

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

Trabalho docente e educação básica: o entre-lugar do IFMG na formação continuada de professores

Rodrigo Gomes, Lucas Tadeu da Silva Resende

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.15785>

Submetido em: 2026-04-08

Postado em: 2026-05-05 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

TRABALHO DOCENTE E EDUCAÇÃO BÁSICA: O ENTRE-LUGAR DO IFMG NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

RODRIGO DE OLIVEIRA GOMES¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8454-8254>
<rodrigo.gomes@ifmg.edu.br>

LUCAS TADEU DA SILVA RESENDE²

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9386-0813>
<lucastsr33@gmail.com>

¹ Instituto Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, Brasil.

² Instituto Federal de Minas Gerais. Congonhas, MG, Brasil.

RESUMO: Este estudo analisou a atuação do IFMG Campus Congonhas na formação continuada de professores da educação básica, considerando seu papel no "entre lugar" que ocupa. O objetivo principal foi investigar a relação entre o instituto e a comunidade escolar local, identificando demandas formativas e propondo estratégias de integração. A pesquisa qualitativa combinou revisão bibliográfica, análise documental da legislação municipal e atas do Conselho de Educação, além de pesquisa de campo com questionário on-line e entrevista em grupo focal. Os resultados revelaram um perfil docente majoritariamente feminino, predominante da rede municipal e com formação em pedagogia. Identificou-se um vazio institucional, com ausência de registros sobre formação continuada e não representatividade do IFMG nas instâncias locais. Grande parte da amostra nunca participou de cursos ofertados pelo campus. As principais barreiras apontadas incluem sobrecarga de trabalho, falta de incentivo e desconexão institucional. Emergiram necessidades urgentes de formação em tecnologias digitais, inclusão de alunos neurodivergentes e alfabetização. Conclui-se que o IFMG precisa transitar de uma postura passiva para uma estratégia ativa de pesquisa-ação, fortalecendo parcerias interinstitucionais e oferecendo cursos flexíveis alinhados às demandas reais dos professores. A formação continuada deve ser ressignificada como política de valorização, não como obrigação burocrática. Como produto educacional, foi construído um ecossistema digital para fortalecer a articulação entre o IFMG e sua comunidade, promovendo um espaço de partilha e desenvolvimento profissional contínuo, visando mitigar o isolamento institucional e potencializar a qualidade do ensino público na região de forma mais efetiva, ampla, inclusiva e duradoura.

Palavras-chave: Formação Continuada; Formação de Professores; Educação Básica.

TEACHING WORK AND BASIC EDUCATION: THE IN-BETWEEN SPACE OF IFMG IN TEACHERS' CONTINUING EDUCATION

ABSTRACT: This study analyzed the role of IFMG Campus Congonhas in the continuing education of basic education teachers, considering its position as an "in-between space" it occupies. The main objective was to investigate the relationship between the institute and the local school community, identifying training demands and proposing integration strategies. The qualitative research combined a

literature review, documentary analysis of municipal legislation and minutes from the Education Council, as well as field research using an online questionnaire and focus group interviews. The results revealed a predominantly female teaching profile, mainly from the municipal network and with training in pedagogy. An institutional void was identified, marked by the absence of records on continuing education and lack of IFMG representation in local bodies. A large portion of the sample had never participated in courses offered by the campus. The main barriers cited include work overload, lack of incentives, and institutional disconnect. Urgent needs emerged regarding training in digital technologies, inclusion of neurodivergent students, and literacy. It is concluded that IFMG needs to shift from a passive stance to an active research-action strategy, strengthening interinstitutional partnerships and offering flexible courses aligned with the real demands of teachers. Continuing education must be redefined as a policy of professional valorization rather than a bureaucratic obligation. As an educational product, a digital ecosystem was developed to enhance articulation between IFMG and its community, fostering a space for sharing and ongoing professional development, aiming to mitigate institutional isolation and boost the quality of public education in the region in a more effective, broad, inclusive, and sustainable manner.

Keywords: Continuing Education; Teacher Education; Basic Education.

TRABAJO DOCENTE Y EDUCACIÓN BÁSICA: EL ENTRE-LUGAR DEL IFMG EN LA FORMACIÓN CONTINUA DE PROFESORES

RESUMEN: Este estudio analizó la actuación del IFMG Campus Congonhas en la formación continua de profesores de la educación básica, considerando su papel en el "entre lugar" que ocupa. El objetivo principal fue investigar la relación entre el instituto y la comunidad escolar local, identificando demandas formativas y proponiendo estrategias de integración. La investigación cualitativa combinó revisión bibliográfica, análisis documental de la legislación municipal y actas del Consejo de Educación, además de investigación de campo mediante cuestionario en línea y entrevista en grupo focal. Los resultados revelaron un perfil docente mayoritariamente femenino, predominante de la red municipal y con formación en pedagogía. Se identificó un vacío institucional, con ausencia de registros sobre formación continua y falta de representatividad del IFMG en las instancias locales. Gran parte de la muestra nunca participó en cursos ofertados por el campus. Las principales barreras señaladas incluyen sobrecarga laboral, falta de incentivos y desconexión institucional. Surgieron necesidades urgentes de formación en tecnologías digitales, inclusión de alumnos neurodivergentes y alfabetización. Se concluye que el IFMG debe transitar de una postura pasiva a una estrategia activa de investigación-acción, fortaleciendo alianzas interinstitucionales y ofreciendo cursos flexibles alineados con las demandas reales de los docentes. La formación continua debe ser resignificada como política de valorización, no como una obligación burocrática. Como producto educativo, se construyó un ecosistema digital para fortalecer la articulación entre el IFMG y su comunidad, promoviendo un espacio de intercambio y desarrollo profesional continuo, con el objetivo de mitigar el aislamiento institucional y potenciar la calidad de la enseñanza pública en la región de forma más efectiva, amplia, inclusiva y duradera.

Palabras clave: Formación Continua; Formación de Docentes; Educación Básica.

INTRODUÇÃO

A formação continuada de docentes representa um eixo fundamental para o aprimoramento da educação pública e para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social. Nesse sentido, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) assumem papel estratégico, integrando ensino, pesquisa e extensão em contextos socioculturais diversos. Autores como Nóvoa (1992), Tardif (2002) e Imbernón (2011) destacam que a formação de professores deve articular saberes técnicos, práticos e reflexivos, alicerçada na interação entre escola, comunidade e arranjos produtivos locais. Gatti (2019, p. 35) enfatiza, ainda, que o processo de ensino-aprendizagem implica “ensinar formando a outrem, e nessa relação formando-se continuamente, também”, pautando-se em relações dinâmicas e recíprocas com o meio social.

Considerando essa perspectiva, o presente estudo volta-se para o Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) Campus Congonhas, instituição com oferta diversificada em cursos técnicos, superiores e de pós-graduação. Situada em um território de notável relevância cultural e histórica, tombado pela UNESCO como patrimônio da humanidade, a cidade de Congonhas configura-se como espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas educativas ancoradas na valorização da cultura local e nos diferentes arranjos produtivos regionais (patrimônio cultural, mineração, mecânica, entre outros). Nesse contexto, o IFMG assume papel estratégico como instituição problematizadora da realidade local.

Entretanto, apesar do potencial formativo da instituição, ainda são escassas as investigações que aprofundem a relação entre o IFMG e a comunidade escolar local no que concerne à formação continuada de professores da educação básica. Há uma lacuna significativa na literatura sobre como se dá a articulação entre os saberes acadêmicos produzidos no Instituto e as demandas reais, culturais e humanísticas dos docentes que atuam nas redes municipal, estadual e particular da cidade e região. Essa lacuna limita a compreensão sobre como o processo formativo pode efetivamente mitigar o isolamento institucional e contribuir para a construção de uma educação pública crítica e emancipatória.

A relevância social e acadêmica deste estudo reside, portanto, na sua contribuição para o fortalecimento da formação docente em instituições federais de ensino, a partir da análise crítica das interações entre o IFMG e a comunidade. A ampliação da consciência da classe trabalhadora escolar é condição imprescindível para a construção de uma cidade mais humanizada e crítica frente aos problemas políticos, culturais e sociais. Tal iniciativa atende às demandas contemporâneas por uma educação contextualizada, que valorize a economia criativa e o desenvolvimento sustentável do território.

