

CONTRIBUTOS DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE UMA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL NA AÇÃO DOCENTE ODS 4 – EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Tatiane Tolentino de Assis (UNITAU)

Márcia Regina de Oliveira (UNITAU)

Resumo

Este trabalho apresenta uma pesquisa que está vinculado à linha de pesquisa “Formação Docente e Desenvolvimento Profissional, do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté – MPE UNITAU, cujo objetivo é estudar os processos de formação docente para a Educação Básica e políticas de formação continuada, na perspectiva do desenvolvimento profissional. A pesquisa foi realizada junto aos docentes de uma escola de Educação Profissional e Tecnológica do Vale do Paraíba objetivando analisar os contributos do programa de formação continuada ofertado pela autarquia que administra a unidade, na ação docente e propor um produto técnico que atenda a demanda destes docentes. Os docentes dessa unidade possuem diferentes formações, de acordo com os cursos oferecidos, que abrangem Administração, Desenvolvimento de Sistemas, Informática para Internet, Logística, Marketing e Segurança do Trabalho, além dos docentes que fazem parte do núcleo básico do Ensino Médio. Devido à constante atualização do currículo dos cursos, há uma demanda frequente por formação continuada. A pesquisa é de natureza qualitativa, na qual ouviu-se os docentes da unidade através de um questionário fechado e posteriormente realizou-se uma entrevista semiestruturada com seis docentes que realizaram formações continuadas nos últimos dois anos, e que sinalizarem seu desejo em participar da entrevista. Os seis docentes entrevistados, atenderam o critério da fase da carreira profissional que se encontra, sendo dois no início da carreira, dois na fase de estabilização e dois na fase de diversificação. Para a análise das entrevistas a metodologia de análise de conteúdo foi aplicada, tendo como corpus da pesquisa o resultado do questionário e a transcrição das entrevistas. A pesquisa mostrou que os docentes sentiram que as formações voltadas para a área pedagógica tiveram maior impacto em sua ação docente do que as formações em sua área de atuação, também enfatizaram uma necessidade em formações condizentes com a realidade docente da unidade, além de um espaço de compartilhamento.

Palavras-chave: Formação continuada; Ensino técnico; Ação docente.

Introdução

Ser professor, ensinar, avaliar não são atividades corriqueiras, que aos olhos de um indivíduo que passou anos dentro da escola como estudante, pode erroneamente acreditar. A compreensão dos saberes que envolvem um trabalho chega com o tempo; como descreve Tardif e Raymond (2000) é necessário o “aprender a trabalhar”, algo conquistado progressivamente. Na docência este saber é

construído na medida que o profissional adquire os saberes da prática, ou o que Shulman (1986) categoriza como o “conhecimento pedagógico do conteúdo”, porém este conteúdo, ou até o conhecimento pedagógico, necessita de atualizações, visto que os currículos se atualizam e a sociedade se modifica. Neste contexto a formação continuada se faz necessária para o aprimoramento das práticas, bem como para superar as lacunas da formação inicial do profissional docente. Pena e Ribeiro (2018) enfatiza a importância da formação docente como um dos processos de desenvolvimento profissional que permite a busca e aperfeiçoamento da prática pedagógica.

A presente pesquisa tem como objeto de estudo uma escola de Ensino Profissional e Tecnológico (EPT), a escola está localizada na região metropolitana do Vale do Paraíba e atualmente oferece seis cursos de Ensino Médio integrados ao Ensino Profissional e Tecnológico (EPT) em duas modalidades: período parcial e período integral. A instituição também oferece quatro cursos técnicos subsequentes, destinados a pessoas com formação completa no Ensino Médio ou que estejam cursando o segundo ano, e uma modalidade de Ensino Médio integrado ao ETP com Articulação Médio Superior, na qual os alunos formados ingressam automaticamente em uma instituição de ensino superior conveniada para cursar um curso de tecnólogo relacionado à área de formação técnica escolhida.

Não todos os docentes dessa unidade possuem o ensino da docência em sua formação inicial, possuem diferentes formações, de acordo com os cursos oferecidos, que abrangem Administração, Desenvolvimento de Sistemas, Informática para Internet, Logística, Marketing e Segurança do Trabalho, além dos docentes que fazem parte do núcleo básico do Ensino Médio. Devido à constante atualização do currículo dos cursos, há uma demanda frequente por formação continuada, tanto na área técnica quanto no núcleo comum, especialmente após a atualização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2020. Além das formações específicas para cada componente curricular, também é necessária formação continuada na área pedagógica.

