

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA UNIDADE DE
PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL

CARINA MONTEIRO DOS SANTOS

**COMPETÊNCIAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
– PERCEPÇÃO DE ALUNOS E PROFESSORES DE UMA ESCOLA
TÉCNICA DO ESTADO DE SÃO PAULO**

São Paulo
Março/2024

CARINA MONTEIRO DOS SANTOS

**COMPETÊNCIAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
– PERCEPÇÃO DE ALUNOS E PROFESSORES DE UMA ESCOLA
TÉCNICA DO ESTADO DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a. Neide de Brito Cunha, na Linha de Pesquisa Formação do Formador e no Projeto de Pesquisa Ensino e Aprendizagem.

São Paulo
Março/2024

FICHA ELABORADA PELA BIBLIOTECA NELSON ALVES VIANA
FATEC-SP / CPS CRB8-10894

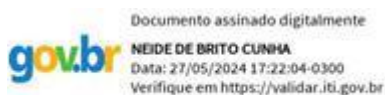
S237c Santos, Carina Monteiro dos
Competências docentes na educação profissional : percepção de alunos e professores de uma escola técnica do estado de São Paulo / Carina Monteiro dos Santos. – São Paulo: CPS, 2024.
112 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Neide de Brito Cunha
Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2024.

1. Competências docentes. 2. Educação profissional. 3. Ensino médio. 4. Ensino técnico. I. Cunha, Neide de Brito. II. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. III. Título.

CARINA MONTEIRO DOS SANTOS

**COMPETÊNCIAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
– PERCEPÇÃO DE ALUNOS E PROFESSORES DE UMA ESCOLA
TÉCNICA DO ESTADO DE SÃO PAULO**

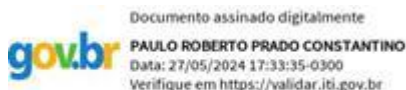


Prof.^a Dr.^a. Neide de Brito Cunha
Orientadora - CEETEPS



Assinado de forma digital
por Andreia
Osti:25035899870 Dados:
2024.06.10 15:10:11 -03'00'

Professora Dra. Andréia Osti
Examinador Externo – UNESP



Prof. Dr. Paulo Roberto Prado Constantino
Examinador Interno - CEETEPS

São Paulo, 19 de março de 2024.

A minha mãe Shirley Monteiro (in memoriam) por seus ensinamentos e amor incondicional. A minha família pela educação recebida, pelo incentivo e compreensão de minhas ausências.

AGRADECIMENTOS

Durante este caminhar fui presenteada com seres humanos incríveis que por diversos momentos trouxeram carinho, aconchego e esperança, marcando assim minha memória com as melhores lembranças.

Inicio agradecendo a Deus, razão do meu existir que, em sua infinita bondade, me abençoou e me protegeu para que eu chegasse até aqui realizando um grande sonho.

Agradeço aos meus familiares que são as pessoas mais importantes na minha vida: Wilmen, Cindy (in memorian), Marcionila, Maíra, Antônio, Terezinha, Arnaldo, Mário (in memorian) e Isoleta (in memorian).

Agradeço em especial a minha orientadora Prof^a Dr^a Neide de Brito Cunha, a quem tenho uma enorme admiração, por tanto aprendizado e paciência. A senhora me fez uma pessoa melhor e sempre será lembrada com muito carinho, em especial pelas atitudes de acolhimento nos momentos de mais dificuldade.

Aos professores do programa de mestrado em Educação Profissional: Prof^a Dr^a Helena Gemignani Peterossi, Prof. Dr. Roberto Kanaane, Prof^a Dr^a Celi Langhi, Prof^a Dr^a Rosália Maria N. Prado, Prof. Dr. Carlos Vital Giordano, Prof^a. Dr^a. Denise Maria Martins, Prof^a. Dr^a. Marília Macorin de Azevedo, Prof. Dr. Michel Mott Machado, Prof. Dr. Rodrigo Avella Ramirez, Prof^a. Dr^a. Edna Mataruco Duarte e Prof^a. Dr^a. Flávia Frate.

Aos membros da Banca de qualificação e defesa, Professora Dra. Andréia Osti, pelas contribuições significativas e ao Prof. Dr. Paulo Roberto Prado Constantino, pelas contribuições significativas e por todo respeito e empatia que teve comigo e com a pesquisa desenvolvida.

A toda equipe administrativa da pós graduação, em especial à Débora e à Vilma, que sempre foram atenciosas e resolveram prontamente todas as dúvidas e burocracias.

À Escola Técnica Estadual - ETEC, alunos, colegas e em especial à diretora Cristiane de Mambro Potença Canalli que com muita parceria embarcou comigo na realização deste sonho.

Aos meus colegas de classe do mestrado, nosso grupo é sensacional, com vocês esta fase ficou mais leve, espero tê-los para vida.

RESUMO

SANTOS. C. M. dos. **Competências docentes na educação profissional – percepção de alunos e professores de uma escola técnica do Estado de São Paulo**. 112 f. Dissertação para o Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2024.

Este trabalho é vinculado à Linha de Pesquisa Formação do Formador e ao Projeto de Pesquisa Ensino e Aprendizagem, do Mestrado em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional. Ele tem por objetivo principal analisar as competências docentes pelos professores e pelos alunos de uma instituição de ensino técnico. O método adotado neste estudo é de pesquisa de campo, com tratamento quantitativo dos dados. No Estudo 1, piloto, participaram professores e alunos, pertencentes ao Ensino Médio Integrado ao Técnico em Administração e Ensino Técnico Modular em Recursos Humanos para validação do instrumento de pesquisa. No Estudo 2, participaram 43 professores com média de idade de 46,56 anos e 207 alunos com média de idade de 17,38 anos. Os docentes e discentes pertenciam aos seguintes cursos: Ensino Médio Integrado ao Técnico em Administração, Desenvolvimento de Sistemas e Química, Ensino Médio Técnico em Marketing e Ensino Técnico Modular em Recursos Humanos e Administração. Quanto ao eixo tecnológico pertencente, os cursos de Administração, Recursos Humanos e Marketing estão dentro de Gestão e Negócios, Química no Eixo de Produção Industrial e Desenvolvimento de Sistemas em Informação e Comunicação. Todos os participantes pertenciam a uma instituição pública de ensino profissional técnico do Estado de São Paulo. Foram utilizados nos dois estudos o Questionário de Percepção de Competências Docentes e o Questionário de Percepção de Competências Docentes – Alunos, adaptado do questionário para os professores para esta pesquisa. Ambos são compostos por 28 itens do tipo Likert com seis pontos que medem quatro dimensões: autoeficácia, tecnologias, clima relacional e saber fazer. Quanto aos resultados, no Estudo 1, validou-se o questionário que foi aplicado aos alunos. No Estudo 2, os resultados dos professores demonstraram que o Clima relacional obteve a menor média, enquanto a Autoeficácia obteve a maior. Os resultados dos alunos mostraram que a dimensão “Tecnologias” foi a mais bem avaliada e o “Clima Relacional” recebeu a pontuação mais baixa. Os resultados obtidos demonstram a congruência entre as habilidades docentes percebidas tanto pelos docentes quanto pelos discentes e validam a importância de programas de formação continuada que enfatizem não apenas habilidades pedagógicas e técnicas, mas também o fortalecimento das habilidades interpessoais e

emocionais dos professores.

Palavras-chave: Competências docentes. Educação Profissional. Ensino Médio. Ensino técnico.

ABSTRACT

SANTOS, C. M. dos. **Teacher Competencies in Professional Education – Perception of Students and Teachers of a Technical School in the State of São Paulo.** 119 f. Dissertation for the Professional Master's in Management and Development of Professional Education. State Center for Technological Education Paula Souza, São Paulo, 2024.