Diante do exposto, o presente artigo tem como objetivo principal investigar a atuação do IFMG Campus Congonhas na formação continuada de professores da educação básica, analisando a relação do “entre lugar” que o Instituto possui na comunidade escolar. Especificamente, busca-se identificar as demandas formativas dos docentes, mapear as barreiras existentes para a participação em cursos de capacitação e propor estratégias de integração, culminando na construção de um ecossistema educacional digital.

Metodologicamente, a investigação caracteriza-se como pesquisa-ação, conforme preconizado por Thiollent (1985), configurando uma abordagem cooperativa e participativa que envolve pesquisadores e sujeitos em um movimento dialógico. O desafio consistiu em reafirmar que o ato de pesquisar é intrinsecamente pedagógico, indissociável do ato de ensinar e aprender, articulando de forma sistemática o estudo bibliográfico, a análise documental e a pesquisa de campo.

Com base nesse panorama inicial, a seção seguinte aprofunda os referenciais conceituais que sustentam esta investigação, em diálogo com autores centrais da educação crítica, como Bourdieu e Freire. Além disso, apresenta em detalhe os caminhos metodológicos adotados, explicitando a operacionalização da pesquisa-ação realizada em Congonhas/MG, os procedimentos de coleta e análise dos dados e a construção colaborativa do conhecimento.

PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

A presente investigação fundamenta-se na perspectiva teórica de Pierre Bourdieu, cujos conceitos centrais: campo, *habitus* e capital, permitem compreender o trabalho docente e a formação de professores como espaços de produção social atravessados por relações de poder, dinâmicas simbólicas e condições estruturais de reprodução ou transformação. O campo da educação configura-se, assim, como um espaço de disputas por diferentes formas de capital (cultural, social e simbólico) que orientam práticas e posicionamentos dos sujeitos envolvidos. Complementarmente, a abordagem freireana, centrada na educação como prática da liberdade, reforça a compreensão do processo formativo docente como um movimento dialógico, que promove a conscientização crítica e a ação transformadora no contexto social e político da educação. A articulação dessas matrizes teóricas sustenta as escolhas metodológicas adotadas, orientando a análise qualitativa dos dados em consonância com a complexidade dos fenômenos investigados.

Metodologicamente, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, articulando pesquisa bibliográfica, documental e de campo para aprofundamento da compreensão do objeto estudado no contexto local do IFMG Campus Congonhas. O desenho metodológico buscou assegurar rigor e consistência, combinando instrumentos de coleta de dados que possibilitaram a análise de tendências gerais e, ao mesmo tempo, a interpretação crítica das percepções individuais. Essa estratégia foi acompanhada de cuidados éticos, assegurados pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do IFMG sob o Parecer Consubstanciado nº 7.875.917 e registrada na Plataforma Brasil sob o CAAE nº 90553925.0.0000.0293. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi disponibilizado e esclarecido previamente, assegurando a voluntariedade e o sigilo das informações coletadas. As atividades de coleta ocorreram em ambientes e horários pactuados com os sujeitos, resguardando sua integridade e anonimato e as instituições participantes deram anuência e permissão para que a pesquisa ocorresse.

A amostragem da pesquisa de campo foi considerada não probabilística, incluindo professores das redes: municipal, estadual, federal e privada da cidade de Congonhas/MG, totalizando noventa e nove (99) respondentes ao questionário estruturado via plataforma Google Forms. De acordo com os dados do Censo Escolar INEP (2025) o município de Congonhas/MG possui trinta e cinco (35) escolas públicas (municipal, estadual e federal) com o quantitativo total de quinhentos e quarenta e quatro (544) professores contratados. Já as nove (9) escolas privadas do município totalizam cento e sessenta e três (163) professores contratados. Esses números geraram para o estudo um universo amostral total de setecentos e sete (707) professores. Os professores foram contactados via e-mail com a devida anuência das instituições de ensino.

O instrumento aplicado consistiu em um questionário estruturado com itens baseados na escala Likert de cinco pontos, projetados para mensurar atitudes e percepções relacionadas às práticas docentes e à formação continuada com resposta de 05 a 08 minutos para preenchimento. A opção pelo questionário estruturado com escala Likert, aplicado de forma on-line, garantiu maior alcance e acessibilidade aos participantes, além de viabilizar a sistematização dos dados em estatísticas descritivas, porém a taxa de resposta de aproximadamente 14% não permite generalizações absolutas para todo o universo docente de Congonhas/MG, mas sim a identificação de tendências e percepções indicativas. Dillman, Smyth e Christian (2014) argumentam que pesquisas por survey eletrônico frequentemente apresentam taxas de resposta inferiores às presenciais. Os autores explicam que taxas de resposta entre 10% e 20% são comuns e podem fornecer dados consistentes para análise crítica, desde que acompanhadas de rigor metodológico e transparência quanto às limitações.

No questionário estruturado, foi perguntado aos docentes a disponibilidade para participar do Grupo Focal, e cinquenta e três (53) professores manifestaram interesse. Em seguida, foi enviado um convite por e-mail, mas apenas nove (9) conseguiram ajustar-se às tentativas de conciliação de horários. Com base nessa seleção, constituiu-se o Grupo Focal com o objetivo de aprofundar e qualificar as percepções estatísticas e documentais, promovendo discussões reflexivas e coletando dados

adicionais que subsidiaram a proposição do Ecosistema de Formação Continuada de Professores do IFMG. A experiência, realizada em ambiente virtual por meio da plataforma Google Meet, teve duração de 90 minutos, garantindo acessibilidade, segurança a todos e resguardando os participantes com os devidos cuidados éticos mediante assinatura do TCLE.

Nessa trajetória, a triangulação dos dados constituiu estratégia metodológica fundamental para conferir rigor e validade ao estudo, articulando os múltiplos recortes das informações oriundas da análise documental, dos dados quantitativos das respostas do questionário e do grupo focal qualitativo. Tal procedimento permitiu confrontar e complementar evidências, corroborando interpretações e assegurando a profundidade analítica requerida. A análise qualitativa dos dados coletados no grupo focal foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo temática, conforme preconizada por Bardin (2009), envolvendo as fases sistemáticas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Todo o material foi organizado em arquivos. Os dados foram identificados para a construção de categorias interpretativas. A organização da análise foi realizada em quadros temáticos. Para Bardin (2009) este processo consiste na desmembração do texto em categorias agrupadas analogamente. A opção pela análise categorial se respalda na perspectiva de que é uma boa alternativa quando se pretende estudar valores, opiniões, atitudes e crenças, através de dados qualitativos. O processo de formação das categorias foi construído, como prevê Bardin (2009), através da seleção do material, da leitura flutuante, da exploração das informações através da codificação.

Assim, a transcrição integral do grupo focal foi submetida à codificação indutiva, identificando unidades temáticas através da frequência e relevância das expressões e enunciados. A codificação aconteceu de acordo com a repetição das frases e/ou palavras ditas durante o grupo focal. Elas formaram as unidades de registro e unidades de contexto. Isso foi possível pela forma com a qual as perguntas foram organizadas e pela vigilância do debate e da interação dos sujeitos durante o grupo focal. A categorização resultante foi submetida à validação cruzada com os dados documental e quantitativo, delineando interpretações com os contextos sociopolíticos e educacionais estudados. Isso facilitou a categorização de forma progressiva. Assim, foi possível codificar as informações e gerar as categorias analíticas que foram interpretadas à luz dos fundamentos epistemológicos que guiam essa investigação.

Para interpretar cada categoria, considerando o uso dos dados e sua relevância, adotou-se um modo analítico como alternativa de significação. Conforme Kornblit (2007), essa abordagem busca compreender as construções elaboradas pelos entrevistados acerca dos temas, identificando as principais categorias que organizam seus relatos, bem como suas posições e contraposições. A análise, de caráter estruturalista, foi conduzida de forma exaustiva, contemplando a pluralidade de situações e de informantes pertinentes ao objeto investigado, de modo a garantir maior consistência e profundidade às interpretações. Por fim, para dar conta da relação entre indivíduo e contexto, utilizou-se a perspectiva dialética. Kornblit (2007) recorda que as entrevistas devem ser consideradas histórias que se constroem a partir das confrontações do sistema social, mas não estão absolutamente determinadas por ele. Ocorre especial ênfase nos elementos conflitivos da articulação entre o social e o individual. É importante para essa análise ter em conta a relação entre o particular dos indivíduos e o campo de forças e de interações pelo qual eles atravessavam em suas trajetórias biográficas, o marco das estruturas de reprodução social atrelado ao modo de condução de suas perspectivas de vida.

