

FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CRÍTICA À LÓGICA DA CERTIFICAÇÃO E PROPOSIÇÃO DE UM MODELO DE AVALIAÇÃO DE IMPACTO NO IFSP
CONTINUING PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN VOCATIONAL AND TECHNICAL EDUCATION: A CRITIQUE OF THE CERTIFICATION LOGIC AND A PROPOSED IMPACT EVALUATION FRAMEWORK

Camila de Carvalho FERREIRA

Mestranda em Administração Pública (PROFIAP)/UFTM
Campus São José do Rio Preto/IFSP
camila.ferreira@ifsp.edu.br

Fernanda Cristina Gaspar LEMES

Doutora em Educação/UFSCar
Campus São José do Rio Preto/IFSP
fernandacglemes@ifsp.edu.br

Carla Rubia MARQUES

Mestra em Formação de Gestores Educacionais/UNICID
Campus São José do Rio Preto/IFSP
carla.rubia@ifsp.edu.br

RESUMO

Este artigo analisa criticamente a política de formação continuada de professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), com foco na ausência de mecanismos sistemáticos de avaliação de impacto. A investigação parte da constatação de que, embora a formação continuada constitua dimensão estruturante da qualidade da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), as políticas institucionais frequentemente se consolidam sob uma racionalidade burocrático-administrativa, na qual a evidência da ação, expressa na oferta de cursos, na participação docente e na emissão de certificados, substitui a análise de seus efeitos sobre a prática pedagógica e sobre os processos de ensino e aprendizagem. Metodologicamente, trata-se de pesquisa qualitativa, de natureza documental e bibliográfica, fundamentada na análise de normativas institucionais, documentos de planejamento e literatura especializada sobre formação docente, desenvolvimento profissional e avaliação de políticas educacionais. O referencial teórico articula contribuições de Imbernón (2009), Placco et al. (2003), Guskey (2000), Kirkpatrick e Kirkpatrick (2006) e Mainardes (2006), permitindo confrontar os modelos tradicionais de formação com os critérios estabelecidos pela literatura internacional de avaliação de desenvolvimento profissional docente. A análise evidencia que a política do IFSP opera predominantemente nos níveis iniciais de avaliação, concentrada na realização e no registro das ações, sem constituir dispositivos voltados ao acompanhamento de mudanças na prática docente, às condições institucionais de aplicação das aprendizagens ou aos efeitos sobre a experiência educativa dos estudantes. Como contribuição, o artigo propõe um modelo institucional de avaliação de impacto estruturado em cinco dimensões articuladas: oferta e participação; relevância e aprendizagem profissional; condições institucionais; mudanças na prática pedagógica; e efeitos educacionais. O modelo visa subsidiar processos de análise reflexiva e tomada de decisão institucional, contribuindo para o fortalecimento de políticas formativas coerentes com as demandas do trabalho docente na EPT.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores; Avaliação de Políticas Educacionais; Desenvolvimento Profissional Docente; Educação Profissional e Tecnológica; IFSP.

ABSTRACT

This article critically examines the continuing professional development policy for teachers at the Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo (IFSP), focusing on the absence of systematic impact evaluation mechanisms. The study departs from the observation that, although continuing professional development constitutes a structural dimension of quality in Vocational and Technical Education (VTE), institutional policies frequently consolidate under a bureaucratic-administrative rationality in which evidence of action, expressed through course offerings, teacher participation rates, and certification, replaces the analysis of effects on pedagogical practice and teaching-learning processes. The research is grounded in a qualitative, document-based and bibliographic approach, drawing on the analysis of institutional regulations, planning documents, and specialist literature on teacher education, professional development, and educational policy evaluation. The theoretical framework articulates contributions from Imbernón (2009), Placco et al. (2003), Guskey (2000), Kirkpatrick and Kirkpatrick (2006), and Mainardes (2006), enabling a confrontation between traditional continuing development models and the criteria established by the international literature on professional development evaluation. The analysis reveals that IFSP policy operates predominantly at the initial evaluation levels, concentrated on the execution and recording of activities, without establishing devices for monitoring changes in teaching practice, the institutional conditions for applying learning, or effects on students' educational experience. As a contribution, the article proposes an institutional impact evaluation model structured around five interrelated dimensions: provision and participation; perceived relevance and professional learning; institutional conditions; changes in pedagogical practice; and educational outcomes. The model aims to support reflective analysis and institutional decision-making processes, thereby contributing to the development of formative policies that are more responsive to the demands of teaching work in VTE.

Keywords: continuing professional development; educational policy evaluation; teacher professional development; Vocational and Technical Education; IFSP.

Introdução

Texto de introdução texto de introdução texto de introdução texto de introdução texto de introdução texto de introdução texto de introdução (veja o arquivo de modelo de artigo com explicações).

1 Introdução

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram concebidos como instituições que articulam, de forma integrada, a educação básica, a educação profissional e a educação superior, o que impõe à docência um conjunto de exigências que extrapola a dimensão estritamente disciplinar. O trabalho docente nesses espaços demanda a mobilização simultânea de saberes pedagógicos, técnicos e vinculados ao mundo do trabalho, configurando uma prática complexa, situada e permanentemente desafiada por transformações sociais, tecnológicas e institucionais.

Diante dessa configuração, a formação continuada de professores não pode ser compreendida como atividade complementar à dinâmica institucional, mas como dimensão estruturante da qualidade da educação ofertada. No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), essa centralidade se torna ainda mais evidente, pois a docência envolve a mediação entre conhecimentos científicos, tecnológicos e experiências concretas de trabalho, exigindo processos formativos que dialoguem diretamente com a realidade da prática pedagógica.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), maior instituição da Rede Federal em número de campi, apresenta, em seus documentos normativos e de planejamento, o reconhecimento da formação continuada como prioridade institucional. A política é formalmente regulamentada pela Resolução n.º 138/2015 e vinculada, no âmbito organizacional, à Pró-Reitoria de Ensino, por meio do Departamento de Articulação Pedagógica, Ações Inclusivas e Formação Continuada (DAPE). O Plano de Desenvolvimento Institucional 2024–2028 incorpora, adicionalmente, a formação docente entre seus objetivos estratégicos.

