

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Tatiane Tolentino de Assis

**CONTRIBUTOS DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DE UMA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL:
uma análise da percepção docente**

Taubaté – SP

2025

Tatiane Tolentino de Assis

**CONTRIBUTOS DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DE UMA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL:
uma análise da percepção docente**

Dissertação apresentada à Banca de Defesa da
Universidade de Taubaté, requisito necessário
para a obtenção do Título de Mestre pelo
Mestrado Profissional em Educação da
Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para
a Educação Básica

Linha Pesquisa: Formação Docente e
Desenvolvimento Profissional

Orientadora: Profa. Dra. Marcia Regina de
Oliveira

Taubaté – SP

2025

**Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi
Universidade de Taubaté - UNITAU**

A848c Assis, Tatiane Tolentino de

Contributos do programa de formação continuada de uma
escola técnica estadual : uma análise da percepção docente /
Tatiane Tolentino de Assis. -- 2025.

102 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria
de Pesquisa e Pós-graduação, 2025.

Orientação: Profa. Dra. Marcia Regina de Oliveira, Pró-reitoria
de Pesquisa e Pós-graduação.

1. Formação continuada. 2. Ensino técnico. 3. Ação docente.
I. Universidade de Taubaté. Programa de Pós-graduação em
Educação. II. Título.

CDD – 370

Tatiane Tolentino de Assis

**CONTRIBUTOS DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DE UMA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL:
UMA ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DOCENTE**

Data: 28/04/2025

Resultado: Aprovada

BANCA EXAMINADORA

Prof.(a) Dr(a) Marcia Regina de Oliveira

Universidade de Taubaté

Prof.(a) Dr(a) Luciana de Oliveira Rocha Magalhães

Universidade de Taubaté

Prof.(a) Dr(a) Camila Beltão Medina

Universidade do Vale do Paraíba

Dedico este trabalho a minha família.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família, meu marido, em especial a minha filha Sofia que é o motivo para que eu continue a estudar, para que eu seja uma pessoa e profissional melhor sempre.

Agradeço à Universidade de Taubaté que, por meio de uma Bolsa Auxílio, permitiu a realização do programa de mestrado.

Agradeço aos docentes do Mestrado Profissional em Educação, que muito contribuíram para a minha formação como docente. Um agradecimento especial à Prof.^a Marcia Regina Oliveira, minha orientadora.

Agradeço as docentes Camila Beltão Medina e Luciana Oliveira Rocha Magalhães que participaram das minhas bancas - suas contribuições além de enriquecer meu trabalho, serviu como guia da minha pesquisa. Agradeço também os docentes Cristovam da Silva Alves e Virginia Mara Próspero Cunha que participaram dos meus seminários.

Um agradecimento final aos colegas de turma que, pelas trocas de experiências e dicas, tornaram-se fundamentais nesta jornada.

“Quem pode faz, quem entende, ensina”.

(Shulman, 1986, p. 14)

RESUMO

Este trabalho apresenta uma pesquisa que está vinculada à linha de pesquisa “Formação Docente e Desenvolvimento Profissional, do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté – MPE UNITAU, cujo objetivo é estudar os processos de formação docente para a Educação Básica e políticas de formação continuada, na perspectiva do desenvolvimento profissional. A pesquisa foi realizada com docentes de uma escola de Educação Profissional e Tecnológica do Vale do Paraíba, com o objetivo de analisar a percepção docente dos contributos na ação docente do programa de formação continuada em serviço, ofertado pela autarquia que administra a unidade. O estudo também propõe um produto técnico que atenda à demanda dos profissionais da instituição pesquisada. Os docentes dessa unidade possuem diversas formações, conforme os cursos oferecidos, que abrangem Administração, Desenvolvimento de Sistemas, Informática para Internet, Logística, Marketing e Segurança do Trabalho, além dos docentes que fazem parte do núcleo básico do Ensino Médio. Devido à constante atualização curricular, há uma demanda frequente por formação continuada. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo pesquisa-ação, na qual foram coletadas percepções dos docentes por meio de um questionário fechado e, posteriormente, realizadas entrevistas semiestruturadas com seis docentes que participaram de formações continuadas em serviço nos últimos dois anos e demonstraram interesse em contribuir com a pesquisa. A seleção dos entrevistados seguiu o critério de fase da carreira profissional, contemplando dois docentes em início de carreira, dois na fase de estabilização e dois na fase de diversificação. Para a análise das entrevistas, foi aplicada a metodologia de análise de conteúdo, tendo como corpus os resultados do questionário e a transcrição das entrevistas. Os resultados demonstraram que os docentes perceberam maior impacto das formações pedagógicas em sua ação docente em comparação às formações voltadas para sua área específica. Além disso, enfatizaram a necessidade de formações alinhadas à realidade da unidade escolar e a importância de um espaço para compartilhamento de práticas docentes. A partir dessa necessidade, foi desenvolvido um produto técnico na forma de um sistema web, que permite que os docentes compartilhem relatos de práticas e projetos desenvolvidos, criando um espaço colaborativo para a troca de saberes e o registro da cultura da unidade escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada. Ensino técnico. Ação docente.

ABSTRACT

This study presents research linked to the research line "Teacher Education and This work presents research linked to the "Teacher Training and Professional Development" research line of the Professional Master's in Education Graduate Program at the University of Taubaté – MPE UNITAU. Its objective is to study teacher training processes for Basic Education and continuous education policies from the perspective of professional development. The research was conducted with teachers from a Professional and Technological Education school in the Vale do Paraíba, aiming to analyze their perception of the contributions to their teaching practices provided by the in-service continuous training program offered by the managing agency of the unit. The study also proposes a technical product designed to meet the needs of the institution's professionals. The teachers in this unit have diverse qualifications, corresponding to the courses offered, which include Administration, Systems Development, Internet Informatics, Logistics, Marketing, and Occupational Safety, in addition to those who make up the core of the High School. Due to the constant updating of curricula, there is a frequent demand for continuous education. It is a qualitative study of the action research type, where teachers' perceptions were collected through a closed questionnaire and later through semi-structured interviews with six teachers who had participated in in-service continuous training in the last two years and had shown interest in contributing to the research. The selection of interviewees was based on the stage of their professional careers, including two teachers at the beginning of their careers, two in the stabilization phase, and two in the diversification phase. For the analysis of the interviews, content analysis methodology was applied, using the questionnaire results and the interview transcripts as the corpus. The results showed that teachers perceived a greater impact of pedagogical training on their teaching practices compared to training focused on their specific subject areas. They also emphasized the need for training that aligns with the reality of the school unit and the importance of having a space for sharing teaching practices. In response to this need, a technical product in the form of a web system was developed, allowing teachers to share accounts of their practices and projects, thereby creating a collaborative space for knowledge exchange and documenting the school's culture.

KEYWORDS: Continuing education. Technical education. Teaching action.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Matrículas na EPT, de acordo com o relatório da OCDE (2023)	32
Quadro 2- Panorama de pesquisas sobre "formação continuada"	39
Quadro 3 -Panorama de pesquisas sobre "formação continuada" e "ensino técnico"	41
Quadro 4- Panorama de pesquisas sobre "formação continuada" e "ensino tecnológico"	41
Quadro 5 - Artigos do descritor "formação continuada" e "ensino técnico"	42
Quadro 6 - Artigos do descritor "formação continuada" e "ensino tecnológico"	44
Quadro 7 - Organização do questionário para os docentes	50
Quadro 8 - Etapas previstas para a coleta de dados.....	51
Quadro 9 - Categorias de análise da pesquisa	54
Quadro 10 - Formações da IE pesquisada	61
Quadro 11 - Caracterização dos partícipes da entrevista.....	66

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Linha do tempo da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil	31
Figura 2- Idade profissional X idade cronológica	56
Figura 3 - Relação entre idade profissional e modalidade da formação continuada	57
Figura 4- Quantidade de Formações realizadas por docentes	58
Figura 5 - Motivos de o docente realizar uma formação	63
Figura 6- Dendograma gerado pelo Iramuteq.....	67
Figura 7 - Infográfico de como compartilhar uma prática docente	93
Figura 8- Página principal do site.....	94
Figura 9- Página principal do site na versão mobile	95
Figura 10 - Página Relatos de experiência	96
Figura 11 – Página registro de relatos	97
Figura 12 - Página de login do Coordenador Pedagógico	98
Figura 13- Página de validação dos relatos realizados pelos docentes.....	99
Figura 14 - Página repositório ETEC	100

LISTA DE SIGLAS

BNCC	–	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEETEPS	–	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CEP-UNITAU	–	Comite de Ética e Pesquisa da Universidade de Taubaté
CPS	–	Centro Paula Souza
ETEC	–	Escola Técnica
EPT	–	Ensino Profissional e Tecnológico
FATEC	–	Faculdade de Tecnologia
HTPC	–	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IE	–	Instituição de Ensino
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PIBIC	–	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
TCLE	–	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	–	Transtorno do Espectro Autista

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL	15
1 INTRODUÇÃO.....	19
1.1 Relevância do Estudo / Justificativa.....	20
1.2 Delimitação do Estudo	21
1.3 Problema.....	22
1.4 Objetivos.....	23
1.4.1 Objetivo Geral	23
1.5 Organização do Projeto	23
2 REVISÃO DE LITERATURA	25
2.1 Ensinar é primeiro compreender: a ação docente.....	25
2.2 Professor como protagonista de sua formação	27
2.3 A Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.....	29
2.4 Formação continuada dos professores no contexto da EPT	33
2.5 Da formação inicial à EPT: a jornada que torna a formação continuada indispensável	35
2.6 Panorama de pesquisas correlatas.....	38
2.6.1 Pesquisa no banco de dissertações do MPE	39
2.6.2 Pesquisa nos periódicos da CAPES.....	41
2.6.3 Descritor 01: “formação continuada” e “ensino técnico”	42
2.6.4 Descritor 02: “formação continuada” e “ensino tecnológico”	44
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	48
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	55
4.1 Análise dos questionários – participação dos docentes no programa de formação continuada ofertado pela autarquia.....	55
4.1.1 Adesão ao programa de formação	56
4.1.2 – Tipo de formação escolhida pelos docentes	60
4.1.3 – Motivos pelo qual um docente realiza uma formação	63
4.2 Análise das entrevistas - a percepção dos docentes em relação às formações realizadas	65
4.2.1 – Mudança na ação docente, necessidades formativas	68
4.2.2 Aplicabilidade da metodologia e dos materiais das formações.....	77
4.2.3- Relevância dos temas abordados nas formações.....	79
4.2.4 Compartilhamento de saberes dentro da IE.....	81
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	85

REFERÊNCIAS	88
APÊNDICE A – PRODUTO TÉCNICO – COMPARTILHA ETEC	92
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA OS DOCENTES DA IE DO VALE DO PARAÍBA, OBJETO DESTA PESQUISA:.....	101
APÊNDICE C - QUESTÕES DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA:	104
APÊNDICE D – DECLARAÇÃO DE USO DE IAG	105

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL

Esta seção apresenta uma reflexão sobre a minha trajetória como docente do Ensino Profissional e Tecnológico (EPT), tendo como base a reflexão sobre uma trajetória que iniciou, ainda na adolescência, e que, de maneira natural, me tornou uma profissional docente completamente satisfeita com minhas decisões, encantada com o processo de formação profissional e sedenta por conhecimento na área de educação.

O desenvolvimento da carreira docente, como descreve Huberman (2000), é um processo e não acontecimentos seriados, e documentar esse processo, no formato de memorial, de acordo com Andre (2004), tem-se mostrado um instrumento interessante no processo de formação docente, processo em que esta docente se encontra atualmente, realizando um Mestrado Profissional em Educação.

Esta reflexão sobre a minha trajetória não é uma tarefa simples. Esse processo é relatado por Mizukami (2005, apud SHULMAN (1986)) como uma ação correta, porém pesada, mas que todo professor deve fazer. André (2004) também evidencia a necessidade de uma reflexão das práticas docentes por meio de um registro escrito, como este memorial, já que essa prática permite acompanhar a evolução do docente e seu crescimento profissional.

Um fator importante em minha carreira profissional foi o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) que tive o prazer de participar durante os dois anos finais de minha graduação em Computação Aplicada. No PIBIC, eu desenvolvia o site do núcleo de pesquisas econômicas e sociais da universidade, era a modalidade de PIBIC que Massi e Queiroz (2015) conceituam como uma modalidade na qual o aluno desenvolve um projeto de pesquisa sob a orientação de um docente da universidade. Durante o programa, não apenas desenvolvi um projeto, experienciei a produção de conhecimento científico, colocando em prática o que conceitua Bridi (2015), também tive um contato diferente com professores, um contato mais próximo, ouvia suas histórias, suas rotinas de trabalho, fazendo com que eu percebesse o professor não somente como um profissional da sala de aula, mas um profissional completo. Nesse período, sem saber como trilharia minha carreira profissional, refleti o quanto era interessante aquela dinâmica do trabalho docente.

Finalizei a graduação em Computação, em 2004, e comecei a trabalhar com desenvolvimento web, área do meu projeto PIBIC, e um ano depois fui convidada a ministrar aula desse mesmo assunto em curso técnico, no período noturno. Era uma

disciplina, quatro aulas por semana que, no primeiro momento, recusei por insegurança em transmitir o conhecimento. O convite tinha vindo de um colega de faculdade que afirmou, de acordo com nossas experiências em grupos de estudos, que acreditava que eu iria conseguir e assim ingressei no Ensino Profissional e Tecnológico (EPT). Essa insegurança em iniciar a carreira docente decorria da falta de conhecimentos da área de educação, já que meus conhecimentos se cercavam na área de desenvolvimento de sistemas. Dessa forma, iniciei minha identidade profissional docente. Sem esse preparo, sem ser um profissional da área de educação, trabalhei com a prática de tentativa e erro, baseada em experiências que tive como discente. Esse momento é evidenciado por Costa (2022):

É sabido que, um docente iniciante, sem a prática que o embasa na sua identidade profissional, ao entrar em uma sala de aula pela primeira vez e se deparar com a situação de ter que ensinar um conteúdo que acabou de aprender, até faz o seu melhor. Todavia, devido à falta de preparo suficiente, não alcança o objetivo primaz de sua profissão, qual seja, fazer-se compreendido pelos alunos, favorecendo o processo de aprendizagem COSTA (2022, p. 32).

Dois anos após meu início, na carreira de docente do EPT, em 2008, fui aprovada em um concurso de uma instituição pública de ensino técnico, uma Escola Técnica (ETEC) do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), na unidade de Pindamonhangaba, minha cidade, na ETEC João Gomes de Araújo. Para efetivar minha contratação, foram-me ofertadas aulas, no período diurno, aceitei não somente as aulas, mas também o título de professora, já que agora aquela era minha profissão integral.

Desde que entrei em uma sala de aula como professora, fui motivada a formar alunos para um mundo em mudanças. A área de tecnologia da informação é conhecida por sua velocidade e dinamismo, surgem novas linguagens de programação, modelos de desenvolvimento e banco de dados constantemente e sempre lembrei do que dizia um professor, o orientador do meu trabalho de graduação, ele afirmava: “Estou ensinando vocês para que, ao caírem na piscina, não morram afogados, agora sair dela é com vocês.” Tento trabalhar dessa forma com meus alunos, ensinar conceitos sólidos de programação, sempre deixando claro o motivo de aplicarmos aquela técnica, para que quando o aluno se deparar com uma linguagem nova, um modelo de desenvolvimento novo, “não morra afogado” e consiga se adaptar.

Em 2010, ingressei no Programa Especial de Formação Pedagógica do CEETEPS; foi um ano de formação que me possibilitou conhecer um pouco mais sobre educação, autores como Paulo Freire, Vygotsky, Piaget entre outros. Obtive, então, a Licenciatura em Informática. Essa formação foi mais um marco em minha carreira, pois foi uma reafirmação da feliz escolha que tive dois anos antes ao assumir integralmente a docência. Como descreve Tardif e Raymond (2000, p. 209), “em termos sociológicos, pode-se dizer que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo.”

Pensando em minha profissionalização, cursei licenciatura plena em Pedagogia, em 2017, em um programa de segunda licenciatura. Passei o fim do curso grávida de minha filha e os estudos passaram a ser mais interessantes para minha “carreira de mãe” do que para minha “carreira docente”, visto que o foco era na educação infantil, e, a cada aula, eu só pensava em como aplicar os conhecimentos no bebê que estava por chegar, não em meus alunos que são da modalidade de Ensino Tecnológico e Profissionalizante. Mas, ao fim do curso, fui capaz de entender um pouco mais sobre o trabalho desenvolvido com meus alunos, que ingressavam no ensino médio técnico - além de sanar uma certa cobrança institucional de que coordenadores pedagógicos devessem possuir licenciatura plena em pedagogia - já que nessa fase eu estava na gestão escolar de minha unidade.

Estive como coordenadora do curso de Redes de Computadores por três anos, durante esse período, ingressei como docente em uma Faculdade, na cidade de Pindamonhangaba, para lecionar no curso de Bacharelado em Sistemas de Informação, e, a cada semestre, fui atribuindo mais disciplinas e em outros cursos de graduação, como Engenharia de Controle e Automação e Engenharia de Produção. Estar à frente da coordenação de curso, por três anos, me habilitou a realizar o processo de qualificação à coordenação pedagógica da ETEC, e uma vez qualificada, candidatei-me à coordenação pedagógica da ETEC de Taubaté, oportunidade que me propiciou continuar com as atividades docentes da graduação.

Nessa função, permaneci por cinco anos, que foram bem intensos, e o contato com a formação básica, no caso o ensino médio, permitiu-me vivenciar de forma ampla o papel social que a escola possui. Após a jornada, na coordenação pedagógica, iniciei uma nova jornada, o da orientação educacional. O cargo de professor orientador educacional, na ETEC, também necessita de uma aprovação na prova de qualificação. De acordo com a

Deliberação CEETEPS 18 (2015), o orientador educacional promove o desenvolvimento de uma ação educacional coletiva e possui o foco no discente.

Não sou uma profissional que estudou para ser professora, fiz um bacharelado e, aos poucos, me inseri na carreira docente, como relatado. Dessa forma, entender mais sobre educação e me profissionalizar por meio de um curso de mestrado em educação foi um desejo acalentado por muito tempo e que estou concretizando agora.

Todos esses novos desafios, toda essa releitura sobre o papel profissional por mim desempenhado me leva ao local em que me encontro hoje, cursando um mestrado profissional em educação, estudando a profissão docente, navegando por textos que me encantam, me fazem refletir e encontrar na fala de Tardif (2013) ao afirmar que a educação está no centro de múltiplos desafios, tendo que me adaptar a um ambiente social complexo e instável, no qual o melhor caminho é a profissionalização docente – é esse o meu propósito. Não me graduei inicialmente como professora, mas escolhi esta profissão e sou feliz com ela.

1 INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa insere-se na área de concentração das análises e pesquisas sobre “Formação Docente para a Educação Básica”. Esta pesquisa está vinculada à linha de pesquisa “Formação Docente e Desenvolvimento Profissional, do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté – MPE UNITAU cujo objetivo é estudar os processos de formação docente para a Educação Básica e políticas de formação continuada, na perspectiva do desenvolvimento profissional.

A pesquisadora é docente e membro da gestão escolar da Instituição de Ensino (IE) que é objeto desta pesquisa. Dessa forma, vivencia as necessidades de formação continuada dos docentes, bem como a oferta de formações e o nível de adesão a essas iniciativas. A partir dessa experiência, surgiu o interesse em analisar a percepção dos docentes da IE sobre os impactos das formações em serviço na sua ação docente

Ser professor, ensinar e avaliar não são atividades triviais, embora, para alguém que passou anos na escola, isso possa parecer diferente. A compreensão dos saberes que envolvem o trabalho docente se desenvolve ao longo do tempo. Como afirmam Tardif e Raymond (2000), é necessário 'aprender a trabalhar'; esse conhecimento é conquistado progressivamente ao longo da carreira. Na docência, esse saber se consolida à medida que o professor integra a prática ao que Shulman (1986) denomina 'conhecimento pedagógico do conteúdo'.

Nesse contexto, a formação continuada torna-se essencial para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para a superação das lacunas da formação inicial. Pena e Ribeiro (2018) enfatizam a importância da formação docente como um dos processos de desenvolvimento profissional que permite a busca e o aperfeiçoamento da prática pedagógica.

Esta pesquisa tem como objeto de estudo uma escola de Ensino Profissional e Tecnológico (EPT), a qual está localizada em uma cidade na região metropolitana do Vale do Paraíba, e atualmente oferece sete cursos de Ensino Médio integrados ao Ensino Profissional e Tecnológico (EPT) em duas modalidades: período parcial e período integral. A instituição também oferece quatro cursos técnicos subsequentes, destinados a pessoas com formação completa no Ensino Médio ou que estejam cursando o segundo ano, e uma modalidade de Ensino Médio integrado ao ETP com Articulação Médio Superior, na qual os alunos formados ingressam automaticamente em uma instituição de

ensino superior conveniada para fazerem um curso de tecnólogo relacionado à área de formação técnica escolhida.

Nem todos os docentes dessa unidade possuem formação pedagógica em sua graduação inicial. Eles têm diferentes formações, acadêmicas, de acordo com os cursos oferecidos, abrangendo as áreas de Administração, Desenvolvimento de Sistemas, Informática para Internet, Logística, Marketing e Segurança do Trabalho, além dos docentes que integram núcleo comum do Ensino Médio. Em razão da constante atualização dos currículos, há uma demanda frequente por formação continuada, tanto na área técnica quanto no núcleo comum do ensino médio, especialmente após a atualização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2020. Assim, além das formações específicas para cada componente curricular, destaca-se a necessidade contínua de qualificação na área pedagógica.

A autarquia à qual a Escola Técnica Estadual pertence oferece um programa de formação continuada em serviço com cursos em diversas áreas. No entanto, a IE em estudo não possui um programa interno próprio, contando apenas com a oferta geral disponibilizada para todos os professores da autarquia, que atua em âmbito estadual. Diante desse cenário, este trabalho pretende realizar uma pesquisa sobre a percepção dos docentes a respeito da contribuição do programa de formação continuada ofertado pela autarquia na ação docente, analisando os impactos dessa política de formação no desenvolvimento profissional dos professores que atuam na instituição.

1.1 Relevância do Estudo / Justificativa

O EPT habilita seus estudantes para o mercado de trabalho, dessa forma, é necessário que o ensino esteja plenamente atualizado e em conformidade com as tecnologias e demandas do mercado.

Os docentes do EPT, muitas vezes, não possuem a formação pedagógica inicial, portanto a formação continuada em serviço contribui para o preenchimento da lacuna da formação pedagógica, além de, como afirmam Pena e Ribeiro (2018), ampliar seus conhecimentos e propiciar a troca de experiências com os demais docentes, para que ocorra um melhor rendimento dos discentes. Outro ponto em que a formação continuada se faz necessária é o cenário atual, de constantes avanços tecnológicos, no qual os

currículos são atualizados para atender a tal demanda, havendo, então, a necessidade de atualização docente constante.

Nesse contexto, pesquisar a pertinência dos temas abordados nos cursos de formação continuada, avaliando sua efetiva contribuição às práticas docentes, é de interesse de gestores públicos. Pesquisas apontam que os atuais programas de formação continuada geram mudanças significativas na prática docente, e por consequência na aprendizagem dos alunos (DARLING-HAMMOND, HYLER e GARDNER, 2017).