No âmbito documental, foram examinados atos normativos e registros oficiais tais como: a lei municipal nº 3.407, de 23 de junho de 2014 que dispõe sobre o sistema educacional do município de Congonhas/MG; o Regimento do Conselho Municipal de Educação da cidade de Congonhas/MG; e as atas do Conselho Municipal de Educação da cidade de Congonhas/MG do quadriênio 2021/2024. Esses elementos proporcionaram um panorama institucional e regulatório pertinente ao campo investigado. A análise documental seguiu a técnica de interpretação analítico-descritiva, voltada para identificar compreender como os dispositivos legais e registros oficiais organizam e orientam a política educacional local. Esse percurso permitiu relacionar os dados normativos às evidências empíricas,

garantindo maior consistência às conclusões e ampliando a compreensão sobre os limites e possibilidades da atuação institucional na formação continuada de professores.

A partir do rigor metodológico delineado, que integra múltiplas fontes e técnicas analíticas, a próxima seção dedica-se à apresentação e discussão dos resultados, iniciando-se pela análise documental dos principais dispositivos legais e institucionais relativos à formação continuada docente. Essa análise revela contradições e lacunas significativas no ordenamento vigente, evidenciando um vazio institucional que impacta diretamente as práticas formativas e os processos de profissionalização dos professores no âmbito do IFMG Campus Congonhas. Assim, a seção seguinte aprofundará essas tensões institucionais, fornecendo uma base crítica para a compreensão dos desafios enfrentados na implementação e efetivação das políticas de formação continuada.

ANÁLISE DOCUMENTAL E O VAZIO INSTITUCIONAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA

A análise documental revelou um distanciamento preocupante entre o discurso legal e a prática pedagógica no contexto municipal de Congonhas/MG. Embora a Lei nº 3.407/2014 estabeleça a formação continuada como uma prerrogativa do poder executivo, as atas do Conselho Municipal de Educação não registraram ações efetivas nesse sentido. Tal lacuna evidencia o que Bourdieu (2009) denomina como insuficiência na conversão de capital institucional em capital simbólico efetivo, comprometendo a legitimidade das políticas formativas no campo educacional.

Um achado crítico refere-se à invisibilidade institucional do IFMG nas instâncias de decisão local. O instituto não é citado nem possui representatividade nas atas analisadas, apesar de sua relevância educacional na região. Essa ausência sinaliza uma dinâmica de poder no campo educacional municipal em que o IFMG, embora detentor de capital científico e simbólico considerável, não consegue converter tal capital em influência nas políticas e práticas formativas da educação básica. Conforme Bourdieu (1989), o campo é um espaço de lutas por capitais diversos; a invisibilidade do IFMG sugere uma posição periférica ou marginal nesse campo, apesar de sua potencial relevância.

Adicionalmente, quando o termo "formação" aparece nos documentos analisados, refere-se predominantemente à titulação formal (diploma) em vez de um processo progressivo e abrangente de desenvolvimento profissional. Essa lacuna evidencia a urgência de políticas que valorizem o professor como agente transformador e que integrem o IFMG ao ecossistema educacional municipal. A construção dessa articulação interinstitucional constitui o eixo central da investigação, configurando o que aqui se denomina "entre-lugar", um espaço ainda a ser construído, onde instituições, saberes e sujeitos possam dialogar e co-produzir conhecimentos sobre formação continuada.

O conceito de "entre-lugar" emerge, portanto, como um espaço liminar que possibilita a superação das fragmentações institucionais e epistemológicas que atravessam o campo educacional municipal. Inspirando-se nas discussões sobre espaços intersticiais de Bhabha (1998) e Gadotti (2003), esse "entre-lugar" não é mero território físico, mas um espaço simbólico e relacional onde ocorre a negociação de sentidos e práticas. Trata-se de um campo híbrido que pode tensionar e reconfigurar as hierarquias tradicionais, permitindo a coexistência dialógica entre o IFMG, a rede municipal de ensino e as políticas públicas locais. Nessa perspectiva, o "entre-lugar" atua como mecanismo de desnaturalização da invisibilidade institucional, potencializando a construção de uma cultura compartilhada de formação continuada pautada na complementaridade de saberes e na cooperação interdisciplinar.

A superação da predominância da titulação formal na concepção de formação requer, conforme salientam Nóvoa (1992) e Imbernón (2006), a adoção de uma formação continuada que integre processos reflexivos e colaborativos, concebidos como práticas culturais que dialogam com as demandas reais do professorado. Para esses autores, a formação deve emancipar-se da lógica instrumentalista e certificadora, privilegiando o desenvolvimento da identidade profissional, a

problematização da prática e a construção coletiva de conhecimento. Ao circunscrever a formação ao simples acúmulo de diplomas, os documentos analisados negligenciam o potencial transformador do professor enquanto sujeito epistemológico ativo no processo de sua própria aprendizagem. Logo, a efetivação do “entre-lugar” passa pela implementação de programas e estratégias formativas que valorizem o trabalho coletivo e a pesquisa-ação, instaurando uma política formativa que transcenda a burocracia certificadora e promova a integração orgânica entre teoria, prática e contexto local.

Na perspectiva de operacionalizar esse projeto de articulação interinstitucional e fortalecimento do “entre-lugar”, a pesquisa-ação emerge como metodologia privilegiada, por sua capacidade de conjugar investigação e intervenção crítica no campo educacional. Ramalho; Ribeiro e Silva (2019) destacam que a pesquisa-ação, ao envolver sujeitos diretamente implicados no fenômeno, favorece a apropriação e a transformação das práticas pedagógicas, bem como o fortalecimento das redes colaborativas. Complementarmente, a proposta de criação de um ecossistema digital configurado como produto educacional inovador pode funcionar como plataforma de diálogo, registro e difusão das experiências formativas interinstitucionais, articulando saberes do IFMG e das redes de ensino do município. Essa ferramenta digital potencializa a democratização do acesso ao conhecimento e a construção coletiva, podendo consolidar o “entre-lugar” como espaço vivo e dinâmico de formação continuada, além de oportunizar debates que orientem mudanças nas políticas públicas via Conselho Municipal de Educação, Câmara Municipal e Prefeitura.

PERFIL E PERCEPÇÕES DOCENTES: O RETRATO DA REDE DE ENSINO DE CONGONHAS/MG

Perfil sociodemográfico e qualificação docente

A pesquisa de campo via formulário contou com 99 respostas válidas, permitindo traçar um diagnóstico da realidade local. Os dados revelaram um perfil docente majoritariamente feminino (86,9%) e concentrado na rede municipal (73,7%), com forte presença de profissionais formados em pedagogia (58,6%). A predominância de pedagogos reflete a centralidade da atuação nos anos iniciais da educação básica, onde a formação inicial se torna decisiva para a consolidação de práticas educativas. Esses dados confirmam tendências já observadas em pesquisas nacionais, que apontam para a predominância feminina na educação básica, sobretudo nos anos iniciais. Tal configuração impacta diretamente as condições de trabalho e as expectativas sociais sobre a profissão, reforçando estereótipos de cuidado e dedicação associados às mulheres. Ao mesmo tempo, evidencia a necessidade de políticas públicas que reconheçam a docência como campo de atuação diverso, capaz de atrair e valorizar profissionais de diferentes perfis, sem reproduzir desigualdades de gênero.

Com relação ao tempo de experiência, os dados mostraram equilíbrio entre docentes com até 10 anos de experiência (40,4%) e aqueles com 11 a 30 anos (47,5%). Docentes com mais de 30 anos de experiência representaram 9,1% da amostra. A diversidade de tempo de atuação sugere a necessidade de estratégias formativas intergeracionais, que valorizem tanto os saberes da experiência quanto os saberes acadêmicos, como propõe Pimenta (2002). Essa dupla variável permite identificar padrões que vão além da formação inicial, revelando como a trajetória docente se constrói em contextos institucionais distintos e em diferentes momentos da carreira. Docentes com maior tempo de serviço tendem a acumular experiências que enriquecem os processos formativos, mas também enfrentam desafios relacionados à sobrecarga e à necessidade de atualização constante. Já os docentes em início de carreira, muitas vezes, demandam apoio mais estruturado para consolidar práticas pedagógicas e enfrentar os desafios.