Na autarquia ao qual a Escola Técnica Estadual pertence, existe um programa de formação continuada, que oferece cursos em diversas áreas, porém não existe um programa interno na IE, somente o programa geral que está disponível para todos os professores pertencentes a autarquia, dispostos em todo o Estado de São Paulo.

Desta forma, este trabalho pretende realizar uma pesquisa sobre a percepção da dos docentes de uma Escola Técnica Estadual em relação ao programa de formação continuada oferecido pela administração central da escola.

Neste contexto que surge como problema para esta pesquisa, qual a contribuição do programa de formação continuada ofertado pela autarquia, na ação docente?

O objetivo geral da pesquisa é de analisar os contributos do programa de formação continuada ofertado aos docentes de uma escola de EPT da região metropolitana do Vale do Paraíba em sua ação docente.

Revisão da Literatura

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

Vale ressaltar que referências abordadas aqui, segue o contexto da Educação Profissional e Tecnológica e, como Imbérnon (2010) reflete:

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

Considerando que a modalidade de ensino no qual os professores e o programa de formação continuada, objetos desta pesquisa, estão inseridos é, uma modalidade chamada de integrada, que abrange o ensino regular, no caso o ensino médio, integrado ao ensino profissional e tecnológico, e nela há a necessidade de integração de conteúdos e disciplinas, ou seja, elas devem convergir para o desenvolvimento das competências necessárias para a formação daquele profissional. O professor inserido nesta modalidade de ensino necessita da compreensão que Shulman (1986) descreve como a compreensão dos objetivos necessários para a formação do aluno como profissional, trazendo a necessidade de um professor com olhar crítico, entendedor do que ensina e como determinados conceitos se relacionam com outros dentro de uma mesma área de conhecimento, além de ideias de outras disciplinas.

De acordo com o trabalho de Grossman (1990) o conhecimento pedagógico do conteúdo se desenvolve através de um processo, iniciando no momento da escolarização do professor, seguido por sua formação, em sua área específica, e por fim na observação de sua prática e de suas necessidades. Desta forma, para o desenvolvimento do conhecimento pedagógico é importante que o docente reflita sobre a condução das suas aulas, considerando o perfil do aluno em questão, os avanços tecnológicos e pesquisas atuais que envolvem sua área e contexto do aluno.

Esta reflexão é trazida por Shulman e Shulman (2016) ao tratar do raciocínio pedagógico, que de acordo com os autores é ato obtido através de um processo de reflexão sobre as ações do professor, o que o permite raciocinar através da sua base de conhecimento e fundamentar suas escolhas e ações; e esta base de conhecimento pode ser adquirida nos programas de formação inicial ou continuada.

Neste sentido as formações continuadas podem contribuir para a melhora das aulas, visto que o professor pode, ao se atualizar, se apropriar de materiais e conceitos que facilitarão seu trabalho e o aprendizado discente, além de propiciar um momento de reflexão.

Além da reflexão sobre suas práticas pedagógicas, a formação continuada permite também a construção da identidade profissional docente, uma vez que a identidade profissional é construída ao longo da carreira, e como Day (1999) afirma, os docentes não se formam de forma passiva e sim participam de forma ativa nos processos de sua aprendizagem. Imbernón (2010) reflete também a respeito de modelos de formação continuada em que profissionais mais experientes doutrinam os mais jovens sem que haja espaço para o docente ser sujeito da sua formação, sem que possam compartilhar seus significados, agir e analisar sobre o que é desenvolvido; o autor enfatiza a importância do docente não ser apenas um espectador, e sim um sujeito ativo dentro de uma comunidade que se desenvolve conjuntamente.