A partir dessa perspectiva, este estudo se justifica por sua relevância na análise da percepção docente sobre a contribuição do programa de formação continuada em serviço, especificamente em uma instituição de EPT. Com isso, busca-se compreender como essas formações impactam a prática docente, fornecendo subsídios para aprimorar as políticas institucionais de formação e desenvolvimento profissional.

1.2 Delimitação do Estudo

Esta pesquisa está delimitada a uma Escola Técnica Estadual localizada em uma cidade da região metropolitana do Vale do Paraíba, que oferece cursos tanto na área do ensino técnico quanto no ensino médio. A instituição, situada em zona urbana, conta com 75 docentes, distribuídos entre os professores do ensino médio e os de disciplinas técnicas.

Os cursos ofertados pela IE são definidos de acordo com as demandas de empregabilidade do município, e atualmente são ofertados cursos de Ensino Médio integrados ao Ensino Técnico em Administração, Desenvolvimento de Sistemas, Informática para Internet, Logística, Marketing, Recursos Humanos e Segurança do Trabalho. Os alunos dessa instituição, cerca de 1100, são adolescentes que cursam de forma concomitante o ensino médio e o ensino técnico, sendo que esses alunos são oriundos de diversas regiões da cidade e de cidades próximas, já que algumas cidades da região não possuem o ensino técnico integrado ao ensino médio. O ingresso, na instituição, se faz por meio de um processo seletivo, que é ofertado anualmente.

Para a primeira etapa desta pesquisa, o questionário fechado, todos os docentes foram convidados a participar. Para a segunda etapa, a entrevista semiestruturada, foram selecionados seis docentes, três de disciplinas da área do Ensino Médio e três da área de disciplinas técnicas. Dentre os três docentes de cada área, um está, no início da carreira, com dois ou três anos de profissão, dois com cerca de quatro a dez anos de profissão, ou

seja, na fase da diversificação e dois com dez a vinte e cinco anos de profissão, estando, dessa forma, na fase da estabilização, conforme classifica Huberman (2000).

1.3 Problema

Mudanças significativas ocorridas na modalidade dos cursos oferecidos pela IE, nos últimos cinco anos, demandaram que o corpo docente investisse em um processo contínuo de desenvolvimento para atender às novas demandas. Até o ano de 2019, a IE oferecia quatro cursos de Ensino Médio integrados ao Ensino Profissional e Tecnológico, juntamente com cursos técnicos na modalidade subsequente, destinados a alunos que já haviam concluído o Ensino Médio ou estavam cursando pelo menos o segundo ano.

Em 2020, a instituição implementou um novo modelo de ensino, com um plano de curso atualizado e alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse modelo adota o itinerário formativo de formação técnica, distribuído em seis aulas diárias, diferente do modelo anterior, que oferecia mais horas-aula para determinadas disciplinas, especialmente na base comum do Ensino Médio. Além disso, passaram a ser ofertadas outras duas modalidades de curso nesse mesmo formato. Em 2022, os quatro cursos de Ensino Médio integrados ao Ensino Profissional e Tecnológico também foram ajustados à nova BNCC, resultando em um plano de curso renovado.

As reformulações dos planos de curso exigem que os docentes atualizem constantemente suas práticas. Para atender a essa demanda, a Autarquia que administra a IE mantém um programa de formação continuada em serviço, que oferece cursos de atualização em diferentes áreas, tanto na modalidade presencial quanto a distância (geralmente assíncrona).

Entretanto, esse programa possui um caráter generalista, ou seja, oferece as mesmas formações para todas as unidades da instituição, independentemente de suas especificidades. Como resultado, as particularidades locais não são consideradas, o que pode impactar a efetividade dessas formações na prática docente.

Diante desse contexto, surge o problema central desta pesquisa: qual é a percepção docente sobre a contribuição do programa de formação continuada em serviço ofertado pela autarquia na ação docente?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

Analisar a percepção dos docentes de uma escola de EPT da região metropolitana do Vale do Paraíba sobre os contributos do programa de formação continuada em serviço, ofertado pela autarquia que administra a instituição, para sua ação docente.

1.4.2 Objetivos Específicos

Os objetivos específicos do trabalho são:

- Elaborar uma revisão bibliográfica sobre formação continuada, saberes e profissionalidade docente;
- Identificar a percepção docente sobre os contributos do programa de formação continuada da instituição em sua ação docente;
- Identificar as necessidades formativas dos professores da instituição;
- Desenvolver um produto técnico que atenda às necessidades formativas dos docentes da unidade.

1.5 Organização do Projeto

Este trabalho está organizado da seguinte forma: Introdução, Revisão de Literatura, Metodologia, Resultados e Discussões, Referências, Apêndices, com apresentação do produto técnico desenvolvido, e Anexos.

A Introdução subdivide-se em cinco subseções: Problema, Objetivo Geral, Objetivos Específicos, Delimitação do Estudo, Relevância do Estudo/Justificativa e Organização do Trabalho.

A Revisão de Literatura apresentará um panorama das pesquisas recentes sobre os conceitos de formação continuada, saberes e profissionalidade docente, focando no contexto da ETP.

A Metodologia apresenta o tipo da pesquisa, instrumentos utilizados, procedimentos da coleta de análise de dados.

Em seguida, apresentam-se os Resultados e as Considerações finais, seguidos das Referências. Nos Apêndices, constam a apresentação do produto técnico desenvolvido

pela pesquisadora, os instrumentos de pesquisa elaborados pelo pesquisador, o termo de aceite da instituição pesquisada. Em anexos estão todos os documentos referente as autorizações da pesquisa, tanto do CEP, quanto da IE pesquisada.

2 REVISÃO DE LITERATURA

A formação continuada é um ato essencial na rotina do docente, uma vez que as mudanças, não somente de currículo, mas de todo o contexto social e educacional condicionam o docente a se atualizar constantemente.

Este capítulo tem o objetivo de elencar os principais tópicos teóricos relacionados ao tema da pesquisa, constituindo o embasamento para a análise das informações obtidas. Para isso, foram apresentadas referências sobre formação continuada e saberes docentes, além de um panorama exploratório de pesquisas correlatas ao assunto.

Vale ressaltar que referências abordadas, aqui, seguem o contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

Nem falar, nem propor alternativas à formação continuada sem antes analisar o contexto político-social como elemento imprescindível na formação, já que o desenvolvimento dos indivíduos sempre é produzido em um contexto social e histórico determinado, que influi em sua natureza (IMBERNÓN, 2010, p.9).

Considerando o contexto da instituição de ensino pesquisada, este referencial teórico foi desenvolvido com foco na formação continuada em serviço, uma vez que as formações realizadas pelos docentes têm o objetivo de suprir dificuldades do cotidiano escolar, como as mudanças curriculares, algo recorrente na EPT.

2.1 Ensinar é primeiro compreender: a ação docente

A ação docente é um tema amplamente discutido na pesquisa educacional. Gauthier (2013, p.17) questiona: “O que acontece quando o professor ensina? O que é preciso saber para ensinar?”. Paulo Freire (1996), em *Pedagogia da Autonomia*, responde afirmando que 'ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção'. Assim, a ação docente emerge como um processo dinâmico, em que o professor cria, diariamente, condições para que o aluno compreenda os conteúdos e se desenvolva. Para alcançar esse objetivo, o docente mobiliza diversas metodologias, estratégias avaliativas e recursos tecnológicos, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Gatti, Albieri e Silva (2016) apresentam, em sua pesquisa sobre a ação docente, três referentes: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Segundo os autores, esses referentes não devem ser interpretados de forma linear, pois há

uma inter-relação entre eles. O conhecimento profissional abrange as informações e conceitos relativos ao conteúdo a ser ensinado; a prática profissional refere-se aos aspectos que propiciam a aprendizagem dos alunos; e o engajamento profissional diz respeito ao sentido ético e à forma como o docente assume suas responsabilidades, cooperando com a comunidade escolar. Os autores também discutem a influência da instituição escolar na ação docente.

Os diversos ângulos a partir dos quais se pode descrever e analisar a educação - e, consequentemente, a atuação de professores - tanger limites determinados pelo próprio objeto - no caso, a instituição escolar e o tipo de trabalho nela realizado, sob condições específicas.” (GATTI, ALBIERI E SILVA, p.290, 2016).

Considerando desta forma a IE objeto desta pesquisa, no qual os docentes e o programa de formação continuada em serviço analisados estão inseridos em uma modalidade de ensino integrada—na qual o Ensino Médio é articulado ao Ensino Profissional e Tecnológico — há também uma necessidade constante de integração entre conteúdos e disciplinas. Isso significa que os componentes curriculares devem convergir para o desenvolvimento das competências essenciais à formação profissional dos estudantes.

Nessa modalidade, o docente precisa compreender o ensino sob uma perspectiva ampliada, o que Shulman (1986) descreve como a compreensão dos objetivos necessários para a formação do aluno como profissional. Isso exige um olhar crítico, no qual o docente não apenas domine o conteúdo a ser ensinado, mas também compreenda como os conceitos dialogam dentro de uma mesma área do conhecimento. Shulman (1986) argumenta que, para ensinar, o docente precisa dominar o conteúdo e, ao mesmo tempo, saber como apresentá-lo de forma acessível aos alunos. Ele denomina essa interseção como conhecimento pedagógico do conteúdo, que consiste na habilidade de organizar o conhecimento de modo que os alunos consigam compreendê-lo, utilizando imagens, ilustrações e exemplos para facilitar a aprendizagem.

Além disso, Shulman (1986) destaca a importância do conhecimento do conteúdo, ressaltando que o docente deve ser capaz de responder a duas questões fundamentais: (1) Quais são as ideias e as habilidades importantes referente ao seu conteúdo? e (2) Como novas ideias, por aqueles que produzem o conhecimento do conteúdo, são adicionadas ou ignoradas? Considerando o docente da EPT, que prepara o aluno para o mercado profissional, é essencial que o docente mantenha seus conhecimentos de conteúdos atualizados, garantindo que possa sempre oferecer aos estudantes o melhor conhecimento

possível. Assim, o docente atua como aquele que Shulman (1986) chama de "facilitador de um novo entendimento".

O desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo, segundo Grossman (1990), ocorre por meio de um processo contínuo, iniciado no momento da escolarização do docente, seguido por sua formação, em sua área específica, consolidado em sua prática, a partir da reflexão sobre suas necessidades pedagógicas. Dessa forma, para o desenvolvimento do conhecimento pedagógico, é importante que o docente reflita sobre a condução das suas aulas, considerando o perfil de seus alunos, os avanços tecnológicos e as pesquisas atuais que relacionadas à sua área de atuação.

Essa reflexão sobre a ação docente é aprofundada por Shulman e Shulman (2016) ao discutirem o raciocínio pedagógico. Segundo os autores, este raciocínio se dá por meio de um processo de reflexivo, que o permite ao docente fundamentar suas escolhas e ações baseado em seu conhecimento. Esta base de conhecimento pode ser adquirida nos programas de formação inicial ou continuada, reforçando a importância de programas estruturados de formação docente.

O conceito de reflexão da ação docente de Shulman e Shulman (2016) dialoga diretamente com as ideias de Freire (1996, p.15), ao afirmar que “ensinar implica ou exige a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes”. Freire (2016) também destaca o conceito da pedagogia libertadora, defendendo que os docentes estimulem a autonomia dos estudantes, através de práticas pedagógicas reflexivas, com olhar crítico, rigor metodológico e investigativo, os tornando também ativos no processo educativo.

Nesse sentido, as formações continuadas desempenham um papel essencial no aprimoramento da ação docente, possibilitando que o profissional se atualize constantemente, se aproprie de novos materiais e conceitos, e, sobretudo, tenha um espaço de reflexão sobre sua prática. Esse processo não apenas melhora a qualidade do ensino, mas também fortalece a relação entre docente e discente, tornando o aprendizado mais efetivo e alinhado às demandas contemporâneas.

2.2 Professor como protagonista de sua formação

Além da reflexão sobre suas práticas pedagógicas, a formação continuada permite também a construção da identidade profissional docente, uma vez que a identidade profissional é construída ao longo da carreira, e como Day (1999) afirma, os docentes não

se formam de forma passiva e sim participam de forma ativa nos processos de sua aprendizagem. Nesse processo de formação, é importante também considerar o desenvolvimento social, já que “Os professores não são apenas aprendizes técnicos: são também aprendizes sociais (Hargreaves, 1998, p. 12)”, sendo necessário levar em consideração o que fazem, pensam e quais os impactos das formações em sua prática docente.

A formação continuada pode ser uma ferramenta crucial na construção da identidade profissional docente, especialmente para os profissionais da EPT que não tiveram formação pedagógica inicial. Contudo, conforme aponta Ibernón (2010), ela pode levar à replicação de práticas inadequadas à realidade de cada docente. O autor discute modelos de formação em que profissionais mais experientes doutrinam os mais jovens, sem oferecer espaço para que estes atuem como sujeitos ativos em sua própria formação – isto é, sem a oportunidade de compartilhar significados, agir e refletir criticamente sobre as práticas desenvolvidas.

Essa prática, quando bem conduzida na IE, replicando práticas e propondo a reflexão, auxilia o docente no início de carreira, que busca referências em colegas para fundamentar sua atuação. Nesse contexto, a formação continuada, especialmente quando estruturada como um espaço de compartilhamento de saberes e práticas, estimula o docente iniciante a refletir sobre as metodologias adotadas na instituição e a construir um repertório de práticas bem-sucedidas.

A cultura de ensino, de acordo com a comunidade em que o professor está inserido, transmite a ele práticas realizadas dentro daquela modalidade de ensino, sendo então essa cultura, de acordo com Hargreaves (1998), um agente que configura sentido à identidade docente, uma vez que o trabalho docente não é um trabalho isolado nas quatro paredes da sala de aula.

Fisicamente, os docentes estão frequentemente sós nas suas salas de aula, sem a companhia de outros adultos. Psicologicamente, nunca o estão. Aquilo que fazem, em termos de estilos e estratégias de sala de aula, é afetado fortemente pelas perspectivas e orientações dos colegas com os quais trabalham presentemente ou trabalharam no passado. (HARGREAVES, 1998, p. 186).

Dessa forma, as ações de um profissional docente contribuem para outro profissional docente dentro de uma comunidade escolar, e formações que visam a esse trabalho colaborativo podem contribuir para o entendimento das práticas educativas e para o enfrentamento de situações problemáticas que surgem no contexto escolar da comunidade (Ibernón, 2010), consequentemente obtendo docentes ativos em suas

formações, buscando soluções para problemas de suas realidades e rompendo o individualismo.

Uma forma de protagonismo docente, na formação continuada, é o que Ibernón (2010) define como comunidades formadoras, nas quais os docentes da comunidade escolar criam suas práticas de ensino e aprendizagem a partir de suas ações, de experiências e de interações vivenciadas.

Trata-se de comunidades que estejam organizadas sobre a base de um interesse comum de criar e recriar o conhecimento, e ao compartilhá-lo, possibilita-se sua diversificação e enriquecimento, obtendo-se um novo conhecimento, embora isso não implique necessariamente uma grande harmonia entre todos os sujeitos. (IBERNÓN, 2010, p. 90)

O compartilhamento de práticas, como o proposto por essas comunidades formadoras, propicia ao docente o que Ibernón(2010) enfatiza como o futuro das formações, em que o docente se assume como sujeito de sua formação e intersujeito com seus colegas.

Esta prática de compartilhamento de saberes, apesar de estar bem fundamentada pelos autores, ainda não ocorre na instituição pesquisa, onde os momentos formativos são restritos a quatro encontros semestrais.

2.3 A Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

A EPT no Brasil tem suas origens em 1909, segundo a Secretaria de EPT do MEC (2023), com a instituição da rede federal de ensino profissional, primário e gratuito, marcado pela criação de dezenove Escolas de Aprendizizes Artífices, por meio do Decreto nº 7.566, assinado pelo então presidente Nilo Peçanha. Essas escolas tinham o propósito de oferecer formação profissional para jovens de baixa renda, alinhando-se às necessidades do mercado industrial emergente (Lorenzet, Andreolla e Paludo, 2020).

Esta colocação de que a EPT era algo para os menos afortunados, os mais pobres, também é refletido por Cunha (2000). Ao descrever os fatos sobre a criação dos colégios técnicos na década de 30, como o Instituto João Alfredo e a dos Padres Salesianos, como algo não somente para trazer uma qualificação técnica as pessoas, melhorar indicadores de qualidade de vida, dar uma profissão e dignidade ao cidadão, mas principalmente como uma pedagogia preventiva e corretiva. Assim os jovens, em sua maioria, não eram atraídos por uma vida de pecado, vícios e nem pela subversão político-ideológica, uma vez estando dentro das oficinas, se ocupando e não ruas.

Com o tempo, a educação profissional passou por diversas transformações, desde a promulgação da lei orgânica em 1942, Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, no qual transformou o ensino industrial em duas etapas, o ensino básico e a etapa com foco no ensino técnico e pedagógico. Em 1959 foi instituído, das escolas industriais governamentais, escolas técnicas federais como autarquias. Em 1961, foi permitido, através da Lei nº 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional, que concluintes da EPT cursassem o ensino superior, Secretaria de EPT do MEC (2023).

Em 1968, foi criada a autarquia estadual paulista, no qual a IE pesquisada é vinculada.

A Figura 01 apresenta uma linha do tempo da EPT no Brasil, baseado em informações da Secretaria de EPT do MEC (2023).

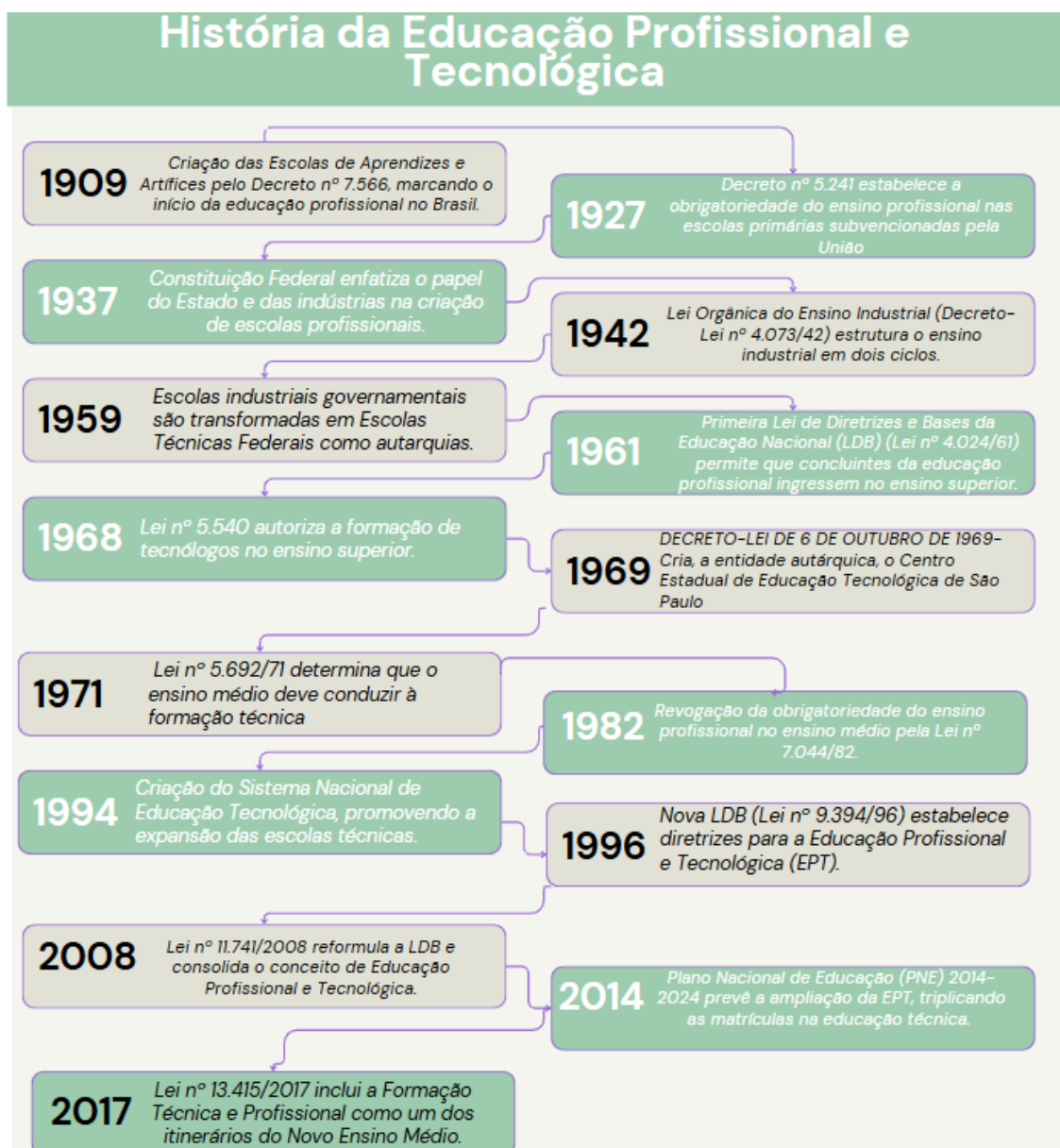


Figura 1- Linha do tempo da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

Fonte: Autora (2025)

#paratodosverem: A figura apresenta uma linha do tempo com a história da EPT no Brasil, com as seguintes datas e acontecimentos: 1909 – Criação das Escolas de Aprendizes e Artífices pelo Decreto nº 7.566, marcando o início da educação profissional no Brasil. 1927 – Decreto nº 5.241 estabelece a obrigatoriedade do ensino profissional nas escolas primárias subvencionadas pela União. 1937 – Constituição Federal enfatiza o papel do Estado e das indústrias na criação de escolas profissionais. 1942 – Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-Lei nº 4.073/42) estrutura o ensino industrial em dois ciclos. 1959 – Escolas industriais governamentais são transformadas em Escolas Técnicas Federais como autarquias. 1961 – Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 4.024/61) permite que concluintes da educação profissional ingressem no ensino superior. 1968 – Lei nº 5.540 autoriza a formação de tecnólogos no ensino superior. 1971 – Lei nº 5.692/71 determina que o ensino médio deve conduzir à formação técnica. 1982 – Revogação da obrigatoriedade do ensino profissional no ensino

médio pela Lei nº 7.044/82. 1994 – Criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, promovendo a expansão das escolas técnicas. 1996 – Nova LDB (Lei nº 9.394/96) estabelece diretrizes para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). 2008 – Lei nº 11.741/2008 reformula a LDB e consolida o conceito de Educação Profissional e Tecnológica. 2014 – Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 prevê a ampliação da EPT, triplicando as matrículas na educação técnica. 2017 – Lei nº 13.415/2017 inclui a Formação Técnica e Profissional como um dos itinerários do Novo Ensino Médio.

Em 2023, o relatório da OCDE, *Education at a Glance*, trouxe um estudo a respeito da EPT, na busca de promover políticas que visam oportunidades, inclusão e crescimento sustentável, refutando esta questão de que o EPT é uma opção para os menos afortunados ou para alunos com dificuldades acadêmicas, OCDE (2023).

O relatório da OCDE (2023) aponta que no Brasil a taxa de matrícula na EPT em 2021, foi de 5,3% entre jovens de 15 a 19 anos, bem abaixo da média da OCDE, que foi de 23,4%. O Quadro 01 apresenta um comparativo de matrículas na EPT e no ensino médio regular, do Brasil e de alguns países, além da média dos países da OCDE no ano de 2021. É possível notar que o Brasil fica a frente apenas da Índia e de como países bem desenvolvidos valorizam a EPT.

