



00

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO
CONSELHO SUPERIOR - RESOLUÇÃO Nº 18/2019, DE 01/07/2019
Apresentação à Coordenadoria do Curso Técnico em Meio Ambiente

RELATÓRIO INDIVIDUAL DE TRABALHO DOCENTE

Nome: Maikom Joaquim Barbosa Ecard da Silva
Matrícula SIAPE: 3154486

Classe / Nível: B1 Nível I (B-01)

Lotação: IFES Campus Ibatiba

Período de Avaliação: Semestre Letivo 2025/1

Justificativa de Cumprimento

- ATIVIDADE DE ENSINO

- Avaliação Discente
- Disciplinas Ministradas
- Língua Portuguesa e Literatura Brasileira - 3º Meio Ambiente (A; B) - 6 aulas semanais - 05:00:00
- Língua Portuguesa e Literatura Brasileira - 3º Floresta (A; B) - 6 aulas semanais - 05:00:00
- Comunicação e Expressão - Agricultura (Dependência) - 2 aulas semanais - 01:67:00

2- ATIVIDADE DE APOIO AO ENSINO

2.20 - Cumprimento dos prazos estabelecidos para atividades didático-pedagógicas

[X] 75% a 100% [] 50 a 74% [] menor que 50%

2.21 - Atendimento e participação em reuniões de cunho pedagógico/administrativo -

[X] 75% a 100% [] 50 a 74% [] menor que 50%

2.22 - Participação em curso de formação continuada de até 20 horas

2.23 - Participação em curso de formação continuada de 20 horas até 40 horas

2.24 - Participação em curso de formação continuada de mais de 40 horas

2.25 - Participação em curso de graduação

2.26 - Participação em curso de formação lato sensu

2.27 - Participação em curso de formação stricto sensu: Doutorado em Educação (PPGE/CECH/UFSCar)

6- OUTROS:

6.1- Treinamento Regularmente Instituído (TRI): Participação no Programa de Pós-graduação stricto sensu em nível de Doutorado em Educação (PPGE/CECH/UFSCar);

6.2- Avaliação Discente nas Disciplinas: Língua Portuguesa e Literatura Brasileira

MAIKOM JOAQUIM BARBOSA ECARD DA SILVA
CPF: 136.753.177-22 - RG: MG 17.703.123

Assinatura Docente

Assinatura do Coordenador

Este documento deve ser acompanhado da ata da reunião da coordenadoria/colegiado em que foi aprovado.

- Avaliação Discente:



AVALIAÇÃO DOCENTE
2025/1

MAIKOM JOAQUIM BARBOSA ECARD DA SILVA - SIAPE: 3154486										2025/1
DIÁRIO: 524962 - LÍNGUA PORTUGUESA III										
ZERO	UM	DOIS	TRÊS	QUATRO	CINCO	SEIS	SETE	OITO	NOVE	DEZ
1	0	0	0	0	1	4	2	1	1	20
ALUNOS MATRICULADOS: 20			ALUNOS PARTICIPANTES: 3			PERCENTUAL PARTICIPAÇÃO: 15.00%			NOTA DIÁRIO: 34.67	

DIÁRIO: 524977 - LÍNGUA PORTUGUESA III										
ZERO	UM	DOIS	TRÊS	QUATRO	CINCO	SEIS	SETE	OITO	NOVE	DEZ
0	2	2	2	0	0	0	0	1	1	2
ALUNOS MATRICULADOS: 32			ALUNOS PARTICIPANTES: 1			PERCENTUAL PARTICIPAÇÃO: 3.12%			NOTA DIÁRIO: 19.60	

DIÁRIO: 525072 - LÍNGUA PORTUGUESA III										
ZERO	UM	DOIS	TRÊS	QUATRO	CINCO	SEIS	SETE	OITO	NOVE	DEZ
0	0	1	1	3	1	2	2	0	0	10
ALUNOS MATRICULADOS: 19			ALUNOS PARTICIPANTES: 2			PERCENTUAL PARTICIPAÇÃO: 10.53%			NOTA DIÁRIO: 29.60	

MAIKOM JOAQUIM BARBOSA ECARD DA SILVA - SIAPE: 3154486										2025/1
DIÁRIO: 525087 - LÍNGUA PORTUGUESA III										
ZERO	UM	DOIS	TRÊS	QUATRO	CINCO	SEIS	SETE	OITO	NOVE	DEZ
13	3	8	1	7	5	7	5	12	7	32
ALUNOS MATRICULADOS: 24			ALUNOS PARTICIPANTES: 10			PERCENTUAL PARTICIPAÇÃO: 41.67%			NOTA DIÁRIO: 25.24	

QUADRO DE RESUMO										
ZERO	UM	DOIS	TRÊS	QUATRO	CINCO	SEIS	SETE	OITO	NOVE	DEZ
14	5	11	4	10	7	13	9	14	9	64
ALUNOS MATRICULADOS: 95			ALUNOS PARTICIPANTES: 16			PERCENTUAL PARTICIPAÇÃO: 16.84%			NOTA FINAL: 27.28	



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação em Educação

Telefone: (16) 3351-8356

Rodovia Washington Luís, km 235 - SP-310
CEP 13565-905 - São Carlos - SP - Brasil

ATESTADO DE MATRÍCULA

Atesto, para os devidos fins e efeitos legais, que Maikom Joaquim Barbosa Ecard da Silva, RA: 23117540 e CPF: 13675317722, é aluno regularmente matriculado desde 05 de setembro de 2023 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos em nível de Doutorado.

ATENÇÃO Este é um documento oficial da Pró-Reitoria de pós-graduação da UFSCar e está isento de carimbo e assinatura.

Código: H2NW-MYS7-MWIV-BS5G	Documento emitido às 11:51 horas do dia 09/07/2025 (hora e data de Brasília) Documento válido até 11:51 horas do dia 07/10/2025 (hora e data de Brasília) A autenticidade pode ser verificada em: http://propgweb.ufscar.br/ProPGWeb/ValidarDocumento.do
---------------------------------------	---



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

ANEXO VIII

RELATÓRIO DE ATIVIDADES DO AFASTAMENTO PARA PARTICIPAÇÃO EM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*, PÓS-DOCTORADO ESPECIALIZAÇÃO OU ESTÁGIO (PARCIAL OU INTEGRAL)

DADOS DO SERVIDOR

Servidor: Maikom Joaquim Barbosa Ecard da Silva	Matrícula Siape: 3154486	RA UFSCar: 23117540
Unidade de Lotação: IFES Campus Ibatiba	Sector: Coordenadoria do Curso Técnico Integrado em Meio Ambiente	
E-mail: maikom.ecard@ifes.edu.br	Telefone Celular: (28) 99957-9403	

DADOS DA CAPACITAÇÃO

Curso/área: Doutorado em Educação. Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais.	Nível: Doutorado Acadêmico no Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos – PPGE/CECH/UFSCar.
Instituição: Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR.	Carga horária/créditos exigidos: 3000 horas de atividades correspondentes a 200 créditos, dispostos da seguinte forma: 55 (cinquenta e cinco) créditos em disciplinas, sendo 37 (trinta e sete) em disciplinas obrigatórias e 18 (dezoito) em disciplinas optativas. A conclusão do Doutorado exige a integralização de 200 (duzentos) créditos, aprovação em Exames de Proficiência (em duas línguas estrangeiras), de qualificação e a Defesa pública da Tese.
Semestre Referente: Semestre 2025/1	
Carga horária/créditos realizados: EDU Desenvolvimento de Projeto / Pesquisa de Campo	
Resumo das atividades realizadas por meio do Treinamento Regularmente Instituído no Semestre 2025/1 foram realizadas as seguintes atividades nas disciplinas através de Ação de Desenvolvimento em Serviço – Horas – Código 394 de Registro no Ponto Eletrônico. 1- Tese de Doutorado: Organização do Sumário e Desenvolvimento integral do Capítulo II e parcialmente do Capítulo III. 2- Pesquisa no IFES Campus Ibatiba: Aplicação dos Questionários para Professores Formadores e Licenciandos. 3- Artigo Científico: Entre a Teoria e a Prática: Filosofia Marxista. Revista EPT-UFRN. Qualis A2. 4- Artigo Científico: Redação do ENEM: Desempenho do IFES. Revista EPT-UFRN. Qualis A2.	
Carga horária/créditos/atividades a ser realizado no Semestre 2025/2: 1- Tese de Doutorado em Educação: Desenvolvimento integral dos Capítulos III e IV; 2- Pesquisa no IFES Campus Ibatiba: Finalizar a aplicação dos Questionários e realizar os Diálogos Profissionais; 3- Seminário de Teses e Dissertações em Educação nos dias 24 a 28 de novembro em São Carlos, São Paulo; 4- Exame de Qualificação com data prevista para dezembro deste ano.	

TESE DE DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO PPGE/CECH/UFSCar

Situação	() Não Definida () Iniciada () Em Projeto (x) Em Execução () Redação Final
Título: "Tecnologias digitais na formação e desenvolvimento profissional docente: Desafios e possibilidades no IFES Campus Ibatiba.	
Data prevista para término: Semestre 2027/2	Orientadora: Profª. Pós. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato

ANEXOS E ASSINATURAS

(x)	Atestado de Matrícula e Histórico Escolar Eletrônico – Sistema UFSCar – Propg.
(x)	Print Screen de Submissões de Artigos Científicos em Revistas Eletrônicas.
(x)	Aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar.
(x)	Questionários para Professores Formadores e Licenciandos em Pedagogia.
(x)	Tese de Doutorado: Sumário, Capítulo II e Capítulo III parcialmente.
DATA: 22/07/2025	ASSINATURA DA PROFESSORA ORIENTADORA: Profª. Pós. Drª Rosa Maria Moraes Anunciato. Documento assinado digitalmente  ROSA MARIA MORAES ANUNCIATO Data: 22/07/2025 19:46:18-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
DATA: 22/07/2025	ASSINATURA DO DOUTORANDO: Me. Maikom Joaquim Barbosa Ecard da Silva. Documento assinado digitalmente  MAIKOM JOAQUIM BARBOSA ECARD DA SILVA Data: 22/07/2025 01:00:42-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Via Washington Luís, Km. 235 - Caixa Postal 676 Fone/fax: (16) 3351-8356/8770
CEP 13.565-905 – São Carlos - SP – Brasil e-mail: dinterppgeufscar@ufscar.br

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO - SEMESTRE ACADÊMICO 2025/2					
CÓDIGO LINHA	CRÉDITO/DISCIPLINA	CARÁTER		DIA E HORÁRIO	PROFESSORA ORIENTADORA DA LINHA DE PESQUISA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OUTROS AGENTES EDUCACIONAIS
		OBRIGATORIO	OPTATIVO		
EDU	Desenvolvimento da Pesquisa e escrita dos Capítulos III, IV e V. Crédito/Disciplina sendo realizado por meio de Ação de Desenvolvimento em Serviço – Horas – Código 394 no Registro no Ponto Eletrônico do IFES. (10 horas).	X		Segunda-feira -ADS – TRI – DINTER (8 horas de Ação de Desenvolvimento em Serviço): Desenvolvimento de Projeto na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Outros Agentes Educacionais. Terça-feira - PIT Docente (8 horas):- Plano Individual de Trabalho Docente: Planejamento de Ações de Ensino em Língua Portuguesa e Espanhol. Quinta-feira - ADS (2 Horas de Ação de Desenvolvimento em Serviço das 14h às 16h); Participação em Grupo de Pesquisa e Orientação Acadêmica.	Pós. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato.



Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica

Redação do ENEM: Uma Análise Comparativa do Desempenho do IFES no Contexto do Espírito Santo e de outros Institutos Federais ao Longo de uma Década – 2014/2023

ENEM Writing: A Comparative Analysis of IFES Performance in the Context of Espírito Santo and Other Federal Institutes over a Decade – 2014/2023

Resumo

Este estudo investigou o desempenho do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) na redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com o objetivo de comparar os resultados da redação do IFES com os de outras Instituições Federais (IFs) e as diferentes dependências administrativas do estado do Espírito Santo. Os dados utilizados foram extraídos das Sinopses Estatísticas do INEP, abrangendo o período de 2014 a 2023. A pesquisa adotou uma abordagem quali-quantitativa, pois além dos dados numéricos, procurou-se entender as razões subjacentes aos resultados observados, a partir de estudos e teorias relacionadas ao tema. O estudo destacou que o bom desempenho do IFES pode ser atribuído ao trabalho contínuo de preparação realizado anualmente pela instituição.

Palavras-chave: Redação; ENEM; IFES; Espírito Santo.

Abstract

This study investigated the performance of the Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) in the National High School Exam (ENEM) writing test, aiming to compare the IFES writing results with those of other Federal Institutes (IFs) and different administrative divisions in the state of Espírito Santo. The data used were extracted from INEP's Statistical Synopses, covering the period from 2014 to 2023. The research adopted a quali-quantitative approach, as it not only included numerical data but also sought to understand the underlying reasons for the observed results, based on studies and theories related to the topic. The study highlighted that the good performance of IFES can be attributed to the continuous preparation work carried out annually by the institution.

Keywords: Essay; ENEM; IFES; Espírito Santo.

Entre a Teoria e a Práxis: A Influência da Filosofia Marxista na Educação Profissional dos Institutos Federais

Between Theory and Praxis: The Influence of Marxist Philosophy on Vocational Education in Federal Institutes

Resumo

Este artigo analisa a relação entre a filosofia de ensino dos Institutos Federais (IFs), no contexto da Formação Integral, e a vertente marxista, com foco na práxis pedagógica. Por meio de uma revisão qualitativa da literatura, fundamentada em livros, artigos e documentos oficiais, busca-se compreender como a Teoria da Alienação contribui na forma como o trabalho é ensinado nos cursos dos IFs. Os resultados evidenciam que a proposta educativa dos IFs rompe com modelos alienantes, articulando trabalho, ciência, cultura e tecnologia, promovendo uma formação crítica, omnilateral e emancipatória.

Palavras-chave: Filosofia Marxista; Práxis Pedagógica; Formação Integral; Institutos Federais.

Abstract

This article analyzes the relationship between the educational philosophy of Federal Institutes (IFs), within the context of Integral Education, and the Marxist perspective, focusing on pedagogical praxis. Through a qualitative literature review based on books, articles, and official documents, it seeks to understand how the Theory of Alienation contributes to the way work is taught in IF courses. The results show that the educational proposal of IFs breaks with alienating models, articulating work, science, culture, and technology, promoting a critical, omnilateral, and emancipatory education.

Keywords: Marxist Philosophy; Pedagogical Praxis; Integral Education; Federal Institutes.

1 INTRODUÇÃO

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), regulamentados pela Lei nº 11.892/08, configuram-se como instituições pluricurriculares e multicampi, com ênfase na descentralização e democratização do

Submissões

Fila 2

Arquivos 2

Ajuda

Minhas Submissões Designadas

Q Buscar

Filtros

Nova Submissão

18652 Barbosa Ecard da Silva et al.

Entre a Teoria e a Prática: A Influência da Filosofia Marxista na Educação Profissional dos Inst...

O Submissão

Visualizar

18475 Barbosa Ecard da Silva et al.

Redação do ENEM: Uma Análise Comparativa do Desempenho do IFES no Contexto do...

0/1

Avaliação

Visualizar

Compartilhando <https://revformacao docente.com.br> com meet.google.comVer guia: revformacao docente.com.br

Interromper compartilhamento

Maikom Joaquim Barbosa Ecard da Silva (Você, apresentando e fazendo ano... | Áudio da apresenta... | Parar apresentação

MAQUIETAS DE PROFESSORES, PROCESSOS REFLEXIVOS E PROFISSIONALIDADE DOCENTE EM UMA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM ONLINE

São Carlos, SP, Brasil
rosa@ufscar.br
<https://orcid.org/0000-0003-1478-411X>

RESUMO: Constituir-se professor é um processo contínuo ao longo da vida e da carreira e a investigação no campo da formação de professores aproxima os estudos sobre o desenvolvimento profissional docente e a pesquisa autobiográfica ao implicar os docentes em processos de produção de narrativas. Nesse contexto, indagamos de que maneiras a produção e socialização de narrativas contribuem para a constituição da profissionalidade docente? A escrita autobiográfica instaura ações reflexivas na constituição da profissionalidade docente pelo acesso ao repertório de memórias de vida, formação e ação pedagógica. Em uma pesquisa colaborativa de 2016 a 2019 reunimos professores experientes, iniciantes e licenciandos em uma comunidade de aprendizagem online organizada em módulos temáticos. Os resultados mostram a importância da aprendizagem reflexiva apoiada pelos pares que permite adentrar o universo singular/coletivo da profissionalidade docente, a fim de compreender seu caminhar para si, caminhando com o outro.

PALAVRAS-CHAVE: Profissionalidade docente. Narrativas. Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento Docente.

Rosa Maria Moraes Anunciato

Mais 5 pessoas

Maikom J...

14:39 | grupo de estudos

Google Mail

Escrever

Caixa de entrada

Com estrela

Adiados

Enviados

Rascunhos

Mais

Marcadores

grupo de estudos e disciplina Estudos II - 2025

Rosa Maria Moraes Anunciato

para Lucas, wilmaporta, Gizele, mim, Rosineide, Cremilda, Eduarda, Giovana

Bom dia pessoal!

Tudo bem?

Estamos iniciando um novo semestre com alegria e entusiasmo.

Faremos encontros presenciais, quinzenais às quintas-feiras, às 14 horas na sala de reuniões do Portal dos Professores da UFSCar (1a porta à esquerda na entrada do prédio do Cech (depois dos sanitários). A sala de reuniões fica no final do corredor).

Faremos ainda algumas reuniões online para permitir a participação nas discussões da Cremilda que está no Pará e do Maikom que está no Espírito Santo.

Nosso primeiro encontro será 10/04 presencial.

Assunto: apresentação do grupo e das intenções de pesquisa

Apresentação do projeto da Rosineide e da Gizele até lá

bon final de semana

Responder

Responder a todos

Encaminhar

14:44 | grupo de estudos

Rosa Maria Moraes Anunciato

Cremilda Peres Cangussu de Albreu

Wilma Carin Silva Porta

Lucas Pires de Moraes

Eduarda Escila Ferreira Lopes Monteiro

Maikom Joaquim Barbosa Ecard da Silva

14:44 | grupo de estudos

Icons for chat, reactions, screen sharing, and other controls.