O reconhecimento formal da política não implica, contudo, a existência de mecanismos capazes de aferir seus efeitos sobre a prática pedagógica e sobre os processos de ensino e aprendizagem. Observa-se que a política de formação continuada do IFSP tende a se materializar predominantemente por meio da oferta de ações formativas, do registro de participação e da certificação dos docentes, sem a constituição de dispositivos sistemáticos de acompanhamento de seus desdobramentos no cotidiano escolar.

A hipótese 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, expressa na oferta de cursos, no número de participantes e na emissão de certificados, substitui a análise de seus efeitos sobre o trabalho docente e sobre a aprendizagem dos estudantes. Trata-se de uma configuração na qual a política se legitima pela visibilidade de suas atividades, sem que tais atividades sejam submetidas a processos consistentes de avaliação de impacto.

A relevância desta discussão ultrapassa a dimensão técnica da gestão educacional. A ausência de mecanismos de avaliação de impacto revela concepções subjacentes acerca da formação docente, do desenvolvimento profissional e da própria

noção de qualidade na EPT. Quando instituições públicas investem recursos em ações formativas sem produzir conhecimento sistemático sobre seus efeitos, limitam não apenas sua capacidade de aperfeiçoamento institucional, mas também a possibilidade de construção de processos formativos críticos, reflexivos e contextualizados.

Este artigo tem como objetivo analisar criticamente a política de formação continuada de professores do IFSP, tendo como foco a ausência de mecanismos de avaliação de impacto, e propor um modelo institucional de análise que possibilite acompanhar, de forma sistemática, os desdobramentos das ações formativas. O artigo estrutura-se da seguinte forma: a seção 2 apresenta o referencial teórico, articulando concepções sobre formação continuada e desenvolvimento profissional docente, modelos de avaliação de impacto em programas formativos e especificidades da docência na EPT; a seção 3 descreve o percurso metodológico, explicitando a abordagem analítica adotada, o corpus documental e os procedimentos de análise; a seção 4 apresenta o contexto normativo da formação continuada no IFSP; a seção 5 desenvolve a análise crítica do modelo vigente; a seção 6 propõe um modelo institucional de avaliação de impacto; e a seção 7 apresenta as considerações finais.

2 Referencial teórico

2.1 Formação continuada e desenvolvimento profissional docente

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

No plano normativo, a obrigatoriedade da formação continuada está inscrita no artigo 61 da Lei n.º 9.394/1996, que assegura aos profissionais da educação o direito a processos formativos articulados às especificidades de sua atuação. O artigo 67 da mesma lei atribui à União, aos estados e aos municípios a responsabilidade pela promoção conjunta da formação inicial, continuada e da capacitação docente (BRASIL, 1996). A Resolução CNE/CP n.º 1/2020 reafirma o princípio do professor como agente ativo de seu próprio desenvolvimento profissional, reconhecendo a formação continuada como processo sistemático de construção e aprimoramento de competências pedagógicas (BRASIL, 2020). A Lei n.º 14.817/2024 vincula a formação continuada a

planos de carreira, estabelecendo que as instituições públicas devem garantir condições de atualização profissional compatíveis com as exigências do exercício docente (BRASIL, 2024). O Plano Nacional de Educação, em suas diferentes versões, consagra metas específicas para a formação docente, reconhecendo sua centralidade para a qualidade da educação no país.

A presença da formação continuada no arcabouço legal não resolve, por si só, a questão da qualidade e da pertinência dos processos formativos implementados pelas instituições. Imbernón (2009) denuncia que, em muitos países, a abundância de ações formativas não se traduz em transformação das práticas pedagógicas: há, segundo o autor, muita formação e poucas mudanças. O diagnóstico reside na persistência de um modelo de treinamento, fundado na transmissão vertical de conhecimentos e técnicas por especialistas externos, que pressupõe a existência de soluções genéricas para problemas que são, na realidade, singulares, situados e historicamente constituídos. Nesse modelo, o professor é posicionado como destinatário passivo de prescrições elaboradas por outrem, o que compromete tanto a relevância das formações quanto a possibilidade de que produzam impactos efetivos sobre o trabalho pedagógico.

O mesmo autor aponta que os problemas vivenciados pelos docentes ocorrem em realidades e contextos diferentes, sendo protagonizados por sujeitos com histórias e trajetórias de formação particulares, de modo que a busca por soluções genéricas é estruturalmente pouco eficaz. A crítica não implica a recusa de qualquer processo formativo organizado institucionalmente, mas a defesa de um modelo radicalmente distinto: aquele no qual a instituição escolar se converte em locus privilegiado da formação, os problemas vivenciados pelos professores em suas práticas concretas constituem o ponto de partida do processo formativo, e a relação entre ação, reflexão e nova ação configura a dinâmica central do desenvolvimento profissional (IMBERNÓN, 2009). Nessa perspectiva, a formação continuada não é algo que se oferece ao professor, mas algo que se constrói com ele, a partir de sua experiência e em diálogo permanente com as condições do contexto em que atua. Como sintetiza Imbernón (2009, p. 54):

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.

Esse entendimento encontra ressonância nos estudos sobre a aprendizagem do adulto professor. Placco *et al.* (2003) argumentam que a aprendizagem do sujeito adulto pressupõe o reconhecimento da necessidade de mobilizar recursos pessoais e sociais em direção a objetivos claramente definidos. Sem essa identificação de relevância, o processo formativo tende a permanecer no plano da experiência superficial, sem provocar as reorganizações cognitivas e práticas que caracterizam o desenvolvimento profissional efetivo. Knowles, Holton e Swanson (2020), em perspectiva complementar, sistematizam os princípios da andragogia, destacando que adultos aprendem de modo mais efetivo quando percebem a utilidade imediata do que aprendem, quando suas experiências anteriores são valorizadas como recursos formativos e quando participam ativamente da definição dos objetivos e métodos de aprendizagem. A desconsideração desses princípios no desenho das políticas de formação continuada produz iniciativas que, embora formalmente corretas, resultam em baixa adesão significativa dos professores e em impacto reduzido sobre suas práticas.