Quadro 1- Matrículas na EPT, de acordo com o relatório da OCDE (2023)

País	Matrícula na EPT	Matrícula no Ensino médio regular	Ensino Fundamental II
Média OCDE	23,4	37,1	12,2
Eslovênia	52	27,5	10,6
Polônia	46,2	35,9	7,7
Portugal	23,8	40,1	17
França	22,5	38,4	14,4
Chile	13	50,3	12,7
Colômbia	9,1	21	6,1
Brasil	5,3	44,2	6,5
Índia	2	34	-

Fonte: OCDE (2023)

#paratodosverem: quadro composto por 9 linhas e 4 colunas. A primeira linha apresenta os cabeçalhos: "País", "Matrícula na EPT", "Matrícula no Ensino médio regular" e "Ensino Fundamental II". A segunda linha mostra a "Média OCDE" com os valores 23,4, 37,1 e 12,2 para as respectivas colunas de matrícula e ensino. As linhas

seguintes correspondem aos países e seus dados: Eslovênia – 52, 27,5 e 10,6; Polônia – 46,2, 35,9 e 7,7; Portugal – 23,8, 40,1 e 17; França – 22,5, 38,4 e 14,4; Chile – 13, 50,3 e 12,7; Colômbia – 9,1, 21 e 6,1; Brasil – 5,3, 44,2 e 6,5; e Índia – 2, 34 e ausência de valor no Ensino Fundamental II.

O relatório da OCDE também traz indicadores da inserção no mercado de trabalho do jovem formado pela EPT:

Uma educação profissional de alta qualidade pode facilitar a transição da escola para o mercado de trabalho. Em média, nos países da OCDE, a taxa de emprego para jovens adultos (25 a 34 anos) cujo nível mais alto de escolaridade é o ensino secundário superior ou a educação pós-secundária não superior é de 83% para aqueles com uma qualificação profissional e 73% para aqueles com uma qualificação geral (OCDE, p. 74, 2023).

2.4 Formação continuada dos professores no contexto da EPT

Conforme afirmam Tardif e Raymond (2000), os conhecimentos relacionados ao trabalho são temporais, o que significa que os professores estão constantemente em busca de aprendizado. A sociedade está em constante evolução, e os currículos, incluindo o da Instituição de Ensino (IE) em questão, são atualizados a cada dois ou três anos.

Os saberes docentes se originam de várias fontes e de diferentes momentos de sua carreira, o saber-fazer e o conhecimento, como descreve Tardif (2012), possui uma origem social, em que envolve sua formação acadêmica, suas experiências individuais e culturais, as regras da instituição que atua, nos saberes providos de pares e da formação contínua. Tardif (2013) ainda traz que a profissionalização docente, iniciada na década de 1980, indica que o profissional docente possui a participação obrigatória em programas de formação contínua e em aperfeiçoamentos, como tantos outros profissionais.

Ibernón (2010, p.33) também nos traz esse conceito ao citar que: “A competência profissional, necessária em todo processo educativo, será formada em última instância na interação que se estabelece entre os próprios professores, interagindo na prática de sua profissão”.

Essas perspectivas apresentadas por Tardif e Ibernón refletem a importância do processo de formação continuada, na busca de informações que poderão subsidiar seu desenvolvimento profissional, frente às mudanças sociais, tecnológicas e curriculares. Ibernón (2010) cita também a falta de limites da função docente, que faz com que demande a esses problemas do contexto social e aumento das exigências e da competência no campo da educação. A necessidade de aperfeiçoamento também é citada por Pena e

Ribeiro (2018), que afirmam que o docente busca a formação continuada a fim de proporcionar aos estudantes um ensino de qualidade.

Considerando essas questões de melhoria no ensino dos seus estudantes e as demandas docentes, Gatti (2003) lembra que:

Ações sociais ou educacionais que têm por objetivo criar condições de mudanças conceituais, de atitudes e práticas precisam estar engrenadas com o meio sociocultural no qual as pessoas, os profissionais, que serão abrangidos por essas ações, vivem. (GATTI, p.197, 2003).

As formações continuadas e os programas de aperfeiçoamento para serem significativas necessitam considerar o contexto docente, suas demandas, suas situações cotidianas, para que, segundo Gatti (2003), “as mudanças em concepções e práticas educacionais de professores ocorram”.

As instituições de ensino nas quais o professor está inserido possuem um papel fundamental em seu desenvolvimento profissional, por meio da oferta de programas de formação continuada. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96) de 1996 traz em seu texto diretrizes a respeito da formação continuada nos parágrafos I e II do Art. 61:

I – A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II – Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

A LDB/96 também indica, em seu art. 63, que os institutos de educação superior deverão manter programas de educação continuada para os profissionais de educação. Já o art. 67 indica que os sistemas de ensino promoverão valorização dos profissionais da educação e um dos pontos para essa valorização, o item II indica: “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para este fim”.

A Instituição de EPT, objeto desta pesquisa, oferta aos seus profissionais um programa de formação continuada. As formações acontecem por meio de cursos e eventos, que são organizados a partir do contato e da parceria com empresas públicas, privadas e com Universidades. No ano de 2023, foram ofertadas cerca de 200 formações, já, no ano de 2024, foram ofertadas cerca de 190 formações nas seguintes modalidades:

- Ambiente e saúde;
- Produção industrial;
- Controle e processos industriais;

- Desenvolvimento educacional e social;
- Ensino médio (biologia, filosofia e sociologia, geografia, história, artes, ed. Física, espanhol, inglês, português, matemática, física e química);
- Gestão e negócios;
- Informação e comunicação;
- Educação a distância;
- Infraestrutura;
- Produção cultural e design;
- Memórias;
- Turismo, hospitalidade e lazer;
- Segurança e recursos naturais.

A autarquia administra 252 unidades em diferentes cidades do estado de São Paulo, e as formações são ofertadas a todos os profissionais dessas unidades. No entanto, os cursos são desenvolvidos com base em um contexto geral da instituição, sem considerar as especificidades de cada unidade e da realidade dos docentes.

Esse modelo pode representar um entrave na aplicação dos conceitos abordados nas formações, uma vez que a realidade de uma unidade localizada na capital do estado pode ser bastante diferente da realidade de uma unidade no interior. Dessa forma, há o risco de que as formações não sejam significativas para os docentes, conforme apontado por Gatti (2003), ao não considerarem o contexto específico de atuação dos professores.

Quanto à metodologia de acesso às formações, elas são majoritariamente a distância e a participação é facultativa. Assim, o docente que deseja participar realiza sua inscrição e, caso seja deferida, pode acessar a formação e concluir o curso.

2.5 Da formação inicial à EPT: a jornada que torna a formação continuada indispensável

Considerando o EPT, os docentes que ministram os componentes das habilitações técnicas são docentes não licenciados, que possuem cursos de bacharelado como sua formação inicial. Cabe ressaltar que não existe legislação específica que regule o ingresso desses profissionais na EPT, porém muitas instituições valorizam a licenciatura e até ofertam cursos de formação pedagógica para não licenciados, que são formações

com, no mínimo, setecentas e sessenta horas, de acordo com Resolução CNE/CP n° 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019).

Ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da Educação Básica e instituir a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica, por meio da resolução mencionada, o Ministério da Educação não especificou uma formação pedagógica mínima para a atuação docente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Como resultado, os docentes da EPT são profissionais com conhecimentos específicos em determinada área do mercado de trabalho, aliados a uma experiência profissional, que posteriormente ingressam na área acadêmica para formar novos profissionais. A não exigência da licenciatura facilita o ingresso desses especialistas na docência, permitindo que compartilhem seus conhecimentos e ampliem sua atuação profissional. Além disso, essa flexibilidade pode ser vista como um fator que incentiva a entrada na carreira docente, que atualmente enfrenta desafios relacionados à sua atratividade.

Sobre a carreira docente, Gatti (2016, p. 167) destaca sua falta de atratividade, afirmando: "Quanto às condições de trabalho oferecidas ao professorado, podemos dizer que, na maioria dos casos, o salário é relativamente baixo e quase não há perspectivas de se agregar mais valor a ele durante os anos de exercício profissional." Além disso, a autora menciona a falta de materiais didáticos, um problema especialmente crítico na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Isso ocorre porque os currículos são constantemente atualizados para garantir que a habilitação técnica acompanhe as transformações do mercado de trabalho. No entanto, as instituições de ensino nem sempre atualizam seus equipamentos, acervo bibliográfico e materiais didáticos de forma compatível, o que compromete a qualidade do ensino e a formação dos estudantes.

Percebe-se, portanto, uma intencionalidade das políticas públicas em não exigir licenciatura dos profissionais da EPT, facilitando o ingresso de profissionais atuantes no mercado profissional, na carreira docente. No entanto, como mencionado anteriormente, os saberes docentes são construídos ao longo da trajetória profissional. Nesse sentido, a formação continuada desempenha um papel essencial na construção desses saberes e na formação da identidade profissional do docente, que exerce uma função fundamental na qualificação de novos profissionais para o mercado de trabalho.

Na autarquia que administra a unidade de EPT pesquisada, a formação pedagógica para os profissionais não licenciados não é obrigatória, porém os docentes que a realizam

são valorizados no processo de atribuição de aulas, sendo uma estratégia para estimular a formação pedagógica desses docentes não licenciados. Esse programa de formação pedagógica é ofertado de forma gratuita, e conforme a Resolução CNE/CP n ° 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), possui 760 horas distribuídas nos seguintes componentes:

- Cenários do trabalho e da educação profissional – 60h
- Fundamentos da Prática Pedagógica – 60h
- Psicologia e processo de aprendizagem – 60h
- Planejamento e práticas de ensino na EPT – 120h
- Pedagogias contemporâneas – 140h
- Gestão do ambiente de aprendizagem e organização do trabalho pedagógico – 120h
- Trabalho de Conclusão de Curso - 200

Ao discutir a formação de docentes não licenciados, atuantes na educação, Oliveira e Silva (2012) destacam a importância da formação pedagógica para esses profissionais, uma vez que seus conhecimentos necessitam estar em constante ressignificação para que sua prática seja crítica, questionadora, busque e apresente soluções – questões inerentes ao perfil profissional atual. Os autores ainda colocam que, na prática da EPT, as produções acadêmicas são comumente mais valorizadas do que a reflexão pedagógica. Dessa forma, a formação pedagógica para não licenciados e a formação continuada possibilitam reflexão, de acordo com Oliveira e Silva (2012, p.195) “na escola e nos professores, a constante atitude de reflexão manterá presente a importante questão da função que os professores e a escola desempenham, na sociedade, e ajudará a equacionar e resolver dilemas e problemas” (apud ALARCÃO (2003, p.45).

O docente vivencia, através da formação continuada, um processo que pode ser individual ou coletivo, de acordo com Vaillant e Marcelo (2012). Considerando que os componentes dos currículos da modalidade da EPT são integrados, o desenvolvimento das competências e das habilidades nos discentes é realizado de forma integrada nesses diversos componentes, sendo assim, o trabalho docente também é integrado, necessitando, nesse caso, de um desenvolvimento individual e coletivo:

O desenvolvimento do docente vai além de uma etapa formativa; implica a adaptação às mudanças com o propósito de modificar as atividades de ensino,

a mudança de atitude dos professores e a melhoria no rendimento dos estudantes. O desenvolvimento do docente abrange as necessidades pessoais, profissionais e organizativas (HEIDMEAN, 1990, p. 4, apud VAILLANT & MARCELO, 2012, p. 168)

A formação contínua do professor é amplamente discutida, uma vez que educação é sempre um assunto complexo, por possuir diversas variáveis e ser sensível às constantes mudanças da sociedade. Vaillant e Marcelo (2012) descrevem esse processo em quatro etapas, sendo a primeira caracterizada pelas experiências de ensino prévias em que os docentes vivenciaram, antes mesmo de estudarem para serem professores. Posteriormente, vem a etapa da formação inicial, na qual uma licenciatura ou um bacharelado, no caso de docentes de componentes técnicos da EPT, são realizados. A terceira etapa é o ingresso na carreira docente para o exercício da profissão e a quarta é a etapa do desenvolvimento profissional contínuo, etapa necessária para atualizações de conteúdo e metodologias. Esta última etapa é necessária para se manter na carreira docente, evidenciando o importante papel que a formação continuada tem na profissão docente, em especial no docente da EPT, em que as mudanças do mercado profissional se agregam às mudanças sociais.

É indiscutível a relevância da formação continuada no profissional docente da EPT, como destaca Gatti (2016):

Esse desenvolvimento profissional parece, nos tempos atuais, configurar-se com condições que vão além das competências operativas e técnicas, aspecto muito enfatizado nos últimos anos, para configurar-se como uma integração de modos de agir e pensar, implicando num saber que inclui a mobilização de conhecimentos e métodos de trabalho, como também a mobilização de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola; inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com seus alunos, colegas, gestores, na busca de melhor formar as crianças e jovens, e a si mesmos (GATTI, 2016, p. 169).

2.6 Panorama de pesquisas correlatas

O panorama de pesquisas correlatas ao tema de formação continuada, no ensino técnico aqui apresentado, contempla dissertações e artigos com os descritores: formação continuada, ensino técnico e ensino tecnológico.

As pesquisas, utilizando os descritores mencionados, foram realizadas, no banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior (CAPES), no qual a busca abrangeu periódicos no banco de dissertações do Mestrado Profissional em

Educação e Mestrado Profissional em Desenvolvimento Humano. E baseado nessas pesquisas iniciais, o estudo propõe uma reflexão sobre o tema da formação continuada no ensino técnico.

2.6.1 Pesquisa no banco de dissertações do MPE

Foram realizadas pesquisas, no banco de dissertações do MPE, tendo como descritor “formação continuada” e o filtro dos último cinco anos. Foram excluídas dissertações que tratavam do ensino infantil e fundamental.

O Quadro 02 refere-se a dissertações encontradas, no banco de dados de dissertações do Mestrado Profissional em Educação da UNITAU, no qual o tema da pesquisa estava relacionado com formação continuada e/ou ensino tecnológico.

Quadro 2- Panorama de pesquisas sobre "formação continuada"

Número	Nome do Artigo	Autores
01	FORMAÇÃO CONTINUADA: uma prática favorecida pelas comunidades de aprendizagem docente	Valéria Aparecida De Araujo
02	FORMAÇÃO DOCENTE: as significações de professores do Ensino Médio sobre o desenvolvimento profissional	Thiago Rocha Amaro
03	FORMAÇÃO CONTINUADA: desafios e perspectivas de professores em uma Instituição de Ensino Militar	João Freire Junior

Fonte: Autora (2022)

#paratodosverem: quadro composto por 3 colunas e 4 linhas. A primeira linha contém os cabeçalhos: "Número", "Nome do Artigo" e "Autores". Na segunda linha, os dados são: "01", seguido do artigo "FORMAÇÃO CONTINUADA: uma prática favorecida pelas comunidades de aprendizagem docente" e o autor "Valéria Aparecida De Araujo". Na terceira linha, os dados são: "02", seguido do artigo "FORMAÇÃO DOCENTE: as significações de professores do Ensino Médio sobre o desenvolvimento profissional" e o autor "Thiago Rocha Amaro". Na quarta linha, os dados são: "03",

seguido do artigo "FORMAÇÃO CONTINUADA: desafios e perspectivas de professores em uma Instituição de Ensino Militar" e o autor "João Freire Junior".

A dissertação 01 apresenta uma pesquisa qualitativa com cinco professores coordenadores pedagógicos, que atuam em escolas de Educação Básica, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, e seis professores técnicos da Secretaria de Educação do município, responsáveis pelas ações de formação continuada dos professores durante os Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). A pesquisa teve como objetivo planejar e desenvolver uma formação, durante o HTPC, que promovia a criação de comunidades de aprendizagem. Foram utilizados, como instrumentos de pesquisa, questionário, grupo de discussão e quatro encontros formativos em busca da promoção, da reflexão e dos diálogos sobre comunidades de aprendizagem. Uma análise de conteúdo foi a perspectiva utilizada para analisar os dados obtidos e como resultado foi a evidência de que os partícipes da pesquisa reconheceram as potencialidades da “Comunidade de Aprendizagem Docente”.

A dissertação 02 teve como objetivo analisar as significações que professores do Ensino Médio atribuem à formação docente e ao desenvolvimento profissional. A pesquisa foi descritiva com abordagem qualitativa e utilizou como instrumentos questionário e entrevista semiestruturada. Para a análise de dados, núcleo de significações foram utilizados, e a pesquisa concluiu que os docentes manifestam reflexão relacionada à natureza da proposta desenvolvida, ao contexto de atuação pedagógica de modo a melhorar suas práticas para um crescente desenvolvimento.

A dissertação 03 enfatizou, no tema da formação continuada, os desafios e as perspectivas encontradas quanto a sua prática, tendo como objetivo o fato de a pesquisa analisar as perspectivas e os desafios encontrados por esses professores, na utilização de novas tecnologias e metodologias como ferramentas de apoio no processo de ensino. A abordagem da pesquisa foi qualitativa, tendo como instrumento um questionário com perguntas abertas e fechadas. Os resultados apontaram que os docentes possuem diferentes formações iniciais e buscam atualizações em sua área específica, a pesquisa revelou que a formação do docente é influenciada pelo contexto em que estão inseridos, percebem a progressão na carreira e a sua continuidade formativa, contribuem para o aprendizado coletivo, entendem a necessidade da aplicabilidade de tecnologias e de novas metodologias em sala de aula. A pesquisa propõe a necessidade de formação continuada e melhorias na ação formativa.

2.6.2 Pesquisa nos periódicos da CAPES

Como o foco do presente projeto é a formação continuada em uma escola técnica, uma busca mais refinada foi realizada, na plataforma de periódicos da CAPES, utilizando os descritores “formação continuada” e “ensino técnico”, em qualquer campo. A busca retornou trinta artigos, todos revisados por pares, e dessa busca foram selecionados quatro artigos. O Quadro 03 apresenta o resultado dessa busca.

Quadro 3 -Panorama de pesquisas sobre "formação continuada" e "ensino técnico"

Artigos em uma área específica	Artigos duplicados	Artigos não relacionados diretamente com o tema	Artigos selecionados
03	1	21	05

Fonte: Autora (2022)

#paratodosverem: quadro composto por 4 colunas e 2 linhas. A primeira linha apresenta os cabeçalhos: "Artigos em uma área específica", "Artigos duplicados", "Artigos não relacionados diretamente com o tema" e "Artigos selecionados". A segunda linha apresenta os valores correspondentes: 03, 1, 21 e 05.

A modalidade de ensino técnico, que é a modalidade ofertada pela instituição foco do projeto, também é chamada de “ensino tecnológico”, dessa forma, uma nova busca, nos periódicos da CAPES, foi realizada, utilizando os descritores “formação continuada” e “ensino tecnológico” em qualquer campo. Essa busca retornou dezesseis artigos e uma dissertação, sendo dez dos artigos revisados por pares. O Quadro 04 apresenta o resultado dessa busca.

Quadro 4- Panorama de pesquisas sobre "formação continuada" e "ensino tecnológico"

Artigos de uma área específica	Artigos duplicados	Artigos não relacionados diretamente com o tema	Artigos selecionados
04	03	05	05

Fonte: Autora (2022)

#paratodosverem: quadro composto por 4 colunas e 2 linhas. A primeira linha contém os cabeçalhos: "Artigos de uma área específica", "Artigos duplicados", "Artigos não relacionados diretamente com o tema" e "Artigos selecionados". A segunda linha apresenta os valores: 04, 03, 05 e 05.

2.6.3 Descritor 01: “formação continuada” e “ensino técnico”

Do descritor “formação continuada” e “ensino técnico” foram selecionados cinco artigos, apresentados no Quadro 05.

Quadro 5 - Artigos do descritor "formação continuada" e "ensino técnico"

Número	Nome do Artigo	Autores	Periódico
01	A formação continuada de professores no ensino técnico profissionalizante: a (re)construção da profissionalidade em tempos de paradigma emergente	José Augusto Ayres Florentino	CAPES (repositório PUCRS)
02	Coordenadores de curso no ensino técnico: relato de pesquisa-ação voltada à gestão da educação profissional	Paulo Constantino e Marcia Poletine	CAPES (Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação)
03	Conceito de práticas pedagógicas transformadoras perspectivas de discentes e docentes do ensino técnico	Maria Adélia da Costa, Lícia Flávia Santos Guerra e Filipa Seabra	CAPES (Debates em educação)
04	Capacitação profissional dos docentes em relação aos alunos com necessidades especiais	Aline Augusti Boligon, Leticia Pinton, Francieli Sanches e Fabiane Romando de Sousa Bridi	CAPES (Revista de Gestão e Avaliação Educacional)
05	A Rede EPT na perspectiva inclusiva: uma revisão sistemática da literatura sobre formação continuada docente	Daniele Pinheiro Volante, Luana Ugalde da Costa e Suammy Priscila	CAPES (Cadernos de Aplicação –

	Rodrigues	Leite	Porto
	Cordeiro		Alegre)

Fonte: Autora (2022)

#paratodosverem: quadro composto por 4 colunas e 6 linhas. A primeira linha contém os cabeçalhos: "Número", "Nome do Artigo", "Autores" e "Periódico". Na segunda linha, os dados são: "01"; "A formação continuada de professores no ensino técnico profissionalizante: a (re)construção da profissionalidade em tempos de paradigma emergente"; "José Augusto Ayres Florentino"; e "CAPES (repositório PUCRS)". Na terceira linha, aparecem: "02"; "Coordenadores de curso no ensino técnico: relato de pesquisa-ação voltada à gestão da educação profissional"; "Paulo Constantino e Marcia Poletine"; e "CAPES (Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação)". Na quarta linha, constam: "03"; "Conceito de práticas pedagógicas transformadoras: perspectivas de discentes e docentes do ensino técnico"; "Maria Adélia da Costa, Lícia Flávia Santos Guerra e Filipa Seabra"; e "CAPES (Debates em educação)". Na quinta linha, são apresentados: "04"; "Capacitação profissional dos docentes em relação aos alunos com necessidades especiais"; "Aline Augusti Boligon, Leticia Pinton, Francieli Sanches e Fabiane Romando de Sousa Bridi"; e "CAPES (Revista de Gestão e Avaliação Educacional)". Na sexta linha, encontram-se: "05"; "A Rede EPT na perspectiva inclusiva: uma revisão sistemática da literatura sobre formação continuada docente"; "Daniele Pinheiro Volante, Luana Ugalde da Costa e Suammy Priscila Rodrigues Leite Cordeiro"; e "CAPES (Cadernos de Aplicação – Porto Alegre)".

O primeiro trabalho selecionado é uma tese de doutorado com o título “A formação continuada de professores no ensino técnico profissionalizante: a (re)construção da profissionalidade em tempos de paradigma emergente” tem como objetivo investigar e problematizar a formação continuada de professores de uma escola técnica da cidade de Porto Alegre, na tentativa de conhecer quais caminhos utilizam para (re)construir sua profissionalidade. É uma pesquisa de abordagem qualitativa e descritiva, tendo como instrumentos entrevistas semiestruturadas e observação da ação docente. O autor problematiza a questão dos profissionais atuantes na docência do ensino técnico, sem ter cursado uma licenciatura, sendo, em sua maioria, cursado pós-graduações ou programas especiais de formação docente; relata também que esses profissionais docentes enfrentam constantes desafios e demandas relacionadas a mudanças organizacionais e a avanços tecnológicos. A pesquisa do autor demonstrou que nos profissionais pesquisados há uma dificuldade em renovar os caminhos metodológicos de suas aulas e que esses não condizem ao espaço escolar de construção coletiva, sendo que alguns professores alegam que a formação continuada deveria ser repensada. O autor conclui que a formação docente fará sentido somente se contemplar a trajetória pessoal e profissional dos professores.

