

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

**JOSÉ FERRARI JUNIOR**

**A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: VISÃO DOS  
PROFESSORES SOBRE UM PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO  
PEDAGÓGICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA MODALIDADE EAD**

São Carlos

2018

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

**A Educação Profissional Técnica de Nível Médio: visão dos professores sobre um  
Programa Especial de Formação Pedagógica de formação continuada na modalidade  
EaD**

**José Ferrari Junior**  
**Orientadora: Profa. Dra. Juliana Rink**

São Carlos  
2018

**A Educação Profissional Técnica de Nível Médio: visão dos professores sobre um Programa Especial de Formação Pedagógica de formação continuada na modalidade EaD**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Juliana Rink.

São Carlos  
2018

Ferrari Junior, José

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio: visão dos professores sobre um Programa Especial de Formação Pedagógica de formação continuada na modalidade EaD / José Ferrari Junior. -- 2018.

127 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador: Juliana Rink

Banca examinadora: Juliana Rink, Dulcimeire Aparecida Volante Zanon, Livia Maria Louzada Brandão

Bibliografia

1. Educação Profissional Técnica de Nível Médio. 2. formação continuada a distância. 3. Programa Especial de Formação Pedagógica. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

---

Folha de Aprovação

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato José Ferrari Junior, realizada em 20/09/2018:

---

Profa. Dra. Juliana Rink  
UFSCar

---

Profa. Dra. Dulcineide Aparecida Volante Zanon  
UFSCar

---

Profa. Dra. Livia Maria Louzada Brandão  
FATEC

*Dedico este trabalho à minha mãe, pelo sonho  
que ela tinha de ser professora.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me presentear com a Vida.

Aos meus pais, Valentina e José, que sempre me dedicaram muito amor, proporcionaram-me uma boa educação, valores e respeito.

Às minhas irmãs, Cláudia e Angela, e minha sobrinha Isabella pelo amor e toda felicidade que me proporcionam.

À minha orientadora, Profa. Juliana, por confiar em mim e conceder-me credibilidade. O meu “muito obrigado” pela paciência, acolhimento e sintonia ao longo do nosso trabalho nesse período do curso. Destaco os ensinamentos valorosos que me proporcionou nessa jornada!

Aos membros da banca, professoras Dra. Dulcimeire e Dra. Livia pelas valiosas contribuições, as quais proporcionaram o aprimoramento do meu trabalho. Também agradeço aos professores Dra. Wania e Dr. João, pela disponibilidade de participarem como suplentes da banca.

A todos os meus amigos que sempre me acompanharam e compreenderam minha ausência em alguns momentos, em função da minha dedicação aos estudos e projetos de vida.

Ao Centro Paula Souza (CPS) por permitir cursar o mestrado e realizar a pesquisa. Ao meu diretor Rogério pelo apoio.

Às valiosas contribuições dos professores participantes, sem as quais não seria possível o desenvolvimento desse estudo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que me proporcionaram conhecimento, auxiliaram e dedicaram-me seu tempo.

Aos amigos do Mestrado, em especial ao Cadu, por nossas longas conversas sobre as orientações e à Renata pelos trabalhos realizados juntos e as viagens de Rio Claro até São Carlos que foram momentos enriquecedores de amizade e de aprendizagem.

À Eliza, minha amiga e assessora digital.

À Professora Hirlei, que fez a revisão de língua portuguesa e, principalmente, pelo conhecimento proporcionado.

Às professoras Janaína e Juliana que me ajudaram na revisão do abstract.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desse trabalho.

E, em especial, à UFSCar, que me deu a oportunidade de cursar o mestrado em uma universidade pública de excelência!

*"Não importa o quão devagar você vá, desde que não pare"*

*"Escolha uma profissão que ame e não terá que trabalhar um único dia em sua vida"*

*Confúcio*

## RESUMO

Este trabalho foi realizado com docentes atuantes na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) de duas Escolas Técnicas Estaduais, situadas em distintos municípios do interior do estado de São Paulo, e que cursaram o Programa Especial de Formação Pedagógica (PEFP) ofertado pelo Centro Paula Souza na modalidade a distância, nas edições de 2014, 2015 ou 2016. Teve como objetivo investigar e analisar a visão que tais professores têm sobre a formação continuada intermediada por um Ambiente Virtual de Aprendizagem, bem como discutir as potencialidades e as fragilidades de uma formação continuada na modalidade a distância. Em relação aos procedimentos metodológicos, além de análise documental, foi realizada uma pesquisa de campo com treze professores que cursaram o referido programa de formação. O instrumento de coleta de dados foi um questionário estruturado em quatro eixos: Perfil Geral, Formação Geral, Formação Continuada e Formação Específica por meio do Programa Especial de Formação Pedagógica. Para fins de análise dos dados, foi utilizada a análise textual discursiva. Os resultados mostram que aproximadamente 60% dos participantes possuem em média 3 a 4 anos de experiência docente na instituição e cerca de 2/3 exerce outro trabalho em paralelo à função de professor. A maioria declarou que teve pouco ou nenhum contato com conhecimentos pedagógicos na formação inicial. Para 85%, o fator tempo é o principal obstáculo para participar de uma formação continuada e mais da metade alegou a necessidade de realizar cursos ligados à área técnica de atuação. Referente ao olhar dos professores sobre o PEFP na modalidade EaD, a potencialidade mais ressaltada foi a possibilidade de utilizar, em suas aulas, as estratégias metodológicas abordadas durante o curso, e as principais vantagens citadas foram a flexibilidade e a gestão do tempo. Já as desvantagens foram a falta de suporte por parte da tutoria, a avaliação e o caráter impessoal de um curso na modalidade EaD. Além disso, houve relatos sobre a contribuição dos saberes da formação profissional na prática docente. Esperamos que esse estudo contribua para o aprimoramento de Programas de Formação Continuada para a EPTNM e o fomento à novas pesquisas sobre o tema.

**Palavras-chave:** Educação Profissional Técnica de Nível Médio; formação continuada a distância; formação de professores; Programa Especial de Formação Pedagógica.

## ABSTRACT

This work was performed with teachers working in the Professional Technical Education (PTE) of two State Technical Schools, located in different municipalities of the interior of the state of São Paulo, and who attended the Special Pedagogical Training Program (SPTP) offered by the Paula Souza Center in the distance modality, in the editions of 2014, 2015 or 2016. The objective of this study was investigate and analyze the view that these teachers have on the continuous formation mediated by a Virtual Learning Environment, as well as to discuss the potentialities and weaknesses of a continuous training in the distance modality. Regarding methodological procedures, in addition to documentary analysis, a field research was carried out with thirteen teachers who attended the referred training program. The data collection instrument was a questionnaire structured in four axes: General Profile, General Training, Continuing Education and Specific Training through the Special Pedagogical Training Program. For purposes of data analysis, the discursive textual analysis was use. The results show that approximately 60% of the participants have, on average, 3 to 4 years of teaching experience in the institution and about 2/3 have other work in parallel to the role of teacher. Most stated that they had little or no contact with pedagogical knowledge in the initial formation. For 85%, the time factor is the main obstacle to attending a continuous training and more than half claimed the need to take courses according to the training in the technical area. Regarding the teachers' view of the SPTP in the Distance Learning (DL), the most highlighted potential was the possibility of using in their classes the methodological strategies addressed during the course, and the main advantages were flexibility and time management. On the other hand, the disadvantages were the lack of support on the part of the tutor, the evaluation and the impersonal character of a course in the DL modality. In addition, there were reports on the relevance of the knowledge of professional training for application in teaching practice. We expect that this study will contribute to the improvement of Continuing Education Programs for the PTE and the promotion of new research on the subject.

**Keywords:** Vocational Education and Training; Distance Learning; teacher training; Special Pedagogical Training Program.

## LISTA DE FIGURAS

|  |    |
|--|----|
| Figura 1: ícones disponíveis no AVA para o aluno realizar as ações propostas.... | 62 |
| Figura 2: cronograma.....  | 62 |
| Figura 3: roteiro das atividades a serem realizadas.....                         | 63 |
| Figura 4: recursos disponíveis no AVA.....                                       | 63 |
| Figura 5: apresentação do curso no momento da ambientação.....                   | 64 |
| Figura 6: página de abertura de uma das disciplinas oferecida.....               | 65 |
| Figura 7: recursos disponíveis no AVA.....                                       | 66 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|   |    |
|---|----|
| Gráfico 1: distribuição da faixa etária dos treze professores participantes da pesquisa.....      | 76 |
| Gráfico 2: distribuição do tempo de atuação dos entrevistados no CPS.....                         | 78 |
| Gráfico 3: frequência com que os professores costumam realizar cursos de formação continuada..... | 84 |
| Gráfico 4: exemplos de formação continuada mencionados pelos professores...                       | 85 |

## LISTA DE QUADROS

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 1: dilemas e desafios que caracterizam a política de formação docente.....   | 19  |
| Quadro 2: classificação dos saberes docentes de acordo com Tardif (2014).....   | 23  |
| Quadro 3: relação dos artigos, com foco na formação de professores para a EPT, publicados na Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica.....                                 | 35  |
| Quadro 4: artigo, com foco na formação de professores para a EPT, publicado na Revista da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.....  | 41  |
| Quadro 5: artigos, com foco na formação de professores para a EPT, publicados na Revista Educação e Sociedade da Universidade Estadual de Campinas.....                                     | 42  |
| Quadro 6: artigo, com foco na formação de professores para a EPT, publicado na Revista Reverte (Revista de Estudos e Reflexões Tecnológicas da Faculdade de Tecnologia de Indaiatuba) ..... | 43  |
| Quadro 7: quantidade de registros encontrados no banco de dissertações e teses da CAPES.....  | 44  |
| Quadro 8: dissertações, com foco na formação de professores para a EPT, publicados no banco de dissertações e teses da CAPES.....   | 45  |
| Quadro 9: exemplos de ferramentas de comunicação em AVA.....  | 53  |
| Quadro 10: princípios e estratégias da tutoria.....   | 55  |
| Quadro 11: vantagens e desvantagens das modalidades presencial e a distância.....   | 55  |
| Quadro 12: apresentação das disciplinas, com a respectiva carga horária, dos objetivos e dos tópicos abordados no curso.....  | 59  |
| Quadro 13: sugestões, carga horária e descrição das práticas pedagógicas.....   | 60  |
| Quadro 14: eixos do questionário com suas respectivas questões.....   | 73  |
| Quadro 15: relação dos Cursos Técnicos de Nível Médio e seus respectivos Eixos Tecnológicos que os professores pesquisados atuam.....   | 79  |
| Quadro 16: ilustração a respeito das respostas de cada professor.....   | 80  |
| Quadro 17: principais dificuldades para o professor realizar um curso de formação continuada.....   | 88  |
| Quadro 18: grupos de potencialidades indicadas pelos docentes.....  | 92  |
| Quadro 19: grupos de fragilidades.....  | 94  |
| Quadro 20: exemplos de práticas utilizadas em aula, citadas pelos docentes.....   | 96  |
| Quadro 21: vantagens e desvantagens do curso ser ofertado na modalidade a distância.....  | 101 |

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

|          |  |
|----------|--|
| ATD      | Análise Textual Discursiva.  |
| AVA      | Ambiente Virtual de Aprendizagem.  |
| CAF      | Colégio Agrícola de Floriano.  |
| CAPES    | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.   |
| CBO      | Classificação Brasileira de Ocupações.   |
| CEB      | Câmara da Educação Básica.   |
| CEETEPS  | Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.   |
| Cetec    | Unidade de Ensino Médio e Técnico.   |
| CNAE     | Classificação Nacional de Atividades Econômicas.   |
| CNE      | Conselho Nacional de Educação.   |
| CPS      | Centro Paula Souza.  |
| CRFB     | Constituição da República Federativa do Brasil.  |
| EaD      | Educação a distância.  |
| EJA      | Educação de Jovens e Adultos.  |
| EP       | Educação Profissional.   |
| EPT      | Educação Profissional e Tecnológica.   |
| EPTNM    | Educação Profissional Técnica de Nível Médio.  |
| Etec     | Escola Técnica Estadual.   |
| Fatec    | Faculdade de Tecnologia.   |
| FNDE     | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.   |
| GEPEMHEP | Grupo de Estudos e Pesquisas em Memórias e História da Educação Profissional.                                      |
| IBGE     | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.   |
| IFAM     | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas.   |
| IFC      | Instituto Federal Catarinense.   |
| IFMS     | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul.   |
| IRPF     | Imposto de Renda da Pessoa Física.   |
| LDB      | Lei de Diretrizes e Bases.   |
| MEC      | Ministério da Educação.  |
| PNE      | Plano Nacional de Educação.  |
| PROEJA   | Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos. |
| TICs     | Tecnologias de Informação e Comunicação.   |
| UFPI     | Universidade Federal do Piauí.   |
| UFSCar   | Universidade Federal de São Carlos.  |
| UnB      | Universidade de Brasília.  |
| UNICAMP  | Universidade Estadual de Campinas.   |

## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>   | <b>11</b>  |
| <b>1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>   | <b>18</b>  |
| 1.1 A formação continuada de professores no Brasil: algumas considerações.....   | 18         |
| 1.2 A Educação Profissional e Tecnológica e a formação continuada dos professores nela atuante.....  | 27         |
| 1.3 Pesquisas que abordam a formação continuada de professores para a Educação Profissional e Tecnológica: uma revisão bibliográfica.....        | 34         |
| <b>2. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA MODALIDADE A DISTÂNCIA E O PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO CENTRO PAULA SOUZA.....</b> | <b>48</b>  |
| 2.1 Formação continuada de professores na modalidade a distância.....  | 48         |
| 2.2 O Programa Especial de Formação Pedagógica do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS).....                             | 56         |
| <b>3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>   | <b>67</b>  |
| <b>4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>  | <b>76</b>  |
| 4.1 Os aspectos gerais sobre o perfil e a formação dos participantes.....  | 76         |
| 4.2 A visão dos participantes sobre formação continuada: limites e possibilidades...   | 83         |
| 4.3 O olhar dos professores sobre o PEFP na modalidade EaD.....  | 91         |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>   | <b>109</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>112</b> |
| <b>APÊNDICES .....</b>   | <b>120</b> |

## INTRODUÇÃO

Nesta primeira seção do texto será apresentada a trajetória profissional e acadêmica do professor-pesquisador, evidenciando o propósito de estudar a formação pedagógica para professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM). Além disso, será apresentada a justificativa, a questão e os objetivos da pesquisa e a estrutura do trabalho.

Ao longo da minha trajetória como estudante sempre gostei de ajudar os colegas em sala de aula com dúvidas nas diversas disciplinas do currículo escolar. Principalmente em matemática, essa sim era e ainda é uma paixão. A carreira docente pelo visto estava traçada na minha vida, porém, não decidi inicialmente por cursar uma licenciatura. Ingressei na PUC-Campinas no curso de Ciências Contábeis, realizei estágio em um escritório de contabilidade e, em seguida, na prefeitura de Campinas. Em 2004, no último ano da faculdade, dediquei-me à monitoria de duas disciplinas que tive no ano anterior e foi muito interessante. No final desse mesmo ano, surgiu a oportunidade de participar de um processo seletivo para trabalhar como professor na área de Gestão e Negócios em uma das Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) do CPS. A etapa de seleção consistiu em uma prova didática na qual tive que ministrar uma aula e, após a aprovação no processo seletivo, iniciei minha carreira docente em 2005.

No ano de 2007, assumi a coordenação do curso Técnico em Administração na Etec e logo em seguida também assumi a coordenação do curso Técnico em Contabilidade. Simultaneamente a esse projeto de coordenação, trabalhava num outro projeto de elaboração de questões tipo teste para um curso ofertado na modalidade semipresencial.

No ano de 2008, o CPS iniciou a oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada ao curso Técnico em Administração, conhecido também como Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA). Foi um curso bem interessante de coordenar em razão de ser um público diferente do que estava acostumado a trabalhar.

Em agosto de 2008, assumi a coordenação de um novo projeto que estava começando no CPS: o programa Telecurso TEC, que consistia em oferecer o curso de Gestão de Pequenas Empresas na modalidade semipresencial em parceria com a Fundação Roberto Marinho e a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo nas escolas estaduais da grande São Paulo para os alunos da própria Secretaria, com a finalidade de estimular o Empreendedorismo entre os jovens. Foi um desafio e tanto esse projeto!

Então, desde esse ano, trabalho na Unidade de Ensino Médio e Técnico (Cetec) tanto na elaboração quanto na coordenação dos exames presenciais dos cursos Técnicos em Administração, Comércio e Secretariado. No primeiro semestre de 2016, surge uma nova proposta: trabalhar na revisão de questões interdisciplinares dissertativas para o curso Técnico em Informática e Técnico em Eletrônica na modalidade semipresencial e, no segundo semestre de 2016, com o curso Técnico em Guia de Turismo, na modalidade *online*.

De 2014 até o ano de 2016 tive a oportunidade de trabalhar como tutor no curso Programa Especial de Formação Pedagógica promovido pelo CPS em convênio com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) com o objetivo de ampliar a oferta e melhorar a qualidade dos cursos técnicos públicos oferecidos no Estado de São Paulo dentro do Programa Brasil Profissionalizado. Esse curso foi destinado aos professores do CPS e aos de outras instituições de ensino que atuavam na EPTNM. Ressalto que eu tive a oportunidade de ser aluno do referido curso no ano de 2008 na modalidade presencial.

Ambas experiências, como tutor e como aluno, suscitaram a ideia e o interesse de explorar esse assunto e iniciar um estudo sobre a Formação Pedagógica dos professores que atuam na EPTNM do CPS. Trabalhar nesse curso me oportunizou escrever a presente dissertação para discutir e analisar pontos importantes sobre a formação continuada para professores da EPTNM; assim sendo, de acordo com Oliveira (2006, p. 7):

(...) muitas vezes, há o entendimento de que, para ser professor, o mais importante é ser profissional da área relacionada à(s) disciplina(s) que vai lecionar ou que leciona. O professor do ensino técnico não é concebido como um profissional da área da educação, mas um profissional de outra área e que nela também leciona.

Em conformidade com a autora, é possível considerar que professores que atuam nesse segmento podem não ter a expectativa “de serem professores, profissionais da educação, mas, sim, profissionais de outra área que aprenderam a dar aulas e passaram a ter ampliadas as suas oportunidades de trabalho.” (OLIVEIRA, 2006, p. 7). Esse cenário também é problematizado pelo trabalho de Araujo (2008), que identifica algumas situações-problema na prática dos docentes de Educação Profissional (EP). Uma delas é que “Muitos professores não se reconhecem como docentes, mas como técnicos (engenheiros, biólogos, químicos, etc). Isso evidencia uma resistência muito forte aos apelos por uma ação fundada nas contribuições da pedagogia” (ARAUJO, 2008, p. 61).

Acerca da produção acadêmica a respeito dessa modalidade de ensino, Gariglio e Burnier (2012, p. 214) declaram que a falta de atenção e estudos sobre o tema contribuem para “reforçar a tese de que esses profissionais não pertencem à área da educação”, cabendo a eles somente “o domínio dos conhecimentos da(s) área(s) que pretendem ensinar e a experiência no chão de fábrica”.

Todas essas oportunidades mencionadas, proporcionaram-me um amadurecimento pessoal e profissional. Os desafios experienciados permitiram-me buscar uma vivência escolar de qualidade e, com isso, a vontade de aprender e de estudar me levaram a concorrer a uma das vagas no Mestrado Profissional em Educação da UFSCar no ano de 2016, que se transformou em realidade, mesmo diante de inúmeras barreiras que passei para chegar até aqui!

Ao pesquisar sobre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), verifiquei que ela tem o papel de propiciar um recinto educacional que aborde assuntos de esfera social, política e cultural, uma vez que ela tem a intenção de formar o indivíduo com sabedoria, ética, cidadania e cultura, associadas aos conhecimentos científicos estruturados ao longo da história pela humanidade, focando na formação de uma profissão a fim de atender as demandas do mercado. Nesse sentido, é pertinente pensar como ocorre a formação dos professores que atuam nesse contexto educacional. De acordo com Gatti (2008), a soberania do processo de formação continuada tem relação com o conceito de atualização e renovação de acordo com as transformações na tecnologia, no conhecimento e no mundo do trabalho.

A formação continuada, mesmo sem uma política de constituição definida, é alicerçada pelo respectivo sistema escolar, uma vez que outrora professores sem conhecimento formal eram designados para exercer a docência, portanto o próprio sistema escolar se encarregava de formar esses profissionais no decurso de suas atividades (ROMANOWSKI; MARTINS, 2010). Então, o *know-how* pedagógico adquirido pode ser relacionado ao conhecimento pedagógico tácito (KUENZER, 2003), ou seja, é o saber fundamentado em vivências cotidianas no local de trabalho sem um esclarecimento teórico.

Sobre esse assunto, o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), estipula estratégias, preceitos e metas com a finalidade de orientar as iniciativas no âmbito da educação e na formação docente. Ele estabelece vinte metas que devem ser atingidas e algumas delas são intimamente concernentes ao objeto de estudo proposto nesse trabalho. O preceito 7 evidencia atenção com a ascensão da qualidade da educação básica em todas as modalidades. Já a meta 10 visa oferecer, no mínimo, 25% das matrículas da Educação de Jovens e Adultos nos ensinos

fundamental e médio, na forma integrada à EP. Já a meta 11 visa triplicar as matrículas da EPTNM, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público. Portanto, se há um propósito a ser atingido focalizando especificamente essa modalidade de ensino, ainda é necessário, pensar no aspecto de que o docente nela atuante seja alguém preparado e com formação adequada para realizar um trabalho apropriado junto a esse público.

Ao estudar Cunha (2000, p. 1), compreendi que, muitas vezes, “a educação profissional aparece na bibliografia como definida mais pela omissão do que pelo conhecimento produzido a respeito”. Contudo, diversos estudos sobre o tema podem ser encontrados. No que diz respeito à produção de conhecimento sobre EPT no CPS, há diversas publicações sobre o seu histórico, a sua constituição e a sua trajetória. A instituição organiza simpósios sobre o tema, a exemplo do Simpósio dos Ensinos Médio, Técnico e Tecnológico<sup>1</sup>, que ocorre desde o ano de 2010, que tem como propósito permitir a divulgação e o debate de estudos, práticas e reflexões dos professores e gestores das escolas técnicas e faculdades de tecnologia. Ao longo desses anos de evento, foram abordados temas como Empreendedorismo e Docência na Educação Profissional; O Trabalho e a Educação Técnica e Tecnológica no Mundo Contemporâneo; Práticas de Ensino e Pesquisa; Profissionalização Docente; Processos de Avaliação; Práticas Integradoras e Gestão Curricular.

Descobri também a existência do grupo de pesquisas, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Memórias e História da Educação Profissional (GEPEMHEP)<sup>2</sup>. Conforme sítio eletrônico do mesmo, tem como objetivo propor e desenvolver estudos e pesquisas com a finalidade de levantar, analisar e divulgar informações sobre práticas escolares e pedagógicas encontradas em documentos diversos existentes nos Centros de Memória da instituição, de forma a propiciar o acesso aos educadores e aos pesquisadores de outras instituições, envolvidos com a história da EPT. As linhas de pesquisas do GEPEMHEP são: (i) Cultura, saberes e práticas escolares e pedagógicas na EPT; (ii) Currículos e história das disciplinas de cursos que são ou foram oferecidos na EPT; (iii) Instituições escolares técnica e tecnológica, enfatizando o público da escola, as modalidades de ensino e as apropriações dos espaços e (iv) Memórias e história da EPT no campo da alimentação e nutrição.

---

<sup>1</sup> Informação obtida por meio do sítio eletrônico: <http://www.simpósio.cpscetec.com.br/>, em janeiro de 2018.

<sup>2</sup> Informação obtida por meio do sítio eletrônico: <http://www.cpscetec.com.br/memorias/index.php>, em janeiro de 2018.

O CPS ainda oferece o Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional<sup>3</sup>; que tem como compromisso buscar uma efetiva interferência na realidade da EPT por meio do processo de formação de professores e gestores e do desenvolvimento de práticas inovadoras no processo de ensino-aprendizagem. Conforme o sítio eletrônico do programa, uma das linhas de pesquisa do mestrado é: “Formação do Formador”. Tal linha procura, a partir da análise sobre a formação e o papel dos formadores, buscar um eixo integrador entre as políticas públicas, o mercado de trabalho e as práticas educacionais recolocando a questão se é possível chegar a uma EP que permita a construção de um conhecimento que não seja meramente instrumental.

Porém, ao analisar como ocorre no país a formação de professores que exercem a docência na EPTNM, identifiquei que ainda há diversas lacunas a serem preenchidas. A carência de produção de conhecimentos sobre a formação de professores que exercem suas atividades no Ensino Técnico<sup>4</sup> – embora essa modalidade de ensino seja um assunto de investigação decorrente da relevância social que ela tem para o desenvolvimento da nação – não deixa de ser reflexo da indefinição de políticas que visam à formação de professores para nela atuar. Para Cunha (2000), há um “espaço vazio” no que se refere às pesquisas sobre EP no Brasil, embora ele concorde que esse panorama tende a se modificar, dada a “ampla e genuína preocupação nos meios acadêmicos pela articulação entre os "mundos" do trabalho e da educação” (CUNHA, 2000, p. 2).

A pesquisa de Oliveira (2016) sistematizou dados sobre o cenário da produção acadêmica ligada ao tema em nosso país. Tal estudo consistiu na realização de uma pesquisa exploratória para revisar a produção científica nacional, a fim de identificar trabalhos apresentados em eventos, artigos publicados em periódicos reconhecidos além de teses e dissertações, especialmente os relacionados aos professores atuantes no Ensino Profissional Técnico de Nível Médio (OLIVEIRA, 2016). De acordo com a autora (2016), o objetivo da pesquisa foi traçar um perfil do que é divulgado sobre o assunto, com o intuito de situar a relevância e a validade da pesquisa desenvolvida. Para a realização da busca dos artigos, foram utilizados os descritores “educação profissional” e “docência no ensino técnico” na tentativa de localizar os trabalhos que tratassem da formação de professores para a EPTNM (OLIVEIRA, 2016).

---

<sup>3</sup> Informações obtidas por meio do sítio eletrônico: <http://www.cps.sp.gov.br/pos-graduacao/stricto-sensu/>, em julho de 2018.

<sup>4</sup> Ao longo do trabalho foi adotado, em alguns momentos, a nomenclatura Ensino Técnico como sinônimo para a terminologia EPTNM, visto que esse termo é utilizado por diversos autores, pelo MEC e pelo CPS.

A autora catalogou 34 produções bibliográficas, sendo 10 teses e 24 dissertações no período que compreende os anos 2004 a 2014. A busca foi realizada entre os meses de setembro a outubro do ano de 2014, por meio do Portal Periódicos CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), dos anais dos eventos científicos da Anpae (Associação Nacional de Política e Administração da Educação) e da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), fontes disponibilizadas virtualmente e de fácil acesso às produções acadêmicas em âmbito nacional (OLIVEIRA, 2016).

Essa inquietação já era colocada por Peterossi (1994). Para a autora, que investigou o cenário a respeito da formação dos professores da EPT, “a preocupação com a sistematização da formação dos professores para esse ramo de ensino” ainda estaria “ausente por muitas décadas” (PETEROSSO, 1994, p. 69).

É importante que o professor atuante na EPT se sinta um profissional da área da educação; somente assim a sociedade como um todo passará a valorizá-lo. Então, é necessário pesquisar e produzir conhecimentos e saberes sobre o processo de formação continuada desses docentes, até mesmo para a divulgação e a propagação do que já existe e do que ainda pode ser feito nesse aspecto.

Diante do cenário apresentado e considerando a minha atuação profissional, com este trabalho pretendo discutir a importância da formação dos professores da EPTNM e pesquisar como essa formação ocorre, assim sendo, a questão da investigação é: *o que pensam os professores que atuam na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) do Centro Paula Souza (CPS) sobre a formação continuada na modalidade a distância?*

O objetivo geral é *analisar a visão que os professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm sobre a formação continuada intermediada por um AVA* e os objetivos específicos são: a) discutir as potencialidades e as fragilidades da formação continuada na modalidade a distância e b) analisar o Programa Especial de Formação Pedagógica oferecido pelo Centro Paula Souza na modalidade a distância.

Para atingir os objetivos propostos, a dissertação, está estruturada em quatro seções. A primeira apresenta a fundamentação teórica do trabalho, que resultou da revisão bibliográfica sobre formação de professores e EPT. A segunda seção explana sobre a formação continuada de professores na modalidade a distância e o Programa Especial de Formação Pedagógica. Na terceira, apresenta os procedimentos metodológicos utilizados para a pesquisa, as etapas de realização e a técnica de análise de dados. Já a quarta seção aborda a análise e a discussão dos

dados coletados junto aos professores da EPTNM de duas Escolas Técnicas Estaduais. Por fim, o trabalho traz algumas considerações finais.

## 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção será apresentada uma revisão dos conceitos sobre a formação continuada dos docentes no Brasil. Em seguida, será explanado a respeito da EPT e da formação dos professores que atuam nessa modalidade de ensino e, por fim, uma revisão bibliográfica com relação às pesquisas que abordam a formação continuada de professores para a EPT.

### 1.1 A formação continuada de professores no Brasil: algumas considerações

De acordo com Gatti (2008), é forte a questão da formação continuada nos diversos setores profissionais como uma das premissas para o exercício do trabalho, o entendimento da necessidade de atualização constantemente é decorrente das mudanças ocorridas nas tecnologias e nos conhecimentos e das modificações sucedidas no mundo do trabalho. Conforme a autora, a educação continuada passou a ser compreendida como aprofundamento e como progresso na formação dos profissionais (GATTI, 2008). A formação continuada é uma condição para a realização do trabalho nos diversos setores; o poderio da formação continuada tem origem no princípio de modernização e aprimoramento contínuo (GATTI, 2008). Para Gatti (2008), tal entendimento passou a ser incorporado pelo setor educacional, estimulando políticas nacionais e regionais em face aos problemas relativos ao sistema educacional (GATTI, 2008).

É importante saber que:

(...) a ideia de que a formação de professores não termina com a conclusão de um curso preparatório, seja de nível superior ou médio, começou a ganhar mais força, no Brasil, a partir da segunda metade dos anos 80. A chamada 'formação continuada' tornou-se expressão bastante conhecida a partir dessa época e a ideia da formação como um *continuum* entre a formação 'inicial' e a continuada passou a ser cada vez mais difundida nos meios acadêmicos. (DINIZ-PEREIRA; SOARES, 2010, p. 228).

Saviani (2011) menciona que as contínuas mudanças ocorridas na formação de professor no Brasil evidenciam um quadro de descontinuidade. Para o autor (2011), o assunto de natureza pedagógica passa a ocupar uma posição fundamental desde reformas ocorridas na década de 1930; porém, não tem um encaminhamento satisfatório, demonstrando precariedade

das políticas formativas e, embora com modificações contínuas, não preparam o docente para os desafios que a educação passa no país. Ainda de acordo com Saviani (2011, p. 8):

(...) a formação de professores se converteu, atualmente, numa das questões mais controvertidas e de maior visibilidade, uma vez que os professores e as instituições formadoras tendem a ser apontados como vilões pelas autoridades educacionais assim como por diversas modalidades de intelectuais influentes na mídia.

Em seu trabalho, o pesquisador apresenta alguns dilemas e desafios para as políticas de formação docente, sintetizados no quadro a seguir:

### **Quadro 1: dilemas e desafios que caracterizam a política de formação docente.**

|  |
|--|
| <p>Dilema 1: fragmentação e dispersão das iniciativas, justificadas pela chamada “diversificação de modelos de organização da Educação Superior”.</p> <p>✓ Desafio: criar uma perspectiva de formação de professores centralizada no padrão universitário e nas faculdades de educação como <i>locus</i> privilegiado da formação docente.</p>   |
| <p>Dilema 2: descontinuidade das políticas educacionais.</p> <p>✓ Desafio: estabelecer uma política educacional que não seja intermitente e que favoreça a formação do professor em cursos de longa duração.</p>   |
| <p>Dilema 3: burocratismo da organização e do funcionamento dos cursos no qual o formalismo do cumprimento das normas legais se impõe sobre o domínio dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão docente.</p> <p>✓ Desafio: converter as faculdades de educação em lugares de ensino e de pesquisa com a finalidade de atender aos candidatos à carreira docente em um ambiente de estímulo intelectual.</p>  |
| <p>Dilema 4: separação entre as instituições formativas e o funcionamento das escolas no âmbito dos sistemas de ensino.</p> <p>✓ Desafio: estabelecer forte articulação entre os cursos de formação com o que de fato ocorre no dia a dia das escolas, pensando em dois aspectos: as unidades escolares e os estágios que deverão ser realizados.</p>  |
| <p>Dilema 5: o paradoxo pedagógico expresso na contraposição entre teoria e prática, entre conteúdo e forma, entre conhecimento disciplinar e saber pedagógico-didático.</p> <p>✓ Desafio: buscar a articulação entre a teoria e a prática.</p>  |
| <p>Dilema 6: jornada de trabalho precária e baixos salários.</p> <p>✓ Desafio: valorizar os docentes em dois aspectos, são eles: jornada de trabalho em tempo integral em uma única unidade para que o professor possa organizar melhor seu tempo com a preparação de aulas, com a participação na gestão da escola e com o atendimento à comunidade. No que diz respeito aos salários, proporcionar ao professor uma remuneração digna a fim de atrair indivíduos para a profissão uma vez que ela se torna socialmente valorizada.</p> |

Fonte: adaptado de Saviani (2011, p. 14-16).

De acordo com Saviani (2011), o problema da formação continuada dos professores está relacionado com as suas condições de trabalho, uma vez que essas duas questões estão articuladas. O trabalho do professor é correlacionado com a sua formação, ou seja, uma formação

vinculada diretamente ao trabalho realizado de forma satisfatória; conseqüentemente, uma formação precária afeta de forma negativa esse trabalho (SAVIANI, 2011). Inclusive, o autor (2011) alerta sobre as condições de trabalho que os professores encontram nas escolas, visto que os processos formativos ocorrem também na rede escolar.

Gatti (2008) defende que no Brasil a compreensão de educação continuada ainda é concernente com a visão de suprir uma formação precária pré-serviços e, por isso, nem sempre ela está associada com a ampliação e o aprofundamento de conhecimento. Em consequência, isso desconstrói o propósito inicial desse tipo de educação, que para a pesquisadora seria “(...) o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais.” (GATTI, 2008, p. 58).

No entanto, mesmo que a formação inicial fosse mais satisfatória do que se vê no presente, a formação continuada é importante para o docente. Parte do princípio que, independentemente da área de atuação, os diferentes profissionais têm a necessidade de aprimorar, aprofundar e conceber conhecimentos e saberes. Assim, a formação continuada torna-se uma tarefa desafiadora para as instituições de ensino e para as políticas públicas, já que envolve a compreensão e o reconhecimento de que a profissão docente demanda um conjunto de capacidades que vai além do saber-fazer.