This study is linked to the Training the Trainer Research Line and the Teaching and Learning Research Project of the Master's Degree in Management and Development of Professional Education. Its main objective is to analyze the teaching competences of teachers and students at a technical education institution. The method adopted in this study is field research, with quantitative treatment of the data. In Study 1, a pilot study, teachers and students belonging to the Integrated High School for Technical Education in Administration and Modular Technical Education in Human Resources took part in order to validate the research instrument. In Study 2, 43 teachers with an average age of 46.56 years and 207 students with an average age of 17.38 years took part. The teachers and students belonged to the following courses: Integrated Secondary Technical Education in Administration, Systems Development and Chemistry, Secondary Technical Education in Marketing and Modular Technical Education in Human Resources and Administration. As for the technological axis they belonged to, the Administration, Human Resources and Marketing courses are within Management and Business, Chemistry in the Industrial Production Axis and Systems Development in Information and Communication. All the participants belonged to a public technical vocational education institution in the state of São Paulo. The Questionnaire for the Perception of Teaching Competences and the Questionnaire for the Perception of Teaching Competences - Students, adapted from the questionnaire for teachers for this research, were used in both studies. Both are made up of 28 six-point Likert-type items measuring four dimensions: self-efficacy, technologies, relational climate and know-how. As for the results, in Study 1, the questionnaire applied to the students was validated. In Study 2, the teachers' results showed that Relational Climate had the lowest average score, while Self-Efficacy had the highest. The students' results showed that the "Technologies" dimension was the most highly rated and "Relational Climate" received the lowest score. The results obtained demonstrate the congruence between the teaching skills perceived by both teachers and students and validate the importance of continuing education programs that emphasize not only pedagogical and technical skills, but also the strengthening of teachers' interpersonal and emotional skills.

Keywords: Teaching competencies. Professional and Technological Education. High School. Technical education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Levantamento de publicações nas bases de dados	26
Tabela 2:	Distribuição dos docentes pelas Áreas científicas nas quais atuam	52
Tabela 3:	Distribuição dos docentes pela Categoria profissional	52
Tabela 4:	Distribuição dos alunos pelos cursos	53
Tabela 5:	Distribuição dos alunos pelos períodos	53
Tabela 6:	Estatísticas descritivas das pontuações dos alunos no QPCD.....	56
Tabela 7:	Análise da variância entre os resultados do QPCD pelas Faixas de anos de docência.....	57
Tabela 8:	Análise da variância pelos Cursos de docência.....	57
Tabela 9:	Análise da variância pelos Graus acadêmicos dos docentes.....	57
Tabela 10:	Análise da variância pelas Áreas científicas de atuação dos docentes.....	58
Tabela 11:	Análise da variância pelas categorias profissionais dos docentes.....	58
Tabela 12:	Estatísticas descritivas das pontuações dos alunos no QPCD_A.....	59
Tabela 13:	Comparação entre os resultados do QPCD-A pelo gênero dos participantes	60
Tabela 14:	Comparação entre os resultados do QPCD-A pela faixa etária dos participantes	60
Tabela 15:	Comparação entre os resultados do QPCD-A pelo ano escolar dos participantes	61
Tabela 16:	Comparação entre os resultados do QPCD-A pelo ano escolar dos participantes	62
Tabela 17:	Comparação entre os resultados do QPCD-A pelo período cursado pelos participantes	63

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO	16
1.1COMPETÊNCIA DOCENTE.....	16
1.2PESQUISAS SOBRE COMPETÊNCIAS DOCENTES NO ENSINO PROFISSIONAL	27
1.3COMPETÊNCIAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO	35
1.3 O DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	38
1.4 O CENTRO PAULA SOUZA E A UNIDADE DE ENSINO.....	43
1.5 PROCESSO DE CONTRATAÇÃO DOCENTENAS ESCOLAS TÉCNICAS DO ESTADO DE SÃO PAULO	45
1.6 DIREITOS E DEVERES DOCENTES – REGIMENTO COMUM DAS ETECS	47
CAPÍTULO 2 – MÉTODO.....	50
2.1 ESTUDO 1 – PILOTO	51
2.2 ESTUDO 2	53
CAPÍTULO 3 – RESULTADOS DO ESTUDO 2	58
CAPÍTULO 4 - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	67
CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
REFERÊNCIAS.....	82

INTRODUÇÃO

A análise de competências docentes traz discussões acadêmicas e científicas que abordam a pluralidade do professor e de seus saberes, os quais estão diretamente relacionados ao saber-fazer e ao conjunto de experiências adquiridas ao longo da vida, que surgem da análise das habilidades dos professores, da apropriação de seus conhecimentos e da organização de suas práticas educacionais. O saber-fazer e as experiências que os professores acumulam ao longo da vida estão diretamente ligados a essas discussões.

As competências docentes são orientadas por diversos saberes que objetivam o desenvolvimento do aluno por meio de situações que foram planejadas estrategicamente pelo professor. No entanto, além dos conhecimentos associados à área em que leciona, o docente deve ter habilidades pedagógicas que podem ser relacionadas à transposição didática, sendo esta ação voltada à apropriação de saberes que são ensinados. Nesse sentido, esse profissional agrega o conhecimento e a experiência colocando-os nas suas práticas educacionais que levam a refletir sobre a produção dessas competências (Perrenoud, 2000; Tardif, 2014).

Assim, destaca-se a importância do papel do professor para a formação integral e ao longo da vida do aluno, conforme referenciado nos quatro pilares da educação do Relatório de Delors. Esse relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sobre Educação para o século XXI, também conhecido como Relatório de Delors, é um dos mais importantes escritos sobre educação que as comissões produziram.

O relatório "Educação, um tesouro a descobrir" enfatiza que a educação é um processo de desenvolvimento integral do indivíduo, considerando suas habilidades: intelectual, física e moral. A comissão foi dirigida por Jacques Delors, que estabeleceu os quatro pilares para a educação. As orientações pautadas nos pilares são fundamentais para os projetos educacionais que visam alcançar os objetivos e um processo de aprendizagem eficiente e eficaz (Delors *et al.*, 1996; Borges, 2016; Tavares Corsetti, 2019).

A inter-relação professor-aluno e aluno-conhecimento, bem como o processo de avaliação e estratégias de ensino, estão entre as muitas variáveis essenciais da qualidade da educação. Perrenoud (2014) apresentou dez competências docentes que se alinham com os quatro pilares da UNESCO para uma educação que atinja os objetivos de aprendizagem. Elas foram criadas com o objetivo de fundamentar as práticas docentes e incluem: 1 - organizar e dirigir as situações de aprendizagem; 2 - monitorar o progresso da aprendizagem; 3 - criar e

modificar dispositivos de diferenciação; 4 - envolver os alunos em suas aulas e no trabalho; 5 - trabalhar em equipe; 6 - participar da administração da escola; 7 - informar e envolver os pais; 8 - usar novas tecnologias; 9 - lidar com os desafios e 10 – administrar sua formação. Portanto, o trabalho do professor também precisa mudar.

Atualmente, no âmbito nacional, verificando as diretrizes curriculares contidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC – Brasil, 2017), é possível constatar a formação por competências que também é ressaltada nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (Brasil, 2019). À vista disso, é preciso que haja uma reflexão sobre as competências docentes, as quais, segundo Tardif (2014), reforçam os saberes plurais e temporais ainda pouco explorados como um conjunto de conhecimentos direcionados ao saber-fazer e de experiências adquiridas, ponderando sua aplicação e observação como competência social e ambiental.

As novas políticas educacionais foram inspiradas pelos desafios apresentados pela educação ao longo da vida. As mudanças são necessárias para que todos possam se beneficiar das oportunidades, com competência e habilidade de interagir com base nos princípios do respeito e da pluralidade, considerando todas as potencialidades individuais. Assim, a gestão das atividades da sala de aula visa a formação integral do aluno, não apenas o ensino. Vasconcelos (2005), afirma que o papel do professor deve assumir uma nova dimensão relacionada ao processo de humanização e que faz educação por meio do ensino. Dessa maneira, os professores estão envolvidos na tarefa de garantir que a herança cultural seja apropriada de forma crítica, criativa, duradoura e significativa.

O presente estudo tem como premissa essas novas exigências do processo de ensino-aprendizagem que ocorreram devido à globalização, o que determinou que os docentes assumissem novas funções e habilidades. Para enfrentar os desafios da educação no século XXI e preparar os alunos para um mundo em constante mudança, os professores devem ter competências como refletir sobre a prática, adaptação, lidar com a diversidade e integrar tecnologias educacionais. Como a educação é um campo dinâmico, que exige uma abordagem adaptável e inventiva, é essencial que os educadores estejam sempre dispostos a aprender e evoluir (Perrenoud, 2000).