O segundo trabalho deste descritor, “Coordenadores de curso no ensino técnico: relato de pesquisa-ação voltada à gestão da educação profissional” apresenta o papel do

coordenador de curso dentro de uma instituição de ensino médio técnico do estado de São Paulo. A pesquisa teve como caráter metodológico a pesquisa-ação, com intervenções realizadas, nas escolas, tendo como grupo focal 22 unidades. Os autores concluíram que as atividades pedagógicas do coordenador de curso, como formação continuada de seus professores e participação ativa no processo de ensino realizados por eles, tornavam-se secundárias aos papéis administrativos e burocráticos da instituição.

A pesquisa de número três traz percepções docentes e discentes sobre as práticas pedagógicas adotadas em um curso técnico. É uma pesquisa qualitativa e descritiva com 167 alunos e 19 professores. Os resultados da pesquisa com docentes apontam uma maior necessidade de formação continuada para aprimoramento de suas práticas pedagógicas.

O quarto trabalho buscou identificar as principais necessidades dos docentes do ensino técnico profissionalizante em relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. A pesquisa é de natureza qualitativa, utilizou como instrumento questionário aberto e fechado e contou com vinte e dois partícipes. Como resultado, a pesquisa demonstrou que os professores sentem a necessidade de formação continuada e apoio estrutural, especializado e formativo nas instituições a respeito da inclusão.

O quinto trabalho desse descritor apresenta uma revisão sistemática de pesquisas acerca do tema de formação continuada docente e inclusão de alunos com deficiência, nas escolas técnicas. Foram analisadas dez publicações nas quais os autores evidenciaram a escassez de pesquisas relacionada ao tema salientando a necessidade de fortalecimento e de oferta de formação continuada a respeito do tema de inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino técnico.

2.6.4 Descritor 02: “formação continuada” e “ensino tecnológico”

Do descritor “formação continuada” e “ensino tecnológico” foram selecionados cinco artigos, apresentados no Quadro 06.

Quadro 6 - Artigos do descritor "formação continuada" e "ensino tecnológico"

Número	Nome do Artigo	Autores	Periódico
01	Formação continuada de profissionais da educação: problematizações na educação profissional e tecnológica.	Flavia da Rosa Silveira e Ana Sara Castaman	CAPES (Revista de Estudos e

			Pesquisas sobre Ensino Tecnológico)
02	Avaliação da aprendizagem Uma proposta de formação continuada aos docentes da Educação Profissional e Tecnológica	Rogenildo de Sousa Silva, José Marlo de Araújo de Azevedo e Hellen Sandra Freires Silva Azêvedo	CAPES (Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico)
03	Formação continuada dos professores das escolas técnicas da Universidade Federal de Santa Maria	Paola Mendes Milanesi, Caciara Gonzatto Maciel, Graziela Piveta, Rogério Gonzatto e Karla Marques da Rocha	CAPES (Revista de Gestão e Avaliação Educacional)
04	Formação docente para inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Médio Integrado	Marli de Figueiredo Bezerra e Rodrigo Palucci Pantoni	CAPES (Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico)
05	Formação e prática didático- pedagógicas de professores dos cursos de Tecnologia em Radiologia	Érica Natasha Duarte Silva, Ednaldo Francisco Santos Oliveira Junior e Maria da Glória Duarte Ferro	CAPES (Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico)

Fonte: Autora (2022)

#paratodosverem: quadro composto por 4 colunas e 6 linhas, onde a primeira linha apresenta os cabeçalhos "Número", "Nome do Artigo", "Autores" e "Periódico". A segunda linha contém o número 01, com o artigo "Formação continuada de profissionais da educação: problematizações na educação profissional e tecnológica.", de Flavia da Rosa Silveira e Ana Sara Castaman, publicado em CAPES (Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico); a terceira linha exibe o número 02, com o artigo "Avaliação da aprendizagem – Uma proposta de formação continuada aos docentes da

Educação Profissional e Tecnológica", de Rogenildo de Sousa Silva, José Marlo de Araújo de Azevedo e Hellen Sandra Freires Silva Azêvedo, também publicado em CAPES (Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico); a quarta linha apresenta o número 03, com o artigo "Formação continuada dos professores das escolas técnicas da Universidade Federal de Santa Maria", de Paola Mendes Milanesi, Caciara Gonzatto Maciel, Graziela Piveta, Rogério Gonzatto e Karla Marques da Rocha, publicado em CAPES (Revista de Gestão e Avaliação Educacional); a quinta linha contém o número 04, com o artigo "Formação docente para inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Médio Integrado", de Marli de Figueiredo Bezerra e Rodrigo Palucci Pantoni, publicado em CAPES (Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico); e a sexta linha exibe o número 05, com o artigo "Formação e prática didático-pedagógicas de professores dos cursos de Tecnologia em Radiologia", de Érica Natasha Duarte Silva, Ednaldo Francisco Santos Oliveira Junior e Maria da Glória Duarte Ferro, também publicado em CAPES (Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico).

No primeiro trabalho destacado nesse descritor, buscou-se investigar a formação continuada de profissionais do ensino tecnológico, averiguando os incentivos dados a eles acerca da qualificação profissional. A pesquisa possui a metodologia da técnica de pesquisa bibliográfica e documental, concluindo que todos os profissionais necessitam de uma formação continuada de qualidade e que incentivos otimizam a aderência no comprometimento com o cenário educacional.

Uma pesquisa sobre formação continuada em avaliação da aprendizagem é apresentada no segundo trabalho selecionado, em que os autores desenvolveram um produto técnico, no caso uma proposta de formação continuada, a partir de uma pesquisa qualitativa, utilizando um questionário semiestruturado a trinta e três professores. A pesquisa, que resultou em uma formação continuada, concluiu que seu produto técnico contribui para um aprimoramento dos processos e práticas avaliativas.

A terceira pesquisa trata sobre a importância da formação continuada de professores, analisando a participação docente de um colégio de EPT na região Sul do país. A pesquisa foi qualitativa, com coleta de dados realizada por meio de questionário fechado. A conclusão da pesquisa é que os professores do colégio participam das formações e recebem incentivo para isso.

Tem-se, na quarta pesquisa selecionada, um artigo, apresentando os resultados de uma ação de formação continuada para docentes do EPT para facilitar o processo inclusivo do aluno com TEA (Transtorno do Espectro Autista). A pesquisa, de caráter qualitativo, contou com um questionário com doze professores. Em um segundo momento da pesquisa, um produto educacional foi aplicado a quatro professores, que também realizaram uma roda de conversa. A pesquisa conclui que a formação continuada

é um elemento indissociável à prática da inclusão, no EPT, e que vídeos podem otimizar as ações de formação.

A quinta pesquisa selecionada busca identificar as necessidades formativas para o desenvolvimento didático pedagógico de professores do EPT, em Radiologia, formado por bacharéis e tecnólogos, sem formação inicial em docência. A pesquisa é uma revisão bibliográfica que procurou entender o perfil dos docentes e a associar suas práticas docentes e necessidades formativas. A pesquisa concluiu que precisa se aprofundar nas áreas de seu conhecimento e na aquisição de conhecimentos pedagógicos.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta a metodologia empregada na pesquisa. Um conjunto de atividades sistêmicas e racionais é a caracterização de método, dada por Lakatos e Marconi (2003), permitindo assim o alcance de seus objetivos.

A presente pesquisa é de natureza qualitativa na modalidade pesquisa-ação. Thiollent (1986) descreve a pesquisa ação como uma pesquisa no qual o pesquisador e os participantes, ativos das pesquisas, se unem no intuito de resolver uma situação problema, de forma cooperativa.

Ao se referir a uma pesquisa qualitativa, Yin (2016) não cria uma definição única a respeito, mas lista cinco características nas quais, de acordo com o tema aqui pesquisado, pode-se selecionar duas: um estudo das condições da vida real e representar as opiniões e as perspectivas do grupo de professores analisados.

Identificar a percepção da melhora proporcionada na ação docente pelas formações nas quais os docentes realizam é um dos objetivos desta pesquisa, que conta também com o desenvolvimento de um produto técnico, que teve seu desenvolvimento pautado nas necessidades levantadas ao longo da pesquisa, sendo assim, a aplicação da metodologia da pesquisa ação possibilitou a pesquisadora uma atuação mais ativa nos problemas encontrados, introduzindo um produto técnico.

Todo o processo da pesquisa da percepção docente acerca do programa de formação docente em serviço da IE foi realizado considerando os princípios éticos, garantindo o anonimato e o sigilo dos partícipes, e em acordo com a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 que dispõe sobre as normas de pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

A IE selecionada para a realização da pesquisa é uma Escola Técnica situada, no Vale do Paraíba, no estado de São Paulo. A IE conta com 75 profissionais, nas áreas das disciplinas básicas do Ensino Médio, da Administração, do Desenvolvimento de Sistemas, da Logística, do Marketing e da Segurança do Trabalho. A IE conta com cerca de 1100 discentes, na sua maioria adolescentes na faixa dos 15 a 18 anos.

Para analisar a percepção dos professores quanto à eficácia das formações ofertadas pela autarquia que administra a IE, a pesquisa percorreu duas etapas: a primeira constituída de um questionário fechado aos docentes da IE e, na segunda etapa, entrevistas semiestruturadas com seis professores selecionados que sinalizaram, ao responder o questionário, interesse em participar desta entrevista.

A pesquisadora atua como gestora na IE há dez anos, cinco anos na coordenação pedagógica e cinco anos na orientação educacional. Durante este período acompanhou a rotina dos docentes que realizavam as formações, e sempre que possível, as mudanças na prática docente ocasionadas por estas formações, ou não, assim como as mudanças nos planos de curso, algo frequente em cursos da EPT. Desta forma os instrumentos desta pesquisa foram desenvolvidos e seus resultados analisados, considerando a experiência na IE da pesquisadora.

Vale ressaltar que os docentes da IE em análise totalizam um número de 75 e possuem diversos tipos de formações, como bacharéis, tecnólogos e licenciados. O questionário, instrumento da primeira etapa da pesquisa, foi enviado a todos os docentes, propondo que todos participassem, respondendo o questionário. O critério de inclusão para a segunda etapa, a da entrevista, foi selecionar, de acordo com as respostas do questionário, seis docentes que realizaram algum curso de formação continuada entre os anos de 2022 e 2023, pois a participação mais recente, nas formações, facilita o entrevistado a explicar sobre os contributos de forma mais clara.

Para a seleção dessa amostra de seis docentes, foi aplicado como critério o tempo de experiência profissional, de acordo com o ciclo de vida profissional do docente definido por Huberman (2000), em que autor classifica os docentes de acordo com sua experiência profissional. Dessa forma, foram selecionados dois partícipes (um participante da base comum com formação inicial em licenciatura e um da base técnica, com formação inicial em bacharelado) de cada um dos seguintes ciclos descritos pelo autor:

- a fase da entrada na carreira, que abrange docentes com dois ou três anos de carreira, que estão vivenciando a realização da carreira e seus desafios;
- a fase da estabilização, abrangendo docentes com experiência de quatro a seis anos de profissão, que já estão com um comprometimento estruturado com a carreira docente e se preocupam com objetivos didáticos;
- a fase da diversificação, que abrange docentes de sete a vinte e cinco anos de profissão, fase na qual o docente já se sente seguro para diversificar seus métodos de ensino;

Huberman (2000) indica em sua obra outras fases da vida profissional docente, porém essas fases são as presentes na IE objeto de estudo.

Para constituir o conteúdo dos instrumentos desta pesquisa, foi considerado a rotina da IE e o formato das formações ofertadas pelo programa de formação docente. A pesquisadora, conhecendo o programa e a realidade da IE, desenvolveu o questionário fechado e as questões da entrevista semiestruturada de forma a constituir categorias e subcategorias que evidenciem as considerações dos docentes em relação a qualidade e aplicabilidade das formações em suas aulas.

O primeiro instrumento de pesquisa aplicado no estudo foi o questionário eletrônico. Gil (2002) define como questionário um conjunto de questões que serão respondidas pelo participante. Por meio desse questionário foi possível identificar a participação dos professores nos processos de formação continuada em serviço ofertados pela Autarquia, verificar sua percepção sobre o conteúdo da formação, sua aplicabilidade, o motivo do interesse em realizar a capacitação e o desejo em participar da segunda etapa da pesquisa, a entrevista. O questionário encontra-se, no Apêndice B, e foi organizado de acordo com o Quadro 7.

Quadro 7 - Organização do questionário para os docentes

Organização do questionário para os docentes	
Seção 01	Assentimento ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Seção 02	Caracterização do docente
Seção 03	Seção destinada aos docentes que já realizaram algum curso do programa de formação continuada
Seção 04	Seção destinada a outras formações

Fonte: Autora (2023)

#paratodosverem: quadro composto por duas colunas e cinco linhas, onde a primeira coluna apresenta a identificação das seções e a segunda coluna descreve o conteúdo de cada uma: título do quadro "Organização do questionário para os docentes" seguido das seções – Seção 01: Assentimento ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; Seção 02: Caracterização do docente; Seção 03: Seção destinada aos docentes que já realizaram algum curso do programa de formação continuada; e Seção 04: Seção destinada a outras formações.

A segunda etapa da pesquisa constitui-se da aplicação de uma entrevista semiestruturada, que buscou atingir em profundidade os professores, como define Duarte (2004) “...são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos...”. A entrevista permite que o participe da pesquisa discorra sobre a formação continuada realizada com temas como

sua aplicabilidade e motivos para o qual escolheu realizar a formação. A entrevista propicia uma conversação continuada entre o partícipe e o pesquisador, dirigida de acordo com os objetivos da pesquisa, como descreve Queiroz (1988).

Os tramites de execução da pesquisa iniciaram com a submissão à instituição pesquisada, e após a aprovação, submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), para que esse analisasse os interesses dos partícipes da pesquisa, garantindo, assim, a integridade e a dignidade desses, tendo, dessa forma, uma pesquisa dentro dos padrões éticos.

Com o consentimento da direção da unidade de ensino e com a aprovação da pesquisa pelo CEP, foi enviado, via e-mail institucional dos professores, no formato de lista oculta, o *link* com o questionário eletrônico. A IE pesquisada não é grande, e a pesquisadora estando na gestão da unidade, também expôs aos docentes pessoalmente o objetivo da pesquisa, reforçando que o *link* do questionário estaria no e-mail institucional, caso o docente julgasse interessante participar.

Após a finalização do processo de coleta das informações via questionário, houve uma leitura dos resultados, focando nos docentes que responderam participar de formações nos últimos dois anos, e que aceitavam participar da entrevista dando a devida atenção ao seu tempo de docência, então as entrevistas foram realizadas.

As entrevistas aconteceram via *Microsoft Teams*, ferramenta utilizada na instituição de ensino para videoconferências. O áudio da entrevista foi gravado, e o partícipe foi questionado sobre a permissão de gravação. O Quadro 08 apresenta as etapas da coleta de dados.

Quadro 8 - Etapas previstas para a coleta de dados

Etapas realizadas na coleta de dados	
1	Autorização da Direção da unidade de ensino
2	Submissão ao CEP
3	Aprovação do CEP
4	Envio do questionário com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos docentes da unidade
5	Análise do questionário respondido pelos partícipes para seleção à entrevista
6	Realização das entrevistas semiestruturadas por meio da plataforma Microsoft Teams, em horário previamente agendado.

Fonte: Autora (2023)

#paratodosverem: lista contendo seis etapas realizadas na coleta de dados: 1 - Autorização da Direção da unidade de ensino; 2 - Submissão ao CEP; 3 - Aprovação do CEP; 4 - Envio do questionário com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos docentes da unidade; 5 - Análise do questionário respondido pelos participantes para seleção à entrevista; 6 - Realização das entrevistas semiestruturadas por meio da plataforma Microsoft Teams, em horário previamente agendado.

Ressalta-se que todo o processo de coleta de dados, além de garantir os princípios éticos de acordo com a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 que dispõe sobre as normas de pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, também considerou a Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS que dispõe de Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. O questionário tem o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), que se encontra, no Apêndice C, para que o participante da pesquisa leia e registre sua aceitação e, nas entrevistas, os participantes serão orientados a armazenar uma cópia do TCLE, seja virtual ou não. Todos os dados dos participantes serão tratados de acordo com a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD).

Dos 75 docentes da IE, 26 docentes responderam à pesquisa. Como já foi apresentado neste trabalho, a realização das formações não é obrigatória aos docentes, e muitos não realizam estas formações, desta forma também não puderam contribuir com a pesquisa.

Participaram da entrevista professores que informaram, no questionário, esta disponibilidade e que realizaram algum curso de formação continuada nos últimos dois anos, como afirma Duarte (2002), a seleção do sujeito que irá compor o universo de investigação interfere na qualidade das informações que possibilitarão construir uma análise sobre as percepções dos docentes acerca dos contributos do programa de formação continuada ofertado pela autarquia.

Foram então selecionados para a entrevista seis docentes, de acordo com sua fase profissional: fase inicial, fase de diversificação e fase de estabilidade, de acordo com o que Huberman (2000) apresenta em sua obra “O ciclo de vida profissional dos docentes”. A entrevista foi realizada em data previamente agenda com o docente e ocorreu de forma presencial e virtual, pela ferramenta *Microsoft Teams*. As questões da entrevista encontram-se no Apêndice C.

Duarte (2022) caracteriza uma pesquisa como sendo um relato de longa viagem, e o pesquisador possui um olhar que vasculha lugares muitas vezes já visitados. A autora ainda afirma que o material produzido em uma pesquisa é extenso, tendo a necessidade, então, de ser organizado e caracterizado segundo critérios relativamente flexíveis

previamente definidos. A análise da pesquisa foi realizada por meio da metodologia análise de conteúdo.

A entrevista, realizada com os seis docentes possibilitou um aprofundamento nessas questões da percepção dos docentes em relação ao programa de formação continuada

O conteúdo transcrito das entrevistas passou por um processo de revisão manual para a remoção das chamadas *stopwords* - palavras frequentes em um idioma que, por sua natureza genérica, não contribuem diretamente para os objetivos analíticos da pesquisa. Após essa etapa, os dados foram processados com o auxílio do *software* IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), utilizado para a análise textual e estatística multidimensional.

Oliveira (2021) destaca que o software IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), desenvolvido por Pierre Ratinaud, teve sua manutenção inicial na língua francesa até 2009, mas atualmente conta com dicionários completos em diferentes idiomas. Baseado nas funcionalidades estatísticas da linguagem R, o IRAMUTEQ tem sido utilizado no Brasil desde 2013, inicialmente em estudos relacionados às representações sociais. Desde então, sua aplicação tem se ampliado para distintas áreas do conhecimento, evidenciando-se como uma ferramenta robusta para o processamento e análise estatística de dados qualitativos oriundos de entrevistas, documentos e outras fontes textuais.

O corpus da pesquisa se constituiu, então, de dois documentos, as respostas do questionário e a transcrição das entrevistas, e uma análise inicial foi realizada nesses documentos. Na pré-análise, uma leitura flutuante das transcrições das entrevistas foi realizada, buscando a identificação de índices, então indicadores de referência, baseados na frequência observada de um tema no corpus da pesquisa.

Após a pré-análise, a definição de categorias foi realizada para a classificação dos elementos, que Franco (2008) descreve como uma operação de classificação de elementos construtivos de um conjunto. A definição das categorias é um ponto crucial da análise de conteúdo, de acordo com a autora.

Os instrumentos de coleta de dados foram desenvolvidos com a intencionalidade de focar em duas categorias: a percepção de melhora na ação docente e a qualidade das formações, uma vez que o objetivo da pesquisa é analisar a percepção acerca dos contributos das formações na ação docente.

Desta forma a definição das categorias seguiu o caminho da categorização a priori, caminho em que Franco (2008) descreve ser como o desenvolvimento de categorias e de indicadores pré-determinados, na busca de uma resposta específica, que, no caso desta pesquisa, é o contributo, na ação docente, do programa de formação continuada. As categorias desenvolvidas para análise e suas subcategorias estão descritas no Quadro 9.

Quadro 9 - Categorias de análise da pesquisa

Categorias	Subcategorias
Percepção de melhora na ação docente	Mudança na ação docente
	Necessidades formativas dos docentes
	Aplicabilidade do material das formações
	Aplicabilidade das metodologias das formações
Qualidade das formações	Relevância dos temas
	Compartilhamento de saberes na IE

Fonte: Autora (2024)

#paratodosverem: quadro composto por duas colunas e cinco linhas, onde na coluna "Categorias" aparecem "Melhora na ação docente" e "Qualidade das formações", e na coluna "Subcategorias" são listadas, para "Melhora na ação docente", as subcategorias "Mudança na ação docente", "Necessidades formativas dos docentes", "Aplicabilidade do material das formações" e "Aplicabilidade das metodologias das formações", e para "Qualidade das formações", as subcategorias "Relevância dos temas" e "Compartilhamento de saberes na IE".

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com os procedimentos de análise de dados apresentados, tanto na tabulação dos questionários, quanto no processo de definição das categorias dos resultados obtidos, uma análise dessas informações é apresentada neste capítulo. Essa análise se faz à luz dos conceitos apresentados por Huberman (2000) sobre o ciclo de vida profissional docente além da importância da formação continuada na carreira docente, apresentada pelos autores referenciados na pesquisa.

4.1 Análise dos questionários – participação dos docentes no programa de formação continuada ofertado pela autarquia.

O questionário foi respondido por vinte e seis docentes, 50% dos respondentes foram docentes do gênero masculino e 50% dos docentes do gênero feminino. Em relação ao eixo tecnológico de atuação do docente, tem-se:

- Ensino Médio, 31%;
- Informação e comunicação (Desenvolvimento de Sistemas e Informática para Internet), 16%;
- Gestão e Negócios (Administração, Logística e Marketing), 43%;
- Saúde e Segurança (Segurança do Trabalho) 11%.

Como os docentes da unidade pesquisada são docentes do EPT, que possuem a característica de não terem a docência como primeira ou única profissão, a idade profissional deles é bem diferente da idade economicamente ativa, pois muitos adquirem conhecimentos técnicos primeiro para, posteriormente, ingressarem na área acadêmica, como demonstra a Figura 02, na qual se percebem alguns docentes com idade avançada, porém com poucos anos de idade profissional docente, evidenciando ainda mais a necessidade da formação continuada para que as atualizações, principalmente nas áreas pedagógicas, sejam realizadas.