Para Chimentão (2009), a formação continuada de professores é compreendida como um método frequente, que ocorre após a formação inicial, de aperfeiçoamento dos saberes essenciais à realização da atividade profissional; é a formação como processo da pessoa e como processo social, sem ter, no entanto, uma finalidade estrita de suprir lacunas, porém o propósito de estabelecer uma formação vinculada com a prática pedagógica no ambiente escolar, independentemente do tempo de atuação na carreira docente (CHIMENTÃO, 2009). Portanto, a autora defende que a formação continuada não deve ser apenas uma compensação da formação inicial nem como um receituário, isto é, um conjunto de procedimentos regulamentados que seja a solução para as diversas situações e para os diversos problemas que o profissional da educação encontrará no seu dia a dia.

Conforme Chimentão (2009), é importante que a educação colabore com o preparo de um sujeito reflexivo, crítico e transformador de sua realidade, por isso, durante a mediação de conhecimentos e nas práticas reflexivas, é necessário despertar a capacidade de identificar que o desenvolvimento do professor e do aluno estão relacionados. A autora (2009) comenta, ainda,

que a formação continuada é considerada uma das premissas para essa transformação, uma vez que é por meio da pesquisa, da reflexão, do estudo e do convívio com nova visão, propiciada pelos cursos de formação continuada, que podem ocorrer reflexões e mudanças na maneira de o professor realizar o seu fazer pedagógico, a partir do conhecimento de novos métodos, novas experiências e novas pesquisas (CHIMENTÃO, 2009).

De acordo com Freire (2017, p. 39): “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. A sabedoria que a prática docente produz é um saber ingênuo, um saber da prática, a que carece de rigorosidade metódica que evidencia a curiosidade epistemológica do indivíduo (FREIRE, 2017). Ademais, é necessário possibilitar que por meio da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, seja convertida em crítica (FREIRE, 2017). Por esse motivo é que, para o autor, na formação permanente dos docentes, o momento essencial é o da reflexão crítica sobre a prática e, dessa forma, é analisando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se consegue aprimorar a próxima prática, sendo assim “o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (FREIRE, 2017, p. 40).

Já para Dassoler e Lima (2012) a formação continuada está ligada à ideia de uma constante aprendizagem, que vai subsidiar a elaboração de conhecimentos novos para o trabalho do professor. Por isso, a formação do professor é contínua, ou seja, é um processo em permanente desenvolvimento, aproximando esse apontamento das ideias de Freire (2017).

Consideramos que uma visão mais estrita pode entender por formação continuada os cursos estruturados e formalizados ofertados depois da graduação ou, posteriormente, ao ingresso no exercício da docência (GATTI, 2008). Já uma compreensão mais ampliada do conceito envolve qualquer tipo de atividade que colabore para que o professor se desenvolva profissionalmente, como: reuniões pedagógicas, horas de trabalho coletivo na escola, participação na gestão escolar, trocas com os pares, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos (oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições), relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via *internet* etc.), grupos de sensibilização profissional etc. (GATTI, 2008). Em suma, são meios que possibilitam ao docente obter informação, refletir, discutir e trocar conhecimentos que propiciem o aprimoramento profissional e, como resultado, há uma série de oportunidades intituladas e denominadas como formação continuada (GATTI, 2008).

Em síntese, a partir dos estudos de Gatti (2008) e Chimentão (2009), entendemos que a formação continuada é um espaço onde os professores têm a oportunidade de desenvolver e de aprimorar competências e habilidades, assim sendo, os saberes docentes são importantes nesse processo com a finalidade de promover experiências significativas.

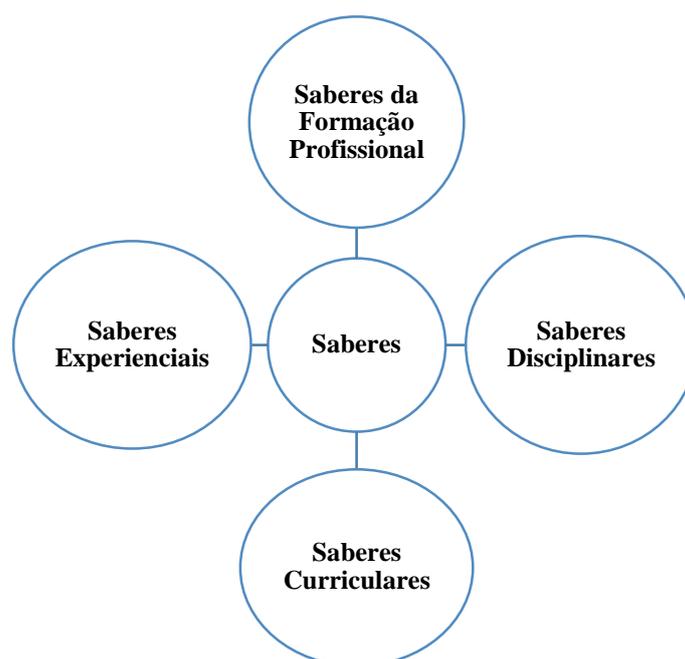
Nesse trabalho, consideramos os saberes docentes na perspectiva de Tardif (2014). O saber docente é um “saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana (...)” (TARDIF, 2014, p. 54).

Para o autor (2000), o conceito de "saber", em um sentido amplo, compreende os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes, o que é denominado de saber, saber-fazer e saber-ser. Ademais, diz respeito ao que os profissionais fazem referência de seus próprios conhecimentos profissionais. Sendo assim:

(...) a finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (TARDIF, 2000, p. 11).

O autor ressalta a comparência de quatro tipos de saberes envolvidos na atividade docente, são eles: os *saberes da formação profissional*, os *saberes disciplinares*, os *saberes curriculares* e os *saberes experienciais*, conforme são apresentados no quadro a seguir:

**Quadro 2: classificação dos saberes docentes de acordo com Tardif (2014).**



Fonte: adaptado de Tardif (2014, p. 36).

A partir do quadro, apresentaremos uma explanação sobre cada saber, conforme Tardif (2014, p. 36-40). Os **Saberes da Formação Profissional** são transmitidos aos professores ao longo do processo de formação inicial e/ou continuada em escolas normais ou faculdades de ciências da educação. Abrangem também os saberes da formação profissional, os saberes pedagógicos.

Por sua vez, o autor considera que os **Saberes Disciplinares** são aqueles que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes que dispõe a nossa sociedade, tais como são encontrados integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos. Por exemplo, matemática, literatura etc.

Já os **Saberes Curriculares** correspondem aos discursos, aos objetivos, aos conteúdos e aos métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Eles se apresentam concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos e métodos) que os professores devem aprender a aplicar.

Por fim, os **Saberes Experienciais** são saberes específicos dos professores, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados; são denominados tanto como saberes experienciais, quanto saberes

práticos. Eles são incorporados à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

Embora Tardif (2014) afirme que há vários saberes concernentes ao fazer dos professores, ele chama a atenção para os saberes experienciais. Tal destaque está relacionado com a exterioridade que os docentes têm com os outros saberes. Cotidianamente, os professores vivenciam situações que se faz necessário ter habilidade, ter competência para interpretar e improvisar, bem como ter determinação para escolher a melhor estratégia diante de algo. As diferentes situações que ocorrem não são idênticas umas das outras, porém, tem entre si algumas proximidades que possibilitam o docente utilizar distintas estratégias de sucesso para sanar possíveis problemas intrínsecos da profissão. Então, mesmo revelando diferentes saberes, o autor legitima que há um saber peculiar, produto de todos os saberes, que se constitui no fazer diário da profissão docente.

Nóvoa (1991) apud Costa (2004) relata que a escola é vista como *locus* de formação continuada do educador, ou seja, é o local onde se comprovam a experiência e os saberes dos docentes. É por meio desse fazer diário que o professor adquire conhecimento, concretiza novas práticas, busca melhorar seu desempenho profissional e aperfeiçoa sua formação. Nóvoa (1991) apud Costa (2004), ressalta ainda que, para que a escola seja constituída como um *locus* de formação continuada, é necessário que o incentivo das práticas internas de formação do professor seja articulado com o dia a dia escolar. Portanto, isso ocorre por meio de reuniões pedagógicas, elaboração coletiva do projeto político-pedagógico da escola etc. (COSTA, 2004). Isso vem ao encontro com o pensamento de Romanowski e Martins (2010, p. 288): “a formação continuada é constituinte do próprio sistema escolar, mas sem que uma política para essa formação tenha sido definida.”.

Defendemos que a formação continuada tem função crucial no estabelecimento e na articulação dos saberes docentes. Tardif (2014, p. 237) elenca os saberes docentes e a formação profissional por meio de dois fundamentos: (i) “os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício”, e (ii) “seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios”.

Para o autor, tanto as experiências pessoais quanto as de vida constituem a trajetória profissional. O autor defende que: “(...) uma boa parte do que os professores sabem sobre o

ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos.” (TARDIF, 2014, p. 68).

Os saberes que os docentes utilizam para desenvolverem a sua prática pedagógica no seu ambiente de trabalho, bem como aquilo que favorece ou dificulta esse processo, geram como resultado um conjunto de conhecimentos constituídos e legitimados ao longo do percurso profissional. Ainda, Tardif (2014, p. 247) aborda sobre a profissionalização do ensino:

(...) em sua prática, os profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados, na maioria das vezes, por intermédio das disciplinas científicas em sentido amplo, incluindo, evidentemente, as ciências naturais e aplicadas, mas também as ciências sociais e humanas, assim como as ciências da educação.

De acordo com Tardif (2000), os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e, portanto, precisam de uma formação continuada e contínua. Dessa forma, posteriormente aos seus estudos universitários, os profissionais têm a incumbência de buscar autoformação por intermédio de distintos meios. Tendo essa perspectiva como orientação, a formação profissional abrange uma parte considerável da carreira e, além disso, os saberes profissionais compartilham de conhecimentos técnicos e científicos podendo ser aperfeiçoados, revisados e criticados (TARDIF, 2000).

Outro aspecto importante a ser considerado é que, na visão do autor, os saberes profissionais dos professores são temporais, isto é, são assimilados por meio do tempo e são classificados em três sentidos. Primeiramente, estão relacionados com a história de vida e, especialmente, com a história de vida escolar. O professor vivencia o espaço de trabalho por mais de uma década e meia antes de iniciar sua carreira no magistério, então, boa parte do que ensina provém dessa bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças e de representações já vivenciadas. Já em relação a um segundo aspecto, os saberes são temporais no entendimento de que os anos iniciais de prática profissional são essenciais na obtenção do sentimento de competência e da definição das suas rotinas de trabalho. Esse direcionamento está relacionado com a sobrevivência profissional associada à produção de um saber experiencial que o professor utilizará na sua prática docente correlacionado à preparação de aulas, à condução de uma sala de aula, à transmissão de conteúdo etc. E, por fim, são temporais uma vez que o seu desenvolvimento ocorre ao longo da carreira, no processo de vida profissional do docente e abrangem as dimensões de socialização profissional e as dimensões identitárias (TARDIF, 2000).

Os saberes profissionais dos professores também são plurais e heterogêneos e estão apresentados em três sentidos, conforme Tardif (2000). São eles: (i) o trabalho cotidiano do professor, este tem a sua cultura pessoal advinda de sua história de vida e sua cultura escolar antecedente, tem como base os conhecimentos disciplinares obtidos na universidade além dos saberes pedagógicos provenientes de sua formação profissional, tem ainda como princípio os conhecimentos curriculares. Ademais, tem como referência a sua experiência de trabalho, a prática de outros docentes e as tradições privativas do trabalho de professor.

Ainda para esse autor (2000), (ii) os saberes constituem uma coletânea de conhecimentos que são ecléticos, uma vez que os professores dificilmente utilizam uma teoria ou visão unitária. No dia a dia, os docentes utilizam diversas técnicas, perspectivas e teorias de acordo com a ocasião e com a necessidade de cada situação por ele vivenciada.

E, por fim, (iii) os saberes profissionais são variados e heterogêneos decorrente do fato de que os professores, na execução do seu trabalho, buscam auferir distintos tipos de objetivos que não têm necessariamente a mesma aptidão, a mesma habilidade e/ou o mesmo conhecimento. Isso fica bem claro quando um professor, em sua rotina de sala de aula, faz várias atividades que visam atingir diversos objetivos, como por exemplo: explica a matéria, observa o comportamento da sala, promove a aprendizagem dos alunos, organiza tarefas etc. (TARDIF, 2000).

No dia a dia da escola, o docente adquire conhecimento, reorganiza o aprendizado, faz novas descobertas e, conseqüentemente, aperfeiçoa a sua formação. Por esse motivo, conceber a escola como local de formação continuada é uma afirmação essencial para que os professores não fiquem restritos somente em adquirir saberes em cursos formalmente realizados. É necessário que o trabalho do professor seja crítico-reflexivo, que esse profissional seja competente para discernir as adversidades que ocorrem na sala de aula e, com isso, procurar diferentes maneiras de trabalhá-las. Assim, “é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidianos, são, fazem, pensam e dizem” (TARDIF, 2014, p. 15).

De modo geral, Dewey (1953), apud Souza e Martineli (2009), conceitua o ato de pensar como algo peculiar do homem e, no que lhe concerne, como distinto dos outros seres vivos. Ele alega que o princípio do pensamento é uma hesitação ou indefinição e, para ocasioná-lo, é necessário algo que o estimule. Assim, para o autor, “(...) a importância de incentivar na escola os bons hábitos de pensar” estabelece uma corrente relacionada ao “professor reflexivo”. Este

autor compreende que a escola permite aos alunos desenvolverem aptidão para um pensar que conduza o discente ao raciocínio crítico e ao pensamento reflexivo (DEWEY, 1959, p. 167, apud SOUZA; MARTINELLI, 2009, p. 10771).

O professor é um profissional capaz de despertar nas pessoas a habilidade de engajamento e de mudança e, nesse sentido, é importante que busque formação para aprimorar sua prática cotidiana, de modo crítico e reflexivo (FREIRE, 2017). O autor evidencia que quando um professor entra em uma sala de aula deve estar acessível à curiosidade, às indagações, aos questionamentos dos discentes e às suas inibições. Ele é um ser inquiridor e crítico com inquietação em relação à incumbência que tem: a de ensinar e não simplesmente transferir conhecimento. De acordo com Freire (2017, p. 47), “(...) é preciso insistir: este saber necessário ao professor – de que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser (...), mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido”.

Conforme discutido, são múltiplas as possibilidades que o professor tem a sua disposição para buscar formação e que a mesma pode ocorrer dentro e fora do recinto escolar. O professor deve aproveitar esses momentos para refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem, assim como, buscar trocas com seus pares para que possa alavancar o resultado de seu trabalho enquanto docente na escola em que atua (GATTI, 2008).

Contudo, é necessário pensar nesse aspecto apontado: “com a multiplicação da oferta de propostas de educação continuada, apareceram preocupações quanto à ‘criteriosidade’, validade e eficácia desses cursos (...)” (GATTI, 2008, p. 60). Assim, é essencial tornar o professor competente, porquanto de acordo com Gatti (2008), ser competente é um requisito para ser competitivo social e economicamente. “A educação ajuda a melhorar a economia, pela qualificação das pessoas para a sociedade do conhecimento e do consumo” (GATTI, 2008, p. 63).

## **1.2 A Educação Profissional e Tecnológica e a formação continuada dos professores nela atuante**

Conforme o trabalho de Ramos et al. (2007), no Brasil, a primeira iniciativa governamental na área da EP foi em 1809, com a criação do Colégio das Fábricas no Rio de Janeiro. No ano de 1826, foi escrita a primeira legislação sobre o ensino de ofícios discriminando os níveis desse tipo de aprendizagem. E, por meio do Decreto 7.566 assinado pelo presidente da

República Nilo Peçanha, em 1909, é instituído o ensino profissional mantido pela União e criadas 19 Escolas de Aprendizizes Artífices no Brasil (RAMOS et al., 2007).

Na década de 1950, segundo os mesmos autores (2007), os estudos acadêmicos e profissionalizantes tornaram-se equivalentes em relação à possibilidade de ingresso no ensino superior, por meio da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei Federal 4.024/61. Já em 1996, com a Lei Federal 9.394/96, a EP voltou a ser tratada de forma mais específica, é a primeira vez que a EP mereceu a inclusão de alguns artigos dedicados a essa modalidade de ensino (RAMOS et al., 2007). Para Burnier et al. (2007), essa modalidade de ensino tem singularidades e especificidades e que historicamente no Brasil não é valorizada.

De acordo com o Caderno de Orientações do Programa Especial de Formação Pedagógica (CENTRO PAULA SOUZA, 2015), o diferencial da EP está em sua natureza: formar cidadãos que, conscientes de seu papel e de sua responsabilidade social, desenvolvam e aprimorem, enquanto profissionais, competências que tornem a nação mais desenvolvida e competitiva em um mercado globalizado e cada vez mais inovador em termos de tecnologias.

De acordo com Batista et al. (2015), um dos aspectos conceituados mais positivos da formação concedida pelas escolas técnicas era não só o conhecimento auferido, porém a capacidade de transformar esse saber em serviços e produtos para a comunidade. Na contemporaneidade, as escolas técnicas e tecnológicas têm como desafio não somente ensinar a fazer, porém propiciar uma vasta ação de produção, gestão e reflexão do conhecimento (BATISTA et al., 2015). É uma maneira significativa de apropriação das potencialidades tecnológicas do nosso tempo, atendendo interesses relacionados preferencialmente à transformação social e não, simplesmente, ao consumo e à empregabilidade de seus egressos (BATISTA et al., 2015).

Conforme a LDB, no Brasil a EPT é ofertada por Centros de Educação, por Institutos de Educação e por Faculdades de Tecnologia. E, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia (BRASIL, 1996).

Os cursos de EPT poderão ser organizados por Eixos Tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino. Desse modo, a EPT abrange os seguintes cursos: (i) de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, (ii) de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e (iii) de Educação Profissional Tecnológica de graduação e pós-graduação. Os cursos de EPT de

graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1996, art. 39).

Ademais, a EP será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. Conforme a LDB, o conhecimento adquirido na EPT, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos. E, as instituições de EPT, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade (BRASIL, 1996, art. 40, 41 e 42).

Conforme o Decreto n. 5.154 de 2004, a articulação entre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio dar-se-á de forma: (i) Integrada (ofertada somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno); (ii) Concomitante (oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer: a) na mesma instituição de ensino, aproveitando as oportunidades educacionais disponíveis; b) em instituições de ensino distintas, aproveitando as oportunidades educacionais disponíveis; ou c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados); (iii) Subsequente (destinada somente a quem já tenha concluído o ensino médio) (BRASIL, 2004).

Para Cordão (2011, p. 43):

(...) a Educação Profissional Técnica de Nível Médio deverá observar: 1. os objetivos e as definições contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação; 2. as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; 3. as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

Para o autor, a modalidade da EPT contempla dois dos direitos fundamentais do cidadão, que devem ser assegurados “à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade”, pela família, pela sociedade e pelo Estado: o direito à educação e o direito à profissionalização. Ademais, a

Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB), em seu art. 205, estabelece que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (CRFB, 1988 apud Cordão, 2011, p. 43). Em consonância com Cordão (2011), a EPT integra-se aos distintos níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da tecnologia e da ciência, no cumprimento dos propósitos da Educação Nacional.

Independentemente da forma como a EP é concebida, Machado (2008, p. 16) explana que “a Educação Profissional tem no seu objeto de estudo e intervenção sua primeira especificidade, a tecnologia (...). Do ponto de vista escolar, é disciplina que estuda o trabalho humano e suas relações com os processos técnicos”. Conforme a autora, o professor da EP deve trabalhar com esses três níveis de complexidade:

- a) desenvolver capacidades de usar, nível mais elementar relacionado à aplicação dos conhecimentos e ao emprego de habilidades instrumentais;
- b) desenvolver capacidades de produzir, que requer o uso de conhecimentos e habilidades necessários à concepção e execução de objetivos para os quais as soluções tecnológicas existem e devem ser adaptadas e;
- c) desenvolver capacidades de inovar, nível mais elevado de complexidade relacionado às exigências do processo de geração de novos conhecimentos e novas soluções tecnológicas. (MACHADO, 2008, p. 18).

Uma vez que, segundo Moraes (2000), educar para uma sociedade do conhecimento requer pessoas com autonomia, com criticidade, com capacidade de criação e com disposição para buscar constantemente o aprendizado. É importante que na realização de seu trabalho, o professor busque a reflexão, a formação e a reelaboração de seus conhecimentos, bem como a relação entre eles na sua rotina na escola para compreender a heterogeneidade e a diversidade das inúmeras situações vivenciadas na sua vida profissional e pessoal (MORAES, 2000).

Para Machado (2008), o docente da EP deve contribuir para que seus alunos concebam, de modo reflexivo e crítico, o mundo do trabalho, dos objetos e dos sistemas tecnológicos dentro dos quais esses progridem; a compreensão da melhoria do mundo pela perspectiva das relações humanas com o desenvolvimento tecnológico. Além disso, propiciar que saibam como os produtos e os processos tecnológicos são criados e como podem ser aproveitados, bem como estimular “comportamentos pró-ativos e socialmente responsáveis com relação à produção, distribuição e consumo da tecnologia” (MACHADO, 2008, p. 18).

Ao fazer um retrospecto histórico do processo de contratação e de formação dos professores da EP, Peterossi (1994) cita que os docentes eram recrutados diretamente nas fábricas e nas oficinas e a esses professores faltavam base teórica, conhecimentos técnicos e formação pedagógica. Portanto, o despreparo dos professores, associado ao fato de que as escolas funcionavam guardando entre si autonomia, fez com que o método “imitativo” representasse o ensino ofertado enquanto um todo (PETEROSSO, 1994). Em consonância com essa autora (1994), Silva e Carvalho (2016, p. 609) mencionam que

A imitação é assumida e valorizada como recurso didático na relação entre discípulo e mestre, não somente para a assimilação da sequência de operações e gestos, mas principalmente para a compreensão do processo a partir de uma experiência pessoal orientada pela perspectiva do outro, muitas vezes com a adesão a suas ideias e atitudes.

Porém, no momento presente, ao pensar na formação de professores para atuar na EP, é preciso levar em conta alguns itens. O professor deve:

(...) ter capacidade para elaborar estratégias; estabelecer formas criativas de ensino-aprendizagem; prever as condições necessárias ao desenvolvimento da educação profissional, considerando suas peculiaridades, as circunstâncias particulares e as situações contextuais em que se desenvolve; realizar um trabalho mais integrado e interdisciplinar; promover transposições didáticas contextualizadas e vinculadas às atividades práticas e de pesquisa (MACHADO, 2008, p. 18).

Assim, Peterossi (1994, p. 136) afirma que a formação desse profissional deve envolver aprendizagem de metodologias de ensino, da “reflexão sobre os fins e os meios de ensino, a percepção da relação professor-aluno” de modo coordenado. Para a autora (1994), uma formação adequada deve evitar uma prática muito comum que é a de estipular “modelos de ação e comportamento”, o que, geralmente, resulta no estabelecimento e na acomodação de estereótipos de comportamentos. Machado (2008, p. 15) também comenta sobre a formação de professores apropriada à atual diversidade do mundo do trabalho:

(...) os professores de educação profissional enfrentam novos desafios relacionados às mudanças organizacionais que afetam as relações profissionais, aos efeitos das inovações tecnológicas sobre as atividades de trabalho e culturas profissionais, ao novo papel que os sistemas simbólicos desempenham na estruturação do mundo do trabalho, ao aumento das exigências de qualidade na

produção e nos serviços, à exigência de maior atenção à justiça social, às questões éticas e de sustentabilidade ambiental.

A respeito da formação dos professores da EP, Burnier et al. (2007, p. 356) comentam que:

(...) num momento em que se faz urgente a discussão e definição de uma política de formação inicial e continuada de professores para a educação profissional, inexistente no país, acreditamos que os impasses e as potencialidades vividas por esses docentes (...) possam constituir-se em pistas para a construção de tais políticas. Referimo-nos tanto ao reconhecimento, por um lado, do importante papel desempenhado pelos saberes do mundo do trabalho em sua constituição como docentes quanto, por outro lado, das importantes limitações impostas pela falta de acesso a um debate mais qualificado sobre a função social da escola e da educação profissional, informados pelo debate entre educação tecnológica, ensino técnico e formação humana.

De acordo com autores como Peterossi (1994), Machado (2008), a maior parte dos docentes da EP tem em sua bagagem de formação unicamente a experiência profissional vivenciada. E, embora a experiência do mundo corporativo e da área específica do conhecimento sejam essenciais para a formação técnica dos alunos, é imprescindível que o professor da EPT ultrapasse essa dimensão e possua formação pedagógica. Nesse sentido, Machado (2008, p. 17) cita que:

(...) é pressuposto básico que o docente da educação profissional seja, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento da sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar.

Moura (2008) entende que há dois grandes eixos da formação docente da EPT. O primeiro é relativo à área de *formação específica*, referente aos conhecimentos adquiridos tanto durante a graduação, como por intermédio de programas de pós-graduação, especialmente por programas *stricto sensu*. Ademais, é essencial que tal formação não aconteça exclusivamente por iniciativa do próprio docente, porém por estímulo das instituições onde trabalham. Já o segundo eixo é alusivo à *formação didático-político-pedagógica* e às peculiaridades das áreas

da formação profissional que integram a esfera da EPT. Ainda, para o autor (2008, p. 36), é possível sintetizar três eixos da formação docente para EPT: “a) formação didático-político-pedagógica; b) uma área de conhecimentos específicos; e c) diálogo constante de ambas com a sociedade em geral e com o mundo do trabalho”.

Assim, a formação do professor para a EPT envolve o domínio do conteúdo, a formação social, os saberes sobre didáticas de ensino teórico e prático. Ao exercer a docência na EP é requerido do indivíduo um sólido saber teórico, o entendimento sobre currículo, as oportunidades de colocar em prática a interdisciplinaridade, a compreensão da cultura e da diversidade dos discentes, o conhecimento de técnicas e métodos de ensino, o entendimento sobre as situações do ambiente de trabalho, o conhecimento sobre as propostas curriculares, a didática, enfim, conhecer o sistema educativo como um todo e ter autoconhecimento.

O documento Parecer CNE/CEB 37/2002, que dispõe sobre a consulta a respeito da formação de professores para a Educação Profissional de Nível Técnico, evidencia que existe uma complexidade em sistematizar a formação desses professores, dada à diversidade de áreas com os quais esses docentes mantêm relação:

(...) as áreas produtivas dos setores da economia são numerosas, e cambiantes as ilustrações da variedade de classificações da atividade econômica e de profissões, segundo diferentes critérios (IBGE, CNAE, IRPF, CBO). A escolha de área, nesse vasto universo, para criação, instalação e funcionamento, regular e contínuo, de cursos específicos de graduação e licenciatura para habilitação de docentes oferece uma dificuldade e incerteza essencial (...). (BRASIL, 2002, p. 2).

Abreu (2009) destaca a relevância de mencionar que o Ensino Técnico sempre identificou seus professores como profissionais, relacionando-os ao mundo produtivo. É necessário relatar que “a formação pedagógica ainda é negligenciada pelas políticas públicas e por muitos professores do ensino técnico” (ABREU, 2009, p. i). Os professores com essa opinião pensam que adquiriram conhecimento da prática docente pelo tempo que as reiteram ao realizar seu trabalho na sala de aula e subestimam sua propensão de mudança, julgam que seus conhecimentos da docência são aperfeiçoados por meio do seu fazer pedagógico realizado dia após dia (ABREU, 2009). Tendo esse pensamento como referência, os professores, habilitados ou não por uma formação pedagógica, estão situados numa relação que permite constantemente compreender sobre a ação educativa, sendo assim, as suas características próprias exercem influência na construção social (ABREU, 2009).

Portanto, a transição do profissional do mercado de trabalho para a sala de aula não pode ser automática. Uma formação intencional deve preexistir, ou, ao menos, acompanhar inicialmente o profissional na atividade docente possibilitando que se adeque às exigências e às peculiaridades do magistério (PETEROSSO, 1994). Para a autora, as dificuldades relacionadas à formação de professores para a EP podem estar ligadas a diversos âmbitos, como por exemplo: relacionadas ao conteúdo de ensino, ao ato de ensinar e à percepção do papel sociocultural da educação (PETEROSSO, 1994).

De acordo com Oliveira (2006), a profissionalização dos docentes do Ensino Técnico sofre constrangimentos referentes à ausência de: estruturação de propostas consolidadas em/pela prática de agências formadoras; política regular que aborde a licenciatura na área como uma formação específica e periódica inculcida de integralidade; elaboração acadêmico-científica a respeito da matéria; reconhecimento social da atividade realizada pelos docentes dessa modalidade de ensino e compreensão da docência em sua complexidade e em sua particularidade, também, por parte, desses próprios docentes.

### **1.3 Pesquisas que abordam a formação continuada de professores para a Educação Profissional e Tecnológica: uma revisão bibliográfica**

Nesse item, serão apresentados os esforços de uma revisão bibliográfica sobre o tema: “formação docente”, voltada para o âmbito da EPT. Em um primeiro momento, foram realizadas buscas em periódicos e em dissertações e teses. O recorte temporal envolveu trabalhos defendidos e/ou publicados entre 2008-2017, nos últimos 10 anos.

Em relação às buscas de periódicos, foi encontrado um que se dedica especificamente às publicações sobre EPT, intitulado Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Rio Grande do Norte<sup>5</sup>. De acordo com a pesquisa realizada nessa revista, as suas publicações iniciaram no ano de 2008. Foi utilizada na busca as publicações desde esse ano até o de 2017, sendo ao todo 13 edições (de 2008 até 2014 foi publicado um volume por ano e de 2015 até 2017 dois volumes por ano).

---

<sup>5</sup> Sítio eletrônico da Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/issue/archive>. Acesso em 31 jan. 2018.

Ao longo desse período, foram publicados ao todo 98 artigos, sendo que 11 são diretamente relacionados à formação de professores na EPT. Os dados dos trabalhos encontrados foram sistematizados no quadro a seguir, contendo o ano de publicação, o(s) autor(es) e o título dos artigos. Posteriormente, será apresentado um breve resumo de cada um dos artigos mencionados.

**Quadro 3: relação dos artigos, com foco na formação de professores para a EPT, publicados na Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica.**

| Ano de publicação | Autor(es)   | Título   |
|-------------------|---|--|
| 2008              | Lucília Regina de Souza Machado   | Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional  |
| 2008              | Dante Henrique Moura  | A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica  |
| 2014              | Ana Cláudia R. de Souza, Maria do Carmo Ferreira Andrade e Ana Flávia Souza Aguiar      | A formação de professores para o ensino profissional no Brasil: a construção de um caminho   |
| 2014              | Ana Cláudia R. de Souza, Maria Vilas Boas, Terezinha Vilas Boas e Ana Aguiar            | Saberes pedagógicos e história da ciência no processo formativo de professores da educação profissional  |
| 2014              | Marilandi Maria Mascarello Vieira, Josimar de Aparecido Vieira e Roberta Pasqualli      | Formação de professores da educação profissional nos programas especiais de formação pedagógica  |
| 2016              | Daniel Henrique Kreutz e Cristiane Backes Welter  | Professor em (re)construção: reflexões de um docente em formação pedagógica  |
| 2016              | Antonio Paulino Santos e Rosa Oliveira Marins Azevedo                                   | Saberes docentes na educação profissional técnica de nível médio: uma proposta para a formação de professores do IFAM – campus Lábrea                    |
| 2016              | Marcela Rubim Schwab Leite Rodrigues e M. C. S. Freitas                                 | Formar-se para ensinar: experiência de um Instituto Federal  |
| 2017              | Antonio Max Ferreira da Costa, Christine Meyreles Felipe da Fonseca e L. de G. M. Costa | Desvelando o percurso formativo de docentes da educação profissional: um estudo de caso com professores do curso de análises clínicas de uma IES privada |
| 2017              | Rozieli Bovolini Silveira, Lizandra Falcão Gonçalves e Mariglei Severo Maraschin        | A formação de professores na educação profissional e tecnológica e a complexidade que envolve a permanência e êxito dos estudantes                       |
| 2017              | Jair José Maldaner  | A formação docente para a educação profissional e tecnológica: breve caracterização do debate  |

Fonte: compilado a partir de buscas efetuadas na Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica. Acesso em 31 jan. 2018.

É válido mencionar que nos anos de 2009-2013 e 2015 foram publicados diversos artigos na revista, porém não relacionados com o assunto “formação docente” estudado na presente dissertação. Contudo, infelizmente, durante o estudo não encontramos correlação que explique a ausência desse tema nos anos mencionados.

O artigo “Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional”, Machado (2008), compreende alguns pontos discutidos em duas reuniões realizadas pelo grupo de trabalho constituído pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – Setec do Ministério da Educação – MEC. A autora (2008) menciona que esse assunto é urgente, complexo e de enorme relevância educacional, além disso, o objetivo dele é apontar recomendações, considerações e indicações efetuadas pelo grupo, com o propósito de colaborar com a ampliação do debate para estruturação de uma política nacional sólida e articulada de formação de professores para a EPT. O artigo traz a proposta de uma licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica, com a finalidade de atender as especificidades dessa modalidade de ensino. Machado (2008) apresenta uma proposta de matriz curricular de cursos de licenciatura destinados à formação inicial de professores para a Educação Profissional. São quatro propostas: (i) Curso de licenciatura para graduados, (ii) Curso de licenciatura integrado com o curso de graduação em tecnologia, (iii) Curso de licenciatura para técnicos de nível médio ou equivalente e (iv) Curso de licenciatura para concluintes do Ensino Médio.

Moura (2008), em seu artigo “A formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica”, debate a formação de professores da EPT estruturando seu trabalho com a finalidade de conquistar respostas para duas indagações: (i) formação de professores para que sociedade? e (ii) formação de professores para que EPT? Assim, o tema foi desenvolvido por meio de revisão bibliográfica e análise documental, sendo a ideia principal colaborar com a realização de um debate teórico-prático a respeito do tema e com as reais necessidades da EPT e da sociedade brasileira. O texto foi segmentado em cinco partes, são elas: (i) visão geral sobre o trabalho, (ii) análise de alguns aspectos que limitam os horizontes da discussão, (iii) apresentação dos fundamentos de uma proposta de instituições de EPT socialmente produtivas, (iv) discussão, em linhas gerais, de uma visão de formação docente compatível com o perfil das instituições de EPT antes traçadas e (v) exposição de algumas ideias conclusivas a partir de uma revisão das discussões mencionadas ao longo do texto. Finalmente, o autor (2008) conclui que, para prosseguir na direção traçada ao longo do texto, é preciso que haja maior conexão entre os sistemas de ensino e desses com outros órgãos e esferas de governo com a intenção de harmonizar as instituições públicas que atuam na EPT entre si e na sociedade.

No artigo “A formação de professores para o Ensino Profissional no Brasil: a construção de um caminho”, Souza, Andrade e Aguiar (2014) fizeram um estudo bibliográfico e documental a respeito da formação de professores para o Ensino Profissional. Tendo como referência a legislação brasileira e a literatura referente ao assunto nos últimos trinta anos, o estudo perpassa pela reforma do ensino de primeiro e segundo graus com a Lei 5.692, de 11/08/1971 e, também, a formação técnico-profissional com a integração completa do Ensino Profissional com o sistema regular de ensino pela equivalência entre os cursos profissionalizantes e o propedêutico. Além disso, os autores investigaram o Decreto-Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008 a respeito da criação de 38 Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia, a fim de possibilitar uma educação de excelência por meio da pesquisa, da extensão, da inovação e do ensino. Como centro do estudo é apresentado argumentos acerca da formação de docentes para o Ensino Profissional e Tecnológico e o itinerário da legislação sobre o tema e, com isso, a constatação de uma vagarosidade na sugestão de ações efetivas para a formação desse respectivo profissional.