No que tange à qualificação, observa-se um corpo docente engajado, onde a maioria possui ao menos uma especialização (39,4%) ou duas (38,4%). Entretanto, o acesso ao *stricto sensu* ainda é restrito, com apenas 6,1% de mestres e doutores, evidenciando uma lacuna na verticalização do ensino

e na inserção desses profissionais em práticas de pesquisa acadêmica mais profundas. Embora a pós-graduação lato sensu cumpra um papel relevante na atualização profissional, ela não substitui a necessidade de oportunidades de aprofundamento teórico e de inserção em práticas de pesquisa, como enfatiza Libâneo (2012). Os dados evidenciam tanto avanços quanto limites na trajetória formativa dos docentes de Congonhas/MG, indicando a urgência de políticas que ampliem o acesso à formação *stricto sensu* e promovam maior equidade na valorização profissional.

Acesso à formação continuada e dinâmicas institucionais

Mais de sessenta por cento dos docentes (68,7%) relatam que suas instituições ou redes oferecem formação de maneira frequente ou eventual. Contudo, 22,3% afirmam que a oferta é rara ou inexistente. Essa heterogeneidade compromete a consolidação de uma cultura de formação continuada sistemática e equitativa. A ausência de políticas sistemáticas de formação continuada compromete o desenvolvimento profissional. Cunha (1996) defende que a formação deve ser política pública permanente, com financiamento, tempo institucional e reconhecimento.

Os dados revelam um cenário marcado por contrastes: enquanto parte significativa dos docentes reconhece a oferta de formação pelas redes e instituições, uma parcela expressiva ainda vivencia sua ausência ou raridade. Essa heterogeneidade compromete a consolidação de uma cultura de formação continuada sistemática e equitativa. A análise evidencia que, sem políticas públicas permanentes e estruturadas, a formação tende a se fragmentar em iniciativas pontuais, incapazes de responder às demandas reais da profissão docente.

Diante das lacunas identificadas na oferta de formação pelas redes de ensino, torna-se relevante analisar o papel desempenhado pelo IFMG Campus Congonhas na formação continuada dos docentes. Historicamente, os Institutos Federais têm assumindo um papel estratégico na qualificação profissional e na democratização do acesso à educação. No entanto, como discutido anteriormente, o IFMG ocupa um “entre lugar” que precisa ser melhor compreendido.

A análise da participação dos docentes em cursos ofertados pelo IFMG permite verificar em que medida essa instituição tem conseguido suprir lacunas deixadas pelas redes de ensino e fortalecer a cultura de formação continuada em Congonhas/MG. Essa dimensão é fundamental para compreender não apenas a adesão dos docentes às iniciativas institucionais, mas também o alcance real das ações do IFMG na construção de um ecossistema educacional contextualizado.

Desta forma, os dados revelam que 78,8% dos docentes afirmaram nunca terem participado de cursos ofertados pelo IFMG Campus Congonhas. Essa realidade transcende a mera lacuna institucional, revelando uma complexa dinâmica entre os conceitos de “campo” e “*habitus*” de Bourdieu que moldam as interações no ecossistema educacional local. A baixa adesão pode ser interpretada como um sintoma da dificuldade do IFMG em converter seu capital cultural e simbólico (prestígio acadêmico, infraestrutura) em capital reconhecido e valorizado no campo da formação continuada para os professores da educação básica.

O *habitus* desses docentes, forjado em um cotidiano de desafios práticos e sobrecarga, pode não se alinhar com as ofertas do IFMG, percebidas como descontextualizadas ou incompatíveis com suas rotinas. Essa dissonância entre o *habitus* e a dificuldade em transpor as fronteiras do campo da educação superior para o da educação básica resultam na ineficácia da divulgação e na percepção de que as propostas formativas não atendem às necessidades concretas das redes municipal, estadual e particular mantendo o IFMG em um “entre lugar” de potencial não concretizado (Bourdieu, 2007).

Desta forma, a baixa adesão pode estar relacionada à falta de divulgação, à incompatibilidade de horários ou mesmo à distância entre as propostas formativas e as necessidades concretas das redes municipal, estadual, federal e particular. Tal cenário reforça a importância de estratégias de aproximação, em que o IFMG assuma um papel ativo na construção de parcerias com a secretaria de educação e escolas do município, ampliando o alcance de suas ações e garantindo que a

formação continuada se torne efetivamente contextualizada. Derossi (2018) propõe que as instituições federais devem atuar como pólos articuladores da formação docente nos territórios locais.

Ainda mais significativo é que 84,9% dos entrevistados utilizam plataformas digitais e ambientes virtuais de aprendizagem (EAD) para suprir suas necessidades de capacitação. Esse dado demonstra o protagonismo e a autonomia docente diante de lacunas nas políticas públicas, mas também revela uma compensação individual por insuficiências estruturais. Sob a perspectiva bourdieusiana, tal fenômeno expressa a tentativa dos docentes de acumular capital cultural através de iniciativas autônomas, compensando a ausência de políticas institucionalizadas.

A baixa incidência de rejeição à prática sugere que os ambientes digitais têm sido amplamente reconhecidos como espaços viáveis e acessíveis para o desenvolvimento profissional. A predominância de respostas positivas na busca de formação continuada nesses ambientes reforça a relevância das plataformas digitais como ferramentas estratégicas para a educação continuada, apontando para a necessidade de políticas educacionais que ampliem o acesso, a qualidade e a diversidade desses recursos.

Essa tendência de busca ativa por formação digital reflete não apenas a adesão às novas possibilidades tecnológicas, mas também o protagonismo docente e a valorização da autonomia profissional. Nesse sentido, dialoga com a perspectiva de Pimenta (2002), que defende o modelo do professor reflexivo, capaz de analisar criticamente sua prática e de recorrer à formação como estratégia de transformação e fortalecimento da identidade profissional.

Demandas temáticas e barreiras institucionais

Ao redigir a enquete no questionário sobre os quais temas atendem às demandas para enfrentar desafios da sala de aula, a seleção dessas temáticas não foi aleatória, mas fundamentada em análise documental e bibliográfica sobre os principais desafios enfrentados pelos docentes na contemporaneidade. A articulação entre a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (Brasil, 2020) e estudos acadêmicos consolidados garantiu rigor metodológico e pertinência acadêmica. A inclusão de áreas como educação ambiental, direitos humanos, tecnologia educacional e saúde mental responde a demandas recorrentes identificadas em pesquisas nacionais e internacionais, que apontam para a necessidade de integrar dimensões sociais, emocionais e tecnológicas ao processo formativo. Já os temas relacionados à gestão escolar, interdisciplinaridade e metodologias ativas foram selecionados por sua relevância na promoção de práticas pedagógicas contextualizadas e colaborativas, em consonância com autores como Pimenta (2002) e Cunha (1996), que defendem a formação situada e voltada para a transformação da prática docente.

As prioridades formativas apontadas pelos docentes revelam um mapeamento significativo das necessidades contemporâneas da educação: “inclusão e diversidade” (32,3%), “saúde mental e bem-estar docente” (16,2%), “tecnologia educacional” (15,2%), “práticas de alfabetização” (10,1%), além de outras temáticas como educação ambiental, gestão de conflitos, metodologias ativas e interdisciplinaridade. Essas demandas ressaltam o reconhecimento dos docentes sobre a complexidade multifacetada da escola enquanto espaço plural, atravessado por desafios sociais, emocionais e tecnológicos que extrapolam as fronteiras da pedagogia tradicional. Tais demandas reverberam a necessidade de uma formação que articule os saberes técnicos e pedagógicos com uma consciência crítica e política, em sintonia com as reflexões freirianas sobre a formação integral do educador.

A temática com maior registro de respostas foi “inclusão e diversidade” (32,3%), evidenciando uma demanda por práticas pedagógicas que respeitem as diferenças e promovam equidade. Essa escolha está alinhada com os estudos de Mantoan (2003), que defende que a formação docente deve preparar o professor para lidar com a diversidade, promovendo uma escola inclusiva e democrática. Neste sentido, a temática sobre educação inclusiva, especialmente voltada para estudantes neurodivergentes, configura um dos maiores desafios da escola contemporânea. A diversidade de

modos de aprender, de se comunicar e de interagir exige dos profissionais da educação uma preparação que vá além da formação inicial. É preciso compreender que a neurodivergência não se resume a diagnósticos clínicos, mas envolve reconhecer e valorizar diferentes formas de estar no mundo, de construir conhecimento e de se relacionar com os outros. Essa compreensão ampliada demanda uma formação continuada que transcenda a mera aplicação de técnicas e se configure como processo reflexivo sobre a própria prática pedagógica.