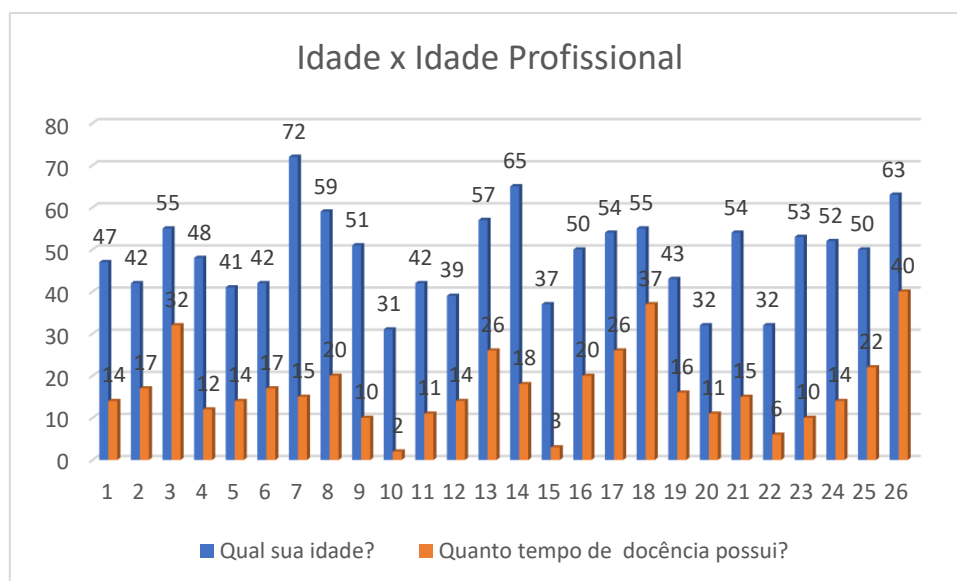


Figura 2- Idade profissional X idade cronológica

Fonte: Autora(2024)

#paratodosverem: gráfico de barras intitulado “Idade x Idade Profissional”, representando 26 docentes no eixo horizontal (numeração de 1 a 26) e valores no eixo vertical de 0 a 80. Em cada grupo, a barra azul representa a idade dos respondentes (com valores que variam aproximadamente de 31 a 72 anos) e a barra laranja indica o tempo de docência em anos (com valores que variam aproximadamente de 2 a 37). A legenda no rodapé do gráfico identifica a cor azul como “Qual sua idade?” e a cor laranja como “Quanto tempo de docência possui?”.

4.1.1 Adesão ao programa de formação

A pesquisa apresenta 69% de docentes, que Huberman (2000) considera estar na fase da estabilização, fase marcada pela diversificação de metodologias, uma fase em que o docente se sente suficientemente seguro em relação ao conteúdo para diversificar suas metodologias. Dentre esses docentes, apenas um não realizou nenhuma formação continuada ofertada pela autarquia e 55% realizaram formações nos últimos dois anos, o que demonstra ainda estarem investindo na carreira.

Professores na fase de desinvestimento, com mais de 25 anos de docência, de acordo com Huberman (2000), apareceram na pesquisa, 19%, que como o autor descreve é uma fase em que o docente vivencia um distanciamento afetivo da sua sala de aula, que passa a ser previsível, é o momento em que ele já não possui o mesmo vigor do início da carreira e não se sente mais disposto a diversificar. Porém, a pesquisa apontou que esses docentes possuem conhecimento das formações continuadas ofertadas pela autarquia e

50% afirmaram que realizaram formações nos últimos dois anos. Desses docentes, 80% preferem formações no formato presencial.

Em relação ao formato das formações, nota-se que 54% dos docentes preferem formações na modalidade a distância e 46% na modalidade presencial. A Média de idade dos docentes que sinalizaram a preferência por formações a distância é de 15 anos de profissão, enquanto os que sinalizaram formações na modalidade presencial é de 21 anos de profissão, conforme apresenta a Figura 4.

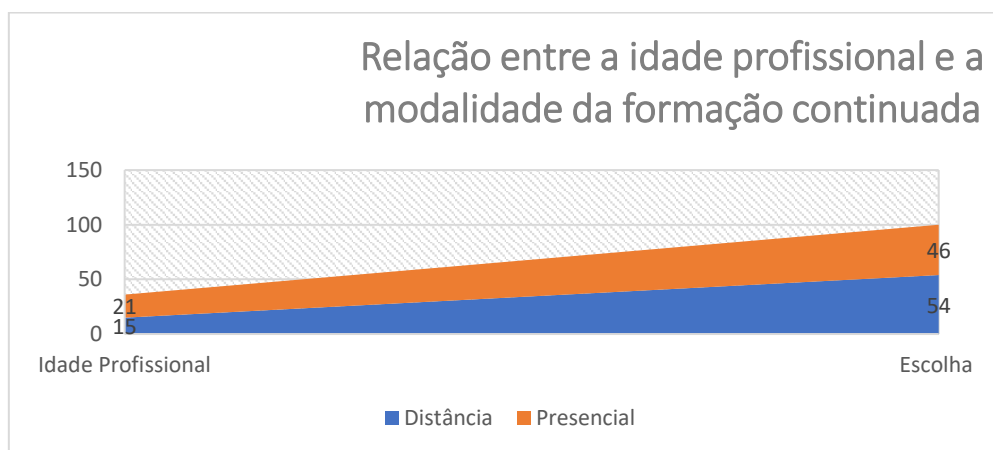


Figura 3 - Relação entre idade profissional e modalidade da formação continuada

Fonte: Autora (2024)

#paratodosverem: gráfico intitulado “Relação entre a idade profissional e a modalidade da formação continuada”, apresentando um eixo horizontal que inicia em “Idade Profissional” à esquerda e “Escolha” à direita, e um eixo vertical que vai até cerca de 150. Duas áreas ou linhas representam os valores: em azul (Distância), partindo de 15 próximo à esquerda e chegando a 54 à direita, e em laranja (Presencial), partindo de 21 e chegando a 46. A legenda abaixo indica as cores e respectivas modalidades de formação continuada (Distância e Presencial).

Em relação à ciência dos cursos de formação continuada ofertados pela Autarquia que mantêm a instituição, dos respondentes, tem-se o seguinte resultado:

- 12% dos docentes afirmam desconhecer a oferta desses cursos;
- 88% dos docentes afirmam conhecer a oferta dos cursos.

Dos docentes que afirmaram não conhecer os cursos ofertados, todos caíram em contradição ao afirmarem já ter realizado formações pela instituição, e a idade média desses docentes é de 52 anos, com uma média de tempo de docência de 10 anos.

As formações são divulgadas na instituição por meio do e-mail institucional, em um processo de mala direta. Este método faz com que um docente do eixo de Informação e

Comunicação, por exemplo, receba ofertas de formações voltadas para a área de Química do Ensino Médio, o que pode gerar desinteresse e desestímulo no acompanhamento das capacitações.

Além disso, não há um trabalho ativo da gestão escolar na divulgação estratégica das formações, o que poderia contribuir para um melhor direcionamento das ofertas aos docentes mais alinhados ao tema de cada capacitação. Como destacam Brandt e Tramont (2015), o docente deve participar dos processos de formação continuada como uma etapa fundamental do seu desenvolvimento profissional e do próprio processo educativo no qual está inserido – remetendo aos conceitos sobre construção da identidade profissional docente, apresentados por Hargreaves (1998) e Ibernón (2010),

Foi questionada a quantidade de formações ofertadas pela autarquia que cada docente realizou, e observou-se que 45% dos docentes participaram de mais de 10 formações ao longo de sua trajetória profissional na instituição, conforme ilustrado na Figura 3.

Os docentes que relataram ter realizado entre 1 e 2 formações possuem, em sua maioria, mais de 10 anos de experiência na docência. De acordo com Huberman (2000), esses profissionais ainda se encontram na fase de diversificação, período em que já adquiriram maior segurança em relação aos conceitos e metodologias trabalhadas. No entanto, essa estabilidade não elimina a necessidade contínua de investimento na carreira, especialmente considerando que todos os docentes analisados atuam no Ensino Profissional e Tecnológico.

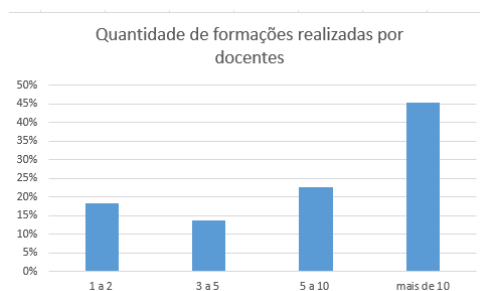


Figura 4- Quantidade de Formações realizadas por docentes

Fonte: Autora (2024)

#paratodosverem: gráfico de barras intitulado “Quantidade de formações realizadas por docentes”, com quatro categorias no eixo horizontal (1 a 2, 3 a 5, 5 a 10 e mais de 10) e porcentagens no eixo vertical até 50%. A barra referente a “1 a 2” formações se aproxima de 20%, a de “3 a 5” está em torno de 15%, a de “5 a 10” também cerca de 20% e a de “mais de 10” formações atinge aproximadamente 45%.

Complementando a análise, 50% dos docentes não realizaram nenhuma formação adicional além daquelas oferecidas pela autarquia, o que reforça a necessidade de políticas institucionais que incentivem a busca por novas formações e tornem o programa de formação em serviço mais atrativo.

O programa de formação continuada em serviço da autarquia, como já mencionado, não exige participação obrigatória dos docentes. Assim, embora a atualização constante seja uma premissa do trabalho docente, alguns profissionais podem optar por não buscar formações.

A IE promove, a cada semestre letivo, quatro reuniões – duas de planejamento e duas pedagógicas – conforme orientações do Subsídio para Elaboração do Calendário Escolar da autarquia que administra a instituição. Nas reuniões de planejamento, são realizadas:

- Discussão sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) e os projetos constantes do Plano Plurianual de Gestão (PPG);
- Instruções para a elaboração do Plano de Trabalho Docente (PTD), de forma interdisciplinar e em consonância com o Plano de Curso;
- Avaliação dos indicadores de desempenho (internos e externos) da Unidade de Ensino;

Nas reuniões pedagógicas, o solicitado é que seja trabalhado:

- Análise dos indicadores de desempenho escolar;
- Socialização de informações e conhecimentos adquiridos pelos docentes ao participarem dos encontros de capacitação e/ou reuniões que contaram com representantes da escola;
- Avaliação do Projeto Político Pedagógico, com vistas ao acompanhamento, reformulação, adequação ou manutenção;
- Formação em serviço sobre assuntos pertinentes à prática docente e ao cotidiano da sala de aula (avaliação e estratégias de recuperação contínua, estudo da legislação, propostas interdisciplinares, dentre outros assuntos pertinentes à realidade da escola);
- Outras atividades julgadas importantes, visando à melhoria da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem.

Percebe-se, então, que há muitos assuntos para poucos encontros, o que evidencia a falta de uma sistemática na aplicação das formações. Essa percepção foi compartilhada pelos docentes, que não consideraram essas reuniões momentos formativos, caso contrário, o número de participações em formações seria bem maior.

Dessa forma, torna-se ainda mais relevante que os programas de formação continuada em serviço sejam eficazes e capazes de promover mudanças reais na postura, na prática e na ação docente como um todo. Gatti (2003) aponta esse aspecto como um desafio, pois a mera transmissão de conteúdos, sem considerar o contexto em que o docente está inserido, tende a gerar baixa adesão às formações. Quando as capacitações ignoram fatores como a microrregião, o perfil dos alunos e suas aspirações para o futuro – elementos que a autora descreve como representações sociais e cultura dos grupos –, o impacto da formação se torna limitado e distante das reais necessidades do docente.

4.1.2 – Tipo de formação escolhida pelos docentes

Em relação ao tipo de formação escolhida pelos docentes, o questionário apresentou as seguintes informações:

Gestão e Negócios:

- 50% dos cursos foram na área específica.
- 20% dos cursos foram na área de educação.
- 30% dos cursos foram em ambas as áreas.

Informação e Comunicação:

- 25% dos cursos foram na área específica.
- 50% dos cursos foram na área de educação.
- 25% dos cursos foram em ambas as áreas.

Núcleo Comum (Ensino Médio):

- 50% dos cursos foram na área específica.
- 16,7% dos cursos foram na área de educação.
- 33,3% dos cursos foram em ambas as áreas.

Saúde e Segurança:

- 66,7% dos cursos foram na área específica.
- 33,3% dos cursos foram na área de educação.

Esses percentuais mostram que os eixos de Gestão e Negócios e Núcleo Comum apresentam um equilíbrio entre formações voltadas para a área específica e aquelas que abrangem tanto a área pedagógica quanto a específica. Por outro lado, o eixo de

Informação e Comunicação demonstra um foco maior em formações na área educacional. Já o eixo de Saúde e Segurança se concentra predominantemente na área específica.

A pesquisa também revelou que os docentes que buscam atualização tanto na área pedagógica quanto na área específica realizaram mais formações do que aqueles que optam por formações apenas na área específica ou exclusivamente na área pedagógica. Esse dado evidencia a preocupação dos docentes da unidade em aprimorar sua prática profissional de maneira abrangente. Cerca de 38% dos docentes entrevistados afirmaram realizar formações em ambas as áreas – o mesmo percentual daqueles que indicaram realizar formações apenas na área específica. No entanto, os docentes que diversificaram suas formações entre a área pedagógica e a específica demonstraram um maior engajamento na atualização profissional, participando de um número mais elevado de capacitações.

Destaque para os docentes do eixo de Ensino Médio, cuja formação inicial é a licenciatura – diferentemente dos docentes dos demais eixos, que são majoritariamente bacharéis ou tecnólogos. Ainda assim, a maioria desses docentes indicou realizar formações em ambas as áreas.

Além disso, o eixo do Ensino Médio foi o que mais teve formações ofertadas nos últimos dois anos pela instituição. Como pode ser observado no Quadro 10, esse eixo foi amplamente contemplado, considerando suas diversas disciplinas, tais como Português, Matemática, Biologia, Geografia, Filosofia, Sociologia, Física, Química, Inglês, Educação Física, Artes e Espanhol.

Após o Ensino Médio, os eixos que apresentaram o maior número de formações foram Informação e Comunicação, Gestão e Negócios e Processos Industriais. Assim como o Ensino Médio, esses eixos abrangem diferentes disciplinas com especificidades distintas, o que pode justificar a alta demanda por capacitações nesses segmentos.

Quadro 10 - Formações da IE pesquisada

Área de concentração/ Modalidade da formação continuada	2023	2024
Eventos	28	31
Workshops	11	-
Encontros	07	-
Capacitações do Eixo Ambiente e Saúde	10	8

Capacitações do Eixo Produção Industrial	05	04
Capacitações do Eixo Controle e Processos Industriais	18	20
Capacitações do Eixo Formação Pedagógica e temas transversais	14	05
Capacitações do Eixo Ensino Médio	49	57
Capacitações do Eixo Gestão e Negócios	12	26
Capacitações do Eixo Comunicação e Informação	14	16
Capacitações do Eixo Infraestrutura	10	08
Capacitações do Eixo Produção Cultural e Design	08	08
Capacitações do Eixo Memórias	03	03
Capacitações do Eixo Recursos Naturais	02	06
Capacitações do Eixo Segurança	07	06
Capacitações do Eixo Turismo, Hospitalidade e Lazer	04	05

Fonte: Autora(2024)

#paratodosverem: quadro intitulado “Formações da IE pesquisada”, composto por 17 linhas e 3 colunas, com os cabeçalhos “Área de concentração/ Modalidade da formação continuada”, “2023” e “2024”. A partir da segunda linha, são listadas as seguintes formações e seus respectivos valores para 2023 e 2024: “Eventos” (28, 31), “Workshops” (11, -), “Encontros” (07, -), “Capacitações do Eixo Ambiente e Saúde” (10, 8), “Capacitações do Eixo Produção Industrial” (05, 04), “Capacitações do Eixo Controle e Processos Industriais” (18, 20), “Capacitações do Eixo Formação Pedagógica e temas transversais” (14, 05), “Capacitações do Eixo Ensino Médio” (49, 57), “Capacitações do Eixo Gestão e Negócios” (12, 26), “Capacitações do Eixo Comunicação e Informação” (14, 16), “Capacitações do Eixo Infraestrutura” (10, 08), “Capacitações do Eixo Produção Cultural e Design” (08, 08), “Capacitações do Eixo Memórias” (03, 03), “Capacitações do Eixo Recursos Naturais” (02, 06), “Capacitações do Eixo Segurança” (07, 06) e “Capacitações do Eixo Turismo, Hospitalidade e Lazer” (04, 05).

Nota-se que não há uma área destinada a formação relacionada a diversidade e inclusão e que a autarquia ainda nomeia o programa de formação continuada em serviço através do termo “Capacitação”.

4.1.3 – Motivos pelo qual um docente realiza uma formação

Os motivos pelos quais o docente realiza uma formação continuada também foi abordado, e percebe-se que os docentes respondentes relataram um forte envolvimento em relação à atualização de conhecimentos específicos na área ou pedagógicos e um envolvimento mediano em relação à quantidade de horas para o programa de pontuação docente; já o envolvimento de horas para a evolução funcional, algo que é relacionado ao plano de carreira, na instituição, há um envolvimento menor, conforme demonstra a Figura 5.

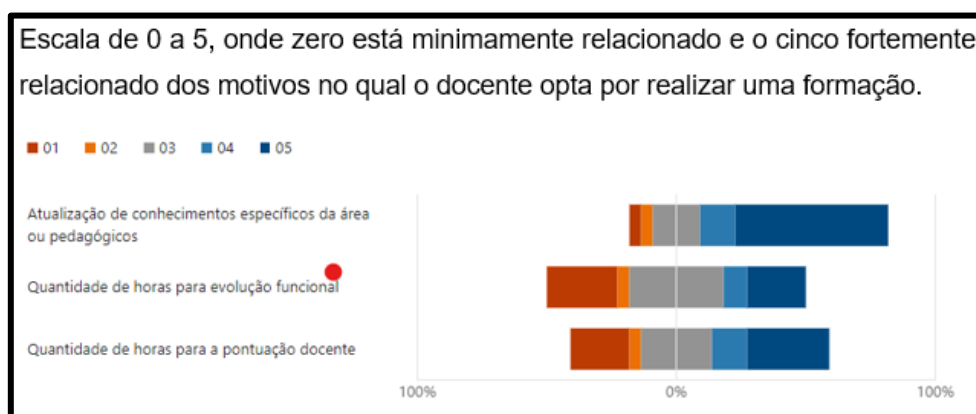


Figura 5 - Motivos de o docente realizar uma formação

Fonte: Autora (2024)

#paratodosverem: imagem de um gráfico de barras horizontais empilhadas, com três linhas, cada uma correspondendo a um motivo para o docente optar por realizar uma formação. Acima, há a escala de 0 a 5, em que 0 representa “minimamente relacionado” e 5 representa “fortemente relacionado”. As três linhas estão identificadas como: “Atualização de conhecimentos específicos da área ou pedagógicos”, “Quantidade de horas para evolução funcional” e “Quantidade de horas para a pontuação docente”. Cada barra horizontal é dividida em segmentos coloridos (01, 02, 03, 04, 05), refletindo o grau de importância atribuído pelos respondentes em cada motivo.

Ao analisar a informação de que o principal motivo apontado pelos docentes para a realização de formações está relacionado à atualização de seus conhecimentos específicos e pedagógicos, em conjunto com o tipo de formação escolhida, observa-se que metade dos participantes da pesquisa demonstrou interesse em formações na área pedagógica. Esse dado indica um interesse real dos docentes em aprimorar suas práticas metodológicas.

Como a pesquisadora integra a equipe gestora da instituição, é possível afirmar que há uma busca significativa por diversificação de metodologias e aprimoramento das

práticas docentes. No entanto, essa procura muitas vezes é prejudicada pela falta de conhecimento sobre novas metodologias, por exemplo.

Ao analisar o catálogo de formações continuadas em serviço ofertadas pela autarquia, verifica-se que há pouca oferta de formações na área pedagógica. Dados de 2024 indicam que, das 171 oportunidades disponibilizadas, apenas 22 eram voltadas para a área pedagógica, abordando temas como metodologias ativas e práticas diversificadas. Além disso, dos 31 eventos realizados, apenas 6 tiveram como foco o compartilhamento de práticas docentes.

Outro aspecto relevante é a segmentação das formações pedagógicas por eixo. Em alguns casos, essa divisão faz sentido, como na formação ofertada em 2024 "Aprendizagem Baseada em Projetos de Ensino para as Ciências da Natureza", voltada especificamente para o eixo de Ensino Médio em Química, o que justifica seu direcionamento para um grupo específico de docentes. No entanto, algumas formações com potencial de aplicação ampla também foram categorizadas por eixo, limitando o acesso. Um exemplo é a formação "Mapas Conceituais no Planejamento de Disciplinas e Currículo", vinculada ao eixo de Ensino Médio em Biologia. Apesar de ser divulgada para todos os docentes, a inscrição só é deferida para aqueles que possuem formação em Biologia.

Situações semelhantes ocorreram em outras formações, segue alguns exemplos:

- "Coordenação e Gestão de Projetos Educacionais" (Eixo de Biologia),
- "Mapas Conceituais no Planejamento de Disciplinas" (Eixo de Geografia),
- "Currículo, Aplicações de Inteligências Artificiais no (Re)planejamento das Aulas" (Eixo de Inglês),
- "Ferramentas de Metodologias Ativas e Educação Antirracista" (Eixo de Gestão e Negócios).

A segmentação por eixos pode indicar que o enfoque das formações esteja direcionado às especificidades de cada área, porém, algumas dessas formações deveriam estar acessíveis a todos os docentes, pois abordam temas transversais e metodologias aplicáveis em diferentes contextos educacionais. Esta estratégia poderia ampliar a participação docente nas formações.

Para incentivar a participação docente no programa de formação em serviço a autarquia possui duas situações na qual as formações são valorizadas além do aprimoramento docente, o plano de evolução funcional e a pontuação docente. A evolução funcional consiste em um plano no qual o docente pode evoluir a cada dois anos, desde que tenha 30 horas de formação em cada ano do interstício, além de uma boa avaliação de superior imediato, uma boa autoavaliação e assiduidade mínima. Já a pontuação docente é um processo que é feito anualmente na instituição visando atribuir uma pontuação a cada docente, e então um ranking é criado e os docentes mais bem pontuados, atribuem suas aulas primeiro.

A razão pela qual os docentes não associam a participação nos programas de formação ao processo de evolução funcional, do plano de carreiras da instituição, e da pontuação docente pode estar relacionada a dois fatores. Primeiro, o número de horas exigido para evolução funcional é baixo – apenas uma formação já alcança as 30 horas necessárias. Segundo muitos docentes desfrutam de estabilidade no quadro de aulas, com turmas garantidas a cada ano, o que torna a pontuação docente menos relevante, mesmo quando sua pontuação é baixa. Observa-se que docentes do eixo do Ensino Médio e de Gestão e Negócios frequentemente não atingem o máximo de 980 horas de pontuação permitidas pelo programa de pontuação docente.

Diante dos resultados da pesquisa, que indicam um grande interesse dos docentes em formações, especialmente na área pedagógica, torna-se essencial reavaliar a estrutura de segmentação das formações. Esse ajuste garantiria que um maior número de docentes tenha acesso a capacitações relevantes para aprimorar suas práticas pedagógicas, atendendo ao principal motivo apontado pelos professores para participar de uma formação. Além, também, de um incentivo aos docentes, por parte dos gestores das unidades, direcionando as formações para seus docentes.

4.2 Análise das entrevistas - a percepção dos docentes em relação às formações realizadas

Foram entrevistados seis docentes, seguindo o critério do tempo de experiência profissional, de acordo com o ciclo de vida profissional do docente definido por Huberman (2000), selecionando dois docentes na fase da entrada, na carreira, dois, na fase da estabilização, e dois na fase da diversificação.

Dessa forma, os partícipes são caracterizados de acordo com o Quadro 11, no qual também é apresentada a nomenclatura adotada para referenciá-los ao longo da pesquisa.