O trabalho de Souza et al. (2014) “Saberes pedagógicos e história da ciência no processo formativo de professores da Educação Profissional” discute os conhecimentos pedagógicos aplicados pelos docentes da Educação Profissional e Tecnológica em sua atuação juntos aos alunos, assumindo o papel de mediador dos saberes de uma visão científica embasada pelos pressupostos da História da Ciência. Traz uma revisão da literatura sobre o assunto, tal como problematizações que indicam para uma verificação no entendimento da prática pedagógica do professor. É sugerido que por meio dessa prática ocorra a ressignificação do ponto de vista a respeito do processo de consolidação do saber científico, para o discernimento de como os saberes pedagógicos são produzidos frente às novas demandas da sociedade. Os autores alegam que o trabalho do professor é composto por diversos saberes, tais como: os saberes teóricos e os saberes curriculares. Souza et al. (2014) argumentam que os docentes não podem ser alheios ao processo de produção científica no fomento de diálogos em relação às possibilidades e aos desafios desses saberes. Ademais, é discutido acerca das inter-relações e ações pedagógicas da história da ciência, como direcionamento para práticas reflexivas e atuação crítica, orientando o aluno a problematizar sua relação com o uso de tecnologias.

O artigo de Vieira et al. (2014), “Formação de professores da Educação Profissional nos Programas Especiais de Formação Pedagógica” aborda a formação de docentes por intermédio do Programa Especial de Formação Pedagógica de docentes para a Educação Profissional que se distingue dos tradicionais cursos de formação de professores, propondo reflexão a respeito

das práticas realizadas nesses cursos. A pesquisa avalia como os concluintes de um desses Programas retratam sua formação docente, mensura em que o curso motiva alteração na visão dos egressos e caracteriza desafios que esses encontram no seu processo de composição como professor. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa com análise de dados empíricos colhidos por meio de entrevista efetuada com 19 concluintes do curso. Os resultados obtidos por meio desse estudo revelam que os Programas Especiais de Formação Pedagógica colaboram de forma considerável para o estabelecimento da professoralidade dos docentes na Educação Profissional, concedendo suporte para o trabalho docente.

Já a publicação de Kreutz e Welter (2016), intitulada “Professor em (re)construção: reflexões de um docente em formação pedagógica”, constata que a docência, ou seja, o ser docente na Educação Profissional tem relação com o saber da disciplina a ser ministrada, bem como com o saber pedagógico. A pesquisa evidencia uma reflexão dos Estágios I e II do Programa Especial de Formação Pedagógica efetivado no curso Técnico em Administração de uma instituição de ensino de EP. Entre as práticas realizadas estão: a utilização de redes sociais, o planejamento coletivo e o uso de teste de estilos de aprendizagem. Finalmente, é ressaltado que a (re)construção do profissional como docente passa pelo ato de reconhecer o seu papel e a reflexão acerca do seu ofício docente. Para os autores, é evidente a importância do professor como um dos motivadores de mudanças, seja proporcionando aos discentes a terem um pensamento crítico, seja descobrindo potenciais de novas tecnologias para o aprendizado.

O trabalho de Santos e Azevedo (2016) com o título “Saberes docentes na Educação Profissional Técnica de Nível Médio: uma proposta para a formação de professores do IFAM – Campus Lábrea” tem como objetivo expor os conceitos iniciais ao entendimento da tecnologia e como ela deve ser utilizada para a execução de uma Educação Profissional mais humanizada. Aborda sobre a LDB e a organização de EPTNM, como também apresenta saberes a respeito das tendências para a formação de docentes, com destaque aos Saberes Docentes apontados por Maurice Tardif. A abordagem metodológica utilizada foi a leitura de literatura especializada (artigos e livros), sínteses, resenhas e fichamentos realizados ao longo da disciplina: Fundamentos para a Formação de Professores no Ensino Tecnológico, do Programa de Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico (MPET) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). A pesquisa realizada evidencia a essencialidade de uma Educação Profissional mais humanizada na formação de docentes no IFAM e recomenda a incorporação de novos conhecimentos para as práticas docentes, ambicionando a prosperidade da EPTNM.

O estudo de Costa et al. (2017) denominado com o título “Desvelando o percurso formativo de docentes da Educação Profissional: um estudo de caso com professores do curso de análises clínicas de uma IES privada” representa uma pesquisa bibliográfica e empírica, cuja ideia teve início no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. O trabalho teve como objetivo revelar o itinerário formativo de dois docentes de disciplinas específicas atuantes no Curso Técnico de Análises Clínicas de uma instituição de Ensino Técnico Profissionalizante do Rio Grande do Norte. A pesquisa ocorreu com a coleta de dados a respeito do percurso formativo dos professores em questão, por meio de entrevistas gravadas e transcritas. Com esse estudo, os autores concluíram que os professores pesquisados atuantes na Educação Profissional não possuíam formação específica em licenciatura ou formação didático pedagógica para lecionar na Educação Profissional. Os professores alegaram que em sua formação inicial não foram preparados para atuar nessa modalidade de ensino, porém mencionam que conseguem correlacionar a teoria com a prática, embora encontrem dificuldades na prática docente para atuar na EPT.

O artigo de Silveira et al. (2017) “A formação de professores na Educação Profissional e Tecnológica e a complexidade que envolve a permanência e êxito dos estudantes” tem como objetivo entender, a partir do Programa Permanência e Êxito (PPE), como ocorre a formação continuada de docentes no âmbito da EPT. Para esse fim, foi realizada uma pesquisa documental na legislação acerca da formação continuada de professores e uma busca a respeito do tema em produções acadêmicas. Tendo essas iniciativas como referência, foi constatado que as políticas educacionais para a formação de professores para a EPT ainda não são duradouras e consistentes, embora o Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024) e o Parecer CNE/CP 02/2015, homologado pelo MEC, indicam um progresso qualitativo para a formação continuada docente. Contudo, com a última publicação do MEC, por intermédio da Medida Provisória n. 746/2016, evidenciou um regresso em relação à formação de professores para aturem nessa modalidade: “A reforma do Ensino Médio, proferida pela Medida Provisória n. 746/2016, reafirma mais uma vez que a educação profissional deve ser direcionada à classe trabalhadora e a educação formal ou propedêutica, destinada as classes que usam da força de trabalho de outros”.

Maldaner (2017), em seu artigo “A formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica: breve caracterização do debate”, visa evidenciar algumas observações a respeito da formação de docentes na EPT, concedendo específica notoriedade à Rede Federal de EPT. O presente estudo é parte dos resultados da pesquisa realizada em um doutorado, onde foram diagnosticados os desafios exigidos cotidianamente ao trabalho do docente na Rede Federal,

provenientes de alterações na sistematização e estrutura do mundo do trabalho e das políticas públicas do Governo Federal para a EPT. São desafios que demandam do docente uma formação sólida, uma vez que no seu fazer diário depara-se com as tecnologias, as ciências e as técnicas, por conseguinte, é essencial transpor didaticamente aos seus educandos, precisando ensinar sem ter a formação pedagógica apropriada para tal. Diante dessa conjuntura são necessárias uma série de exigências para a formação de docentes dessa modalidade de ensino, assunto pouco estudado pela academia e escassas vezes propósito de políticas públicas, durante a história brasileira. No país, é constatado que a formação de professores para a EPT sempre foi tratada de maneira aligeirada, imediatista e marginal; essa formação deve ser mais do que a conquista de procedimentos didáticos de propagação de conteúdos, é preciso favorecer uma formação humana mais abrangente além daquela que privilegia as relações de mercado.

O artigo de Rodrigues e Freitas (2016) nomeado como “Formar-se para ensinar: experiência de um Instituto Federal” faz parte de uma pesquisa de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Brasília. O estudo tem como objetivo geral averiguar a colaboração do Curso de Especialização em Docência para Educação Profissional, Científica e Tecnológica para a prática pedagógica dos docentes não licenciados de um Instituto Federal. Os resultados da pesquisa evidenciam que os saberes docentes dos professores não licenciados são sustentados pelas vivências pessoais e *know-how* acadêmico. Esses saberes vão se materializando e orientando a prática do professor por intermédio de formação continuada, pedagógica e/ou específica, com intuito de frequente atualização, acompanhamento do meio tecnológico e melhor formação do aluno. Entretanto, foi verificado por meio dos relatos dos professores pesquisados que a formação pedagógica oferecida pelo curso de Especialização, favoreceu para a edificação do saber docente, especialmente pedagógica, dos docentes não licenciados do IFMS.

O segundo periódico investigado, embora não seja dedicado especificamente à EPT, foi a Revista da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB)<sup>6</sup>. A primeira edição lançada foi no ano de 1995 e até o ano de 2017 foram publicados 23 volumes. Destes, dois foram dedicados ao assunto EPT: o volume 22 (2016), com 11 artigos, sendo um deles sobre Formação de Professores e o 16 (2010), com 9 artigos, porém nenhum sobre o tema de interesse.

---

<sup>6</sup> Sítio eletrônico da Revista da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB): <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/issue/archive>. Acesso em 31 jan. 2018.

**Quadro 4: artigo, com foco na formação de professores para a EPT, publicado na Revista da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.**

| Ano de publicação | Autor(es)  | Título  |
|-------------------|--|---|
| 2016              | Caetana Juracy Rezende Silva e Olgamir Francisco de Carvalho | Aspectos epistemológicos e pedagógicos da educação profissional e tecnológica: implicações para a prática docente |

Fonte: compilado a partir de buscas efetuadas na Revista da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). Acesso em 31 jan. 2018.

Silva e Carvalho (2016) relatam, em seu artigo “Aspectos epistemológicos e pedagógicos da Educação Profissional e Tecnológica: implicações para a prática docente”, que a ampliação na EPT verificada nas últimas décadas não foi sustentada por ações consideráveis relacionadas com a formação do professor. Muitos profissionais têm atuado no magistério sem qualquer debate prévio acerca das implicações e peculiaridades para a prática docente. Os autores mencionam que há concordância quanto à ausência de formação docente específica, sobretudo para aqueles que exercem atividades nas denominadas disciplinas profissionais ou técnicas. O presente estudo está relacionado com dois desafios essenciais: (i) a discussão sobre a epistemologia e a pedagogia subjacente às chamadas disciplinas técnicas ou profissionais e (ii) o necessário enfrentamento das mudanças do mundo do trabalho.

Um outro periódico analisado foi a Revista Educação e Sociedade da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Essa revista não é exclusivamente direcionada à publicação de assuntos sobre EPT, porém ao longo das buscas por material acerca desse tema, encontramos alguns artigos dessa revista. O mecanismo de busca redireciona a pesquisa para o sítio eletrônico do SCIELO<sup>7</sup>, por conseguinte, para capturar os artigos mencionados no quadro, o autor utilizou a palavra “tecnológica” e, em seguida, foi selecionado o ícone “assunto” no sítio eletrônico do SCIELO.

<sup>7</sup> Sítio eletrônico da Plataforma SCIELO: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/> para acessar artigos da Revista Educação e Sociedade da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Acesso em 17 mai. 2018.

**Quadro 5: artigos, com foco na formação de professores para a EPT, publicados na Revista Educação e Sociedade da Universidade Estadual de Campinas.**

| Ano de publicação | Autor(es)   | Título  |
|-------------------|---|---|
| 2011              | Eneida Oto Shiroma e Domingos Leite Lima Filho                      | Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica e no Proeja   |
| 2011              | Lucília Regina de Souza Machado                                     | O desafio da formação dos professores para a EPT e Proeja   |
| 2014              | Olgamir Francisco de Carvalho e Francisco Heitor de Magalhães Souza | Formação do docente da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: um diálogo com as faculdades de Educação e o curso de Pedagogia |

Fonte: compilado a partir de buscas efetuadas na Revista Educação e Sociedade da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Acesso em 17 mai. 2018.

No artigo “Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica e no Proeja” de Shiroma e Lima Filho (2011) é relatado que o direito à educação não ocorre para uma expressiva parcela da população brasileira que não concluiu a Educação Básica. Esses autores ressaltam que três metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020 tem como foco a escolarização de jovens e adultos integrados à Educação Profissional e, por isso, o presente estudo tem como objetivo investigar as particularidades do trabalho docente nessa modalidade de ensino. Ao revisar a literatura acerca da implantação do Proeja, é possível relacionar problemas centrais como: ausência de formação docente, financiamento, fragilidade nos vínculos e nas condições de trabalho docente. Conseqüentemente, ao estudar as peculiaridades da organização do trabalho pedagógico no Proeja, ficou entendido sobre as complexas condições de trabalho dos professores temporários e, também, das marcas da contradição e precarização da política pública.

Machado (2011) em seu artigo “O desafio da formação dos professores para a EPT e Proeja” estuda o desafio nacional da formação de docentes para a EPT, um ponto de vista crítico da ampliação que vem ocorrendo na área educacional e do atendimento das novas necessidades e demandas político-pedagógicas. Essa autora (2011) menciona a respeito de aspectos históricos dessa respectiva formação, averigua dados estatísticos e analisa com criticidade a legislação educacional brasileira. A vasta diversidade do professor da EPT, a dialética entre heranças recebidas, bem como as necessidades do presente e os novos ideários pedagógicos que essa área educacional tem produzido constituem as categorias analíticas da pesquisa realizada. Por fim, são expostas perspectivas desse desafio e demonstração da urgência desse estudo.

Carvalho e Souza (2014) em seu artigo “Formação do docente da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: um diálogo com as faculdades de Educação e o curso de Pedagogia” abordam que com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF),

uma nova institucionalidade para a EPT está sendo estabelecida. Portanto, é muito importante debater acerca da necessidade de novas políticas públicas de formação para o professor dessa respectiva modalidade de ensino. De acordo com esses autores (2014), as faculdades de Educação e o curso de Pedagogia não podem estar distante desse processo. Com o início do diálogo sugerido, o tema é discutido e realizada a análise dos dados colhidos juntamente com os discentes do Mestrado em Educação da Universidade de Brasília, a respeito do perfil de formação dos docentes da rede federal de EPT.

No que diz respeito às publicações de periódicos das Fatecs, por meio de consulta ao sítio eletrônico do CPS<sup>8</sup>, identificamos alguns periódicos. Para essa pesquisa, foram elencadas cinco revistas, a Revista Reverte (Revista de Estudos e Reflexões Tecnológicas da Faculdade de Tecnologia de Indaiatuba)<sup>9</sup>, a Revista de Humanidades, Tecnologia e Cultura (ReHuTec)<sup>10</sup>, a Revista Retec Revista de Tecnologias<sup>11</sup>, a RETC – Revista Eletrônica de Tecnologia e Cultura<sup>12</sup> e a Revista V@rvitu – Revista de Ciência, Tecnologia e Cultura<sup>13</sup>.

Em todos os casos, foram analisados os sumários das edições, efetuada as leituras de títulos e, quando necessário, dos resumos dos textos. Encontramos um trabalho relacionado com o tema na Revista Reverte, de acordo, o recorte temporal adotado.

**Quadro 6: artigo, com foco na formação de professores para a EPT, publicado na Revista Reverte (Revista de Estudos e Reflexões Tecnológicas da Faculdade de Tecnologia de Indaiatuba).**

| Ano de publicação | Autor(es)  | Título   |
|-------------------|--|--|
| 2009              | Ana Teresa Colenci Trevelin, Alfredo Colenci Júnior e Rosa Maria Padroni | A Educação Tecnológica frente às novas exigências da era do conhecimento: proposta de um programa de capacitação docente |

Fonte: compilado a partir de buscas efetuadas na Revista Reverte (Fatec Indaiatuba). Acesso em 16 ago. 2018.

<sup>8</sup> [http://www.portal.cps.sp.gov.br/noticias/2017/junho/20a\\_cresce-numero-de-revistas-cientificas-nas-fatecs-para-fortalecer-producao-academica-e-ponte-com-a-sociedade.asp](http://www.portal.cps.sp.gov.br/noticias/2017/junho/20a_cresce-numero-de-revistas-cientificas-nas-fatecs-para-fortalecer-producao-academica-e-ponte-com-a-sociedade.asp). Acesso em 16 ago. 2018.

<sup>9</sup> Sítio eletrônico da Revista Reverte (Revista de Estudos e Reflexões Tecnológicas da Faculdade de Tecnologia de Indaiatuba): <http://www.fatecid.com.br/reverte/index.php/revista/issue/archive>. Acesso em 20 ago. 2018.

<sup>10</sup> Sítio eletrônico da Revista de Humanidades, Tecnologia e Cultura (ReHuTec) da Fatec Bauru: <http://www.fatecbauru.edu.br/ojs/index.php/rehutech/issue/archive>. Acesso em 20 ago. 2018.

<sup>11</sup> Sítio eletrônico da Revista Retec Revista de Tecnologias da Fatec Ourinhos: <https://www.fatecourinhos.edu.br/retec/index.php/retec/issue/archive>. Acesso em 20 ago. 2018.

<sup>12</sup> Sítio eletrônico da Revista Eletrônica de Tecnologia e Cultura (RETC) da Fatec Jundiaí: <http://www.fatecjd.edu.br/aviso/>. Acesso em 20 ago. 2018.

<sup>13</sup> Sítio eletrônico da Revista de Ciência, Tecnologia e Cultura da Fatec Itu: <http://www.fatecitu.edu.br/a-fatec-itu/publicacoes/vrvitu/>. Acesso em 20 ago. 2018.

No artigo “A Educação Tecnológica frente às novas exigências da era do conhecimento: proposta de um programa de capacitação docente” os autores (2009) consideram que a Educação Superior Tecnológica tem papel relevante na maximização do conhecimento dos alunos e na preparação para o mercado, portanto, a universidade se faz presente para tal atribuição. Dessa maneira, é significativo pensar na forma como o docente desenvolve sua aula e ainda se reflete sobre distintos tipos de aprendizagem, visto que os discentes não são iguais em sua essência e que por meio das TICs têm acesso fácil às informações. Por conseguinte, ao estruturar uma proposta de capacitação docente, é essencial que o processo de ensino-aprendizagem seja apropriado. É importante compreender a divergência entre os interesses individuais de aprendizagem dos alunos, que podem ser distintos e incompatíveis com o método de ensino adotado pelo docente. Então, ao pensar em um programa de capacitação docente é elementar que haja uma discussão sobre a prática docente, a fim de que cada educador possa aprimorar e otimizar a relação ensino-aprendizagem estimulando seus alunos.

Por fim, ampliamos a busca utilizando a plataforma do SCIELO<sup>14</sup>. Na investigação por periódicos realizada no sítio eletrônico do SCIELO com as nomenclaturas: “educação profissional”, “educação profissional e tecnológica”, “educação tecnológica”, “ensino médio técnico” e “ensino técnico médio” não foram encontradas nenhuma referência para nenhum dos itens mencionados.

Prosseguindo, conforme informado anteriormente, foi efetuada busca na plataforma eletrônica de dissertações e de teses da CAPES<sup>15</sup> (sítio), realizada em janeiro de 2018. As informações colhidas estão apresentadas no quadro a seguir:

**Quadro 7: quantidade de registros encontrados no banco de dissertações e teses da CAPES.**

| Palavras-chave                                  | Quantidade de registros encontrados |
|---|-------------------------------------|
| "Educação Profissional Tecnológica Nível Médio" | Nenhum                              |
| "Educação Profissional Tecnológica"             | 38 resultados                       |
| "Ensino Técnico Médio"                          | 5 resultados                        |
| "Ensino Médio Técnico"                          | 127 resultados                      |

Fonte: elaborado pelo pesquisador com base no banco de dissertações e teses da CAPES. Acesso em 31 jan. 2018.

<sup>14</sup> Sítio eletrônico da Plataforma SCIELO: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&base=title&format=iso.pft&lang=p>. Acesso em 31 jan. 2018.

<sup>15</sup> Sítio eletrônico da plataforma eletrônica de dissertações e teses da CAPES: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em 31 jan. 2018.

Os critérios de exclusão foram: uma leitura do título de cada um dos trabalhos a fim de analisar e separar aqueles que não faziam menção à EPT e nem ao assunto formação de professores sobre essa modalidade de ensino. Em seguida, foi lido o resumo com a finalidade de detectar aqueles que abordavam visão, produção acadêmica, reflexão sobre estágios realizados e formação de professores das disciplinas do eixo geral. Nesse sentido, o quadro 8 apresenta o resultado desse refinamento.

**Quadro 8: dissertações, com foco na formação de professores para a EPT, publicados no banco de dissertações e teses da CAPES.**

| Ano de defesa | Autor                     | Título   |
|---------------|---------------------------|--|
| 2012          | Soraya Oka Lôbo           | Os desafios da/na prática pedagógica na Educação Profissional e Tecnológica: o ser e o fazer do professor-tutor a distância  |
| 2014          | Isabella Abreu Carvalho   | A formação docente para a Educação Profissional Técnica e sua influência na atuação dos professores do Instituto Federal do Amapá – Campus Macapá: um estudo de caso |
| 2014          | Andressa Grazielle Brandt | Programa de Formação dos Professores (de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico): um estudo a partir das vozes dos educadores do IF Catarinense – Campus Rio do Sul    |

Fonte: compilado a partir de buscas efetuadas no banco de dissertações e teses da CAPES. Acesso em 31 jan. 2018.

Vale reforçar que haviam outras dissertações e teses que versavam sobre a EPT; contudo, apenas as presentes no Quadro 8 estavam em consonância com o objetivo da revisão bibliográfica realizada.

A dissertação de Lôbo (2012) com o título “Os desafios da/na prática pedagógica na Educação Profissional e Tecnológica: o ser e o fazer do professor-tutor a distância” elaborada no Colégio Agrícola de Floriano-CAF/Universidade Federal do Piauí (UFPI) integrante da Rede e-Tec/Brasil tem como propósito estudar os desafios da/na prática pedagógica de seis professores-tutores a distância. A justificativa do trabalho realizado está relacionada à experiência docente, ao trabalho referente à coordenação do ensino presencial e à vivência com a EaD. A relevância da pesquisa remete à finalidade de identificar os desafios e, assim, promover estudos e debates para a evolução da EPT, essencialmente, na modalidade a distância. É um estudo de natureza qualitativa e que contempla aspectos da pesquisa narrativa. Na produção dos dados, foram utilizadas entrevistas narrativas e a observação analítica do AVA, em seguida, para análise foi empregado a técnica da análise de conteúdo. Foi constatado desafios do Ser e do Fazer dos saberes essenciais para trabalhar na EaD, particularmente no momento *online*.

Também que os professores-tutores que estão à frente do processo, bem como toda a equipe CAF/UFPI integrante da Rede e-Tec/Brasil, defrontam com os desafios da/na sua prática pedagógica com a finalidade de (re)construir e traçar novas práticas como um recurso de progresso na qualidade do ensino.

A dissertação de Carvalho (2014) “A formação docente para a Educação Profissional Técnica e sua influência na atuação dos professores do Instituto Federal do Amapá – Campus Macapá: um estudo de caso” investiga os efeitos da formação pedagógica, ou a falta da formação pedagógica na referida IES. É um estudo de caso, com o propósito de levantar dados acerca de práticas pedagógicas e conceder perceptibilidade ao perfil desses profissionais. Por meio de uma abordagem qualitativa e com auxílio das perspectivas quantitativas para cooperar na fundamentação e na análise dos dados, foi realizada uma sucinta contextualização histórica a respeito do percurso, da organização, dos avanços e dos retrocessos da EPT no país, desde a sua oficialização até os dias atuais. Na sequência, foram discutidas as dificuldades que permeiam a formação de docentes há tempos e, por conseguinte, as peculiaridades que abrangem o docente que atua na EPT, esse profissional está diante de uma modalidade de ensino que demanda um conjunto de conhecimentos, com relevância ao pedagógico, para os quais somente a sua formação inicial não é suficiente. Finalmente, foi estudado como esse tema se faz presente em uma instituição que atua nessa modalidade de ensino e como tem persuadido práticas docentes, assim, foi aplicado um questionário com os professores de formação técnica e de formação geral. Consequentemente, foram coletados dados sobre formação, experiências, identidade, práticas, concepções, relevância da formação pedagógica para atuação, dificuldades enfrentadas etc. Nas considerações finais, é elencado problematizações sobre o assunto abordado por intermédio dos dados e das sugestões que possibilitem avanços na formação do professor da EP.

A dissertação de mestrado de Brandt (2014) com o título de “Programa de Formação dos Professores (de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico): um estudo a partir das vozes dos educadores do IF Catarinense – Campus Rio do Sul” defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da linha de pesquisa Ensino e Formação de Educadores, na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, tem como objetivo investigar e entender como o Programa de Formação e Capacitação Continuada colaborou com a formação e o desenvolvimento dos docentes de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal Catarinense (IFC). O Programa de Formação foi desenvolvido pelo Núcleo Pedagógico, contando com a participação de forma opcional de professores, de educadores e, em alguns encontros, de estudantes de cursos superiores. O estudo buscou com os participantes e com a equipe de gestão que desenvolveu

e realizou os encontros de formação: (i) verificar a criação e a implantação do Programa de Formação e Capacitação Continuada dos docentes do IFC e reconhecer fatores que concorrem com a edificação e o desenvolvimento da sistemática de ensinagem na opinião dos educadores e da equipe diretiva, (ii) averiguar de que maneira as atividades do Programa de Formação persuadiram na formação e no desenvolvimento profissional do docente que trabalha de forma concomitante no Ensino Médio Profissionalizante e no Ensino Superior e como possibilitaram ao professor a atuação adequada em sala de aula para cada nível de ensino, (iii) averiguar o grau de atendimento às perspectivas do professor, como decorrência da participação dos educadores nas atividades e nos cursos recomendados no Programa de Formação e (iv) apresentar sugestões e alternativas para o aprimoramento do Programa de Formação para educadores. A metodologia utilizada foi de caráter qualitativo-descritivo, o trabalho apresenta uma revisão de produção acadêmica concernente ao tema Formação Continuada de professores dos Institutos Federais. A coleta e a análise de dados foram realizadas por meio de uma entrevista semiestruturada com treze questões dirigidas aos nove sujeitos pesquisados, sendo as vozes analisadas por meio da análise de conteúdo. No aspecto empírico, o estudo pretende contribuir com o aprimoramento do Programa de Formação e Capacitação dos professores/educadores do IFC. Os resultados expõem que as ações dos encontros de formação inicial e continuada do Programa de Formação representam influências positivas na formação continuada dos docentes, promovendo a profissionalidade desses profissionais e essencialmente seus saberes pedagógicos.

A revisão foi de grande valia para mapear e, conseqüentemente, sistematizar as distintas fontes de pesquisas (os periódicos e o banco de dissertações e teses da CAPES) acerca do assunto abordado nessa dissertação. Em síntese, essa revisão identificou 16 trabalhos em periódicos e três dissertações sobre o tema, trazendo diferentes olhares para a questão da formação de professores que atuam na EPT. Entretanto, mesmo elencado essa diversidade de estudos realizados, podemos considerar que há escassez – tanto de trabalhos como de periódicos especializados – tendo como referência o recorte temporal e o conjunto de palavras-chave considerados para a busca.

## **2. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA MODALIDADE A DISTÂNCIA E O PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO CENTRO PAULA SOUZA**

Esta seção do texto tecerá algumas considerações sobre a formação de docentes na modalidade a distância para, posteriormente, apresentar e explicar o funcionamento do Programa Especial de Formação Pedagógica ofertado pelo CPS.

### **2.1 Formação continuada de professores na modalidade a distância**

Os diversos segmentos da sociedade passam constantemente por mudanças e novas demandas no campo da educação devem ser implementadas. De acordo com Filatro (2008), é visto o crescimento da EaD e a incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) nos mais distintos níveis e modalidades de educação.

Conforme esclarece o Decreto nº 9.057, art. 1º (BRASIL, 2017), a EaD é:

(...) modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

O incentivo à criação de programas de ensino EaD está presente na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº. 9394/96 (BRASIL, 1996), cujo artigo 80 estabelece que:

O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

A Educação Básica e a Educação Superior poderão ser oferecidas na modalidade à distância, observadas as condições de acessibilidade que devem ser asseguradas nos espaços e meios utilizados. A criação, a organização, a oferta e o desenvolvimento de cursos à distância observarão tanto a legislação em vigor, quanto as normas específicas expedidas pelo Ministério da Educação (MEC), Decreto nº 9.057, art. 2º e 3º (BRASIL, 2017).

Em relação às atividades presenciais dos programas, como tutorias, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório, devem estar previstos nos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e ser efetivados na sede da mesma, nos polos de EaD ou em ambiente profissional, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2017). O polo de EaD é a unidade da instituição de educação, no país ou no exterior, para a realização das atividades presenciais referentes aos cursos oferecidos na modalidade a distância. Para isso, devem manter infraestrutura de pessoal, física e tecnológica apropriada aos projetos pedagógicos dos cursos ou de desenvolvimento da instituição de ensino. Além disso, são vedadas a oferta de cursos de EaD em locais que não estejam previstos na legislação, Decreto nº 9.057, art. 4º e 5º (BRASIL, 2017). Ainda, os artigos 6º e 7º do Decreto nº 9.057 (BRASIL, 2017), abordam que competem ao MEC e aos órgãos a ele vinculado, as atividades de credenciamento e recredenciamento das instituições de ensino, bem como a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento dos cursos superiores EaD; sendo obrigatório publicar as informações ligadas a tais processos.

A educação mediada por tecnologias tem se tornado de suma importância no mundo atual, principalmente para as pessoas que precisam de flexibilidade para realizar seus estudos decorrente do horário da jornada de trabalho a que estão sujeitas. A EaD ainda se apresenta como uma solução viável por possibilitar que as pessoas possam auferir formação mesmo que estejam dispersas geograficamente, uma vez que o Brasil é uma nação de grande extensão territorial (PEREIRA et al., 2012). Portanto, as TICs permitem que a educação tenha capacidade de atravessar os estados e as metrópoles mais desenvolvidas, a fim de proporcionar às pessoas que moram em cidades do interior uma educação de maneira igualitária (PEREIRA et al., 2012).

Para Almeida (2003), além de aumentar o acesso à educação para os indivíduos que não têm possibilidade de cursar modalidades regulares do ensino ou que residem em lugares isolados e de difícil acesso, a disseminação das TICs difundiu as práticas da EaD decorrente da flexibilidade de tempo proporcionada, do envio e do recebimento rápido de materiais, da possibilidade de explorar a potencialidade da interatividade das TICs e da realização das tarefas com suporte na produção de saberes e na interação.

No que diz respeito às possibilidades da EaD como proposta para a formação de professores, de acordo com o parágrafo 2º do artigo 62 da LDB: “A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.” Decorrente desse direcionamento, “inicia-se o debate acerca da formação continuada de professores através da Educação a Distância e passa-se a tratar, daqui em diante, das possibilidades e implicações dessa modalidade de ensino para a qualificação dos profissionais da educação” (PEREIRA et al., 2012, p. 3).

A oportunidade de o docente realizar a sua formação e não deixar o seu local de trabalho é um aspecto positivo mencionado, visto que a grande maioria das instituições de ensino são carentes de professores e, além disso, estimula uma maior reflexão do professor sobre a relação teoria-prática. (PEREIRA et al., 2012). A esse respeito, Rodrigues e Capellini (2012) entendem que, na atual conjuntura educacional, fica evidente que a educação por intermédio das ferramentas tecnológicas é uma realidade vigente; a EaD é um caminho para a aprendizagem e uma oportunidade para a formação continuada dos professores, com a finalidade de atender à formação continuada do docente em exercício e às transformações na educação. Essas autoras chamam atenção para o fato de que o maior volume de pesquisadores do país “encontra-se no eixo sul e sudeste, dificultando, assim, o acesso a cursos locais por esses especialistas” (RODRIGUES; CAPELLINI, 2012, p. 618).

No entanto, não é incomum atribuir a EaD a consideração de ensino de baixo custo e de segunda classe; porém, essa modalidade de ensino está difundida em várias partes do mundo decorrente de sua capacidade de atender às pessoas que necessitam de formação, tanto inicial quanto continuada, para competir no mercado de trabalho (ALMEIDA, 2003). É preciso que a EaD seja compreendida adequadamente pelas instituições de ensino e seja oferecida com seriedade para inovar a visão que as pessoas têm a respeito dessa modalidade de ensino (PEREIRA et al., 2012). A associação entre os recursos de telecomunicação e a tecnologia digital proporcionou a ampliação do acesso à educação, apesar de que a essa utilização não corresponde necessariamente às práticas inovadoras e modificações na visão de conhecimento ou nas funções dos docentes e alunos (ALMEIDA, 2003). Todavia, mudar o meio de interação entre os professores e seus alunos gera mudanças na aprendizagem e no ensino que precisam ser entendidos quanto aos limites e às potencialidades das tecnologias, bem como na linguagem utilizada para a mediação pedagógica e na aprendizagem dos discentes (ALMEIDA, 2003); ou seja, “Inserir determinada tecnologia na EaD não constitui em si uma revolução metodológica, mas reconfigura o campo do possível” (ALMEIDA, 2003, p. 330).

Uma das questões discutidas em relação aos cursos EaD é o “estar junto virtual”, também intitulado de aprendizagem assistida por computador. Para Almeida (2003), isso está relacionado com a capacidade interativa das TICs favorecida pela comunicação multidimensional, aproximando os receptores e os emissores dos cursos, permitindo colaboração e aprendizagem. Entretanto, não se trata somente de inserir os alunos em ambientes digitais para que as interações ocorram ou apenas admitir que o acesso a hipertextos e a recursos multimidiáticos dê conta da complexidade dos procedimentos educacionais (ALMEIDA, 2003). Conforme Lins et al. (2006), a tecnologia dos ambientes de rede é um instrumento com a finalidade de colaborar com a interação social, proporcionar a aprendizagem por meio das relações com um grupo e, portanto, um meio para viabilizar a criação coletiva de um conhecimento compartilhado.

Outra questão levantada por Almeida (2003) é a motivação dos discentes pela aprendizagem num curso a distância. A utilização das TICs, como suporte a EaD, somente para colocar o aluno perante problemas, objetos e informações pode não ser suficiente para envolver e despertar a motivação pela aprendizagem, levando-o a estabelecer procedimentos pessoais que possibilitam ter organização do próprio tempo, para estudar e participar das atividades propostas, independentemente do horário ou do local em que esteja (ALMEIDA, 2003).

Para Almeida (2003), os ambientes digitais de aprendizagem têm papel fundamental nesse sentido. Eles são sistemas computacionais disponibilizados na *internet* utilizados para a realização das atividades propostas mediadas pelas TICs. Possibilitam integrar linguagens, recursos, mídias, expor informações de forma ordenada, promover a interação entre os indivíduos e o conhecimento, além de socializar produções para atingir objetivos propostos (ALMEIDA, 2003). Podem ser utilizados tanto em cursos exclusivamente *online*, quanto em cursos presenciais como suporte às atividades de sala de aula, possibilitando ampliar as interações além do espaço-tempo do encontro face a face e nos cursos semipresenciais (ALMEIDA, 2003).