Cabe também considerar que os alunos, especificamente no ensino médio, têm muitas vezes como referência o professor, que tem a capacidade de influenciar suas atitudes e comportamentos de forma positiva ou negativa. Então, cabe ao educador pensar em suas ações para a formação humana e em suas habilidades para a formação intelectual e integral do aluno.

Levando em consideração esses conceitos, a pergunta que se coloca nesta pesquisa é: Será que a percepção de competências dos docentes são as mesmas percebidas pelos alunos numa instituição de ensino profissional? Nesse sentido, o objetivo principal da pesquisa visou analisar as percepções dos docentes sobre suas competências e a opinião dos alunos sobre elas.

Para tanto, no primeiro capítulo desta pesquisa é trazido o referencial teórico no contexto de competências referentes ao ambiente educacional, tendo como fundamentação os pilares para educação, apontados por Delors no “Relatório: Um tesouro a descobrir” de 1996 e no Processo de Bologna, firmado em 1999. Ele também tratará das competências docentes sob o ponto de vista de Perrenoud, que enfatiza propostas educacionais para o século XXI, ressaltando a necessidade de se trabalhar o aluno por inteiro, desde suas habilidades técnicas e comportamentais, englobando situações particulares e singulares no processo de construção de seus saberes e, ainda, são considerados outros autores que corroboram com as ideias desses autores. Há também, um breve resumo da compreensão histórica do ensino técnico de nível médio no Brasil, abordando as competências docentes para o ensino profissionalizante, visto que o foco deste estudo são os professores que lecionam nesta modalidade de ensino, além de uma contextualização da instituição de ensino pesquisada.

No segundo capítulo é descrito o método desta pesquisa e no terceiro são apresentados os resultados. No quarto capítulo estão as discussões com análises e inferências aos achados. Por fim, as considerações finais são expostas no capítulo quinto. O produto resultante desta pesquisa é a elaboração de um relatório técnico contendo as informações mais relevantes desta investigação, além de recomendações para formação docente.

CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo aborda as teorias e os conceitos relacionados à competência no contexto da educação, o que contribuirá para o entendimento da atuação docente e quais habilidades são necessárias para a educação do século XXI.

1.1 Competência docente

O termo competência tem sido constantemente usado nos meios acadêmicos. As instituições de ensino, bem como os organismos governamentais têm implementado programas para propagar esse conceito, tornando-o uma diretriz para a educação (Zanona, 2015). Segundo Delors (2000), os desafios e as exigências existentes no mundo fazem com que o processo de ensino aprendizagem tenha necessidade de construir um indivíduo capaz de agir de forma autônoma e crítica, sendo necessário que cada um aprenda a compreender o mundo que o cerca.

O relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, também conhecido como Relatório de Delors, é um dos mais importantes documentos produzidos por comissões no que se refere à educação. Chamado de "Educação, um tesouro a descobrir", ele destaca que a educação é um processo para o desenvolvimento integral do homem considerando suas habilidades: intelectual, física e moral. Jacques Delors presidiu essa comissão que estabeleceu quatro pilares para a educação, que se referem a quatro aprendizagens que devem subsidiar os projetos educacionais para alcançar os objetivos pretendidos (Borges, 2016; Delors *et al.*, 1996; Tavares; Corsetti, 2019).

O comportamento esperado de um cidadão do século XXI está diretamente relacionado aos pilares contidos no relatório. Esses conceitos devem ser aplicados para a educação intelectual, moral e ética dos alunos (Borges, 2016). Dessa maneira, as competências educacionais devem ser baseadas em quatro pilares: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, com as quais o indivíduo se desenvolve e aprende ao longo da vida por meio de referenciais cognitivos, afetivos, técnicos, morais, sociais e emocionais.

Aprender se tornou uma palavra de grande relevância uma vez que a sociedade se transforma rapidamente e novas situações exigem que o indivíduo seja portador de habilidades e competências cada vez mais eficazes. Essa preocupação com a diversidade de habilidades é

corroborada por Duarte (2000) e no relatório da Unesco publicado em 1996, que foi presidido por Jacques Delors. Nele é apresentada uma série de recomendações sobre a educação no mundo contemporâneo, sendo "aprender a aprender" uma das principais. Também é ressaltado que a educação deve ser vista como um processo contínuo de desenvolvimento de habilidades e competências, e não apenas como um meio de adquirir conhecimento. Isso significa que os indivíduos devem ser capazes de aprender ao longo de toda a vida, de forma autônoma e independente.

Aprender a aprender se desdobra em trilhar novos caminhos, refletir e reconstruir devido à necessidade do mundo atual. Demo (2000) confirma esta vertente quando propõe que a sabedoria, em grande parte, consiste em ver as coisas com simplicidade, não aumentar a angústia, minimizar as dificuldades e, muitas vezes, fechar os olhos. Em termos educacionais, a desconstrução só é concluída quando a reconstrução é feita.

Sendo assim, a ideia de aprender a aprender tem grande importância no contexto atual, em que o conhecimento e as tecnologias evoluem rapidamente. Não basta apenas ter conhecimento técnico sobre uma determinada área, é primordial também ter habilidades como criatividade, pensamento crítico, resolução de problemas, colaboração e comunicação para enfrentar os desafios da era digital.

Para Delors (1996), o desafio era criar uma educação que permitisse que as pessoas aprendessem ao longo de toda a vida, preparando-as para se adaptar às mudanças, lidar com situações novas e imprevistas e continuar aprendendo sempre. Ele destaca que a educação deve ser vista como um processo contínuo de desenvolvimento de habilidades e competências, e não apenas como um meio de adquirir conhecimento.

Ainda segundo o autor, para implementar a ideia de aprender a aprender seria necessário um conjunto de políticas e práticas educacionais que promovessem a autonomia e a independência dos alunos. Isso incluiria incentivar a busca por informações, estimular o pensamento crítico e a resolução de problemas, proporcionar oportunidades de trabalho em equipe e de colaboração, entre outras estratégias. Além disso, a ideia de aprender a aprender também implicaria uma mudança de paradigma no papel do professor. Em vez de ser apenas um transmissor de conhecimento, o professor deveria se tornar um facilitador do processo de aprendizagem, estimulando a autonomia e a independência dos alunos (Delors, 1996).

Segundo Oakley (2015), aprender a aprender envolve a compreensão de como o cérebro funciona e como se pode maximizar a capacidade de aprendizado. A autora enfatiza a importância de uma abordagem ativa para o aprendizado, que inclui o uso de técnicas como a

recuperação da informação e a elaboração, além de destacar a importância de ser persistente e paciente na busca pelo conhecimento. Afirma também que aprender requer tempo e esforço e que cometer erros é normal. É fundamental aprender com esses erros e seguir em frente.

Hattie (2013) sustenta que o autoconhecimento é fundamental para aprender a aprender e afirma que os alunos precisam se conhecer, entendendo seus pontos fortes e fracos, bem como seus estilos de aprendizado, pois quando os alunos são capazes de identificar quais são suas necessidades, eles podem criar métodos de aprendizagem mais eficazes. Nesse sentido, o autor destaca o uso de uma abordagem reflexiva para aprender que os alunos necessitam desenvolver pela capacidade de avaliar seu próprio desenvolvimento e refletir sobre o que aprende e como a aprendizagem se dá.

Para Perrenoud (2000), aprender a aprender é uma habilidade fundamental para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, em que as mudanças tecnológicas e sociais ocorrem em ritmo acelerado. O autor argumenta que a educação deve capacitar os alunos a lidar com situações imprevisíveis e a resolver problemas complexos, desenvolvendo habilidades como pensamento crítico, criatividade, comunicação e colaboração. Além disso, destaca que a ideia de aprender a aprender também implica em uma mudança no papel do professor. Em vez de ser apenas um transmissor de conhecimentos, o professor deve se tornar um facilitador do processo de aprendizagem, estimulando a autonomia e a independência dos alunos. Ele afirma que o professor não deve ser o indivíduo que possui a informação, mas o facilitador, um orientador.

Ainda quanto ao primeiro pilar, aprender a aprender, Perrenoud (2000) destaca que essa mudança no papel do professor implica em uma nova forma de ensinar, baseada na construção do conhecimento em conjunto com os alunos, por meio de atividades práticas, projetos colaborativos e outras estratégias pedagógicas que estimulem a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. O autor enfatiza a importância de desenvolver habilidades e competências ao longo da vida e a necessidade de uma mudança no papel dos professores. A educação deve capacitar os alunos a aprenderem sozinhos e de forma independente, ensinando-lhes habilidades como pensamento crítico, criatividade, comunicação e cooperação.