Quadro 11 - Caracterização dos partícipes da entrevista

	Nomenclatura	Idade	Idade Profissional	Área de atuação
Entrada na Carreira	Prof.1	32	9 meses	Ensino médio – área biológica
	Prof.2	29	2 anos	EPT – área gestão e negócios
Fase de estabilização	Prof.3	38	14 anos	Ensino médio – área linguagens
	Prof.4	49	12 anos	EPT – área gestão e negócios
Fase da Diversificação	Prof.5	55	35 anos	Ensino médio – área linguagens
	Prof.6	57	25 anos	EPT – área gestão e negócios

Fonte: Autora (2024)

#paratodosverem: quadro composto por 4 colunas e 7 linhas, cujos cabeçalhos são “Nomenclatura”, “Idade”, “Idade Profissional” e “Área de atuação”. Na segunda e terceira linhas, sob a categoria “Entrada na Carreira”, constam o Prof.1, com 32 anos de idade, 9 meses de experiência profissional e atuação no Ensino médio – área biológica, e o Prof.2, com 29 anos de idade, 2 anos de experiência profissional e atuação na EPT – área gestão e negócios. Na quarta e quinta linhas, sob a categoria “Fase de estabilização”, aparecem o Prof.3, com 38 anos de idade, 14 anos de experiência profissional e atuação no Ensino médio – área linguagens, e o Prof.4, com 49 anos de idade, 12 anos de experiência profissional e atuação na EPT – área gestão e negócios. Já na sexta e sétima linhas, sob a categoria “Fase da Diversificação”, constam o Prof.5, com 55 anos de idade, 35 anos de experiência profissional e atuação no Ensino médio – área linguagens, e o Prof.6, com 57 anos de idade, 25 anos de experiência profissional e atuação na EPT – área gestão e negócios.

As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas com o Software Iramuteq. A análise realizada pelo software trouxe as seguintes informações: o corpus geral foi composto por seis textos, segmentados em 103 Segmentos de Texto (ST). Desse total, 90

segmentos foram classificados, representando um aproveitamento de 87,38%. Foram identificadas 3.652 ocorrências (formas, palavras ou vocábulos), sendo 868 formas distintas. Do total de formas, 638 correspondem a lemas e 544 foram consideradas formas ativas. Destas, 162 apresentaram frequência igual ou superior a três ocorrências. A média de formas por segmento foi de aproximadamente 35,46. A Classificação Hierárquica Descendente (CHD) resultou na emergência de 7 (sete) classes distintas, que estruturam a organização temática do corpus analisado. A figura do dendrograma, Figura 06 evidencia também o percentual de representatividade de cada classe em relação ao corpus total.

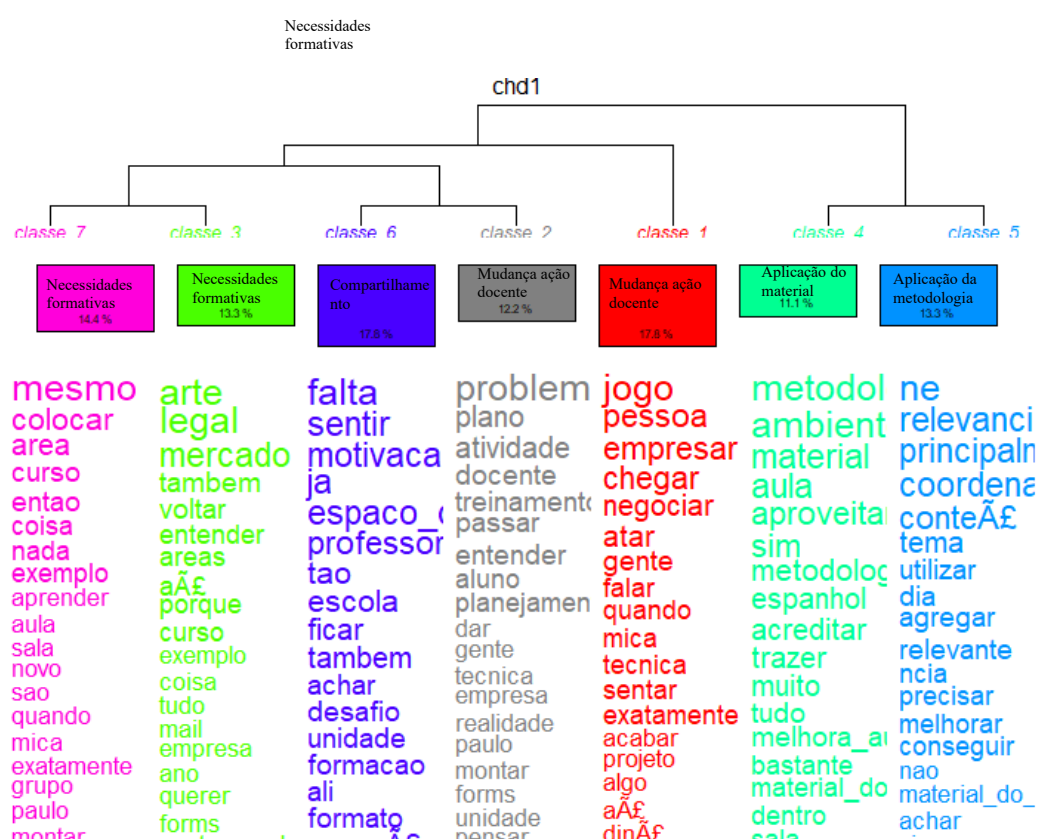


Figura 6- Dendrograma gerado pelo Iramuteq

A classe 6 (17,8%) apresenta-se como central no corpus, funcionando como um eixo estruturante da análise. Essa classe, vinculada a palavras como falta, motivação, professor, escola, desafio, e formação, concentra os trechos que expressam dificuldades enfrentadas pelos docentes em sua trajetória formativa e no diálogo com outros docentes da instituição, ou seja, o compartilhamento de práticas. Dela derivam dois agrupamentos principais:

As classes 7 e 3 abordam as necessidades formativas dos docentes. A classe 7 (14,4%) está associada à linguagem do cotidiano escolar, com termos como mesmo, colocar, curso, exemplo, e aprender, refletindo a prática docente e a construção do saber, sendo então relacionada com as necessidades formativas dos docentes. A classe 3 (13,3%) aborda o diálogo com o mercado, entendimento das áreas e a articulação com a prática. Palavras como arte, empresa, e curso sugerem uma perspectiva mais aplicada e interdisciplinar da formação.

As classes 1 e 2 remetem a mudança na ação docente provocadas pelas formações. A classe 2 (12,2%) representa desafios práticos e estruturais relacionados à docência, com destaque para palavras como problema, atividade, planejamento, técnica e realidade. A classe 1 (17,8%) reflete diretamente o contato com o ambiente profissional, sugerindo a relevância da articulação entre teoria e prática e o desenvolvimento de competências técnicas e comportamentais.

As classes 4 e 5 estão relacionadas com a aplicabilidade do material e das metodologias das formações. A classe 4 (11,1%) concentra termos voltados às estratégias didáticas e ao ambiente de ensino, com palavras como metodologia, material, aproveitamento, ambiental e melhoria. A classe 5 (13,3%) trata de aspectos organizacionais e da percepção dos docentes sobre o conteúdo das formações, com palavras como relevância, principalmente, conteúdo, coordenador e tema.

A análise permitiu identificar tensões, expectativas e necessidades expressas nas falas, subsidiando a interpretação qualitativa sobre os contributos do programa de formação continuada na trajetória dos docentes participantes. Esta análise também permitiu a categorização das respostas fornecidas, considerando as categorias definidas: mudanças na ação docente, necessidades formativas, aplicabilidade do material e da metodologia aplicada, relevância dos temas e compartilhamento de saberes.

4.2.1 – Mudança na ação docente, necessidades formativas

De acordo com o referencial teórico apresentado, a formação continuada em serviço desempenha um papel crucial na construção da carreira docente, pois não se trata apenas de atualizar o conhecimento, mas também de contribuir para a construção da identidade profissional docente. Este item analisa a percepção dos docentes quanto à melhoria de sua prática pedagógica.

No que diz respeito à melhoria das aulas, observou-se que os docentes em início de carreira (Prof.1 e Prof.2) não perceberam um impacto significativo das formações em sua profissionalidade. Por outro lado, a Prof.3, que se encontra na fase de estabilização, reconheceu uma melhoria, mas criticou o conteúdo das formações, sugerindo que estas poderiam ser mais alinhadas à realidade do ambiente escolar.

“Olha, não possibilitaram uma melhora nas minhas aulas. Realmente não, porque na verdade eu já tinha dificuldade, né? de começar a fazer um roteiro para seguir nas aulas. Eu já tive dificuldade disso, porque na hora que a gente vê o conteúdo programático ele não tem, não tem muito que se seguir não. Ele não, não fica muito claro que ele tem que seguir na disciplina. E aí quando eu fiz o curso, meio que foi como se fosse um conteúdo programático lido, que eu teria que ler também.” Prof.1

Eu fiz alguns cursos. Cursos rápidos, não achei eles tão relevantes. Prof.2

Sim, houve uma melhora, mas acredito que o centro poderia explorar um pouquinho mais o material, trazendo um pouquinho mais para a realidade dentro do nosso ambiente escolar. Prof.3

Essas percepções reforçam a importância de a formação ser prática, como os conceitos trazidos por Novoa (2009) e Ibernón (2010). A formação deve buscar responder um problema real do professor ou do contexto escolar vivido por ele: “A formação de professores deve assumir um forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar.” (NOVOA, p. 208, 2010).

O conceito de formação prática apresentado por esses autores é reafirmado pela fala da Prof.1, que indica que a capacitação deve estar alinhada ao contexto real de atuação do docente. O Prof.2, por sua vez, critica a baixa oferta de formações pedagógicas e a falta de suporte na inserção na carreira docente:

“eu acho que eu mais senti falta pensamento quando eu entrei, porque eu sou um professor novo, é a parte de formação e metodologias nativas. Eu não vi nada tão assim. E não tive suporte de ninguém, passei no concurso e fui dar minha aula, sem orientação.” Prof.2

Na unidade pesquisada o programa de formação continuada é estruturado pela autarquia que administra toda a rede de São Paulo, abrangendo diversas unidades escolares. Dessa forma, o programa não contempla as especificidades locais nem dialoga com os desafios vivenciados pelos docentes. Esse modelo contrasta com a abordagem defendida por Ibernón (2010), que enfatiza a importância de uma formação baseada em situações práticas e voltada para a resolução de problemas concretos enfrentados na escola.

Os docentes, por estarem diretamente envolvidos na prática escolar, são capazes de identificar suas próprias necessidades formativas. Como apontam Ibernón (2010) e Marcelo (2009), as escolas e os professores devem participar ativamente do levantamento das necessidades de formação, a fim de definir o modelo mais adequado para o desenvolvimento profissional da comunidade escolar. Essa reflexão aparece na fala da Prof.3, que, apesar de aproveitar as formações, ressalta a necessidade de maior contextualização prática. Esse pensamento também é compartilhado pela Prof.5, que utiliza sua experiência para selecionar cursos que realmente agreguem à sua prática docente.

A IE, como já mencionado, conta apenas com o programa de formações da autarquia e não dispõe de uma sistemática formativa própria. Apesar de existir vasta literatura sobre o compartilhamento de práticas – conforme apontam Ibernón (2010), Hargreaves (1998), Tardif (2012), Shulman (2016) e Gatti (2003) – a instituição não oferece, de forma regular, momentos formativos ou espaços para o compartilhamento de saberes e a reflexão coletiva sobre o perfil dos alunos atendidos ao longo do ano. As reuniões em que os docentes participam são escassas e, geralmente, são convocadas apenas para resolver situações de urgência ou ajustar procedimentos institucionais.

A relevância das formações na área pedagógica, especialmente para docentes que não possuem licenciatura como formação inicial, foi destacada na pesquisa.

Alguns cursos que eu fiz foi voltado à licenciatura, então se foi voltada a licenciatura, agregou bastante pra eu começar a melhorar meu desempenho como professor e dentro da sala de aula. Prof.4

O que eu penso é o seguinte, os cursos que eu fiz que valeram realmente a pena eram cursos que não eram da minha área, que eu aprendi coisa nova. Prof.6

“... saber utilizar as assim para as ferramentas hoje que existe para metodologia ativa, não é? Eu acho que deve existir esse curso. Sei como é que funciona, mas, por exemplo, sabe usar um PBL? Como é que você poderia desenvolver da melhor forma a sala de aula invertida? Porque eu acho que a metodologia ativa interessante, mas se você não aplicar corretamente, eu acho que não, não funciona. Então eu não uso muito porque eu não sei como a como fazer corretamente, né? Tenho medo de fazer tudo errado e inverter tudo. Então por que os projetos que a gente tem são todos assim voltados para esse tipo de metodologia? Você tem que fazer o aluno ser protagonista. Só que como que você desenvolve isso?” Prof. 1

“O pessoal fala muito de gamificação de aula, mas quando a gente vai para fazer o curso é uma produção deles fechada, então a gente fica preso somente, por exemplo, ao Kahoot é a pouca a abertura para a gente trabalhar para a gente usar na sala de aula, algo que não é bem específico para a minha disciplina.” Prof. 4

“Alguns cursos que eu fiz foi voltado à licenciatura, então se foi voltada a licenciatura, agregou bastante pra eu começar a melhorar meu desempenho como professor e dentro da sala de aula.” Prof. 4

“O que eu. O que eu penso é o seguinte, os cursos que eu fiz que valeram realmente a pena eram cursos que não eram da minha área, que eu aprendi coisa nova.” Prof. 6

“Um dos cursos que eu fiz que foi a escola de inovadores, eu achei que tem um conteúdo bem sólido, principalmente a primeira aula. E aí vai de encontro diretamente com os meus conteúdos, principalmente na área de projetos.” Prof. 2

A gestão escolar desempenha um papel fundamental na formação continuada dos docentes. O apoio na aplicação de metodologias, no processo avaliativo e na adequação às demandas do currículo são ações essenciais para o desenvolvimento do docente e o aprimoramento de sua prática pedagógica, fica evidente esta necessidade de apoio, principalmente na parte pedagógica, chamada por muitos docentes de “licenciatura”.

Na instituição pesquisada, além do Diretor da Unidade, há dois agentes com esse papel formativo: o Coordenador Pedagógico e o Coordenador de Área. Cada curso possui um Coordenador de Área, que responde ao Coordenador Pedagógico, responsável por toda a escola.

O regimento comum das unidades de ensino da autarquia, indica que é função do coordenador pedagógico:

- promover a formação continuada dos docentes;
- promover a formação continuada dos docentes; III- coordenar atividades pedagógicas; orientar ou assistir o docente individualmente ou em grupo;
- gerir, em conjunto com os demais coordenadores e docentes, os principais indicadores de desempenho dos cursos para melhoria contínua dos resultados pedagógicos e de formação profissional.

Já o coordenador de curso tem suas atividades previstas através da Deliberação CEETEPS02 de 2012, que indica que ele deve:

- propor e coordenar o desenvolvimento de capacitações técnicas para docentes e auxiliares docentes;

- manifestar-se sobre projetos propostos pelos docentes, auxiliares docentes, acompanhando-os, realizando os registros por meio de instrumentos de verificação e avaliação;
- orientar e integrar os novos professores;

É importante ressaltar que não há subsídios nem formações para que os docentes responsáveis pela coordenação pedagógica, coordenação de curso e pela direção escolar criem esses espaços formativos. A demanda desses profissionais acaba se restringindo a questões burocráticas e administrativas, além de a função de coordenação ser exercida paralelamente à sala de aula, já que os projetos de coordenação não contemplam as 40 horas semanais de trabalho dos docentes.

A fala do Prof.1, que está no início de sua carreira, ao relatar a ausência de suporte na aplicação de metodologias ativas em suas aulas, evidencia a importância dos coordenadores no processo de formação docente. Embora as atribuições desses profissionais sejam amplas e a rotina escolar – com suas demandas burocráticas – frequentemente os sobrecarregue com tarefas além das previstas em deliberações, seu papel permanece fundamental. Não se pode deixar os docentes, especialmente os iniciantes, sem o apoio necessário.

De acordo com Libâneo (2001), o Coordenador Pedagógico tem como papel central prestar assistência didático-pedagógica aos docentes. O autor descreve esse profissional como alguém que:

Supervisiona, acompanha, assessora, apoia, avalia as atividades pedagógico-curriculares. Sua atribuição prioritária é prestar assistência pedagógico-didática aos professores em suas respectivas disciplinas, no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos. (LIBÂNEO, 2001, p. 104).

O Regimento Comum da Autarquia converge com essa perspectiva, indicando que o Coordenador Pedagógico é responsável pelo suporte didático-pedagógico do processo de ensino e aprendizagem, reforçando sua função essencial no acompanhamento e desenvolvimento docente.

A fala dos dois docentes iniciantes, apresentada a seguir, demonstra que o programa de formação continuada ofertado pela autarquia, por si só, não é suficiente para promover uma melhoria efetiva na prática docente:

“Não é muito convidativo, ele está lá e você vai lá e faz. Se quiser, não tem uma motivação para que você vá, faça.”. Prof.2

“Até eram interessantes [as formações], mas a gente não tinha nada assim, prático, que é ou alguém meio que orientando a gente de uma forma. Em vídeos, conversando com a gente, explicando qual seria a ideia da disciplina.” Prof. 01

A fala do Prof.2 ressalta a importância do incentivo à participação nas formações, uma vez que os docentes tomam conhecimento das capacitações por meio de e-mails institucionais, enviados de forma genérica e sem segmentação. Muitas vezes, essas formações não são adequadas ao perfil ou às necessidades do docente.

Nesse sentido, o Coordenador Pedagógico e, principalmente, o Coordenador de Área, poderiam desempenhar um papel mais ativo, filtrando e direcionando as formações conforme as necessidades dos docentes. Além disso, seria essencial que esses profissionais auxiliassem na aplicabilidade dos conteúdos trabalhados nas formações à prática em sala de aula, considerando as especificidades de cada unidade de ensino.

No ano de 2024, houve uma orientação para que os coordenadores pedagógicos realizassem observações em sala de aula, acompanhando algumas aulas com o objetivo de identificar as propostas metodológicas aplicadas, avaliar o desempenho docente e levantar indicadores para as reuniões pedagógicas, visando aprimorar o processo de ensino-aprendizagem na instituição.

Essa proposta, no entanto, gerou certo desconforto tanto entre os docentes quanto na coordenação. A pesquisadora acompanhou esse processo e observou que, ao longo do período letivo de 2024, ocorreram alguns convites para que o coordenador pedagógico acompanhasse as aulas. No entanto, devido às demandas burocráticas inerentes ao cargo, o coordenador conseguiu realizar apenas quatro observações em sala de aula ao longo do ano.

Neste sentido a afirmação de Ibernón (2024) de que há uma necessidade de mudança em diversos segmentos, para que ocorra uma mudança real na educação é válida:

Para mudar a educação é verdade que é preciso mudar o corpo docente e a formação ajuda, mas também é preciso mudar os modelos didáticos, organizacionais e de gestão. Ou seja, o contexto em que o trabalho é realizado. (IBERNÓN, p.217, 2024)

A unidade escolar não dispõe de momentos específicos de formação continuada, e os coordenadores também não têm acesso a oportunidades formativas destinadas a promover essa ação. Os docentes trabalham no regime horista, com um percentual destinado às atividades de planejamento, correção de atividades discentes e participação em reuniões. Contudo, essas horas são insuficientes para implementar rotinas comparáveis às de outras instituições, como o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). A adoção do HTPC certamente implicaria um aumento de custos para a instituição. Há, inclusive, uma demanda dos docentes, já há 5 anos, por uma mudança do regime de horista para jornada fixa. Essa alteração reduziria o número de horas de aula e possibilitaria a inserção de momentos de trabalho pedagógico; porém, a instituição precisaria contratar novos docentes, o que elevaria seus custos, razão pela qual a mudança tem sido adiada.

Desta forma atualmente os docentes se ocupam com as demandas diárias, indo em contrapartida com o que destaca Hammerness, Darling-Hammond e Bransford (2019) ao afirmar que a formação docente deve ser contínua, exigindo a construção de bases de aprendizagem ao longo de toda a carreira, a fim de permitir adaptações às transformações da sociedade contemporânea. Essa continuidade na aprendizagem é reforçada pela legislação, conforme mencionado, e por Brandt e Tramont (2015), que ressaltam a obrigatoriedade de criar programas de formação continuada nas instituições, conforme previsto na Constituição Federal de 1988. Os autores enfatizam que "a formação continuada na instituição de ensino pode ser entendida também como um tempo dedicado à reflexão do papel político-pedagógico do profissional" (BRANDT; TRAMONT, 2015, p. 18).

A necessidade de formação pedagógica na EPT já foi discutida por Santos e Fartes (2010), que analisam os desafios da docência nesse contexto. Segundo os autores, essa modalidade de ensino enfrenta dificuldades comuns entre docentes de perfis heterogêneos, incluindo bacharéis sem formação pedagógica e licenciados sem experiência na articulação entre o mundo profissional e a educação.

A EPT é uma modalidade que reúne docentes de diferentes formações e não exige licenciatura para a docência em disciplinas técnicas. Embora a instituição pesquisada incentive os docentes sem licenciatura a realizarem a formação pedagógica, essa formação ainda apresenta limitações, pois se assemelha, em muitos aspectos, aos cursos de licenciatura tradicionais, com pouca ênfase na prática docente específica.

Diante disso, os Prof.1, Prof.4, Prof.5 e Prof.6 destacaram a necessidade de ampliar as formações na área da educação, com foco em metodologias diversificadas para aprimorar suas práticas e atender melhor às demandas da EPT. Além disso, os docentes ressaltaram a importância de oferecer formações com conteúdo mais objetivo – um aspecto enfatizado pela Prof.6 – e que reflitam de forma mais eficaz as exigências do mercado de trabalho, conforme apontado pelo Prof.5.

“Eu acho que a gente precisava de uma atualização de conteúdo porque, por exemplo, a biologia ela muda muito”. Prof.1

“Olha, eu acho que eu mais senti falta principalmente quando eu entrei, porque eu sou um professor novo, é a parte de formação e metodologias ativas.” Prof.2

“Sim, já aconteceu de me inscrever e algum curso e ele não corresponder”. Prof.3

“Eu posso dar um exemplo na grade (plano de curso) da administração tem o e-social que é uma nova plataforma de você transmitir folha de pagamento, no RH também tem isso, e não teve nenhuma capacitação para ajudar os professores a entender como é que funciona isso. Eu busquei fora, não tem, tem na grade, está lá e-social, está na grade.” Prof.4

“Sim, de vários cursos, por exemplo, o pessoal fala muito de gamificação de aula, mas quando a gente vai para fazer o curso é uma produção deles fechada, então a gente fica preso somente, por exemplo, ao Kahoot é a pouca a abertura para a gente trabalhar para a gente usar na sala de aula, algo que não é bem específico para a minha disciplina.” Prof.5

“Eu acho que atualização é complicada para a gente, principalmente a atualização tecnológica e nas áreas não tem. Mas eu arrisco dizer que eu não vou achar, por exemplo, um curso lá da área da gestão que me coloque dentro da atualização

tecnológica daquela área, um curso da área de tecnologia específica da minha área.” Prof.6

Para finalizar essa categoria, vale ressaltar o que a autora Moriconi (2010) traz em seu livro sobre formação continuada, uma publicação da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (Unesco) que defende uma formação continuada equilibrada, envolvendo conhecimentos pedagógicos com conhecimentos de conteúdo, além de experiências práticas e suporte ao docente em seu local de trabalho.