Rosa Maria Moraes Anunciato

Lucas Pires de Moraes

Cremilda Peres Cangussu d...

Mais 2 pessoas

Maikom Joaquim Barbosa ...

A Análise de Conteúdo:

Fornece informações suplementares ao leitor crítico, distanciando-se de uma leitura aderente para conhecer mais sobre o texto.

Leitura Aderente: Trata-se de uma leitura flutuante, aberta, realizada sem julgamentos ou classificações, com o objetivo de permitir que o pesquisador se familiarize com o conteúdo e absorva seu sentido geral. Nessa fase, o analista adere ao texto de forma sensível, procurando compreender o que está sendo dito de maneira espontânea, sem ainda aplicar categorias, hipóteses ou esquemas interpretativos.


Lucas Pires de Moraes (Apresentando e fazendo anotações)


Rosa Wilma Moraes Anacleto


Lucas Pires de Moraes


Cremilda Peres Cangussu d...


Mais 2 pessoas


Maikom Joaquim Barbosa ...

As questões precedentes, uma vez resolvidas, devem ser, no entanto, seguidas de outras interrogações: o que é que o vocabulário de Balzac, nos revela sobre o autor ou sobre os leitores? Em que medida é que o comprimento das frases de um discurso político, nos informa sobre a segurança do orador? Qual será a presumível acção sedutora da retórica publicitária, sobre os consumidores visados? Quem diz o quê e a quem — e com que grau de consciência da mensagem, enquanto mensagem emitida e recebida — pelo vestuário? Quais serão os objectos-sinal, ou conjuntos de objectos-sinal, que exprimem uma determinada classe social, sendo decifrados por uma outra classe?

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na Formação e Desenvolvimento Profissional de Licenciandos e Formadores do Curso de Pedagogia no IFES Campus Ibatiba.

Pesquisador Responsável: MAIKOM JOAQUIM BARBOSA ECARD DA SILVA

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 81671424.7.0000.5504

Submetido em: 04/04/2025

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Situação da Versão do Projeto: Aprovado

Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio



Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_2378597



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MAIKOM JOAQUIM BARBOSA ECARD DA SILVA

**TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOCENTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO IFES
CAMPUS IBATIBA**

SÃO CARLOS - SP

2025

LISTA DE SIGLAS

CEFFAs - Centros Familiares de Formação por Alternância

EAD - Educação a distância

EEEFM - Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio

EFAs - Escolas Famílias Agrícolas

FAFIA - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre

FATESF - Faculdade de Tecnologia São Francisco

IESC - Instituto Educacional Santos Carvalheira

IFES - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PPP - Projeto Político Pedagógico

SEDU - Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UNB - Universidade Nacional de Brasília

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO

2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES: TRAJETÓRIA PESSOAL, CARREIRA DOCENTE E CONTEXTOS FORMATIVOS

2.1 IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: FASES DA CARREIRA E NECESSIDADES FORMATIVAS

2.2 A ESCOLA E A SALA DE AULA COMO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DOCENTE: DIFICULDADES E APOIOS AO LONGO DO PROCESSO

2.2.1 Entre a teoria e a prática na sala de aula: o professor como agente reflexivo e de transformação no processo de humanização e emancipação pedagógica

3 POLÍTICAS PÚBLICAS E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL PARA A FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO CONTEXTO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO

3.1 COMPETÊNCIA DIGITAL NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS LEGAIS

3.2 CULTURA DIGITAL NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE EDUCADORES: ANÁLISES DE POLÍTICAS PÚBLICAS E EXPERIÊNCIAS INTERNACIONAIS

4. TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

4.1 A RELAÇÃO ENTRE O CONHECIMENTO CONSTRUÍDO PELOS FORMADORES DOS CURSOS DE LICENCIATURAS SOBRE AS TDICS DURANTE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE) E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ATUAIS

4.2 EFEITO EDUCACIONAL NO PÓS-PANDEMIA GERADO POR MEIO DAS TDICS NAS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS PELOS FORMADORES DOS CURSOS DE LICENCIATURAS

4.3 O PAPEL DO PROFESSOR EM SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A APRENDIZAGEM DOCENTE NA ERA DIGITAL

4.4 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE ATRAVÉS DAS TEORIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ASSOCIADAS ÀS TDICS

4.5 UTILIZAÇÃO E IMPACTOS DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

4.6 O IMPACTO DA REVOLUÇÃO 4.0 E 5.0 NA CARREIRA PROFISSIONAL DOCENTE

5 O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA - CAMPUS IBATIBA ENQUANTO LÓCUS DA PESQUISA: DESAFIOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS E PRÁTICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

5.1 O PRINCÍPIO POLÍTICO ADMINISTRATIVO EDUCACIONAL DO IFES CAMPUS IBATIBA NO CONTEXTO DA AUTONOMIA DOS INSTITUTOS FEDERAIS

5.2 CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NO IFES CAMPUS IBATIBA: FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

5.3 FORMADORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NO IFES CAMPUS IBATIBA: DESAFIOS PEDAGÓGICOS E PRÁTICAS DE ENSINO

5.4 COMPOSIÇÃO TEÓRICA DO PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO (PPC) SOB A ÓTICA DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO DIGITAIS

6 METODOLOGIA

Elaborada de acordo com o desenvolvimento da pesquisa

7 RESULTADOS DA PESQUISA

8 DISCUSSÃO

Após resultados

9 CONCLUSÃO

Técnica, referente questões e objetivos da pesquisa

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visão ampla do pesquisador sobre o tema, os achados e resultados da pesquisa – após conclusão

REFERÊNCIAS

ELEMENTOS PÓS-TEXTUAIS

APÊNDICES

ANEXOS

RESUMO (Após Introdução)

1 INTRODUÇÃO (Após Considerações Finais)

LEGENDA DE CORES COMO ESTRATÉGIA E ORGANIZAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO E CORREÇÃO

● **PRETO/AUTOMÁTICO** – Capítulos e seções corrigidas e concluídas.

● **VERDE** – Capítulo e seções para correções e análises atuais.

● **AZUL** – Capítulos e seções a serem ainda desenvolvidas.

2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES: TRAJETÓRIA PESSOAL, CARREIRA DOCENTE E CONTEXTOS FORMATIVOS

Considerando o contexto teórico que sustenta esta pesquisa, este capítulo tem início com uma narrativa construída a partir de uma “apresentação memorialística” do pesquisador. Tal abordagem propicia não apenas uma introdução significativa ao referencial teórico, como também representa um movimento reflexivo sobre a trajetória profissional do pesquisador, assumindo caráter formativo e dialógico.

Além disso, embasada em um aporte teórico cujos autores dialogam com o pesquisador, a narrativa torna-se uma oportunidade de compartilhar experiências que podem contribuir com a formação inicial de licenciandos que escolhem investir suas carreiras no magistério - profissão que, embora exigente, oferece inúmeras possibilidades de transformação pessoal e social - bem como com docentes em exercício, especialmente aqueles que se encontram nas etapas iniciais da carreira e que, recentemente, deixaram a teoria “nos bancos” das universidades, para confrontar-se com os desafios da prática com base nos conhecimentos teóricos adquiridos.

A referida narrativa está organizada em dois momentos. O primeiro, intitulado “Identidade profissional docente: fases da carreira e necessidades formativas”, contempla o percurso formativo inicial e as primeiras vivências no exercício da docência do pesquisador. Reúne ainda, reflexões sobre os processos de formação continuada e os novos caminhos trilhados em busca de seu aprimoramento profissional. E o terceiro momento, “Caminhos da educação: uma jornada de aprendizado, ensino e aperfeiçoamento”, apresenta uma análise crítica e introspectiva de suas experiências docentes vividas ao longo do tempo, evidenciando os aprendizados construídos a partir das diferentes realidades enfrentadas.

Essas narrativas se mostram relevantes neste contexto, uma vez que se articulam diretamente com os eixos teóricos que fundamentam este capítulo: “A identidade profissional docente - fases da carreira e necessidades formativas”; incluindo a escola e a sala de aula como ambientes de aprendizagem e de formação docente – trajetória, dificuldades e apoios ao longo do processo. Tais eixos abarcam

um amplo espectro de discussões que dialogam com os contextos da formação inicial e continuada, ao mesmo tempo em que examinam as complexidades inerentes ao cotidiano da docência.

2.1 IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: FASES DA CARREIRA E NECESSIDADES FORMATIVAS

Sou natural de Alegre, uma cidade do Caparaó Capixaba, onde ainda resido. Em minha trajetória profissional, busco encarar cada desafio como uma oportunidade única de aprendizado e sempre determinado a realizar sonhos e alcançar as metas que eu tracei para minha vida. Estou sempre disposto a observar portas abertas para um vasto campo de conhecimento, onde cada tentativa, mesmo que não alcance o resultado esperado, representa uma conquista valiosa no percurso.

Na realização de minhas tarefas e no compromisso naquilo que me proponho realizar, a eficiência está sempre aliada à consciência de que a perfeição é um horizonte em constante movimento. Assim, considero-me uma espécie humana, que mergulha em cada tarefa ou propósito, como aquela espécie de peixe que navega em um riacho, mas enxerga toda a imensidão do mar. Profissionalmente, já colhi bons frutos de muitos sonhos pelo caminho, mas tenho ciência de que a estrada ainda é longa, embora eu não me sinta nem um pouco cansado ou desanimado por conta disso. Simplesmente sigo em frente, porque o foco está no futuro e o futuro está logo ali.

Se me expresso poeticamente é porque dialogo com Mikhail Bakhtin e demais autores, que contribuem com os seus conhecimentos no aporte teórico desta apresentação da minha carreira docente. Sob a perspectiva bakhtiniana, a linguagem poética se configura como um acontecimento social - um enunciado concreto inserido em uma rede dialógica. Longe de representar uma estrutura puramente formal ou abstrata, ela manifesta-se como um gesto comunicativo pleno de sentido, constituído na relação com outros discursos (Bakhtin, 2006).

A poesia, nesse entendimento, não se resume à expressão individual do autor, mas emerge como espaço de múltiplas vozes e visões de mundo que se cruzam e se tensionam, produzindo uma experiência estética marcada pela

diversidade e pela riqueza semântica. Cada linguagem poética é orientada por um contexto sócio-histórico e direcionada a um interlocutor. Não se trata, portanto, de uma simples disposição de palavras, mas de uma ação comunicativa moldada pelo tempo, pelo lugar e pelas relações sociais que a originam (Bakhtin, 2006).

O conceito de dialogismo proposto por Bakhtin revela-se essencial para a compreensão da linguagem poética, na medida em que enfatiza a constante interlocução entre diferentes vozes e discursos. Essa linguagem, portanto, não se estrutura de forma isolada, visto que emerge como resposta e continuidade de outros dizeres, enraizada na cultura, na história e nas condições sociais que o atravessam. Em “Problemas da Poética de Dostoiévski”, Bakhtin esclarece que seu foco de análise recai sobre o discurso - entendido como expressão concreta, viva e situada da linguagem - em contraste com a abordagem linguística tradicional, que se debruça sobre a língua como um sistema abstrato. Dessa forma, sua teoria prioriza a análise das interações dialógicas presentes no uso real da linguagem, ressaltando que é no campo da comunicação efetiva e não na estrutura formal da língua, que se constituem os sentidos (Bakhtin, 1981, 2009).

A, minha jornada se iniciou em 2010, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre (FAFIA), no curso de Letras com licenciatura em Português e Inglês. No entanto, percebi que ainda estava faltando algo. Por conta disso, no ano de 2011, iniciei meus estudos em Letras com licenciatura em Português e Espanhol, na Universidade Metropolitana de Santos, Estado de São Paulo, na modalidade de Educação a distância (EAD). Este foi um curso correlato ao curso iniciado anteriormente, com a finalidade de suprir uma demanda de professores de Língua Espanhola no Estado do Espírito Santo, a fim de dar continuidade aos estudos e reflexões sobre a Língua Estrangeira Moderna – o Espanhol. Esse período me possibilitou aprofundar meus conhecimentos e saberes em Espanhol que já havia inicializado no Ensino Fundamental e Médio no Instituto Educacional Santos Carvalheira (IESC), escola da Rede Pitágoras, localizada no município de Alegre/ES.

Aproveitando as oportunidades do percurso e como grande apreciador das artes, também alcancei o título de graduação em Artes Visuais, pelo Centro Universitário de Jales/SP, iniciado em 2013. Ainda no mesmo estado, o próximo destino teve como objetivo três cursos de especialização, sendo eles em Língua e

Literatura Espanhola, Letras: Português e Literatura, além de Artes com ênfase na Aprendizagem, sendo todos realizados pela Faculdade de Tecnologia São Francisco (FATESF), na modalidade EAD.

Assim, assumir a docência é abraçar uma jornada que exige coragem, criatividade, inquietude e visão transformadora. Ser professor ultrapassa a simples transmissão de conteúdos - trata-se de comprometer-se com a formação de seres humanos em processo de descoberta do mundo e de si mesmos. A missão educativa, nesse sentido, é um chamado à responsabilidade com a vida, com os sonhos e com o futuro de cada sujeito em formação (Pin, Nogaro & Weyh, 2016).

Valorizar a profissão docente implica reconhecer sua centralidade na construção de uma sociedade mais justa, onde a educação se estabelece como um espaço de encontro entre saberes, afetos e práticas libertadoras. É apenas a partir de uma cultura que enaltece a dignidade de educadores e educandos, que se pode aspirar à concretização de uma pedagogia comprometida com a emancipação do ser humano, como defendia Paulo Freire - um caminho pedagógico que visa não apenas a transmissão de conhecimentos, mas a transformação da realidade (Freire, 1987; Pin, Nogaro & Weyh, 2016).

Embora as muitas conquistas pelo caminho, ingressar em uma pós-graduação *stricto sensu* sempre foi um anseio marcante em minha trajetória profissional, impulsionado pelo desejo constante de aprimoramento. Convicto disso, a oportunidade me indicou uma direção e eu segui em frente. Minha jornada culminou com a conquista do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional, obtido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES). Como guia nesse percurso, tive como orientadora a Prof.^a Dr.^a Pollyana dos Santos, que muito contribuiu para o desenvolvimento de minha pesquisa na Linha de Prática Educativa em Educação Profissional e Tecnológica.

De acordo com Paulo Freire, a formação contínua surge do entendimento que cada pessoa tem sobre suas próprias limitações e seu processo de desenvolvimento. A superação da divisão entre a teoria e a prática acontece quando a razão teórica se une à razão prática. Ao tomar consciência de sua incompletude, o sujeito se move historicamente na busca de superar-se, de ampliar-se, em um processo constante de construção de si - uma aspiração vital de “ser mais”. Essa

busca não se impõe por demandas externas, como políticas educacionais ou exigências institucionais, mas nasce da própria essência humana, que carrega em si a necessidade de transformação e reinvenção constante (Pin, Nogaro; Weyh, 2016).

A formação permanente, portanto, não se resume a um ideal normativo, mas reflete uma dinâmica existencial marcada pela dialética entre o que se é, o que se está sendo e aquilo que se deseja tornar. Em cada fase da vida, o impulso de se tornar diferente, de renovar-se, é expressão legítima da natureza humana em movimento (Pin, Nogaro; Weyh, 2016). Nesse sentido, Freire afirma que:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 1993, p. 20).

No exercício de algumas atividades, deparei-me com pessoas e fatos incríveis, aos quais muito contribuíram para nortear novos rumos e ampliar meus conhecimentos. Nesse percurso, fui aprovado em 2018 no Concurso Público de Provas e Títulos da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU), na disciplina de Língua Portuguesa, no município de Divino de São Lourenço. Durante meu tempo na instituição, também exerci o papel de Professor nas disciplinas de Espanhol e Arte na Educação Básica.

Porém, uma nova oportunidade surgiu nesse mesmo ano, com a minha aprovação no Concurso Público de Provas e Títulos do IFES, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Espanhola. Então, levando muitas saudades e gratidão na bagagem, eu me despedi da SEDU e segui viagem ao próximo destino por tempo indeterminado e sem passagem de volta, devidamente documentado pela Portaria nº 49 de 09 de janeiro de 2019. Quando ali cheguei, fui conduzido ao IFES Campus Ibatiba/ES, onde permaneço até os dias de hoje. Nessa nova experiência de jornada, desempenho o papel de Professor Permanente, integrando o perfil de Letras: Português e Espanhol. Também estou lotado na Coordenadoria do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio do Instituto. Sempre em busca de alicerces de aprendizagem, participo ativamente do Grupo de Pesquisa (IF-Analytica) em Filosofia, Educação e Sociedade.

A proposta pedagógica freireana fundamenta-se na ideia de que a superação de limites e a conquista de novos saberes constituem o caminho para a emancipação humana. Nesse processo, a pesquisa se apresenta não apenas como um procedimento científico, mas também como uma prática educativa essencial. Para Freire, pesquisar é um ato de participação ativa no mundo, e, por isso, propõe que a investigação da realidade social seja a base concreta para a ação educativa transformadora (Freire, 1987).

Partindo da compreensão de que educar vai muito além da simples transferência de conteúdos prontos, entende-se que o saber é sempre provisório, passível de ser recriado, reinterpretado e reinventado continuamente. Isso exige um trabalho pedagógico colaborativo, sustentado pela pesquisa crítica, que emerge da relação entre sujeito e realidade. O educador, nessa perspectiva, precisa construir o conteúdo educativo a partir da realidade vivida pelos educandos - não investigando os indivíduos como objetos, mas compreendendo o modo como pensam, falam e percebem o mundo. É a partir desses “temas geradores” que se inaugura um verdadeiro diálogo transformador (Freire, 1987).

Enfim, boas notícias devem ser propagadas por onde quer que passemos. Por isso, é justo que eu mencione as diversas portas que até aqui encontrei, que além daquela a qual adentrei ao meu curso de mestrado, outra me conduziu para desenvolver este relato que resume minha jornada educacional e profissional, como quesito do curso de Doutorado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), evidenciando meu compromisso com o aprendizado contínuo e o desenvolvimento nas áreas que abracei ao longo dos anos em minhas jornadas.