Aguirre-Canales *et al.* (2021) definem a formação continuada como processo sistemático, consistente e organizado, no qual professores em exercício participam, individual ou coletivamente, de processos crítico-reflexivos voltados ao desenvolvimento de competências profissionais. Essa definição articula, em um único enunciado, três dimensões frequentemente dissociadas nas políticas institucionais: a sistematicidade do processo, o caráter reflexivo da formação e o desenvolvimento de competências aplicáveis à prática. Jiménez Hernández, González Ortiz e Tornel Abellán (2018) reforçam que a formação continuada de qualidade é aquela que possibilita o desenvolvimento de competências pedagógicas próprias do exercício profissional, constituindo-se em elemento indispensável para a melhoria contínua da prática educativa.

O que distingue uma política de formação continuada efetiva de uma política que se limita à oferta de ações formativas é a capacidade de produzir mudanças verificáveis no trabalho pedagógico dos professores e, por extensão, nos processos de aprendizagem dos estudantes. Entende-se que essa capacidade não decorre automaticamente da realização de cursos e atividades, ela depende da pertinência temática das formações, das condições institucionais que viabilizam a aplicação das aprendizagens, do modelo pedagógico que orienta os processos formativos e, de modo

determinante, da existência de mecanismos que permitam identificar, acompanhar e avaliar os desdobramentos das ações formativas sobre a prática docente.

2.2 Avaliação de impacto em formação continuada

A análise de políticas de formação continuada de professores demanda a incorporação de referenciais teórico-metodológicos que permitam compreender não apenas sua estrutura formal ou sua capacidade de oferta, mas, sobretudo, seus efeitos sobre a prática docente e sobre os processos educacionais. A avaliação de impacto se apresenta como dimensão central para a compreensão da efetividade de tais políticas.

Guskey (2000) propõe um modelo de avaliação do desenvolvimento profissional organizado em cinco níveis interdependentes: (i) reação dos participantes; (ii) aprendizagem adquirida; (iii) suporte organizacional e condições institucionais; (iv) uso do conhecimento na prática profissional; e (v) resultados na aprendizagem dos estudantes. Essa abordagem evidencia que a avaliação de processos formativos não pode se limitar à satisfação dos participantes ou à verificação da aprendizagem conceitual, sendo necessário considerar as condições de aplicação e os efeitos concretos no contexto educacional. A arquitetura do modelo revela, ainda, uma hierarquia lógica: os níveis superiores dependem dos inferiores, mas a ocorrência dos inferiores não garante, automaticamente, o alcance dos superiores.

O modelo de Kirkpatrick e Kirkpatrick (2006) organiza a avaliação de programas de formação em quatro níveis: reação, aprendizagem, comportamento e resultados. Amplamente utilizado em contextos de treinamento organizacional, esse referencial contribui para evidenciar a insuficiência de abordagens que se restringem à mensuração da participação ou da satisfação, sem avançar na análise de mudanças efetivas no desempenho profissional e nos resultados institucionais. A consolidação desse modelo na literatura internacional ao longo de décadas demonstra que a limitação das políticas formativas aos níveis iniciais de avaliação não é um problema novo nem específico ao contexto brasileiro.

A incorporação desses referenciais ao campo educacional permite problematizar políticas de formação continuada que se estruturam predominantemente em torno da oferta de cursos e da certificação de participantes, nas quais a avaliação se concentra nos níveis iniciais, desconsiderando dimensões fundamentais como a transformação da prática pedagógica e os efeitos sobre a aprendizagem dos estudantes.

No âmbito da análise de políticas educacionais, a abordagem do ciclo de políticas, proposta por Mainardes (2006), contribui para compreender a distância entre o texto da política e sua materialização no contexto da prática. A existência de normativas, diretrizes e documentos institucionais não garante, por si só, a efetividade da política, é necessário analisar como ela é interpretada, implementada e reconfigurada nos diferentes espaços institucionais.

É válido considerar o que apresentam Figueiredo e Figueiredo (1986), os autores distinguem avaliação política, que examina a pertinência e a legitimidade de uma política, de avaliação de políticas, que examina sua eficácia e eficiência. Ambas as dimensões são necessárias para a análise da formação continuada: é preciso questionar tanto se a política responde às necessidades reais dos professores quanto se os meios adotados para implementá-la produzem os efeitos pretendidos.

Nessa perspectiva, a avaliação de impacto não deve ser compreendida como instrumento meramente técnico ou gerencial, orientado à mensuração de resultados em perspectiva produtivista. Ao contrário, trata-se de um processo que possibilita a produção de conhecimento institucional sobre os efeitos, limites e potencialidades das ações formativas, contribuindo para a construção de políticas mais coerentes com as demandas do trabalho docente e com os princípios da educação pública de qualidade. Nesse contexto, a ausência de mecanismos sistemáticos de avaliação de impacto em políticas de formação continuada não representa apenas uma lacuna operacional, mas também expressa uma determinada concepção de política educacional, na qual a visibilidade da ação substitui a análise de seus efeitos, comprometendo a possibilidade de aprendizagem institucional e de desenvolvimento profissional docente.

2.3 A docência na Educação Profissional e Tecnológica: especificidades e exigências formativas

A compreensão das particularidades que caracterizam a docência na EPT constitui condição necessária para a análise crítica de qualquer política de formação continuada voltada aos professores que atuam nesse campo. A EPT impõe ao trabalho docente uma configuração singular, na qual se articula, de forma permanente e frequentemente tensa, a mediação entre saberes científicos, tecnológicos, pedagógicos e aqueles provenientes das práticas concretas do mundo do trabalho.