4.2.2 Aplicabilidade da metodologia e dos materiais das formações

A aplicabilidade dos materiais didáticos e das metodologias abordadas nas formações em sala de aula foi parcial, exigindo adaptações por parte dos docentes. Essa necessidade de ajuste era esperada, uma vez que cada grupo escolar possui suas próprias características e demandas específicas.

Sobre o material didático dos cursos:

“Era um material assim que tinha algumas informações importantes, mas que não condizia muito com a prática, sabe?”

Prof.1

“Eu adaptei alguma coisa, eu adaptei, mas nem tudo eu pude utilizar”. Prof.5

“É mais materiais informativos, né? Para informar, não para você poder usar depois.” Prof.4

“Com certeza é, existe uma possibilidade grande de aproveitamento”. Prof.2

A respeito das metodologias, a Prof.5 destacou que conseguiu a aplicação de formações em projetos com os alunos, já os demais professores sentiram restrições em relação à infraestrutura da unidade escolar, uma vez que a metodologia necessitada de recursos tecnológicos e a unidade não estavam aptas para atender a essa demanda. Ou a metodologia não estava de acordo com o dinamismo atual dos alunos, como destaca o Prof.2.

“A metodologia não poderia ser replicada totalmente, uma parte, poderia até ser, a questão teórica, mas na hora que você ia

realmente para prática de investigação científica, de trabalhar um projeto em si sobre isso, se for você precisasse que eles desenvolvessem num laboratório de informática, já ficava mais difícil, né?” Prof. 1

“O que fica no ambiente virtual, fica um pouco lá e o que fica no presencial, que é o que a gente aproveita mais, é o que é aplicado em sala.” Prof.3

“Eu acho que poderia ser formatos mais dinâmicos, mais curtos para aqueles que conseguissem é acompanhar a tendência de hoje.” Prof. 2

As falas dos docentes evidenciam que, embora os cursos ofereçam materiais e metodologias úteis, sua aplicabilidade em sala de aula torna-se limitada. A necessidade de adaptação dos materiais didáticos foi destacada pelos docentes, que relataram que os conteúdos fornecidos nem sempre dialogam com a realidade prática do ensino.

Em relação às metodologias abordadas nas formações, alguns docentes conseguiram implementar projetos com os alunos, mas muitos enfrentaram restrições estruturais e tecnológicas, dificultando a aplicação integral das propostas. Além disso, houve percepções divergentes quanto à adequação das metodologias ao perfil atual dos alunos, reforçando a necessidade de formatos mais dinâmicos e alinhados às demandas contemporâneas da educação.

“Só às vezes eu sinto que quando a gente começa a desenvolver projetos que isso pode, talvez não ser muito agradável, no sentido da comunidade escolar. Às vezes você fala para o aluno, há vai lá, pede isso, pede aquilo, pede aquilo. Você precisa que eles coloquem cartazes e tudo mais. Talvez pode não ser muito agradável, assim no conjunto da comunidade escolar, a gente teria que ter essa abertura para que isso seja permitido. E aí atrás disso, acabou complicando um pouco mais eu, então algumas vezes eu sinto abertura e algumas vezes eu sinto que existe um certo receio, né? Eu sinto que você começa a fazer alguma coisa errada. Está saindo fora do padrão.” Prof.1

Ibernón (2024) ressalta que, no desenvolvimento docente, é necessário considerar não apenas o aspecto acadêmico, mas também os aspectos pessoais, coletivos e institucionais. O autor enfatiza a importância do desenvolvimento profissional coletivo, envolvendo todos os membros da comunidade escolar. Esse alinhamento é essencial para que os docentes tenham mais autonomia e abertura para desenvolver projetos, aplicar as técnicas e metodologias aprendidas nas formações e contar com o apoio da escola. Dessa forma, evita-se que restrições e resistências, como as relatadas pelo Prof.1, dificultem a inovação e o aprimoramento das práticas pedagógicas.

Diante desses desafios, torna-se essencial repensar o planejamento das formações, garantindo que os conteúdos e metodologias sejam mais contextualizados e acessíveis à realidade das escolas e dos docentes, possibilitando uma aplicação mais efetiva na prática pedagógica.

4.2.3- Relevância dos temas abordados nas formações

Na análise das entrevistas, na categoria relacionada à qualidade das formações ofertadas pela autarquia, os participantes discutiram a relevância dos temas abordados nos cursos.

A Prof.6 destacou que, embora o tema do curso fosse relevante, ele não correspondia ao conteúdo efetivamente trabalhado durante a formação. Já a Prof.5 ressaltou a importância da escolha adequada dos temas, considerando que são docentes experientes, cujo conhecimento e vivência profissional possibilitam um olhar mais crítico sobre a pertinência das formações no contexto escolar.

O tema era relente, o curso é que não se encaixava no tema.

Prof. 6

Tem que tem que escolher, digo em português, em espanhol, os cursos foram muito bem aproveitados. Prof. 5

A Prof. 4, do eixo de gestão e negócios, traz uma reflexão sobre a atualização das formações em relação à atualização profissional, mencionando que as formações não condizem com as necessidades atuais do mercado profissional – uma premissa da EPT, que visa preparar profissionais aptos a atuar no mercado. O docente da EPT necessita estar em consonância com as atualizações de normas regulamentadoras, com as novas

tecnologias, com as atualizações nas legislações e com as mudanças do meio corporativo, e a formação continuada tem esse papel, de manter os saberes do docente da EPT atualizados frente a essas mudanças.

“Eles não estão atualizados conforme o mercado, nem conforme a grade, eles são muito mais voltados para da informática. E quando tem na nossa área, são áreas que, se não é coisas que agrega na atualidade, então não coloca o professor atualizado”.

Prof. 4

O Prof. 2 considera os temas ofertados relevantes, porém como o programa de formação continuada da autarquia é um programa único para todo o estado, as formações, quando presenciais, são ofertadas, na capital do estado, o que pode desestimular o docente a realizar uma formação.

“Sim, eu acho que os temas são bem relevantes, bem atuais é, tem até temas de inovação e apoio a movimentos étnicos que são temas mais do momento. Porém, eu destaco uma limitação que muitos dos cursos que eu acho interessante são em São Paulo”.

Prof. 2

O programa de formação, como mencionado, é um programa único para todas as unidades, e cada área possui um coordenador responsável por gerenciar essas formações, que além de não refletir problemas reais de cada unidade, de acordo com a Prof.3, as formações seguem também o perfil do coordenador responsável.

“Sobre a relevância dos temas, depende dos coordenadores que estão presentes e do que eles realizam de acordo com o foco, não é? Então seria mais de acordo com as coordenações. Por exemplo, a coordenação atual, ela foca bastante nas questões de metodologias em sala de aula das tecnologias digitais.” Prof. 3

O apontamento feito pela Prof.3 evidencia que algumas áreas possuem formações mais voltadas para temáticas pedagógicas, atualizações sobre Tecnologias da Informação e Comunicação ou questões sociais e transversais, enquanto outras não seguem essa

mesma diretriz. Esse cenário indica que a autarquia não possui uma política clara para o programa de formação continuada em serviço.

Dessa forma, enquanto áreas como Gestão e Negócios abordam temas essenciais como educação antirracista, metodologias ativas e laboratórios de aprendizagem, outras, como Processos Industriais e Informação e Comunicação, cujos docentes são majoritariamente bacharéis das áreas de exatas, não contam com nenhuma formação nessa linha – conforme o catálogo de formações de 2024.

É importante ressaltar que não há oferta de formações voltadas para diversidade e inclusão, o que amplia os desafios no processo de ensino-aprendizagem. Esse tema é fundamental para que os docentes possam promover a equidade no ensino, sendo necessário abordá-lo tanto de forma geral, abrangendo os princípios da inclusão, quanto de maneira específica, considerando as particularidades de cada área de atuação.

A instituição pesquisada possui eixos de ensino distintos, abrangendo cursos como Administração e Logística (Gestão e Negócios), Desenvolvimento de Sistemas (Informação e Comunicação) e Segurança do Trabalho (Saúde e Segurança). Embora a aplicação de técnicas de inclusão de forma ampla seja essencial, é importante considerar que a instituição tem como característica a formação de profissionais para o mercado de trabalho. Dessa forma, os docentes precisam estar preparados para aplicar e utilizar ferramentas específicas de sua área de atuação, garantindo que alunos com necessidades específicas tenham acesso a um ensino adequado à sua formação profissional.

Ao adotar metodologias inclusivas, o aluno com necessidades específicas forma-se como um profissional completo, enquanto seus colegas desenvolvem uma postura mais inclusiva, contribuindo para reduzir o capacitismo no ambiente profissional.

4.2.4 Compartilhamento de saberes dentro da IE

A Escola também é um espaço de formação, um espaço de troca onde um professor aprende com outro, principalmente o mais inexperiente com o mais experiente. O processo de colaboração profissional possibilita ao docente vivenciar situações reais e construir uma cultura profissional e, por meio disso, a comunidade docente se desenvolve por meio dos mesmos objetivos, métodos, problemas e situações (Moriconi, 2017, apud Garet et al, 2001).

Os docentes partícipes da pesquisa relatam que há este espaço de troca dentro da unidade escolar, porém um espaço informal, mas que para os professores iniciantes é bem significativo.

“É aqui, aqui na ETEC sinto bastante essa troca. Eu sempre fui atrás de conversar para saber o que que os outros professores estão fazendo para você de consegue fazer uma parceria, né?”

Prof.1

“Olha, tirando a sala dos professores em conversas informais, não consigo perceber isso. E, em conversas informais, eu aprendi muita coisa, tem atividades que eu dou, que foram ensinadas por outros professoras, entendeu que eu não tinha nem pensado e elas acabaram me passando um.” Prof.6

“Dentro da unidade, Ah, nós trocamos as informações entre nós professores, mas não referente a temas, dados ou cursos praticados. Intercâmbio entre nós, isso seria interessante.”

Prof.3

Esse compartilhamento de maneira informal é sentido e visto como um desafio pelos docentes, como destaca os Prof.2, Prof.4 e Prof.5.

“Eu acho que isso é um desafio. Ainda da coordenação pedagógica, porque há o compartilhamento nas reuniões, porém, os professores que são convidados para compartilhar são pontuais, não são todos.” Prof.2

“Se tem, não, não tem. E eu acho que é muito importante isso. Eu tentei trazer isso como coordenador e não consegui porque é complicado, não é? É mais difícil de trabalhar isso aqui. Eu acho que precisa só melhorar na parte de gestão, só isso.” Prof.4

“De formação aqui na escola já tivemos bastante coisa, mas falta ainda, sinto muita falta.” Prof. 5

A importância da troca de conhecimento entre os docentes é um aspecto amplamente abordado nas pesquisas sobre formação continuada, uma vez que o professor deve ser ativo no próprio processo formativo. Hammerness, Darling-Hammond e Bransford (2019) destacam que é papel do professor desenvolver uma expertise adaptativa, sendo capaz de aprender com seus pares.

Essa perspectiva é reforçada por Darling-Hammond et al. (2009), ao enfatizarem que os docentes aprendem ao trabalhar em conjunto com outros professores, por meio de comunidades de aprendizagem profissionais, as quais possibilitam a reflexão sobre novas práticas dentro do contexto escolar. Nóvoa e Alvim (2022) também dialogam com essa afirmativa:

No meio de muitas dúvidas e hesitações, há uma certeza que nos orienta: a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar. A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, se enriquece e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores. (NOVOA E ALVIM, p. 68, 2022)

A troca entre pares é, portanto, um elemento essencial na formação docente, tanto no aspecto individual quanto no desenvolvimento coletivo da instituição escolar. Isso é reforçado por autores como Tardif, Marcelo, Hargreaves, Gatti e Ibernón, que destacam a importância da colaboração e do compartilhamento de experiências para o aprimoramento profissional.

Para Gatti (2016, p. 168), “Os professores desenvolvem sua profissionalidade tanto pela sua formação básica e na graduação, como nas suas experiências com a prática docente, pelos relacionamentos interpares e com o contexto das redes de ensino.”

Essa perspectiva justifica a percepção unânime entre os docentes entrevistados, que relataram a carência de espaços para maior compartilhamento de saberes. Como são produtores de conhecimento, ao compartilhá-lo, não apenas aprimoram sua própria profissionalidade, mas também contribuem para o desenvolvimento da instituição e, consequentemente, para a formação mais qualificada dos alunos. Esse processo é essencial, como destaca Ibernón (2024), pois fortalece a escola como um espaço coletivo de aprendizagem.

Para mitigar a dificuldade no compartilhamento de saberes, a pesquisadora desenvolveu um produto técnico na forma de um sistema web, um site, com o objetivo de divulgar as práticas realizadas pelos docentes da IE.

Embora esse sistema não resolva a falta de formações adequadas ao perfil da instituição nem identifique as necessidades formativas dos docentes, ele abre espaço para o diálogo entre os professores. Ao registrar as práticas pedagógicas desenvolvidas, o sistema evidencia que a unidade produz conhecimento, promove boas práticas e aplica metodologias alinhadas ao perfil dos alunos, possibilitando o compartilhamento dessas experiências.

O sistema é apresentado no Apêndice A.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a percepção dos docentes em relação aos contributos do programa de formação continuada ofertado pela autarquia que administra IE pesquisada. Foi possível compreender como os docentes percebem e utilizam as formações em serviço para aprimorar suas práticas pedagógicas, além de identificar lacunas e oportunidades no programa ofertado.

Os resultados da pesquisa demonstram que há um interesse significativo por parte dos docentes em aprimorar sua formação, especialmente na área pedagógica. No entanto, os dados revelam que a oferta de formações na área educacional ainda é limitada, sendo predominantes cursos voltados para a área técnica. Essa realidade indica a necessidade de um olhar mais atento da instituição para as demandas formativas dos docentes, alinhando o programa de formação continuada às reais necessidades do corpo docente.

Outro ponto relevante identificado foi a falta de direcionamento das formações para o contexto específico da unidade escolar. As formações são estruturadas de maneira generalista, desconsiderando as particularidades de cada curso e as demandas locais. Esse fator impacta a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos, uma vez que os docentes precisam adaptar os conteúdos das formações à sua realidade, o que pode comprometer a efetividade do aprendizado. O apoio da equipe de gestão pedagógica da IE também se faz necessário, tanto no direcionamento das formações, quanto em sua aplicação prática – principalmente considerando os docentes iniciantes, que foram os que menos sentiram impacto em sua ação docente após as formações.

A pesquisa também revelou que os docentes que realizam formações tanto na área pedagógica quanto na área específica tendem a se engajar mais em capacitações, demonstrando uma preocupação com a atualização constante e a melhoria da prática docente. Por outro lado, os docentes que realizam formações exclusivamente na área específica ou que não participam de formações da autarquia justificam sua escolha pela falta de oferta adequada ou pelo fato de já se sentirem seguros em sua prática profissional.

A pesquisa identificou uma baixa oferta de formações voltadas para temas relacionados à diversidade e inclusão. Um programa de formação continuada deve fornecer subsídios para que os docentes enfrentem as demandas cotidianas, garantindo que a sala de aula, um ambiente naturalmente heterogêneo, seja inclusiva e acessível a todos os estudantes. Quando mal direcionado, esse ambiente pode se tornar excludente e,

no contexto da EPT, isso pode comprometer a formação de novos profissionais e sua inserção no mercado profissional.

As falas dos docentes evidenciam que a escola é, de fato, um espaço de produção de saberes, onde muitas trocas ocorrem de maneira informal, como na sala dos professores. No entanto, não há uma sistematização desse compartilhamento, o que levou ao último objetivo desta pesquisa: o levantamento das necessidades formativas dos docentes.

Diante disso, foi desenvolvido um produto técnico, um site (apresentado no Apêndice A), no qual os docentes podem registrar seus relatos de experiências e consultar os relatos de outros colegas, estreitando os laços entre professores que, muitas vezes, não se encontram fisicamente na unidade.

Esse sistema possibilita o registro e o compartilhamento dos saberes produzidos na escola, além de fornecer indicadores para que os gestores identifiquem necessidades formativas. Embora não solucione a baixa oferta de formações ou a falta de cursos alinhados ao perfil da IE, ele abre espaço para o diálogo entre os docentes. Ao registrar as experiências, evidencia-se que a unidade produz conhecimento e boas práticas, e que seus docentes estão desenvolvendo projetos e metodologias alinhadas ao perfil dos alunos, tornando esse saber acessível a toda a comunidade escolar.

Os resultados desta pesquisa reforçam a necessidade de um programa de formação continuada mais estruturado e sensível às especificidades de cada unidade escolar, sobretudo no que se refere à diversidade e à inclusão. As escolas demandam encontros formativos mais frequentes, não apenas para aprimorar práticas pedagógicas, mas também para promover reflexões coletivas sobre as reais necessidades de seus alunos e, a partir daí, articular ajustes que efetivamente potencializem o processo de aprendizagem.

Na ausência de um Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) formalizado — e sem perspectiva de alteração no regime de trabalho docente que o inclua — os poucos momentos de reunião exigem um redimensionamento de seu propósito. As pautas burocráticas e comunicados gerais poderiam ser deslocados para meios assíncronos (e-mails, murais eletrônicos), liberando estes encontros para atividades de formação em serviço: compartilhamento de práticas, oficinas colaborativas, estudo de casos e planejamento conjunto. Caso permaneçam centrados em assuntos de rotina e sem a devida mediação, tais encontros correm o risco de se reduzir a meras formalidades, sem impacto real na ação docente nem na melhoria dos resultados educacionais.

É essencial que a autarquia considere estratégias para ampliar a oferta de formações pedagógicas, incentivar a participação dos docentes e promover maior interação entre os pares, possibilitando o compartilhamento de experiências e boas práticas.

REFERÊNCIAS

ANDRE, M. Memorial, instrumento de investigação sobre o processo de constituição da identidade docente.. **Revista Contrapontos** 4, 2004. p283-292..

BRANDT, A. G.; TRAMONT, C. D. A. Formação continuada dos professores (de ensino básico, técnico e tecnológico) do Instituto Federal Catarinense Campos Rio de Sul um estudo a partir das vozes dos educandos. **Rev. Fac. Educ. (Univ. do Estado de Mato Grosso)**, jan/jun 2015. 15-34.

BRASIL. DECRETO-LEI DE 6 DE OUTUBRO DE 1969 - Cria, como entidade autárquica, o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo e da providências correlatas, 1969. Disponível em:
<<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto.lei/1969/decreto.lei-0-06.10.1969.html>>. Acesso em: 24 fev. 2025.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **LDB - LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**, 1996. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 02 set 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1 de 2 de julho de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**., 2019. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 30 mar 2024.

BRIDI, J. C. A. A pesquisa nas universidades brasileiras: implicações e perspectivas. In: MASSI, L.; QUEIROZ, S. L. **Iniciação científica Aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade no ensino superior brasileiro**. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 13-36.

CEETEPS. Deliberação CEETEPS-06, de 14-12-2012 - Dispõe sobre a Coordenação de Curso nas Escolas Técnicas Estaduais do CEETEPS. **Diário Oficial de São Paulo**., 18 dezembro 2012.

CEETEPS. Deliberação CEETEPS 18 - Atividade do professor coordenador de projetos responsável pela orientação educacional, São Paulo, 2015.

CEETEPS. **DELIBERAÇÃO CEETEPS Nº 87, DE 08 DE DEZEMBRO DE 2022 - Dispõe sobre o Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais**. [S.l.]. 2022.

CEETEPS. Subsídios para Elaboração do Calendário Escolar – 2024, 2024.

COSTA, L. G. P. C. ENSINO DE DIREITO E LEGISLAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO TÉCNICA: conhecimentos profissionais que fundamentam a prática pedagógica, Taubaté, 2022.

DARLING-HAMMOND, L.; HAMMERNESS, K.; BRANSFORD, J. Como os professores aprendem e se desenvolvem. In: DARLING-HAMMOND, L.;

- BRANSFORD, J. **Preparando os professores para um mundo em transformação.** [S.l.]: Penso, 2019. p. 319-323.
- DARLING-HAMMOND, L.; HYLER, M. E.; GARDNER, M. **Effective Teacher Professional Development.** [S.l.]: Creative Commons, 2017. 4-15 p.
- DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente.** [S.l.]: Porto Editora, 1999.
- DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, 2004. 213-225.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo.** 3ª. ed. [S.l.]: Liber Livro, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa.** [S.l.]: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (FIPF)**, Itapetininga, 2016. 161-171.
- GATTI, B. A.; ALMEIDA, P. C. A. D.; SILVA, V. G. D. Referentes e critérios para a ação docente. **CADERNOS DE PESQUISA**, Abril 2016. p-286-311.
- GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia.** [S.l.]: Unijui, 2013.
- GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4. ed. São Paulo: [s.n.], 2002.
- GROSSMAN, P. L. **The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education.** [S.l.]: New York: Teachers College Press, 1990.
- HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudanças.** [S.l.]: Mc Graw-Hill, 1998.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores.** [S.l.]: Ed. Porto, 2000.
- IBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.
- IBERNÓN, F. TENDÊNCIAS E DESAFIOS INTERNACIONAIS NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES PARA INOVAÇÃO EDUCACIONAL. **Revista Caribenha de Investigação educacional**, v. 8, p. 215-229, 2024.
- LAKATOS, E. M.; ANDRADE, M. D. A. M. **Fundamentos da Metodologia Científica.** 5. ed. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da escola- Teoria e Prática.** 5ª Edição. ed. [S.l.]: Alternativa, 2001.
- LORENZET, D.; ANDREOLLA, F.; PALUDO, C. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT): OS DESAFIOS DA RELAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO. **Trabalho & Educação**, maio-ago 2020. p.15-28.

MASSI, L.; QUEIROZ, S. L. (.). **Iniciação científica:** aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade no ensino superior brasileiro. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. Educação Profissional e Tecnológica (EPT). **Educação Profissional e Tecnológica (EPT)**, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional/orgaos-especificos-singulares/secretaria-de-educacao-profissional/educacao-profissional-e-tecnologica-ept>>. Acesso em: 23 Fevereiro 2025.

MIZUKAMI, M. D. G. N. APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: PROFESSORES FORMADORES. **Revista E-Curriculum** , 2005.

MORICONI, G. M. **Formação continuada de professores:** contribuições da literatura baseada em evidências. São Paulo: Função Carlos Chagas, 2017.

NOVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, Madri, Setembro-Dezembro 2009. 203-218.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. **Escolas e Professores Proteger, Transformar, Valorizar**. Salvador, Bahia: Empresa Gráfica do Estado da Bahia - EGBA, 2022.

OCDE (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO). **Education at a Glance 2023 - OECD INDICATORS**. [S.l.]. 2023.

OLIVEIRA, Márcia Regina de. Implicações Socioeconômicas E Territoriais Decorrentes Da Estruturação E Da Reestruturação Produtiva Do Complexo Aeroespacial Na Cidade De São José Dos Campos E Região. 2021. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Planejamento Urbano e Regional, Universidade do Vale do Paraíba, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://biblioteca.univap.br/dados/00005d/00005d89.pdf>. Acesso em: 05/12/2024

PENA, E. D. A. S. C.; RIBEIRO, S. L. S. A percepção dos professores sobre a formação continuada: curso técnico integrado ao médio. In: CALIL, A. M. G. C.; MENDOÇA, S. R. D. **Formação continuada transformando a realidade**. Taubaté: Editora da Universidade de Taubaté, 2018.