Em seguida, "Saúde mental e bem-estar" (16,2%) aparece como uma necessidade formativa importante, refletindo o impacto das condições emocionais na prática docente. Segundo Esteban (2002), o cuidado com o bem-estar do professor é essencial para a qualidade do ensino, sendo a formação continuada um espaço privilegiado para refletir sobre os aspectos afetivos da profissão. Entretanto, a realidade cotidiana mostra que muitos professores se sentem despreparados para lidar com essa complexidade. A ausência de formação específica, a escassez de suporte psicológico e o pouco apoio institucional geram sentimentos de desamparo e frustração. Não raramente, o educador se vê diante de demandas que ultrapassam sua experiência e formação, o que pode comprometer tanto o processo de ensino quanto o bem-estar emocional do próprio docente. Essa situação evidencia a urgência de políticas formativas que integrem dimensões de autocuidado e saúde mental como componentes essenciais do desenvolvimento profissional.

As temáticas "tecnologia educacional" e "práticas de gamificação no ensino" somaram 15,2% das respostas, apontando para o reconhecimento de integrar recursos digitais às práticas pedagógicas, especialmente em contextos híbridos ou remotos. Morán (2015) destaca o uso crítico e criativo das tecnologias, favorecendo metodologias ativas e o protagonismo dos estudantes. O autor ainda ressalta que a simples presença das tecnologias na escola não garante inovação, pois muitos docentes ainda enfrentam barreiras que vão desde a precariedade da infraestrutura até a ausência de uma formação que os prepare para mediar o conhecimento de forma digital e integrada à pedagogia. Nesse sentido, a demanda por formação em tecnologia educacional não é meramente instrumental, mas reflete a necessidade de uma compreensão crítica sobre como as ferramentas digitais podem potencializar ou, inversamente, precarizar a prática pedagógica.

"Práticas de alfabetização" (10,1%) indicam a necessidade de aprofundamento em estratégias de ensino da leitura e escrita, especialmente nos anos iniciais. Essa demanda dialoga com os estudos de Soares (2004), que enfatiza que a alfabetização é um processo complexo e exige formação sólida e contextualizada dos professores. Complementarmente, temáticas como educação ambiental, educação para direitos humanos, gestão de conflitos e interdisciplinaridade refletem a compreensão de que a formação docente contemporânea deve ser holística, integrando múltiplas dimensões do conhecimento e da prática pedagógica.

Esses dados revelam que os docentes valorizam formações que articulem aspectos pedagógicos, sociais, emocionais e tecnológicos, reforçando a necessidade de programas de formação continuada que sejam interdisciplinares, contextualizados e sensíveis às realidades escolares. Cunha (1996) e Pimenta (2002) defendem que a formação docente deve ser situada, atenta às demandas da comunidade escolar e orientada para a transformação da prática pedagógica. A análise evidencia que a formação continuada precisa considerar não apenas as demandas pedagógicas e tecnológicas, mas também as condições concretas de trabalho dos docentes. Sem esse alinhamento, a implementação de mudanças corre o risco de permanecer restrita ao discurso, sem impacto efetivo na prática escolar.

Entretanto, os dados indicam que as barreiras para a continuidade formativa são eminentemente estruturais e institucionais, interferindo diretamente na possibilidade de o professor estabelecer uma trajetória de desenvolvimento profissional consistente. A "carga horária excessiva" é apontada por 47,5% dos respondentes como o principal impedimento, corroborando com as análises de Esteban (2002) e Imbernón (2011) que destacam a sobrecarga laboral como fator prejudicial não apenas à qualidade da docência, mas também à própria saúde e capacidade de participação em atividades formativas. Essa sobrecarga insere o professor numa tensão constante entre a vocação e a

precarização do trabalho, reforçando a necessidade de políticas que flexibilizem a jornada e promovam condições adequadas para o investimento em formação.

A "falta de incentivo institucional" (15,2%) e a "falta de valorização profissional" (11,1%) configuram outros entraves significativos, sinalizando a ausência de reconhecimento e apoio efetivos por parte das instituições educacionais e redes de ensino. Tardif (2002) enfatiza que o reconhecimento social e institucional do docente é crucial para a construção da identidade profissional e para o incentivo à formação continuada. Assim, a desvalorização não apenas no plano salarial, mas também no sentido simbólico do reconhecimento, fomenta o desengajamento formativo e compromete a qualidade do ensino.

Outros fatores relevantes identificados incluem a precariedade da infraestrutura, a dificuldade de acesso a cursos presenciais sobretudo em regiões rurais, os custos financeiros das formações, bem como questões subjetivas como a resistência a mudanças e a percepção de baixo impacto das formações anteriores. Nóvoa (1992) e Derossi (2018) apontam que esses aspectos refletem dimensões culturais e práticas que influenciam a adesão dos docentes aos cursos e promovem reflexão sobre a necessidade de adequação das propostas formativas à realidade concreta dos professores, garantindo aplicabilidade e efetividade.

A preferência por cursos curtos e flexíveis, combinada à percepção de que a sobrecarga da jornada e a ausência de políticas de incentivo financeiro limitam o engajamento em formações extensas, evidenciam obstáculos estruturais para a efetivação de um processo formativo contínuo e profundo. Essa constatação contribui para a delimitação do *habitus* docente como tensionado entre a vocação, a precarização do trabalho e a busca por reconhecimento, evidenciando as contradições do campo profissional.

Os resultados da análise dos dados dos questionários indicam que o IFMG precisa se repositonar para assumir um papel ativo e colaborativo na formação continuada, deslocando-se da marginalidade observada no campo educacional municipal para ocupar o entre-lugar de interlocutor e mediador entre as demandas locais e os recursos institucionalizados de produção e disseminação de conhecimentos. Tal movimento implica um compromisso com a pesquisa-ação, a escuta qualificada e a flexibilização das modalidades formativas, em sintonia com as demandas e limitações identificadas.

GRUPO FOCAL E AS CATEGORIAS INTERPRETATIVAS: O ENTRE-LUGAR COMO ESPAÇO DIALÓGICO E TRANSFORMADOR

A etapa qualitativa da pesquisa, estruturada a partir do grupo focal com nove professoras representativas das diversas redes educacionais do município, proporcionou uma interlocução aprofundada que complementa e enriquece a análise quantitativa e documental. A diversidade de experiências e trajetórias (variando de 5 a mais de 30 anos de magistério, incluindo profissionais com experiência em gestão escolar) amplificou a compreensão das dinâmicas institucionais e das percepções docentes, possibilitando a construção de categorias interpretativas imbricadas no referencial teórico adotado.

O conceito de "entre-lugar", aqui retomado e ampliado, refere-se ao espaço intersticial onde se articulam sujeitos, instituições e saberes diversos em um movimento de co-construção e negociação de sentidos e práticas. Inspirado nas formulações de Bourdieu acerca do campo, entendido como arena de lutas por capitais diversos, e na abordagem freiriana da práxis dialógica, o entre-lugar emerge como uma posição estratégica que permite transcender a dicotomia entre o centro e a periferia do campo educacional local. Nesse espaço, diferentes formas de capital (científico, simbólico, cultural) podem ser negociadas e ressignificadas, favorecendo a construção de *habitus* profissionais transformadores.

No entre-lugar, o IFMG poderia efetivar sua função mediadora e integradora, articulando sua produção de capital científico e simbólico com as demandas e o *habitus* dos docentes da educação

básica. Tal espaço possibilita a articulação entre a reflexão crítica sobre a práxis docente (Freire, 1996) e a transformação das instituições educativas a partir do reconhecimento da centralidade do sujeito (Nóvoa, 1992) no processo de construção do profissional. Nessa perspectiva, a formação continuada deixa de ser um processo unidirecional (instituição → docente) para se tornar um processo dialógico e situado.

Desta maneira, as quatro categorias interpretativas resultantes da análise temática (Bardin, 2009) foram: 1) Fragilidade institucional e necessidade de políticas sistemáticas; 2) O distanciamento entre IFMG e a comunidade escolar local; 3) Sobrecarga de trabalho e as barreiras ao engajamento docente e 4) Demandas emergentes: letramento digital e educação inclusiva. Elas expressam tanto as contradições quanto às possibilidades do campo local. O entre-lugar, enquanto conceito heurístico, destaca-se como a dimensão institucional e simbólica a ser construída para viabilizar a superação das fissuras detectadas, promovendo um ambiente formativo contínuo, interinstitucional e sustentado em diálogos democráticos.