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

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

Formação continuada dos professores no contexto da EPT

Conforme afirmam Tardif e Raymond (2000), os conhecimentos relacionados ao trabalho são temporais, o que significa que os professores estão constantemente em busca de aprendizado. A sociedade está em constante evolução, e os currículos, incluindo o da Instituição de Ensino (IE) em questão, são atualizados a cada dois ou três anos. Os saberes docentes se originam de várias fontes e de diferentes momentos de sua carreira, o saber-fazer e o conhecimento, como descreve Tardif (2012) possui uma origem social, no qual envolve sua formação acadêmica, suas experiências individuais e culturais, as regras da instituição que atua, nos saberes providos de pares e da formação contínua. Imbernón (2011, p.33) também nos traz este conceito ao citar que: “A competência profissional, necessária em todo processo educativo, será formada em última instância na interação que se estabelece entre os próprios professores, interagindo na prática de sua profissão”.

Estas perspectivas apresentadas por Tardif e Imbernón, refletem na importância do processo de formação continuada, na busca de informações que poderão subsidiar seu desenvolvimento profissional, frente as mudanças sociais, tecnológicas e curriculares. Imbernón (2010) cita também a falta de limites da função docente, que faz com que, demande a estes, problemas do contexto social e aumento das exigências e competência no campo da educação. Este aumento de demanda e necessidade de aperfeiçoamento também é citado por Pena e Ribeiro (2018), que afirmam que o docente busca a formação continuada a fim de proporcionar aos estudantes um ensino de qualidade.

Considerando estas questões, de melhoria no ensino dos seus estudantes, nas demandas docentes, Gatti (2003) pontua que:

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

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

As instituições de ensino no qual o professor está inserido possuem um papel fundamental em seu desenvolvimento profissional, através da oferta de programas de formação continuada. A Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB/96) de 1996 traz em seu texto diretrizes a respeito da formação continuada, principalmente em seu Art. 67, que indica que os sistemas de ensino promoverão valorização dos profissionais da educação e um dos pontos para esta valorização é o item II, que indica: “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para este fim”.

A Instituição de EPT, objeto desta pesquisa, oferta aos seus profissionais um programa de formação continuada. Este programa oferece formações que visam ampliar a capacidade técnica de docentes, gestores e funcionários. As formações acontecem através de cursos e eventos e são organizados a partir do contato e parceria com empresas públicas, privadas e com Universidades e no ano de 2023 foram ofertadas cerca de 200 formações, já no ano de 2024 foram ofertadas cerca de 190 formações

A instituição possui mais de 250 unidades em diferentes cidades do estado de São Paulo, e as formações são ofertadas a todos os profissionais destas unidades. Em relação a metodologia de acesso as formações, elas são em majoritariamente a distância e tem a participação docente facultativa, desta forma, o docente que deseja participar de uma formação, se inscreve e tendo a inscrição deferida, realiza a formação.

Método

A presente pesquisa é de natureza qualitativa e neste capítulo será apresentado a metodologia nela empregada. Um conjunto de atividades sistêmicas e racionais é a caracterização de método, dada por Lakatos e Marconi (2003), permitindo assim o alcance de seus objetivos.

Ao se referir a uma pesquisa qualitativa, Yin (2016) não cria uma definição única a respeito, mas lista cinco características no qual, de acordo com o tema aqui

pesquisado, pode-se selecionar duas: um estudo das condições da vida real e representar as opiniões e perspectivas do grupo de professores analisados.

Tem-se então com este estudo o objetivo analisar os contributos do programa de formação continuada ofertado aos docentes de uma escola de EPT da região metropolitana do Vale do Paraíba em sua ação docente de, considerando os princípios éticos e, garantindo o anonimato e sigilo dos partícipes, em acordo com a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 que dispõe sobre as novas de pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

Para a análise a pesquisa percorreu duas etapas, a primeira constituída de um questionário fechado aos docentes da IE e na segunda etapa, entrevistas semiestruturadas com professores que sinalizaram, ao responder o questionário, interesse em participar desta entrevista.

Para a seleção desta amostra de seis docentes, foi aplicado como critério o tempo de experiência profissional, de acordo com o ciclo de vida profissional do docente definido por Huberman (2000), no qual autor classifica os docentes de acordo com sua experiência profissional. Desta forma, foram selecionados dois partícipes de cada de três ciclos descritos pelo autor:

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

Após o recebimento dos questionários, as informações foram tabuladas e verificado a aplicabilidade dos conceitos trabalhados nos cursos de formação continuada, bem como a percepção do professor sobre sua eficácia, motivação em realizar uma formação, modelo de formação que acredita ser mais eficiente e quantidade de formações realizadas.