Machado (2015) afirma que a docência na EPT exige um perfil formativo que extrapola tanto a formação disciplinar do bacharel quanto a formação pedagógica do licenciado, demandando a construção de uma identidade profissional que integre, de modo reflexivo, o domínio técnico-científico e a competência pedagógica. Para a autora, tal integração não ocorre espontaneamente, mas requer processos formativos intencionais, contextualizados e comprometidos com as especificidades do trabalho docente na interface entre educação e trabalho.

No contexto dos Institutos Federais, essa complexidade se aprofunda em razão de sua própria configuração institucional. Soares, Sá e Santos (2024) apontam que os IFs convivem com a coexistência de professores com formações iniciais distintas tendo em seu quadro de professores licenciados, bacharéis e tecnólogos. Lemes (2020) evidencia o mesmo cenário no contexto específico do IFSP. Esses dados impõem à política de formação continuada o desafio de contemplar trajetórias profissionais heterogêneas, necessidades formativas diversas e diferentes relações com o saber pedagógico. Tratar como homogêneo um corpo docente que opera a partir de referenciais formativos profundamente distintos constitui uma das fragilidades estruturais dos modelos formativos de caráter genérico.

A predominância de professores sem formação pedagógica inicial sistemática é um dado estrutural da EPT no Brasil. Miranda (2024) e Silva (2021) evidenciam que expressiva parcela dos docentes que atuam nos Institutos Federais ingressou na carreira a partir de formações em áreas técnicas ou científicas, sem formação em cursos de licenciatura, e Heeren (2019) corrobora essa informação no contexto do IFSP. Nesse cenário, a formação continuada assume uma função que extrapola o aperfeiçoamento profissional, ela se torna, em muitos casos, o principal espaço institucional no qual questões relativas à prática pedagógica, às metodologias de ensino, à avaliação da aprendizagem e às relações entre currículo e trabalho são objeto de reflexão sistemática. A ausência de mecanismos de avaliação de impacto, nesse contexto, não representa apenas uma lacuna gerencial, mas configura uma omissão institucional com consequências diretas sobre o desenvolvimento profissional de um corpo docente que depende, de forma especialmente intensa, desses processos.

A relação entre formação docente qualificada e os indicadores de permanência e êxito dos estudantes na EPT reforça essa perspectiva. Silveira, Gonçalves e Maraschin (2017) e Barros (2024) demonstram que as práticas pedagógicas dos professores,

diretamente influenciadas por seus processos de formação, exercem papel relevante nas condições de permanência dos estudantes nos cursos técnicos e tecnológicos.

Paniago (2021) alerta que a formação dos formadores nos Institutos Federais precisa contemplar não apenas dimensões pedagógicas gerais, mas também a especificidade da articulação entre educação e trabalho, sob pena de produzir processos formativos desconectados da realidade na qual professores e estudantes estão inseridos.

Diante desse quadro, a elaboração e a avaliação de políticas de formação continuada para os professores da EPT demandam um olhar sensível às especificidades desse campo, reconhecendo a heterogeneidade do corpo docente, a centralidade da formação continuada para professores sem licenciatura e a relação entre qualidade da formação docente e qualidade da experiência educativa dos estudantes.

3 Percorso metodológico

Este artigo se inscreve no campo da análise de políticas educacionais (MAINARDES, 2006) e adota abordagem qualitativa, de natureza analítico-interpretativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994). O estudo examina a coerência entre os princípios declarados pela política de formação continuada do IFSP e os mecanismos efetivamente constituídos para sua implementação, sustentando-se em dois procedimentos complementares, a análise documental crítica (CELLARD, 2008; SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009) e a revisão narrativa de literatura (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011).

Do ponto de vista epistemológico, o trabalho orienta-se pela abordagem do ciclo de políticas, conforme proposta por Ball e sistematizada para o campo educacional brasileiro por Mainardes (2006). Essa perspectiva permite compreender a política não como texto acabado, mas como processo em permanente reconfiguração, atravessado por diferentes contextos de produção e de prática. A análise incide sobre três contextos interdependentes, o contexto da influência, constituído pela legislação nacional que enquadra a formação continuada docente; o contexto da produção do texto, representado pelas normativas e documentos de planejamento do IFSP; e o contexto da prática, identificado nos materiais operacionais produzidos pela DAPE e nas lacunas documentais identificadas ao longo da investigação.

O corpus documental foi selecionado a partir de dois critérios, pertinência direta à política de formação continuada de professores do IFSP e disponibilidade pública nos portais institucionais. Compõem o corpus os documentos elencados no Quadro 1.

Quadro 1 – Corpus documental da pesquisa: documentos analisados e sua função na investigação

Documento	Ano	Função na análise
Lei n.º 9.394 (LDB)	1996	Contexto normativo nacional
Resolução CNE/CP n.º 1	2020	Contexto normativo nacional
Lei n.º 14.817	2024	Contexto normativo nacional
Resolução IFSP n.º 138	2015	Texto central da política institucional
Plano de Desenvolvimento Institucional 2024–2028	2024	Contexto de planejamento institucional
Caderno de Formação DAPE	2020	Contexto da prática — última edição disponível

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O procedimento de análise documental seguiu as dimensões propostas por Cellard (2008) e Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), realizando o exame do contexto de produção de cada documento, identificação de sua autoria e função institucional, verificando sua autenticidade e confiabilidade, analisando a natureza do texto e identificação dos conceitos-chave e da lógica interna que os orienta. As categorias analíticas utilizadas, oferta e participação, relevância e aprendizagem, condições institucionais, mudanças na prática e efeitos educacionais, foram construídas a partir do diálogo entre o referencial teórico e os documentos analisados, em um movimento analítico-interpretativo no qual o referencial teórico orientou o olhar sobre os

documentos, sem determinar previamente os achados, caracterizando o que Cellard (2008) denomina análise documental temática.

A revisão de literatura foi realizada nas bases SciELO, BDTD e Google Scholar, utilizando os descritores “formação continuada de professores”, “Educação Profissional e Tecnológica”, “avaliação de políticas educacionais” e “desenvolvimento profissional docente”, isolados e combinados. O recorte temporal privilegiou o período de 2015 a 2025, em consonância com a vigência da Resolução n.º 138/2015, sem exclusão de obras clássicas de referência consolidada no campo.