Ao participar de um curso na modalidade a distância em ambientes digitais e colaborativos de aprendizagem, o aluno tem a oportunidade de imergir em um mundo virtual cuja comunicação ocorre fundamentalmente por meio da leitura e da interpretação de materiais didáticos, bem como pela apreciação do próprio pensamento por meio da sua escrita e pela escrita do outro (ALMEIDA, 2003). Para a autora (2003), possibilita conviver com a diversidade, permutar experiências e ideias, solucionar problemas e, com isso, compartilhar práticas, motivações e informações.

Os cursos a distância em ambientes digitais e interativos de aprendizagem incentivam o desenvolvimento do pensamento pela forma escrita, uma vez que o aluno tem a oportunidade de expressar, discutir e realizar produções individuais e em grupo (ALMEIDA, 2003). Nessa perspectiva, Lins et al. (2006) relatam sobre a oportunidade de fomentar a experiência do *empowerment* aos discentes, isto é, a possibilidade de os indivíduos entenderem que são capazes de fazer o que antes julgavam não serem competentes para. Contudo, conforme os autores, é essencial um ambiente repleto de motivações intelectuais, com conteúdos contextualizados e, especialmente, com base no incentivo concebido pelo trabalho em equipe, bem como pela interação aluno-aluno e professor-aluno.

Dessa forma, uma colaboração da EaD no processo de ensino-aprendizagem está associada às TICs; nessa conjuntura, os AVAs adquirem notabilidade. Para Filatro (2008), o conceito de AVA, também denominado como *virtual learning environments* (VLEs), representa mais adequadamente a ideia de “sala de aula *online*”, em que o conceito de sistema eletrônico está presente, no entanto é extrapolada pela compreensão de que a educação não se faz sem ação e interação entre os indivíduos. Ainda, para Filatro (2008, p. 120):

De forma semelhante às salas de aulas presenciais, os ambientes virtuais de aprendizagem funcionam como o local onde se realizam as ações educacionais. Eles permitem a publicação, o armazenamento e a distribuição de materiais didáticos, assim como a comunicação entre alunos e equipe de suporte.

Souza et al. (2004) chamam atenção também para o fato de que o AVA permite constituir uma rede de aprendizagem colaborativa, integrando docentes, discentes e gestores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

As mudanças que a *internet* promoveu na EaD são consideráveis, dia após dia aumenta o número de pessoas que a usam para estabelecer a comunicação. Levando em consideração essa propensão, os cursos a distância vão ao encontro da necessidade dos indivíduos que procuram essa modalidade de ensino como um ensejo para avançar nos estudos; por conseguinte, ela democratiza o acesso das pessoas às instituições de ensino. Isso tudo apoiado pelas permutas de informações realizadas de forma síncrona e assíncrona, na atualização constante de materiais, na flexibilidade dos horários de estudos e no desenvolvimento de competências pessoais e técnicas do aluno (BELLONI, 2002).

Em conformidade com Filatro (2008), é preciso assimilar que mesmo os AVAs apresentando atributos distintos, eles necessitam atender o contexto individual, imediato e institucional. No contexto individual, é indispensável ter uma interface navegacional agradável e acessível, assim como *layout* e *feedback* consistente, ele deve favorecer valor à experiência do processo de aprendizagem com o auxílio de materiais complementares, participação em comunidades de aprendizagem e suporte instrucional (FILATRO, 2008). Já no contexto imediato, necessita ser fácil e simples de utilizar nas premissas referentes à criação de cursos, ao suporte aos alunos e à configuração de ferramentas, devendo também adaptar à extensa faixa de domínios de conhecimento para atender a finalidade de aprendizagem diferenciada.

E, por fim, no contexto institucional, o AVA tem que incorporar outros sistemas institucionais, como sistema de gestão de recursos humanos, sistema de gestão acadêmica, sistema de gestão de bibliotecas, dentre outros (FILATRO, 2008). Além do mais, é importante apresentar propriedades como robustez e facilidade de manutenção para os técnicos e os administradores do sistema (FILATRO, 2008). A autora (2008), menciona alguns sistemas eletrônicos de aprendizagem, são eles AulaNet, *Blackboard*, *eCollege*, *Moodle*, *TelEduc* e *WebCT*.

No quadro a seguir, são apresentados exemplos de ferramentas de comunicação que tais sistemas comumente contêm.

**Quadro 9: exemplos de ferramentas de comunicação em AVA.**

| Ferramenta                                     | Descrição   | Tipo de interação |
|--|---|-------------------|
| <i>Blog</i>                                    | Diário <i>online</i> que pode funcionar como revista diária, com reflexões, opiniões e pensamentos habitualmente de caráter pessoal.  | Assíncrona        |
| Correio eletrônico ( <i>e-mail</i> )           | Recurso em que dois ou mais indivíduos permutam mensagens.  | Assíncrona        |
| Fórum de discussão ( <i>discussion board</i> ) | Ambiente para discussões temáticas efetuadas por meio do envio e do compartilhamento de mensagens aos participantes. Nessa ferramenta, as mensagens são publicadas em um local comum entre os alunos e seguem uma organização lógica. | Assíncrona        |
| Lista de discussão                             | Opera de forma similar a um correio eletrônico coletivo, esse recurso propicia que todas as mensagens sejam encaminhadas automaticamente para os integrantes cadastrados.   | Assíncrona        |
| <i>Podcast</i>                                 | Tipo de programa de rádio personalizado para veicular músicas, entrevistas e/ou opiniões.   | Assíncrona        |
| <i>Wiki</i>                                    | <i>Software</i> colaborativo que viabiliza a edição comunitária de documentos. Por meio dele, todos os usuários têm a permissão para modificar textos sem ter o consentimento de editores e revisores.                                | Assíncrona        |
| Sala de bate-papo ( <i>chat</i> )              | Local de interação que oportuniza estabelecer o diálogo entre sujeitos conectados no mesmo ambiente em tempo real.  | Síncrona          |
| Teleconferência                                | Ferramenta que possibilita a comunicação entre várias pessoas por mídias sonoras e visuais.   | Síncrona          |

Fonte: adaptado de Filatro (2008).

Tendo o quadro como referência e de acordo com Lins et al. (2006), as ferramentas assíncronas permitem que os participantes de um curso EaD interajam entre si em distintos espaços de tempo, favorecendo respeitar o tempo de raciocínio e de apropriação de conteúdo dos envolvidos sobre o que é discutido no AVA. Já as ferramentas síncronas são aquelas que os participantes precisam estar conectados em tempo real para estabelecer a comunicação.

Para além do ambiente virtual de aprendizagem, faz-se necessário considerar a importância dos atores pedagógicos envolvidos na modalidade a distância. Almeida (2003) chama atenção para o fato de que nessa modalidade há a figura do professor para elaborar os materiais e planejar as estratégias de ensino e, geralmente, um tutor responsável para responder as dúvidas dos alunos. Para a autora, é importante que o tutor tenha conhecimento da perspectiva do curso e esteja preparado para orientar o discente, a fim de que este não trabalhe sozinho e tenha com quem conversar sobre as possíveis dificuldades que venha a ter (ALMEIDA, 2003).

Para Souza et al. (2004) há diversas definições para a tutoria, podendo ser compreendida como uma ação orientadora global, chave para coordenar o educativo e a instrução. O objetivo da tutoria é a orientação acadêmica, a assistência pedagógica e a avaliação da aprendizagem dos discentes a distância, além de propiciar um clima motivacional (SOUZA et al., 2004). Nesse sentido, a tutoria abrange um conjunto de ações educativas que colaboram para expandir e fomentar as competências básicas dos discentes, orientando para desenvolverem a autonomia e o intelecto, com a finalidade de auxiliá-los a tomar decisões no decorrer do curso (SOUZA et al., 2004). Para os pesquisadores, o perfil desse profissional deve abranger competências como: lidar com diferentes ritmos dos alunos, dominar o trabalho em ambientes diversos dos existentes na educação presencial, possuir habilidades investigativas, contribuir com a visão de nova cultura educacional e colaborar com a criação de novas formas de elaboração de materiais didáticos, por exemplo.

Consideramos o tutor um ator de destaque nas atividades EaD, já que é o profissional com a atribuição de articular o sistema de ensino-aprendizagem, tanto na modalidade *online*, como na semipresencial (SOUZA et al., 2004). Para os mesmos autores, o sistema de tutoria em EaD é regido por inúmeros princípios e estratégias, os quais são destacados:

### Quadro 10: princípios e estratégias da tutoria.

|  |
|--|
| Princípio 1. Interesse: adequar o ensino às conveniências dos alunos.<br>✓ Estratégia: estimular e criar situações instigantes para incentivar a atenção dos alunos.   |
| Princípio 2. Relevância: o discente deve perceber que o ensino está associado aos seus objetivos pessoais e às suas necessidades.<br>✓ Estratégia: utilizar exemplos relacionados ao contexto real dos alunos para que na aprendizagem exteriorizem aspectos emocionais e pessoais e não seja somente uma assimilação. |
| Princípio 3. Expectativa: o aluno deve depreender que pode ter êxito mediante um esforço apropriado.<br>✓ Estratégia: aproveitar os conhecimentos que os discentes detêm aproximando-os e aprofundando-os dos desconhecidos de forma moderada e progressiva.   |
| Princípio 4. Satisfação: propiciar que a aprendizagem seja satisfatória em si mesma (motivação intrínseca) ou pelas retribuições auferidas (motivação extrínseca).<br>✓ Estratégia: instigar nos alunos a curiosidade pela pesquisa e pelo desconhecido.   |

Fonte: adaptado de Souza et al. (2004, p. 8).

Embora apresentado algumas das particularidades da EaD, é possível estabelecer uma comparação entre a modalidade presencial e a modalidade a distância relatando as vantagens e as desvantagens de cada uma delas, conforme apresentado a seguir:

### Quadro 11: vantagens e desvantagens das modalidades presencial e a distância.

| Modalidade de Educação | Vantagens  | Desvantagens   |
|------------------------|--|--|
| <b>Presencial</b>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- contato pessoal e social que contribui para o aprendizado e que se assemelha ao ambiente profissional.</li> <li>- agilidade nas respostas concedidas pelo professor referente às dúvidas dos alunos, contribuindo para instigar a curiosidade e a capacidade de relacionar conteúdos.</li> <li>- o processo de avaliação adapta-se de modo satisfatório aos objetivos e às necessidades das disciplinas.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- falta de tempo e de flexibilidade para leitura e reflexão dos conteúdos propostos.</li> <li>- dificuldade para reunir membros da equipe para a realização de trabalhos ao final de cada disciplina.</li> </ul>                |
| <b>a Distância</b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- motivação para pesquisa, autonomia e flexibilidade nos estudos.</li> <li>- adaptabilidade dos sistemas utilizados na EaD às conveniências dos discentes: diferenças individuais, ritmos de aprendizagem etc.</li> <li>- dinâmica e flexibilidade no processo de ensino-aprendizagem, visando despertar criatividade.</li> <li>- organização do tempo de forma individual.</li> </ul>                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>- limitações iniciais, decorrente da comunicação ser realizada por meio do AVA.</li> <li>- dificuldade de inserção, pela utilização da ferramenta tecnológica que o aluno não esteja familiarizado no seu dia a dia.</li> </ul> |

Fonte: adaptado de Amaral e Puerta (2008) apud Rovai (2015, p. 41).

Amaral e Puerta (2008) apud Rovai (2015) investigam a EaD como modalidade educacional e, ao estabelecerem uma comparação com a presencial, concluíram que a combinação

entre as duas modalidades poderia ser a mais indicada, possibilitando preencher lacunas dos dois tipos de educação, uma vez que ambas revelam vantagens e desvantagens.

É válido ressaltar que para os profissionais realizarem suas atividades na EaD, não basta utilizar tecnologias avançadas e métodos modernos, uma vez que a materialização do processo de ensino-aprendizagem a distância precisa de outras habilidades, como as competências socioafetivas, por exemplo (TENÓRIO et al., 2014).

Até o momento, discutimos aspectos sobre a formação continuada de professores na modalidade a distância, tais como legislação, regulamentação, problematização e características da EaD. A abordagem desses assuntos ainda é um desafio, porém essa modalidade pode contribuir para a formação continuada do docente.

A seguir, apresentaremos um exemplo de formação continuada na modalidade a distância – o Programa Especial de Formação Pedagógica (PEFP) ofertado pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

## **2.2 O Programa Especial de Formação Pedagógica do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS)**

Nesse tópico, será apresentado um breve perfil e histórico do CPS e do Programa Especial de Formação Pedagógica. Embora não deixe de refletir resultados da pesquisa bibliográfica feita, são dados importantes para contextualizar o estudo e foram obtidos por meio da pesquisa realizada no sítio eletrônico<sup>16</sup> e no Banco de Dados da referida instituição durante os meses de outubro a dezembro de 2016, ao longo do ano de 2017 e de janeiro a agosto de 2018.

O CPS é uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado de São Paulo. A instituição administra 220 Etecs, além de 262 salas descentralizadas, e 66 Faculdades de Tecnologia (Fatecs), em mais de trezentos municípios. As Etecs têm mais de 210 mil estudantes nos Ensinos Técnico, Médio e Técnico Integrado ao Médio, com 138 cursos técnicos para os setores industrial, agropecuário e de serviços, incluindo habilitações nas modalidades semipresencial, *online*, EJA e especialização técnica<sup>17</sup>. Já nas Fatecs, cerca de 80 mil alunos estão matriculados

---

<sup>16</sup> <http://www.cps.sp.gov.br>

<sup>17</sup> Informação obtida por meio de consulta ao Sistema de Banco de Dados da instituição, em abril de 2017.

em 72 cursos de graduação tecnológica, em diversas áreas. Além da graduação, são oferecidos cursos de pós-graduação, atualização tecnológica e extensão.

Sobre os cursos de tecnologia, Peterossi (1980) admite que eles têm como orientação, desde o seu início, o mercado de trabalho e que surgiram com o intuito de servir às necessidades da produção no setor industrial. A instituição foi criada pelo decreto-lei de 6 de outubro de 1969 na gestão do governador Roberto Costa de Abreu Sodré (1967-1971) que criou, como entidade autárquica, o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo. Isso foi resultado de um grupo de trabalho que analisou a viabilidade de implantação gradativa de uma rede de cursos superiores de tecnologia com duração de dois ou três anos<sup>18</sup>.

Em 1970, começou a operar com o nome de Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo (CEET) e, na época, contava com três cursos na área de Construção Civil e dois na área de Mecânica. Esse seria o início das Faculdades de Tecnologia do Estado, instaladas nos municípios de Sorocaba e São Paulo. No decorrer das décadas, acabou englobando a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, absorvendo unidades já existentes e construindo novas Etecs e Fatecs para expandir o ensino profissional a todas as regiões do Estado.

A missão do CPS<sup>19</sup> é “promover a Educação Profissional Pública dentro de referenciais de excelência, visando ao atendimento das demandas sociais e do mundo do trabalho”. O CPS é organizado em Unidades de Ensino Médio e Técnico e em Unidades de Educação Superior. Em conformidade com os objetivos dessa pesquisa, será detalhada a Unidade do Ensino Médio e Técnico (Cetec) que responde pelos Cursos Técnicos e Ensino Médio oferecidos nas diferentes modalidades presencial e a distância.

A Cetec está organizada em Grupos de trabalho voltados à EaD, Formulação e Análises Curriculares, Supervisão Educacional, Capacitação Técnica, Pedagógica e de Gestão. Diversas informações aqui relatadas estão presentes no sítio eletrônico que estabelece um canal de comunicação da Cetec com a comunidade Paula Souza, permitindo acesso aos diversos projetos e informações sobre o resultado desse trabalho.

---

<sup>18</sup> Informações retiradas do sítio eletrônico da instituição: <http://www.portal.cps.sp.gov.br/quem-somos/perfil-historico/>. Acesso em 30/07/2018.

<sup>19</sup> Informações retiradas do sítio eletrônico da instituição: <http://www.cps.sp.gov.br/quem-somos/missao-visao-objetivos-e-diretrizes/>. Acesso em 13/04/2017.

A Cetec oferece um programa de capacitação<sup>20</sup> para professores e gestores da Educação Profissional, sobre temas das áreas tecnológicas ou no campo da educação. Os cursos são oferecidos nas modalidades a distância, presencial e semipresencial, por professores especializados ou por instituições parceiras públicas ou privadas, com cargas horárias variadas.

Essa pesquisa apresentará de modo mais detalhado um desses cursos, o Programa Especial de Formação Pedagógica que se fundamenta na resolução CNE/CEB 02/97 e foi estruturado em conformidade com o convênio 400012/2011, publicado no Diário Oficial da União em 12 de janeiro de 2012, entre o CPS e o FNDE, dentro do Programa Brasil Profissionalizado e, aprovado pelo Conselho Deliberativo do CPS por meio do Parecer 0031/2014 (CENTRO PAULA SOUZA, 2015). O curso foi oferecido na modalidade a distância e está sob responsabilidade compartilhada entre a Unidade de Ensino de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa, à Cetec e à Fatec de São Paulo, credenciada pela Portaria Ministerial 847/2013 (CENTRO PAULA SOUZA, 2015).

O objetivo do curso foi promover a formação pedagógica de bacharéis e de tecnólogos a fim de prepará-los para a docência na EPTNM e ao concluinte foi concedido o certificado de licenciatura plena, para fins de docência, especificamente nas disciplinas da respectiva modalidade de ensino. De acordo com informações do Centro Paula Souza (2015), o Programa Especial de Formação Pedagógica foi constituído pela equipe de Coordenação Geral, Coordenação da Educação a Distância, Coordenação da Tutoria e Coordenação do Conteúdo. Também compuseram a equipe o Professor-autor, o Tutor *online*, o Professor presencial, o Orientador de práticas pedagógicas e a Secretaria Acadêmica.

O Programa tem duração de um ano sendo composto por cinco disciplinas teóricas e de um número variável de práticas pedagógicas distribuídas ao longo do ano letivo, totalizando 540 horas de atividades, entre teóricas (240 horas) e práticas (300 horas). As disciplinas teóricas são oferecidas sequencialmente no AVA<sup>21</sup> e nele são disponibilizados materiais de leitura e de estudo, indicações de bibliografia complementar, atendimento sobre dúvidas e tutoria *online* constante. Além das atividades *online* no AVA, há encontros presenciais obrigatórios, nos quais são realizadas atividades de estudos dirigidos, trabalhos em grupo, palestras e oficinas. Nesses encontros são aplicadas as provas presenciais obrigatórias de cada disciplina. O quadro 12 apresenta a organização das disciplinas do curso.

---

<sup>20</sup> O CPS adota o termo “capacitação” para as atividades ligadas à formação docente.

<sup>21</sup> A plataforma de AVA foi o *Modular Object Oriented Distance Learning (Moodle)*: um sistema de gerenciamento para criação de curso *online*.

**Quadro 12: apresentação das disciplinas, com a respectiva carga horária, dos objetivos e dos tópicos abordados no curso.**

| <b>Disciplinas / Carga horária</b>  | <b>Objetivos</b>  | <b>Tópicos abordados</b>   |
|---|---|--|
| 1) Melhores práticas de ensino de educação profissional.<br><br>(80 horas)                          | Incentivar o docente a refletir sobre as práticas pedagógicas que subsidiam o trabalho do professor da EP, introduzindo-o a um estilo de pedagogia que favorece tanto o aprendizado personalizado como o aprendizado cooperativo. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- ações pedagógicas (o que ensinar, para que ensinar, como ensinar e para quem ensinar);</li> <li>- saberes relativos à cultura, ciência e tecnologia;</li> <li>- princípios éticos, como a construção de uma sociedade mais justa e sustentável;</li> <li>- fundamentos da prática pedagógica e das teorias do ensinar e do aprender; metodologias voltadas para o desenvolvimento de competências, como pesquisa em sala de aula, situações-problema e projetos interdisciplinares.</li> </ul>      |
| 2) Identidade do professor e do aluno de educação profissional.<br><br>(40 horas)                   | Estimular a discussão e a reflexão sobre os percursos profissionais exigidos na sociedade pós-moderna e a percepção que os alunos (outro) têm do que seja a identidade docente (eu).  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- principais características da identidade cultural pós-moderna;</li> <li>- evolução dos perfis de identidade social;</li> <li>- características dos jovens e dos adultos que procuram a EP e suas percepções sobre o processo pedagógico diante das perspectivas de trabalho na sociedade contemporânea.</li> </ul>  |
| 3) Planejamento, gestão e avaliação da educação profissional.<br><br>(40 horas)                     | Apresentar os fundamentos do planejamento, da gestão e da avaliação como pilares de um processo educacional bem-sucedido.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- diferentes instrumentos de avaliação e formas de incentivar os alunos a serem mais participativos e a se envolverem mais com a aprendizagem;</li> <li>- conceito de planejamento educacional enquanto ação intencional voltada à realização dos fins da educação;</li> <li>- práticas de uma educação que conduz à autonomia intelectual, profissional e moral, ressaltando o planejamento da ação pedagógica e sua avaliação como processos contínuos.</li> </ul>                                  |
| 4) Cenários econômicos e sociais das políticas públicas de educação profissional.<br><br>(40 horas) | Apresentar a legislação e as políticas públicas para a EP, bem como as ações que mudaram radicalmente a visão de ensino profissional no Brasil, nas últimas décadas.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- transformações que desencadearam uma maior competitividade nos mercados e aumentaram a demanda por uma força de trabalho mais bem preparada, adaptada às novas tecnologias e aos processos produtivos;</li> <li>- papel da EP no desenvolvimento econômico sustentável, na inclusão social e no aperfeiçoamento da democracia;</li> <li>- desafio de preparar profissionais para a gestão do próprio conhecimento, para a busca por inovação, competitividade e preservação do ambiente.</li> </ul> |
| 5) Projeto pedagógico e currículos da educação profissional.<br><br>(40 horas)                      | Estudar elementos que estruturam a EP na instituição escolar: o planejamento estratégico, o projeto político-pedagógico e a organização do currículo.   | - procedimentos para construir o projeto político-pedagógico de uma escola técnica, no qual direção, coordenadores e professores devem ter em vista não só o que se pretende ensinar, para quem, por que e como, mas também o mundo do trabalho, suas tecnologias e seus impactos.   |

Fonte: adaptado de Centro Paula Souza (2015).

Além dessas disciplinas teóricas apresentadas, o professor deverá cumprir 300 horas de práticas pedagógicas, desenvolvendo atividades que realiza com seus alunos da EPTNM, como

projetos de pesquisa, visitas técnicas, construção de *blogs* etc., todas devem estar em consonância com as competências e as habilidades da disciplina ministrada pelo docente.

Conforme o Caderno de Orientações do curso (CENTRO PAULA SOUZA, 2015), há quatro etapas para organizar a realização dessas atividades. A primeira, o *planejamento*, possui formulário próprio para preenchimento (descrição da atividade, justificativa, objetivos e aspectos metodológicos). Já na segunda etapa o professor *executa e registra* a prática planejada, devendo providenciar um documento comprobatório que ateste a realização da atividade e fazer um relatório após a experiência (ambos têm modelos disponíveis no AVA). A *avaliação* é a terceira etapa e consiste numa reflexão sobre pelo menos dois aspectos: abrangência (número de alunos que aprenderam em relação aos que não aprenderam) e eficiência (comparar objetivos de aprendizagem previstos com os objetivos efetivamente alcançados), além de reflexão sobre melhorias ao empregar determinada prática pedagógica. Por fim, o professor deve digitalizar a documentação comprobatória e postá-la junto ao relatório no AVA para que sejam avaliados e validados. Todos os documentos originais devem ser organizados em uma pasta, cuja entrega será solicitada no fim do curso, sendo um dos requisitos para aprovação e certificação.

A seguir, são relacionadas sugestões de práticas pedagógicas que o professor pode realizar para cumprir as 300 horas exigidas pelo curso. A partir da leitura do Caderno de Orientações (CENTRO PAULA SOUZA, 2015), será apresentada uma breve descrição de cada uma dessas práticas pedagógicas mencionadas e que foram disponibilizadas aos alunos do Programa Especial de Formação Pedagógica.

**Quadro 13: sugestões, carga horária e descrição das práticas pedagógicas.**

| <b>Práticas Pedagógicas / Carga horária</b>          | <b>Breve descrição das práticas pedagógicas sugeridas ao professor</b>   |
|--|--|
| 1) Visita técnica à empresa<br>(30 horas)            | Pesquisar, indicar e realizar visitação em empresas (públicas ou privadas) que possam contribuir para a disciplina ministrada. O professor deve estimular a participação dos estudantes e cuidar dos documentos necessários para formalizar a atividade.   |
| 2) Atividade de ensino com uso de TICs<br>(20 horas) | Prevê a criação de <i>blogs</i> , <i>podcasts</i> , informativos virtuais, apresentações de trabalhos digitais e/ou discussões em rede sociais, videoconferências, entre outras. Pode elaborar aulas a distância da disciplina que leciona, devendo envolver os estudantes e acompanhar a execução das atividades propostas. |
| 3) Residência didático-pedagógica<br>(30 horas)      | Pressupõe a observação de aulas e a elaboração de um relatório analítico sobre elas, ela pode ser realizada nas Etecs do CPS ou em outros estabelecimentos de ensino que ofereçam EPTNM. É recomendado fazer a residência em uma escola diferente da qual trabalha, para ter a vivência de outra realidade educacional.      |
| 4) Uso de cinema em sala de aula<br>(30 horas)       | Pesquisar, selecionar e exibir filmes (completos ou trechos) que contribuam para a aprendizagem dos alunos. O professor deve conduzir um debate sobre o tema e os aspectos dele, registrando as questões levantadas pela turma.  |

| <b>Práticas Pedagógicas / Carga horária</b>                                     | <b>Breve descrição das práticas pedagógicas sugeridas ao professor</b>  |
|---|---|
| 5) Videoaula<br>(50 horas)  | Requer a produção, sozinho ou com os alunos, de um vídeo didático sobre um tema previamente selecionado. Cada vídeo deve ser planejado, ter um roteiro e estabelecer uma relação entre os assuntos explicados. O professor deve exibir o material e promover um debate com a turma sobre o tema da videoaula, avaliando se essa metodologia contribuiu para o aprendizado dos alunos.                                       |
| 6) Dramatização<br>(30 horas)   | Estimular os alunos a fazerem uma dramatização sobre um determinado tema. Encenar ajuda os estudantes a se desinibirem, a ganharem autoestima e a exercitarem a observação, a atenção e a disciplina por meio de um trabalho coletivo. Ao final, o docente conversará com os alunos sobre os pontos fortes e fracos da apresentação.  |
| 7) Projeto de pesquisa<br>(150 horas)   | Incentivar os alunos a produzirem trabalhos acadêmicos, dado que a pesquisa precisa ser entendida como prática educativa. Deve ser explicado o objetivo da pesquisa, como será desenvolvida e avaliada.   |
| 8) Análise do projeto político-pedagógico da escola<br>(30 horas)               | Analisar o projeto político-pedagógico da escola, levando em consideração a missão, os valores e as diretrizes estratégicas. Verificar também aspectos como a gestão participativa e a qualidade do projeto, do ponto de vista do desenvolvimento da escola.  |
| 9) Análise de plano de trabalho docente ou plano de ensino<br>(20 horas)        | Deve ser realizada a leitura crítica do plano de trabalho docente, verificando o alinhamento dos objetivos, das práticas pedagógicas e do sistema de avaliação da disciplina ministrada com o plano de curso da habilitação. É preciso ainda ser analisado a viabilidade de execução do conjunto de atividades planejadas no plano.   |
| 10) Análise e avaliação da rotina de trabalho da gestão da escola<br>(30 horas) | Participar de reuniões pedagógicas, reuniões de conselho, reuniões da associação de pais e mestres ou da cooperativa escola; também deve participar de duas ou mais atividades complementares, como, por exemplo, organização de eventos. Deve relatar como a escola organiza essas atividades, seus aspectos positivos e os que podem ser aprimorados e, ao final, propor alternativas para melhoria de cada procedimento. |
| 11) Análise e avaliação dos índices de evasão na escola<br>(30 horas)           | Apurar os índices de evasão da escola em no mínimo três habilitações, levantando as listas de discentes e investigando as causas da evasão, a fim de propor soluções para o problema.   |
| 12) Projetos extracurriculares<br>(50 horas)                                    | Coordenar festivais de dança, teatro na escola, desafios de robótica, gincanas culturais e outras atividades que despertem a criatividade e o talento dos estudantes.   |
| 13) Experiência docente de quatro semestres letivos<br>(150 horas)              | O professor que tiver completado pelo menos quatro semestres letivos na EPTNM pode descrever sua experiência.   |

Fonte: adaptado de Centro Paula Souza (2015).

Todas as práticas devem ser documentadas e os professores precisam produzir relatórios, com itens que variam conforme a proposta desenvolvida. Ao final, tais produções serão comentadas pelo orientador e avaliadas com nota de 0 a 10.

Prosseguindo, em relação ao funcionamento do curso, antes de iniciar as disciplinas houve um momento de ambientação para os professores, etapa durante a qual puderam conhecer

as ferramentas dispostas no AVA para aprender a localizar os textos para a leitura do conteúdo, modificar o seu perfil de aluno (colocar foto e escrever um breve relato sobre si tanto no aspecto profissional, quanto pessoal), conhecer a ferramenta fórum e fazer interações de acordo com um assunto proposto, enviar arquivos para o tutor, fazer postagens diversas na plataforma e realizar pesquisas no ambiente. Esses elementos podem ser visualizados no esquema da Figura 1 a seguir.

**Figura 1: ícones disponíveis no AVA para o aluno realizar as ações propostas.**

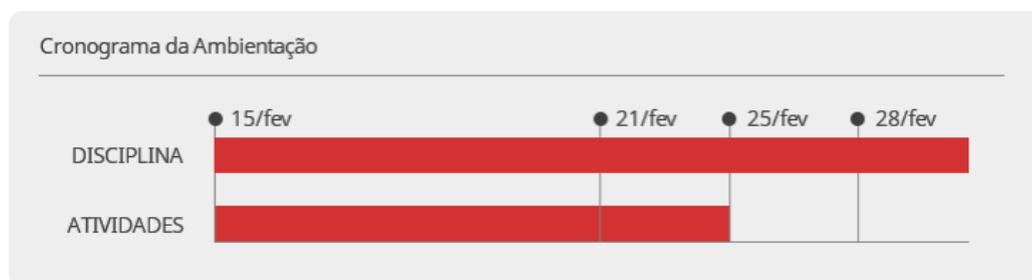


Fonte: retirada de <http://www.moodle.cpsctec.com.br/capacitacaopos/course/view.php?id=78>. Disponível em *moodle* do CPS. Acesso em 03/11/2017.

O cronograma de realização das atividades foi disponibilizado no ambiente, conforme exemplo a seguir.

**Figura 2: cronograma.**

Acompanhe, no cronograma abaixo, o prazo para realizar as atividades.



Fonte: retirada de <http://www.moodle.cpsctec.com.br/capacitacaopos/course/view.php?id=78>. Disponível em *moodle* do CPS. Acesso em 03/11/2017.

As atividades foram apresentadas ao aluno no AVA. Ele deveria realizar três tipos distintos de tarefas a fim de exercitar e colocar em prática o que aprendeu nesse momento de ambientação: participar de um fórum, enviar um arquivo e responder a um questionário (Figura 3). Foram apresentados os diversos recursos disponíveis no AVA, tais como, Leitura do conteúdo – Ambientação, Biblioteca, Fórum de dúvidas e Fórum de notícias (Figura 4).

**Figura 3: roteiro das atividades a serem realizadas.**



Fonte: retirada de <http://www.moodle.cpsctec.com.br/capacitacaoapos/course/view.php?id=78>. Disponível em *moodle* do CPS. Acesso em 03/11/2017.

**Figura 4: recursos disponíveis no AVA.**



Fonte: retirada de <http://www.moodle.cpsctec.com.br/capacitacaoapos/course/view.php?id=78>. Disponível em *moodle* do CPS. Acesso em 03/11/2017.

A seguir, é exposta uma tela como exemplo da leitura do conteúdo que o aluno encontrou no momento que acessou a etapa de ambientação do curso.

**Figura 5: apresentação do curso no momento da ambientação.**

Ambientação  
APRESENTAÇÃO



» Apresentação

---

É muito bom tê-lo(a) conosco neste **Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)**! Ele será o principal local de encontro entre os  **cursistas, tutores e orientadores** durante o desenvolvimento do curso.

Esta disciplina introdutória de **Ambientação** foi elaborada para auxiliá-lo(a) em seus primeiros passos no ambiente. Ela está dividida em **duas partes**:

- na primeira, mostraremos como navegar no ambiente e apresentaremos as principais informações sobre o curso;
- na segunda, explicaremos como usar as principais ferramentas do AVA que você irá utilizar ao longo do ano letivo.

**i Dica**

Para avançar para a próxima página de conteúdo, clique no ícone de "seta", na parte superior ou na parte inferior desta tela. Se preferir, selecione a página 2 "*Como navegar*", no **Sumário** à esquerda.



**Bons estudos!**  
Equipe do Programa de Formação Pedagógica de Professores da Educação Profissional

Fonte: retirada de <http://www.moodle.cpscetec.com.br/capacitacaoapos/mod/book/view.php?id=2478>. Disponível em *moodle* do CPS. Acesso em 03/11/2017.

Na seção Biblioteca, foram apresentados os materiais sobre os assuntos abordados nas aulas, os manuais/tutoriais do AVA, os documentos do curso, entre outros materiais; eles ficam organizados em uma estrutura de pastas.

O Fórum de dúvidas foi utilizado para o aluno esclarecer seus questionamentos relacionados à disciplina que estava cursando. Foi necessário estar atento aos tópicos criados pelo tutor e/ou por colegas, uma vez que a dúvida pode já ter sido respondida. Caso quisesse postar outra dúvida diferente das que já constavam, deveria acrescentar um novo tópico de discussão. Em referência ao Fórum de notícias foi o espaço onde a coordenação do programa estabeleceu a comunicação com os alunos durante o período de vigência de cada disciplina; é importante que esse espaço seja acessado com frequência para saberem sobre as informações oficiais do curso.

A comunicação entre tutor e aluno também ocorreu por meio de mensagens para discutir algo de caráter particular como uma dúvida pontual ou quando o tutor precisou fazer algum alerta para entrega de atividade em atraso. A mensagem ainda pode ser utilizada para encaminhar avisos de forma geral, uma vez que se mostra como uma ferramenta dinâmica para acesso.

Ao longo de todas as disciplinas, o AVA foi desenhado com a finalidade de facilitar a navegação. Conforme evidenciado na figura a seguir, onde é apresentada uma página de abertura de uma das disciplinas do curso:

**Figura 6: página de abertura de uma das disciplinas oferecida.**

The screenshot shows a Moodle course page for 'Disciplina 1 - Melhores Práticas de Ensino de Educação Profissional'. At the top, there is a navigation bar with tabs for 'Organização', 'Apresentação', 'Aula 01', 'Aula 02', 'Aula 03', 'Aula 04', 'Organização II', 'Aula 05', 'Aula 06', 'Aula 07', and 'Aula 08'. The 'Organização' tab is selected.

Below the navigation bar, the course title 'Disciplina 1 - Melhores Práticas de Ensino de Educação Profissional' is displayed, along with a logo and a decorative graphic. The text 'Olá, cursista!' is followed by a description of the discipline's focus on professional teaching practices and student development.