A entrevista, realizada com os docentes que sinalizaram desejo em participar desta etapa possibilitou um aprofundamento nestas questões da percepção dos

docentes em relação ao programa de formação continuada e trouxe um grande volume de relatos que foram transcritos, constituindo um corpus textual rico.

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

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

A definição das categorias seguiu de duas maneiras: categorias definidas a priori e não definidas a priori, de acordo com os conceitos apresentados por Franco (2008). Portando uma categoria definida a priori busca identificar se há contributos do programa de formação continuada da instituição, na ação docente, e categorias irão emergir a partir da fala dos docentes entrevistados, desta forma a classificação ocorreu dos pontos convergentes e divergentes. Assim a pesquisa apontou como categorias a priori Melhora na ação docente e Qualidade das formações.

Resultados e Discussão

De acordo com os procedimentos metodológicos citados, a análise de dados é apresentada e se faz a luz dos conceitos apresentados por Huberman (2000) sobre o ciclo de vida profissional docente.

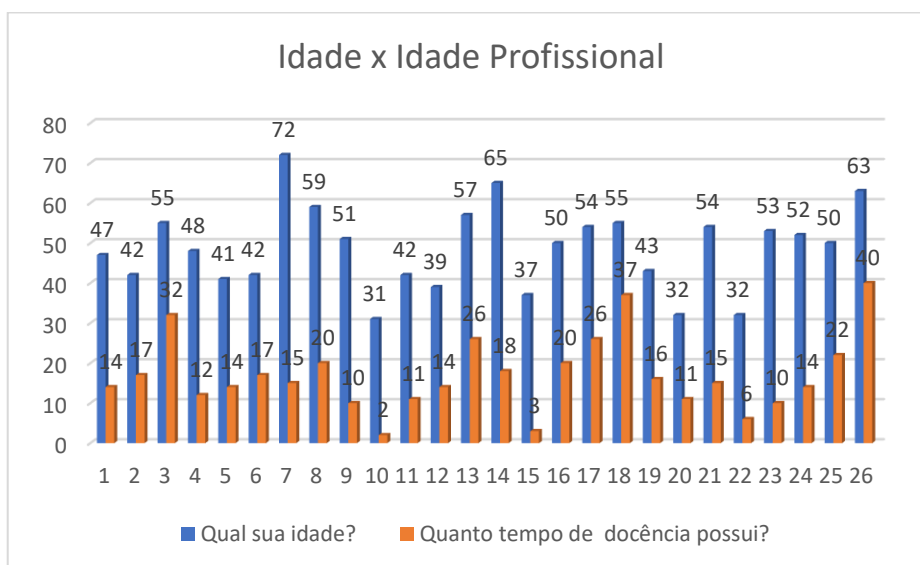
O questionário foi respondido por vinte e seis docentes, 50% dos respondentes foram docentes do gênero masculino e 50% dos docentes do gênero feminino. Em relação ao eixo tecnológico de atuação do docente, tem-se:

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

Os resultados da análise da participação dos docentes no programa de formação continuada de uma escola de Educação Profissional e Tecnológica foram analisados considerando o ciclo de vida profissional de acordo com os conceitos apresentados por Huberman (2000) ao descrever o ciclo de vida profissional docente, desta forma, a pesquisa identificou que dois participes estão na fase de entrada de carreira, e estes dois docentes não realizaram nenhuma formação continuada ofertada pela autarquia. Um docente encontra-se na fase dita por Huberman (2000) de estabilização, e este docente realizou desde sua entrada uma ou duas formações que foram na sua área e na área de educação, bem ao encontro do que o autor coloca como característica para esta etapa da vida profissional, que tem como preocupação, objetivos didáticos.

Como os docentes da unidade pesquisada são docentes do EPT, que possuem a característica de não possuírem a docência como primeira ou única profissão, a idade profissional deles é bem diferente da idade economicamente ativa, pois muitos adquirem conhecimentos técnicos primeiro para posteriormente ingressarem na área acadêmica, o demonstra a Figura 01, na qual percebe-se alguns docentes com idade avançada, porém com poucos anos de idade profissional docente. Evidenciando ainda mais a necessidade da formação continuada, para que as atualizações principalmente nas áreas pedagógicas sejam realizadas.