Cabe explicitar que a delimitação deste estudo, por se tratar de pesquisa documental e bibliográfica, a análise apoia-se em fontes primárias de acesso público e em literatura especializada, sem recurso a dados produzidos diretamente junto aos sujeitos envolvidos na política, docentes, pedagogos e gestores dos campi. Essa delimitação é constitutiva da natureza do estudo, não uma lacuna a ser suprida, a análise de política a partir de seus textos e de seus efeitos documentados possui estatuto metodológico próprio e tradição consolidada no campo educacional (MAINARDES, 2006; FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986). A produção de dados primários junto aos sujeitos da política constitui desdobramento investigativo necessário e complementar, indicado como agenda de pesquisa nas considerações finais.

4 A política de formação continuada no IFSP: contexto normativo e configuração institucional

A análise da política de formação continuada de professores do IFSP requer, previamente, a compreensão de seu contexto normativo e organizacional. A existência de uma política formal regulamentada representa, em si mesma, um avanço institucional significativo, especialmente em uma rede que historicamente atribuiu à formação docente papel secundário em relação à oferta de cursos e à expansão física. O reconhecimento desse avanço não pode, porém, obscurecer os limites estruturais que marcam a configuração atual da política.

4.1 A Resolução n.º 138/2015 e sua estagnação normativa

A política de formação continuada de professores do IFSP é regulamentada, no âmbito institucional, pela Resolução n.º 138, aprovada em 8 de dezembro de 2015 (IFSP, 2015). O documento define a formação continuada como conjunto de atividades e ações voltadas ao desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional dos professores,

estabelece as instâncias responsáveis por sua organização e execução, orienta a composição das equipes pedagógicas nos campi e define as modalidades de ações formativas reconhecidas institucionalmente.

A aprovação da Resolução representou um marco para a instituição. Antes de 2015, inexistia normativa específica que organizasse, de forma sistemática, as ações de formação continuada no âmbito institucional, o que tornava tais iniciativas dependentes de vontades locais, recursos ocasionais e esforços individuais das equipes pedagógicas de cada campus. A regulamentação conferiu à formação continuada base normativa e estrutura organizacional, sinalizando seu reconhecimento como política institucional e não como ação episódica.

No entanto, passada uma década de sua promulgação, o documento permanece sem revisão sistemática, o que suscita questionamentos relevantes sobre sua capacidade de responder às transformações que marcaram o período. Entre 2015 e 2025, o IFSP expandiu significativamente sua rede de campi, incorporou novas modalidades e níveis de ensino, atravessou o período da pandemia de COVID-19, que impôs reconfiguração radical às práticas pedagógicas, e assistiu à publicação de novos marcos legais e normativos nacionais sobre formação de professores, entre os quais a Resolução CNE/CP n.º 1/2020 e a Lei n.º 14.817/2024. A manutenção de uma normativa elaborada em 2015 como principal referência regulatória para a formação continuada não constitui, em si, um problema de desatualização formal, mas pode ser visto como um indicativo de que a política não foi submetida a processos de revisão crítica capazes de incorporar as aprendizagens institucionais acumuladas nesse período.

Esse dado pode ser interpretado à luz da própria hipótese que orienta este trabalho. Quando não existem mecanismos sistemáticos de avaliação de impacto, não há produção de conhecimento institucional que justifique, oriente ou demande a revisão da normativa. A ausência de avaliação retroalimenta a estagnação da política, criando um ciclo no qual a falta de evidências sobre os efeitos das ações formativas dispensa, aparentemente, a necessidade de reorientação.

4.2 O Caderno de Formação da DAPE e a descontinuidade das ações

No plano operacional, a formação continuada do IFSP é coordenada pelo Departamento de Articulação Pedagógica, Ações Inclusivas e Formação Continuada (DAPE), vinculado à Pró-Reitoria de Ensino. Entre as iniciativas desenvolvidas por esse

departamento, destaca-se a publicação do Caderno de Formação, documento que sistematiza as ações formativas planejadas para determinado período, apresentando temáticas, modalidades e objetivos das atividades oferecidas aos docentes da instituição.

A análise da disponibilidade pública desse material revela uma descontinuidade expressiva, a última edição do Caderno de Formação disponível no portal institucional data de 2020, ano marcado pela emergência da pandemia de COVID-19 e pela necessidade de adaptação acelerada das práticas pedagógicas ao contexto do ensino remoto (IFSP, 2024). Embora as condicionantes extraordinárias daquele período devam ser reconhecidas, a ausência de edições posteriores levanta questões que merecem atenção analítica.

Cabe indagar se a descontinuidade na publicação do Caderno reflete uma mudança na estratégia de comunicação das ações formativas ou expressa um arrefecimento em sua sistematização. Acrescente-se que, durante a pandemia, o IFSP realizou levantamento de interesses e demandas formativas junto aos docentes, iniciativa que demonstrou sensibilidade às necessidades do corpo docente naquele momento. Não se identificam, contudo, nos documentos institucionais disponíveis, evidências de que os dados coletados nesse processo tenham sido sistematizados, analisados e convertidos em orientações programáticas para as ações formativas subsequentes. A coleta de interesses, desacompanhada de um processo estruturado de análise e retroalimentação, cumpre função meramente administrativa, sem se converter em insumo para a qualificação da política.

Essa dinâmica ilustra, de forma concreta, o problema central identificado neste artigo: a política de formação continuada do IFSP produz registros e realiza ações, mas não constitui, de forma sistemática, os mecanismos que permitiriam transformar essas ações em conhecimento institucional acumulado, capaz de orientar decisões futuras e de qualificar progressivamente a política formativa.

4.3 A ausência de critérios para formadores e o silêncio sobre condições de implementação

Um terceiro aspecto que merece atenção na análise do contexto normativo diz respeito à ausência de diretrizes explícitas sobre o perfil e os requisitos dos formadores que atuam nas ações formativas institucionais, bem como sobre as condições

consideradas necessárias para que as aprendizagens promovidas por essas ações possam ser efetivamente incorporadas à prática docente.

