras modalidades formativas de treinamento. A escola passa a ser foco do processo "ação-reflexão-ação" como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria. (IMBERNÓN, 2009, p. 54).

A aprendizagem do sujeito adulto constitui outra dimensão determinante. Placco et al. (2003) argumentam que o processo formativo docente pressupõe o reconhecimento da necessidade de mobilizar recursos pessoais e sociais em direção a objetivos claramente definidos; sem essa percepção de relevância, a formação tende a permanecer no plano da experiência superficial, sem provocar as reorganizações cognitivas e práticas que caracterizam o desenvolvimento profissional efetivo.

No plano da avaliação de políticas formativas, dois modelos teóricos se destacam. Guskey (2000) propõe uma estrutura organizada em cinco níveis interdependentes: reação dos participantes; aprendizagem adquirida; suporte organizacional e condições institucionais; uso do conhecimento na prática profissional; e resultados na aprendizagem dos estudantes. A hierarquia do modelo é reveladora, os níveis superiores dependem dos inferiores, mas a ocorrência dos inferiores não garante, automaticamente, o alcance dos superiores. Kirkpatrick e Kirkpatrick (2006) estruturam a avaliação em quatro níveis: reação, aprendizagem, comportamento e resultados, evidenciando a insuficiência de abordagens que se restringem à mensuração da participação ou da satisfação, sem avançar na análise de mudanças efetivas no desempenho profissional.

A docência na EPT apresenta especificidades que intensificam ainda mais essa necessidade. Machado (2015) afirma que esse campo exige um perfil formativo que extrapola tanto a formação disciplinar do bacharel quanto a formação pedagógica do licenciado, demandando identidade profissional que integre, de modo reflexivo, o domínio técnico-científico e a competência pedagógica. Lemes (2020) evidencia a heterogeneidade do corpo docente do IFSP, composto por licenciados, bacharéis e tecnólogos, impondo à política de formação continuada o desafio de contemplar trajetórias formativas distintas e necessidades pedagógicas diversas. Nesse cenário, a formação continuada torna-se, em muitos casos, o principal espaço institucional de reflexão sistemática sobre a prática pedagógica para docentes que ingressaram na carreira por vias não pedagógicas.

Resultados e discussão

A análise dos documentos institucionais do IFSP evidencia que a política de formação continuada opera predominantemente nos níveis iniciais de avaliação propostos por Guskey (2000) e Kirkpatrick e Kirkpatrick (2006): concentra-se na realização das ações, no registro de participação e na emissão

I ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES 10 ANOS DE REVISTA INTERNACIONAL - RIFP

Itapetininga, São Paulo, 23 de maio de 2026

de certificados, sem constituir dispositivos sistemáticos de acompanhamento de seus desdobramentos sobre o trabalho docente.

No plano normativo, a Resolução n.º 138/2015, único instrumento regulatório da política, permanece sem revisão substantiva após uma década de sua promulgação, período em que o IFSP expandiu sua rede, atravessou a pandemia de COVID-19 e assistiu à publicação de novos marcos legais nacionais para a formação docente. Quando não existem mecanismos sistemáticos de avaliação de impacto, não há produção de conhecimento institucional que oriente a revisão das normativas. A ausência de avaliação retroalimenta, assim, a estagnação da política.

No plano operacional, a descontinuidade do Caderno de Formação da DAPE, cuja última edição disponível data de 2020, e a ausência de registros públicos sobre a sistematização de dados coletados em levantamentos de demandas docentes indicam uma dinâmica em que as ações são realizadas e registradas, mas não se convertem em conhecimento institucional acumulado, capaz de orientar decisões futuras. Acrescentam-se a isso a ausência de diretrizes explícitas sobre o perfil dos formadores e o silêncio normativo sobre as condições institucionais necessárias para que as aprendizagens promovidas nas formações sejam incorporadas à prática docente, aspectos que a literatura identifica como condicionantes determinantes da efetividade de qualquer processo formativo (IMBERNÓN, 2009; GUSKEY, 2000).

Em síntese, consolida-se o que se pode denominar de lógica da certificação: a comprovação formal de que a formação foi ofertada substitui a análise de sua efetividade sobre o trabalho pedagógico e sobre a aprendizagem dos estudantes.