Em síntese, o grupo focal confirmou a hipótese central da pesquisa, revelando que a formação continuada deve ser concebida e implementada como um espaço dialógico situado, capaz de ressignificar o papel do professor enquanto sujeito da história e agente da transformação social, numa práxis que articule capitais e *habitus* em permanente negociação no campo da educação local.

Fragilidade institucional e necessidade de políticas sistemáticas

A formação continuada constitui-se como um processo permanente e ininterrupto de desenvolvimento profissional que visa o aperfeiçoamento dos saberes docentes após a formação inicial. Para além de eventos isolados, ela configura-se como uma prática de reflexão crítica sobre o fazer pedagógico no cotidiano escolar, essencial para que o ensino se mantenha atualizado e condizente com a realidade contextual em que docentes e escolas se inserem. Tal processo formativo pode ocorrer em diferentes temporalidades: em períodos curtos, como intensivos, cursos de extensão e oficinas, ou em trajetórias de médio a longo prazo, como programas de pós-graduação, mestrado e doutorado.

Uma das referências mais consolidadas sobre o tema é Nóvoa (1992), que define a formação continuada como um processo centrado na escola e na análise das práticas pedagógicas. Para esse autor, a formação deve permitir que o professor construa sua identidade profissional de forma coletiva, transformando a experiência cotidiana em conhecimento teórico e prático através da troca de experiências, saberes e conhecimentos sobre legislação, atuação, inclusão e conteúdos diversos. Essa perspectiva teórica evidencia-se particularmente relevante diante do contexto apresentado no grupo focal, no qual as professoras relatam o desamparo institucional pela ausência de formas concretas e contextualizadas de formação continuada.

Tal ausência não apenas compromete a motivação pedagógica, mas também se associa à falta de reconhecimento e valorização da contribuição social ampla do docente. Uma política robusta e institucionalizada de formação continuada seria, portanto, fundamental para mitigar esse desgaste e fomentar espaços de suporte que promovam a valorização profissional. No âmbito desta pesquisa, observa-se consenso quanto à importância do IFMG Campus Congonhas no cenário educacional local, reconhecendo sua credibilidade e potencial formativo. Entretanto, verifica-se desconhecimento generalizado acerca da oferta efetiva de formações continuadas para professores do município. As docentes envolvidas expressaram diferentes percepções que complementam esse quadro de invisibilidade institucional.

Uma professora que atua em escola municipal próxima ao campus declarou: "Eu trabalho em uma escola do município próxima ao IFMG e não tenho ciência de nenhuma formação que foi oferecida ao município. Somente visita dos alunos a uma horta comunitária que tem lá no IFMG" (Professora 01). Outra docente vinculada ao próprio instituto afirmou: "Não houve nenhum incentivo para formação continuada para professores, apenas um encontro pedagógico interno de 2024 no início do ano letivo" (Professora 02). Uma terceira, com atuação em municípios vizinhos, indicou que houve

formações em localidades próximas, mas não em Congonhas/MG: "Desconheço se houve formações aqui em Congonhas, eu fiz uma em Conselheiro Lafaiete, mas não foi pelo IFMG" (Professora 03). Por fim, uma professora com ampla experiência e passagem pela secretaria de educação do município salientou:

Eu não tenho conhecimento acerca de formações continuadas para nós, docentes. Sabemos da importância de ações formativas, inerentes ao modelo de encontro e à temática educacional, no processo de desenvolvimento profissional. Os professores, por vezes, caminham sozinhos em meio aos inúmeros desafios educacionais, o que torna a atividade desgastante. O IFMG, pela sua estrutura e abrangência, possui um potencial gigantesco para o desenvolvimento de atividades formativas. Por que não promover a criação de grupos de discussão e a busca de temáticas que sejam interessantes e abrangentes ao público e ao contexto do município? (Professora 04).

O grupo focal reforçou essa percepção, reportando desconhecimento acerca da oferta de cursos e formações continuadas promovidas pelo IFMG Campus Congonhas. Embora existam algumas iniciativas voltadas ao público escolar, como a horta comunitária e o programa Partiu IF, não há registros de ações destinadas especificamente à formação docente. Assim, fica evidenciada a fragilidade institucional na oferta sistemática de atividades formativas, manifestada pela ausência de políticas institucionais permanentes, onde experiências isoladas, como o encontro pedagógico interno de 2024, não se consolidam como práticas recorrentes.

Imbernón (2009) argumenta que a formação não consiste em mera atualização técnica, mas em um processo permanente vinculado à prática e às necessidades reais do docente, o qual deve reconstruir continuamente sua identidade profissional por meio da análise crítica da própria experiência. Essa perspectiva destaca que a formação continuada fortalece o papel do professor enquanto agente ativo na qualidade do ensino e na construção de uma escola democrática e relevante socialmente. Apesar do reconhecido potencial formativo do IFMG Campus Congonhas, reforçado pela credibilidade acadêmica e pela oferta integrada de licenciaturas e de educação básica via Ensino Médio Integrado, atualmente sua atuação no âmbito da formação continuada docente revela-se incipiente. Tal situação demanda uma articulação mais efetiva com secretarias, escolas e a comunidade local para ampliar o acesso e a diversidade das ações formativas. O cenário observado produz um sentimento de carência e falta de incentivo que se soma às múltiplas demandas enfrentadas pelos docentes, agravando a percepção de desvalorização profissional.

Essa fragilidade institucional manifesta-se de forma mais evidente no distanciamento entre o IFMG Campus Congonhas e a comunidade escolar local, evidenciando um descompasso que limita as oportunidades de diálogo e colaboração entre as instituições. O próximo tópico aborda precisamente esse afastamento, explorando como a periferia das relações entre o campus e as escolas da região reflete e aprofunda os desafios já identificados, dificultando a consolidação de uma rede educacional articulada e integrada, fundamental para o enfrentamento das demandas formativas e para o fortalecimento do ensino na localidade.

O distanciamento entre o IFMG e a comunidade escolar local

Toda instituição educacional está inserida em um contexto social marcado por pluralidades culturais, econômicas e históricas que influenciam sua dinâmica interna e suas práticas pedagógicas. Esse contexto exige que a escola não se limite a transmitir conteúdos, mas que reconheça e dialogue com os saberes, valores e experiências da comunidade em que está situada. Conforme afirma Freire (1967, p. 35), "não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio. A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa". Essa perspectiva evidencia que a escola deve se constituir como espaço de imersão social, em diálogo permanente com sua comunidade,

reconhecendo saberes locais e promovendo práticas educativas que façam sentido para os sujeitos que dela participam.

Complementando essa visão, Libâneo (2001) destaca que a escola precisa estar vinculada à comunidade, conhecendo sua realidade social e cultural, para que o processo educativo tenha sentido e contribua para a formação de cidadãos críticos e participativos. Tal articulação é fundamental para que a instituição cumpra seu papel social de formação cidadã e de democratização do conhecimento. Nóvoa (2009) amplia essa compreensão ao propor que "a formação de professores deve ser pensada no interior de uma cidade educativa, onde as instituições não se isolem, mas articulem entre si, favorecendo o desenvolvimento qualitativo pela troca de experiências" (p. 45). Essas perspectivas teóricas convergem para a necessidade de que as instituições de ensino, especialmente os institutos federais, atuem como polos irradiadores de parcerias e não como ilhas de excelência isoladas.

Entretanto, a análise documental realizada nesta pesquisa revelou um distanciamento preocupante entre o discurso legal e a prática institucional no contexto de Congonhas. Embora a Lei nº 3.407/2014 estabeleça a formação continuada como uma prerrogativa do poder executivo municipal, as atas do Conselho Municipal de Educação (COMEC) não registraram ações efetivas nesse sentido. Mais significativamente, o IFMG Campus Congonhas não aparece citado nem possui representatividade nas atas analisadas, apesar de sua relevância educacional na região. O campo educacional municipal configura-se como um espaço de lutas por capitais diversos, e a ausência do IFMG nas instâncias de decisão sugere uma posição periférica ou marginal nesse campo.

Os relatos coletados no grupo focal confirmam essa desarticulação. Uma docente atuante no município há quase 30 anos, com filhos matriculados no ensino médio e técnico do IFMG, referiu-se à dificuldade de articulação: "Eu vejo que há uma falta de conexão do IFMG Campus Congonhas com a comunidade. Percebo que os professores não têm uma ligação efetiva com a comunidade. Eu mesma não sei se houve cursos de formação para os docentes. Parece-me que há uma ausência de envolvimento do Campus, especialmente no que diz respeito a uma ligação afetiva com o entorno" (Professora 05). Outra docente, com mais de 30 anos de engajamento nos processos educacionais, complementa: "Eu percebo a falta de articulação entre o IFMG e a Prefeitura. Sinto também que não há engajamento efetivo do setor público com o IFMG" (Professora 01). Quanto à divulgação das ações institucionais, uma professora afirmou: "É ineficaz e não tem chegado aos professores da rede municipal" (Professora 06).