A Resolução n.º 138/2015 não estabelece parâmetros relativos à formação, à experiência ou às competências esperadas dos profissionais que conduzem as atividades formativas junto aos docentes do IFSP. Essa lacuna não é trivial, a qualidade de um processo formativo está diretamente relacionada à competência de quem o conduz, especialmente quando o público é composto por profissionais adultos, com experiência consolidada e trajetórias formativas diversas. A inexistência de critérios institucionais para os formadores contrasta com práticas de outras organizações educacionais que, em seus documentos de referência, estabelecem pressupostos e competências esperadas daqueles que atuam como formadores de professores.

No que concerne às condições institucionais de implementação, a normativa vigente também não contempla, de forma sistemática, a análise dos fatores que influenciam a possibilidade de aplicação das aprendizagens adquiridas nas ações formativas. A carga horária de trabalho dos docentes, a disponibilidade de tempo para planejamento, o apoio das equipes gestoras dos campi e a existência de espaços coletivos de reflexão são aspectos que a literatura especializada identifica como condicionantes determinantes da efetividade de qualquer processo formativo (IMBERNÓN, 2009; GUSKEY, 2000). Ao não contemplar essas dimensões, a política institucional corre o risco de responsabilizar individualmente os docentes pela eventual não incorporação das aprendizagens à prática, desconsiderando que a transformação do trabalho pedagógico é, também e fundamentalmente, uma questão de condições institucionais.

As três dimensões analisadas nesta seção, a estagnação normativa, a descontinuidade das ações e a ausência de critérios para formadores e condições de implementação, compõem o quadro sobre o qual se desenvolve a análise crítica apresentada na seção seguinte.

5 Limites do modelo vigente: da evidência burocrática à opacidade dos resultados

A análise da política de formação continuada de professores do IFSP, à luz dos referenciais teóricos discutidos, permite identificar um conjunto de limites estruturais que não se restringem à ausência de instrumentos de avaliação, mas dizem respeito à racionalidade que orienta a política institucional. Observa-se a predominância de um

modelo centrado na lógica de oferta, no qual a efetividade da política tende a ser inferida a partir da realização de ações formativas e do registro de participação docente, sem a constituição de mecanismos sistemáticos de acompanhamento de seus desdobramentos.

No que se refere à dimensão da oferta e participação, verifica-se que a política apresenta capacidade de organização e execução de atividades formativas, com definição de instâncias responsáveis e previsão normativa para sua realização. A centralidade atribuída à quantificação das ações, número de cursos, eventos, participantes e certificados, evidencia a adoção de indicadores predominantemente administrativos que, embora relevantes para fins de gestão, são insuficientes para aferir a efetividade da formação continuada.

Considerando a dimensão da relevância e da aprendizagem profissional, não se identificam, de forma sistemática, instrumentos institucionais que permitam analisar em que medida as ações formativas dialogam com as demandas concretas do trabalho docente ou promovem a apropriação significativa de conhecimentos pedagógicos. Embora existam iniciativas pontuais de levantamento de interesses ou de avaliação de atividades específicas, tais práticas não se configuram como parte de um sistema estruturado de análise, o que dificulta a produção de conhecimento institucional sobre a pertinência das formações ofertadas.

No que diz respeito às condições institucionais de aplicação, o modelo vigente não contempla, de forma explícita, a análise dos fatores que influenciam a possibilidade de incorporação das aprendizagens à prática docente. Aspectos como carga de trabalho, organização do tempo institucional, apoio das equipes gestoras e existência de espaços coletivos de reflexão permanecem, em grande medida, dissociados da política de formação continuada. Essa lacuna reforça a crítica presente na literatura, segundo a qual processos formativos desvinculados das condições concretas de trabalho tendem a apresentar baixa capacidade de produzir mudanças efetivas (IMBERNÓN, 2009).

A ausência de dispositivos voltados à análise de mudanças na prática pedagógica constitui outro limite significativo. Não se identificam mecanismos institucionais sistemáticos que permitam acompanhar, por exemplo, a incorporação de novas estratégias didáticas, a revisão de práticas avaliativas ou a reorganização do planejamento docente em decorrência das ações formativas. A política não produz

evidências sobre a transformação do trabalho pedagógico, permanecendo ancorada na comprovação formal de participação.

No que se refere aos efeitos educacionais, observa-se a inexistência de estratégias que possibilitem identificar indícios de repercussão das ações formativas nos processos de ensino e aprendizagem. A ausência de articulação entre a política de formação continuada e indicadores pedagógicos, bem como a inexistência de dispositivos qualitativos de acompanhamento, contribui para a opacidade dos resultados, dificultando a compreensão dos possíveis impactos da formação na experiência educativa dos estudantes.

Articuladas, essas dimensões evidenciam que a política de formação continuada do IFSP opera predominantemente nos níveis iniciais de avaliação, conforme proposto por Guskey (2000) e Kirkpatrick e Kirkpatrick (2006), concentrando-se na realização das ações e na participação dos docentes, sem avançar na análise de sua aplicação e de seus efeitos. O modelo vigente produz uma dinâmica na qual a formação continuada se legitima pela visibilidade de suas atividades, e não pela análise de seus resultados, o que limita a capacidade de aprendizagem institucional e impede a identificação de limites, potencialidades e necessidades de reorientação da política.

6 Proposição de um modelo institucional de avaliação de impacto

A análise desenvolvida ao longo deste estudo fundamenta a necessidade de superação de modelos de formação continuada baseados exclusivamente na oferta de ações formativas e na certificação de participantes. Propõe-se, nesta seção, um modelo institucional de avaliação de impacto da formação continuada docente, estruturado em cinco dimensões articuladas, que possibilitem acompanhar os desdobramentos das ações formativas de maneira processual, contextualizada e reflexiva.