Figura 1- Idade profissional vs idade cronológica



Fonte: autora

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

Professores na fase de desinvestimento, com mais de 25 anos de docência de acordo com Huberman (2000), apareceram na pesquisa, 19%, que como o autor descreve é uma fase em que o docente vivencia um distanciamento afetivo da sua sala de aula, que passa a ser previsível, é o momento em que o docente já não possui o mesmo vigor do início da carreira e não se sente mais disposto a diversificar. Porém a pesquisa apontou que estes docentes possuem conhecimento das formações continuadas ofertadas pela autarquia e 50% afirmaram que realizaram formações nos últimos dois anos. Destes docentes, 80% preferem formações no formato presencial.

Como afirma Brandt e Tramont (2015), o docente precisa participar dos processos de formação continuada e permanente como uma etapa do processo educativo em que ele está envolvido. Dos 12% dos docentes que afirmaram não conhecer os cursos ofertados, todos afirmaram já ter realizado formações pela instituição e a idade média destes docentes é de 52 anos, com uma média de tempo de docência de 10 anos.

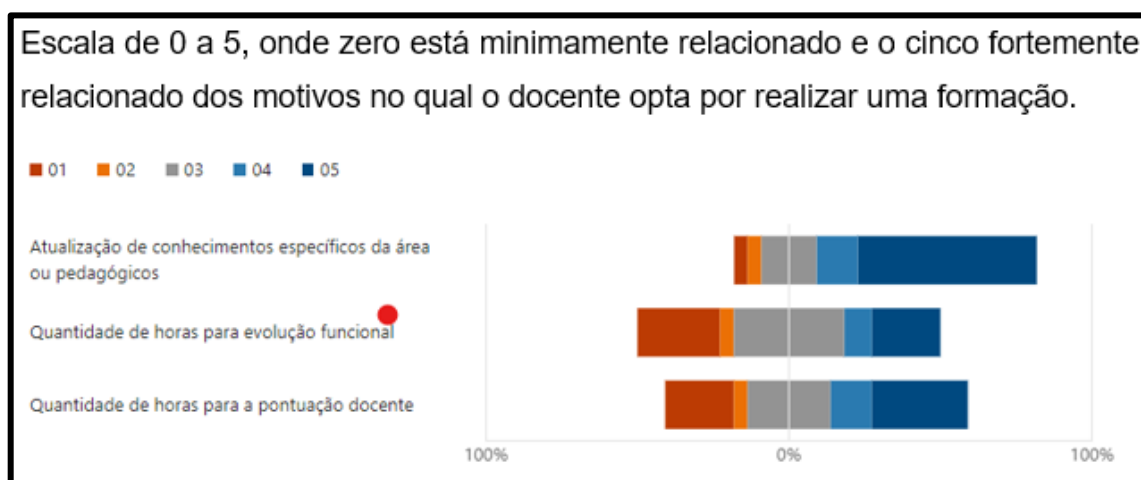
Considerando os docentes que não realizaram nenhuma formação em serviço ofertada pela Autarquia, que totaliza 12% dos docentes participantes da pesquisa, a idade média é de 32 anos, e o tempo de docência 7 anos, destacando que um docente possui 17 anos de profissão, um dois e o outro três, ou seja, dois dos participantes ainda estão em início de carreira. Os docentes em questão afirmaram ainda que realizaram formações continuadas fora da autarquia.

Foi questionado a quantidade de formações, ofertadas pela autarquia, que cada docente realizou, e notou-se que 45% dos docentes realizaram mais de 10 formações ao longo de sua vida profissional na instituição. Os docentes que relataram que realizaram entre 1 e 2 formações possuem em sua maioria um tempo de atuação na docência acima dos 10 anos, ou seja, ainda estão, de acordo com Huberman (2000) na fase da diversificação, o que para muitos pode trazer uma segurança em relação aos conceitos e metodologias trabalhadas, mas ainda assim há uma necessidade de investimento na carreira.