A section titled 'Disciplina 1 - Parte 1' contains a list of three activities:

- 01** FUNDAMENTOS E APLICATIVOS DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - PARTE I
- 02** FUNDAMENTOS E APLICATIVOS DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - PARTE II
- 03** ATIVIDADES DE ENSINO VOLTADAS À INTERVENÇÃO E COOPERAÇÃO

Below this list, there is a note: 'Você pode acessar o conteúdo clicando no título da aula na imagem acima ou clicando nas abas das aulas.' This is followed by another note: 'Nesta disciplina você irá realizar uma atividade avaliativa por aula, além de dois fóruns de discussão avaliativos que serão disponibilizados na Parte 1 e na Parte 2 da disciplina. Os conteúdos e as atividades das aulas serão disponibilizados conforme o cronograma abaixo.'

A 'Cronograma de Entregas de Atividades: Disciplina 1 - Parte 1' is shown as a Gantt chart with the following data:

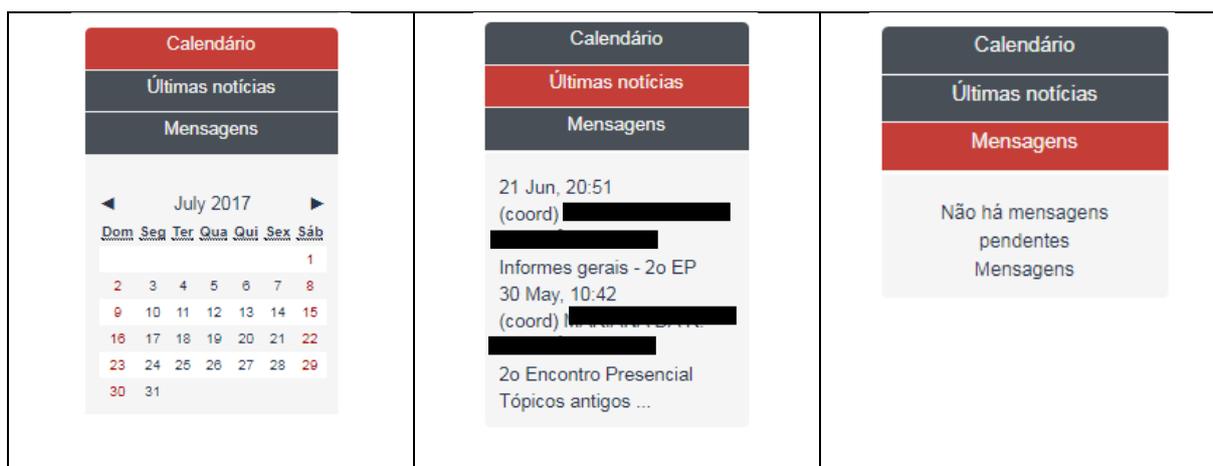
| Atividade   | 29/fev    | 06/mar    | 13/mar    | 20/mar    | 27/mar    | 03/abr |
|-------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|--------|
| AULA - 01   | Atividade |           |           |           |           |        |
| AULA - 02   |           | Atividade |           |           |           |        |
| AULA - 03   |           |           | Atividade |           |           |        |
| AULA - 04   |           |           |           | Atividade |           |        |
| RECUPERAÇÃO |           |           |           |           | Atividade |        |

At the bottom, there are buttons for 'NOTAS DE 0 a 10' and '0 a 8'.

Fonte: montagem feita a partir de <http://www.moodle.cpscetec.com.br/capacitacao-pos/course/view.php?id=79&section=0>. Disponível em *moodle* do CPS. Acesso em 03/11/2017.

Na lateral direita, há informações para o acesso do aluno e que o ajudam a compreender a dinâmica do AVA. Há um Calendário com as datas de início e término de cada atividade. No item Últimas notícias, foi possível visualizar as publicações que ocorreram no Fórum de dúvidas – postadas pelo tutor e/ou colegas de curso – bem como as informações no Fórum de notícias – postadas pela coordenação de tutores e/ou pelo próprio tutor. E no item Mensagens, os participantes verificam se foi encaminhada alguma informação por meio de mensagem, que ficam armazenadas nesse espaço até serem lidas.

**Figura 7: recursos disponíveis no AVA.**



Fonte: retirada de <http://www.moodle.cpsctec.com.br/capacitacaopos/course/view.php?id=79&section=0>. Disponível em *moodle* do CPS. Acesso em 03/11/2017.

Em relação às atribuições do Tutor *online*, conforme proposta pedagógica contida no Caderno de Orientações (CENTRO PAULA SOUZA, 2015), consistem em realizar a mediação entre os alunos e o AVA nas disciplinas teóricas do Programa; analisar regularmente os acessos dos alunos quanto à frequência, tempo e percurso; orientar no uso do AVA; informar sobre prazos e normas acadêmicas; avaliar a participação nas atividades *online*; responder, em no máximo 48 horas, *e-mails*, mensagens, postagens nos fóruns e outras atividades entregues; realizar a correção das atividades *online* e orientar sobre os critérios de correção e de resultados satisfatórios; organizar e orientar trabalhos individuais e em grupo da turma; incentivar a participação nas atividades propostas; corrigir as atividades a partir da rubrica feita pelo Professor-autor; inserir no sistema acadêmico as notas das atividades, observando os prazos do calendário letivo; participar dos encontros presenciais previstos no calendário letivo e elaborar relatórios de desempenho ao término de cada disciplina.

### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, serão apresentados os procedimentos metodológicos adotados pelo estudo. Gil (2002) caracteriza pesquisa como o procedimento sistemático e racional que objetiva promover respostas aos problemas que são apontados. Para discutir a visão dos professores que atuam na EPTNM e que cursaram, na modalidade a distância, o Programa Especial de Formação Pedagógica em um dos anos da oferta do curso (2014, 2015 ou 2016), foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa. A pesquisa qualitativa, conforme Richardson (1989, p. 90) “pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características e comportamentos”.

Em princípio, é possível distinguir a pesquisa qualitativa da quantitativa, uma vez que não aplica instrumentos estatísticos como referência central na análise de um problema, não pretendendo medir ou numerar categorias (RICHARDSON, 1989). Já para Minayo (2002), a pesquisa qualitativa concede resposta para questões de caráter particular, uma vez que ela diz respeito a um nível de realidade que não pode ser quantificado. Isto é, a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, valores, atitudes, motivos e crenças. Para essa autora, a distinção entre o qualitativo e o quantitativo é de natureza; sendo que, a abordagem quantitativa trabalha com a estatística e a abordagem qualitativa estuda o mundo dos significados das ações e das relações humanas.

Esse trabalho contou com fase de pesquisa de campo que condiz com a observação, coleta, análise e interpretação de fenômenos. A pesquisa de campo é uma etapa essencial do estudo e, de acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 186), é usada para “conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”. Ela se constitui na observação de fenômenos e de fatos tal como acontecem de forma espontânea, na coleta de dados a eles concernentes e no registro de variáveis que se pressupõe pertinente para analisar (MARCONI; LAKATOS, 2003).

Para as autoras (2003), as etapas da pesquisa de campo demandam, primeiramente, a efetivação de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema em questão. Em segundo lugar, consoante com a natureza da pesquisa, é necessário estabelecer as técnicas que serão utilizadas na

coleta de dados e na determinação da amostra, que deverá ser representativa e considerável para sustentar as conclusões. Por último, antes da realização da coleta de dados, é fundamental estabelecer tanto as técnicas de registro desses dados quanto as técnicas que serão empregadas em sua análise subsequente (MARCONI; LAKATOS, 2003).

Para Minayo (2002), o trabalho de campo permite não somente uma possibilidade de proximidade com o que se deseja estudar e aprender, como também saber sobre o objeto de estudo tendo como referência a realidade presente no campo. Com a delimitação do campo de interesse é estabelecido um diálogo com a realidade oportunizando implementar a pesquisa de uma maneira melhor, uma vez que a conexão entre o pesquisador e os pesquisados é extremamente relevante. Na mesma obra, a autora (2002) ainda relata que o campo de pesquisa é identificado como o recorte que o investigador estabelece em termos de espaço, atuando como uma realidade empírica a ser analisada fundamentalmente por visão teórica que respalda o objeto da pesquisa. Para a concretização dessa tarefa de maneira adequada, é importante considerar alguns aspectos como: procurar aproximação com os indivíduos escolhidos para a pesquisa e entender a relevância da exposição da proposta de estudo a cada um deles; além disso, é necessário entender o aspecto sobre a postura do pesquisador concernente à problemática a ser investigada, uma vez que é por meio desse trabalho que ele terá a oportunidade de obter novas percepções e materiais para explorar.

Inicialmente o projeto foi apresentado à Coordenação do Ensino Médio e Técnico e à Direção das duas unidades de ensino pesquisadas do CPS e obteve a devida autorização para realização. O projeto foi protocolado junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFSCar e submetido à Plataforma Brasil em dezembro de 2016, sendo aprovado conforme parecer número 2.119.796.

A composição do percurso metodológico deve ser cautelosa e sistemática, a fim de evidenciar os procedimentos utilizados na pesquisa e, com a finalidade de atender os objetivos propostos nesse trabalho, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre temas pertinentes à pesquisa, tais como Formação de Professores, Formação Continuada e EPT. Essa revisão inicial teve como propósito proporcionar maior conhecimento sobre o assunto estudado. O levantamento do referencial teórico foi feito por meio de pesquisas bibliográficas em livros, artigos científicos e anais de congresso, conforme explicitado na seção 1 deste trabalho. Ainda, durante os meses de outubro a dezembro de 2016, ao longo do ano de 2017 e de janeiro a agosto de 2018, foi realizada uma pesquisa no site do CPS e nos documentos oficiais da instituição; bem como na plataforma de AVA e nos materiais, ambos utilizados no curso.

Em relação aos participantes da pesquisa, todos são professores dos diversos componentes curriculares dos Cursos Técnicos de Nível Médio dos distintos Eixos Tecnológicos de duas Etecs, que serão denominadas como Etec I e Etec II, localizadas em diferentes municípios do interior do Estado de São Paulo. Nas duas unidades de ensino, há professores da EPTNM que realizaram o Programa Especial de Formação Pedagógica em anos anteriores a 2014 e foram oferecidos na modalidade presencial e que, por esse motivo, não fizeram parte da investigação. Ademais, docentes que mesmo atuando na EPTNM são graduados para atuar nas disciplinas da Educação Básica não participaram da pesquisa.

Desse modo, 16 professores foram selecionados para participar da pesquisa. A intenção inicial era aplicar o questionário com todos, independentemente do tipo de contrato estabelecido entre o profissional e as unidades escolares, seja contrato determinado ou contrato indeterminado<sup>22</sup>. O convite aos docentes foi feito por meio de *e-mail* individual e personalizado, com explicação sobre a finalidade da pesquisa a qual foram requisitados a participarem. Foram apresentados a eles o objetivo do trabalho, o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e o questionário (Apêndice 1); assim cada um dos professores pode tirar dúvidas e, em princípio, aceitar ou não a participação no processo da pesquisa.

O instrumento de coleta de dados da pesquisa foi o questionário estruturado. Conforme Gil (2008, p. 121), “o questionário é um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc”. O questionário possibilita delinear um perfil dos sujeitos da pesquisa, com o propósito de identificar e caracterizar os participantes das ações de formação continuada realizadas pelo CPS.

De acordo com Gil (2008), elaborar um questionário representa transpor os objetivos da pesquisa em questões específicas. Conforme o autor, por meio delas será possível compor os dados requeridos para especificar as características da população pesquisada. Portanto, a sua produção necessita ser identificada como um processo técnico cuja construção de cada uma das questões demanda uma sequência de cuidados, como: averiguação da sua relevância para atingir

---

<sup>22</sup> Para integrar o quadro docente do CPS há duas formas de contratação: contrato determinado e indeterminado. O professor contratado por prazo determinado pode trabalhar por no máximo dois anos e após encerramento do contrato poderá voltar a ser docente na instituição depois de seis meses. O ingresso para esse tipo de contratação ocorre por meio de um processo seletivo; contendo uma prova didática sobre um tema relacionado com o componente curricular pretendido. Em relação ao contrato indeterminado, o professor ingressa na instituição mediante concurso público, regido pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) que ocorre quando há aulas denominadas “livres” para abertura de concurso. Obrigatoriamente, há uma prova escrita de conhecimentos específicos do componente curricular almejado e, caso aprovado nessa etapa, passará pela prova de títulos e pela prova didática. Nas duas escolas envolvidas há professores contratados por prazo determinado e indeterminado.

os objetivos traçados, definição da forma e do teor de cada uma das questões, quantidade de ordenação das perguntas, elaboração das alternativas, apresentação do questionário e pré-teste do questionário (GIL, 2008).

O autor (2008) ainda aborda que os questionários podem ser compostos por questões fechadas, abertas ou dependentes. As questões abertas possibilitam que os respondentes forneçam suas próprias respostas, conseqüentemente, há uma extensa liberdade de escrita sendo que, muitas vezes, as respostas oferecidas não estão de acordo com os interesses do pesquisador. As questões fechadas permitem que o pesquisado escolha uma alternativa dentre as apresentadas. Esse tipo de questão possibilita uniformidade de resposta e, portanto, são processadas com maior facilidade. Além desses dois tipos mencionados, o autor cita questões dependentes, ou seja, que dependem de uma outra questão para ser respondida e, em muitos casos, só tem sentido para um determinado número de pesquisados (GIL, 2008).

Assim como o autor (2008) aborda esses três tipos de questões, Gerhardt e Silveira (2009) fazem menção às questões abertas, fechadas e mistas. Para as autoras (2009), nas questões abertas o pesquisado responde o que lhe é solicitado, de forma livre, e o pesquisador registra o que foi declarado. Já nas questões fechadas, o informante assinala uma resposta dentre as que estão numa lista predeterminada, indicando aquela que melhor condiz ao que pretende responder, conseqüentemente, esse tipo de questão contribui com uma maior uniformização e padronização dos dados colhidos quando comparados com a questão aberta.

E, em relação às questões mistas (abertas e fechadas), elas correspondem àquelas em que, dentro de uma listagem estabelecida, há um item aberto, como exemplo o item: “outros”. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 70). Com base nesses autores, o instrumento de coleta de dados desta pesquisa foi composto por questões abertas, fechadas e mistas.

Feita a primeira versão do instrumento, um pré-teste foi realizado. De acordo com Richardson (1989), o pré-teste é a aplicação prévia do instrumento de coleta de dados para um grupo de pessoas que possuem as mesmas peculiaridades da população pesquisada. Por meio do pré-teste é possível refinar os tópicos da investigação. É importante explicar que foi aplicado um questionário piloto com três professores que não fariam parte da pesquisa, mas que pertencem à instituição de ensino e estão vinculados a outras unidades escolares que não foram contempladas pelo estudo. Marconi e Lakatos (2003, p. 203) ressaltam que o pré-teste também contribui para verificar se o instrumento possui fidedignidade, validade e operatividade.

A análise do questionário piloto, que possuía 35 questões, possibilitou adequações nas questões e resultou numa segunda versão do instrumento. Essa versão também foi aplicada com outros dois docentes que aceitaram contribuir com o estudo piloto, porém não fariam parte da pesquisa. Isso está correlacionado com o que Marconi e Lakatos (2003, p. 203) indicam: “O pré-teste pode ser aplicado mais de uma vez, tendo em vista o seu aprimoramento e o aumento de sua validade. Deve ser aplicado em populações com características semelhantes, mas nunca naquela que será alvo de estudo”.

Em seguida, alguns pequenos ajustes foram feitos para chegar à versão final do questionário (Apêndice 1), composta por 33 questões e organizada nos seguintes blocos: (i) Perfil Geral, (ii) Formação Geral, (iii) Formação Continuada e (iv) Formação Específica por meio do Programa Especial de Formação Pedagógica.

Richardson (1989) menciona que há dois métodos para aplicar questionários com uma determinada população, são eles: o contato direto e o envio do arquivo pelo correio. O primeiro caso, é aquele em que o pesquisador aplica o questionário diretamente, de forma individual ou coletiva junto à sua população. Desse modo, é possível tirar dúvidas e explicar os objetivos da pesquisa de maneira presencial. Já em relação ao envio do arquivo por correio (que na contemporaneidade podemos considerar a submissão por correio eletrônico, por exemplo) a devolutiva é feita posteriormente pelas pessoas que fazem parte da pesquisa.

Neste estudo, o envio dos questionários e a aplicação aos 16 professores foram realizados via *internet* por meio de *e-mail*. Essa ação teve a finalidade de propiciar a segurança da informação quanto às respostas fornecidas na coleta de dados. Esse método foi escolhido uma vez que apresenta algumas vantagens como baixos custos e celeridade. Ademais, os professores participantes do estudo lecionam disciplinas técnicas em regime de hora-aula, o que dificultou a aplicação dos questionários presencialmente. Entretanto, ao optar por esse método para colher os dados é preciso ter atenção às desvantagens existentes, a fim de minimizá-las. No caso, os questionários enviados podem ir para a caixa de *spam*, o professor pode alegar que não recebeu o *e-mail* e o participante pode entender ter um contato menos pessoal com o pesquisador e, por isso, ignorar o processo de coleta de dados.

A devolutiva dos questionários também foi feita via *internet*, por *e-mail*. Porém, dos 16 professores convidados a participar da pesquisa, 13 responderam e devolveram o questionário.

Em relação à técnica de análise dos dados, foi utilizada a Análise Textual Discursiva (ATD) que, para Pedruzzi et al. (2015), é uma metodologia meticulosa, solicitando do pesquisador a cautela e a rigorosidade em cada etapa do processo. Nesse ponto de vista, apenas o estudo e o diálogo no grupo não seriam, por si só, tão eficientes para o processo formativo inerente à prática da metodologia (PEDRUZZI et al., 2015).

Pedruzzi et al. (2015) explanam que a ATD é constituída por três etapas, sendo elas: processo de unitarização, organização de categorias e elaboração de metatextos.

A primeira delas, o processo de unitarização em que o texto é desconstruído e fragmentado em unidades de significado. O processo de unitarização é, por conseguinte, uma etapa fundamental na realização da ATD, uma vez que nessas unidades estão contidas as mensagens mais significativas dos textos analisados (PEDRUZZI et al., 2015). É importante atentar para o fato de que, no transcorrer do processo de pesquisa, é possível que novas unidades afirmem relevância para o conjunto da pesquisa, o que requer um contínuo olhar para os textos analisados (PEDRUZZI et al., 2015).

Para Moraes (2003), a desconstrução e a unitarização do corpus representa um processo de desmontagem ou desintegração dos textos, salientando seus elementos integrantes; pressupõe direcionar o foco nos detalhes e nas partes constituintes, um processo de divisão que toda análise provoca. De acordo com o autor (2003, p. 195), “Com essa fragmentação ou desconstrução dos textos, pretende-se conseguir perceber os sentidos dos textos em diferentes limites de seus pormenores, ainda que compreendendo que um limite final e absoluto nunca é atingido” e por meio da “desconstrução dos textos surgem as *unidades de análise*, aqui também denominadas *unidades de significado ou de sentido*”. Em consonância com Moraes (2003, p. 195), “as unidades de análise são construídas com base nos conhecimentos tácitos do pesquisador, sempre em consonância com os objetivos da pesquisa”. A partir disso, os documentos devem ser codificados.

No caso dessa pesquisa, após o recebimento dos questionários, as respostas concedidas em cada uma das questões foram transcritas, na íntegra, em planilhas eletrônicas do Microsoft Excel® do Pacote Office para uma melhor organização e preparação do material. Um exemplo da planilha pode ser encontrado no Apêndice 2. Os questionários foram identificados com a letra P (professor), seguida da numeração indo-arábica sequencial de 1 a 13 (P1, P2,...P13), identificados por ordem de devolutiva do questionário, não tendo sido feita distinção em relação à escola a qual o docente está vinculado.

Os questionários foram lidos cautelosamente na íntegra para definir as unidades de registro. Nesse processo, para as questões fechadas foram estabelecidas as próprias respostas tabuladas e, para as questões abertas, as respostas ou partes delas constituíram-se as unidades de registro para, posteriormente, serem categorizadas.

A segunda etapa da ATD é constituída pela organização de categorias, as quais podem ser de forma constante reagrupadas (PEDRUZZI et al., 2015). Então, o olhar para os textos analisados começa a se tornar menos superficial e aparente, posto que a partir da particularidade de cada unidade avança para a totalidade das unidades e delas obtém as categorias, nas quais congrega informações sobre as unidades (PEDRUZZI et al., 2015). Para os autores, ainda que ocorra a predominância de uma elaboração indutiva de categorias, há também a probabilidade de trabalhar de maneira dedutiva, na qual as categorias se originam a priori. Contudo, as categorias emergentes são resultados de uma organização copiosamente elaborada, dado que somente podem ser finalizadas junto ao processo de conclusão da análise, por isso, as categorias transmutarão na medida em que a pesquisa for avançando (PEDRUZZI et al., 2015).

Para Moraes (2003), a categorização é um processo de confrontação permanente entre as unidades definidas na análise inicial, conduzindo a conjuntos de elementos análogos; a categorização além de combinar princípios semelhantes, demanda nomear e definir as categorias. Moraes (2003, p. 199) ainda afirma que a “mesma unidade pode ser lida de diferentes perspectivas, resultando em múltiplos sentidos, dependendo do foco ou da perspectiva em que seja examinada”, dessa forma, é possível aceitar que uma mesma unidade pode ser classificada em mais de uma categoria, embora com sentidos distintos. “Isso representa um movimento positivo no sentido da superação da fragmentação, em direção a descrições e compreensões mais holísticas e globalizadas” (MORAES, 2003, p. 199).

Assim, as categorias foram definidas, a priori, de acordo com os quatro eixos do questionário, Apêndice 1, em suas respectivas questões:

**Quadro 14: eixos do questionário com suas respectivas questões.**

| <b>Eixo do questionário</b>  | <b>Questões</b>                   |
|--|-----------------------------------|
| Perfil Geral   | 1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 e 12. |
| Formação Geral   | 2, 3 e 13.                        |
| Formação Continuada  | 14, 15, 16, 17 e 18.              |
| Formação Específica por meio do Programa Especial de Formação Pedagógica | 19 até 33.                        |

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

No primeiro eixo, intitulado como Perfil Geral, foram colhidas informações como: idade, tipo de Ensino Médio concluído, graduação, pós-graduação (caso tenha), Etec sede, Etec que leciona, tipo de contrato estabelecido com a instituição, tempo de atuação no CPS, Eixo(s) Tecnológico(s) e curso(s) que ministra aulas, carga horária semanal e turno de trabalho. Com essas informações, foi possível traçar o perfil dos professores participantes da pesquisa.

No segundo eixo, denominado como Formação Geral, foram extraídas informações sobre: a possibilidade de o docente ter contato com conteúdos específicos ligados à formação de professores em sua primeira graduação, o ingresso do professor na carreira docente e também, a eventualidade do professor exercer outra atividade além da docência na EPTNM.

No terceiro eixo elencado, foram discutidos os aspectos da Formação Continuada, tais como a frequência de realização desses cursos, o que o professor considera como exemplo de formação continuada e a importância que ele concede a esses cursos.

Já no quarto eixo criado, no que diz respeito à Formação Específica por meio do Programa Especial de Formação Pedagógica foi abordado acerca da reflexão sobre a sua prática pedagógica, da(s) disciplina(s) mais significativa(s) para o docente, das potencialidades e das fragilidades do curso e, também, das vantagens e das desvantagens de o curso ter sido ofertado na modalidade a distância.

Prosseguindo, para Pedruzzi et al. (2015), o processo de aprendizagem da ATD finda na elaboração de metatextos os quais investigam as categorias finais da pesquisa. A produção dos metatextos é característica essencial do processo de composição dessa técnica de análise de dados, tendo em vista ser permitido ao pesquisador exercitar uma atividade demasiadamente significativa em sua composição: a realização da escrita (PEDRUZZI et al., 2015).

Em conformidade com os autores (2015), o metatexto precisa ainda ser frequentemente aprimorado e reorganizado, visto que, por ser um processo de escrita, demanda uma constante reconsideração em relação à sua estrutura e aos seus argumentos. Isto é, assim como no procedimento de investigação do fenômeno segue o percurso com a finalidade de complexificar os achados e as descobertas, da mesma forma isso é procedido na composição do metatexto (PEDRUZZI et al., 2015).

Para Moraes (2003), os metatextos são compostos de descrição e de interpretação, demonstrando o conjunto um modo de entendimento e de teorização dos fatos investigados. A qualidade dos textos decorrentes das análises não depende meramente de sua validade e confi-

abilidade, porém é, também, consequência de o pesquisador admitir como autor de seus argumentos (MORAES, 2003). Portanto, a “partir da unitarização e categorização do corpus, constrói-se a estrutura básica do metatexto, objeto da análise” (MORAES, 2003, p. 202). O autor ainda menciona que um metatexto “deve constituir-se a partir de algo importante que o pesquisador tem a dizer sobre o fenômeno que investigou, um argumento aglutinador ou tese que foi construído a partir da impregnação com o fenômeno e que representa o elemento central da criação do pesquisador”. (MORAES, 2003, p. 207).

Para construir o metatexto, em alguns momentos, foi utilizado parte das respostas concedidas pelos participantes articulando com referencial teórico do trabalho e, também, com as próprias análises do pesquisador. Ou seja, trazemos a voz do professor e construímos outra leitura. É importante destacar que a ATD guarda relações com a Análise de Conteúdo e a Análise de Discurso.

É válido dizer que muitas vezes as respostas dos participantes trouxeram elementos da experiência do PEPF em questões de aspectos mais gerais, ligadas ao eixo de Formação Contínua, outras vezes, o docente explicou mais de uma vez a mesma situação. Nesse sentido, as respostas foram analisadas levando em consideração não só o número da questão ao qual faziam parte, porém também o âmbito global da pesquisa.

Diante disso, foi redigido pelo pesquisador o texto com a interpretação das respostas concedidas pelos professores nos respectivos questionários entregues, estabelecendo relação tanto com o objetivo geral, quanto com os objetivos específicos propostos na pesquisa à luz do referencial teórico constituído.

## 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

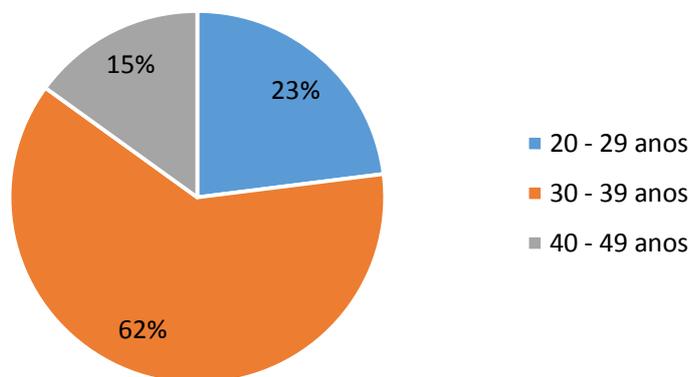
Conforme anunciado na seção metodológica, a pesquisa foi realizada com a participação de treze professores, pertencentes a duas unidades de ensino. Essa seção apresentará e discutirá os resultados. Primeiramente, serão evidenciados os aspectos gerais sobre o perfil e a formação dos participantes. Em seguida, a visão dos docentes sobre formação continuada e o olhar dos mesmos sobre o PEFP oferecido na modalidade a distância.

### 4.1 Os aspectos gerais sobre o perfil e a formação dos participantes

Esse tópico traz as análises relativas aos dois primeiros eixos do questionário (Apêndice 1). Trataremos os dados concernentes: à idade, à formação (nível médio, graduação, pós-graduação), ao tempo de atuação no CPS, à atividade laboral não vinculada à docência, ao Curso Técnico de Nível Médio e Eixo Tecnológico que o professor ministra aula, ao motivo do ingresso na carreira docente e ao possível conhecimento dos conteúdos específicos ligados à formação de professores na formação inicial.

Em relação à faixa etária (gráfico 1), predomina docentes na faixa de 30 até 39 anos (oito professores), ou seja, mais que 60% da amostra; com idades compreendendo de 20 até 29 anos (três professores) e na faixa etária de 40 até 49 anos (dois professores).

**Gráfico 1: distribuição da faixa etária dos treze professores participantes da pesquisa.**



Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Em relação à modalidade de Ensino Médio concluída, foi constatado que mesmo trabalhando com EPTNM, somente três dos professores pesquisados realizaram Ensino Médio profissionalizante, o P1 cursou Técnico em Processamento de Dados, o P2 realizou dois cursos:

Técnico em Eletrônica e Técnico em Informática e o P12 o curso Técnico em Farmácia. Os outros dez realizaram o Ensino Médio Regular.

Todos os docentes pesquisados possuem curso superior, requisito para efetuar a inscrição nos concursos e nos processos seletivos realizados pela instituição. Cinco na área de Ciências Humanas, sete na área de Ciências Exatas e um na área de Ciências Biológicas/Agrárias. Além disso, três deles tem uma segunda formação em nível superior na área de Ciências Exatas e um outro docente tem outras duas graduações, sendo uma na área de Ciências Exatas e uma na de Ciências Humanas.

A partir dos estudos de Moura (2008), podemos dizer que os docentes entrevistados nessa pesquisa fazem parte do grupo de professores “graduados que já atuam como docentes da EPT, mas não têm formação específica nessa esfera educacional” (MOURA, 2008, p. 32). Assim sendo, Silva e Carvalho (2016) alegam que o crescimento da quantidade de instituições e cursos de EPT, nas últimas décadas, tem impulsionado um número relevante de profissionais a exercerem a docência; e, esses profissionais, são provenientes de várias áreas de formação que encontram nessas instituições um interessante mercado de trabalho.

Dos 13 professores participantes, 10 têm pós-graduação *lato sensu*. Os cursos citados foram: Docência do Ensino Superior, Planejamento Tributário, Auditoria e Controladoria, Educação Inclusiva, Administrador de Banco de Dados Oracle, Gestão de Projetos, Psicologia Organizacional, Controle e Automação no Processo de Agroindústria, MBA Projetos e MBA em Recursos Humanos. Um dos professores citou ter mestrado, porém não explicitou em qual área.

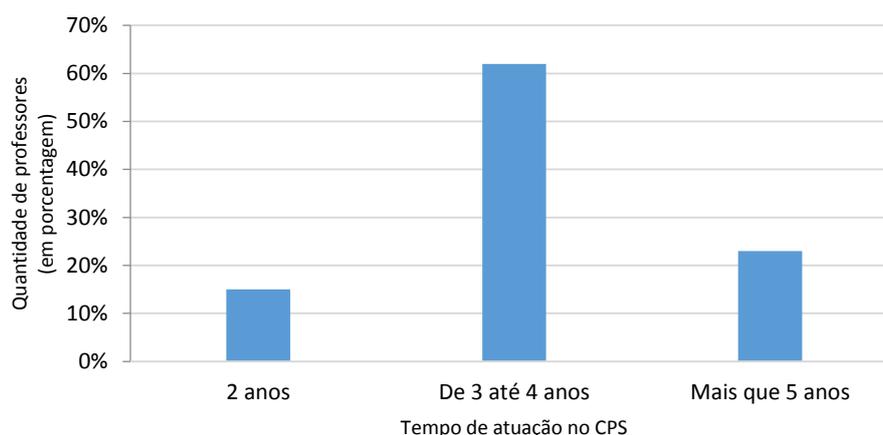
Sobre o tempo de atuação no CPS (gráfico 2) o mínimo relatado foi dois anos, correspondente a 15% dos professores. Vale ressaltar que mais da metade, 62%, afirmou ter experiência que compreende de três até quatro anos de trabalho docente e 23% dos professores têm mais de cinco anos de atuação na docência.

Consideramos que o tempo de atuação na docência está relacionado aos saberes experienciais de Tardif (2014), visto que os próprios participantes, na prática de sua profissão e no exercício de suas funções, ampliam saberes específicos, estabelecidos em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio; tais saberes manifestam-se da experiência e por ela são validados. De acordo com o autor (2014), os saberes experienciais agregam a experiência individual e coletiva sob a forma de habilidades e *habitus*, de saber-ser e saber-fazer. Nesse sentido, os saberes experienciais proporcionam aos docentes certezas relativas à sua conjuntura de trabalho na instituição de ensino, com a finalidade de facilitar sua integração.

Além disso, o ambiente escolar é um local onde é estabelecida a relação entre os jovens professores com os mais experientes e, nessa perspectiva, o professor não é somente um prático,

mas também um formador (TARDIF, 2014). Para Mizukami (2005) a escola é um local de aprendizagem e relevante à prática profissional, inclusive para a estruturação de saberes particulares da docência e de distintas naturezas. Nessa mesma linha de pensamento, Gatti (1996, p. 89) argumenta que é possível “pensar que os professores constroem suas identidades profissionais no embate de seu cotidiano nas escolas, sobre a base das vivências que sua situação social de classe, de sexo, de raça, lhes possibilitou como *background*”.

**Gráfico 2: distribuição do tempo de atuação dos entrevistados no CPS.**



Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Ao serem questionados se exercem outra função além de professor da Educação Profissional, 38% alegaram que não (portanto esses atuam somente na docência) e 62% disseram que sim. Desse modo, é possível estabelecer uma relação com Mizukami (2005) a respeito da relevância de diferentes tipos de saberes concebidos ao longo dos percursos profissionais, que valorizam a experiência desses profissionais como professor do Ensino Técnico. Ou seja, ter outra função além de professor é importante, uma vez que enriquece o trabalho dele como docente. Em conformidade com Araujo (2008, p. 60), “não podemos desprezar as experiências acumuladas em diferentes ações e processos de formação de professores para atuar em educação profissional”. O ambiente não escolar também é um espaço formativo significativo na instituição do ser profissional (SILVA; CARVALHO, 2016).

Para Gariglio e Burnier (2012) a docência na EP se revela com uma série de particularidades: é exercida por indivíduos formados em outras áreas, comumente técnicas, e que muitas vezes nem tiveram qualquer tipo de formação pedagógica antes de exercerem a docência, mas que possuem *know-how* na área técnica que integram, repercutindo sua atuação na formação dos discentes (GARIGLIO; BURNIER, 2012).

Ademais, Tardif (2014) menciona que todos os saberes que os professores conquistaram ao longo de sua vida e que podem ser compartilhados com um amplo número de pessoas, exercem um papel no ensino. No entanto, o autor acredita que o “trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhes são próprios” (TARDIF, 2014, p. 237).

As funções mencionadas pelos professores são: Analista de Sistemas, Encarregado Contábil, Diretora de Serviços da Área Acadêmica, Professor de Informática de Ensino Fundamental e Engenheiro de Controle e Automação. Além dessas, um deles mencionou trabalhar na Área de Vendas e outro na Área Fiscal/Contábil. Os dados mostram consonância com o estudo de Abreu (2009), segundo ela, os docentes atuantes no Ensino Técnico, em geral, trabalham em paralelo com atividades profissionais da área técnica, seja ela da própria formação técnica ou da formação superior, aspecto fundamental para sua atividade como docente; assim, os professores incorporam saberes técnico-profissionais inseridos nas atividades de trabalho promovendo o estreitamento na relação trabalho-educação (ABREU, 2009).