O segundo pilar é “aprender a fazer”, que trata de como ensinar aos alunos para que possam colocar seus conhecimentos em prática e adaptar a educação ao trabalho futuro. O trabalho e a importância da capacidade de transformar o avanço do conhecimento em inovações que criam empresas e novos empregos são o foco da comissão na criação desse pilar (Silva, 2008). Isso significa que o relatório em questão discute os métodos pelos quais os alunos podem

ser preparados para um mercado de trabalho cada vez mais tecnológico e dinâmico (Borges, 2016).

Aprender a fazer, por outro lado, significa mais do que apenas preparar uma pessoa para uma tarefa material específica. A aprendizagem deve evoluir e não ser apenas a transmissão de hábitos. Cada vez mais, as habilidades de gestão, trabalho em equipe, comunicação e resolução de problemas são cruciais no ambiente de trabalho (Delors *et al.*, 1996; Pessoa; Macedo, 2018). No relatório consta que muitos tipos de serviços requerem a capacidade de estabelecer relacionamentos duradouros e eficazes entre as pessoas, pois no futuro alguns cargos podem exigir qualificações mais comportamentais do que intelectuais.

Aprender a viver juntos e com os outros, é o terceiro pilar e está associado a um dos maiores desafios da educação e conflitos do mundo atual: a violência. De acordo com Delors *et al.* (1996), o perigo de autodestruição estava em jogo no século XX. Assim, de acordo com Borges (2016), a educação deve estimular o conhecimento do outro, de suas culturas e espiritualidades, bem como o ensino para prevenir e resolver conflitos de forma pacífica. Esse pilar destaca a solidariedade e a cooperação entre as sociedades locais, além de enfatizar a importância de que as diferentes sociedades convivam harmoniosamente.

A educação é usada para evitar que o excesso de competitividade e o sucesso individual façam com que o mundo entre em uma guerra econômica, o que iria gerar uma divisão, aumentando a rivalidade e a desigualdade social. Os encontros de membros de diferentes grupos não são suficientes para reduzir o risco dessa competição. Assim, esse encontro deve ser realizado em um ambiente em que todos tenham os mesmos objetivos e projetos, o que pode fazer com que os preconceitos e a hostilidade desapareçam e ocorra uma colaboração mais amistosa (Delors *et al.*, 1996).

Corroborando com esta ideia, Pessoa e Macedo (2018) dizem que primeiro se deve incentivar a descoberta progressiva do outro; em segundo lugar, deve-se incentivar a participação dos indivíduos em projetos comuns ao longo da vida para promover o envolvimento e o conhecimento de uma variedade de culturas, pessoas, classes e etnias, evitando conflitos latentes e promovendo uma cooperação mais pacífica. Assim, as pessoas se tornariam mais conscientes da diversidade e interdependência, o que as ajudaria a entender que as diferenças podem ser reduzidas ou eliminadas por trabalho em conjunto.

Delors *et al.* (1996) afirmam que além de ensinar os alunos sobre as semelhanças e solidariedade entre todos os seres humanos, a educação também deve fornecer conhecimento sobre a diversidade da espécie humana. As escolas devem sempre aproveitar essa aprendizagem

para ajudar a criança ou o adolescente a se descobrir e aprender a se colocar no lugar do outro. Ao longo da vida, essa atitude de empatia é muito útil para os comportamentos sociais. Os projetos de trabalho em equipe são esforços para diminuir as diferenças e até mesmo os conflitos entre pessoas. Os autores argumentam que é necessário que a educação formal proporcione e ofereça programas que incorporem os jovens em iniciativas de cooperação desde a infância, bem como em eventos esportivos e culturais. Para isso é fundamental a relação entre professor e aluno nesses projetos para se efetive a aprendizagem.

O quarto pilar transmite o conjunto de todas as ideias expostas nos pilares anteriores que é o aprender a ser. De acordo com Delors (1996), a educação deve promover o crescimento integral da pessoa, incluindo seu corpo e espírito, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade, conceituando que se refere ao termo aprender a ser. Portanto, o aluno deve estar preparado para pensar criticamente e de forma independente durante 24 horas, de acordo com Pessoa e Macedo (2018).

Borges (2016) afirma que a promoção da liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação é um objetivo crítico da educação no século XXI. A educação é necessária para dar às crianças e jovens oportunidades de descobertas e experimentações. O desenvolvimento da imaginação e da criatividade faz parte do desenvolvimento humano, que começa desde o nascimento.

O último pilar trata do desenvolvimento da personalidade e como agir com mais independência, consciência e responsabilidade pessoal. Delors *et al.* (1996) consideram que para atingir esse objetivo, a educação deve levar em consideração todas as habilidades individuais, incluindo memória, raciocínio, sentido estético, habilidades físicas e habilidades de comunicação.

Os quatro pilares da educação são quatro aprendizagens que as pessoas não devem aprender apenas uma vez ou em um lugar. Para Borges (2016), essas recomendações devem ser aplicadas de forma a garantir que todos os indivíduos possam aproveitá-las ao longo de toda a vida, usufruindo ao máximo de um ambiente educacional que está em constante mudança.

Nessa perspectiva, Pessoa e Macedo (2018) concluem que os professores devem entender os quatro pilares da educação para que sua prática docente seja alinhada com a realidade dos alunos e para que o conhecimento possa se tornar coerente. Essa prática deve ser fundamentada na aprendizagem de cada aluno, orientando sua vida pessoal e profissional.

Diante das diretrizes da UNESCO para a educação, o papel do professor é fundamental para a implementação desses conceitos. Como afirmado por Oliveira, Oliveira e Saberes (2017),

a função docente vem ganhando um significado renovado, principalmente em relação aos conhecimentos que a compõem. Os saberes específicos, os saberes pedagógicos e os saberes construídos nos espaços da experiência são necessários para o exercício da docência.

Libâneo (1994) aponta que, além da aquisição de conhecimento, é crucial desenvolver uma postura crítica e reflexiva perante ele. Isso se alinha ao pilar de Delors aprender a aprender, mas adiciona a necessidade de uma consciência crítica que permita aos estudantes não apenas entender o mundo, mas também questioná-lo e transformá-lo. Com relação ao segundo pilar - aprender a fazer - o autor enfatiza a importância da educação para a cidadania, que vai além da coexistência pacífica. Para ele, aprender a viver juntos, que é o terceiro pilar, implica em cultivar a solidariedade, o respeito mútuo e a capacidade de trabalhar coletivamente em prol de objetivos comuns, aspectos que dialogam com o pilar de Delors, mas com uma ênfase maior na transformação social.

Ainda sob a ótica de Libâneo (1994), o pilar aprender a ser deve destacar o desenvolvimento pessoal, mas precisa de uma consciência social e política, preparando os indivíduos para participarem ativamente na sociedade e contribuírem para a sua melhoria. O autor enfatiza a importância da educação para a cidadania, que vai além da coexistência pacífica. Para ele, aprender a viver juntos implica em cultivar a solidariedade, o respeito mútuo e a capacidade de trabalhar coletivamente em prol de objetivos comuns.

Nessa perspectiva, Pessoa e Macedo (2018) concluem que os professores devem entender os quatro pilares da educação para que sua prática docente seja alinhada com a realidade dos alunos e para que o conhecimento possa se tornar coerente. Além disso, os autores defendem que essa prática deve ser fundamentada nos conhecimentos de cada aluno para orientar sua vida pessoal e profissional.

Além do relatório da UNESCO, o Processo de Bologna, que começou em 1999, marcou uma mudança significativa, no ensino superior, na Europa e tem como base a Declaração de Bolonha, que visa estabelecer um Espaço Europeu de Ensino Superior para toda a Europa. Seu objetivo principal, segundo a Comissão Europeia, é aumentar a competitividade das instituições de ensino superior e a mobilidade dos estudantes.