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

Os motivos pelo qual o docente realiza uma formação continuada também foi abordado, e percebe-se que os docentes respondentes relataram um forte envolvimento em relação a atualização de conhecimentos específicos na área ou pedagógicos e um envolvimento mediano em relação ao envolvimento na quantidade de horas relacionado a pontuação docente; já o envolvimento de horas para a evolução funcional, algo que é relacionado ao plano de carreira na instituição, há um envolvimento menor, conforme demonstra a Figura 2 - Motivos do docente realizar uma formação.

Figura 2 - Motivos do docente realizar uma formação



Fonte: Autora

Análise da percepção dos docentes em relação as formações realizadas

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

caracterizados de acordo com o Quadro 8, no qual percebe-se também a nomenclatura que será adotada para se referenciar a eles.

Quadro 1 - Caracterização dos partícipes da pesquisa

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

Fonte: Autora

Por meio da categorização das respostas fornecidas pelos entrevistados a percepção da melhoria das aulas foi a categoria principal analisada, em conjunto com os subsídios que as formações forneceram para que os docentes se desenvolvessem e aplicassem em suas aulas.

Em relação a melhora das suas aulas, foi possível notar que os dois professores iniciantes não sentiram que as formações possibilitam melhora em relação a sua profissionalidade, já a Prof.3, que está na fase da estabilização, afirmou que houve uma melhora e apontou uma crítica em relação as formações, afirmando que poderiam ser mais focadas em relação a realidade docente no ambiente escolar.

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

*“Eu fiz alguns cursos. Cursos rápidos, não achei eles tão relevantes. Prof.2
Sim, houve uma melhora, mas acredito que o centro poderia explorar um pouquinho mais o material, trazendo um pouquinho mais para a realidade dentro do nosso ambiente escolar.” Prof.3.*

Estas colocações dos professores remetem ao que Novoa (2009) e Imbernón (2010) nos trazem a respeito da formação ser prática, visando responder um problema real do professor ou do contexto escolar vivido por ele, “A formação de professores deve assumir uma forte componente prático, centrada na aprendizagem dos alunos

e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar.” (NOVOA, p.208, 2010).

No caso da unidade pesquisada o programa de formação continuada é um programa geral para todos os profissionais da rede, de todo o estado de São Paulo, desta forma não contempla as especificidades de cada unidade escolar, os problemas e casos vividos por cada profissional docente, não dialogando com o que Imbernón (2010) traz sobre uma formação baseada em situações práticas, para responder a situações problemáticas da unidade.

Os professores, estando na prática da sala de aula, são capazes de identificar suas necessidades de formação, sentem o real problema, é papel do professor ativo em sua formação, como Imbernón (2010) coloca, e Marcelo (2009) dialoga com esta posição ao afirmar que escolas e professores devem realizar esta análise da necessidade de formação, para assim decidirem o melhor modelo de desenvolvimento profissional para aquela comunidade escolar. Estas reflexões são percebidas na fala do Prof. 3, mais experiente, que consegue aproveitar as formações, porém realizando sua crítica, sobre a contextualização prática das formações. O mesmo é notado na fala do Prof. 5, utiliza sua experiência para escolher as formações que poderão agregar em sua prática docente.

Relevância de formações na párea da educação, principalmente nos professores que não possuem licenciatura como formação inicial foi observada.

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

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

O EPT é uma modalidade de ensino que abriga professores com diversas formações, como já mencionado não há obrigatoriedade para as disciplinas das áreas técnicas uma formação em Licenciatura. Há um estímulo pela instituição pesquisada para que os docentes não licenciados façam a formação pedagógica, porém esta formação é uma formação que se aproxima em muito, no quesito de pouca prática com a profissão docente, dos cursos de licenciatura. Foi então apontado pelos Prof1,

Prof. 4, Prof. 5 e Prof. 6 esta necessidade maior de formações na área da educação, metodologias diversificadas.

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

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

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

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

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

Estas afirmações de melhora na ação docente através de formações na área pedagógica, ou necessidade dela de acordo com a Prof. 1, convergem com que Almeida e Biajone (2007) coloca ao dizer da necessidade de os cursos de formação inicial formarem um docente através de práticas, estudos de casos, estágios de longa duração, memória profissional, análise reflexiva e problematizações, afirmação também defendida por Marcelo (2009).