SANTOS, A. P. Q. R. E. S. O.; FARTES, V. L. B. O trabalho docente na educação profissional e tecnológica no Brasil: Desafios e Perspectivas Contemporâneas. **Trabalho apresentado no V Congresso de Pesquisa e Inovação da RedeNorte Nordeste de Educação Tecnológica (CONNEPI 2010)** , 2010.

SHULMAN, L. S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **American Educational Reserach Association**, 1986. 4-14.

SHULMAN, L. S.; SHULMAN., J. H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 6, p. 120-142, jan/jun 2016.

SOUZA, M. A. R. D. et al. O uso do software IRAMUTEQ na análise de dados em pesquisas qualitativas. **Revista da escola em Enfermagem da USP**, São Paulo , 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes , 2012.

TARDIF, M. A PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINO PASSADOS TRINTA ANOS:DOIS PASSOS PARA A FRENTE, TRÊS PARA TRÁS. **Educ. Soc., Campinas**, abril-junho 2013. 551-571.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.. **Educação & Sociedade v. 21**, dezembro 2000. p. 209–244.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 2ª Edição. ed. [S.l.]: Cortez , 1986.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a Ensinar as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: UTFPR, 2012.

YIN, R. K. **Pesquisa Qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICE A – PRODUTO TÉCNICO – COMPARTILHA ETEC

Foi observado, na análise das entrevistas, que há a necessidade de um espaço de compartilhamento de saberes entre os docentes da unidade, e a riqueza de ações que acontecem diariamente, na unidade, acaba sendo percebida apenas por um pequeno grupo de docentes e pela equipe de gestão. Esse problema é abordado por Fialho e Lima (2015) como um problema da organização, que impossibilita o desenvolvimento profissional docente.

Para que haja uma relação de compartilhamento e essas barreiras se rompam, algumas estratégias podem ser adotadas, como oportunizar, entre os docentes, a aprendizagem; incentivar a influência entre pares e de parcerias profissionais; além de propiciar um ambiente psicologicamente seguro para que esse compartilhamento seja realizado (Fialho e Lima (2015, apud Moolenaar(2012))). Foram pautados nesses princípios que esse produto técnico foi desenvolvido.

Vale ressaltar também, como descrito por Ibernón (2010), que as unidades escolares possuem uma identidade educacional e cultural, que só se desenvolve na medida em que seus profissionais se desenvolvem, e propiciar esse desenvolvimento e registrá-lo é uma forma de construir um espaço de formação trazendo o protagonismo para o docente, que passa a ter o domínio de sua formação e de seu desenvolvimento profissional.

Essa cultura de colaboração é o objetivo desse produto técnico, uma vez que “...as culturas de colaboração manifestam-se em qualidades, atitudes e comportamentos que exprimem as relações entre os docentes, nas quais a cooperação e a ajuda, a confiança e a abertura mútua assumem um lugar de especial destaque” (Fialho e Lima, p. 31, 2015).

Vaillant e Marcelo (2012) trazem a reflexão de que a aprendizagem de uma unidade escolar, por exemplo, vai além da soma de aprendizagens dos docentes, é o processamento da informação, da socialização e do desenvolvimento de novas metas, que, de forma coletiva, vão se construindo.

O produto técnico consiste em um sistema web, um site no endereço www.compartilhaetec.com.br, no qual os docentes podem realizar o registro de seus relatos de experiências que, após validação do coordenador pedagógico da unidade, fica disponível para todos consultarem. O sistema conta também com um espaço de repositório, para que os docentes possam ter acesso às formações ofertadas pela autarquia

que oferece o programa de formação continuada, além de materiais enviado por outros docentes.

A figura 7 apresenta o processo de registro de um relato de experiência/prática no sistema.



Figura 7 - Infográfico de como compartilhar uma prática docente

Fonte: Autora (2024)

#paratodosverem: imagem com o título “COMPARTILHANDO práticas de sala de aula” em azul, centralizado na parte superior. Abaixo, há cinco etapas representadas por ícones numerados de 1 a 5, cada uma com um pequeno texto explicativo. A etapa 1, “Registre a prática”, orienta o professor a fazer um registro fotográfico ou de outro tipo ao realizar uma prática ou projeto em sala de aula. A etapa 2, “Escreva um relato”, sugere a elaboração de um texto sobre a experiência, estratégias utilizadas e resultados obtidos. A etapa 3, “Compartilhe”, direciona ao site www.compartilhaetec.com.br, na opção “Registrar um relato”, para inserir nome, e-mail, descrição e anexar materiais, como fotos ou vídeos. A etapa 4, “Análise da prática”, informa que cada prática cadastrada passa por avaliação pedagógica antes de ser aprovada. Por fim, a etapa 5, “Conferindo as práticas já cadastradas”, explica que as práticas ficam disponíveis na seção “Relatos de Experiência”, permitindo a visualização do que outros professores já compartilharam.

A página principal do sistema consiste na apresentação das opções: Home, Relatos de experiências, Registre seu Relato, Repositório da ETEC e Administrar. É exibido também os três mais recentes registros no sistema, conforme a Figura 8.

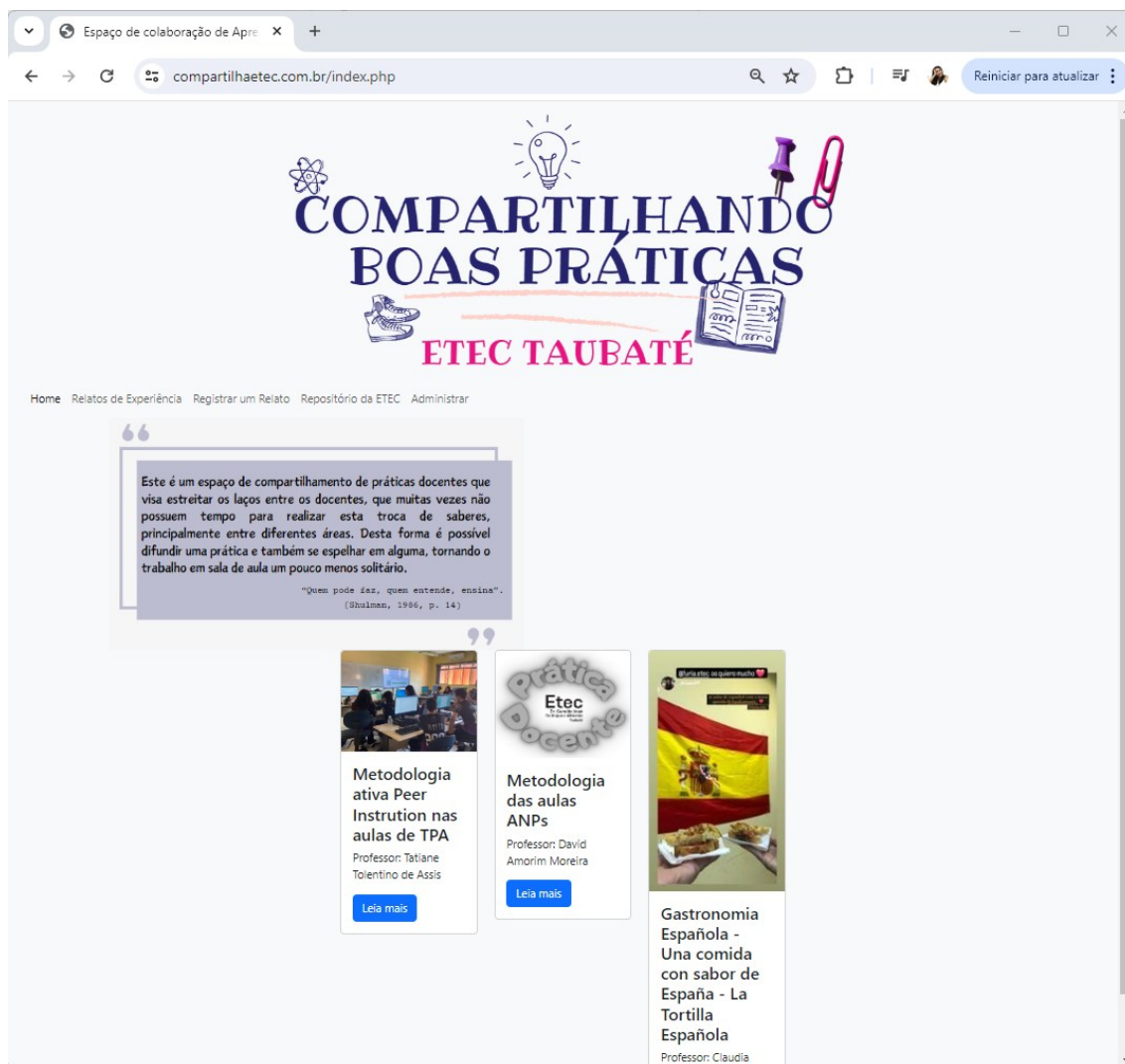


Figura 8- Página principal do site

Fonte: Autora (2024)

#paratodosverem: captura de tela do site “compartilhaetec.com.br” com o título “COMPARTILHANDO BOAS PRÁTICAS ETEC TAUBATÉ” em destaque na parte superior, acompanhado de ilustrações de materiais de estudo. Abaixo, há um menu horizontal com as opções “Home”, “Relatos de Experiência”, “Registrar um Relato”, “Repositório da ETEC” e “Administrador”. Logo abaixo, no centro da página, encontra-se um balão de citação com um texto explicando o objetivo de compartilhar práticas docentes. Mais ao final, aparecem três sessões com imagens e títulos de relatos ou metodologias, como “Metodologia ativa Peer Instruction nas aulas de TPA”, “Metodologia das aulas ETEC” e “Gastronomia Espanhola – Turismo e Hospitalidade”.

O sistema foi desenvolvido para ser um site responsivo, dessa forma, os docentes podem acessá-lo do celular, sem perder nenhuma formatação e as informações permanecerão dispostas de uma maneira legível, conforme a Figura 9.



Figura 9- Página principal do site na versão mobile

Fonte: Autora (2024)

#paratodosverem: captura da tela do site, assim como na figura 07, porém na versão mobile, na qual percebe-se que as informações estão dispostas no formato horizontal e o menu está retraído.

O próximo item do menu de navegação é opção Relatos de experiência, em que todos os relatos registrados são exibidos, diferente da página principal, no qual somente os três mais recentes são exibidos. O docente pode, conforme a Figura 10, clicar em visualizar para ler o relato completo.



Figura 10 - Página Relatos de experiência

Fonte: Autora (2024)

#paratodosverem: captura da tela que apresenta todos os relatos de experiência. Aparece uma tabela com duas colunas, "Título" e "Visualizar", listando quatro práticas: "Gastronomia Espanhola – Uma comida com sabor de Espanha – La Tortilla Española", "Rumo ao equilíbrio", "Metodologia ativa das aulas ANPs" e "Metodologia ativa Peer Instruction nas aulas de TPA". Ao lado de cada título, há um botão "Visualizar".

Para o registro do relato docente, a opção "Registrar um Relato" deve ser utilizada, ela fornece além de um infográfico de como realizar o procedimento, um formulário para o docente preencher com seu nome, e-mail, título do relato e o relato. O docente, caso desejar, poderá inserir uma foto da prática ou o produto gerado por ela. É necessário também concordar com a divulgação da prática com a comunidade escolar e, sem

selecionar essa opção, o envio do relato não é possível. A Figura 11 apresenta a página de registro de relato.

COMPARTILHANDO BOAS PRÁTICAS
ETEC TAUBATÉ

Home Relatos de Experiência Registrar um Relato Repositório da ETEC Administrar

Como funciona:

- 1. Registre a prática:** Ao realizar uma prática ou um projeto em sala, faça um registro fotográfico do resultado, ou dos etapas do desenvolvimento.
- 2. Escreva um relato:** Escreva um relato de como funcionou esta prática, qual era seu objetivo e os resultados.
- 3. Compartilhe:** Acesse o site www.compartilhaetec.com.br e vá na opção "Registrar um relato" e envie seu nome, seu email, o relato de sua prática e, se tiver, uma foto da prática desenvolvida. Não esqueça de concordar com a divulgação da prática.
- 4. Analise a prática:** Cada prática cadastrada é analisada pelo coordenador pedagógico que pode validar ou cancelar esta prática. Somente após a validação da prática pelo coordenador pedagógico, ela estará disponível a comunidade.
- 5. Confronte as práticas já cadastradas:** As práticas mais recentes encontram-se na página principal, mas todos os relatos de práticas estão na opção "Relatos de Experiência".

Envie seu Registro:

Nome completo:
Informe seu nome

Email:
Informe seu email

Título:
Informe o título da prática

Relato da prática

Escolher arquivo Nenhum arquivo selecionado Escolha a foto

☐ Concordo com a divulgação desta prática com a comunidade escolar.

Enviar

Figura 11 – Página registro de relatos

Fonte: Autora(2024)

#paratodosverem: captura da tela de registro de um relato, a figura com as etapas de registro de um relato é apresentada, e em seguida um formulário para preenchimento das informações do relato, com os campos: nome completo, email, título do relato, relato da prática, opção para selecionar uma imagem, botão para concordar com a divulgação da prática e enviar.

Os relatos registrados não vão direto para o sistema, eles precisam da validação do coordenador pedagógico da unidade, que possui um espaço de administrador, com acesso restrito a ele, conforme mostra a Figura 12. Nesse espaço, o coordenador pedagógico, após realizar o login, tem acesso aos relatos registrados pelos docentes e pode então validá-los, dando ampla divulgação a ele para a comunidade escolar, ou excluí-lo, conforme a Figura 13. Esse é um procedimento necessário para que todo o sistema tenha apenas práticas e relatos de experiências dos docentes da unidade, evitando que outras pessoas entrem, no site, e registrem informações aleatórias e essas, na mesma hora, passem a pertencer à comunidade de práticas da unidade escolar.



Figura 12 - Página de login do Coordenador Pedagógico

Fonte: Autora (2024)

#paratodosverem: captura da tela de login, com a apresentação do menu do site e os locais para o usuário informar login, senha e o botão de enviar.

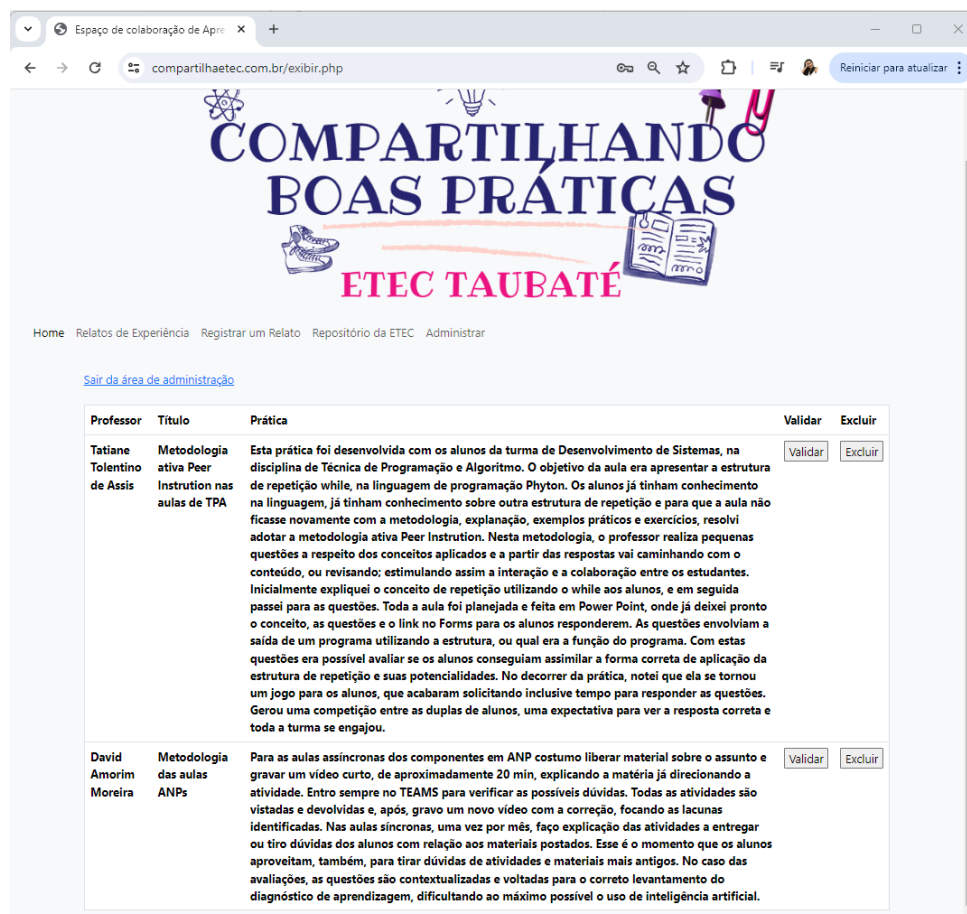


Figura 13- Página de validação dos relatos realizados pelos docentes

Fonte: Autora (2024)

#paratodosverem: captura de tela da opção de visualização das práticas, onde as práticas são exibidas em formato de uma tabela com as colunas “professor”, “título”, “prática” e os botões validar e excluir.

A última página apresentada do sistema é a página “Repositório da ETEC”, Figura 14, que contém link para o programa de formação da autarquia da unidade, o catálogo das formações do ano e de um repositório da autarquia com material instrucional. Nesse espaço também, poderá ser incluído material didático produzido pelos docentes.



Figura 14 - Página repositório ETEC

Fonte: Autora: 2024

#paratodosverem: captura da tela de repositório do site, onde é exibido três seções, uma com o link e imagem do repositório da CETEC, outra com o link e imagem do catálogo de capacitações de 2024 e outra com o link e imagem do site da CETEC Capacitações.

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA OS DOCENTES DA IE DO VALE DO PARAÍBA, OBJETO DESTA PESQUISA:

QUESTIONÁRIO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa **“Contributos do programa de formação continuada de uma escola técnica estadual na ação docente”**, sob a responsabilidade do pesquisador **“Tatiane Tolentino de Assis”**. Nesta pesquisa, pretendemos **“Identificar em quais condições há eficácia nos programas de formação continuada e seus impactos na ação docente”** por meio de **“um questionário de caracterização do perfil docente de uma escola técnica estadual, que tenha participado do programa de formação continuada nos últimos dois anos (13) e entrevista semiestruturada com (13) professores que tenham participada do programa de formação continuada e assentido ser entrevistado, serão gravados em áudio que será transcrito”**.

Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios consistem em **“contribuir com a comunidade acadêmica acerca da importância da formação continuada no ensino profissional e tecnológico”** e os riscos **“são mínimos, decorrentes de sua participação são referentes ao contrangimento ou abalo emocional que possa vir a sofrer ao responder às questões propostas no questionário ou na entrevista semiestruturada”**. Entretanto para evitar que ocorram danos **“ficam-lhes garantido o direito de anonimato, de abandonar a qualquer momento a pesquisa e deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder, bem como solicitar para que os danos por ele fornecido durante a coleta não sejam utilizados.”**. Caso haja algum dano ao participante, será garantido ao mesmo procedimentos que visem à reparação e ao direito a buscar indenização.

Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo, **pois será garantido o direito ao ressarcimento de despesas que forem necessárias** e nem receberá qualquer vantagem financeira. O Sr.(a) receberá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr.(a) não será identificado em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Este termo de consentimento se encontra impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a). Para qualquer outra informação o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o pesquisador por telefone **(12 99156-3576 “inclusive ligações a cobrar”)**, e-mail **(tatiane.tassis@unitau.br)**. Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3622-4005, e-mail: cep.unitau@unitau.br

O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 510/16

1. Você está ciente do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido acima?

☐ Sim

☐ Não

Seção 02 - Docentes com assentimento ao TCLE

2. Qual gênero de identifica?

☐ Masculino

☐ Feminino

☐ Prefiro não responder

3. Qual sua idade?

Insira sua resposta

4. Quanto tempo de docência possui?

Insira sua resposta

5. Qual eixo tecnológico você é docente?

☐ Núcleo Comum (Ensino Médio)

☐ Informação e Comunicação (Desenvolvimento de Sistemas e Informática para Internet)

☐ Gestão e Negócios (Administração, Logística e Marketing)

☐ Saúde e Segurança (Segurança do Trabalho)

6. Você está sempre ciente das capacitações ofertadas pela Autarquia a seus docentes por meio do programa de formação continuada?

☐ Sim

☐ Não

7. Você já realizou algum curso ofertado pelo Centro Paula Souza através do programa Cetec Capacitações?

☐ Sim

☐ Não

Seção destinada aos docentes que já realizaram algum curso de formação continuada da autarquia responsável pela Unidade de Ensino?

5. O curso(s) que realizou foi nos últimos dois anos?

☐ Sim

☐ Não

6. Desde sua entrada, na unidade de ensino, quantos cursos pela autarquia já realizou?

☐ 3-5

☐ 5-10

☐ mais de 10

7. Qual modalidade de curso você tem preferência:

☐ Presencial

☐ A Distância

8. Em uma escala de 0 a 5, em que o zero está minimamente relacionado e o cinco fortemente relacionado, qual foi o motivo pelo qual opta por realizar os cursos de formação continuada?

	01	02	03	04	05
Atualização de conhecimentos específicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quantidade de horas para evolução funcional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quantidade de horas para a pontuação docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Os cursos do programa de formação continuada que realizou são:

☐ Na sua área específica

☐ Na área de educação e metodologias

☐ Na área específica e em educação

10. Pontue sua percepção, em que zero é uma nota baixa e cinco uma nota alta, dos cursos realizados no programa de formação continuada em relação ao:

	01	02	03	04	05
Conteúdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Metodologia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aplicabilidade do conteúdo estudado em suas aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Você poderia participar de uma entrevista a respeito de suas percepções acerca dos cursos do programa de formação continuada?

☐ Sim

☐ Não

12. Caso tenha indicado que participaria da entrevista, por favor, informe seu nome completo.

Assim poderei entrar em contato.

Finalização

13. Você realizou outros cursos, fora dos ofertados pela autarquia em seu programa de formação continuada, nos últimos dois anos?

☐ Sim

☐ Não

14. Há espaços para compartilhamento de saberes ou um programa de formação continuada dentro da sua escola?

☐ Sim

☐ Não

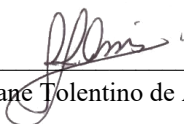
APÊNDICE C - QUESTÕES DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA:

1. Dos cursos realizados pelo programa de formação continuada da autarquia, você considera que possibilitaram uma melhora das suas aulas?
2. O material didático dos cursos realizados pôde ser aproveitado em suas aulas?
3. A metodologia dos cursos realizados poderia ser replicada aos seus alunos?
4. Você considera relevante os temas de cursos ofertados?
5. Você já sentiu a necessidade de algum curso de formação continuada e não teve esta oferta?
6. Você percebe um espaço de compartilhamento de saberes, ou formação continuada dentro da sua escola? Se não, gostaria que houvesse?

APÊNDICE D – DECLARAÇÃO DE USO DE IAG

Este trabalho utilizou ferramenta de Inteligência Artificial Generativa para análise de dados do questionário fechado no cruzamento de informações, e para a redação preliminar do protocolo de acessibilidade dos quadros e gráficos do trabalho apresentados na pesquisa.

Taubaté, 03 de março de 2025.



Tatiane Tolentino de Assis