Confesso que sempre tive afeto e carinho especial pelo estado da Bahia, principalmente pela capital Salvador, pela sua religiosidade e contextos históricos que me encantam e fascinam. Consequentemente, almejava o doutorado em educação nesse universo, mas na “encruzilhada” do percurso, o destino me conduziu para outro caminho, quando me abriu uma porta, com uma ampla oportunidade, a qual eu não excitei a adentrá-la. Assim, no processo de transição entre o mestrado e o doutorado, a verdade é que eu sonhei com um “namoro” sério com a Universidade Federal da Bahia (UFBA), mas acordei “casado” com a UFSCar.

Confesso também, que não me arrependo por essa escolha imposta pelo destino, visto que se trata de um excelente programa que me proporcionou o

encontro com grandes amigos e mestres, além de uma Rosa talentosa, experiente e prontamente dedicada naquilo que se propõe a fazer, a qual eu sinto o maior orgulho em chamá-la de minha Orientadora, dedicando a ela todo o meu carinho, respeito e admiração, por dividir comigo os seus preciosos conhecimentos nesse percurso de minha vida.

Assim sendo, a Bahia que me aguarde, pois em breve eu chegarei lá, levando em minha bagagem de mero aprendiz, conhecimentos incríveis e imensuráveis que aqui venho adquirindo. Sim, “sempre um mero aprendiz”, como um dia me ensinou o Prof. Miguel A. Teodoro, que também tive a honra de ser aluno: “Ninguém é dono do saber absoluto!” Logo, sigo em frente, porque o caminho do aprendizado é longo e “andá com Fé eu vou, porque a Fé não costuma faiá!”¹

Na perspectiva da carreira docente, minha história com a SEDU foi mais do que uma jornada profissional; foi uma viagem que me levou a lugares repletos de experiências marcantes. Em 2010, iniciei minha carreira docente ministrando aulas de Língua Espanhola em diversas escolas do município de Alegre/ES e Jerônimo Monteiro/ES, como a EEEFM Ana Monteiro de Paiva, localizada no Distrito de Anutiba; EEEFM Aristeu Aguiar, município de Alegre; EEEFM Prof. Pedro Simão, município de Alegre; EEEFM Oscar de Almeida Gama, Distrito de Araraí; EEEFM José Corrente, Distrito do Café; EEEFM Célia Teixeira do Carmo, Distrito de Rive e EEEFM Jerônimo Monteiro, localizada no município de mesmo nome. Vale ressaltar, que essa fase inicial foi importante para construir as bases sólidas da minha experiência profissional.

Reconhecendo a relevância dos primeiros passos na carreira docente, Nóvoa (2019b) propõe uma atenção especial ao período inicial do exercício profissional, especialmente aos dois primeiros anos que sucedem a formação acadêmica. Esse intervalo, situado entre o término da formação inicial e a inserção plena na docência, revela-se essencial tanto no desenvolvimento profissional quanto na trajetória pessoal dos novos professores (2019b).

Em vez de se propor como substituto do estágio supervisionado, esse tempo pode ser compreendido como uma extensão formativa, funcionando como uma ponte concreta entre o espaço universitário e o cotidiano escolar. A proposta,

¹ Da composição do cantor baiano Gilberto Gil – “Andar com Fé” (1982).

portanto, é considerar a formação como um percurso contínuo, no qual o licenciando vai, progressivamente, construindo sua identidade profissional e consolidando sua prática pedagógica.

Com esse pensamento, Nóvoa (2019b) propõe que os primeiros anos de atuação docente sejam compreendidos não apenas como uma extensão da formação, mas também como a etapa inaugural da profissão, quando o educador passa a vivenciar, de forma direta, as múltiplas dimensões da realidade escolar. Trata-se de um momento de contato concreto com os desafios, as responsabilidades e as dinâmicas próprias da vida docente. Diante disso, o autor destaca a importância do papel das equipes gestoras e dos professores mais experientes na acolhida e orientação dos recém-chegados, assumindo, de maneira ativa, a corresponsabilidade na sua inserção profissional.

Embora seja válido pensar essa fase como um prolongamento formativo ou como o início da prática docente, Nóvoa (2019b) defende que ela seja reconhecida com autonomia e densidade próprias - um período central na construção da identidade profissional de cada educador, que exige tempo, apoio e reflexão crítica para consolidar-se plenamente.

Na Escola Família Agrícola de Cachoeiro de Itapemirim, ministrei as disciplinas de Língua Portuguesa, Filosofia e Arte, em 2012. Nessa instituição, que adota a Pedagogia da Alternância no Curso Técnico em Agropecuária, vivi uma experiência enriquecedora que contribuiu significativamente para o meu desenvolvimento como educador.

A pedagogia da alternância, com uma proposta mais humanizada, teve sua origem na França em 1935 e foi consolidada no Brasil na década de 1960, através das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) no estado do Espírito Santo, impulsionada pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo, expandindo-se, posteriormente, para outros estados brasileiros. Nesse modelo, a alternância pedagógica busca integrar de maneira significativa as três principais agências educativas: família, comunidade e escola. Ela propõe um sistema de ensino no qual o aluno alterna períodos de aprendizagem no ambiente familiar e local de origem com períodos de estudo na escola. Esses momentos de alternância são conectados por métodos pedagógicos específicos, que visam a integração harmoniosa entre a

família e a comunidade, com o objetivo de promover uma formação integral que se articula com a profissionalização (Brasil, 2006).

É fundamental ressaltar que nem toda instituição escolar que adota um modelo de alternância, com períodos diferenciados entre escola e o ambiente familiar, configura-se como ensino por alternância, conforme os princípios estabelecidos pelos atuais Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) (Rodrigues, 2020).

Para ser considerado verdadeiro ensino por alternância, é necessário que se busque uma formação global do aluno, valorizando suas experiências nos diversos contextos sociais em que está inserido. A Pedagogia da Alternância, portanto, não se limita apenas à alternância de espaços, mas é definida pelos princípios que fundamentam a educação proposta pelos CEFFAs, que buscam integrar o aprendizado formal com as vivências cotidianas dos alunos, garantindo uma formação ampla e contextualizada (Rodrigues, 2020).

A Pedagogia da Alternância, no entanto, requer uma formação especializada para os docentes, uma necessidade que não tem sido adequadamente contemplada nas licenciaturas convencionais. Dentro dos CEFFAs, o papel do professor vai além da compreensão tradicional atribuída ao profissional da educação, sendo mais complexo e multifacetado. Nos CEFFAs, os educadores são identificados como monitores, e sua função se caracteriza por ser rica, desafiadora e exigente (Rodrigues, 2020).

A monitoria tem como principal tarefa acompanhar e apoiar ativamente a construção da autonomia dos alunos, fornecendo os recursos necessários para que estes se desenvolvam como indivíduos plenos, conscientes de seus direitos e responsabilidades. Nessa abordagem, os professores-monitores devem estar presentes diariamente no acompanhamento das atividades acadêmicas, além de atuar no desenvolvimento de tarefas relacionadas à gestão e organização dos próprios Centros Familiares (Rodrigues, 2020).

Para aprimorar meu desempenho e encarar novos desafios, ao longo dos anos, avancei em meu progresso intelectual em busca de cursos de capacitação universitária, além de diversas extensões universitárias no ano de 2012, dentre elas:

- Semana de Estudos em Letras: “Um novo olhar sobre a arte de ensinar”, pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Alegre;
- “Ensinando e aprendendo com as TIC’s”, pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo;
- “2ª Mostra Regional de Projetos Integrados de Tecnologias no Currículo”, pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo.

Assim, a busca constante pelo aprimoramento me levou a participar, em 2017, do curso de extensão "Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI): Uma ação coletiva" desenvolvida pela SEDU, além de outros diversos.

Conforme os estudos de Saviani (2011), a trajetória de desenvolvimento profissional de um educador não se encerra com a formação inicial. Pelo contrário, essa etapa marca apenas o começo de um percurso contínuo de aprimoramento. A formação continuada é, portanto, indispensável ao longo de toda a carreira docente. O autor enfatiza a importância de os professores se manterem em constante atualização, buscando novos conhecimentos e refletindo criticamente sobre suas metodologias de ensino para um aprendizado ininterrupto.

É importante destacar, que embora a formação continuada seja essencial e necessária, ela não pode ser entendida apenas como um processo de acumulação de cursos, palestras, oficinas, seminários, leituras de livros, periódicos, entre outros – isto é – “não apenas a aquisição de conhecimentos teóricos” (Farina; Benvenutti, 2024, p. 56). Além disso, é fundamental que esse processo seja acompanhado de uma reflexão crítica sobre a prática educativa, focando na (re)construção contínua de uma identidade pessoal e profissional. Esse movimento deve proporcionar novas formas de compreender as interações de ensino e aprendizagem, permitindo que os professores construam o conhecimento a partir de suas próprias experiências, por meio de uma interação mútua e colaborativa (Castro *et al.*, 2014; Farina; Benvenutti, 2024).

Encerrando essa parte de minha trajetória, reforço minha jornada profissional, com perspectivas amplas e o compromisso sólido com a educação pública vivida e praticada diariamente. São essas experiências diárias que me desafiam e me motivam a seguir firme em minhas propostas para o futuro.

Desenvolvimento profissional na docência: uma jornada de aprendizado, ensino e aperfeiçoamento

Ao refletir sobre as minhas experiências profissionais, percebo que as relações interpessoais foram fundamentais para o meu desenvolvimento, tanto dentro quanto fora do ambiente de trabalho. Isso porque sempre busquei manter boas relações éticas e participativas, enfrentando desafios como oportunidades para troca de experiências, ideias e sugestões. Nesse percurso, não houve nada que pudesse comprometer meus relacionamentos e a construção de conhecimento com colegas de trabalho; pelo contrário, as adversidades tornaram-se motivos para buscar soluções colaborativas.

Nesse sentido, para que o "período entre-dois" (que abrange o intervalo entre a formação e o início da profissão) tenha consistência tanto formativa quanto profissional, é necessário repensar os espaços de formação e de trabalho. Primeiramente, é essencial reformular o ambiente universitário da formação inicial, criando um "terceiro espaço institucional" que favoreça a integração. Em segundo lugar, deve-se valorizar o ambiente de pesquisa, incentivando um terceiro tipo de conhecimento que vai além do acadêmico tradicional (Nóvoa, 2019b).

Por fim, é necessário repensar o ambiente de trabalho nas escolas, reforçando a presença dos professores como um coletivo profissional. Através de um equilíbrio dinâmico entre esses três ambientes - universidade, pesquisa e escola - pode-se construir um percurso formativo e de inserção profissional que, com os primeiros anos de docência como ponto central, fortaleça a profissionalidade docente, tanto no nível individual quanto coletivo (Nóvoa, 2019b).

Em minha carreira, recordo-me com carinho do Projeto Jovem de Futuro - Escola Cidadã: Aristeu Aguiar é + Saúde, uma iniciativa que envolveu a comunidade e promoveu a saúde bucal por meio da entrega de kits de saúde, através da Secretaria de Saúde e Educação. Além disso, o Projeto Escola Cidadã proporcionou palestras e atividades pedagógicas envolvendo a sociedade alegreense, incluindo o Tiro de Guerra de Alegre e a Secretaria de Saúde e Educação, reforçando a importância da integração entre escola e comunidade. Foi muito gratificante fazer parte disso, visto que ampliou significativamente as minhas experiências profissionais e sociais no roteiro que tracei para minha vida.

É evidente a importância do papel desempenhado pela escola e pelos educadores, pois por meio de uma ação colaborativa, focada tanto no processo de ensino quanto no de aprendizagem, eles têm a capacidade de promover esclarecimentos, fornecer explicações e resolver dúvidas relacionadas a diversas questões sociais. Assim, a escola se configura como um espaço essencial para proporcionar e debater contextos que ajudem os alunos a entender como conquistar a cidadania, através do compartilhamento de conhecimentos. Isso possibilita ao aluno se tornar um cidadão participativo, fortalecido nas suas compreensões sociais e científicas (Charlot; Charlot, 2023).

Isso destaca a importância de um planejamento cuidadoso para as atividades extracurriculares, que deve incluir a colaboração de outras entidades e instituições. Essas atividades não só favorecem a promoção social, como também desempenham um papel importante no desenvolvimento cognitivo dos alunos. Elas contribuem para o estabelecimento de comportamentos pró-sociais, o aprimoramento de talentos individuais e o enriquecimento da prática docente, especialmente para professores em início de carreira, que encontram nelas uma valiosa experiência (Charlot; Charlot, 2023), como as adquiridas pelo pesquisador.

Nessa longa caminhada até aqui, quando penso nos ambientes de trabalho pelos quais passei, destaco a importância de uma equipe unida, capaz de superar entraves e criar oportunidades, sendo que em uma escola, a sinergia entre corpo docente, discente e administrativo é essencial, de modo que quando a equipe é unida, determinada e criativa, superamos os desafios, transformando entraves em novas possibilidades de desenvolvimento. É fato que muitas das vezes, alguns eventos não são fáceis, mas também nunca me deparei com um ambiente de trabalho que os tornassem impossíveis.

Conforme Bakhtin (2006), a formação humana ocorre por meio dos movimentos gerados nas relações dialógicas, nos encontros e nas interações entre os indivíduos. Nesse contexto, a formação continuada se apresenta como um instrumento essencial para esses processos de interação, sendo um catalisador para a construção de conhecimento.

No entendimento de Paulo Freire (1987, p. 80), especialmente no âmbito da formação continuada de professores, é fundamental que esse momento seja percebido como um encontro, no qual não existem ignorantes absolutos nem sábios

absolutos: “há homens que, em comunhão, buscam saber mais”. Complementando essa perspectiva, autores como Castro *et al.* (2014) enfatizam que o grande desafio das escolas e dos educadores é tratar a formação continuada como um processo contínuo, integrado ao cotidiano, promovendo práticas que favoreçam uma aprendizagem construída de forma colaborativa.

Quanto aos sucessos e fracassos em minha jornada, considero sucesso as oportunidades de crescimento e as diversas possibilidades que encontrei ao longo do trajeto, sendo que a palavra "fracasso" não faz parte do meu vocabulário, pois encaro as falhas como oportunidades de recomeço, aprendizado e conhecimento prático. Logo, ao percorrer o caminho do saber, destaco avanços como a realização de cursos, graduações, pós-graduações e as trocas de experiências em grupos. As dificuldades surgem ao tentar mudar realidades educacionais além de nosso alcance, mas é essencial persistir na busca por soluções, tais como aquelas que nos deparamos ao tentar tornar a realidade da sala de aula, como aquela que idealizamos nos bancos das universidades.

Nesse sentido, Bakhtin contrasta a razão teórica com a razão prática, considerando a primeira como apenas uma faceta da segunda. A superação da divisão entre o mundo das teorias e o mundo real acontece quando a razão teórica se une à razão prática. Contudo, essa recondução do mundo teórico à razão prática não implica a invalidação da cognição teórica. Ao contrário, o objetivo de Bakhtin é aproximar e reconciliar esses dois mundos. Essa perspectiva oferece, no contexto da docência, a possibilidade de repensar a relação entre teoria e prática nos processos formativos, buscando novas abordagens que ultrapassem o modelo da racionalidade técnica (Deconto; Ostermann, 2021).

No modelo hegemônico, a relação entre teoria e prática é marcada por fragmentações e desarticulações, que resultam na proposta de momentos formativos separados: primeiramente, trata-se da teoria e depois da prática, geralmente no estágio final do curso. Nesse contexto, a teoria molda a prática, tratando-a como mera aplicação do conhecimento sistematizado. Esse arranjo hierarquiza as duas instâncias, supervalorizando a teoria enquanto desmerece a prática. Como consequência dessa dissociação, o professor, ao atuar no futuro, acaba se posicionando como um executor técnico, em vez de um agente responsável por sua prática educativa (Deconto; Ostermann, 2021).

A óptica de Bakhtin ajuda a entender que, quando se trata da formação de professores, não faz sentido focar apenas na teoria ou na prática. Também não é adequado tentar encontrar um equilíbrio entre as duas de forma igualitária, se ambas estiverem desarticuladas. Teoria e prática não devem seguir sentidos simultâneos durante o processo formativo, mas integradas em unidade, em uma relação de comunhão, com uma visão ampla que centralize sempre os eventos concretos do fazer docente (Deconto; Ostermann, 2021).

Nessa perspectiva, minha motivação vem da busca constante pelo conhecimento e dedicação profissional refletida em meu engajamento com a teoria e a prática em cursos como mestrado e doutorado, além do exercício de minha profissão. Não obstante, as frustrações surgem diante do desinteresse de estudantes, mas minha missão é motivá-los, compreendendo e reforçando também como cidadão - a importância da participação da família e do investimento do Estado na base da sociedade.

Esse é o papel pedagógico: o professor deve construir uma ponte que conecte o conceito cotidiano ao conceito teórico. É essencial que o professor, enquanto intelectual - mediador, herdeiro, crítico e intérprete da cultura - assuma seu papel de sujeito ativo, estabelecendo os elos entre os saberes e interpretações que explicam o mundo e o contexto no qual os alunos estão inseridos Bakhtin (2017).

A existência dessa ponte - que faz a travessia do mundo da cultura para o mundo da vida - possibilita analisar, sob a ótica da teoria bakhtiniana do ato, a construção do conhecimento e a prática docente. De fato, o aluno precisa dessa ponte para assimilar as proporções dos conceitos. Por outro lado, o professor intelectual, no exercício de sua prática docente, depara-se com mundos, pontes e travessias, e se move no espaço-tempo, um movimento que pode ser entendido semelhante aos mundos descritos por Bakhtin (2017).

O universo da atividade docente abrange o mundo da ação, das relações e da realidade da sala de aula, que é o mundo real da vida; e o mundo teórico e estruturado, do pensamento e da conceituação, que representa o mundo bakhtiniano da cultura. A ponte que liga esses dois mundos, um espaço de travessias, com idas e vindas entre a teoria e a prática, é a área privilegiada do educador intelectual. Esse território é moldado por tensões que surgem nos atos responsáveis. A esse respeito, Bakhtin (2017) caracteriza esses atos como sendo aqueles que devem

alcançar uma unidade de responsabilidade em duas direções: uma relacionada ao seu conteúdo (responsabilidade especial) e outra relacionada à sua própria existência (responsabilidade moral).