O modelo parte do pressuposto de que a efetividade da formação continuada não pode ser inferida a partir de indicadores isolados. Sua elaboração articula os níveis propostos por Guskey (2000) e Kirkpatrick e Kirkpatrick (2006) com as especificidades da EPT e com as condições institucionais do IFSP, adaptando esses referenciais a um contexto marcado pela heterogeneidade do corpo docente e pela multiplicidade de campi.

O Quadro 2 sintetiza as cinco dimensões, seus objetos de análise, indicadores possíveis e instrumentos sugeridos.

Quadro 2 – Modelo institucional de avaliação de impacto da formação continuada docente

Dimensão	Objeto de análise	Indicadores possíveis	Instrumentos sugeridos
1. Oferta e participação	Abrangência e alcance das ações formativas	Número de ações; perfil dos participantes; distribuição por campus	Registros institucionais; relatórios de gestão
2. Relevância e aprendizagem profissional	Pertinência das ações e apropriação das aprendizagens	Avaliação de relevância temática; autoavaliação de aprendizagem	Questionários; relatos reflexivos
3. Condições institucionais de aplicação	Fatores que viabilizam ou limitam a incorporação das aprendizagens	Tempo para planejamento; apoio da gestão; espaços coletivos de reflexão	Grupos focais; entrevistas com docentes e gestores
4. Mudanças na prática pedagógica	Incorporação das aprendizagens ao trabalho docente	Alterações em planejamento, metodologia e avaliação da aprendizagem	Registros de práticas; portfólios; observação de aulas
5. Efeitos educacionais	Repercussão das ações formativas nos processos de ensino e aprendizagem	Percepções discentes; indicadores de participação e permanência	Questionários; análise de dados institucionais

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Guskey (2000) e Kirkpatrick e Kirkpatrick (2006).

O modelo proposto não se orienta por uma lógica de controle ou de responsabilização individual dos docentes, mas por uma perspectiva formativa e institucional, voltada à produção de conhecimento sobre os processos formativos e à qualificação das políticas educacionais. A implementação do modelo requer, necessariamente, a construção de dispositivos institucionais específicos, a formação dos profissionais responsáveis pela sua aplicação e o compromisso da gestão com a utilização dos resultados para a reorientação da política, e não apenas para a prestação de contas.

7 Considerações finais

Este artigo partiu da hipótese de que a política de formação continuada de professores do IFSP opera sob uma racionalidade predominantemente burocrático-administrativa, na qual a evidência da ação substitui a análise de seus efeitos sobre o trabalho pedagógico e sobre a aprendizagem dos estudantes. Os elementos reunidos ao longo do estudo confirmam essa hipótese em diferentes dimensões.

Do ponto de vista normativo, a Resolução n.º 138/2015 estabeleceu um marco regulatório relevante para a sistematização da formação continuada na instituição. Passada uma década de sua promulgação sem revisão substantiva, o documento revela os limites de uma política que não incorpora, em seu próprio funcionamento, mecanismos de avaliação capazes de orientar sua atualização e reorientação. A descontinuidade do Caderno de Formação da DAPE, a ausência de critérios explícitos para formadores e o silêncio normativo sobre as condições institucionais de aplicação das aprendizagens constituem evidências documentais de que a política se consolida predominantemente na dimensão da oferta, sem avançar na análise de seus resultados.

Do ponto de vista teórico, a confrontação entre o modelo vigente e os referenciais de Guskey (2000) e Kirkpatrick e Kirkpatrick (2006) evidencia que a política se concentra nos níveis iniciais de avaliação, centrados na realização das ações e na participação dos docentes, sem alcançar os níveis relativos à aplicação das aprendizagens na prática pedagógica e aos seus efeitos sobre a aprendizagem dos estudantes. Essa limitação 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.

O modelo institucional de avaliação de impacto proposto organiza, em cinco dimensões articuladas, os elementos que uma política de formação continuada precisa acompanhar para superar a lógica de oferta e avançar em direção a uma cultura avaliativa orientada pelo desenvolvimento profissional docente e pela qualidade da educação ofertada. O modelo não é normativo nem universal, sua utilidade reside na possibilidade de adaptação às especificidades de cada campus e de cada momento institucional.

Este estudo delimita-se à análise de documentos institucionais de acesso público e à literatura especializada, sem incorporar dados produzidos diretamente junto aos

sujeitos envolvidos na implementação da política. Essa delimitação, explicitada e justificada na seção metodológica, não esgota as possibilidades investigativas abertas pela análise aqui desenvolvida, antes, as amplia. A percepção de docentes, pedagogos e gestores dos campi sobre os limites e as possibilidades da formação continuada no IFSP, bem como a aplicação empírica do modelo proposto em contextos institucionais específicos, com acompanhamento longitudinal das ações formativas e de seus desdobramentos sobre a prática pedagógica, constituem horizontes investigativos necessários para a consolidação do campo e para a qualificação progressiva da política formativa na Rede Federal.

Declaração de uso de Inteligência Artificial Generativa

Durante a elaboração deste manuscrito, as autoras fizeram uso de ferramentas de Inteligência Artificial Generativa (IAG) em etapas específicas e auxiliares do processo de pesquisa e escrita, em conformidade com os princípios de transparência e integridade acadêmica estabelecidos pela Portaria CNPq nº 2.664/2026 e pelo Referencial para Desenvolvimento e Uso Responsáveis de Inteligência Artificial na Educação (MEC, 2026). O ChatGPT (OpenAI) foi utilizado na fase exploratória da pesquisa, como apoio ao refinamento do recorte temático e à delimitação do objeto de estudo. O Claude (Anthropic) foi empregado como suporte à estruturação argumentativa do texto e à verificação da conformidade com as normas de escrita acadêmica. O Grammarly foi utilizado para revisão ortográfica e gramatical do manuscrito.

Todo o conteúdo analítico, interpretativo e propositivo do artigo, incluindo a leitura e análise dos documentos institucionais, a construção do referencial teórico, o desenvolvimento crítico e a proposição do modelo de avaliação de impacto, foi elaborado exclusivamente pelas autoras, que assumem integral responsabilidade pelo conteúdo publicado. Declara-se ainda que nenhuma ferramenta de Inteligência Artificial Generativa foi utilizada para geração autônoma de argumentos, interpretações ou conclusões. As ferramentas mencionadas funcionaram estritamente como auxílio instrumental, sem substituir o julgamento intelectual das pesquisadoras.