A não comunicação também se evidencia na baixa visibilidade do programa "Partiu IF", direcionado para alunos concluintes do 9º ano do ensino fundamental II. Embora exista um curso dedicado a esse público como porta de entrada para os cursos ofertados pelo IFMG, a divulgação é quase inexistente. Essa realidade transcende a mera lacuna institucional, revelando uma complexa dinâmica de poder no campo educacional local em que o IFMG, apesar de seu potencial transformador, permanece isolado, desperdiçando oportunidades de integração e fortalecimento da educação pública municipal.

Por essa lógica, Freire (1987) argumenta que a educação só se realiza plenamente quando há comunicação e encontro. Assim, quando o IFMG não estabelece canais consistentes de diálogo com escolas e instituições locais, deixa de cumprir sua função social de integração e transformação do território. Ademais, considerando que a educação contemporânea é marcada por relatos de excesso de demandas, burocratização e acúmulo de tarefas, pode-se inferir que tais condições dificultam que o instituto ofereça os suportes institucionais necessários para construir pontes com a comunidade externa. Esse distanciamento reforça um ciclo de desvalorização e invisibilidade mútua.

Saviani (2013), ao destacar a pedagogia histórico-crítica, ressalta a importância de articular teoria e prática para transformar a realidade social. Para ele, "educar significa, portanto, produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (p. 13). Nesse sentido, reflexões contemporâneas sobre formação docente e construção curricular evidenciam que a educação não pode ser reduzida a técnicas de ensino, mas deve ser compreendida como prática social e política voltada à formação integral do

sujeito. Articulando tais perspectivas ao contexto do IFMG, torna-se evidente a necessidade de fortalecer atividades formativas e promover intercâmbio entre os diferentes atores, de modo que a ação colaborativa se torne cada vez mais qualitativa e contribua para a valorização da docência.

A percepção do IFMG como um espaço desarticulado sugere uma falha na construção desse ambiente público de partilha, no qual deveria atuar como polo irradiador de parcerias, e não como um espaço isolado de excelência. As falas das docentes revelam a ausência histórica de proximidade entre a instituição e a comunidade, com evidências de que as parcerias não foram consolidadas e tampouco fortalecidas. Essa desconexão entre o campus e a comunidade local não apenas fragiliza o papel social da instituição, como também intensifica os desafios internos. Nesse contexto, emergem questões relacionadas à sobrecarga de trabalho e às barreiras que dificultam o engajamento docente, tema que será discutido a seguir.

Sobrecarga de trabalho e as barreiras ao engajamento docente

A escola, enquanto campo social complexo, articula objetos culturais diversos, acomodando pluralidades de personalidades e vivências que demandam do sujeito docente uma mediação contínua entre conhecimento e práticas sociais. Conforme afirma Saviani (2013), a educação ocupa papel fundamental na apropriação da cultura e na participação social, constituindo-se no espaço privilegiado para a transmissão e produção sistematizada do saber. Na perspectiva epistemológica piagetiana, o conhecimento é construído por meio da experiência ativa (Piaget, 1975), o que exige que a escola prepare o aluno para seus desafios sociais e culturais. Libâneo (1994, p. 70) reforça que "a atuação da escola consiste na preparação do aluno para o mundo e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade".

Historicamente, a função docente transformou-se de um papel elitista e de prestígio social, restrito a poucos, para uma prática voltada à democratização do conhecimento e à formação cidadã. Freire (1967, p. 69) enfatiza que "a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados", sendo o professor agente de conscientização crítica. Já Libâneo (2001) ressalta que os processos formativos devem preparar o estudante para enfrentar as contradições sociais, atribuindo ao professor o papel de mediador cultural e social. Em conjunto, essas perspectivas evidenciam que o docente contemporâneo é chamado a ser mais que transmissor de conteúdos: é formador de cidadãos críticos, articulador de saberes e agente de transformação social.

Contudo, a realidade cotidiana dos professores é permeada pela intensificação das responsabilidades que extrapolam o ambiente da sala de aula, incluindo burocratização, planejamento, demandas administrativas e atendimento aos alunos com necessidades diversas. Morais, Souza e Santos (2018) evidenciam que o trabalho docente tem se caracterizado pela intensificação e pela sobrecarga, exigindo dos professores uma dedicação que ultrapassa os limites da sala de aula, o que impacta diretamente sua saúde e na qualidade do ensino. Essa situação é agravada pela desvalorização profissional decorrente de sobrecarga excessiva de trabalho, desafios comportamentais, lotação das salas de aula, baixos salários, escassez de recursos pedagógicos e excesso de documentações, que frequentemente suplantam a prática docente.

A recusa ou resistência à participação em atividades institucionais de formação deve ser compreendida à luz deste contexto de exaustão. Como lembra Tardif (2002), os docentes "privilegiam os saberes que possuem relevância prática e que reconhecem como provenientes de sua própria experiência profissional, pois são esses que lhes permitem enfrentar as situações concretas do trabalho cotidiano" (p. 49). A formação continuada perde sua efetividade quando se apresenta como tarefa administrativa adicional, desconsiderando o tempo e o desgaste do professor. Nóvoa (1992, p. 25) reforça que "a formação continuada só faz sentido se estiver enraizada na prática profissional e no

cotidiano das escolas. Quando se transforma em mera obrigação burocrática, em mais uma tarefa na agenda já sobrecarregada dos professores, perde sua eficácia e significado".

Essa realidade é confirmada nos relatos das professoras colaboradoras da investigação. Uma docente afirmou estar "sendo massacrada em sala de aula pelo volume de tarefas extras da escola" (Professora 08), enquanto outra destacou a sobrecarga decorrente dos desafios da inclusão: "Professor que não tem essa formação ficam ainda mais sobrecarregados e a realidade com alunos neurodivergentes é cada vez maior" (Professora 01). Esses depoimentos evidenciam um paradoxo: embora a qualificação seja necessária, o docente encontra-se tão saturado que percebe novas convocações ou reuniões como um peso adicional, e não como um suporte. Para que haja engajamento efetivo, a formação precisa ser ressignificada, deixando de ser uma imposição externa para se tornar uma política de valorização que considere, primordialmente, o tempo e o bem-estar do educador.

A partir dessa realidade debatida no grupo focal, emergem novas demandas, como o letramento digital e a educação inclusiva, que se impõem como desafios centrais para o fortalecimento das práticas pedagógicas e formam a categoria a seguir.

Demandas Emergentes: letramento digital e educação inclusiva

O contexto contemporâneo impõe aos docentes a necessidade premente de incorporação de novas competências, sobretudo relativas ao letramento digital e à educação inclusiva. Essas demandas emergem em uma conjuntura já marcada pela sobrecarga e pela falta de reconhecimento, potencializando o desgaste profissional. O uso intensivo de tecnologias digitais na pós-pandemia, aliado à obrigatoriedade de atendimento a alunos neurodivergentes, requer do professor habilidades técnicas e pedagógicas que, na ausência de formação adequada e suporte institucional, agravam as tensões e as dificuldades enfrentadas na prática docente.

A carência de qualificação específica é claramente manifestada nos relatos das professoras. Uma docente destacou: "Precisamos de formação em Inteligência Artificial. Os alunos sabem usar e os professores precisam se formar sobre isso" (Professora 02), enquanto outra apontou: "Professor que não tem a formação em inclusão, fica sobrecarregado e a realidade com alunos neurodivergentes está posta" (Professora 01). Estes depoimentos ilustram a urgência de formações que abordem tanto as tecnologias emergentes quanto as estratégias inclusivas.

Apesar da crescente presença das tecnologias digitais na sociedade, muitos professores ainda enfrentam dificuldades de acesso e utilização desses recursos. Oliveira, Teixeira e Chagas (2021, p. 87) identificam que "muitos professores ainda enfrentam dificuldades de acesso e de utilização desses recursos, seja por limitações de infraestrutura, seja pela falta de formação adequada para integrá-los às práticas pedagógicas". Complementando essa análise, Santaella (2004, p. 32) esclarece que o letramento digital transcende o domínio técnico e implica competências cognitivas e culturais: "A literacia digital não se reduz ao domínio técnico das ferramentas, mas implica competências cognitivas e culturais que permitam integrar as tecnologias de forma significativa às práticas sociais e educativas". Na ausência de tal formação contextualizada e integrada, o uso das tecnologias é percebido não como facilitador, mas como barreira, constituindo apenas mais uma exigência extenuante para o professor.