Em relação aos Cursos Técnicos de Nível Médio, com seus respectivos Eixos Tecnológicos em que os professores ministram aulas, é apresentado a seguir o quadro estruturado conforme o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) – 3ª Edição (Resolução CNE/CEB nº 01/2014), publicado no portal do Ministério da Educação (MEC):

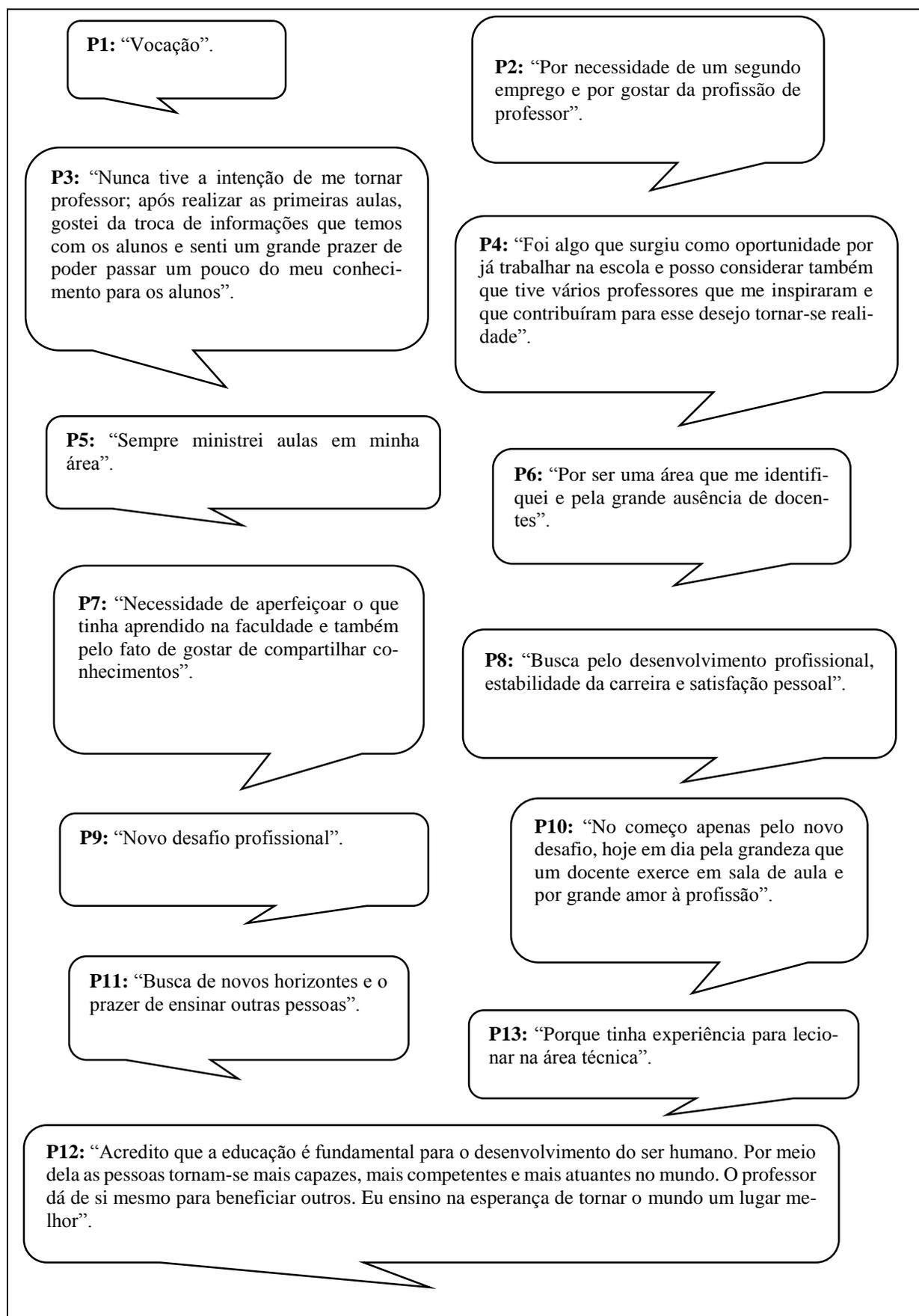
**Quadro 15: relação dos Cursos Técnicos de Nível Médio e seus respectivos Eixos Tecnológicos que os professores pesquisados atuam.**

| <b>Curso Técnico de Nível Médio em</b>                          | <b>Eixo Tecnológico</b>           |
|---|-----------------------------------|
| Mecânica, Mecatrônica e Automação Industrial.                   | Controle e Processos Industriais. |
| Informática, Informática para Internet e Redes de Computadores. | Informação e Comunicação.         |
| Administração, Contabilidade, Logística e Comércio.             | Gestão e Negócios.                |
| Meio Ambiente.  | Ambiente e Saúde.                 |

Fonte: adaptado de <http://portal.mec.gov.br/auditorias/30000-uncategorised/52031-catalogo-nacional-de-cursos-tecnicos>. Acesso em 08/11/2017.

Ao serem questionados sobre o motivo do ingresso na carreira docente, é possível averiguar as vozes dos docentes no quadro a seguir:

**Quadro 16: ilustração a respeito das respostas de cada professor.**



Fonte: dados compilados pelo pesquisador.

Em relação aos motivos declarados para ingressar na carreira docente, as respostas foram de diversas ordens e nelas foi possível identificar mais de um motivo por participante. Alguns foram ligados a um *caráter pessoal*, tais como: vocação, inspiração de outros professores, gosto pela profissão e prazer em passar conhecimento (ou seja, é algo específico de um determinado indivíduo, referindo-se unicamente a ele); já outras de *caráter profissional*: experiência profissional, segundo emprego, desenvolvimento profissional, estabilidade da carreira e desafio profissional (relacionado ao ato de exercer uma profissão, com a demanda de conhecimentos especializados e formais).

Gatti (1996) analisa as vozes de um conjunto de professores a respeito da decisão de ser professor e conclui que

Todas essas condições e contradições apontam para a necessidade de se compreender com mais profundidade os contextos sociais, afetivos e culturais que permeiam o exercício do magistério na medida em que as suas motivações, percepções, crenças, atitudes, valorizações relacionam-se diretamente com os modos de envolvimento das professoras com seus alunos e com a tarefa pedagógica (GATTI, 1996, p. 87).

Para a autora, o professor é uma pessoa de certo tempo e local, produto de conexões vivenciadas, de um dado ambiente que o expõe a conhecimentos, que podem ou não ser relevantes para a ação profissional e é desse modo que ele precisa ser entendido (GATTI, 1996). Os docentes têm sua identidade social e pessoal que é necessária ser entendida e respeitada (GATTI, 1996).

Tendo como referência a resposta concedida pelo P4, Rodrigues e Freitas (2016, p. 62) abordam que é “nítido que o processo de constituição dos saberes docentes sofre significativa influência das vivências acadêmicas e práticas”. Rodrigues e Freitas (2016) ainda declaram que o professor, além de conhecer a sua matéria, a sua disciplina e o seu programa, também deve possuir certos conhecimentos referentes à pedagogia e às ciências da educação e, com isso, promover um saber prático alicerçado em sua experiência cotidiana com seus educandos.

Todos professores participantes possuem como formação inicial cursos de Bacharelado e/ou Tecnologia. Com exceção do P12, dado que a sua primeira graduação foi Pedagogia, em seguida cursou Matemática e, por isso, nessas duas graduações obteve o título de licenciado. Já na terceira graduação, cursou Engenharia de Controle e Automação, curso superior (Bacharelado) que lhe permitiu ingressar na EPTNM, porém para essa graduação realizou a licenciatura somente por meio do Programa Especial de Formação Pedagógica, após o seu ingresso como

docente nesse nível de ensino no CPS. A seguir são apresentados alguns excertos dos questionários acerca da presença de conteúdos pedagógicos na formação inicial:

- P1: “Não, pois minha formação é voltada ao mercado corporativo, uma vez que é Tecnólogo”.
- P3: “Durante a minha graduação não tive nenhuma disciplina que me orientasse como dar uma aula”.
- P4: “Não, em minha graduação não foi abordado esse tema. Tanto que realizei um curso específico de licenciatura para complementar a didática de ensino”.
- P5: “Minha formação foi toda destinada à programação de linguagens específicas voltadas para programação de computadores e softwares, não houve nenhum tipo de formação voltada à docência”.
- P6: “Não. Meu curso era voltado para trabalho na área em empresas ou para trabalhar como profissional autônomo”.
- P7: “Na minha graduação inicial não tive essa oportunidade, os conteúdos eram ligados totalmente à área Técnica Contábil”.
- P11: “Não, por ser um curso de bacharelado, não vimos nada sobre docência”.

Os dizeres desses docentes condizem com o estudo de Machado (2011). A autora argumenta que o recrutamento dos professores para a EPT ocorre prioritariamente em formação específica e experiência prática; além disso, a docência dar-se-á pelo autodidatismo. Contudo, em nosso estudo, há um caso que representa um contraponto à escrita da autora (2011), pelo fato de o professor relatar uma formação diferenciada; como podemos notar nas palavras de P12

P12: “Sim, na faculdade e nos cursos de extensão que realizei, vi sobre a formação de professores, a didática de sala de aula, os objetivos da formação dos professores”.

Ainda em relação à resposta de cada um dos professores, o fato deles não terem declarado ter havido conteúdos pedagógicos em sua formação é:

(...) um dado importante a ser considerado pelas políticas de formação inicial e continuada destinadas aos docentes, sobretudo quando se pensa que, em vista das atuais questões relativas ao mundo do trabalho, à dinâmica tecnológica e de produção de conhecimentos, à diversidade cultural, à sustentabilidade ambiental, à vida em sociedade, o exercício dessa docência se tornou mais complexo, exigindo-se das práticas pedagógicas maior coerência, consistência, diálogo, participação (MACHADO, 2011, p. 692-693).

Consideramos importante essa afirmação da autora, uma vez que todos esses elementos supracitados possibilitam que o professor atue no seu dia a dia com maior conhecimento e desenvolva habilidades relativas à docência. Sobre o assunto, é destacado o comentário do P8

P8: “Minhas formações foram direcionadas para atuação profissional como Agrônomo e como Tecnólogo em Mecânica de Precisão, desta forma trabalhei diretamente com o desenvolvimento profissional, tendo a possibilidade de ministrar aula percebi a aptidão em ensinar”.

Tendo como referência os dizeres do professor, mesmo alegando não ter estudado conteúdos pedagógicos nas suas graduações, a partir de um sentimento de aptidão buscou a carreira docente. Podemos relacionar a resposta de P8 com o trabalho de Moura (2014), que menciona que se deve compreender que só se pode ensinar o que se conhece com profundidade. Por conseguinte, o docente deve possuir competência técnica acerca da sua disciplina/área específica de atuação, todavia, somente esse saber específico, apesar de essencial, não é o suficiente para exercer a docência (MOURA, 2014).

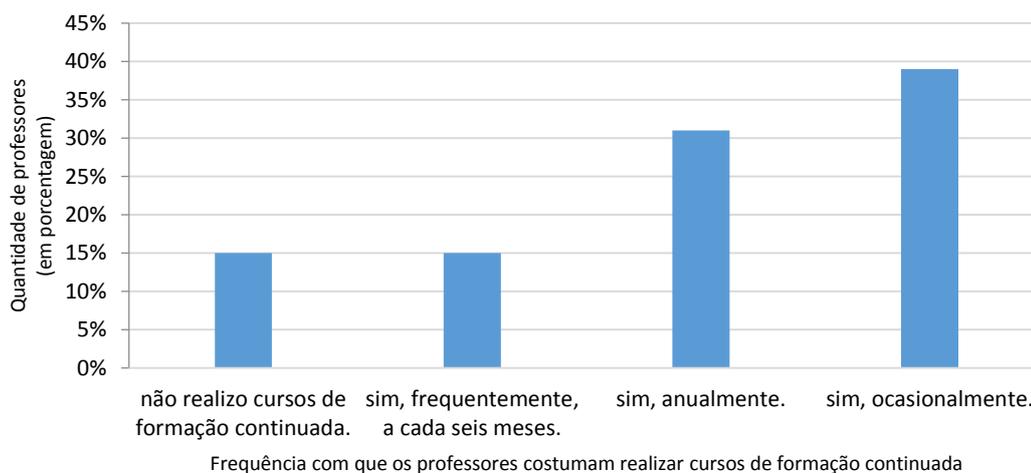
Em síntese, até o momento, constatamos que mais da metade dos docentes pesquisados estão na faixa etária de 30 até 39 anos e que, em sua maioria, na formação inicial em áreas técnicas tiveram pouco ou nenhum contato com assuntos da área pedagógica.

Além disso, averiguamos que cerca de 60% deles têm em média de 3 a 4 anos de experiência docente na instituição. O estudo revela ainda que um número expressivo, em torno de 2/3, atua concomitantemente ao exercício da docência em outros ambientes que não é a sala de aula. Também averiguamos que o motivo do ingresso na carreira docente é predominantemente de caráter profissional. Passaremos agora à análise das demais questões da pesquisa.

#### **4.2 A visão dos participantes sobre formação continuada: limites e possibilidades**

Avançando na análise, foi averiguado que uma grande parcela dos professores da amostra tem consciência da necessidade de realizar cursos de formação continuada, embora com diferentes regularidades. Poucos professores têm o hábito de realizá-los frequentemente, porém uma grande parcela explicitou fazê-los anualmente e outros ocasionalmente. Esses resultados podem ser avaliados no gráfico 3 a seguir:

**Gráfico 3: frequência com que os professores costumam realizar cursos de formação continuada<sup>23</sup>.**



Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Entretanto, 15% dos professores declararam não realizar cursos de formação continuada. Essa situação pode gerar impactos na prática pedagógica, uma vez que, na perspectiva de Freire (2017), a profissão do professor demanda formação permanente, sendo uma das possibilidades os cursos de formação continuada. Para Mizukami (2005) a formação do formador é compreendida como um processo frequente de autoformação – abrangendo o âmbito organizacional, coletivo e individual – realizado em circunstâncias e momentos diversificados e em distintas comunidades de aprendizagens estabelecidas por outros formadores.

Maldaner (2017), em seu estudo, aborda sobre a necessidade de buscar formação continuamente, uma vez que as modificações na sociedade salientam uma relação entre a educação e o trabalho, pressupondo a ampliação do nível de formação em todos os setores sociais. A formação continuada docente é reforçada por Machado (2008). Para a autora, o professor da EP deve ser, fundamentalmente, uma pessoa da pesquisa e da reflexão, compromissado com a sua atualização permanente no campo de formação específica e pedagógica.

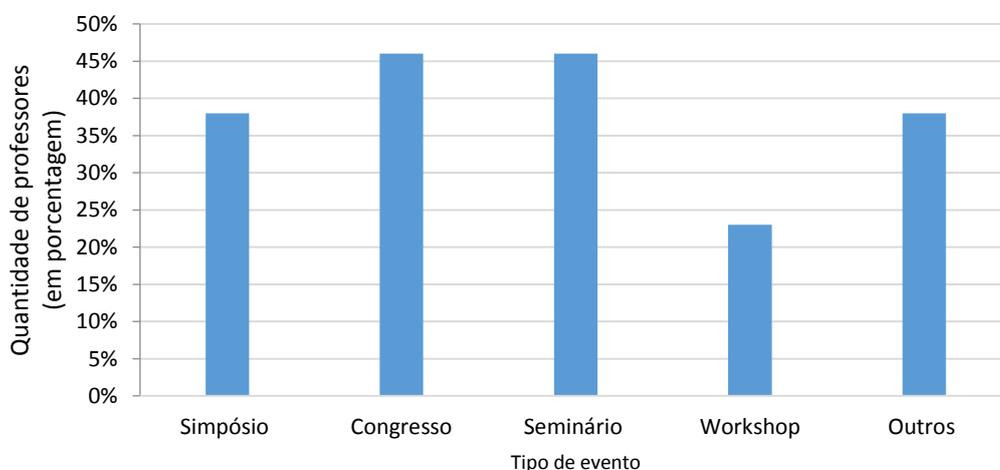
<sup>23</sup> Dentre os cursos citados realizados pelos professores estão os relacionados a seguir: Especialização em Sistemas de Informação, Banco de Dados, Programação em Java, MBA em Recursos Humanos, Programa Especial de Formação Pedagógica, Especialização na área de Educação, Curso de Ferramentas Estratégicas de Atendimento e Serviços para Área Acadêmica, Licenciatura em Matemática, Contabilidade Financeira e Tributária/ICMS-atualização, Análise Prática e Tributação/Análise de Demonstrações Contábeis, Gestão Estratégica de Negócios, Contabilidade Avançada – IASB, Analista Tributário Avançado, Cursos direcionados oferecidos pelo CPSCETEC, HTML5, ADVPL Avançado, Pós Graduação em Gerenciamento em Projetos, Pós Graduação em Tecnologia na Educação, Didática e Organização do Trabalho Pedagógico, Pós Graduação em Educação Empreendedora, Gestão de Energia e Eficiência, Capacitação em Simuladores Virtuais e Software Eplan®.

Já para Rodrigues e Freitas (2016), a docência está constantemente em transformação e este aspecto inconcluso do trabalho do professor e, por conseguinte, do saber docente, possibilita-lhes constantes indagações acerca de suas próprias ações articuladas entre escola, alunos, professor e demais profissionais. Rodrigues e Freitas (2016, p. 62) mencionam que “o docente utiliza-se de busca pessoal por formação, porém acredita no compartilhamento de experiências com os afins”.

Ao indagá-los sobre o que consideram exemplo de formação continuada, foram apresentadas na pergunta as seguintes possibilidades de eventos: Simpósio, Congresso, Seminário e Workshop. Além disso, cinco professores indicaram itens que não constavam nessa relação apresentada e que, por esse motivo, foram agrupados como “Outros”.

Conforme o gráfico 4, dos 13 professores da amostra, seis (46%) consideram tanto o Congresso, quanto o Seminário como exemplos de formação continuada e, além disso, cinco (38%) mencionaram o Simpósio, já a opção Workshop foi indicada apenas por três (23%) docentes.

**Gráfico 4: exemplos de formação continuada mencionados pelos professores.**



Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Observação: a frequência apresentada não corresponde ao número de pesquisados, visto que nas respostas foram identificados mais de um evento por participante.

Os Simpósios, os Congressos, os Seminários e os Workshops, embora com algumas características distintas uns dos outros, convergem-se na possibilidade de os participantes terem contato com os outros profissionais da área acadêmica e/ou técnica de sua atuação. Há vários motivos pelos quais o professor pode participar desses eventos durante a sua vida profissional, uma vez que os conteúdos são relevantes, os assuntos debatidos são contemporâneos e os mais

atualizados possíveis. Além desses elencados, de acordo com Tardif (2014), os congressos organizados pelas distintas associações profissionais são ambientes privilegiados para trocas. Isso é reforçado pelo autor (2014) quando afirma que é por meio das relações com os pares e, por conseguinte, por meio da conexão entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos docentes que os saberes experienciais conquistam certa objetividade. Para Gatti (2008), congressos e seminários também podem se constituir como proposta de formação continuada aos docentes.

Retomando o pensamento de Tardif (2000), os saberes profissionais progridem e evoluem necessitando de formação continuada e contínua, visto que os profissionais têm o compromisso de buscar formação ao longo de sua carreira. Contudo, a vida acadêmica é muito além da sala de aula e tais espaços (Simpósios, Congressos, Seminários e Workshops) podem contribuir para uma formação transversal do professor. Ademais, outros benefícios para os frequentadores desses eventos é estabelecer com outros participantes o *networking*. Por meio dele, o profissional tem a oportunidade de conhecer profissionais de outras instituições que atuam na área de interesse e, assim, passam a estreitar relações que podem virar oportunidades futuras de trabalho e permutar informações significativas de interesse comum aos envolvidos. Porém, conforme o gráfico 4, nenhum dos eventos mencionados foi indicado por mais da metade dos participantes da pesquisa, sugerindo que podem ser menos frequentados ou pouco considerados como possibilidades de formação continuada.

Nessa perspectiva, de acordo com Moura (2008), os docentes devem interagir com outros profissionais, internos e externos, com a finalidade de prosperar uma atitude interdisciplinar e o diálogo com o entorno institucional. Esse autor (2008) ainda relata que as instituições com mais *know-how* e saberes, tanto no contexto pedagógico como no de gestão, operam como multiplicadoras, compartilhando seus conhecimentos com os demais.

Além disso, não se pode deixar de considerar que participar de eventos como esses contribuem para o currículo do professor. Também o ajudam a progredir e a evoluir em suas respectivas carreiras tendo como referência o plano de carreira adotado pela instituição em que trabalha e/ou, ainda, para serem utilizados em concursos públicos e processos seletivos relativos à carreira docente.

Esses quatro tipos de eventos possuem uma carga horária inferior a um curso de extensão, de aperfeiçoamento e de pós-graduação, porém independentemente dos seus objetivos – seja para tratar de assuntos de natureza pedagógica ou para discutir assuntos de natureza técnica

na área do professor da EP – podem ser de grande valia para o docente que busca atualização constantemente.

Dos professores cuja resposta foi classificada em “Outros”, seguem explicações

P2: “Cursos de especializações”.

P4: “Capacitações, Cursos de licenciatura e formação pedagógica etc.”.

P7: “treinamentos presenciais”.

P11: “cursos, treinamentos, capacitações, entre outros”.

P13: “EaD”.

Ainda que o questionário, nas opções fechadas, tenha fornecido como alternativa “Simpósios, Congressos, Seminários e Workshop”; houve a possibilidade de citar outros espaços de formação continuada e alguns professores de fato o fizeram, conforme explicações apresentadas anteriormente. Chamou-nos a atenção o fato de que nenhum professor mencionou sobre reunião pedagógica e/ou reunião de área, que ocorrem com frequência nas unidades escolares do CPS, como oportunidades para realizarem suas formações. Na visão de Gatti (2008) a formação continuada não ocorre somente por meio de cursos estruturados e formalizados, assim, para a autora, as reuniões pedagógicas são exemplos de formação continuada. Portanto, é importante ter o entendimento de que a escola propicia momentos de formação continuada e que, por vezes, o professor não se atenta a esses ensejos. Em nossa pesquisa, infelizmente, não foi possível identificar essa visão por parte dos docentes participantes.

Nesse sentido, é necessário entender a escola como um espaço de formação continuada (GATTI, 2008). As reuniões pedagógicas são momentos que devem ser discutidas questões que façam o professor refletir; ela possibilita o encontro, a escuta, as trocas e as transformações e, desse modo, por meio das informações geradas, há a disseminação de conhecimentos, a permuta de experiências e a elaboração de planos que se concretizam ao longo do ano letivo. As reuniões de área que ocorrem no início e no final de cada semestre nas escolas similarmente são momentos de formação.

De acordo com Tardif (2014, p. 53): “as reuniões pedagógicas, assim como os congressos realizados pelas diversas associações profissionais, são mencionados pelos professores como sendo também espaços privilegiados para trocas”. Já para Franco (2008, p. 113)

Há ainda que se realçar que o processo de formação de docentes ocorre tanto em espaços formalmente constituídos para tal fim, como também em diferentes circunstâncias que confluem e estão presentes no processo formal de formação. Pode-se até afirmar que a mediação entre essas duas dimensões de

formação — a formal e a espontânea — constitui-se em um terceiro espaço, que deve ser considerado por aqueles que atuam com o processo formativo.

Prosseguindo, quando indagados sobre quais são as *principais dificuldades* para realizar um curso de formação continuada, a maior manifestação se deu pelo fator *tempo*. Trabalhos como o de Aquino (2009, p. 97) aborda sobre esse aspecto, ao mencionar: “a sobrecarga de tarefas, a ocupação do tempo da vida privada com o trabalho na escola e o sentimento constante de falta de tempo”. Constatamos que o tempo é considerado como empecilho para realização do curso, dada a dificuldade de conciliação entre estudo e trabalho.

Dessa maneira, diante dos relatos evidenciados, ressaltamos que é indispensável pensar em estratégias que viabilizem ao professor realizar cursos de formação continuada, levando em consideração a sua jornada de trabalho na instituição onde atua. Ademais, o *aspecto financeiro*, o *acesso à internet* e a *disciplina para realizar as atividades* também foram comentados pelos docentes, conforme o quadro a seguir:

**Quadro 17: principais dificuldades para o professor realizar um curso de formação continuada.**

| Principais dificuldades                | Frequência |
|--|------------|
| Fator tempo                            | 11         |
| Aspecto financeiro                     | 3          |
| Acesso à <i>internet</i>               | 1          |
| Disciplina para realizar as atividades | 1          |

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Observação: a frequência apresentada não corresponde ao número de pesquisados, visto que nas respostas foram identificadas mais de uma dificuldade por participante.

A análise dos questionários revela que quase a metade dos professores informaram trabalhar nos três períodos na EPTNM e, ainda, aproximadamente, 60% deles atuam também fora da área acadêmica; portanto, não surpreende que o fator tempo tenha sido a principal dificuldade declarada por eles.

Em relação à resposta de P8 sobre a dificuldade de acesso à *internet*, Pereira et al. (2012) comentam sobre elementos fundamentais para que a EaD seja utilizada como recurso para a formação continuada de professores, tal como no Programa Especial de Formação Pedagógica. Dentre eles, é necessário que o acesso ao computador e à *internet* de qualidade deixem de ser

privilégios somente de alguns, porém, do mesmo modo, permita às pessoas que escolheram a EaD consigam usufruir integralmente de seus recursos (PEREIRA et al., 2012).

A rede mundial de computadores é uma forma de superar algumas barreiras e, por esse motivo, uma alternativa para diminuir esses fatores limitadores. Muitos cursos que eram oferecidos somente na modalidade presencial já são ofertados na modalidade a distância<sup>24</sup>. Algumas das vantagens de realizar cursos pela *internet* são: a flexibilidade e o ganho de tempo por não ter deslocamento. Em relação à flexibilidade, Belloni (2002) aborda sobre a transformação da educação em termos de finalidade social, uma vez que a EaD surge no cenário de mudanças como mais um modo regular de oferta de ensino.

Todavia, embora mencionados esses aspectos é importante relatar que há elementos dificultadores na realização de cursos a distância, tais como: falta de disciplina por parte do aluno, ausência de aulas presenciais etc. Cabe salientar que sobre o item falta de disciplina, Pereira et al. (2012, p. 7) alertam que “(...) é reconhecido o fato de que a formação na EaD, se difere em muitos aspectos da sala de aula tradicional, o principal deles, uma maior necessidade de disciplina do estudante, algo que ele geralmente não imagina antes do ingresso e que leva muitos deles à evasão”.

Além do mais, o professor tem a opção de realizar cursos em outras instituições. Há muitas que oferecem cursos tanto na modalidade presencial, quanto na modalidade a distância, em ambos os casos com carga horária e conteúdo diversificados.

Quando indagados acerca da importância de participar de cursos/atividades de formação continuada, as respostas colhidas foram: nove professores fizeram menção à palavra “atualização” no que diz respeito à tecnologia, ao mercado e a algo novo (P2, P3, P4, P7, P8, P9, P10, P11 e P13) e três professores mencionaram sobre a oportunidade de trocar informações, experiências, histórias, conhecimentos e vivências (P3, P6 e P8).

Diante dessas perspectivas, Chimentão (2009) aborda que há uma certa dificuldade em atender a todos os anseios dos docentes e das unidades escolares, dada a peculiaridade de cada

---

<sup>24</sup> Vale destacar que a instituição tem muitos cursos constituídos totalmente na modalidade a distância e cursos oferecidos na modalidade híbrida – parcialmente na modalidade presencial/ a distância com encontros presenciais e com Atividades Não Presenciais. Até o fechamento deste trabalho, o CPS oferece alguns incentivos para os docentes realizarem cursos, tais como reembolso de despesas com transporte e refeições e, em alguns casos, hospedagem. Alguns cursos abordam conteúdos de natureza pedagógica e outros da área específica; alguns citados pelos docentes da pesquisa são Atualização Contábil, Contabilidade Financeira e Tributária, Seminário Internacional de Boas Práticas de Sustentabilidade, Sustentabilidade na Construção Civil.

caso; todavia, é possível combinar alguns elementos para pensar numa formação mais adequada. É considerável o entendimento que os impasses, as deficiências e as buscas dos docentes não são idênticos nos diferentes ciclos de sua profissão. Esse ponto de vista inibe a oferta de programas de formação que uniformizem os profissionais e desconsidere suas carências (CHIMENTÃO, 2009).

Quando questionados sobre o tipo de curso de formação continuada que o professor tem interesse em fazer e quais assuntos deseja que sejam tratados, dos 13 professores pesquisados oito mencionaram sobre a necessidade de realizar cursos de acordo com a sua formação técnica. No entanto, ocorreram cinco citações concernentes à essencialidade de desenvolverem saberes na área pedagógica – é importante relatar que a frequência apresentada não corresponde ao número de pesquisados, visto que nas respostas foram identificados mais de um motivo por participante. Segue alguns relatos

P4: “Abordaria algum curso de Pedagogia. Além de focar em todas as questões pedagógicas gostaria de enfatizar também a Gestão Escolar democrática”.

P5: “Formação específica em minha área profissional para manter-me atualizado não somente na sua área mas também possa ingressar em outras. Gostaria de estar adentrando mais na área docente, hoje gostaria de especializar em educação a distância”.

P6: “Assuntos como o uso de recursos tecnológicos para facilitar o aprendizado dos alunos”.

P7: “Na minha área de gestão, sempre procuro relacionar os cursos com minha área de atuação (contábil), mas treinamentos relacionado com a docência”.

P11: “Interdisciplinaridade: apesar de tanto se falar sobre o assunto, gostaria de um curso com ferramentas sobre o tema. Cases de Sucesso: reuniões e oficinas com os principais projetos e ferramentas que contribuem para o sucesso das Etecs”

É significativo salientar os relatos do P5 e P6 ao responderem “educação a distância” e “recursos tecnológicos”, esses elementos estão relacionados ao assunto tecnologia e, de acordo com o exposto, os docentes mostraram-se sensibilizados a utilizarem tal recurso.

Assumindo o referencial de Tardif (2014), é possível notar nos dizeres dos professores preocupações ligadas aos saberes da formação profissional. Ao pensar no aspecto da formação continuada nas áreas técnica e pedagógica, é presumível fazer relação com os saberes disciplinares, ligados aos assuntos relacionados aos componentes curriculares que lecionam.

Em conformidade com Machado (2011), o desafio da formação de professores para a EPT revela-se de diferentes maneiras, especialmente quando se pensa nas novas demandas e

necessidades político-pedagógicas propostas, tais como: visão de emancipação do discente; prática pedagógica intercultural e interdisciplinar; relação produtiva entre cultura, ciência e tecnologia; assim como maior diálogo entre a educação geral e o mundo do trabalho.

Considerando como exemplo o relato do P7 (formado em Ciências Contábeis), notamos a existência da noção de que aprofundar conhecimentos na sua área de formação é algo importante tanto quanto a maneira como aplicará e desenvolverá competências e habilidades na sala de aula junto com seus alunos. Nesse sentido, conforme Machado (2008, p. 17) entendemos que o docente da EP deve ser “comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica”.

De acordo com Carvalho e Souza (2014), constata-se que os docentes da EPT aspiram mais bases teóricas práticas nas disciplinas que abordam metodologias de atuação do professor, alusivos às estratégias pedagógicas e didáticas, todavia também necessitam de fundamentos para a reflexão relativos às adversidades educacionais, políticas entre outras (CARVALHO; SOUZA, 2014). Nesta pesquisa isso também foi constatado, 62% mencionaram sobre a formação na área técnica e 38% na área pedagógica.

A título de síntese, essa seção do texto indica que menos da metade dos professores pesquisados consideram os eventos apresentados – Simpósios, Congressos, Seminários e Workshops – como exemplos de oportunidades relacionadas à formação continuada. Também, para um número expressivo de professores, o fator tempo é o principal dificultador para realizar formação continuada e, mais da metade deles relataram sobre a necessidade de realizar cursos de acordo com a sua formação na área técnica.

#### **4.3 O olhar dos professores sobre o PEFP na modalidade EaD**

Chegamos agora na seção do texto que analisará as questões sobre a Formação Específica por meio do Programa Especial de Formação Pedagógica ofertado pelo CPS na modalidade a distância, tais questões são concernentes ao quarto eixo do instrumento de coleta de dados (Apêndice 1).

Uma questão solicitou que os docentes indicassem tanto as potencialidades, quanto as fragilidades do curso; assim, dentro do conjunto de professores pesquisados, foi identificado dois grandes grupos de potencialidades: um diretamente relacionado à EaD e um não diretamente relacionado à EaD, conforme apresentados a seguir:

**Quadro 18: grupos de potencialidades indicadas pelos docentes.**

| Diretamente relacionados à EaD   | Não diretamente relacionados à EaD  |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- rapidez.</li> <li>- plataforma do AVA.</li> <li>- sistema dinâmico de aprendizagem.</li> <li>- estratégias de ensino pela plataforma.</li> <li>- forma de ensino diferenciada.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- temas desenvolvidos.</li> <li>- possibilidade do professor desenvolver práticas na sala de aula com os seus alunos nos componentes curriculares ministrados por eles.</li> </ul> |

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Observação: o mesmo docente abordou mais de uma categoria em seus dizeres.

Primeiramente, foi mencionado sete vezes o fato do curso ser intermediado pelas ferramentas de EaD. Então, foram classificadas como potencialidades a rapidez, a plataforma do AVA, o sistema dinâmico de aprendizagem, as estratégias de ensino pela plataforma e a forma de ensino diferenciada. Tais elementos serão discutidos a seguir.

A rapidez no andamento do curso, mencionada por um dos docentes (P3), remete ao fato do AVA ficar disponível a todo momento para o aluno acessá-lo e, possibilitando que ele adequar seus horários de estudo de acordo com as suas conveniências. Em consonância com Aquino (2009), a organização em relação ao tempo para realizar uma formação a distância é essencial; portanto, é interessante os participantes estabelecerem estratégias para viabilizar o cumprimento das tarefas, tal como verificado na resposta de um dos professores participantes (P10) que declarou ter reservado um determinado dia da semana para as atividades do curso. Concordamos que é preciso aguçar a motivação pela aprendizagem com o intuito de constituir procedimentos pessoais que permitam ter organização do próprio tempo, para estudar e participar das atividades propostas, independente do horário ou da localização onde esteja (ALMEIDA, 2003).

Dois professores (P3 e P11) fizeram menção ao sistema dinâmico de aprendizagem, sendo que o P11 aborda sobre “a dinâmica do curso, transformando o processo dinâmico e motivador”. Nesse ponto de vista, embora algumas pessoas tenham uma visão de que a EaD é uma modalidade de ensino sem interação e uma maneira pouco conveniente de estudar, explicamos que por meio do AVA é possível formar comunidades de aprendizagem e, a respeito do assunto comunidade, Mizukami (2005) diz que elas envolvem diferentes atores e proporcionam desenvolvimento profissional mais consentâneo à profissão docente. Ainda de acordo com essa autora (2005), ao desenvolver uma comunidade é fundamental levar em consideração duas maneiras de distribuição do conhecimento: “Uma primeira delas refere-se ao fato de que algumas

“pessoas sabem o que outras não sabem e que o conhecimento coletivo ultrapassa o individual” (MIZUKAMI, 2005, p. 13).