O que se pode considerar é que como visto pelos docentes entrevistados e também pelo que traz Harmmerness, Darling-Hammond e Bransford (2019), os docentes devem tem em mente que sua formação será constante, há a necessidade de estabelecer bases de aprendizagem ao longo de toda a carreira, para adaptações da contemporaneidade da sociedade. Esta continuidade no aprendizado, é algo destacado pela legislação, conforme Brandt e Tramont (2015) destacam, no qual a obrigatoriedade da criação de programas de formação continuada dentro das

instituições, de acordo com a Constituição Federal de 1988, os autores colocam que “A formação continuada na instituição de ensino pode ser entendida também como um tempo dedicado à reflexão do papel político-pedagógico do profissional.” (p. 18).

Outro ponto a ser considerado, foi a fala da Prof. 4 e Prof. 6 que são docentes com formação inicial em bacharelado, com experiência no mercado de trabalho e na docência na EPT, em que formações na parte pedagógica, fora da sua área de atuação são consideradas por elas bem importantes e refletem uma melhora na ação docente. Os autores Santos e Fartes (2010) trazem uma reflexão em seu trabalho a respeito de como trabalhar à docência na EPT, que compartilha problemas comuns entre docentes com características heterogêneas, bacharéis sem a formação pedagógica e licenciados sem formação para articular o mundo profissional e a educação.

A aplicabilidade dos materiais didáticos e das metodologias das formações, em sala de aula foi parcial, adaptações foram necessárias, o que é esperado, uma vez que cada grupo escolar possui sua característica.

A respeito do segundo eixo da análise das entrevistas, relacionado com a qualidade das formações ofertadas pela autarquia, os partícipes das entrevistas discorreram a respeito da relevância do tema das formações. A Prof. 6 afirmou que o tema do curso era relevante, porém não condizia com o conteúdo trabalhado. A Prof. 5 informou que relevância no tema dos cursos, uma vez que bem escolhidos, ressaltando que são docentes experientes, e que esta expertise traz um olhar crítico sobre a relevância das formações no contexto escolar.

“O tema era relente, o curso é que não se encaixava no tema.” Prof. 6.

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

A Prof. 4, do eixo de gestão e negócios, traz uma reflexão sobre a atualização das formações em relação a atualização profissional, mencionando que as formações não condizem com as necessidades atuais do mercado de trabalho, uma premissa da EPT, que forma profissionais pra atuarem no mercado profissional. O docente da EPT necessita estar em consonância com as atualizações de normas regulamentadoras, novas tecnologias, atualizações nas legislações e mudanças do meio corporativo e a formação continuada tem este papel, de manter os saberes do docente da EPT atualizados frente a estas mudanças.

“Eles não estão atualizados conforme o mercado, nem conforme a grade, eles são muito mais voltados para da informática. E quando tem na nossa área, são áreas que, se não é coisas que agrega na atualidade, então não coloca o professor atualizado”. Prof. 4

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

Sobre a necessidade de formações, os docentes apontaram que sentem necessidade de realizarem mais formações das que são ofertadas, e que reflita mais o mercado de trabalho, Prof. 5.

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

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

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

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

A Escola também é um espaço de formação, um espaço de troca no qual um professor aprende com outro, principalmente o mais inexperiente com o mais experiente. O processo de colaboração profissional possibilita ao docente vivenciar situação reais e construir uma cultura profissional e, através disso, a comunidade docente se desenvolve através dos mesmos objetivos, métodos, problemas e situações (Moriconi, 2017, apud Garet et al, 2001).

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

“É aqui, aqui na ETEC sinto bastante essa troca. Eu sempre fui atrás de conversar para saber o que os outros professores estão fazendo para você de consegue fazer uma parceria, né?” Prof.1,

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

Este compartilhando de maneira informal é sentido e visto como um desafio pelos docentes, como destaca os Prof.2, Prof3 e Prof.5.

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

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

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

A importância desta partilha de conhecimento entre os docentes é algo muito abordado nas pesquisas de formação continuada, pois o professor é ativo na sua formação, Hammerness, Darling-Hammond e Bransford (2019) lembram que é papel do professor possuir uma expertise adaptiva, sendo capaz de aprender uns com os outros. Isso é colocado por Darling-Hammond et al (2009) ao enfatizar que os professores aprendem trabalhando com outros professores através de comunidades de aprendizagens profissionais, pois estas permitem a reflexão de novas práticas em seu contexto específico.