Paralelamente, a educação inclusiva, especialmente para estudantes neurodivergentes, representa uma das maiores demandas da escola atual, exigindo preparo que extrapola as fronteiras da formação inicial. Reconhecer e valorizar as múltiplas formas de aprender e interagir corresponde a um desafio que encontra docentes despreparados para lidar com a complexidade desse universo. A escassez de recursos pedagógicos adaptados e a ausência de apoio sistemático contribuem para o desamparo e frustração dos profissionais, comprometendo tanto a aprendizagem quanto o bem-estar dos educadores.

A mitigação dessas dificuldades requer a implementação de práticas formativas continuadas diversificadas. Nóvoa (2009, p. 23) defende que "a formação de professores deve ser pensada em múltiplas modalidades e tempos, articulando cursos de extensão, formação inicial e continuada,

presenciais e a distância, de modo a responder às exigências da profissão e às condições concretas de trabalho docente”. Cursos de extensão articulados aos cursos de licenciatura, complementados por formações a distância e presenciais com cargas horárias flexíveis, configuram caminhos viáveis para responder às demandas contemporâneas. A preferência por formações práticas, aplicáveis e contextualizadas encontra fundamento na crítica nóvoana à excessiva teorização descolada do chão da escola.

Além disso, programas formativos viáveis devem contemplar conteúdos científicos atualizados sobre neurodivergência, estratégias pedagógicas adaptativas, espaços de escuta e compartilhamento entre educadores, bem como apoio institucional consistente. A inclusão e a implementação de novas tecnologias em sala de aula, assim, não devem recair exclusivamente sobre o esforço do professor, mas serem assumidas como compromisso coletivo e político, a fim de garantir uma educação democrática e equitativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empírica e teórica realizada evidencia que o corpo docente participante desta investigação apresenta compromisso e consciência da importância da formação continuada para o aprimoramento profissional e para o enfrentamento dos desafios contemporâneos da prática pedagógica. Os professores reconhecem a necessidade de atualização permanente, especialmente nas áreas de inclusão, diversidade, saúde mental, tecnologias educacionais e alfabetização, alinhando-se às concepções de García (1999) e Tardif (2002), que enfatizam a formação docente como processo contínuo, situado e indissociável da prática pedagógica, fundamental para a consolidação de uma educação pública de qualidade.

Entretanto, a atuação do IFMG Campus Congonhas requer maior integração com as demandas locais, visto que a desconexão observada fragiliza o potencial da instituição enquanto agente formador e articulador de políticas educacionais regionais. A baixa efetividade dos projetos formativos e a percepção negativa sobre a promoção de vínculos entre a educação básica e a formação continuada indicam a necessidade de estratégias que reconfigurem as dinâmicas do campo educacional local. Tal reconfiguração implica o investimento na construção de capital social, conforme Bourdieu (2008), que traduza o capital cultural do IFMG Campus Congonhas em soluções que dialoguem com o *habitus* e as práticas dos docentes da rede básica.

Imbernón (2011) reforça que a formação deve ser construída colaborativamente, valorizando a escuta ativa dos professores e a contextualização das ações formativas, o que pode ser aprimorado por meio de parcerias institucionais, oferta de cursos híbridos e flexibilização da carga horária, alinhados a temas emergentes como inclusão, saúde mental e inovação pedagógica. Além disso, a formação continuada deve ser entendida como direito constitucional e atribuição estatal, conforme a LDB (Lei nº 9.394/1996), configurando-se elemento estruturante da valorização docente e da construção de uma escola democrática, inclusiva e socialmente relevante.

A criação de um ambiente virtual de formação, por meio do desenvolvimento de um site como produto educacional desta pesquisa (<https://www.ecossistemadeformacao.com/>), emerge, portanto, como estratégia potencializadora do acesso a saberes formativos, possibilitando capacitação contínua e contextualizada que impacta diretamente na atuação docente e na qualidade do ensino. Assim, conclui-se que a superação dos desafios identificados requer uma atuação integrada do IFMG Campus Congonhas junto à comunidade escolar, pautada no diálogo, no reconhecimento mútuo e na construção coletiva do conhecimento, assegurando o fortalecimento da educação pública na região.

Dessa forma, reafirma-se que a superação do isolamento institucional do IFMG Campus Congonhas pode ser efetivada a partir da interação com o ecossistema digital colaborativo que operacionalize o "entre-lugar" como espaço de troca, escuta e inovação educativa, promovendo simultaneamente a valorização docente e a melhoria da qualidade da educação pública local. Neste

sentido, o ecossistema é um meio e não um fim da interlocução, que deve basear-se em políticas institucionais mais robustas. Ao articular saberes, necessidades e experiências em redes dinâmicas de colaboração, este ambiente integrado não apenas potencializa a formação continuada, mas também legitima e fortalece o compromisso do IFMG com sua missão educativa, consolidando-se como alicerce para a transformação pedagógica e social imprescindível à instituição e à comunidade que serve.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves (Trad.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. *Institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica*. Diário Oficial da União, Brasília, 2020.
- BOURDIEU, Pierre. *La noblesse d'État: grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Editions de Minuit, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. *Esboço de uma teoria da prática*. Oeiras: Celta Editora, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
- CUNHA, Maria Isabel da. *Formação de professores: pensar e fazer*. Campinas: Papirus, 1996.
- DEROSSO, Caio Corrêa. Apontamentos teóricos sobre a formação continuada e os modelos formativos de professores. *Revista Educação Pública*, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 1–15, 2018.
- DILLMAN, Don A.; SMYTH, Jolene D.; CHRISTIAN, Leah Melani. *Internet, Phone, Mail, and Mixed-Mode Surveys: The Tailored Design Method*. 4. ed. Hoboken: Wiley, 2014.
- ESTEBAN, Maria Teresa. *O jogo da baixa auto-estima no cotidiano escolar*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 15-32, set. 2002.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GARCÍA, Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- GATTI, Bernardete Angelina et al. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919>>. Acesso em: 31 jan. 2025.

- GADOTTI, Moacir. *Educar para um outro mundo possível*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2003.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo Escolar da Educação Básica 2024: resumo técnico*. Brasília, DF: MEC, 2025.
- KORNBLIT, Ana Lía. *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2007.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Formação de professores: da prática à teoria*. São Paulo: Cortez, 2012.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MORAIS, Luiz Armando Arouca.; SOUZA, Kátia Reis de.; SANTOS, Gideon Borges dos. Intensificação e Precarização social do trabalho de professores de escola pública: um estudo exploratório na região da Baixada Fluminense (RJ). *Revista Trabalho Necessário*, v. 16, n. 29, jun. 2018. DOI: <<https://doi.org/10.22409/tn.16i29.p4641>>. Acesso em: 12 jan. 2026.
- MORÁN, José Manuel. *Mudando a educação com metodologias ativas*. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015.
- NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- OLIVEIRA, Marcel Franco de; TEIXEIRA, Risiberg Ferreira; CHAGAS, Carmen Elena das. *O professor e as tecnologias digitais em sala de aula: dificuldades e incertezas*. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, 2021.
- PIAGET, Jean. *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- PIMENTA, Selma Garrido. *Professor reflexivo: um novo olhar sobre a prática docente*. São Paulo: Cortez, 2002.
- RAMALHO, Ana Carla; RIBEIRO, Marinalva Lopes; SILVA, Fabrício Oliveira da (org.). *Pesquisa-ação colaborativa na universidade: experiências e práticas inovadoras*. Feira de Santana: UEFS Editora, 2019.
- SANTAELLA, Lúcia. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1985.

Submetido: 08/04/2026

Preprint: XX/XX/20XX

Aprovado: XX/XX/20XX

Editor de seção:

DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os dados estarão disponíveis sob demanda dos pareceristas.

DECLARAÇÃO DE AUTORIA (Contribuição de autoria)

Autora 1 - Administração do projeto, Conceitualização, Curadoria de dados, Supervisão, Escrita: revisão e edição.

Autor 2 - Curadoria de dados, Validação, Escrita: rascunho original.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.