Cinco professores (P3, P4, P6, P9 e P11) fizeram alusão à plataforma do AVA, uma vez que nela há inúmeros recursos disponíveis, tais como: o fórum, o *chat*, o sistema de entrega de trabalhos e o próprio *design* instrucional do curso favoreceram que o aluno conseguisse navegar com facilidade, a fim de encontrar os materiais disponibilizados e realizar as atividades propostas ao longo do curso. Em relação aos fóruns de discussão, eles propiciam comunicação e, de acordo com Mizukami (2005) é significativo considerar a interação entre os pares como fonte de aprendizagem profissional. Diante dessas considerações, tais recursos disponíveis na plataforma revelaram-se como algo diferente de uma sala de aula convencional e novo que, possivelmente, o professor não tinha utilizado até então. Consoante aos dizeres de Almeida (2003), um aluno, ao participar de um curso na modalidade a distância em ambientes digitais e colaborativos de aprendizagem, tem a oportunidade de adentrar em um mundo virtual onde o processo de comunicação acontece essencialmente por intermédio da sua escrita e a de outros participantes. Além disso, o AVA proporciona tanto trocar ideias, experiências, informações e práticas, quanto conviver com as diferenças (ALMEIDA, 2003).

Também compreenderam esse grupo de respostas, a forma de ensino diferenciada preferida pelo P4 e as estratégias de ensino pela plataforma, pronunciado pelo P6 quando menciona que “o principal potencial é o fato do curso ser EaD”.

Embora em menor quantidade, as potencialidades que *não remetem à EaD* foram abordadas por cinco docentes, tais como: os temas desenvolvidos (mencionados pelo P9 e P12) e a possibilidade de o professor desenvolver práticas na sala de aula com os seus alunos nos componentes curriculares ministrados por eles, ou seja, o curso possibilitou refletir sobre a prática profissional docente (mencionadas pelo P5, P7 e P8). Esses dizeres estão relacionados com as Práticas Pedagógicas na Educação Profissional que, conforme Centro Paula Souza (2015), corresponderam à parte prática do curso e visaram desenvolver a capacidade reflexiva do professor sobre o exercício profissional da docência.

Compreendemos que essas práticas mencionadas pelos docentes podem ter potencializado a busca por formas diferenciadas de trabalhar com os alunos nas aulas, tendo em vista que esse era um dos propósitos do curso (CENTRO PAULA SOUZA, 2015). Nesse aspecto, Rodrigues e Freitas (2016) explanam que a sala de aula é o local do vínculo entre o cotidiano e os saberes científicos e, portanto, para a realização do saber docente.

O professor da EPTNM tem necessidade de conhecer recursos didáticos que o auxiliem na sala de aula, ele tem o saber técnico, porém possuir também o saber pedagógico é essencial para o ensino-aprendizagem. Nesse sentido, os temas tratados pela formação em questão possuem potencial para colaborar com a aula do professor, proporcionando desenvolvimento de habilidades diferenciadas de ensino com os alunos. Por meio do contato com novas ideias, novos assuntos e novas experiências é possível potencializar novas práticas pedagógicas para a EPT. Tais elementos estão relacionados com o que Abreu (2009) indica: uma prática reflexiva e transformadora na formação profissional são princípios que visam propiciar uma postura receptiva às mudanças e aos desafios, esses são elementos naturais na vida dos professores e fazem parte da própria construção de sua identidade. E, para Tardif (2013), a profissionalização faz com que os professores sejam considerados como especialistas da aprendizagem e da pedagogia que constituem suas práticas profissionais em saberes científicos. Por conseguinte, a profissionalização do ensino leva a uma visão reflexiva do ato de ensinar, “o ensino não é mais uma atividade que se executa, mas uma prática na qual devemos pensar, que devemos problematizar, objetivar, criticar, melhorar” (TARDIF, 2013, p. 561).

Já no que diz respeito às fragilidades apontadas pelos docentes, elas estão sistematizadas no quadro a seguir:

#### **Quadro 19: grupos de fragilidades.**

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- avaliação – método das atividades da plataforma.</li> <li>- avaliação presencial.</li> <li>- sistema de envio de notas e conteúdos.</li> </ul> |
|---|

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

O processo de avaliação foi apontado como uma fragilidade do curso por três docentes, conforme os relatos a seguir

P5: “Uma fragilidade foi no método de avaliação das atividades enviadas pela plataforma”.

P9: “A maior fragilidade do curso foi o sistema utilizado para envio de notas e conteúdo, pois fui prejudicado por conta do mesmo”.

P11: “A principal fragilidade, creio que as avaliações presenciais. Não o contexto, mas sim o local, se tornando difícil, devido a distância e a necessidade de se ausentar da sala de aula de até três dias”.

É importante mencionar que ao longo do curso as avaliações constituíram naquelas realizadas de maneira presencial, ao final das disciplinas, e as atividades que foram avaliadas semanalmente no AVA por meio de questionários respondidos, arquivos entregues e participação em fóruns de discussão, de acordo com o tema proposto.

Há que se pensar na avaliação em suas diversas dimensões, como perspectiva de avaliação, atividades avaliativas e tempo de devolutiva; muitos desses processos estão relacionados ao trabalho da tutoria e da orientação de práticas pedagógicas.

O conjunto de avaliações, tanto as realizadas ao final das disciplinas aplicadas e corrigidas pelo professor da disciplina, quanto aquelas efetuadas pelas ferramentas do AVA, criadas pelo professor e corrigidas pelo tutor têm como referência a expectativa de resposta elaborada pelo professor da disciplina e compõem a nota final do aluno.

É importante que os critérios de avaliação e correção das atividades estejam claros e seja de conhecimento de quem é avaliado para que este possa ter entendimento do que precisa melhorar e aprimorar em seus estudos. Ademais, o tempo de devolutiva não pode ser muito demorado, uma vez que as atividades do AVA são dinâmicas e, semanalmente, o aluno tem tarefas para entregar; então, ter uma devolutiva do seu aprendizado em tempo hábil é relevante para melhorar a compreensão e a participação no curso.

Em oposição aos relatos sobre a fragilidade do processo de avaliação, o P4 salientou que as avaliações presenciais permitiam revisar todo o conteúdo estudado na plataforma, dado que nos encontros presenciais houve aulas das disciplinas, com seus respectivos professores para, em seguida, o cursista realizar a avaliação escrita da referida disciplina.

Ao serem questionados a respeito da reflexão sobre a prática pedagógica, há indícios nas palavras dos participantes que a formação oportunizou mudanças e aprimoramentos relevantes a cada um dos professores. Ao considerarmos que “a formação profissional deve ser voltada para a resolução de problemas concretos e reais da humanidade e precisa estar inserida em projetos da sociedade, considerada em termos sociais e culturais” (SILVA; CARVALHO, 2016, p. 613), pode-se entender que a formação de professores deve incorporar o desafio do “saber-fazer”. Conforme o projeto pedagógico do curso, o Programa Especial de Formação Pedagógica declara ter como propósito despertar o olhar do professor para a adoção de novos métodos de ensino e de avaliação e, assim, levá-lo a compreender a necessidade de diversificar as práticas pedagógicas utilizadas em suas aulas. Algumas delas estão apresentadas no quadro a seguir, identificadas pelo respectivo professor que a utilizou:

**Quadro 20: exemplos de práticas utilizadas em aula, citadas pelos docentes.**

| Práticas Pedagógicas                | Professor que as citou |
|-------------------------------------|------------------------|
| Projeto de pesquisa                 | P1                     |
| Ações voluntárias                   | P4                     |
| Teatro                              | P4                     |
| Debates                             | P10                    |
| Cinema em sala de aula              | P10                    |
| Recursos tecnológicos de modo geral | P3 e P7                |
| <i>Blog</i>                         | P10                    |
| Atividades em grupo                 | P6                     |
| Visita pedagógica                   | P8                     |

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Esses relatos sobre as práticas pedagógicas estão relacionados com o que Machado (2008) aborda sobre o docente ser capaz de produzir estratégias e constituir maneiras criativas de ensino-aprendizagem. A esse respeito, Freire (2017) declara que o professor não deve pensar meramente no conteúdo programático, mas na forma como ensina, seja de maneira dialógica, aberta, fechada ou autoritária.

Entendemos que, quando o participante da pesquisa cita o uso em sua aula de uma dessas práticas mencionadas, está exercitando seus saberes experienciais (TARDIF, 2014), uma vez que na escola onde atua é preciso desenvolver competências e habilidades para realizar seu trabalho apropriadamente, de acordo com o contexto educacional. É necessário lembrar que mesmo existindo distintos saberes, Tardif (2014) reconhece que existe um saber resultante de outros saberes concebido diariamente na profissão docente. Nesse sentido, Pimenta (1999) explica que os saberes da experiência são os que os professores realizam no seu cotidiano docente, em um processo constante de reflexão acerca da prática, mediatizada por outras pessoas – materiais elaborados por outros educadores e por seus colegas de trabalho. Para a autora, “Os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que se produzem saberes pedagógicos, na ação.” (PIMENTA, 1999, p. 26)

Diante do questionamento sobre a avaliação das diversas atividades realizadas no curso, em relação à contextualização e à adequação a sua prática em sala de aula, 12 professores relataram que o curso foi de grande valia, uma vez que passaram a aplicar as práticas pedagógicas e os conteúdos propostos no seu dia a dia em sala de aula. Seguem alguns relatos

P4: “Cada conteúdo foi interligado ao contexto das práticas educacionais e pedagógicas; a contextualização foi realizada por meio de diferentes formas metodológicas. Houve formas diferenciadas de ensino como por exemplo: vídeos, textos, atividades escritas, interação grupal, que por sua vez desenvolviam nossas habilidades auditivas, visuais e cinestésicas muito bem. Com essas práticas aplicadas, foi possível levar também essas diversas ferramentas para a sala de aula”.

P5: “Algumas atividades passadas mudaram meu modo de avaliação dos alunos, podendo assim aplicar novos métodos avaliativos”.

P8: “Desenvolver as atividades requer um planejamento e além disso um preparo adicional para as ações que surgem de imprevistos, assim propiciou uma melhor compreensão sobre as diferentes formas com que cada aluno aprende”.

P12: “As atividades realizadas visam relacionar teoria e prática para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades necessárias à minha prática em sala de aula. Pude experimentar, vivenciar e refletir”.

Os professores relataram reflexos positivos proporcionados pelas atividades realizadas ao longo do curso em relação às práticas em sala de aula. Algumas delas envolveram o planejamento de suas ações, a busca por novas formas de avaliar os alunos, a intensificação da relação teoria-prática; por conseguinte, estimulou a reflexão sobre a atuação docente no contexto educacional da escola.

Em geral, os participantes consideraram o curso de grande importância no que diz respeito às práticas, portanto, o que aprendem em um curso como o PEFP é significativo para promover mudanças em diversos aspectos na forma como ministram suas aulas. Isso pode ser ilustrado com a resposta de P3 a respeito de “lecionar uma aula com mais segurança” ou ainda com P7 que declarou ter colocado “em prática muitos conceitos em sala de aula”.

As respostas de P5 “aplicar novos métodos avaliativos” e de P8 “melhor compreensão sobre as diferentes formas com que cada aluno aprende”, mostram a tentativa de estabelecer diferentes formas de avaliação dos indivíduos e, assim, não ficar restrito a um modelo somente.

O uso de diferentes recursos, como citado pelo P4 (vídeos, textos, atividades escritas) também sinaliza a reflexão proporcionada pela formação. Nesse sentido, as respostas dos participantes nos indicam que o curso fomentou mudanças nas suas práticas, em relação aos aspectos metodológicos, ao ponto de vista dos recursos e das estratégias e às formas de avaliação. Para alguns, como o P11, mudanças na visão sobre processo de ensino-aprendizagem.

Considerando que um dos propósitos da formação foi mostrar caminhos para esses professores da EPTNM que antes, conforme Oliveira (2006), possivelmente não se viam como

docentes e agora se sentem mais seguros de suas atitudes no ambiente escolar como profissional da área da educação decorrente do curso de formação pedagógica.

Em seguida, o questionário perguntava sobre qual modalidade de atividade do curso chamou mais atenção dos participantes. Cinco deles citaram conteúdos específicos e assuntos ligados ao âmbito pedagógico, sendo que três (P2, P6 e P12) fizeram menções diretamente relacionadas às disciplinas: (i) Práticas Pedagógicas na Educação Profissional, (ii) Melhores Práticas de Ensino de Educação Profissional e (iii) Cenários Econômicos e Sociais das Políticas Públicas de Educação Profissional, respectivamente.

Entendemos que os conteúdos de disciplinas com esse caráter estão relacionados com os saberes disciplinares, uma vez que tais saberes estão em consonância com os diferentes campos do conhecimento sob a forma de disciplinas, segundo Tardif (2014).

A realização de aula invertida e a criação de *blogs* foram citadas com a finalidade de aplicar o aprendizado com os alunos na sala de aula e no cotidiano escolar. Por exemplo, para P5 é pertinente inverter o papel do professor com o do aluno na sala em que ministra aula

“Desenvolvi uma atividade com a turma, na qual coloquei os alunos como professores, os alunos ministraram o conteúdo pedido pelo professor como trabalho em grupo. Nela percebi o grande desenvolvimento que muitos grupos tiveram ao terem que lidar com o restante da classe”.

Já para P4

“O que mais me chamou a atenção foi o desafio de criar um blog para inserir conteúdos relacionados às aulas. Aprendi a operar com mais esta ferramenta e disponibilizar materiais didáticos para os alunos de uma forma mais acessível.”

Nessa perspectiva trazida pelo P4, Schweder e Moraes (2013) relatam que com a evolução crescente das tecnologias e, por conseguinte, a propagação da *internet*, surgem novos ambientes de aprendizagem que resultam em novas maneiras de fazer e pensar; dentre esses novos ambientes comunicacionais, o *blog* revela-se como um recurso para a elaboração e a permuta de informações. A ferramenta *blog* possibilita que o discente desempenhe constantemente uma função de autor ou coautor, uma vez que, nesse espaço, são realizadas atividades associadas aos propósitos de aprendizagem e desenvolvimento de competências (SCHWEDER; MORAES, 2013). Ainda para os autores, o uso de *blogs* é mais do que um recurso pedagógico, é uma estratégia de ensino-aprendizagem que “visa conduzir os alunos a atividades de pesquisa,

seleção, análise, síntese e publicação de informação, com todas as potencialidades educacionais implicadas” (SCHWEDER; MORAES, 2013, p. 3).

A esse respeito, Kreutz e Welter (2016) mencionam que o ser docente também foi persuadido pelas evoluções tecnológicas, tanto que o fato de ensinar deixou de ser uma simples transferência, na qual o docente, possuidor do saber, empregava métodos tradicionais para transmitir conteúdo aos discentes. Na contemporaneidade, com ferramentas de busca e a *internet* em dispositivos móveis, os educandos têm o conteúdo na palma da sua mão, não ficando unicamente na dependência do professor (KREUTZ; WELTER, 2016).

Em consonância com Kreutz e Welter (2016), é significativo que o professor seja o agente de mudança, seja instigando os alunos a terem um pensamento crítico seja concebendo novas tecnologias para o processo de aprendizagem. Por isso, ressaltam a importância da reconstrução dos profissionais como professores (KREUTZ; WELTER, 2016). Além disso, conforme Freire (2017, p. 47) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Posteriormente, os docentes foram questionados sobre as estratégias didáticas que se mostraram mais favoráveis à aprendizagem dos conteúdos específicos. Nesse aspecto, o uso de vídeos foi apontado por quatro professores, pelo fato de prender mais a atenção (P2) e facilitar o entendimento de maneira mais prática (P6). O P9 relata que os vídeos utilizados no curso foram ótimos; depreende-se, portanto, que é um importante recurso didático para desenvolver competências e habilidades (P4). É um recurso audiovisual que pode estimular a aprendizagem e, dentro de um contexto tecnológico que se vive, ele possibilita ajudar a desenvolver nos alunos a criatividade e um interesse maior pelas aulas. Diante disso, o professor pode repensar a maneira como tem trabalhado em suas aulas, com a finalidade de integrar conteúdos abordados com os vídeos.

De certo modo, ter cursado disciplinas como “Melhores Práticas de Ensino de Educação Profissional” pode ter contribuído para que o professor fosse incentivado e/ou passasse a explorar diferentes práticas pedagógicas e estratégias de ensino-aprendizagem concernentes ao seu componente curricular. Esse aspecto reaparece ao serem indagados sobre qual(is) disciplina(s) foi(foram) mais significativa(s), com a finalidade de contribuir para suas práticas em sala de aula. Nove dos 13 docentes afirmaram que foi a disciplina Melhores Práticas de Ensino de Educação Profissional; seguem algumas das justificativas:

P1: “muito enriquecedor, trouxe novos olhares para a Educação Profissional”.

P2: “esse tema está ligado diretamente com a aplicação de conteúdo”.

P4: “todas as disciplinas foram importantes, mas esta proporcionou conhecer autores e pensar como eles desenvolvem as melhores práticas de ensino”.

P5: “nela pude repensar a maneira que eu estava trabalhando em minhas aulas, pude melhorar pontos positivos e diminuir os negativos das aulas”.

P8: “compreendi as diferentes formas de trabalhar o aprendizado”.

P11: “abre a mente para novas formas de trabalho”.

Cabe aqui trazer mais informações sobre a ementa dessa disciplina. Conforme o Caderno de Orientações do curso, o objetivo dela foi incentivar o cursista a refletir sobre as práticas pedagógicas que subsidiam o seu trabalho como professor da Educação Profissional, introduzindo-o a um estilo de pedagogia que favorece tanto o aprendizado personalizado, como o aprendizado cooperativo (CENTRO PAULA SOUZA, 2015). O plano de ensino previa o estudo de ações pedagógicas que partem de questionamentos (o que ensinar, para que ensinar, como ensinar e para quem ensinar) e visam consolidar não só saberes relativos à cultura, à ciência e à tecnologia, mas também aos princípios éticos, como a construção de uma sociedade mais justa e sustentável (CENTRO PAULA SOUZA, 2015). Além disso, fundamentos da prática pedagógica e das teorias do ensinar e do aprender, bem como metodologias voltadas para o desenvolvimento de competências, como pesquisa em sala de aula, situações-problema e projetos interdisciplinares foram abordados (CENTRO PAULA SOUZA, 2015).

Consideramos que a disciplina representa um espaço de reflexão sobre a própria prática por parte dos docentes. Zeichner (2008, p. 545) afirma que: “Todos os professores são reflexivos de alguma forma. É importante considerar o que queremos que os professores reflitam e como”. A esse respeito, Kreutz e Welter (2016) evidenciam a relevância do professor refletir a respeito de sua atividade docente, com o propósito de transformar suas aulas atrativas, promovendo o saber por meio de vivências, experiências e pesquisas. Para esses autores, “O professor deixou de ser dono da informação para atuar como um mediador em um processo de construção do conhecimento, sendo que para isso deve estar atento a novas tecnologias que possam tornar suas aulas mais interessantes”. (KREUTZ; WELTER, 2016, p. 23). Ainda, segundo Zeichner (2008), comumente, é reconhecido que se os docentes refletirem acerca do que fazem, necessariamente serão profissionais melhores.

Além dessa disciplina mencionada, seis professores relataram sobre a disciplina Identidade do Professor e do Aluno de Educação Profissional, a seguir são apresentadas algumas considerações:

P3: “mostrou como devemos agir dentro da sala de aula”.

P7: “com essa disciplina sempre me colocava como aluno, quais eram as suas necessidades e dificuldade de aprendizagem”.

P9: “aborda temas que eu não conhecia e que foram de grande relevância para a melhoria da minha relação aluno/professor”.

Já a disciplina Planejamento, Gestão e Avaliação da Educação Profissional foi citada por dois participantes, segue o relato de um deles

P12: “A disciplina ‘Planejamento, gestão e avaliação da educação profissional’, mostrou que planejamento e avaliação são processos únicos e contínuos, do qual depende o sucesso da educação”.

Por fim, um professor mencionou sobre a disciplina Cenários Econômicos e Sociais das Políticas Públicas de Educação Profissional e fez o seguinte comentário

P3: “Sempre é bom trazemos este tipo de assunto para a sala de aula, para que possamos despertar o senso crítico dos alunos”.

Entendemos, por meio do relato dos professores, que cada uma das disciplinas teve diferentes objetivos com as respectivas peculiaridades dos assuntos abordados, contudo, contribuíram para que o docente refletisse sobre a aplicabilidade e a contextualização da prática, estimulando a articulação entre a teoria e a prática que envolve o cotidiano do professor. Dessa maneira, o curso contribuiu para evidenciar a docência como espaço de exercício próprio dos licenciados, levando em consideração as particularidades de práticas e de conhecimentos a serem concebidos por intermédio da assimilação dos saberes pedagógicos, estes estão relacionados com os saberes da formação profissional apresentado por Tardif (2014).

Prosseguindo, os professores foram questionados sobre quais foram as vantagens e as desvantagens de o curso ser ofertado na modalidade a distância. Diante dos relatos apresentados, elas consistiram em:

**Quadro 21: vantagens e desvantagens do curso ser ofertado na modalidade a distância.**

| Vantagens   | Desvantagens   |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- gestão do tempo/espço para desenvolvimento do curso.</li> <li>- questões de ordem financeira: gratuidade/economia; o docente não teve que gastar seus recursos.</li> <li>- autonomia em relação aos estudos.</li> <li>- atuação da tutoria.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- entraves ligados ao papel da tutoria.</li> <li>- contratempo relacionado ao AVA.</li> <li>- preconceito em relação aos cursos a distância.</li> </ul> |

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Dos 13 professores pesquisados, nove (P1, P2, P4, P5, P6, P7, P9, P11 e P13) fizeram menção à gestão do tempo/espaço para desenvolvimento do curso. O fator flexibilidade, proporcionado aos alunos em um curso a distância é muito interessante para que possam realizar suas atividades; conforme alguns cursistas relataram, a escolha do local e do horário para realizar os afazeres do curso é muito proveitoso. O AVA é um local democrático, dado que ele fica disponível para ser acessado durante os sete dias da semana, vinte e quatro horas por dia. Então, cabe ao cursista escolher o melhor momento para realizar as tarefas propostas, uma vez que ele pode acessar em seu trabalho ou em sua casa, enfim no local que achar conveniente e propício. De acordo com Pereira et al. (2012), a flexibilidade espaço-temporal dessa modalidade de ensino propicia ao docente sistematizar seu espaço e seu tempo de estudos em conformidade com seus anseios e suas possibilidades. Desse modo, Almeida (2003) defende que a EaD possibilitou a democratização e a disseminação do acesso aos saberes em diferentes níveis, proporcionando atender um grande número de alunos.

Vale reavivar que esse aluno não está totalmente livre para fazer o curso do jeito que desejar. Assim como em um curso presencial há regras estabelecidas que devem ser seguidas; o curso tem um calendário a ser cumprido e, semanalmente, são abertas as aulas e, consequentemente, são fechadas. Cada uma das disciplinas do curso é dividida em aulas e, cada aula aberta, fica vigente por duas semanas, sendo que na primeira semana a nota máxima para as atividades propostas é 10 e, na semana seguinte, essa mesma atividade vale como nota máxima 8, lembrando que, enquanto uma aula está aberta na segunda semana, uma outra já está aberta também, dessa maneira, sempre o aluno ficará com duas aulas abertas de forma simultânea e assim sucessivamente. Porém, a flexibilidade mencionada pelo professor não o exime de entregar as atividades e de cumprir os prazos estabelecidos.

Relacionado com a flexibilidade, o aluno tem como vantagem a possibilidade de administrar seu tempo, porém está limitado a uma série de fatores, porquanto é muito importante que o tempo destinado à realização do curso seja bem gerido. Em consonância com esses dizeres, Lenzi e Spanhol (2011, p. 3) afirmam que gerenciar o tempo “garante a eficiência e eficácia de um curso de EAD na gestão de tempo das atividades síncronas e assíncronas definidas no planejamento”. É preciso saber que há um calendário a ser seguido e, embora o aluno possa fazer a qualquer horário o curso, é preciso ter comprometimento e organização, ou seja, administrar o tempo é essencial para a realização de um curso a distância.

Ao longo do curso, quase não há necessidade de realizar deslocamento até um local físico com frequência. Outro aspecto vantajoso evidenciado por dois professores (P4 e P5) está

relacionado às questões de ordem financeira: gratuidade/economia porque o docente não teve que gastar dinheiro. O aluno não teve que pagar mensalidades, deslocamentos para os encontros presenciais, alimentação e/ou estadia na cidade de São Paulo, local que ocorreram os encontros presenciais, portanto, esses são fatores que contribuem para que o docente realize um curso de formação continuada. No que se refere ao aspecto do deslocamento, de acordo com Pereira et al. (2012, p. 3), a EaD revela-se como “uma solução extremamente viável, por sua possibilidade de formar sujeitos dispersos geograficamente, alcançando uma maior abrangência territorial, com menores gastos”. Ainda de acordo com esses autores (2012), por meio da EaD, a educação formal, que permanentemente requereu um movimento físico em sua direção, vai ao encontro de todos aqueles que almejam trazê-la até si. Em vista disso, o conhecimento é capaz de cruzar os estados e as metrópoles mais desenvolvidas e chegar, do mesmo modo, até as cidades do interior de maneira democrática (PEREIRA et al., 2012).

Foi mencionado por três docentes (P3, P10 e P12) sobre a autonomia do cursista para realizar as atividades, uma vez que o curso na modalidade a distância visa proporcionar o protagonismo. A EaD objetiva desenvolver sujeitos autônomos e cientes da necessidade de traçar o seu itinerário formativo, capazes de buscar formas de delinear o seu próprio aprimoramento.

Sabemos que no curso em questão, e em diversos casos na EaD, a conexão entre o professor-tutor e o discente é estabelecida pela separação física e, por meio dessa relação instituída, é presumida a auto direção e o autocontrole do estudante. Desse modo, é estimulado a autonomia e a independência das ações em face às atividades estabelecidas ao longo de um curso (GOTTARDI, 2015).

Ainda em relação ao aspecto flexibilidade espaço-tempo e fazendo uma conexão com a autonomia mencionada pelo cursista, Pereira et al. (2012, p. 7) expõem que a EaD “permite que o estudante tenha autonomia para se organizar e escolher os horários e locais em que prefere realizar a formação”. Contudo, os autores (2012) relatam que a tradição vivenciada pelos indivíduos que ingressam na EaD, durante a sua vida escolar, é a de educação sem domínio relativo à organização dos processos de ensino, tornando muito complexo a promoção dessa autonomia com celeridade (PEREIRA et al., 2012).

Esses dizeres vem ao encontro com os de Rodrigues e Capellini (2012, p. 622), ao abordarem que:

(...) administrar o tempo, planejar, estabelecer prioridade, ter autonomia em suas ações, bem como recursos adequados para sua realização, são fatores que favorecem o sucesso na realização das tarefas, tornando o aluno mais produtivo, contribuindo, assim, para sua aquisição de novas experiências e novos

conhecimentos. Essas novas metodologias que se apresentam atendem a um novo paradigma de construção do conhecimento, de ações e reflexões acerca de aprendizagem efetiva, em que o aluno tem papel fundamental nesse processo (RODRIGUES; CAPELLINI, 2012, p. 622).

No que diz respeito à atuação dos tutores, oito professores (P2, P6, P7, P8, P10, P11, P12 e P13) fizeram menções positivas em relação ao trabalho realizado por eles ao longo do curso. Entendemos a relevância do tutor ao longo do curso, uma vez que as disciplinas foram ofertadas praticamente na sua totalidade a distância, salvo o encontro presencial para a revisão e a realização da prova escrita ao final de cada disciplina. Portanto, a condução do curso foi realizada basicamente pelo tutor ficando sob sua responsabilidade estimular a participação do aluno no AVA, a sua compreensão sobre os conteúdos abordados, entre outras.

Foi exposto como vantagem pelo P5, o suporte concedido para que o aluno pudesse tirar suas dúvidas, o qual foi responsável por amparar o aluno na questão operacional do AVA, já os tutores e os orientadores de práticas pedagógicas auxiliaram nas dúvidas de natureza pedagógica, cada qual com sua respectiva função.

Já em relação às desvantagens, foi relatado pelo P2 sobre a impessoalidade de um curso EaD. Relembramos que o PEFP foi conduzido basicamente pela tutoria virtual *online*. As pessoas ainda estão muito condicionadas com a figura do professor presencial em uma sala de aula convencional e, muitas vezes, não tem familiaridade para utilizar os recursos tecnológicos disponíveis no AVA, porém a função da tutoria é justamente receber o aluno e atuar para resolver suas possíveis dúvidas ao longo do curso. O tutor é um educador que usualmente assume a função do docente a distância e, por isso, necessita desenvolver competências específicas para sua atuação em diversos aspectos, tais como: técnica, gerencial, tecnológica, pedagógica e sócio afetiva (TENÓRIO et al., 2014). Na EaD, o tutor realiza a mediação da aprendizagem dos discentes e, por esse motivo, deve propiciar a interação (TENÓRIO et al., 2014). Para os autores:

(...) o ensino a distância fundamentado nas competências sócio afetivas tem a qualidade do processo de ensino-aprendizagem dependente de um ambiente virtual prazeroso e humanizado. Nele, o tutor planeja suas ações para criar um clima favorável em um espaço que envolve aspectos interpessoais, criatividade, diálogo e socialização (TENÓRIO et al., 2014, p. 38).

Diante dos argumentos evidenciando a acolhida que o aluno teve no AVA é possível que o trabalho da tutoria e da orientação de práticas pedagógicas tenham deixado os cursistas

sem respostas em alguns momentos e, com isso, o docente teve o sentimento de que o ambiente virtual é um local frio, impessoal e sem interação<sup>25</sup>. E, oito deles (P1, P2, P3, P4, P6, P7, P8 e P9), relataram sobre a falta de suporte concedido pelos atores envolvidos no curso. Entretanto, o prazo máximo para a dúvida ser sanada era de 48 horas e considerando que as atividades da semana iniciavam na segunda-feira pela manhã e com término no domingo às 23h55, o aluno tinha que se programar para comunicar alguma dúvida em tempo hábil para que ela fosse respondida dentro do prazo. Já em relação às práticas pedagógicas, o prazo para a realização das atividades era maior que o estabelecido nas disciplinas, porém, os questionamentos pelos alunos deveriam ser respondidos de acordo com o prazo máximo já mencionado.

Diante disso, é pertinente retomar as palavras de Almeida (2003) sobre o fato de que mudar o meio de interação entre professores e alunos leva a mudanças no ensino-aprendizagem que precisam ser entendidos quanto aos limites e às potencialidades das tecnologias. Nesse aspecto, Rodrigues e Capellini (2012, p. 623) evidenciam a relevância da interação a fim de que se tenha um “ambiente a distância *caloroso*, onde as trocas possam promover a construção do conhecimento e oportunizar experiências de socialização, construindo uma comunidade que ensina e que aprende”. Por isso, é importante que, mesmo os participantes inseridos num AVA, tenham a sensação de contato, estabeleçam novas experiências, construam novos vínculos com o objetivo de crescer de forma mútua e, assim, não consideram o ambiente como um instrumento computacional para ser usado unicamente de forma operacional (RODRIGUES; CAPELLINI, 2012).

No caso dessa pesquisa, foi relatado somente pelo P8 um contratempo relacionado ao AVA, ligado à *dificuldade de adaptação ao ambiente no início do curso*:

P8: “como não estava familiarizado acabei perdendo o prazo para entrega das primeiras atividades, mas depois acabei me familiarizando com o ambiente virtual”.

Levando em consideração a discussão a respeito do AVA, ao serem interrogados sobre o acesso à plataforma *Moodle*, obtivemos como respostas que para 61% dos cursistas a navegação é fácil, visto que não tiveram dificuldade, seu acesso foi considerado intuitivo; contudo, 31% e 8% dos docentes consideraram a navegação razoável e difícil, respectivamente. É im-

---

<sup>25</sup> Essa pesquisa não teve como objetivo avaliar e/ou averiguar o trabalho dos tutores e dos orientadores das práticas pedagógicas do curso em questão. Contudo, é possível que a visão dos cursistas a respeito desse tema esteja diretamente ligada à forma de trabalho e de condução das atividades desses atores, porém isso está fora do escopo desse trabalho.

portante abordar que nessa questão o professor teve que assinalar uma das três opções oferecidas: fácil, razoável ou difícil. Vale mencionar que antes de iniciar as disciplinas do respectivo curso, os professores passaram por um período denominado como “ambientação”, composto por duas semanas para familiarização com o AVA, a fim de obter informações sobre esse recurso tecnológico.

Embora citado apenas pelo P10, é pertinente abordar sobre o *preconceito* que as pessoas têm pelo ensino a distância, uma vez que consideram os cursos EaD mais fáceis, assim, a consequência é que os alunos não aprendem tanto quanto um aluno que frequenta um curso presencial. Recobramos que para Almeida (2003) é atribuída à EaD ao pensamento de ensino de baixo custo e de segunda classe, todavia, está difundida mundialmente dada sua capacidade de atender aos indivíduos que precisam de formação, tanto inicial, quanto continuada, para ingressar ou manter-se no mercado de trabalho.

Diante disso, o PEFP pode ser considerado um espaço de formação que possibilitou a construção de conhecimentos pedagógicos por parte desses professores da EPTNM, sendo as atividades mais valorizadas aquelas que remetem aos elementos da prática profissional e, portanto, relacionadas aos saberes pedagógicos, evidenciado pelas diversas menções à disciplina Melhores Práticas de Ensino de Educação Profissional. Fica evidente a visão dos cursistas sobre a necessidade da aplicabilidade do conteúdo abordado no curso na prática, ou seja, o conhecimento de elementos que os professores puderam transportar para o seu cotidiano no âmbito escolar a fim de usar o que aprendeu.

A oportunidade de conhecer novos métodos, novas experiências e novas pesquisas para pensar a maneira de fazer seu trabalho na instituição de ensino (CHIMENTÃO, 2009) contribuem para que o professor da EPTNM reflita sobre a maneira de realizar o seu fazer pedagógico. Conforme a autora (2009), é importante que a educação colabore com o preparo de um sujeito reflexivo, crítico e transformador de sua realidade; durante a mediação de conhecimentos e nas práticas reflexivas, é necessário despertar a capacidade de identificar que o desenvolvimento do professor e do aluno estão relacionados.

É importante relatar que alguns entraves mencionados estão relacionados a aspectos específicos do curso, como a atuação da tutoria, as avaliações e, em menor grau, o funcionamento da plataforma. Porém, apesar disso, o PEFP mostra-se como uma possibilidade em direção à construção de uma cultura institucional no CPS de suporte aos docentes da EPTNM, com relação à formação pedagógica.

Vale reavivar que no caso específico do PEFP, houve parceria com o FNDE pelo Programa Brasil Profissionalizado, assim estabelecemos uma relação com os dizeres de Davis et al. (2011) ao mencionarem que a aprendizagem contínua deve ser inserida à cultura escolar, por intermédio de parcerias realizadas junto a sistemas educacionais, unidades escolares e universidades. Logo, com a atuação em conjunto, há a possibilidade de gerar culturas institucionais nas escolas que concedam suporte aos docentes (DAVIS et al., 2011).