Considerações Finais

Esta pesquisa teve como objetivo identificar os contributos das formações ofertadas aos docentes de uma unidade de EPT e quais as necessidades formativas dos docentes participantes da pesquisa, além de propor um produto técnico que possibilitasse, a partir da demanda dos docentes suprir alguma necessidade observada.

Em relação aos dados levantados foi possível notar que os docentes que não realizaram nenhuma formação continuada na instituição são docentes iniciantes e que os docentes com mais tempo de docência relataram ter realizado mais de dez formações, ressaltando que as formações não são obrigatórias e são ofertadas para todos os docentes das diversas unidades administradas pela autarquia.

Foi possível notar também a relação entre idade com a modalidade de ensino, no qual os docentes com mais tempo de profissão preferem formações na modalidade presencial, enquanto docentes com menor tempo de docência preferem formações na modalidade à distância.

Outro dado apontado pela pesquisa foi o motivo pelo qual o docente buscou uma formação. De acordo com a pesquisa está mais relacionado com a atualização do docente seguido da pontuação docente, que é o sistema utilizado para classificar o docente para a atribuição de aulas e menos relacionado com a evolução funcional.

Em relação aos partícipes das entrevistas, momento de aprofundamento nas questões notou-se que os docentes iniciantes tiveram uma menor percepção em relação a melhora em sua ação docente, e os cursos voltados para a área pedagógica foram os cursos que mais agregaram em todos os docentes, mais que os cursos específicos de sua área de atuação. Percebeu-se a importância de as formações serem voltadas para a realidade vivenciada pelos docentes.

Tratando de formações na área pedagógica, foi apontado pelos docentes uma necessidade maior em formações relacionadas a metodologias ativas, e em relação ao tipo das formações, no qual é trabalhado não só conceitos, mas também como aplicá-los em sala de aula, ou seja, como fazer e como trabalhar tal assunto junto aos alunos.

Sobre o material didático ofertado nas formações e as metodologias empregadas, os docentes afirmaram necessidade de adaptação para seu uso, o que é compreensível uma vez que cada turma possui um perfil diferente e ajustes sempre são necessários, o que ressaltou nesta questão foi que metodologias não puderam ser aplicadas devido a falta de infraestrutura da unidade, como laboratórios de informática.

Uma maior oferta de formações foi levantada pelos docentes, para se manterem atualizados frente as demandas do mercado de trabalho, uma vez que o ambiente corporativo se atualiza, a instituição realiza a atualização dos planos de curso para atender estas demandas, mas não se preocupa em atualizar o docente, que muitas vezes já saiu do mundo corporativo e hoje se dedica a EPT.

Percebe-se na fala dos docentes que a escola é de fato um local produtor de saberes e que muitas trocas são realizadas de forma informal por eles, na sala dos professores por exemplo, porém não há uma sistematização deste compartilhamento de saberes,

o que levou ao último objetivo desta pesquisa, que foi o levantamento das necessidades formativas dos docentes.

Referências

ALMEIDA, P. C. A. D.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 2007. 281-891.

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

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

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

DARLING-HAMMOND, L.; HAMMERNESS, K.; BRANSFORD, J. Como os professores aprendem e se desenvolvem. In: DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. **Preparando os professores para um mundo em transformação**. [S.l.]: Penso, 2019. p. 319-323.

DARLING-HAMMOND, L.; HYLER, M. E.; GARDNER, M. **Effective Teacher Professional Development**. [S.l.]: Creative Commons, 2017. 4-15 p.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, 2004. 213-225.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3ª. ed. [S.l.]: Liber Livro, 2008.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (FIPF)**, Itapetininga, 2016. 161-171.

GROSSMAN, P. L. **The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education**. [S.l.]: New York: Teachers College Press, 1990.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudanças**. [S.l.]: Mc Graw-Hill, 1998.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. [S.l.]: Ed. Porto, 2000.

IBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. [S.l.]: Artmed, 2010.

LAKATOS, E. M.; ANDRADE, M. D. A. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5. ed. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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