A verdade é que cada aluno traz uma história única e cada uma tem o seu profundo significado, além do aprendizado mútuo e constante. O caminho pode ser longo e desafiador, mas a realização pessoal no magistério torna cada obstáculo valioso, de modo a acreditar que ainda vale a pena estar na sala de aula, independentemente dos inúmeros desafios da escola e da educação. Assim, percebo nesta uma profissão com diferenciados ganhos e conquistas, em que a verdadeira vitória é ver meus alunos ultrapassando a linha de chegada, conscientizando-os que se trata apenas do início de uma jornada promissora, cujo esforço ao tentar seguir em frente reflete em inúmeros benefícios e experiências incríveis.

2.2 A ESCOLA E A SALA DE AULA COMO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DOCENTE: DIFICULDADES E APOIOS AO LONGO DO PROCESSO

Diante do processo de (trans)formação vivenciado pela educação contemporânea, tornam-se mais evidentes os efeitos decorrentes de transformações sociais, tecnológicas e culturais que atravessam o campo educacional. Esses movimentos já anunciavam, em suas bases conceituais, a urgência de uma reconfiguração formativa. Nesse contexto, estudiosos, pesquisadores e formadores de professores vêm se mobilizando na busca por alternativas que qualifiquem tanto as propostas quanto as práticas de formação docente, abrangendo as dimensões inicial e continuada (Bruno, 2021).

Diversos pesquisadores têm direcionado seus esforços para investigar a formação docente, buscando desvendar a intrincada teia de elementos que influenciam tanto o processo de capacitação quanto o desempenho profissional dos educadores. Nesse contexto, os programas de formação inicial, as diretrizes pedagógicas e os desafios práticos vivenciados no dia a dia da sala de aula emergem como fontes importantes para aprofundar a compreensão sobre a complexidade da prática docente (Montija, 2024).

Dentre esses autores, Nóvoa (2019b) convida à concentração nos primeiros anos de atividade docente – tempo “entre-dois” – entre o término da formação e o início da carreira profissional. Sabe-se, que é um período decisivo na vida pessoal e profissional dos educadores. Tange, por isso, certo vazio gerado nos últimos tempos, em relação a este período:

Podemos pensar este tempo como a fase final da formação inicial, não para substituir o estágio supervisionado, mas para estabelecer uma ponte entre a universidade e as escolas. Neste caso, devemos organizar o conjunto do currículo de formação tendo este ponto como alvo. Dito de outra maneira, temos de pensar o percurso do licenciando como um processo progressivo de aquisição de uma dimensão profissional. Podemos pensar este tempo como a fase inicial da profissão, como o primeiro momento de experiência da profissão, do contacto com o conjunto das realidades da vida docente. Neste caso, devemos insistir na responsabilidade das direções das escolas e dos professores mais experientes quanto ao acolhimento e acompanhamento dos seus jovens colegas (Nóvoa, 2019b, p. 200).

Embora ambas as abordagens apresentem relevância, o autor defende que o período de formação inicial de três a quatro anos deve ser encarado como um estágio fundamental e autônomo. É nesse intervalo que se solidifica a identidade profissional docente de cada indivíduo. A transição entre a formação acadêmica e o exercício da profissão, argumenta ele, é um divisor de águas na forma de como se tornar educadores e como vivenciar essa jornada no magistério (Nóvoa 2019b).

Para se tornar um educador verdadeiramente profissional, é essencial desenvolver a capacidade de refletir sobre a própria prática. Essa reflexão não deve ocorrer apenas após a ação, mas também durante o processo, no momento da prática. Assim, ser um educador profissional implica em adaptar-se a situações novas e inesperadas, aprendendo e crescendo a partir de cada experiência vivenciada. A verdade é que “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”, como afirma Freire (1991, p. 58).

Os saberes que constituem a profissão docente, por sua vez, possuem natureza dinâmica e processual, exigindo, portanto, uma formação que se estenda ao longo de toda a trajetória profissional. A aprendizagem, enquanto fenômeno humano permanente, sustenta a compreensão de que o ato de aprender não se encerra, mas se renova continuamente em todas as esferas da vida, pessoal e profissional. No campo da docência, essa lógica é ainda mais significativa, pois os

desafios inerentes à profissão colocam os professores na condição de aprendizes permanentes. Dessa forma, a formação profissional constitui um processo ininterrupto de construção, reconstrução e ressignificação do saber. Tal percurso exige um comportamento crítico e analítico constante em relação à própria práxis (Lopes; Guedes, 2021).

Abordar a formação docente leva a refletir sobre os múltiplos ambientes onde ela ocorre e faz reconhecer a escola como um local essencial para essa formação permanente. Como instituição, a escola é uma comunidade onde todos devem se unir em torno de um objetivo comum, questionando qual tipo de cidadãos será formado e quais aprendizados, atitudes e valores todos, juntos, desenvolverão. A educação escolar se configura como um sistema de instrução e ensino com propósitos claros, práticas organizadas e um alto nível de estruturação, intimamente ligado às demais práticas sociais. É nesse ambiente que a formação profissional pode ser construída diariamente, através das rotinas de trabalho, permitindo a adoção de planejamentos para um direcionamento intencional (Santos *et al.*, 2021).

Assim, a concepção sobre os percursos para a formação docente precisa ser repensada, e esse processo deve partir pelo ambiente da formação – a escola – e ter como referência o reconhecimento e a importância do conhecimento profissional. Dentre esses saberes, sobressaem os da qualificação profissional, obtidos na formação inicial através das instituições de ensino. São saberes científicos, relacionados à ciência da educação, que compõem um arcabouço teórico para a construção dos saberes pedagógicos, resultantes de reflexões que orientam a prática. Na movimentação de proximidade e aparelhamento desses saberes, desenvolvem-se os saberes experienciais, isto é, aqueles construídos na prática cotidiana (Lopes; Guedes, 2021).

Nas redes de ensino públicas, tanto estaduais quanto municipais, tem-se observado uma crescente inclinação para que as iniciativas de formação continuada se concentrem nas necessidades específicas da escola. Essa abordagem tem validado e fortalecido o ambiente escolar como um local privilegiado, embora não exclusivo, para o desenvolvimento profissional contínuo. Consequentemente, modalidades como conferências, palestras e cursos de curta duração têm sido menos utilizadas, pois as próprias redes as consideram menos eficazes para atingir os objetivos propostos (Gatti *et al.*, 2019).

A formação inicial de professores está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento de uma educação emancipatória, que se compromete com a produção do conhecimento e incentiva o pensamento crítico para o aprimoramento das competências humanas em um sistema de desenvolvimento cultural e igualitário. Contudo, esse desenvolvimento não pode se limitar apenas aos cursos de formação inicial. Ele deve se estender às formações continuadas, que precisam estar alinhadas com a equidade de possibilidades e com as demandas inconstantes das necessidades educacionais dos alunos (Farina; Benvenuti, 2024).

A formação continuada constitui elemento fundamental no processo de desenvolvimento profissional do docente, contribuindo diretamente para o aperfeiçoamento de suas competências no decorrer da trajetória na carreira. No cenário brasileiro, sua trajetória histórica tem sido profundamente influenciada por transformações sociais, demandas educacionais e inovações tecnológicas, que impulsionaram reflexões e reconfigurações no âmbito das políticas e práticas formativas. A história da educação no Brasil e os processos de formação continuada de professores se entrelaçam de maneira complexa e indissociável, revelando a centralidade dessa modalidade formativa na consolidação do sistema educacional nacional (Lopes; Guedes, 2021).

A constituição da formação continuada no Brasil é marcada por uma diversidade de concepções socioepistemológicas que emergem a partir de distintos entendimentos sobre educação e sociedade, moldados pelas especificidades da realidade brasileira. Foi, contudo, a partir de 1990 que essa formação passou a ser reconhecida como um critério estratégico e prioritário para a construção de um novo plano profissional docente (Farina; Benvenuti, 2024).

O marco mais significativo nesse processo foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que instituiu a formação continuada como exigência formal para todos os profissionais da educação. Esse dispositivo legal representou um divisor de águas ao impulsionar o Estado brasileiro a investir de modo mais sistemático e estruturado na qualificação docente, promovendo o desenvolvimento e a efetivação de vários projetos destinados à formação continuada (Farina; Benvenuti, 2024).

Entretanto, para que esses processos formativos atendam às reais necessidades dos profissionais da educação, é imprescindível adotar uma

perspectiva prospectiva, voltada para conteúdos significativos que contribuam efetivamente para o enriquecimento do conhecimento docente, excedendo a metodologia de uma simples transmissão de informações. A ausência dessa abordagem tem gerado formações instáveis e pouco eficazes, agravadas pelas condições de trabalho dos professores, frequentemente submetidos a jornadas excessivas. Tal sobrecarga compromete a assimilação crítica das propostas teóricas apresentadas nos cursos de formação, dificultando sua incorporação às práticas pedagógicas (Farina; Benvenuti, 2024).

Os programas de formação continuada oferecidos pelo Ministério da Educação, em parceria com as Secretarias de Educação, promovem debates e reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento de novas possibilidades de aprendizado. Essas políticas são estruturadas para oferecer estudos teórico-práticos consistentes, fomentando a reflexão crítica sobre as metodologias de ensino, a abordagem dos conteúdos e as práticas pedagógicas. Consequentemente, as ações didáticas dos educadores são aprimoradas e reelaboradas. No entanto, mesmo que esses programas capacitem professores nas diversas áreas, eles nem sempre partem das necessidades reais e específicas das escolas (Lopes; Guedes, 2021).

É importante destacar que um dos objetivos desses programas é fomentar uma cultura de formação dentro das escolas. Isso significa que as capacitações devem ocorrer nas próprias instituições, baseadas em suas demandas. Por isso, as discussões têm se intensificado em torno da ideia de que a escola deve ser vista como um espaço de aprendizagem, democratização e profissionalização, onde a comunidade escolar toma decisões e constrói sua autonomia. Além disso, esse espaço formativo escolar também precisa ser repensado para atender às exigências da comunidade em que está inserido, o que permitirá a construção da identidade da escola e reforçará seu papel na sociedade (Lopes; Guedes, 2021).

Nesse contexto, integrar a formação continuada à rotina profissional requer a valorização do trabalho colaborativo e da construção coletiva do conhecimento. Experiências como grupos de estudo, comunidades profissionais de aprendizagem e redes colaborativas de professores configuram-se como estratégias potentes para o compartilhamento de saberes, a troca de experiências e o fortalecimento de vínculos formativos. Tais espaços contribuem não apenas para o desenvolvimento

profissional contínuo, mas também para a qualificação das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, para a oferta de uma educação de qualidade aos estudantes (Farina; Benvenutti, 2024).

É preciso se conscientizar de que a docência, como profissão, está imersa em múltiplas complexidades e desafios que exigem do professor uma postura de constante aprendizagem e atualização. A entrada na carreira docente não encerra o processo formativo; ao contrário, inaugura a necessidade de aprofundamento dos saberes adquiridos e da busca por novos conhecimentos que contribuam para o aperfeiçoamento contínuo da prática pedagógica (Lopes; Guedes, 2021).

Nesse sentido, a formação continuada se apresenta como um espaço de consolidação, reconstrução e ressignificação da ação docente, sustentando o desenvolvimento profissional de maneira crítica e reflexiva. Compreender a função social e educativa do professor implica analisar, de forma ampliada, os processos formativos que o constituem, considerando que seu papel transcende a atuação restrita à sala de aula e demanda uma formação que incorpore múltiplos saberes (Lopes; Guedes, 2021).

No âmbito das discussões sobre as concepções e práticas relacionadas à formação docente, a interdependência entre a melhoria da qualidade formativa e a profissionalização do magistério constitui uma pauta recorrente tanto no contexto nacional quanto internacional. Há, em escala global, uma expectativa crescente de que os processos de formação inicial e continuada contribuam para o fortalecimento da profissionalidade docente, superando modelos pautados em concepções vocacionais da profissão. A literatura acadêmica que se dedica a esse campo é ampla e diversificada, abarcando distintos referenciais teóricos e metodológicos que possibilitam analisar e discutir as múltiplas dimensões da formação e da profissionalização docente (Lopes; Guedes, 2021).

Tais estudos têm favorecido uma abordagem mais centrada no sujeito professor, permitindo avanços na compreensão de sua atuação e na análise do percurso de construção de sua identidade profissional. Por um lado, essas contribuições têm ampliado as formas de conceber a docência e sua formação, abrindo caminho para novos paradigmas de atuação e organização do trabalho docente. Por outro lado, elas também suscitam críticas relevantes acerca das condições em que se dá a profissionalização no contexto contemporâneo, marcado

por transformações no mundo do trabalho que impactam diretamente a atuação docente e os sentidos atribuídos à profissão (Gatti *et al.*, 2019).

Vale ressaltar, que o processo de formação continuada de professores tem como propósito central a aquisição de saberes que dialoguem diretamente com a prática docente, favorecendo uma nova compreensão do “saber-fazer”, da relação pedagógica e das dinâmicas do contexto educacional. Tal processo é concebido como uma atividade de aprendizagem permanente, que promove a articulação entre saberes teóricos e práticos vinculados ao desenvolvimento profissional. Trata-se de um percurso que não se restringe ao aprimoramento individual do docente, mas que também contribui para a aprendizagem coletiva, especialmente na medida em que se estabelece a partilha de experiências e conhecimentos no âmbito das relações profissionais (Lopes; Guedes, 2021).

A esse respeito, Nóvoa (2019a) propõe uma reflexão crítica sobre o que denomina o “triângulo da formação”, defendendo a necessidade de repensar os espaços onde ocorrem os processos formativos. Para o autor, os ambientes tipicamente associados à formação docente, ou seja, as universidades (licenciaturas) e as escolas (formação continuada) não são, por si só, suficientes ou adequados às exigências da formação de professores no século XXI. É imprescindível, portanto, reconstruir tais ambientes, tendo como princípio orientador a ideia de que o lugar da formação é também o lugar da profissão.

Figura 1: Triângulo da formação



Fonte: Elaborada a partir de Nóvoa (2019b, p. 7)

Vale destacar que todas as profissões carregam, em alguma medida, aspectos conservadores e rotineiros que dificultam a criação de políticas formativas voltadas à renovação das práticas e dos processos de trabalho. Nesse sentido, Nóvoa (2019a, p. 7) propõe a articulação entre três espaços fundamentais - o espaço profissional, o universitário e o escolar - como forma de potencializar os processos de formação docente. É justamente na interação entre esses três vértices do triângulo da formação “que se encontram as potencialidades transformadoras da formação docente”.

O autor ainda observa que nos argumentos e relatos discursados sobre formação docente, há uma polarização recorrente entre universidade e escola. À universidade, costuma-se atribuir a primazia do conhecimento científico, cultural e crítico, muitas vezes vinculado à pesquisa e à reflexão intelectual. No entanto, esse conhecimento, por vezes, se apresenta de maneira descolada da realidade, esvaziado de capacidade criativa e interrogativa. À escola, por outro lado, associa-se a prática concreta, os desafios cotidianos e os elementos que efetivamente constituem o ser professor. Porém, essa prática pode também se tornar mecânica, repetitiva e carente de inovação, dificultando sua capacidade formativa (Nóvoa, 2019a).

Diante disso, Nóvoa (2019a) propõe superar essa dicotomia por meio da valorização do terceiro vértice - a profissão. É nesse espaço da profissionalidade, entendido como o lugar onde se entrelaçam os saberes acadêmicos, escolares e profissionais, que se manifesta o verdadeiro potencial formador. A formação para a docência, nesse sentido, deve ser concebida em sua amplitude, como formação para uma profissão, fundada no diálogo e na articulação fecunda entre os três espaços constitutivos do triângulo. A articulação entre formação e exercício profissional constitui um eixo estruturante para o delineamento de programas formativos coerentes e eficazes. Para o autor, essa conexão não apenas fundamenta políticas mais consistentes de formação, como também representa uma via essencial para a valorização e renovação da docência.

A partir dessa premissa, Nóvoa (2019a, p.8) propõe uma análise do desenvolvimento profissional docente estruturada em três momentos distintos, nos quais a relação entre formação e profissão se manifesta de modo ímpar, tendo como

contexto os desafios da educação contemporânea e a necessidade de superar os paradigmas da escola tradicional:

a) Formação Inicial

Historicamente, as universidades demonstraram uma postura de relativa indiferença em relação à formação de professores, o que comprometeu a constituição de espaços efetivamente integrados à prática docente. Embora esse diagnóstico possa parecer severo, Nóvoa reconhece o valor do trabalho de muitos docentes universitários comprometidos com a formação de professores. Ele propõe a criação de uma “casa comum” dentro das universidades - um espaço institucional dedicado à formação docente que integre o conhecimento disciplinar, os saberes educacionais e os conhecimentos profissionais oriundos da experiência nas escolas. Tal espaço, ao funcionar como um “terceiro lugar”, promoveria a articulação entre universidade, escola e profissão, contribuindo simultaneamente para a qualificação da formação e para a valorização da docência como campo profissional.

b) Indução Profissional

O segundo momento refere-se à fase de inserção dos jovens professores no cotidiano escolar. Para Nóvoa, o processo de indução profissional representa um ponto crítico na trajetória docente, frequentemente negligenciado pelas políticas públicas. Ao contrário de outras profissões, como a Medicina, na qual os iniciantes contam com acompanhamento sistemático, os professores são frequentemente lançados ao exercício isolado da função, sem suporte institucional. Defende-se, portanto, a institucionalização de políticas de acolhimento e acompanhamento dos iniciantes, com base em práticas colaborativas, valorizando os docentes experientes como mentores. Essa etapa exige a superação da visão individualista da profissão e a adoção de dinâmicas coletivas que favoreçam o compartilhamento de saberes, práticas e responsabilidades formativas.

c) Formação Continuada

O terceiro eixo do desenvolvimento profissional diz respeito à formação ao longo da carreira, que deve ser compreendida como um processo contínuo, situado, colaborativo e sensível às transformações educacionais. Diante dos novos arranjos pedagógicos e da crescente complexidade da atuação docente, a formação continuada deve ocorrer prioritariamente no espaço escolar, em meio a

comunidades profissionais de aprendizagem. Apesar dos argumentos que evidenciam as limitações institucionais das escolas em promover formações de qualidade, Nóvoa sustenta que é justamente nesse ambiente coletivo que a prática docente se renova, desde que conte com o respaldo das universidades e de núcleos de pesquisa. A formação continuada, nesse sentido, deve ser compreendida como um processo de ressignificação dos saberes e das práticas pedagógicas, promovendo o engajamento dos professores na construção de respostas criativas e coletivas aos desafios educacionais contemporâneos.