No entanto, além do curso ter se mostrado com boa aceitação pelos docentes, outras questões mais profundas de ordem crítico-reflexiva sobre o papel da EPT e do professor dessa modalidade de ensino emergem e é preciso despertar o entendimento desse respectivo profissional como professor e a necessidade da formação pedagógica que tem. É essencial que ele se assuma de fato como um profissional da educação, isto é, reconhecer-se como “sou professor” e não, simplesmente, uma pessoa ocupante de um cargo provisório na condição de docente, até que apareça outra oportunidade no mercado de trabalho considerada mais atrativa.

Essa identificação com a profissão “professor” vai ao encontro dos dizeres de Kreutz e Welter (2016), quando ressaltam sobre a (re)construção do profissional como docente, alegando que esse processo passa pelo ato de reconhecer o papel e a reflexão acerca do ofício docente.

O professor é um ser em movimento, ele edifica valores, concebe crenças, tem atitude, age, “em razão de um tipo de eixo pessoal que o distingue de outros: sua identidade” (GATTI, 1996, p. 85-86). De acordo com Gatti (1996), a identidade é produto das relações sociais complexas na sociedade moderna e expressão sociopsicológica que interage, nas maneiras cognitivas, nas ações dos seres humanos. Os processos de formação e profissionalização dos professores são importantes para o entendimento do ser-professor que orienta o fazer-se professor (GATTI, 1996).

Ainda sobre esse assunto, estabelecemos uma relação com Abreu (2009), quando ela aborda que a identidade do docente e a dimensão profissional da função que ocupa é um assunto repleto de desafios. A autora (2009) alerta que a docência exige um constante olhar atento para a realidade da escola, para seu momento histórico-social, em que a prática docente e pedagógica é dinamizada. Por conseguinte, a identidade do docente é permanentemente construída a partir da percepção da realidade social e da investigação de sua própria atividade docente. Então, é necessário ter precaução com os saberes essenciais ao professor da EP, com o propósito de que possa assumir um papel com comprometimento com as exigências de formar um aluno-cidadão

com autonomia, com criticidade e com capacidade de reflexão, apto a lidar com situações imprevistas e complexas, as quais requerem tomadas de decisões e, também, formar um indivíduo preocupado com as questões sociais que permeiam a vida em sociedade (ABREU, 2009).

Para Gatti (2003), é necessário ver os docentes não como seres abstratos, ou particularmente intelectuais, todavia, como seres principalmente sociais, com suas identidades profissionais e pessoais, concentrados em uma vida grupal na qual compartilham uma cultura, derivando seus valores, suas atitudes e seus saberes dessas relações, com referência nas representações estabelecidas nesse processo que é, simultaneamente, intersubjetivo e social. Por esse motivo, ações educacionais ou sociais que têm como propósito elaborar condições de mudanças conceituais de atitudes e de práticas necessitam estar relacionadas com o meio sociocultural no qual tanto os profissionais, quanto as pessoas estão envolvidas por essas ações (GATTI, 2003).

Contudo, é interessante do mesmo modo a instituição propiciar espaços formativos que levem à reflexão sobre a prática. Nesse sentido, Costa et al. (2017, p. 87):

(...) cabe às instituições pensar em estratégias de formação, que visem articular esses conhecimentos, por meio de formação continuada que propiciem a reflexão sobre a prática docente, oportunizando o desenvolvimento de diferentes saberes necessários à prática da (EPT). Por outro, os profissionais que atuam nesta área, também devem assumir o compromisso de estabelecer as relações do seu trabalho com as de outras áreas, refletindo sobre sua prática.

Finalmente, retomamos que os participantes relataram potencialidades e fragilidades em relação ao curso de formação. No entanto, a principal visão externalizada por eles reside nas possibilidades metodológicas introduzidas pelo curso e que poderiam ser levadas para a sala de aula. Entendemos que a formação pedagógica para os docentes da EPTNM não pode ser deixada de lado. Iniciativas como o PEFP na modalidade EaD por si só não conseguem suprir tudo o que esse profissional precisa para realizar seu trabalho na instituição de ensino. O docente também precisa ter engajamento e entender a relevância da formação pedagógica para sua prática docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar a escrita da dissertação, é impossível deixar de pensar nas motivações que suscitaram essa pesquisa. A trajetória percorrida ao longo do mestrado possibilitou minha construção como pesquisador e um grande crescimento pessoal e profissional. Como professor da EPTNM que também participou de um PEFP (embora na modalidade presencial), compartilho das inquietações desses professores sobre a chegada à docência e, mais especificamente, o sentimento de adentrar em uma sala de aula e assumir o ofício de professor sem ter tido conhecimentos de natureza pedagógica em minha formação inicial. Também compartilho o olhar de que, nesse início, pensava que os saberes da área técnica eram mais importantes que os pedagógicos. Porém, a possibilidade de uma formação continuada proporcionou a mudança de visões sobre o assunto e permitiu a compreensão da necessidade de saberes da formação profissional para o desenvolvimento da prática no exercício da docência.

Ao longo do estudo, buscamos identificar a visão de professores que atuam na EPTNM a partir de um curso de formação continuada na modalidade a distância, o PEFP, ofertado pelo CPS. Sabemos que, independentemente do segmento de atuação, há muitos desafios para a realização de formações continuadas por parte dos professores, tais como o tempo e as questões de ordem financeira. Nesse sentido, a pesquisa sinaliza que os principais fatores vistos como vantagens de uma formação continuada EaD pelos participantes do estudo são a flexibilidade e a gestão do tempo de realização do curso (que estavam ou não ligadas ao funcionamento do AVA). Características como autonomia, organização pessoal, proatividade e caráter dialógico ao realizar as atividades da formação também foram pontuadas pelos professores como elementos importantes ao longo do PEFP. Porém, elementos como o papel da tutoria, o funcionamento do ambiente e as avaliações foram destacados como entraves vivenciados durante a formação. Também não é possível deixar de comentar sobre o “preconceito” (citado), que ainda existente em relação à realização de um curso na modalidade EaD. Porém, a EaD tem oportunizado difundir a formação de professores decorrente das potencialidades apresentadas, uma vez que, conforme os relatos dos docentes pesquisados, a plataforma do AVA disponibiliza diversos recursos para abordar os assuntos das disciplinas, conferindo uma forma de ensino diferenciada.

No que diz respeito à necessidade que esse profissional tem de saberes pedagógicos e não somente de conhecimentos ligados à área de atuação técnica, o conhecimento e a possibilidade de utilização, em sala, de diferentes estratégias metodológicas foram muito valorizados

pelos cursistas. Embora, sem dúvidas essa característica seja uma potencialidade do curso de formação em questão, devemos atentar para o fato de que, por vezes, essa visão pode assumir caráter pragmático no sentido de que há expectativa de aprender algo novo para aplicar, imediatamente, com os alunos em sala de aula. Entendemos que a formação continuada para o docente da EPTNM deve ultrapassar tal caráter. Não existem receitas prontas e é significativo que esse professor compreenda o exercício da docência como um campo de atuação com as respectivas especificidades de conteúdos, de habilidades e de práticas a serem concebidos por intermédio da apropriação dos saberes pedagógicos. Retomamos Freire (2017), quando aborda que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática e, assim sendo, é investigando com criticidade a prática de hoje ou de ontem que se consegue aprimorar a próxima prática (FREIRE, 2017). Porém, é necessário salientar que uma mudança de prática não é algo simples de se realizar.

Diante disso, é concebível fazermos uma relação com Tardif (2014): os saberes experienciais são saberes específicos dos docentes, tendo como referência o fazer realizado diariamente na profissão, portanto um saber prático adquirido e ampliado pela vivência no ambiente de trabalho. Em vista disso, os saberes experienciais desses professores acrescentam experiência individual e coletiva para o saber-fazer, contudo é considerável que tenham como subsídio conhecimentos especializados e formalizados.

Ademais, é preciso ter a ciência de que as transformações e as inovações das práticas de ensino requisitam explicitar, desconstruir e reconstruir visão e, do mesmo modo, requerem tempo e condições que não são contempladas pelo estabelecimento de formação curta, esporádica e descontínua. Concordamos com Moura (2008) sobre ser necessário adotar estratégias que não permaneçam “provisórias, emergenciais ou especiais, caracterizadas pela transitoriedade e precariedade que vem marcando a formação de professores para a EPT ao longo de nossa história” (MOURA, 2008, p. 32). Porém, a essa preocupação do autor, somamos os alertas de Gatti (2008) e Pereira et al. (2012), sobre a busca e intenção de certificações de modo desenfreado, muitas vezes visando unicamente obter pontuações na unidade escolar. Defendemos, então, que a formação continuada deve estar presente no cotidiano dos professores da EPTNM.

Os resultados da pesquisa apontam para a potencialidade de programas ou cursos de formação continuada docente EaD para EPTNM e, nesse sentido, é possível entender que o PEFP pode representar um espaço significativo, que favoreça e viabilize o início de uma cultura institucional do CPS em relação à valorização da formação e dos saberes pedagógicos do corpo

docente da EPTNM, contribuindo assim com o aprimoramento do trabalho docente nas unidades a que estão vinculados. Destacamos que o estudo realizado ajudou a conhecer o perfil desse docente que atua nessa modalidade de ensino e, por meio da aplicação dos questionários, foi possível escutar cada um dos 13 pesquisados possibilitando compreender os seus anseios e as suas necessidades.

Em suma, é iminente estabelecer estudos, novas pesquisas e políticas para a superação das condições atuais concernentes à profissionalização e à formação dos professores do EP no país (OLIVEIRA, 2006).

Por fim, vale ressaltar que, embora haja significativa produção acadêmica sobre a formação de professores para a Educação Profissional, ainda há lacunas no que diz respeito à formação continuada na EPTNM e, também, sobre a realização da mesma na modalidade EaD. Um dos possíveis desdobramentos suscitados por essa pesquisa seria aprofundar o estudo sobre a identidade do professor da EPTNM, bem como sua entrada na docência. Diante disso, esperamos que o trabalho contribua para discussões sobre o tema e para novas pesquisas envolvendo a formação continuada na modalidade EaD voltada para esse nível de ensino.

## REFERÊNCIAS

ABREU, G. R. de. Resignificação da formação do professor de ensino técnico-profissional: por uma prática reflexiva na reconstrução de sua identidade. **RPD – Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.9, n.21, p.114-132, jan/jul.2009. Paginação irregular. Disponível em: <<http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/231>>. Acesso em: 08 ago. 2017.

ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.2, p.327-340, jul./dez. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022003000200010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022003000200010&script=sci_arttext)>. Acesso em: 20 dez. 2017.

AQUINO, L. L. A. **O trabalho docente para além do ensino**: o uso do tempo destinado ao preparo de aula por professoras alfabetizadoras de escola estadual de ciclo I do ensino fundamental. 2009, 146 f.; 30 cm. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. Disponível em: <[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90281/aquino\\_lla\\_me\\_arafcl.pdf?sequence=1](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90281/aquino_lla_me_arafcl.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 03 nov. 2017.

ARAÚJO, R. M. L. Formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. **Trabalho e Educação**, Campinas, v.17, n.2, p.53-63, maio/ago.2008. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/6976>>. Acesso em: 04 mai. 2018.

BATISTA, S. S. dos S. et al. Mostrando e Transformando a Educação Profissional e Tecnológica: Um Estudo Sobre a Feira Tecnológica do Centro Paula Souza (2007-2014). In: BATISTA, S. S. S.; FREIRE, E. **Educação Profissional e Tecnológica: Perspectivas e experiências**. Sueli Soares dos Santos Batista; Emerson Freire (Orgs.). Jundiaí: Paco Editorial, 2015. p.155-181.

BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil **Educ. Soc. [online]**. v.23, n.78, p.117-142, 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002000200008&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002000200008&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 03 nov. 2017.

BRANDT, A. G. **Programa de formação dos professores (de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico)**: um estudo a partir das vozes dos educadores do IF Catarinense – campus Rio do Sul. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/129669/328603.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

BRASIL. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) – 3ª Edição** (Resolução CNE/CEB nº 01/2014). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/projovem-campo--saberes-da-terra/190-secretarias\\_112877938/setec-1749372213/30101-publicacoes-catalogos-de-cursos-tecnicos-e-superiores-de-tecnologia](http://portal.mec.gov.br/projovem-campo--saberes-da-terra/190-secretarias_112877938/setec-1749372213/30101-publicacoes-catalogos-de-cursos-tecnicos-e-superiores-de-tecnologia)>. Acesso em: 09 set. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Artigo 205. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 13 nov. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Lei: regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm)>. Acesso em: 04 nov. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Crêa nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 25 out. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24)>. Acesso em: 29 out. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 05 nov. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: 23 out. 2017.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 37, de 4 de setembro de 2002.** Consulta sobre formação de professores para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13250-parecer-ceb-2002>>. Acesso em: 26 out. 2017.

BRASIL. **Plano Nacional da Educação: 20 metas. 2014.** Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)>. Acesso em: 24 out. 2016.

BRASIL. **Resolução CNE nº 1/2008, de 27 de março de 2008.** Define os profissionais do magistério, para efeito da aplicação do art. 22 da Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível em: <<http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/17/pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2016.

BURNIER, S. et al. Histórias de vida de professores: o caso da Educação Profissional. In: **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.35, p.343-358, maio/ago.2007. ANPED, São Paulo. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a13v1235.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2017.

CARVALHO, I. A. **A formação docente para a Educação Profissional Técnica e sua influência na atuação dos professores do Instituto Federal do Amapá – campus Macapá: um estudo de caso.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Agronomia, 2014. Disponível em: <<http://cursos.ufrj.br/posgraduacao/ppgea/files/2015/05/ISABELLA-ABREU-CARVALHO.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

CARVALHO, O. F. de; SOUZA, F. H. de M. Formação do docente da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: um diálogo com as faculdades de educação e o curso de pedagogia. **Educ. Soc.**, Campinas, v.35, n.128, p.629-996, jul./set. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n128/0101-7330-es-35-128-00883.pdf>>. Acesso em: 03 mai. 2018.

CENTRO PAULA SOUZA. [Homepage na internet]. São Paulo [Citado 2016 dez 12]. Disponível em: <http://www.cps.sp.gov.br/>

CENTRO PAULA SOUZA. [Homepage na internet]. São Paulo [Citado 2016 dez 12]. Disponível em: <http://www.cpscetec.com.br/cpscetec/>

CENTRO PAULA SOUZA. **Caderno de Orientações**, 2015. Disponível em: <<http://www.moodle.cpsctec.com.br/capacitacaopos/mod/folder/view.php?id=2474>>. Acesso em: 08 nov. 2017.

CHIMENTÃO, L. K. **O significado da Formação Continuada Docente**. 4º CONPEF. Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar. Londrina, Paraná, 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomo-ral2.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

CORDÃO, F. A. As novas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica e suas implicações na educação profissional técnica de nível médio. B. Téc. Senac: a **R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v.37, n.3, p.41-55, set./dez.2011. Disponível em: <<http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/184/168>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

COSTA, A. M. F. da et al. Desvelando o percurso formativo de docentes da Educação Profissional: um estudo de caso com professores do Curso de Análises Clínicas de uma IES privada. **Revista Brasileira da Educação Profissional Tecnológica**. v.1, n.12, p.82-95, 2017. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5736>>. Acesso em: 11 mai. 2018.

COSTA, N. M. de L. A formação contínua de professores – novas tendências e novos caminhos. **Revista Holos**, Ano 20, p.63-75, dezembro de 2004. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/48/52>>. Acesso em: 07 jan. 2017.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Editora Unesp; Brasília, DF: Flacso, 2000.

DASSOLER, O. B.; LIMA, D. M. S. A formação e a profissionalização docente, características, ousadia e saberes. In: **IX ANPED SUL**. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/3171>>. Acesso em: 08 jan. 2017.

DAVIS, C. L. F. et al. Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. **Cadernos de pesquisa** v.41, n.144, p.826-849, set./dez.2011. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/77/89>>. Acesso em: 03 mai. 2018.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; SOARES, C. C. Formação continuada de professores na rede municipal de educação de Belo Horizonte: o que dizem as teses e dissertações (1986-2005) sobre o assunto? **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.10, n.30, p.335-352, maio/ago.2010. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd99=issue&ddd0=247>>. Acesso em: 08 jan. 2017.

FILATRO, A. **Design instrucional na prática**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

FRANCO, M. A. S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.1, p.109-126, jan./abr.2008. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28079/29886>>. Acesso em: 03 mai. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GARIGLIO, J. A.; BURNIER, S. Saberes da docência na Educação Profissional e Tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.28, n.01, p.211-236, mar. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982012000100010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000100010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 03 mai. 2018.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.17, p.57-70, jan./abr.2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2017.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de pesquisa**, n.119, p.191-204, julho/2003. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br/pdf/cp/n119/n119a10.pdf>>. Acesso em: 03 mai. 2018.

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n.98, p.85-90, ago.1996. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/798/809>>. Acesso em: 03 mai. 2018.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOTTARDI, M. de L. A autonomia na aprendizagem em educação a distância: competência a ser desenvolvida pelo aluno. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**. v. 14, 2015. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/revistacientifica/\\_Brazilian/edicoes/2015/2015\\_Edicao.htm](http://www.abed.org.br/revistacientifica/_Brazilian/edicoes/2015/2015_Edicao.htm)>. Acesso em: 14 nov. 2017.

KREUTZ, D. H.; WELTER, C. B. Professor em (re) construção: reflexões de um docente em formação pedagógica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v.2, n.11, p.13-24, 2016. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/4370>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

KUENZER, A. Z. As relações entre conhecimento tácito e conhecimento científico a partir da base microeletrônica: primeiras aproximações. **Educar em Revista**, Editora UFPR, Curitiba, Especial, p.43-69, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe/nspea03.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2017.

LENZI, G. K. S.; SPANHOL, F. J. Gestão de projetos em educação a distância. CINTED-UFRGS. **Novas Tecnologias na Educação**. v. 9, n.2, dez. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/25131>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

LINS, R. M. et al. Interatividade na Educação a Distância. In: Encontro Nacional de Engenharia de Produção (Enegep), 26, 2006, Fortaleza. **Anais eletrônicos...** Fortaleza: ABEPRO, 2006. Disponível em: <[http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2006\\_TR540364\\_8555.pdf](http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2006_TR540364_8555.pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2017.

LÔBO, S. O. **Os desafios da/na prática pedagógica na educação profissional e tecnológica: o ser e o fazer do professor-tutor à distância**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do

Piauí, Centro de Ciências em Educação, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.ufpi.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/10/Dissertacao.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

MACHADO, L. R. de S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, v.1, n.1, p.8-22, jun. 2008. Brasília: MEC, SETEC, 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev\\_brasileira.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2017.

MACHADO, L. R. S. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Educ. Soc.**, Campinas, v.32, n.116, p.689-704, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a05v32n116.pdf>>. Acesso em: 03 mai. 2018.

MALDANER, J. J. A formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica: breve caracterização do debate. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. v.2, n.13, p.182-195, 2017. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5811>>. Acesso em: 11 mai. 2018.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v.1, n.1, dez./jul. 2005. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/3106/2046>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

MORAES, M. C. **Tecendo a Rede, mas com que Paradigma?** Conferência apresentada no Encontro Internacional de Educação para a Paz, “The Future of our Children”, realizado na Universidade de Genebra, em setembro de 2000. Disponível em: <[http://inforum.in-site.com.br/arquivos/6226/Tecendoa\\_NeRede.pdf](http://inforum.in-site.com.br/arquivos/6226/Tecendoa_NeRede.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2017.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, v.9, n.2, p.191-211, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2018.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, v.1, n.1, p.23-38, jun. 2008. Brasília: MEC, SETEC, 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev\\_brasileira.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2017.

MOURA, D. H. Trabalho e formação docente na educação profissional [recurso eletrônico] / Dante Henrique Moura – Dados eletrônicos. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica; v.3).

OLIVEIRA, A. S. **A formação do professor para a educação profissional: mapeando a produção bibliográfica**. 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual

do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2016. Disponível em: <<http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2016/09/Anely-S-Oliveira.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

OLIVEIRA, M. R. N. S. de. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. **Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v.11, n.2, p.03-09, jul./dez. 2006. Disponível em: <<https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/363>>. Acesso em: 07 mar. 2017.

PEDRUZZI, A. das N. et al. Análise textual discursiva: os movimentos da metodologia de pesquisa. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v.10, n.2, p.584-604, mai./ago. 2015.

PEREIRA, A. G. et al. Formação continuada de professores e EaD: superação de limites e limites da superação. **Simpósio Internacional de Educação a Distância**. Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, UFSCar, 2012. Disponível em: <<http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs1/index.php/sied/article/view/72>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

PETEROSI, H. G. **Educação e mercado de trabalho**. São Paulo, SP: Ed. Loyola, 1980.

PETEROSI, H. G. **Formação do professor para o Ensino Técnico**. São Paulo: Loyola, 1994.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p.15-34.

RAMOS, I. M. L. et al. **Formação pedagógica para docentes da educação profissional**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2007, p.360.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1989.

RODRIGUES, L. M. B. C.; CAPELLINI, V. L. M. F. Educação a Distância e formação continuada do professor. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v.18, n.4, p.615-628, dez. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141365382012000400006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382012000400006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 28 fev. 2018.

RODRIGUES, M. R. S. L.; FREITAS, M. C. S. Formar-se para ensinar: experiência de um Instituto Federal. **Revista Brasileira da Educação Profissional Tecnológica**. v.2, n.11, p.51-70, 2016. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/4679>>. Acesso em: 12 mai. 2018.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, v.10, n.30, p.285-300, maio/ago.2010. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/download/2416/2332>>. Acesso em: 11 fev. 2017.

ROVAI, M. J. G. **Autoavaliação de competências de egressos da habilitação profissional de técnico em administração do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza: uma análise das modalidades presencial e a distância**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Administração, Salvador, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/18143/1/MARIA%20JOS%C3%89%20GRANDO%20ROVAI.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2017.

SANTOS, A. P. dos; AZEVEDO, R. O. M. Saberes docentes na Educação Profissional Técnica de Nível Médio: uma proposta para a formação de professores do IFAM – Campus Lábrea. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v.2, n.11, p.36-50, 2016. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/4503>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Revista Poiesis Pedagógica** - v.9, n.1, p.07-19, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/15667/9592.%20Acesso>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

SCHWEDER, S.; MORAES, A. C de. A construção e uso do blog como ferramenta pedagógica interdisciplinar: perspectivas e desafios. **Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC** Águas de Lindóia, SP – 10 a 14 de Novembro de 2013. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R0396-1.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2018.

SHIROMA, E. O.; LIMA FILHO, D. L. Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.32, n.116, p.725-743, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a07v32n116.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

SILVA, C. J. R.; CARVALHO, O. F. de. Aspectos epistemológicos e pedagógicos da educação profissional e tecnológica: implicações para a prática docente. **Linhas Críticas, Revista da Faculdade de Educação UnB**, Brasília, DF, v.22, n.49, p.598-618, set. 2016 a dez. 2016/jan. 2017. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/24779/18505>>. Acesso em: 13 mai. 2018.

SILVEIRA, R. B. et al. A formação de professores na Educação Profissional e Tecnológica e a complexidade que envolve a permanência e êxito dos estudantes. **Revista Brasileira da Educação Profissional Tecnológica**. v.2, n.13, p.81-93, 2017. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5712>>. Acesso em: 11 mai. 2018.

SOUZA, A. C. R.; ANDRADE, M. C. F.; AGUIAR, A. F. S. A formação de professores para o Ensino Profissional no Brasil: a construção de um caminho. **Revista Brasileira da Educação Profissional Tecnológica**. v.1, n.7, p.2-11, 2014. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3553>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

SOUZA, A. C. R. et al. Saberes pedagógicos e história da ciência no processo formativo de professores da educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional Tecnológica**. v.1, n.7, p.37-42, 2014. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3550>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

SOUZA, C. A. de et al. Tutoria como espaço de interação em educação a distância. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.4, n.13, p.79-89, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=762&dd99=view>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

SOUZA, R. A. de; MARTINELLI, T. A. P. John Dewey e a formação de professores: aspectos da influência sobre a formação docente no Brasil. **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, Paraná 2009. Disponível em:

<<http://cev.org.br/eventos/ix-congresso-nacional-de-educacao-educere-e-o-iii-encontro-sul-brasileiro-de-psicopedagogia-esbpp/>>. Acesso em: 03 nov. 2017.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, v.34, n.123, p.551-571, 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000200013&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000200013&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 03 mai. 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17<sup>a</sup> ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, São Paulo, n.13, p. 5-24, jan./abr. 2000. Disponível em: <[http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13\\_05\\_MAUURICE\\_TARDIF.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf)>. Acesso em: 03 nov. 2017.

TENÓRIO, A. et al. Percepções sobre a competência socioafetiva de cordialidade e a humanização da tutoria a distância. **EAD em Foco**, Rio de Janeiro, v.4, n.1, p.36-47, jun. 2014. Disponível em: <<http://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/199/48>>. Acesso em: 14 nov. 2017.

TREVELIN, A. T. C. et al. A Educação Tecnológica frente às novas exigências da era do conhecimento: proposta de um programa de capacitação docente. **Revista Reverte**, 2009. Disponível em: <<http://www.fatecid.com.br/reverte/index.php/revista/issue/archive>>. Acesso em 24 ago. 2018.

VIEIRA, M.M.M. et al. Formação de professores da Educação Profissional nos Programas Especiais de Formação Pedagógica. **Revista Brasileira da Educação Profissional Tecnológica**. v.1, n.7, p.43-55, 2014. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3551/1408>>. Acesso em: 09 mai. 2018.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.29, n.103, p.535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>>. Acesso em: 03 mai. 2018.

## APÊNDICE 1 – Questionário.

| <b>A Formação Continuada de Professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio QUESTIONÁRIO</b> |  |
|--|--|
| <b>1</b>   | Nome do(a) Professor(a) (opcional):..... Idade: ..... anos<br>Data da aplicação do questionário: ...../...../..... Sexo: (.....) Masculino (.....) Feminino  |
| <b>2</b>   | Tipo de Ensino Médio concluído:<br>(....) regular.<br>(....) Profissionalizante – Ensino Técnico. Se sim, qual?.....<br>(....) Profissionalizante – Magistério.<br>(....) Educação de Jovens e Adultos (EJA).<br>(....) Outro, especifique .....   |
| <b>3</b>   | Graduação em: ..... Ano de Conclusão:.....<br>Nome da instituição:.....<br>(....) Pública (....) Particular<br>Possui outra formação em nível superior? (....) Não (....) Sim. Qual(is)?.....<br>Possui Pós-graduação: (....) Especialização, (....) Mestrado e/ou (....) Doutorado.<br>Se sim, mencionar o nome dos cursos realizados<br><i>Caso seja necessário, o professor pode citar mais de um curso</i> |
| <b>4</b>   | Etec sede:<br>Tipo de contrato: (....) Determinado (....) Indeterminado  |
| <b>5</b>   | Há quanto tempo atua no Centro Paula Souza (considerar contrato determinado e contrato indeterminado caso necessário):   |
| <b>6</b>   | Ministra aulas no(s) Eixo(s) Tecnológico(s):<br>(....) Gestão e Negócios; no(s) curso(s) Técnico em<br>(....) Informação e Comunicação; no(s) curso(s) Técnico em<br>(....) Ambiente, Saúde e Segurança; no(s) curso(s) Técnico em<br>(....) Controle e Processos Industriais; no(s) curso(s) Técnico em<br>(....) Outros. Citar<br><i>Nessa questão, o professor pode escolher mais de uma opção</i>          |
| <b>7</b>   | Em qual (is) Etec(s) você leciona? .....<br>Quantidade total de aulas semanais ministradas: .....  |
| <b>8</b>   | Turno de Trabalho na Educação Profissional Técnica de Nível Médio:<br>(....) Manhã (....) Tarde (....) Noite.  |
| <b>9</b>   | Desenvolve ou já desenvolveu algum projeto de hora atividade específica na instituição?<br>(....) Não (....) Sim. Se sim, qual(is)?  |
| <b>10</b>  | Atua ou já atuou na Coordenação de Curso, Coordenação Pedagógica, Orientação Educacional, Direção e/ou Coordenação de Projetos na instituição?<br>(....) Não (....) Sim. Se sim, qual(is)?   |
| <b>11</b>  | Exerce outra função além de professor da Educação Profissional? (....) Não (....) Sim<br>Se sim, qual(is)?   |
| <b>12</b>  | Por que decidiu ingressar na carreira docente?   |
| <b>13</b>  | Você teve em sua formação inicial (graduação) conteúdos específicos ligados à formação de professores? Discorra sobre isso.  |
| <b>14</b>  | Costuma realizar com frequência cursos de formação continuada?<br>(....) não realizo cursos de formação continuada.<br>(....) sim, frequentemente, a cada seis meses.<br>(....) sim, anualmente.<br>(....) sim, ocasionalmente.<br>Poderia citar o nome de alguns dos cursos que já realizou?  |
| <b>15</b>  | Assinale a seguir o que você considera exemplo de formação continuada:<br>(...) simpósio(s) (...) congresso(s) (....) seminário(s) (....) workshop(s)<br>(....) outros, quais?.....  |
| <b>16</b>  | Quais são as principais dificuldades para você realizar um curso de formação continuada? Cite e comente a respeito.  |
| <b>17</b>  | Na sua opinião, qual a importância de participar de cursos/atividades de formação continuada? Cite e comente a respeito.   |
| <b>18</b>  | Considerando a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que tipo de curso de formação continuada você teria interesse em fazer? Que assuntos desejaria que fossem tratados? Cite e comente a respeito.  |

| As questões de 19 até 27, referem-se especificamente ao Curso Programa Especial de Formação Pedagógica; sobre ele, responda-as: |  |
|---|--|
| 19  | Em qual ano você fez o Curso Programa Especial de Formação Pedagógica oferecido pelo Centro Paula Souza?<br>(.....) 2014 (.....) 2015 (.....) 2016   |
| 20  | Você participou de outros cursos de formação continuada oferecidos pelo Centro Paula Souza?<br>(....) Não (....) Sim<br>Se sim, poderia mencionar o nome de alguns do(s) curso(s)?   |
| 21  | No caso específico do Programa Especial de Formação Pedagógica oferecido pelo Centro Paula Souza, na modalidade a distância; como você avalia sua participação no mesmo?   |
| 22  | Você poderia contar sobre a estrutura e o desenvolvimento do curso Programa Especial de Formação Pedagógica?   |
| 23  | Que aspectos você poderia destacar em relação às potencialidades e fragilidades do curso? Cite e comente a respeito.   |
| 24  | Que aspectos do curso levaram à reflexão sobre sua prática pedagógica? Você incorporou mudanças ou aprimoramentos em suas aulas a partir dessa formação? Cite alguns exemplos  |
| 25  | Como você avalia as diversas atividades realizadas no curso, em relação à contextualização e à adequação a sua prática em sala de aula?  |
| 26  | Teve alguma modalidade de atividade que lhe chamou mais atenção? Ou que você teve mais dificuldade? E que dificuldade seria essa?  |
| 27  | Considerando as disciplinas desenvolvidas ao longo da formação, <ul style="list-style-type: none"> <li>• Melhores Práticas de Ensino de Educação Profissional.</li> <li>• Identidade do Professor e do Aluno de Educação Profissional.</li> <li>• Planejamento, Gestão e Avaliação da Educação Profissional.</li> <li>• Cenários Econômicos e Sociais das Políticas Públicas de Educação Profissional.</li> <li>• Projeto Pedagógico e Currículos da Educação Profissional.</li> </ul> <p>Qual(is) foi (foram) mais significativa(s) para você, no sentido de contribuir para suas práticas em sala de aula? Justifique.</p> |
| <b>Formação Continuada – EaD</b>  |  |
| 28  | Na sua opinião, quais foram as vantagens e as desvantagens do curso ter sido ofertado na modalidade a distância (EaD)?   |
| 29  | Em relação ao acesso à plataforma <i>Moodle</i> , você considerou a navegação:<br>(....) difícil, pois tive muita dificuldade em navegar por ela.<br>(....) razoável, pois tive algumas dificuldades em navegar por ela.<br>(....) fácil, pois não tive dificuldade em navegar por ela, o seu acesso é intuitivo.<br><br>Caso queira fazer algum comentário, faça-o aqui.  |
| 30  | O curso contou com tutores e orientadores que mediavam as atividades ao longo do curso. Como você avalia a figura e o papel dos tutores e dos orientadores? Como se deu sua interação com eles? Aproveite também para comentar sobre a prática de feedbacks durante o curso.   |
| 31  | Que estratégias didáticas se mostraram mais favoráveis à aprendizagem dos conteúdos específicos? Cite e comente a respeito.  |
| 32  | Em sua visão, que elementos são importantes para um curso de formação continuada para o seu aperfeiçoamento profissional como educador. Cite e comente a respeito.   |
| 33  | Gostaria de fazer algum comentário, alguma crítica ou alguma sugestão sobre o tema: Formação de Professores para a Educação Profissional?  |

APÊNDICE 2 – Exemplo da planilha de tabulação dos dados.

|    | Questão 21  | Questão 22  | Questão 23   | Questão 24   |
|----|---|---|--|--|
|    | <p>No caso específico do Programa Especial de Formação Pedagógica oferecido pelo Centro Paula Souza, na modalidade a distância, como você avalia sua participação no mesmo?</p> | <p>Você poderia contar sobre a estrutura e o desenvolvimento do curso Programa Especial de Formação Pedagógica?</p>   | <p>Que aspectos você poderia destacar em relação às potencialidades e fragilidades do curso? Cite e comente a respeito.</p>  | <p>Que aspectos do curso levaram à reflexão sobre sua prática pedagógica? Você incorporou mudanças ou aprimoramentos em suas aulas a partir dessa formação? Cite alguns exemplos</p>   |
| P1 | Participação muito boa.   | Muito bom, algumas disciplinas poderiam enfatizar um pouco mais a parte pedagógica e menos a legislação.  | Já citado na questão anterior.   | Sim, com relação ao trabalho com projetos de pesquisa com os alunos, desenvolvo alguns.  |
| P2 | Boa.  | O curso é muito bem estruturado com material bom e tutores a disposição para sanar dúvidas.   | Em alguns momentos, achei o curso repetitivo.  | A identificação da aplicação do conteúdo tratando cada aluno conforme o perfil de cada um.   |
| P3 | Minha participação foi boa, creio que poderia ter sido melhor, pois em alguns pontos eu não consegui me dedicar da forma que gostaria.  | A plataforma utilizada para realização do curso é ótima, bem funcional na minha opinião. Só algumas atividades propostas que acho que é muito maçante, em alguns módulos tinham textos (artigos) muitos extensos, que no final não se aproveitava quase nada. | <p>Potencialidade – Rapidez no andamento do curso e sistema dinâmico de aprendizagem. Fragilidade – orientações fracas com relação às práticas pedagógicas (Pasta) nunca conseguiram dar o retorno em um tempo hábil (sempre mais de 1 semana), em algumas atividades o material de leitura era muito cansativo e intervalo de tempo muito grande para realização das prova (Conclusão de módulo/avaliação escrita).</p> | <p>Como não tinha conhecimento pedagógico para se trabalhar dentro de uma sala de aula, para minha foi tudo muito proveitoso. Hoje já leciono de uma forma mais flexível e menos engessada, buscando sempre trazer exemplos do dia-a-dia, dinamismo e o uso da tecnologia as minhas aulas.</p> |