A Comissão Europeia considera que a mobilidade dos alunos e professores deve ser um direito fundamental de acordo com os princípios do processo de Bolonha. Isso significa que é mais fácil, para os alunos, estudar áreas em várias universidades europeias e obter reconhecimento de seus estudos em toda a Europa, sendo a mobilidade essencial para criar cidadãos europeus mais qualificados e cosmopolitas (Comissão das Comunidades Europeias,

2003).

De acordo com González e Wagenaar (2006), na América Latina e no Caribe, o Projeto Tuning foi implementado com base na Declaração de Bolonha e os princípios de padronização, harmonização e comparabilidade dos sistemas por meio de uma pedagogia das competências comuns. Com base nesse contexto, vários planos e ações foram implementados no Brasil, um deles é o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024 (Brasil, 2014). Nesse contexto, devido à globalização e europeização das universidades brasileiras, a influência do governo nas instituições educacionais do país foi mais supervisionadora do que reguladora. Atualmente, no paradigma da globalização, a educação é centrada no aprendizado dos alunos e não no ensino dos professores, como costumava ser. Com essa mudança, o estudante assumirá uma posição mais relevante e ativa, enquanto o professor será o mediador e facilitador do processo tendo foco o desenvolvimento por competência.

Perrenoud (2000) também definiu as competências docentes e as definiu como adaptações às variáveis às quais as pessoas estão sujeitas, e não como um meio. Para que o professor possa se alinhar com as expectativas da sociedade, demonstrando a emoção, a diversidade e a virtude humanas, essas novas habilidades são exteriorizadas gradualmente. O autor defende que a preocupação com as competências melhorará o sistema educacional, oferecendo uma educação baseada na realidade da prática, relacionada tanto a enfoques transversais quanto ao ensino pontual baseado nas ciências cognitivas. No entanto, para que isso aconteça, é necessário que haja uma ponderação entre políticos, diretores e professores para que os procedimentos de avaliação do governo sejam usados não apenas como prestação de contas, mas como ação ao profissionalismo e a reflexão.

A competência é a capacidade de um indivíduo de mobilizar o todo ou parte de seus recursos cognitivos e afetivos para enfrentar situações complexas. Para tanto, é necessária a conceituação precisa desses recursos, das relações que devem ser estabelecidas entre eles e da natureza do saber mobilizar, o que significa pensar a sinergia, a combinação de recursos cognitivos e afetivos para enfrentar um conjunto de situações que apresentam analogia de estrutura. São dez as competências que o professor deve desenvolver, segundo Perrenoud (2000, p. 14):

1. organizar e dirigir situações de aprendizagem;
2. administrar a progressão das aprendizagens;
3. conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação;
4. envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
5. trabalhar em equipe;

6. participar da administração escolar;
7. informar e envolver os pais;
8. utilizar novas tecnologias;
9. enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
10. administrar a própria formação.

De acordo com Perrenoud (2000), a primeira competência: organização e direção de situações de aprendizagem consistem em ter as habilidades profissionais necessárias para projetar e imaginar novos ambientes de aprendizagem. O autor afirma que apenas conhecer os conteúdos a serem ensinados para instruir não é suficiente. É necessário um domínio suficiente de conteúdo para construí-los, partindo dos interesses dos alunos e explorando as situações, para promover a adequação ativa e a transferência de conhecimento. Macedo (2007) ressalta que embora o professor possa pensar que já tem essa habilidade, ela requer uma atitude desafiadora e há necessidade de desenvolvimento desta nova habilidade, por isto, os professores devem ser capazes de propor e administrar situações de aprendizagem de maneira diferente, levando em consideração as diferenças, ritmos e motivações dos alunos.

Segundo Santos (2019), os processos de aprendizagem tornam-se mais coerentes e significativos quando os professores concedem direitos aos alunos nas aulas de maneira que eles se interessem por elas. Ao usar as representações dos alunos, o professor trabalha com a empatia e assim entende que se os alunos não compreendem, não é por falta de vontade, mas porque o que é evidente para o especialista pode ser difícil para os alunos. Assim, conhecer o aluno e entender sua singularidade é essencial para a compreensão das situações que ocorrem em sala de aula.

A proposta de Perrenoud (2000), na segunda competência, administrar a progressão das aprendizagens, diz respeito à diversidade dos alunos e à autonomia dos sujeitos. Essa habilidade discute a importância de uma abordagem de ensino a longo prazo, em que cada ação é escolhida de acordo com sua contribuição para o progresso eficiente da aprendizagem de cada aluno. Nesse sentido é necessária uma observação contínua para coletar informações sobre os alunos para que o professor possa identificar, interpretar e memorizar momentos importantes. Nesse processo, a observação tem um objetivo formativo, ajudando o aluno a aprender melhor.

A terceira competência, que é o desenvolvimento e aprimoramento dos dispositivos de diferenciação, está relacionada, segundo Souza, Sousa e Marques (2020), ao reconhecimento das várias maneiras pelas quais os alunos aprendem e como os alunos interagem com o conteúdo e as técnicas usadas para ensinar. Uma pedagogia diferente envolve a criação de vários dispositivos que se baseiam não apenas na participação do professor, mas também do

aluno, sendo que a atribuição de tarefas autocorretivas é apoiada por essa abordagem.

Com relação à quarta competência, que é envolver os alunos em seus estudos e no trabalho, os professores devem usar recursos que aproximam o conteúdo do cotidiano dos discentes, motivando assim o processo de aprendizagem (Pontes, 2019). O uso de novas estratégias educacionais para incentivar os alunos auxilia no entendimento do conteúdo, tornando o aprendizado mais significativo e permite que eles se envolvam em projetos, trabalhos e atividades escolares. Perrenoud (2000) afirma que as estratégias dos professores para essa competência incluem o desenvolvimento, a intensificação e a diversificação do desejo de aprender, bem como a promoção ou o fortalecimento da decisão de aprender.

Segundo Pontes (2019), a garantia de um processo de ensino eficaz se dá quando o professor entende que é um facilitador e reconhece as necessidades e limitações dos alunos. Por isso, é fundamental que as instituições educacionais se orientem para a cooperação profissional, sendo ela ressaltada na quinta competência, trabalhar em equipe.

Perrenoud (2000) afirma que os professores são responsáveis por criar projetos em equipe, liderar um grupo de trabalho, realizar reuniões, formar e renovar uma equipe pedagógica, enfrentar e analisar situações complexas, práticas e problemas profissionais e gerenciar crises ou conflitos interpessoais. Nesse sentido, Sousa, Silva e Castillo (2019) afirmam que um professor preparado deve ser um líder, além de ter a capacidade de motivar os funcionários, seus pares de trabalho e seus alunos. Além disso, deve ser capaz de realizar suas atividades de forma produtiva para alcançar os objetivos da organização.

A sexta competência citada por Perrenoud (2000) aborda a participação da administração de uma escola, que significa fazer planos e negociações para um projeto eficiente e eficaz; administrar recursos escolares; coordenar e dirigir a escola com parceiros, como por exemplo: associações de pais e professores de língua e organizar e promover a participação dos alunos dentro da escola, o que está diretamente ligado à sétima competência. De acordo com Da Silva, Piccoli e Teixeira (2019), a gestão escolar é o método pelo qual os estabelecimentos educacionais são organizados e administrados, tomando em consideração aspectos políticos, estruturais, econômicos, pedagógicos e sociais, entre outros.

Segundo esses autores, apesar da importância dos gestores, esses pesquisadores descobriram que a gestão escolar funciona melhor quando é planejada, organizada e desenvolvida de forma democrática, ou seja, com a participação ativa de todos os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. De forma mais detalhada, a sétima competência abordada trata sobre informar e envolver os pais, a relação entre os

professores e a família dos alunos (Da Silva; Piccoli; Teixeira, 2019).

De acordo com afirmação de Perrenoud (2000), o professor exerce um dos principais papéis na escola, pois é uma ponte entre todos os atores envolvidos, se destacando devido a suas mediações, análises, críticas aos programas, entre outras. Os professores e familiares dos alunos devem frequentemente se reunir, preferivelmente com a participação do aluno, para discutir certas atitudes e atividades que os envolvam e compartilhar responsabilidades educacionais.

Souza, Sousa e Marques (2020) afirmam que o sucesso escolar está fortemente ligado à interação entre professores e famílias durante o processo de aprendizagem do aluno. Essas duas instituições sociais têm um impacto direto na vida dos alunos uma vez que consideram o que cada um faz no processo de educação. O suporte oferecido pelo professor e a família do aluno ajudam o crescimento do aluno.