A reflexão sobre a prática constitui-se como um elemento estruturante no processo formativo docente, sendo compreendida como instrumento essencial para o desenvolvimento articulado do pensamento e da ação profissional. Nesse sentido, a participação ativa do professor no exercício reflexivo, centrado em sua própria atuação pedagógica, adquire um papel fundamental. Tal envolvimento possibilita que o docente desenvolva consciência crítica acerca de seu fazer, compreendendo-o não como mera execução de tarefas, mas como prática situada, intencional e dotada de significados (Lopes; Guedes, 2021).

Dessa forma, a análise das concepções e práticas relacionadas à formação de professores deve, necessariamente, considerar os contextos sociais e históricos em que essas concepções foram formuladas e implementadas, bem como as possibilidades existentes de trabalho no fazer docente. O estudo da formação e da profissionalidade do professor revela-se tão constante quanto inevitável, visto que está intrinsecamente vinculado à condição humana em sua historicidade e em sua organização social. Assim sendo, “as transformações nos campos científico, tecnológico, político, econômico, social e cultural definirão”, de forma contínua, outros desafios à educação, os quais demandam, por consequência, a reformulação permanente do papel docente e das bases que sustentam sua formação (Gatti *et al.*, 2019, p. 180).

Quando a docência é reduzida à mera dimensão técnica, o papel do professor limita-se à execução de métodos e técnicas para alcançar resultados específicos, excluindo-se da sua prática profissional o questionamento crítico das finalidades e intencionalidades do ensino. O reconhecimento da docência como uma atividade complexa tem ressaltado, nas investigações que abordam o professor e sua

formação, a centralidade das habilidades humanas de reflexão, deliberação e consciência (Gatti *et al.*, 2019).

Apesar de todas as dificuldades e todos os problemas, qualquer mudança real na educação e na pedagogia só poderá vir *de dentro* da profissão docente, sempre com um forte apoio externo, nomeadamente dos académicos e das universidades. Por isso é tão importante construir novos ambientes educativos, nos quais os professores, coletivamente, possam construir diferentes pedagogias e novos modos de organização do seu próprio trabalho. É um caminho mais difícil, que demora mais tempo a se percorrer? Sem dúvida. Mas é o único que, no prazo de uma geração, pode permitir uma mudança de fundo na educação e na profissão docente (Nóvoa, 2022, p. 3).

Nesse sentido, destaca-se a compreensão do estudo como uma atividade desenvolvida com seres humanos, que atribui aos educadores uma posição centralizada na instituição escolar e que concebe a docência como uma prática essencialmente reflexiva. Essa mudança de paradigma fundamenta-se em dois princípios fundamentais: (i) a valorização dos distintos aspectos da trajetória pessoal e profissional do docente e (ii) o reconhecimento de que a formação docente se caracteriza como um *continuum* (Gatti *et al.*, 2019).

O primeiro desses princípios reconhece os professores como sujeitos intrinsecamente sociais, cujas identidades pessoais e profissionais são construídas por meio das múltiplas relações que estabelecem com os outros e com o ambiente em que estão inseridos. Essas identidades são moldadas por influências sociais, afetivas, emocionais e cognitivas de modo que as posturas e práticas docentes emergem de um processo social e intersubjetivo, que se desenvolve continuamente e se manifesta nas relações coletivas, sempre condicionadas pelas circunstâncias sociopolíticas e culturais mais amplas (Gatti *et al.*, 2019).

A socialização profissional configura-se como um processo formativo que acompanha o indivíduo ao longo de toda a sua trajetória de vida, caracterizando-se por momentos de continuidade e rupturas. É durante a vida profissional que o “eu pessoal” se transforma progressivamente no “eu profissional”, refletindo uma construção identitária dinâmica inserida no contexto do trabalho docente. Essa perspectiva reposiciona os professores como protagonistas ativos da prática educativa, destacando a relevância da dimensão pessoal e subjetiva no exercício da profissão, bem como o papel dos processos biográficos e relacionais na constituição da docência. Dessa forma, torna-se imprescindível que os processos formativos incorporem essa dimensão pessoal, compreendendo os docentes não apenas como

profissionais, mas também como sujeitos cujas experiências pessoais influenciam significativamente sua atuação profissional (Gatti *et al.*, 2019).

O segundo princípio intensifica a ideia da formação docente como um *continuum*, “uma vez que a constituição do conhecimento e da identidade profissional ocorre de forma idiossincrática e processual”. Ainda que possa ser segmentado em fases distintas - desde a experiência enquanto discente, passando pela formação inicial que promove a socialização no campo do conhecimento profissional, até o conhecimento adquirido durante o início da prática docente e a formação continuada, trata-se de um processo de aprendizado acumulativo e constante, que se manifesta por meio de múltiplos formatos e contextos de aprendizagem (Gatti *et al.*, 2019, p. 183).

Há consenso na literatura de que o desenvolvimento profissional docente configura-se como um processo previsto para um longo período, que pode ocorrer tanto de forma individual quanto coletiva, englobando uma diversidade de oportunidades e experiências, sejam elas planejadas ou emergentes, que contribuem para a construção dos saberes profissionais inerentes à prática docente. Destaca-se, ainda, a importância de reconhecer o *continuum* formativo, percebendo a formação docente como um processo amplo que integra a formação inicial, o estímulo profissional e a formação continuada. Esses princípios estabilizam a concepção do desenvolvimento profissional como um processo progressivo, característico da trajetória formativa do educador. Nesse contexto, o professor é compreendido como um agente ativo na produção de saberes, engajado em um constante aprimoramento e renovação de sua prática pedagógica (Gatti *et al.*, 2019).

Considerando essas análises, torna-se importante o estudo sobre a formação docente e aprofundar a discussão sobre aspectos intrínsecos à profissão. É importante ainda, discutir sobre as duas dimensões centrais que se destacam no âmbito da Educação e da formação docente – isto é - a formação continuada e o conceito de Educação ao longo da vida (Farina; Benvenuto, 2024). Essas são áreas que merecem maior aprofundamento para compreensão e fortalecimento da atuação dos educadores em sala de aula, bem como o papel da escola na sociedade.

Isso, principalmente, porque vivemos em um período de profundas transformações no ambiente escolar, onde o modelo educacional tradicional se mostra cada vez mais insustentável em longo prazo, embora o futuro exato da escola ainda seja incerto. Atualmente, com a crescente "universitarização", deparamos-nos com uma situação peculiar, que é a ausência efetiva de professores da educação básica nos cursos de licenciatura. No entanto, é inviável formar um professor para a educação básica sem a vivência e o conhecimento de outros professores que já atuam nessa área. Se não compreendermos essa dinâmica, não encontraremos soluções para a crise nas instituições de formação de professores e, o que é pior, não conseguiremos superar as fragilidades que a profissão enfrenta hoje (Nóvoa, 2019b).

Diante das constantes transformações sociais, culturais e tecnológicas que marcam o mundo contemporâneo, torna-se imperativo que a escola acompanhe tais mudanças, uma vez que está inserida nesse mesmo contexto e deve responder às suas responsabilidades sociais e culturais. Nesse cenário, é urgente ressignificar o papel do conhecimento e atribuir novos sentidos à educação básica, superando concepções limitadas que a reduzem a uma função meramente reprodutiva ou voltada às exigências do mercado. No entanto, promover transformações em culturas institucionais profundamente enraizadas não é tarefa simples. Levar adiante um processo de mudança educacional demanda não apenas ações estruturais, mas, sobretudo, a adoção convicta de novos valores e a consciência da urgência de transformar práticas sedimentadas (Lomba; Schuchter, 2023).

É nesse horizonte que a formação docente - inicial e continuada - bem como a própria profissão e o exercício do trabalho pedagógico, devem ser estruturados por um compromisso com a renovação constante das formas de ensinar. Isso inclui a busca por novas metodologias, recursos pedagógicos inovadores e estratégias que dialoguem com as demandas de um mundo em transformação acelerada. O grande desafio que se impõe às escolas e aos professores consiste em compreender a formação continuada como um processo permanente, articulado à rotina escolar e fundamentado em atividades que propiciem o aprendizado colaborativo e a produção do conhecimento compartilhado (Castro *et al.*, 2024).

Nesse aspecto, a formação continuada alcança um sentido amplo, tendo como ponto de partida a própria experiência da prática pedagógica exercida

diariamente. Ao problematizar questões relativas à aprendizagem e ao fazer pedagógico, esse tipo de formação assume um caráter dialógico e colaborativo, em que a troca de experiências e de saberes favorecem a solidificação dos ambientes de formação mútua. Assim, cada professor é convocado a assumir simultaneamente os papéis de formador e formando, configurando uma dinâmica horizontal de desenvolvimento profissional (Lopes; Guedes, 2021).

Retomando a ideia do "tempo entre-dois", fica claro que esse período é essencial para que os futuros professores se enraízem na profissão. Para isso, é importante que haja uma conexão entre os licenciandos e os docentes mais experientes desde o início do curso. Retornando também à medicina, assim como médicos são formados por outros médicos, e o mesmo vale para engenheiros e juristas, os professores também precisam ser formados por seus pares (Nóvoa, 2019b).

É na complexidade de uma formação que se amplia a partir das experiências e culturas profissionais que podemos descobrir os caminhos necessários para a formação docente. Portanto, para avançarmos em direção a novos modelos de formação de professores, é imprescindível fortalecer o papel dos professores na formação de seus futuros colegas, estabelecendo laços e interações entre aqueles que estão se formando e os que já se formaram, estabelecendo o que Nóvoa (2019b) denomina como "uma terceira presença coletiva".

Uma das mudanças mais notáveis, já evidente em diversas iniciativas, é a transição do professor que atua isoladamente com sua turma para um trabalho colaborativo entre educadores, integrado a uma variedade de abordagens pedagógicas (Nóvoa, 2019b). Para atender às expectativas profissionais e às constantes mudanças nos processos de ensino e aprendizagem, diversas teorias e modelos de formação continuada de professores foram desenvolvidos, cada um com suas características e metas específicas. Farina e Benvenuto (2024) apontam alguns desses modelos presentes na literatura:

- Modelo de formação em serviço: Esta abordagem foca no desenvolvimento profissional do professor através de sua própria prática. Isto é, a capacitação acontece no local de trabalho, enquanto o docente está em plena atividade. A reflexão sobre a prática é o cerne desse modelo, sendo vista como uma ferramenta essencial para aprimorar a qualidade do ensino. O docente é

estimulado a avaliar suas práticas e a buscar resultados para os possíveis desafios em seu cotidiano.

- Modelo de formação por projetos: Este modelo promove a aprendizagem por meio de projetos colaborativos, nos quais os professores trabalham em conjunto para criar e executar propostas pedagógicas. O objetivo da constituição de programas é motivar a criatividade e a autonomia dos educadores, além de estimular o pensamento crítico sobre a prática docente.

A colegialidade docente - a capacidade dos professores de trabalhar em equipe - baseia-se em três pilares fundamentais. O primeiro é organizacional, pautado no projeto educativo da escola. O segundo é pedagógico, focado na criação de novos espaços de aprendizagem. O terceiro pilar, por sua vez, diz respeito ao fortalecimento de uma práxis profissional que valoriza a colaboração e a cooperação. Essa abordagem é frequentemente descrita como "comunidades de prática" no mundo anglo-saxão, mas pode ser mais bem traduzida como "comunidades de trabalho" ou "comunidades profissionais" (Nóvoa, 2019b).

Esse tipo de formação, que envolve experiências em grupo, valoriza a aplicação do aprendizado na realidade de cada escola. Os docentes são motivados a ajustar as teorias educacionais às características específicas dos seus alunos, levando em conta seus princípios culturais e necessidades. Essa abordagem mais flexível ajuda os docentes a se tornarem agentes de mudança dentro de suas próprias salas, criando um ambiente de aprendizagem mais interessante e relevante para os estudantes (Farina; Benvenuto, 2024).

As distinções entre os modelos tradicionais e as novas abordagens de formação docente residem, principalmente, na necessidade de uma orientação prática alinhada às demandas contemporâneas da sala de aula. Diferentemente dos métodos passados, que constantemente se estruturavam em teorias alheias à realidade escolar, os paradigmas atuais priorizam as experiências e conhecimentos coletivos e a ação prática do saber, diretamente no contexto escolar. Farina e Benvenuto (2024) também destacaram algumas abordagens relevantes encontradas em suas pesquisas, conforme descritas no quadro 1:

Quadro 1: Abordagens de formação docente continuada

TIPO DE FORMAÇÃO	TIPO DE ABORDAGEM
Formação a partir do aprendizado reflexivo	Incentiva os docentes a refletirem criticamente sobre suas práticas pedagógicas, utilizando espaços como grupos de discussão e supervisão, valorizando o conhecimento produzido na própria escola e promovendo uma formação com função social, pedagógica e política alinhada às necessidades reais do contexto escolar.
Formação baseada na prática pela prática	Prioriza a integração entre teoria e prática, proporcionando que os professores apliquem conhecimentos em situações reais, por meio da observação de aulas e análise de casos concretos.
Colaboração entre pares	Destaca a importância do intercâmbio de experiências e saberes entre docentes, viabilizado por discussões informais, grupos de estudo e projetos colaborativos, fomentando um ambiente profissional cooperativo.
Formação contínua contextualizada	Propõe que a formação docente seja adaptada às especificidades do ambiente escolar, considerando as demandas da comunidade, as necessidades dos alunos e as características socioculturais locais.
Desenvolvimento de competências sociais e emocionais	Valoriza o aprimoramento das habilidades socioemocionais dos professores, essenciais para o manejo de situações interpessoais complexas e para a promoção do bem-estar no ambiente escolar.

Fonte: Farina e Benvenuti (2024)

Quando os professores trocam experiências, desafios e sucessos, eles podem aprender coisas importantes sobre técnicas de ensino, gestão da sala de aula e formas de adaptar a aprendizagem às necessidades de cada estudante. Essa troca colaborativa ajuda a criar uma estrutura prática sólida, fazendo com que os educadores lidem melhor com os obstáculos do dia a dia na escola (Farina; Benvenuti, 2024).

As ações de planejamento são parte integrante da rotina do professor, oferecendo uma oportunidade para que ele reflita sobre sua própria prática e apoiar uns aos outros. É possível, inclusive, estabelecer conexões e debates com docentes de outras instituições. O ato de planejar as ações pedagógicas contribui para que a formação do professor seja gerada por suas próprias experiências em sala de aula, já que é nesse espaço que ele tem contato direto com os estudantes (Santos *et al.*, 2021).

Existe ainda a formação intencional. Nesse tipo de formação, a própria escola se estrutura para promover o desenvolvimento do professor. O comprometimento da instituição deve ser o de facilitar essa formação. A administração deve apoiar todo o planejamento deliberado de capacitação, oferecendo diversas oportunidades para que a formação ocorra dentro da própria instituição escolar. Dessa forma, agrupar os

docentes às suas áreas de atuação pedagógica, ou seja, promover atividades de formação que sintam a sua própria práxis, favorece para que o corpo docente desenvolva um raciocínio crítico e independente (Santos *et al.*, 2021).

O encontro ou proposta pedagógica converte-se, então, em um ambiente relevante para o desenvolvimento de saberes para a formação dos professores. É nessa troca e interação de ideias que o coletivo expõe problemas, discute soluções, compartilha atividades que deram certo ou não, e aborda as dificuldades do dia a dia em sala de aula, seja no aspecto didático ou na interação professor-aluno. A partir desse instante tão significativo da prática, análises e aprendizagens tornam-se constantes e sólidos, estimulando a formação contínua que se estabelece dentro da escola. Por isso, toda a comunidade escolar deve pensar e agir em prol de objetivos comuns (Santos *et al.*, 2021).

Quando se considera o planejamento escolar como parte integrante do trabalho diário do professor, ele se revela um momento importante para a reflexão. Seja semanal, quinzenal ou mensal, essa atividade oferece uma oportunidade para que os educadores reflitam sobre suas práticas, troquem ideias e proponham soluções para os desafios cotidianos. Planejar ações que abordem os problemas identificados e a interação com os colegas pode levar ao surgimento de procedimentos metodológicos eficazes, comprovados em diferentes experiências. Assim, nesse ciclo contínuo de aperfeiçoamento, impulsionado pelas relações entre os membros da equipe, a aprendizagem acontece. Isso evidencia a necessidade de conceituar o docente como ator em um sistema de autoformação, onde os conhecimentos iniciais são reelaborados em conflito com a prática vivenciada (Santos *et al.*, 2021).

Logo, a importância da formação no contexto escolar, estabelecida na interação e na troca de experiências, requer que a escola adote uma conduta de instituição pedagógica. Isso significa que esses momentos precisam ser estruturados, seja em reuniões de docentes, em planejamentos, ou em horários específicos dedicados à reflexão compartilhada e contínua. Compartilhar situações e práticas cotidianas são ações relevantes para a formação docente. Interagir com os colegas a fim de encontrar soluções e troca de experiências pode favorecer significativamente para a aprendizagem e para o desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas. Assim, os próprios docentes, no exercício de suas

atividades práticas profissionais, estabelecem conhecimentos específicos de seu contexto, fundamentados em seu trabalho diário (Santos *et al.*, 2021).

Essa reformulação da formação continuada de professores exige uma nova perspectiva, com foco nos aspectos coletivos, na colaboração entre pares e na participação ativa. A equipe gestora da escola, incluindo o coordenador pedagógico, que assume um papel importante como articulador, também se integra a esse processo pedagógico. Essa abordagem impulsiona uma reorganização do espaço escolar e uma sistematização do tempo pedagógico, que passa a abranger não apenas o período de aula, mas também outras atividades escolares (Lomba; Schuchter, 2023).