Referências

AGUIRRE-CANALES, Vanessa Isabel; GAMARRA-VÁSQUEZ, Juan Abel; LIRA-SEGUÍN, Noé Alejandro; CARCAUSTO, Wilber. La formación continua de los docentes de educación básica infantil en América Latina: una revisión sistemática. *Investigación Valdizana*, v. 15, n. 2, p. 101–111, 2021. DOI: 10.33554/riv.15.2.890.

Disponível em: <https://revistas.unheval.edu.pe/index.php/riv/article/view/890>. Acesso em: 17 abr. 2026.

BARROS, Giuliana de Sá Ferreira. Permanência nos cursos técnicos dos Institutos Federais: práticas pedagógicas e formação docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, 2024. DOI: 10.1590/0102-469848416. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/DmFJzhGTvpVQKrPNwCnrnpz/?lang=pt>. Acesso em: 13 abr. 2026.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121–136, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://ges.face.ufmg.br/index.php/gestoesociedade/article/view/1220/906>. Acesso em: 18 abr. 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/114817.htm. Acesso em: 10 abr. 2026.

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/19394.htm. Acesso em: 10 abr. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Portaria n.º 2.664**, de 06 de março de 2026. Institui a Política de Integridade na Atividade Científica, incluindo diretrizes sobre o uso de ferramentas de Inteligência Artificial Generativa na pesquisa. Brasília, DF: CNPq, 2026. Disponível em: http://memoria2.cnpq.br/web/guest/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/23142775. Acesso em: 10 abr. 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 e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **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: 09 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Gestão da Informação, Inovação e Avaliação de Políticas Educacionais (SEGAPE). **Referencial para o Uso e Desenvolvimento Responsável de Inteligência Artificial na Educação**. Brasília: MEC, 2026. Disponível em: http://memoria2.cnpq.br/web/guest/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/23142775. Acesso em: 10 abr. 2026.

- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295–316.
- FIGUEIREDO, Argelina Cheibub; FIGUEIREDO, Marcus Faria. **Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência**. São Paulo: IDESP, 1986.
- GUSKEY, Thomas R. **Evaluating professional development**. Thousand Oaks: Corwin Press, 2000.
- HEEREN, Marcelo Velloso. A formação docente continuada no Instituto Federal de São Paulo: especificidades do ensino médio integrado. **Revista Sinergia**, São Paulo, v. 20, n. 4, p. 282–287, out./dez. 2019. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/sinergia/article/view/897>. Acesso em: 01 abr. 2026.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2024–2028**. Aprovado pelo Conselho Superior em 5 set. 2024. São Paulo: IFSP, 2024. Disponível em: <https://drive.ifsp.edu.br/s/YKxQt4A5CBFXM4n>. Acesso em: 15 abr. 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. Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/Resolucoes/resolucoes2015/Resol_138_Aprova--Poltica-de-Formao-Continuada-de-Professores.pdf. Acesso em: 18 abr. 2026.
- JIMÉNEZ HERNÁNDEZ, David; GONZÁLEZ ORTIZ, Juan José; TORNEL ABELLÁN, Maximina. Formación del profesorado universitario en metodologías y su incidencia en el aula. **Estudios Pedagógicos**, v. 44, n. 3, p. 157–172, 2018. DOI: 10.4067/S0718-07052018000300157. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052018000300157&script=sci_abstract. Acesso em: 02 abr. 2026.
- KIRKPATRICK, Donald L.; KIRKPATRICK, James D. **Evaluating training programs: the four levels**. 3. ed. San Francisco: Berrett-Koehler, 2006.
- KNOWLES, Malcolm S.; HOLTON III, Elwood F.; SWANSON, Richard A. **The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development**. 9. ed. New York: Routledge, 2020.
- 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: 07 abr. 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. DOI: 10.15628/rbept.2008.2862. Disponível

em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2862>. Acesso em: 18 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. DOI: 10.1590/S0101-73302006000100003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyTcQHcJFyhsJ/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 18 abr. 2026.

MIRANDA, Magna Abigail de Sousa. **Formação pedagógica de professores não licenciados com atuação na Educação Básica**. 2024. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2024. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/20005>. Acesso em: 13 abr. 2026.

PANIAGO, Rosenilde. A formação dos formadores para a docência nas licenciaturas dos Institutos Federais. **Educação em Revista**, Marília, SP, v. 22, n. esp2, p. 199–216, 2021. DOI: 10.36311/2236-5192.2021.v22esp2.p199. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/11537>. Acesso em: 17 abr. 2026.

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

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, 2009. DOI: 10.63595/rbhc.v1i1.10351. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhc/article/view/10351>. Acesso em: 16 abr. 2026.

SILVA, Josenilda de Souza. **Formação continuada para professores bacharéis: a materialização das políticas institucionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (2008–2018)**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/32534>. Acesso em: 12 abr. 2026.

SILVEIRA, Rozieli Bovolini; GONÇALVES, Lizandra Falcão; MARASCHIN, Mariglei Severo. A formação de professores na Educação Profissional e Tecnológica e a complexidade que envolve a permanência e êxito dos estudantes. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 13, p. 81–93, 2017. DOI: 10.15628/rbept.2017.5712. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5712>. Acesso em: 16 abr. 2026.

SOARES, Lorena Muniz; SÁ, Marcelle Perpétuo Rodrigues da; SANTOS, Irvana Góes dos. Políticas Públicas na Educação Profissional e Tecnológica: desafios de uma formação docente nos Institutos Federais. **Revista de Estudos Interdisciplinares**, v. 6, n. 2, p. 01–19, 2024. DOI: 10.56579/rei.v6i2.1345. Disponível em: <https://revistas.ceeinter.com.br/revistadeestudosinterdisciplinar/article/view/1345>. Acesso em: 16 abr. 2026.