Diante desse quadro, propõe-se um modelo institucional de avaliação de impacto estruturado em cinco dimensões articuladas, construído a partir do diálogo entre os referenciais de Guskey (2000) e Kirkpatrick e Kirkpatrick (2006) e as especificidades institucionais do IFSP. A primeira dimensão, oferta e participação, volta-se à abrangência das ações formativas, com base em registros institucionais. A segunda, relevância e aprendizagem profissional, examina a pertinência das ações e a apropriação das aprendizagens, por meio de questionários e relatos reflexivos. A terceira, condições institucionais de aplicação, identifica os fatores que viabilizam ou limitam a incorporação das aprendizagens à prática, com recurso a grupos focais e entrevistas. A quarta, mudanças na prática pedagógica, investiga a incorporação das aprendizagens ao trabalho docente, com base em registros de práticas e portfólios. A quinta, efeitos educacionais, analisa as repercussões das ações formativas nos processos de ensino e aprendizagem, considerando percepções discentes e indicadores de permanência.

O modelo não se orienta por uma lógica de controle ou de responsabilização individual, mas por uma perspectiva formativa e institucional,

I ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES 10 ANOS DE REVISTA INTERNACIONAL - RIFP

Itapetininga, São Paulo, 23 de maio de 2026

voltada à produção de conhecimento sobre os processos formativos e à qualificação progressiva das políticas educacionais.

Considerações finais

Os elementos reunidos confirmam a hipótese que orientou este estudo: a política de formação continuada do IFSP opera sob uma racionalidade predominantemente burocrático-administrativa, na qual a evidência da ação substitui a análise de seus efeitos. Essa configuração não é produto de omissão pontual, ela expressa uma concepção de qualidade educacional que se satisfaz com a comprovação formal de que a formação foi ofertada, sem exigir evidências de que foi efetiva.

A superação dessa lógica demanda uma reorientação mais profunda, que coloque o desenvolvimento profissional docente, e não a certificação, como finalidade central da política formativa. O modelo proposto não é normativo nem universal: sua utilidade reside na possibilidade de adaptação às especificidades de cada campus e de cada momento institucional, contribuindo para a constituição de uma cultura avaliativa orientada pela qualidade da experiência educativa dos estudantes. A produção de dados primários junto a docentes, pedagogos e gestores, bem como a aplicação empírica do modelo em contextos específicos, constituem desdobramentos investigativos indicados como agenda de pesquisa para estudos futuros.

Referências

- BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em 23 de abr. de 2026.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-cne-cp-001-2020-10-27.pdf>. Acesso em 23 de abr. de 2026.
- BRASIL. Lei n.º 14.817, de 16 de janeiro de 2024. Estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2024/lei/l14817.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2014.817%2C%20DE%2016.Art. acesso em 23 de abr. de 2026.
- GUSKEY, Thomas R. **Evaluating professional development**. Thousand Oaks: Corwin Press, 2000.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

I ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES 10 ANOS DE REVISTA INTERNACIONAL - RIFP

Itapetininga, São Paulo, 23 de maio de 2026

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Resolução n.º 138, de 8 de dezembro de 2015**. Regulamenta a política de formação continuada de professores do IFSP. São Paulo: IFSP, 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. Plano de Desenvolvimento Institucional 2024–2028. São Paulo: IFSP, 2024. Disponível em:

https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/Resolucoes/resolucoes2015/Resol_138_Aprova--Politica-de-Formao-Continuada-de-Professores.pdf . Acesso em: 23 abr. 2026.

KIRKPATRICK, Donald L.; KIRKPATRICK, James D. **Evaluating training programs: the four levels**. 3. ed. San Francisco: Berrett-Koehler, 2006.

LEMES, Fernanda Cristina Gaspar. **O Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do IFSP: contribuições na perspectiva de seus participantes**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/12966> . Acesso em 23 de abr. de 2026.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a Educação Profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 8–22, 2015. Disponível em:

<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2862> . Acesso em: 23 abr. 2026.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47–69, 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvxytCQHcJFyhsJ/?format=html&lang=pt> . Acesso em: 23 abr. 2026.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza et al. **A aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2003.