É fundamental, portanto, o envolvimento de todos, assumindo o trabalho como um conjunto de ações a serem compartilhadas pela equipe escolar. Isso contribui para que a formação ocorra de forma coletiva, com professores se reunindo para estudar e analisar suas práticas em relação ao planejamento de conteúdo, desempenho, dificuldades e progressos dos alunos. Contudo, para que a escola se estabeleça como o epicentro da formação, ela precisa abraçar e refletir sobre os questionamentos e as dificuldades da prática docente, além de compartilhar decisões com toda a equipe escolar (Lopes; Guedes, 2021).

Nessa perspectiva, a escola deve ser compreendida como um *lócus* privilegiado de formação, não apenas como espaço de aplicação de saberes, mas como ambiente de produção e reconstrução de conhecimentos, através da interação e do vínculo entre teoria e prática (Lopes; Guedes, 2021). Ao considerar a escola como espaço formativo, reconhece-se seu potencial para fomentar processos coletivos de reflexão, nos quais os/as professores/as partilham experiências, narram suas trajetórias e constroem, conjuntamente, novos sentidos para a prática pedagógica. Trata-se, portanto, de um processo formativo que é, simultaneamente, um método coletivo e reflexivo, capaz de transformar.

Nesse aspecto, a educação escolar facilita processos formativos por meio de situações pedagógicas e da conexão entre conhecimentos e as experiências históricas e sociais dos indivíduos. Essa relação, quando ocorre de modo ativo, viabiliza a autonomia e o desenvolvimento da aprendizagem sistematizada. Os caminhos oferecidos pela escola a tornam um ambiente mediador na formação do professor, pois é nela que o profissional aplica seu conhecimento técnico-científico e

suas convicções, ao mesmo tempo em que aprende continuamente sobre sua própria atuação (Santos *et al.*, 2021).

Dessa forma, a escola revela-se como instância legítima de formação docente, pois a construção do saber profissional está imersa em condições socio-históricas e em relações interpessoais e institucionais que permeiam o cotidiano do trabalho educativo. Assim, a formação contínua não pode ser concebida apenas como um conjunto de ações pontuais ou de estratégias instrucionais baseadas em textos teórico-práticos. É fundamental compreender que o professor é um sujeito em constante transformação, inserido em uma sociedade que também se modifica continuamente. Portanto, pensar a formação docente implica reconhecer sua natureza dinâmica e situada, que exige abordagens integradoras e dialógicas, capazes de responder aos desafios da docência em tempos de permanentes mudanças (Lomba; Schuchter, 2023).

2.2.1 Entre a teoria e a prática na sala de aula: o professor como agente reflexivo e de transformação no processo de humanização e emancipação pedagógica

As investigações no campo da formação continuada de professores têm evidenciado a necessidade de abordar a prática pedagógica e os saberes docentes de forma ampliada, para além da perspectiva exclusivamente acadêmica. Essa abordagem envolve o reconhecimento das dimensões pessoal, profissional e organizacional do trabalho docente (Lopes; Guedes, 2021).

Essa compreensão sobre o desenvolvimento profissional docente é, sem dúvida, a que melhor se alinha ao reconhecimento docente como profissional da educação. Tal concepção rompe com a tradicional fragmentação entre formação inicial e formação continuada, incorporando uma perspectiva evolutiva e contínua que considera a aprendizagem como um processo permanente e contextualizado, vinculado à própria cultura das escolas (Gatti *et al.*, 2019).

Essa abordagem também implica reconhecer que diferentes fases do ciclo profissional exigem formas distintas de apoio institucional, reforçando a necessidade de políticas formativas mais sensíveis às especificidades de cada etapa da carreira docente. Dessa forma, os conhecimentos profissionais não se estabelecem

unicamente nos ambientes formais de formação, mas também surgem nos convívios sociais, principalmente quando estruturados à prática docente cotidiana (Gatti *et al.*, 2019).

Idealizar a formação contínua a partir das demandas que emergem na própria escola é, portanto, racional e indispensável. Observa-se, assim, a complexidade da formação, onde os professores mobilizam diversos saberes para um melhor desenvolvimento. Isso porque, na prática, surgem as ações que possibilitam a estruturação de um processo formativo estabelecida pelo elo entre a teoria e a prática, entendida nesse universo como uma unidade dialética (Lopes; Guedes, 2021).

É nessa interação com o cotidiano escolar que os professores constroem e reconstróem seus conhecimentos, validados pelo estudo e pela troca de experiências. No entanto, para que o ambiente escolar consiga desenvolver essa proposta, é preciso romper com o excesso de burocracia presente nas instituições e com os modelos clássicos de formação de professores. É necessário assumir riscos e pensar em uma escola "sem acumulações de missões e de conteúdo" (Lopes; Guedes, 2021).

Para esse propósito, as reuniões de formação docente, quando idealizadas com frequência, tornam-se ambientes essenciais para interagir e dialogar com os pares. Essa dinâmica integral promove o pensamento crítico, que deve ser acompanhado de uma sistematização posterior de todo o conteúdo abordado. Planejamentos periódicos e bem organizados tornam a compreensão mais precisa e a aplicação das aprendizagens muito mais coerente. A simples transmissão de conhecimentos prontos, descontextualizados e acabados, pode ser a razão pela qual os resultados do trabalho docente nem sempre são satisfatórios (Farina; Benvenuti, 2024).

Como mencionado anteriormente neste estudo, a atenção com o desenvolvimento profissional docente não abrange somente a aquisição de saberes teóricos, mas também experiências e análise contínua sobre a própria atuação. Os professores devem manter um diálogo constante com a realidade escolar e com os alunos, buscando compreender suas necessidades e ajustar suas estratégias de ensino de acordo com cada contexto (Farina; Benvenuti, 2024).

Sem dúvida, a teoria é de extrema importância, visto que sem ela não haveria a fundamentação para entender a necessidade de transformação no processo de formação continuada docente. É fundamental que a teoria esteja aliada à prática para que as ações educativas se transformem em práticas pedagógicas efetivas, não apenas para um pequeno grupo, mas para a grande maioria dos professores (Farina; Benvenutti, 2024).

Essa integração de teoria e prática durante as formações é uma das chaves para transformar o conhecimento em fazeres pedagógicos mais assertivos. Torna-se imperativo aprender a viver em um ambiente de diversidade, um dos maiores desafios do mundo contemporâneo e, conseqüentemente, da educação. Sentir-se, de fato, integrante daquilo que se realiza é o início para compreensão e para uma atividade pedagógica que tenha sentido não somente para os educadores, mas também para toda a sociedade, que se encontra em constantes mudanças. Nessa perspectiva, é preciso que os educadores atuem como agentes ativos nesse processo de transformação rápida do século XXI (Farina; Benvenutti, 2024).

No contexto literário se evidencia que a teoria e a prática são inseparáveis e integradas. Toda teoria nasce da prática social humana, e, por sua vez, a prática carrega consigo pressupostos teóricos implícitos. Essa conexão circular, onde uma retroalimenta a outra, é fundamental. Ao reconhecer e se integrar nesse programa de formação docente, pode-se criar um processo bem mais adaptado. Para tanto, o planejamento formativo deve conter metodologias, conteúdos e objetivos que reflitam no contexto social e nas condições individuais dos estudantes. É importante, pois, que a formação seja devidamente continuada e que tenha sua base integrada no planejamento curricular a ser implementado no sistema de ensino (Farina; Benvenutti, 2024).

Nesse sentido, a formação continuada deve oferecer aos professores um repertório teórico e prático consistente, composto por conceitos, metodologias e estratégias pedagógicas aplicáveis às realidades concretas das escolas. As bases teóricas fornecem o alicerce necessário para a compreensão dos princípios que orientam a ação educativa. Todavia, a teoria não é suficiente para a transformação da prática pedagógica de modo isolado. É com base nessa afirmação que Farina e Benvenutti (2024, p. 44) argumentam que “a teoria em si é importante, pois sem ela não teremos o conhecimento necessário sobre a necessidade de mudanças no

sistema de formação continuada de professores”. No entanto, as autoras complementam que “não podemos nos remeter ao fato de que a teoria pode por si só fazer a diferença”, visto que é fundamental que ela esteja associada à prática, a fim de que o fazer pedagógico se concretize por meio de ações educativas.

Isso porque, é na vivência cotidiana da sala de aula que esses referenciais ganham sentido, permitindo ao professor experimentar, adaptar e refinar suas abordagens de ensino. A prática docente, portanto, torna-se um espaço de experimentação e reconstrução contínua do conhecimento, em que o educador atua não apenas como transmissor, mas como sujeito reflexivo e criativo, comprometido com um relacionamento dialógico com seus alunos e com os saberes adquiridos através da teoria (Farina; Benvenuti, 2024).

A articulação entre teoria e prática, nesse processo, constitui um eixo estruturante da formação docente, pois fortalece o desenvolvimento profissional, contribui para a construção de práticas pedagógicas eficazes e fortalece as perspectivas de um sistema educacional comprometido com a qualidade e a equidade. Essa integração proporciona não apenas a atualização dos professores, mas também a ampliação de sua capacidade de fazer escolhas pedagógicas fundamentadas, impactando positivamente a aprendizagem dos estudantes. Assim, a formação continuada não se limita a atualizar conteúdos ou técnicas, mas torna-se um processo formativo profundo, que fortalece a profissionalidade docente, contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes e promove um ensino mais significativo, inclusivo e transformador (Farina; Benvenuti, 2024).

A formação continuada, portanto, deve ser concebida como espaço formativo que propicie a construção de saberes teórico-práticos articulados com a realidade escolar, a partir dos desafios e problemáticas que emergem cotidianamente no exercício da prática educativa. Não se trata de oferecer pacotes de atividades ou receitas metodológicas a serem replicadas de modo acrítico, mas de fomentar discussões qualificadas sobre os modos de aprender, as metodologias adequadas, as adaptações pedagógicas possíveis e a intencionalidade do olhar docente frente às necessidades de cada aluno e da turma como um todo (Träsel; Uggeri, 2014).

Ao contrário de outras profissões que lidam com objetos inanimados ou processos técnicos previsíveis, a docência tem como objeto central o ser humano - sujeito dotado de vontades, motivações, emoções e singularidades que

frequentemente escapam ao controle do professor. No processo de interação com os alunos, o docente se depara com relações complexas, permeadas por dimensões éticas, afetivas e de poder, que são constitutivas do vínculo humano e da constituição de relações interpessoais no ambiente escolar (Castro *et al.*, 2024).

Nesse contexto, a humanização da formação continuada revela-se vital para o desenvolvimento de uma conduta profissional mais afetiva, empática e acolhedora. Isso requer do professor a capacidade de reconhecer e respeitar as diferentes realidades socioculturais dos estudantes, suas trajetórias individuais e suas experiências de vida. A formação humanizada deve promover ambientes de aprendizagem baseados no diálogo, na escuta ativa, na colaboração e no respeito mútuo, elementos fundamentais para que os estudantes se sintam acolhidos e valorizados. Para isso, torna-se necessário articular a formação docente a uma abordagem emancipatória, que estimule uma reflexão crítica sobre as estruturas sociais e evidencie o papel transformador da educação para uma sociedade mais igualitária (Farina; Benvenuti, 2024).

A noção de emancipação, nesse sentido, está intrinsecamente relacionada ao fortalecimento da autonomia e à ampliação da capacidade crítica dos professores. Trata-se de formar educadores que assumam um papel protagonista em sua própria trajetória formativa, capazes de atuar como mediadores, facilitadores e orientadores da aprendizagem. Tal atuação requer o incentivo ao pensamento reflexivo e à participação ativa dos alunos na construção do conhecimento. Para tanto, é imprescindível que a formação continuada proporcione oportunidades sistemáticas de atualização, permitindo que os docentes ampliem seus repertórios pedagógicos, apropriem-se de metodologias inovadoras, utilizem de forma crítica e criativa os recursos tecnológicos disponíveis e promovam uma educação inclusiva, coerente com as demandas contemporâneas da escola e da sociedade (Farina; Benvenuti, 2024).

A qualificação docente, no contexto da formação continuada, ultrapassa o domínio técnico e teórico, abrangendo também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, tais como empatia, resiliência e competência para lidar com a diversidade. Essas competências são essenciais para o cotidiano do fazer pedagógico, pois fortalecem a capacidade dos professores de estabelecer vínculos pedagógicos significativos, acolher as diferenças e construir ambientes educacionais

inclusivos e respeitosos. Ao considerar essas dimensões, a formação humanizadora e emancipatória auxilia para o aprimoramento de um ensino de melhor qualidade e para o desenvolvimento total de educadores e estudantes. Essa abordagem fomenta a autonomia, a participação ativa e o pensamento crítico dos sujeitos, estimulando a construção coletiva do conhecimento e promovendo uma cultura educacional comprometida com o respeito às diversidades e com a justiça social (Farina; Benvenuti, 2024).

Sob essa perspectiva, a sala de aula é compreendida como um espaço investigativo e formativo por excelência - um laboratório em que professores e estudantes se envolvem em processos dialógicos de ensino e aprendizagem. A prática pedagógica, quando assumida como objeto de reflexão crítica e pesquisa, converte-se em práxis, transformando-se e transformando o contexto no qual está inserida. Nesse processo, a formação continuada torna-se um espaço fundamental para escutar as inquietações docentes, discutir as dificuldades enfrentadas, reconhecer as potencialidades dos alunos e compreender as especificidades relacionadas aos déficits de aprendizagem ou às altas habilidades/superdotação. Essas discussões são essenciais para ressignificar a atuação pedagógica e fortalecer o compromisso ético-político com uma educação verdadeiramente inclusiva (Träsel; Uggeri, 2014).

Desse modo, a sala de aula se configura como um espaço privilegiado para que o professor compreenda, de forma concreta, os desafios que permeiam sua prática profissional. É nesse cotidiano que se evidencia que os saberes adquiridos ao longo da formação inicial não são, por si só, suficientes para responder à complexidade das demandas que emergem da prática docente (Lopes; Guedes, 2021).

A qualidade da ação pedagógica está diretamente relacionada à capacitação contínua, ao desenvolvimento pessoal e à atualização permanente do professor que, nesse processo, assume uma posição simultânea de sujeito e objeto da formação, em constante interação com o aluno. Tal compreensão promove uma visão de docente como profissional criativo, responsável e empreendedor de sua própria trajetória formativa (Lopes; Guedes, 2021).

Assim, a compreensão da formação continuada em serviço deve estar ancorada na concepção de que as verdades são historicamente situadas,

provisórias e construídas socialmente a partir de determinados contextos espaço-temporais. Nesse sentido, conceber os profissionais da educação como sujeitos inacabados, em constante constituição, significa romper com a ideia de que detêm conhecimentos absolutos sobre o desenvolvimento físico, mental, social e moral dos estudantes. Ao contrário, esses profissionais devem ser entendidos como educadores em permanente processo de formação, tanto pessoal quanto profissional, inseridos em contextos educacionais que demandam a contínua reconstrução de sua identidade docente (Träsel; Uggeri, 2014).

Refletir sobre a formação que ocorre no ambiente escolar é compreender “que o ato de ensinar transforma, desenvolve, aperfeiçoa, ensina algo a alguém e, sobretudo, nos ensina”. Nos diálogos e atividades diárias, aprende-se a se desenvolver em uma relação coletiva que requer estudo, aperfeiçoamento, retidão e, sobretudo, autocrítica. Essa capacidade crítica se manifesta por meio do diálogo com o outro, da habilidade de escutar, da troca de ideias, do respeito às diferenças, da busca constante por aprimoramento, da avaliação dos erros e acertos, e de uma autocrítica positiva que impulsiona mudanças práticas. Ser professor é entender que a prática diária molda a profissão; é também assumir responsabilidades sociais com seus alunos, diante dos desafios e compromissos em formar cidadãos (Santos *et al.*, 2021, p. 7).

Nessa perspectiva, tornar-se professor, usando as palavras de Carl Rogers, é também uma forma de “tornar-se pessoa”. Isso significa que é preciso pensar não só nas características pessoais, mas também nas dimensões coletivas do grupo de educadores. Não dá para aprender a ensinar sozinho; é fundamental contar com o apoio, a presença e a colaboração dos demais professores. Assim como a escola passa por uma transformação, “um tempo de metamorfose”, que envolve criar um ambiente mais educativo e diversificado, com espaços diferentes, atividades cooperativas e relações mais próximas entre os saberes, estudos e pesquisa, a formação docente também precisa de um novo ambiente. Essa mudança na formação profissional deve refletir essa mesma ideia de inovação e colaboração (Nóvoa, 2019b, p. 205).

O conhecimento que o educador gera ao refletir sobre sua própria prática docente é um motor poderoso para a aprendizagem e o crescimento profissional. Essa reflexão pode impulsionar novas formas de ensinar, de ministrar aulas, de criar

materiais didáticos, de adotar metodologias inovadoras, e de aprimorar a didática e o relacionamento entre docente e discente. Tudo isso resulta em transformações significativas no fazer pedagógico e no ato de ensinar. O desenvolvimento da identidade docente é um processo constante e evolutivo, que ocorre no dia a dia da prática pedagógica. Por ser uma construção dinâmica, a instituição precisa demonstrar compromisso e união para criar e sustentar um espaço de formação dentro do ambiente escolar. Esse processo formativo ininterrupto deve ter como finalidade principal a aprendizagem do educando, sua inserção social e o desenvolvimento do discente em diversas dimensões educativas (Santos *et al.*, 2021).

A formação que acontece no ambiente escolar é, portanto, um processo contínuo e permanente ao longo de toda a carreira docente. Isso envolve a organização diária de práticas de convivência, atitudes cotidianas, objetivos e ações que visam a construção de uma sociedade mais igualitária e justa. O conhecimento que os professores detêm é intrínseco a eles, ligado à sua pessoa e identidade, à sua experiência de vida e história profissional, e às suas interações com os alunos em sala de aula e com os demais agentes escolares (Santos *et al.*, 2021).