Além das questões abordadas acima Perrenoud (2000) alerta que uma das habilidades que os professores devem adquirir é o uso de novas tecnologias. O autor acredita que as novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TDIC) estão mudando a forma como as pessoas interagem, trabalham, tomam decisões e pensam, por isto as coloca como oitava competência. Conforme Leal e Oliveira (2019), o uso de editores de textos, comunicação à distância, ferramentas multimídias no ensino e os objetivos didáticos dos programas devem ser conhecidos pelos professores porque as tecnologias de informação e comunicação estão sempre mudando. As TDIC são ferramentas adequadas para soluções inovadoras, que são importantes nas aulas teóricas e práticas. Essas ferramentas geralmente podem motivar e estimular o interesse do aluno nas aulas, resultando em um aprendizado mais significativo.

Perrenoud (2000) afirma que as novas tecnologias permitem o desenvolvimento de situações de aprendizagem ricas, complexas e diversificadas e que elas têm o potencial de melhorar as atividades pedagógicas e didáticas. Assim, os professores são orientados a buscar novas tecnologias para usar em suas aulas e a fazer uso adequado dessas ferramentas.

De acordo com o autor, na nona competência, que é enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão, os professores devem trabalhar com valores como respeito, para assim estimular um ambiente inclusivo e acolhedor. Nesse sentido, comunicação em sala de aula é de extrema importância para criar condições para um trabalho escolar produtivo em todas as disciplinas e ciclos de estudos, principalmente para o futuro.

Finalmente, a décima competência, administrar a formação contínua, requer que os recursos cognitivos mobilizados pelas competências sejam atualizados para acompanhar as

mudanças nas condições de trabalho. Como resultado das mudanças constantes no mundo do trabalho e na educação, os professores estão cada vez mais obrigados a repensar sua formação inicial. Perrenoud (2000) afirma que o trabalho do professor requer renovação, bem como o aprimoramento das habilidades que foram adquiridas durante a formação inicial. O exercício de uma lucidez profissional, ou seja, a análise de quando se pode progredir pelos meios que a situação oferece, pode ser alcançado analisando e explicitando sua prática (Souza; Silva, 2020). Segundo Gomes e Gomes (2013), os professores devem ter conhecimento de tecnologias pedagógicas que promovam a aprendizagem contínua ao longo da vida dos alunos.

O desenvolvimento das dez competências traz à visão educacional um questionamento diretamente relacionado às práticas pedagógicas e ao processo de ensino-aprendizagem, bem como ao processo da construção de um conhecimento significativo. Portanto, ela está ligada diretamente à capacidade que o indivíduo possui de integrar mecanismos cognitivos à prática do saber-fazer e o saber-agir (Perrenoud, 2000). Corroborando com as competências analisadas, no capítulo de levantamento de pesquisas, ressalta-se o estudo de Ruiz-Melero, Cunha e Bermejo (2021), que observa de forma significativa e identifica as competências consideradas essenciais pelos professores especialistas, além de explorar uma divergência entre as competências consideradas relevantes no Ensino Superior por professores e estudantes.

Cabe enfatizar, que o termo competência não tem sido utilizado somente no contexto da educação, mas também do trabalho. Fleury e Fleury (2004) entendem que competência é uma ação efetiva e ponderada, a qual se relaciona a aplicabilidade do conhecimento que proporciona ao ser humano o seu desenvolvimento pautado não somente nas tecnologias, mas também ao conhecimento que gera ao ser humano um desenvolvimento ao qual se associam suas vivências.

Quanto às competências profissionais, Perrenoud (2000) relata que elas se constroem em formação, mas também pelos saberes da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra. É necessário que o professor tenha consciência da importância do conteúdo a ser ensinado bem como a forma que ele será transmitido, pois a preocupação com a competência irá nortear o processo educacional, o qual está baseado na realidade da prática.

Le Bortef (2003) acrescenta que a competência é decorrente do saber, poder e querer agir. Ao tratar do saber agir, o autor se refere ao saber fazer, integrando o conhecimento por meio de recursos os quais permitam que haja uma transferência de conhecimento que desenvolva habilidades, em especial sob um contexto profissional. Já o poder agir traz um contexto focado nos meios necessários para o desenvolvimento dessas competências e o querer agir é resultado de uma demanda de desafios os quais motivam e encorajam o indivíduo a

assumir riscos. Dessa maneira, colocar em prática o conhecimento trazido num contexto marcado pelas relações de trabalho, cultura organizacional e limitações, faz com que o indivíduo domine novas situações e desafios que demonstram indicadores de competência.

Diante de tais competências profissionais, também é indispensável a organização para o desenvolvimento das habilidades requeridas na esfera escolar. Para Perrenoud (2000), organizar e dirigir situações de aprendizagem é um fator constituinte dos procedimentos didáticos, pois os conhecimentos dos conteúdos não bastam porque é necessário gerar situações de aprendizagem que despertem o interesse dos alunos para que utilizem seus conhecimentos prévios para uma aprendizagem ativa.

Para Macedo (2007), é primordial o desenvolvimento dessa competência para o docente a qual vem sendo apresentada como um novo desafio. O docente deve gerar uma educação distinta com propostas e projetos que levem ao aluno uma aprendizagem significativa que culmine em interesse. Perrenoud (2014) afirma, ainda, que o professor deve planejar seu trabalho a partir da perspectiva do aluno, utilizando o diálogo como recurso que faça com que essa aproximação seja efetiva junto ao conhecimento científico. Compreender essas situações possibilita ao professor o reconhecimento de seu comportamento e práticas.

Levando em consideração o levantamento desse teórico, é gerada a necessidade de discussões acadêmicas e científicas no que diz respeito à organização do trabalho e de suas perspectivas de competências e atuação docente. Ademais, há escassez de pesquisas na esfera nacional sobre a percepção de competência docente por parte dos professores e dos alunos e especialmente relacionadas ao ensino médio e ao profissionalizante, como poderá ser visto no levantamento de pesquisas do próximo tópico.

1.2 Pesquisas sobre competências docentes no Ensino Profissional

Para realizar o levantamento de produções científicas sobre competências docentes foi utilizada a bibliometria como procedimento. Ela tem como base a estatística bibliográfica, a qual ficou conhecida e é muito utilizada desde os anos de 1970 como técnica confiável quantitativa e estatística para medir e difundir índices de produção e conhecimento científico (Araújo, 2006).

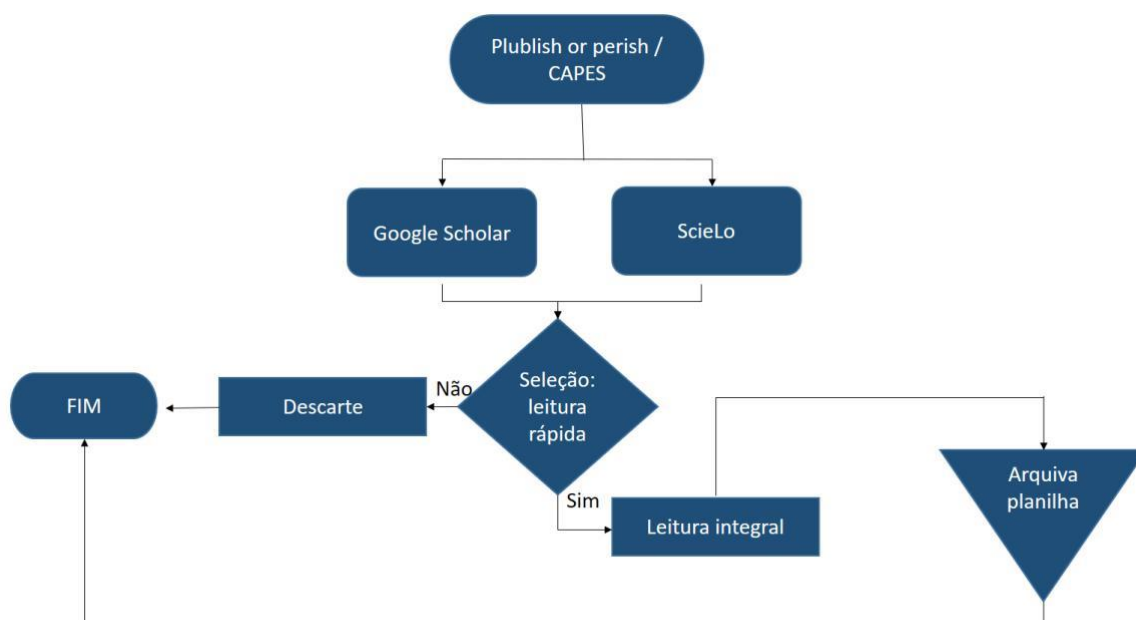
O programa Publish or Perish foi utilizado para levantar artigos nas bases de dados Google Scholar e Scielo. Segundo Marasco (2008), essas bases de dados são as que contém

maior número de publicações dentro da área da educação e têm uma abrangência maior quanto aos periódicos.