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. Sobre Maiakóvski. Tradução de Fátima Bianchi. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 191-204.
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. 3ª ed. São Carlos: Pedro & João, 2017, 160 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 1, de 1 de fevereiro de 2006. **Regulamenta os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)**. Brasília: Diário Oficial da União, 15 mar. 2006.
- BRUNO, Adriana Rocha. **Formação de professores na cultura digital**. Salvador: EDUFBA, 2021, 192p.
- CASTRO, Aline Tamires Kroetz Ayres *et al.* A formação continuada de professores e a prática da sala de aula. **Educação Unisinos**, v. 18, n. 3, p. 71-279, 2014.
- CHARLOT, Veleida Anahi Capua da Silva; CHARLOT, Bernard. Uma reflexão sobre as atividades extracurriculares no processo de formação dos alunos (as) do ensino fundamental. **Colóquio Internacional: Educação e Contemporaneidade**, Anais, v.17, n. 11, set./2023.
- DECONTO, Diomar Caríssimo Selli; OSTERMANN, Fernanda. Dimensões prático, ética e estética da formação docente: uma perspectiva à luz do pensamento Bakhtiniano. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 27, n. 1, p. 1-18, 2021.
- FARINA, Ione; BENVENUTTI, Dilva Bertoldi. **Formação continuada de professores: perspectiva humana e emancipatória**. Joaçaba: Unoesc, 2024.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 27 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1993.
- GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019, 351p.
- LOMBA, Maria Lúcia de Resende; SCHUCHTER, Lúcia Helena. Profissão docente e formação de professores/as para a educação básica: reflexões e referências teóricas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte/MG, v. 39, n. 1, 2023.
- LOPES, Laurilene Cardoso da Silva; GUEDES, Neide Cavalcanti. A formação continuada de professores e a escola como locus de aprendizagem. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 25, n. 49, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2819>. Acesso em 23 de março de 2025.
- MONTIJA, Fernanda Cristina de Souza. **As comunidades virtuais de professores de ciências: percepções e contribuições ao ensino em geociências na educação**

básica. Dissertação (Mestrado em Ensino e História de Ciências da Terra) - Universidade Estadual de Campinas, 2024.

NÓVOA, Antônio. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019a.

NÓVOA, Antônio. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Curriculo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019b.

NÓVOA, Antônio. Espaço aberto: conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, e270129, p. 1-20, 2022.

PIN, Silvana Aparecida; NOGARO, Arnaldo; WEYH, Cênio Back. Formação de professores na perspectiva freireana: dizer o mundo e aprender/ensinar o mundo. **Educação**, Santa Maria, v. 41, n. 3, p. 553-566, set.-dez./2016.

RIGO, Neusete Machado. A formação continuada de professores nos processo de inclusão escolar: uma discussão entrelaçada com as diferenças e a normalidade. **REPI – Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v.2, p. 1-14, 2021.

RODRIGUES, Anny Camila Lima. **Conhecendo a pedagogia da alternância**: manual com base na pesquisa de mestrado intitulada “Pedagogia da Alternância e saberes docentes”. PROFEPT - Educação Profissional Tecnológica, Instituto Federal do Maranhão, Campus São Luís Monte Castelo, 2020, 31 p.

SANTOS, Cicera Maria Mamede *et al.* **A escola como espaço de aprendizagem e formação do professor**. VII CONEDU - Conedu em Casa, Campina Grande: Realize Editora, v.1, p. 108-126, 2021. *E-book*. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2020/ebook1/TRABALHO_EV14_0_MD7_SA100_ID3992_04092020124805.pdf. Acesso em 13 de maior de 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de Professores**: Aspectos Históricos e Teóricos do Problema no Contexto Brasileiro. Campinas: Autores Associados, 2011.

TRÄSEL, Bruna Barboza; UGGERI, Maria Denise Marconato. Professor de AEE: possibilitando a formação continuada do professor da sala de ensino regular. **XVI Seminário Internacional de Educação no Mercosul**. Disponível em: <https://www.unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2014/DIREITO%20A%20EDUCACAO/ARTIGO/ARTIGO%20-%20PROFESSOR%20DE%20AEE%20POSIBILITANDO%20A%20FORMACAO%20CONTINUADA%20DO%20PROFESSOR%20DA%20SALA%20DE%20ENSINO%20REGULAR.PDF>. Acesso em 10 de maio de 2025.

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO IFES CAMPUS IBATIBA

* Indica uma pergunta obrigatória

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Licenciandos em Pedagogia no IFES Campus Ibatiba



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES FORMADORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DO IFES CAMPUS IBATIBA

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO IFES CAMPUS IBATIBA

Eu, **Maikom Joaquim Barbosa Ecard da Silva**, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de Doutorado Acadêmico, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), convido você a participar da pesquisa **"Tecnologias Digitais na formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Desafios e Possibilidades no IFES Campus Ibatiba"**, sob orientação da Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato.

A pesquisa pretende analisar a colaboração das **Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs)** no processo de formação dos Licenciandos no Curso de Pedagogia Campus Ibatiba/ES e de modo reflexivo dentro desse contexto, a relação entre a teoria e a prática docente e interação evidenciar o efeito educacional no pós-pandemia gerado por meio dessas tecnologias nas práticas desenvolvidas pelos Professores Iniciantes na formação profissional dos Licenciandos em Pedagogia no IFES Campus Ibatiba.

Você foi selecionado (a) por ter mais de 18 anos e por ser um aluno (a) do Curso de Pedagogia do IFES Campus Ibatiba e por ter vivenciado o período de ensino remoto, durante o distanciamento social em decorrência da pandemia por COVID-19, seja como aluno naquele momento, seja como observador. Inicialmente, você está sendo convidado a responder a um questionário eletrônico contendo perguntas fechadas, com alternativas de respostas pré-definidas e perguntas abertas. O questionário será constituído de três seções: Informações Pessoais, Período Pandêmico e Período Pós-Pandêmico, além desta primeira seção que você está lendo neste momento. A partir de seu consentimento neste Termo, no botão de aceite abaixo, você terá acesso às perguntas. Nessa etapa está sendo utilizada a plataforma do Google Forms – um dos componentes do aplicativo Google Docs – cujo link de acesso ao questionário está anexado ao convite de participação que lhe foi enviado através de correio eletrônico e aplicativos de mensagens, sendo estes WhatsApp e/ou Telegram, em formato confidencial e individual em todos os meios, sendo que o tempo previsto para a participação durante a aplicação do questionário é de, no máximo, vinte minutos.

Posteriormente, você será convidado (a) a participar de encontros com escuta sensível, caracterizados como diálogos profissionais. O primeiro encontro será realizado com a participação dos Licenciandos do Curso de Pedagogia do IFES Campus Ibatiba, colaboradores desta pesquisa. O segundo encontro promoverá diálogos e discussões entre Licenciandos e Professores Formadores do Curso de Pedagogia para trocas de experiências sobre o processo de formação docente no contexto das TDICs. Os diálogos profissionais serão presenciais e/ou por meio do Google Meet como ferramenta digital, cujo tempo previsto em cada encontro é de, no máximo, sessenta minutos.

Assim como o Google Forms, o meet é uma ferramenta digital que adota diversas medidas de segurança para proteger AS videochamadas, incluindo controles para evitar invasões tanto nas reuniões via Web quanto nas ligações. As gravações realizadas no Meet, armazenadas no Google Drive, são criptografadas para assegurar a privacidade e proteção dos dados. O Meet não utiliza o conteúdo dos usuários para fins publicitários e coleta apenas os dados pessoais necessários para o uso do aplicativo, como o e-mail de login. Para garantir as responsabilidades éticas e a confidencialidade das informações, nenhum dado sobre o participante, que não seja o de interesse aos objetivos estabelecidos para este estudo, será exposto na dissertação da pesquisa. Assim sendo, as perguntas dos questionários e diálogos profissionais não serão invasivas à intimidade do participante e a sua identificação não será revelada sob nenhuma circunstância, em todas as etapas deste estudo, logo, caso haja menção a nomes, a elas serão atribuídas o uso de nomes fictícios para análise dos dados, garantindo anonimato nos resultados e publicações.

O Pesquisador Responsável realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho. Sua participação nesta pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Formação de Professores e processos de ensino-aprendizagem através das TDICs. Além disso, você terá oportunidades para interagir com outros sujeitos da pesquisa, possibilitando a troca de saberes e experiências conforme a realidade de cada participante. Nessa interação, os sujeitos também poderão aprender com os erros e acertos dos demais, ajudando-os a lidar com possíveis dificuldades que possam surgir enquanto docentes, de maneira que você poderá se beneficiar ainda, dos resultados desta pesquisa como um elemento favorável ao seu desenvolvimento profissional futuro.

Sua participação é voluntária e não haverá qualquer tipo de compensação em dinheiro. Diante disso, é necessário que você tenha acesso exclusivo ou disponha de recursos e dispositivos, tais como rede de Internet, celulares, notebooks, computadores e tablets, que são indispensáveis à sua participação. A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento via solicitação por e-mail: maikomecard@estudante.ufscar.br. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. No entanto, vale informar que a sua desistência só será possível nas etapas seguintes, caso ainda não tenhamos concluído todas as três etapas, visto que não terá como excluir os dados já compilados e registrados, como análise desta pesquisa.

Para a realização dos diálogos profissionais, solicito sua autorização para gravação em áudio das discussões, dos encontros. As gravações realizadas durante os diálogos profissionais serão transcritas pelo pesquisador, garantindo que se mantenha o mais ídigno possível. A transcrição das gravações feitas nos encontros dos grupos será realizada na íntegra pelo pesquisador. Os dados serão armazenados em HD externo para uso exclusivo da pesquisa e não serão salvos em nuvem, a fim de garantir que não ocorra o vazamento de informações. Ressalta-se, a importância de o participante guardar uma cópia em seus arquivos, de todos os documentos produzidos eletronicamente. Resguardam-se aos participantes todos os direitos conforme a Resolução CNS nº 510 de 2016, bem como do Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, que versa sobre pesquisa realizada em ambiente virtual, respaldando o direito de receber assistência integral e gratuita, assim como ressarcimento com gastos decorrentes da participação da pesquisa e indenização.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas pelo pesquisador, onde consta o telefone e endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento, além da garantia ao acesso dos resultados da pesquisa. Vale informar ainda, que este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):
Pesquisador Responsável: Maikom Joaquim Barbosa Ecard da Silva
Contato telefônico: (28) 99957-9403
E-mail: maikomecard@estudante.ufscar.br

1. **Declaro que li e compreendi o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido descrito acima, incluindo os seus objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa.** *

Marcar apenas uma oval.

☐ Concordo em participar desta pesquisa. *Pular para a pergunta 2*

LICENCIANDOS EM PEDAGOGIA NO IFES CAMPUS IBATIBA

SEÇÃO 1: INFORMAÇÕES PESSOAIS

2. **1- Seu nome completo ***

3. **2- Seu melhor endereço de e-mail ***

4. **3- Seu número de telefone ***

WhatsApp e/ou Telegram preferencialmente

5. **4- Sua idade ***

6. **5- Local de residência ***

Não precisa citar o endereço completo (Apenas cidade/bairro, distrito, zona rural...)

7. **6- Onde e quando concluiu o Ensino Médio? ***

Foi em colégio público ou particular?

8. **7- Você exerce alguma atividade profissional? ***

Especifique a função, os dias e o número de horas trabalhadas diariamente.

9. **8- Qual o tipo de deslocamento realizado para chegar até o curso de sua graduação? ***

Favor incluir o tempo para esse percurso.

10. **9- Você utiliza Internet fora da universidade? ***

*Se **SIM**, descreva o tipo de dispositivo utilizado (celular, computador, tablet e etc.), se é de uso pessoal ou compartilhado, em casa ou no trabalho, além de outras informações que achar relevante à pergunta.*

11. **10- Qual a média de tempo (horas e minutos) que você se disponibiliza para utilizar a Internet diariamente?** *

12. **11- Quais os tipos de conteúdos que você mais acessa na Internet e para quais finalidades?** *

Lazer, trabalho, estudos e/ou outros...

13. 12- Com base no texto “A faca e o bolo”, quais os benefícios e os cuidados que devemos ter com as TDICs e, principalmente, com a utilização da Inteligência Artificial? *

A FACA E O BOLO

A faca é o talher mais antigo e foi criada há 1,5 milhões de anos pelo Homo Erectus. Esse utensílio de corte teve a sua primeira configuração física feita de pedra, para beneficiar a raça humana. A partir daí, o objeto foi evoluindo e não deixou mais de fazer parte da rotina dos homens. Através dessa evolução, a faca passou a ser utilizada para diversos fins (bem e mal), como no simples ato de cortar um bolo, por exemplo. No entanto, se quem a utiliza não souber manuseá-la adequadamente, pode sofrer sérios ferimentos, cujos danos podem ser, até mesmo, irreversíveis. A verdade é que a



faca foi criada para auxiliar, mas não para ferir; assim também como foi criada para beneficiar, mas não para causar riscos e prejudicar a humanidade. Portanto, quem tem a expertise para saber lidar bem com a faca, também sabe degustar um delicioso pedaço de bolo.

Baseado no texto de Júnior Dorigatti/CIMO Tecnologia a Fio.

SEÇÃO 2: PERÍODO PANDÊMICO

Os eixos de diálogo com os Licenciandos em Pedagogia no IFES Campus Ibatiba que conduzirão aos Diálogos Profissionais que serão desenvolvidos a partir de questões geradoras abaixo elencadas.

14. **1- Durante o ensino remoto emergencial devido à pandemia por Covid-19, você: ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Estava cursando o Ensino Médio.
- ☐ Estava cursando outra graduação.
- ☐ Estava cursando o EJA/Supletivo.
- ☐ NDA.

15. **2- Você teve algum tipo de dificuldade ao acessar a Internet para estudar durante o ensino remoto emergencial? ***

Se **SIM**, por gentileza, explique qual foi o problema.

16. **3- Você enfrentou algum tipo de dificuldade para utilizar as interfaces e ferramentas digitais durante o período pandêmico para seus estudos? ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, porque eu não sabia lidar com elas.
- ☐ Sim, mas apenas com algumas delas.
- ☐ Eu não tive qualquer problema para acessar os conteúdos e realizar as tarefas.
- ☐ NDA.

17. **4- Dentre os dispositivos abaixo, qual o que você mais utilizou para acessar os conteúdos de aprendizagem solicitados pelos seus professores, durante o ensino remoto emergencial?** *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Computador/Desktop.
☐ Notebook/Laptop.
☐ Celular/Smartphone.
☐ Tablet/iPad.
☐ NDA.

18. **5- Dentre as interfaces e ferramentas digitais citadas abaixo, quais foram as mais utilizadas pelos seus professores em período pandêmico, como recurso pedagógico?**

Marque todas que se aplicam.

	AVA/Moodle	Google Classroom	Google Meet	Zoom	Google Forms	Google Docs	WhatsApp e/ou Telegram
Sala Virtual	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Aulas Síncronas	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Atividades	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Comunicação e Relacionamento com a turma	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

19. **6- Antes da pandemia, a instituição de ensino que você estudava, já utilizava as tecnologias digitais (TDICs) para as práticas pedagógicas?** *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Sim, todos os professores.
☐ Sim, a maioria dos professores.
☐ Sim, mas a minoria dos professores.
☐ Não, nenhum dos professores.
☐ NDA.

20. **7- Na sua percepção como estudante, você observou facilidades ou dificuldades *
entre os professores para lidar com o ensino através das TDICs, durante o
período do ensino remoto emergencial? (Por gentileza! Explique bem e com
clareza a sua resposta – sem citar nomes.)**

SEÇÃO 3: PÓS-PANDEMIA

Os eixos de diálogo com os Licenciandos em Pedagogia
no IFES Campus Ibatiba que conduzirão aos Diálogos Profissionais que serão
desenvolvidos a partir de questões geradoras abaixo elencadas:

21. **1- Atualmente, no campo acadêmico, você considera comum a utilização das *
TDICs pelos professores, como recurso didático de ensino no curso de
Pedagogia?**

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, todos os professores.
- ☐ Sim, a maioria dos professores.
- ☐ Sim, mas a minoria dos professores.
- ☐ Não, nenhum professor.
- ☐ NDA.

22. **2- Dentre as interfaces e ferramentas digitais citadas abaixo, quais são as mais utilizadas pelos seus professores de Pedagogia, como recurso pedagógico?**

Marque todas que se aplicam.

	AVA/Moodle	Google Classroom	Google Meet	Zoom	Google Forms	Google Docs	WhatsApp e/ou Telegram
Sala Virtual	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Aulas Síncronas	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Atividades	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Comunicação e Relacionamento com a turma	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

23. **3- Dentre os dispositivos abaixo, qual o que você mais utiliza para acessar os conteúdos de aprendizagem solicitados pelos seus professores do curso de Pedagogia?**

*

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Computador/Desktop
- ☐ Notebook/Laptop
- ☐ Tablet/iPad
- ☐ Celular/Smartphone
- ☐ NDA

24. **4- Como você observa o grau de facilidade e dificuldade dos professores do seu curso de Pedagogia, ao lidar com as TDICs como prática pedagógica?**

*

Por gentileza! Explique bem e com clareza a sua resposta – sem citar nomes

25. **5- Como você observa o grau de facilidade e dificuldade da sua turma ao lidar com as TDICs?** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Grande dificuldade em toda turma.
- ☐ Grande dificuldade na maioria da turma.
- ☐ Grande dificuldade na minoria da turma.
- ☐ Pequena e média dificuldade em parte da turma.
- ☐ Não existem dificuldades.
- ☐ NDA.

26. **6- Como considera suas próprias habilidades ao lidar com as TDICs no curso de Pedagogia?** *

27. **7- A necessidade de utilizar as TDICs durante o período pandêmico contribuiu para ampliar seu conhecimento sobre como lidar com essas tecnologias digitais na atualidade?** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Contribuiu muito.
- ☐ Contribuiu pouco.
- ☐ Não contribuiu.

28. **8- Você busca fontes de pesquisa para adquirir conhecimento sobre as TDICs?** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Às vezes

29. **9- Como você pretende lidar com as TDICs no exercício de sua profissão, após concluir o seu curso de Pedagogia?** *

30. **10- Qual é a sua visão - como futuro profissional - sobre a importância da formação continuada e o desenvolvimento profissional docente, com enfoque especial nas teorias e práticas pedagógicas associadas às TDICs?** *

31. **11- Você tem conhecimento sobre a Revolução 4.0 e 5.0 – também denominadas como Indústria 4.0 e 5.0 – e como esse processo de transição poderá influenciar no seu futuro profissional?** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, eu estou atento/a.
- ☐ Sim, mas eu não me preocupo.
- ☐ Já ouvi falar, mas não me interessei em buscar conhecimento.
- ☐ Não, eu não sei do que se trata.