Primeiramente, foram delimitadas três combinações de palavras-chave, em língua portuguesa, língua inglesa e espanhola: "competência docente e ensino profissional"; "teaching competence and professional education"; "competencia docente e formación profesional". Essas combinações foram inseridas nas bases e nos idiomas acima mencionados e, em seguida, decidiu-se ampliar as bases e pesquisar sobre o tema utilizando as palavras-chave "competência docente e "ensino profissional" no Portal de Periódicos CAPES.

A extração dos dados para a análise citada ocorreu no mês de julho de 2023 e o procedimento realizado foi de buscas combinadas com a utilização de palavras-chave e restrição do campo de busca ao seu aparecimento no título e resumo. Na primeira busca utilizou-se a base de dados Scielo e num segundo momento utilizou-se a base Google Scholar também com as combinações definidas. A Figura 1 ilustra esse procedimento.

Figura 1 – Fluxograma de pesquisa.



Fonte: Dados da pesquisa.

Em seguida, devido à carência de produções, ampliou-se a busca no Portal de Periódicos CAPES e se decidiu pela ampliação das palavras-chave realizando as buscas nos bancos Scholar e Scielo, em português foram utilizadas: "competência de professores e ensino profissional",

“competência de professores e ensino técnico” e “competência de professores e ensino integrado profissionalizante”, reforçando os resultados já obtidos, ou seja, a ausência de pesquisas. A nova análise também foi realizada via programa Publish ou Perich na base Scholar e Scielo. Seguindo a mesma linha, novamente a busca foi ampliada para os idiomas inglês e espanhol utilizando as palavras chaves em inglês: "teachers' competence and professional education", “teachers' competence and technical education” e “teachers' competence and vocational high school education”, e em espanhol: “competencia de profesores e educación vocacional”, “competencia docente e educación técnica” e “competencia de profesores e educación vocacional secundaria”, como resultado foi obtido zero pesquisas. Devido à ausência de resultados resolveu-se investigar de forma separada, desvinculando competência docente e ensino profissional, ao fazer esta investigação ocorreram resultados os quais foram descartados, pois ao realizar a leitura constatou-se que não havia ligação direta ao tema deste trabalho.

As análises realizadas objetivaram a investigação de artigos concernentes ao tema da pesquisa, competências docentes na educação profissional, além de fazer um levantamento dos autores mais citados dentro do tema pesquisado. Na Tabela 1 estão os resultados conforme as bases de dados utilizadas e as produções encontradas.

Tabela 1 – Levantamento de publicações nas bases de dados

	Google Scholar	Scielo	Capes
Competência docente e ensino profissional	0	0	0
Teaching competence and professional education	10	0	0
Competencia docente y formación profesional	8	0	0

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se, na Tabela 1, que há uma produção diminuta quanto ao tema de pesquisa, fato que revela uma necessidade de mais publicações. Em seguida, foi realizada a pesquisa na base de dados Scholar com auxílio do programa Publish or Perish utilizando as palavras-chave no idioma inglês: *teaching competence and professional education*. O Quadro 1 apresenta esses resultados.

Quadro 1 – Resultados obtidos na base Scholar com as palavras-chaves: *teaching competence and professional education*

Título	Ano
The development of teacher's pedagogical competence in the conditions of professional educational organization	2019
Teacher professional competence: What can be learned about the knowledge and practices needed for teaching?	2019
Research on Teacher Teaching Competence (TTC) Model Under Smart Education	2019
The development of teachers' professional competence within the conditions of modernization of the educational environment	2020
Developing teachers' professional competence and critical thinking is a key factor of increasing the quality of education	2020
Introduction of Competence-Based Approach into the Teaching Staff Training System as a Consequence of Integration into the Global Educational System	2020
Development of Professional Competence of Teachers as A Factor of The Education Quality Management in Preschool Institutions	2020
Multidimensional characteristics of teacher's professional competence- challenge and perspectives during education transformation process	2021
Pedagogical Competence for Effective Teaching in Management Education	2021
Teachers' pedagogical competences in higher education: A systematic literature review	2023

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se, no Quadro 1, que a investigação realizada na base Scholar no idioma inglês trouxe uma maior quantidade de pesquisas com conteúdo relacionado à busca. No entanto, ao realizar a leitura ficou evidenciado que a maioria tratava da temática voltada ao ensino superior conforme demonstrado no Quadro 2.

Quadro 2 – Análise dos resultados obtidos na base Scholar com as palavras-chaves: *teaching competence and professional education*

Título	Ideia principal
The development of teacher's pedagogical competence in the conditions of professional educational organization	O artigo discute a natureza multidimensional da competência profissional do professor e a inter-relação entre seus componentes.
Teacher professional competence: What can be learned about the knowledge and practices needed for teaching?	Este estudo examina os fatores pedagógicos e determina as práticas pedagógicas relevantes para a gestão do ensino no ensino superior.
Research on Teacher Teaching Competence (TTC) Model Under Smart Education	O artigo discute o desenvolvimento e a avaliação da competência profissional dos professores na modernização do ambiente educacional.
The development of teachers' professional competence within the conditions of modernization of the educational environment	O artigo discute o desenvolvimento da competência pedagógica do professor nas condições de organização educacional profissional.
Developing teachers' professional competence and critical thinking is a key factor of increasing the quality of education	O artigo discute o conceito e os tipos de competência, bem como as principais competências de um professor moderno.
Introduction of Competence-Based Approach into the Teaching Staff Training System as a Consequence of Integration into the Global Educational System	O artigo discute a integração da abordagem baseada em competências no sistema de treinamento do corpo docente como consequência da integração no sistema educacional global.
Development of Professional Competence of Teachers as A Factor of The Education Quality Management in Preschool Institutions	O artigo discute a importância da competência profissional no campo da educação, particularmente para professores em instituições pré-escolares.
Multidimensional characteristics of teacher's professional competence-challenge and perspectives during education transformation process	As habilidades essenciais dos professores incluem a capacidade de praticar e aplicar com eficácia o conhecimento específico da disciplina, bem como as habilidades, julgamentos e comportamentos necessários para um ensino eficaz.
Pedagogical Competence for Effective Teaching in Management Education	Neste artigo, os autores usaram teoria fundamentada, consulta com especialistas e modelagem de equações estruturais (SEM) para analisar os dados do questionário para formar e testar a eficácia do modelo de competência de ensino de professores (TTC) para a sala de aula inteligente de professores do ensino médio.
Teachers' pedagogical competences in higher education: A systematic literature review	O estudo é referente a uma revisão sistemática de artigos empíricos publicados entre 2009 e 2019 fornecem uma análise abrangente e atualizada as competências pedagógicas dos professores do ensino superior e tem implicações para a definição de qualidade prática de ensino transnacionalmente e projetando programas de desenvolvimento profissional focados no competências e indicadores mais valorizados.