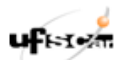
Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO IFES CAMPUS IBATIBA

* Indica uma pergunta obrigatória

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Professores Formadores



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES FORMADORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DO IFES CAMPUS IBATIBA

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO IFES CAMPUS IBATIBA

Eu, **Maikom Joaquim Barbosa Ecard da Silva**, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de Doutorado Acadêmico, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), convido você a participar da pesquisa **"Tecnologias Digitais na formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Desafios e Possibilidades no IFES Campus Ibatiba"**, sob orientação da Profa. Pós. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato.

A pesquisa pretende analisar a colaboração das **Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs)** no processo de formação dos Licenciandos no Curso de Pedagogia Campus Ibatiba/ES e de modo reflexivo dentro desse contexto, a relação entre a teoria e a prática docente de Professores Formadores do Curso de Pedagogia do referido instituto, aqueles que tenham exercido ativamente a prática docente durante o ensino remoto emergencial, devido à pandemia por COVID-19. A pesquisa será conduzida como um estudo de caso com pesquisa exploratória de natureza qualitativa devido à sua natureza investigativa e ênfase na compreensão profunda e contextualizada de um fenômeno específico, que é a integração das TDICs na formação e prática docente. Assim, busca-se mediante as narrativas, diálogos e interação evidenciar o efeito educacional no pós-pandemia gerado por meio dessas tecnologias nas práticas desenvolvidas pelos Formadores do Curso na formação profissional dos Licenciandos em Pedagogia no IFES Campus Ibatiba.

Você foi selecionado (a) por ser um Professor Formador do Curso de Pedagogia do IFES Campus Ibatiba e por ter atuado como docente no ensino remoto, durante o período do distanciamento social em decorrência da pandemia por COVID-19. Inicialmente, você está sendo convidado a responder a um questionário eletrônico contendo perguntas fechadas, com alternativas de respostas pré-definidas e perguntas abertas. O questionário é constituído por quatro seções: Informações Pessoais, Formação e Atuação, Período Pandêmico e Período Pós-Pandêmico. A partir de seu consentimento neste Termo, no botão de aceite abaixo, você terá acesso às perguntas. Nessa etapa será utilizada a plataforma do Google Forms – um dos componentes do aplicativo Google Docs – cujo *link* de acesso ao questionário está anexado ao convite de participação que lhe foi enviado através de correio eletrônico e aplicativos de mensagens, sendo estes WhatsApp e/ou Telegram, em formato confidencial e individual em todos os meios. O tempo previsto para a participação durante a aplicação do questionário é de, no máximo, vinte minutos.

Posteriormente, você será convidado (a) a participar de encontros com escuta sensível, caracterizados como diálogos profissionais. O primeiro encontro será realizado com a participação dos Professores Formadores do Curso de Pedagogia do IFES Campus Ibatiba, colaboradores desta pesquisa. O segundo encontro promoverá diálogos e discussões entre Licenciandos e Professores Formadores do Curso de Pedagogia para trocas de experiências sobre o processo de formação docente no contexto das TDICs. Os diálogos profissionais serão presenciais e/ou por meio do Google Meet como ferramenta digital, cujo tempo previsto em cada encontro é de, no máximo, sessenta minutos.

Assim como o Google Forms, o Meet é uma ferramenta digital que adota diversas medidas de segurança para proteger as videochamadas, incluindo controles para evitar invasões tanto nas reuniões via Web quanto nas ligações. As gravações realizadas no Meet, armazenadas no Google Drive, são criptografadas para assegurar a privacidade e proteção dos dados. O Meet não utiliza o conteúdo dos usuários para fins publicitários e coleta apenas os dados pessoais necessários para o uso do aplicativo, como o e-mail de login. Para garantir as responsabilidades éticas e a confidencialidade das informações, nenhum dado sobre o participante, que não seja o de interesse aos objetivos estabelecidos para este estudo, será exposto na dissertação da pesquisa. Assim sendo, as perguntas dos questionários e diálogos profissionais não serão invasivas à intimidade do participante e a sua identificação não será revelada sob nenhuma circunstância, em todas as etapas deste estudo, logo, caso haja menção a nomes, a elas serão atribuídas o uso de nomes fictícios para análise dos dados, garantindo anonimato nos resultados e publicações.

O Pesquisador responsável realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho. Sua participação nesta pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Formação de Professores e processos de ensino-aprendizagem através das TDICs. Além disso, você terá oportunidades para interagir com outros sujeitos da pesquisa, possibilitando a troca de saberes e experiências conforme a realidade de cada participante. Nessa interação, os sujeitos também poderão aprender com os erros e acertos dos demais, ajudando-os a lidar com possíveis dificuldades que possam surgir enquanto docentes do referido curso. Você poderá se beneficiar ainda, dos resultados desta pesquisa como um elemento favorável ao seu desenvolvimento profissional futuro, de modo que sua participação é voluntária e não haverá qualquer tipo de compensação em dinheiro. Diante disso, é necessário que você tenha acesso exclusivo ou disponha de recursos e dispositivos, tais como rede de Internet, celulares, notebooks, computadores e tablets, que são indispensáveis à sua participação.

A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento via solicitação por e-mail: maikomecard@estudante.ufscar.br. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. No entanto, vale informar que a sua desistência só será possível nas etapas seguintes, caso ainda não tenhamos concluído todas as três etapas, visto que não terá como excluir os dados já compilados e registrados, como o análise desta pesquisa.

Para a realização dos diálogos profissionais, solicito sua autorização para gravação em áudio das discussões presenciais e dos encontros síncronos pelo Google Meet. As gravações realizadas durante os diálogos profissionais serão transcritas pelo pesquisador, garantindo que se mantenham o mais fidedigno possível. A transcrição das gravações feitas nos encontros dos grupos será realizada na íntegra pelo pesquisador. Os dados serão armazenados em HD externo para uso exclusivo da pesquisa e não serão salvos em nuvem, a fim de garantir que não ocorra o vazamento de informações. Ressalta-se, a importância de o participante guardar uma cópia em seus arquivos, de todos os documentos produzidos eletronicamente. Resguardam-se aos participantes todos os direitos conforme a Resolução CNS nº 510 de 2016, bem como do Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, que versa sobre pesquisa realizada em ambiente virtual, respaldando o direito de receber assistência integral e gratuita, assim como ressarcimento com gastos decorrentes da participação da pesquisa e indenização.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas pelo pesquisador, onde consta o telefone e endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento, além da garantia ao acesso dos resultados da pesquisa. Vale informar ainda, que este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):
Pesquisador Responsável: Maikom Joaquim Barbosa Ecard da Silva
Contato telefônico: (28) 99957-9403
E-mail: maikomecard@estudante.ufscar.br

1. **Declaro que li e compreendi o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido descrito acima, incluindo os seus objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa.** *

Marque todas que se aplicam.

☐ Concordo em participar desta pesquisa.

FORMADORES DO CURSOS DE PEDAGOGIA

SEÇÃO 1: INFORMAÇÕES PESSOAIS

2. **1- Seu nome completo ***

3. **2- Seu melhor endereço de e-mail ***

4. **3- Sua idade ***

5. **4- Seu número de telefone ***

WhatsApp e/ou Telegram preferencialmente

6. **5- Local de residência ***

Não precisa citar o endereço completo (Apenas cidade/bairro, distrito, zona rural...)

7. **6- Você utiliza Internet fora da escola? ***

*Se **SIM**, descreva o tipo de dispositivo utilizado (celular, computador, tablet e etc.), se é de uso pessoal ou compartilhado, em casa ou no trabalho, além de outras informações que achar relevante à pergunta.*

8. **7- Qual a média de tempo (horas e minutos) que você se disponibiliza para utilizar a Internet diariamente? ***

9. **8- Quais os tipos de conteúdos que você mais acessa na Internet e para quais finalidades? ***

Lazer, trabalho, estudos e/ou outros...

10. 9- Com base no texto “A faca e o bolo”, quais os **benefícios** e os **cuidados** que devemos ter ao lidar com as **TDICs** e, principalmente, com a **Inteligência Artificial**?

*

A FACA E O BOLO

A faca é o talher mais antigo e foi criada há 1,5 milhões de anos pelo Homo Erectus. Esse utensílio de corte teve a sua primeira configuração física feita de pedra, para beneficiar a raça humana. A partir daí, o objeto foi evoluindo e não deixou mais de fazer parte da rotina dos homens. Através dessa evolução, a faca passou a ser utilizada para diversos fins (bem e mal), como no simples ato de cortar um bolo, por exemplo. No entanto, se quem a utiliza não souber manuseá-la adequadamente, pode sofrer sérios ferimentos, cujos danos podem ser, até mesmo, irreversíveis. A verdade é que a



faca foi criada para auxiliar, mas não para ferir; assim também como foi criada para beneficiar, mas não para causar riscos e prejudicar a humanidade. Portanto, quem tem a expertise para saber lidar bem com a faca, também sabe degustar um delicioso pedaço de bolo.

Baseado no texto de Júnior Dorigatti/CIMO Tecnologia a Fio.

SEÇÃO 2: FORMAÇÃO E ATUAÇÃO

Os eixos de diálogo com os professores iniciantes que conduzirão os Diálogos Profissionais que serão desenvolvidos a partir de questões geradoras abaixo elencadas.

11. **1- Qual é a sua graduação, o ano que iniciou o curso e o ano de sua colação de grau?** *

12. **2- Você se graduou em instituição pública ou privada? Onde?** *

13. **3- Qual foi a modalidade do seu curso de graduação?** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Presencial
- ☐ Semipresencial
- ☐ EAD

14. **4- De modo geral, há quanto tempo você atua como docente?** *

15. **5- Há quanto tempo você atua no IFES como docente e, de modo específico, no Campus de Ibatiba?** *

16. **6- Como professor no IFES, você já atuou ou atua:** *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Ensino Médio Integrado.
- ☐ Graduação
- ☐ Pós- graduação (Lato sensu)
- ☐ Pós-graduação (stricto sensu)
- ☐ Outros

17. **7- Como professor no IFES Campus Ibatiba, você já atuou ou atua:** *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Ensino Médio Integrado.
- ☐ Graduação
- ☐ Pós- graduação (Lato sensu)
- ☐ Pós-graduação (stricto sensu)
- ☐ Outros

18. **8 - Qual(s) disciplina(s) você leciona no Curso de Pedagogia do IFES Campus Ibatiba?** *

19. **9- Com base no texto abaixo, como você observa o processo coletivo de formação continuada desenvolvida pelos docentes do Curso de Pedagogia no Campus de Ibatiba?** *

FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada tem como ponto de partida a própria experiência da prática pedagógica exercida diariamente. Ao problematizar questões relativas à aprendizagem e ao fazer pedagógico, esse tipo de formação assume um caráter dialógico e colaborativo, em que a troca de experiências e de saberes favorecem a solidificação dos ambientes de formação mútua. Assim, cada professor é convocado a assumir simultaneamente os papéis de formador e formando, configurando uma dinâmica horizontal de desenvolvimento profissional. Nóvoa sustenta que é justamente nesse ambiente coletivo que a prática docente se renova, promovendo o engajamento dos professores na construção de respostas criativas e coletivas aos desafios educacionais contemporâneos.

NÓVOA, Antônio. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

SEÇÃO 3: PERÍODO PANDÊMICO

Os eixos de diálogo com os professores experientes que conduzirão os Diálogos Profissionais que serão desenvolvidos a partir de questões geradoras abaixo elencadas. Destina-se aos

Professores que tenham exercido ativamente a prática docente durante o ensino remoto emergencial, devido à pandemia por Covid-19, seja na rede privada ou na rede pública de ensino.

20. **1- Você teve algum tipo de dificuldade ao acessar a Internet para suas práticas pedagógicas, durante o ensino remoto emergencial?** *

Se **SIM**, por gentileza, explique qual foi o problema.

21. **2- Você enfrentou algum tipo de dificuldade para utilizar as interfaces e ferramentas digitais durante o período pandêmico, para desenvolver as suas atividades docentes?** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, porque eu não sabia lidar com elas.
- ☐ Sim, mas apenas com algumas delas.
- ☐ Eu não tive qualquer problema para produzir conteúdos, atividades e ministrar minhas aulas online.

22. **3- Dentre os dispositivos abaixo, qual o que você mais utilizou para acessar as interfaces e ferramentas digitais para desenvolver suas práticas pedagógicas, durante o ensino remoto emergencial?** *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Computador/Desktop.
- ☐ Notebook/Laptop.
- ☐ Tablet/iPad.
- ☐ Celular/Smartphone.
- ☐ NDA.

23. **4- Dentre as interfaces e ferramentas digitais citadas abaixo, quais foram as que você mais utilizou durante o ensino remoto emergencial, como recurso pedagógico em suas práticas docentes?**

Marque todas que se aplicam.

	AVA/Moodle	Google Classroom	Google Meet	Zoom	Google Forms	Google Docs	WhatsApp e/ou Telegra
Sala Virtual	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Aulas Síncronas	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Atividades	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Comunicação e Relacionamento com a turma	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

24. **5- Você já utilizava as tecnologias digitais (TDICs) para as práticas pedagógicas antes da pandemia?** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, constantemente.
- ☐ Sim, mas raramente em algumas atividades de interesse.
- ☐ Sim, mas apenas quando por exigência da instituição de ensino.
- ☐ Não, eu não utilizava as TDICs para a prática docente.
- ☐ Não, porque eu ainda não exercia a prática docente antes da pandemia.

25. **6- Na sua percepção como professor, você observou facilidades e dificuldades entre os alunos para lidar com os estudos através das TDICs, durante o período do ensino remoto emergencial?** *

Por gentileza! Explique bem e com clareza a sua resposta .

26. **7- Onde você exerceu a sua prática docente durante a pandemia por COVID-19?** *

Por gentileza! Explique modalidade, disciplina, série ...

SEÇÃO 4: PÓS-PANDEMIA

Os eixos de diálogo com os professores experientes que conduzirão os Diálogos Profissionais que serão desenvolvidos a partir de questões geradoras abaixo elencadas.

27. **1- Atualmente, com que frequência você utiliza as TDICs como recurso didático em suas práticas docentes?** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Constantemente.
- ☐ Apenas em algumas atividades de interesse.
- ☐ Apenas quando por exigência da instituição de ensino.
- ☐ Não, eu não utilizo as TIDCs para a prática docente.

28. **2- Dentre as interfaces e ferramentas digitais citadas abaixo, quais as que você utiliza como recurso pedagógico nos dias atuais?**

Marque APENAS uma opção para cada uma das 4 finalidades

Marque todas que se aplicam.

	AVA/Moodle	Google Classroom	Google Meet	Zoom	Google Forms	Google Docs	WhatsApp e/ou Telegra
Sala Virtual	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Aulas Síncronas	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Atividades	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Comunicação e Relacionamento com a turma	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

29. **3- Atualmente, dentre os dispositivos abaixo, qual o que você mais utiliza para acessar as interfaces e ferramentas digitais para desenvolver suas práticas pedagógicas?** *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Computador/Desktop.
- ☐ Notebook/Laptop.
- ☐ Tablet/iPad.
- ☐ Celular.
- ☐ NDA.

30. **4- Numa visão ampla, como você observa o grau de facilidade e dificuldade de seus alunos ao lidar com as TDICs no processo de ensino-aprendizagem?** *

Por gentileza! Explique bem e com clareza a sua resposta.

31. **5- De modo geral, como você observa as facilidades e dificuldades da equipe docente a qual está inserido/a, ao lidar com as TDICs como prática pedagógica?** *

32. **6- Como considera suas próprias habilidades ao lidar com as TDICs em suas práticas pedagógicas?** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Excelentes.
- ☐ Às vezes tenho dificuldades.
- ☐ Tenho muitas dificuldades.
- ☐ NDA.

33. **7- A necessidade de utilizar as TDICs durante o período pandêmico contribuiu para ampliar seu conhecimento sobre como lidar com essas tecnologias digitais na atualidade, em suas práticas pedagógicas?** *

34. **8- Você busca fontes de pesquisa para adquirir conhecimento sobre como lidar com as TDICs em suas práticas pedagógicas?** *

Considere SIM (1), NÃO (2) E ÀS VEZES (3) Se 1 ou 3, quais tipos de fontes?

35. **9- Qual é a sua visão sobre a importância da formação continuada e o desenvolvimento profissional docente, com enfoque especial nas teorias e práticas pedagógicas associadas às TDICs?** *

36. **10- Você já realizou ou está realizando algum curso para sua formação continuada como complemento da formação inicial, de modo a contribuir como um elemento de desenvolvimento profissional, principalmente em relação ao uso das TDICs em suas práticas pedagógicas? Qual (s)?** *

37. **11- Você tem conhecimento sobre a Revolução 4.0 e 5.0 – também denominadas como Indústria 4.0 e 5.0 – e como esse processo de transição poderá influenciar no seu futuro profissional?** *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, eu estou atento/a.
- ☐ Sim, mas eu não me preocupo.
- ☐ Já ouvi falar, mas não me interessei em buscar conhecimento.
- ☐ Não, eu não sei do que se trata.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários



RELATÓRIO INDIVIDUAL DE TRABALHO Nº 27/2025 - IBA-CCTMA (11.02.23.01.08.02.04)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 15/09/2025 05:50)
ARNALDO HENRIQUE DE OLIVEIRA CARVALHO
COORDENADOR DE CURSO - TITULAR
IBA-CCTMA (11.02.23.01.08.02.04)
Matrícula: 1627569

(Assinado digitalmente em 15/09/2025 07:19)
MAIKOM JOAQUIM BARBOSA ECARD DA SILVA
PROFESSOR DO ENSINO BASICO TECNICO E TECNOLÓGICO
IBA-CCTMA (11.02.23.01.08.02.04)
Matrícula: 3154486

Visualize o documento original em <https://sipac.ifes.edu.br/documentos/> informando seu número: 27, ano: 2025,
tipo: **RELATÓRIO INDIVIDUAL DE TRABALHO**, data de emissão: 15/09/2025 e o código de verificação:
c65aea9b6b