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir dos resultados obtidos e exibidos no Quadro 2, nota-se que ocorreu uma mostra com a maior quantidade de artigos e que todos utilizam o conceito de competência docente, porém com focos diferentes. Ao observar o resultado, 03 dos artigos apresentados estão relacionados à educação de forma mais ampla com foco na parte pedagógica, 04 deles se referem à educação de nível superior, 02 estão direcionados ao ensino de base fundamental e médio e somente 01 artigo associa ao ensino profissional. Assim, de acordo com Rudkevych *et al.*(2020), no artigo “The development of teachers’ professional competence within the conditions of modernization of the educational environment”, relata-se que as competências dos professores podem ser consideradas como resultado do processo da europeização, que foi moldado na formação de professores ao longo dos últimos 20 anos. A questão da competência do professor exigiu um forte compromisso político para unir a competência ao modelo de carreira do docente. Assim, houve uma transição de uma abordagem estática para uma abordagem dinâmica no desenvolvimento da competência profissional dos professores nos países da União Europeia. A abordagem dinâmica envolve o uso ativo de mentor que tem como um dos aspectos mais valiosos a conexão da formação teórica com a prática docente, além de representar um passo positivo no desenvolvimento das habilidades profissionais. Tanto o desenvolvimento quanto a implementação dos modelos de competência docente requerem, segundo os autores, consideração do contexto nacional e institucional. Seu impacto na qualidade dos professores e, indiretamente, no desempenho dos alunos, pode ser explorado em pesquisas futuras.

A próxima análise se refere aos resultados obtidos na base de dados Google Scholar utilizando as palavras-chave: "*competencia docente e formación profesional*". Foi encontrado somente um artigo cujo título é “Modelo Pedagógico de la formación de la competencia profesional pedagógica del docente de contabilidad y finanzas”, do ano de 2019, que foi realizado no ensino superior. Segundo os autores, La O Mendoza, Y., Jaime Ojea, RA, e Salmon, MC (2019), o texto trata da falta de abordagens eficazes na literatura científica para a preparação de professores de Contabilidade e Finanças, especialmente nos institutos politécnicos de economia no Equador. Além deste, é importante citar o estudo de Ruiz-Melero, Cunha e Bermejo (2021), que teve como objetivo identificar as competências consideradas essenciais pelos professores especialistas e explorar as discrepâncias na percepção entre professores e estudantes sobre as competências relevantes para o ensino universitário, este último grupo expressando insatisfação com métodos de ensino tradicionais, indicando falta de inovação e integração entre teoria e prática. Os resultados revelaram que competências

comunicativas, interpessoais e metodológicas são frequentemente identificadas como parte do perfil de um bom professor. No entanto, as discrepâncias entre as percepções de professores e estudantes sugerem a necessidade de aprofundar essa área de pesquisa. Além disso, devem ser levados em consideração: a influência de variáveis contextuais, pessoais, habilidades e situações no desenvolvimento do perfil docente competente e sua evolução.

Como se pode apreciar pelos resultados da investigação, há uma carência de artigos que abordem as competências docentes no ensino profissional, no período de 2019 a 2023. Em português não foram encontradas produções com essa relação, no idioma inglês encontrou-se 10, mas ao realizar a leitura somente um trata do ensino profissional e no idioma espanhol foram encontrados 8, porém ao realizar a leitura para análise somente 1 tratava de competência docente na educação profissional, já descrita acima. Foi identificada uma maior incidência de trabalhos abrangendo a área da educação de nível superior. O supracitado recorte temporal demonstrou a existência de estudos atuais que abarcam de forma isolada algumas das dimensões dentro do tema estudado. Sendo assim, é possível inferir que, em relação aos múltiplos papéis do professor desse tipo de ensino, há a necessidade de estudos que englobem os saberes necessários para atender à diversificação das atividades docentes.

É preciso considerar a profissão docente com mais atenção uma vez que o termo competência docente está presente em vários documentos nacionais, incluindo as matrizes curriculares – formação por competências da Base Nacional Comum Curricular – e as diretrizes de formação de professores do ensino básico (Brasil, 2019). Como foram encontradas somente 1 publicação sobre competências docentes no Ensino Médio Profissional, que foi encontrado no idioma inglês e destacou a parte de formação docente, decidiu-se considerar as pesquisas realizadas no Ensino Superior, pois tinham mais relação com esta pesquisa, e estão descritas a seguir por terem utilizado o mesmo questionário deste estudo.

Cunha, Almeida e Gómez Sanchez (2023) realizaram uma pesquisa com objetivo principal de analisar as percepções dos professores do ensino superior sobre suas habilidades de ensino, utilizando amostra de professores formada de três países diferentes: Brasil, Portugal e Espanha. O estudo transversal e correlacional envolveu 246 professores e usou o Questionário de Percepção de Competências Docentes. Os resultados demonstraram que a combinação do país de origem e do gênero dos participantes teve um impacto significativo. As dimensões Tecnologia, Saber Fazer e Clima Relacional mostraram diferenças estatisticamente significativas, com os professores brasileiros tendo médias mais altas quando consideradas especificamente o efeito variável da nacionalidade. As dimensões Saber Fazer e Clima

Relacional apresentaram diferenças estatisticamente significativas para as mulheres brasileiras, com médias mais altas.

No segundo artigo, de Moreira *et al.* (2023), realizou-se uma revisão sistemática de artigos empíricos publicados entre 2009 e 2019. De sete bases de dados internacionais em três idiomas, foram revisados e recuperados um total de 51 textos que descreveram os componentes da competência docente. As autoras identificaram e dividiram as competências, sendo as instrucionais divididas em: didáticas, comunicativa e digital. Como resultado, obtiveram na distribuição internacional dos artigos revisados, a Ásia representando 29,4%, seguida pela Europa com 19,6%, EUA e Canadá com 11,8%, África com 9,8%, América Latina com 9,8%, Reino Unido com 5,9%, Austrália com 3,9. A maioria dos estudos é multidisciplinar (54,9%), com 27,5% pertencentes às Ciências Sociais e 7,8% pertencentes às Humanidades. Os estudos estão classificados em qualitativos (37,3%) e quantitativos (51%). A maioria dos quantitativos usa questionários (88,5%), enquanto os qualitativos usam mais entrevistas (47,4%). A maioria dos estudos (47,1%) investiga habilidades específicas, enquanto 29,4% investigam competências mais amplas. A maioria dos estudos é local (68,6%), com menos nacionais (17,6%) e internacionais (13,7%). Estudos internacionais incluem uma combinação de conhecimento, habilidades e atitudes, enquanto estudos locais concentram-se principalmente em habilidades relevantes (48,6%). As autoras destacaram problemas com variações conceituais, traduções e múltiplos idiomas enfatizando a necessidade de pesquisas adicionais para compreender as transformações nas competências de ensino e o papel das universidades nesse cenário desafiador.

1.3 Competências docentes na educação profissional de nível técnico

A trajetória da educação profissional no Brasil é marcada por significativas transformações ao longo dos anos. Desde suas origens, com a criação das primeiras escolas técnicas, até as recentes reformas políticas, a educação profissional tem se adaptado às necessidades econômicas e sociais do país. Peterossi (2014) enfatiza a importância de compreender esse histórico para planejar o futuro da educação profissional no Brasil e ressalta que a educação profissional é crucial para preparar os jovens para o mercado de trabalho, contribuindo significativamente para a redução do desemprego e para a melhoria da qualificação profissional, pois não apenas capacita tecnicamente os indivíduos, mas também promove o desenvolvimento de competências essenciais para a vida profissional e pessoal.

No Brasil, a formação do trabalhador se iniciou desde a época da colonização, a qual teve os índios e escravos como primeiros aprendizes. O trabalho manual era considerado como uma atividade indigna, sob a perspectiva da elite, que demonstrava desprezo em relação às atividades artesanais e manufatureiras como: construção, serralheria, tecelagem etc. (Sampaio, 2015).

No final do século XVII, durante o ciclo do ouro em Minas Gerais, as Casas de Fundição foram originadas e assim houve a necessidade de um ensino mais especializado, que estava direcionado aos filhos dos homens brancos que ali trabalhavam, como consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (Brasil, 2019). Nesse mesmo período, os Arsenais da Marinha criaram Centros de Aprendizagem de Ofícios que traziam operários qualificados de Portugal e recrutavam pessoas pelas ruas até à noite ou apelavam aos chefes de polícia para que enviassem presos que tivessem alguma condição de produzir.

De acordo com a Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2009), com a proibição da existência de fábricas, pelo Alvará de 1785, o desenvolvimento tecnológico do Brasil ficou estagnado. Com sua revogação, em 1808, e a vinda da família real portuguesa, foi criado, por D. João VI, o Colégio das Fábricas, considerado o primeiro estabelecimento instalado pelo poder público com o objetivo de atender à educação dos artistas e aprendizes vindos de Portugal. Durante o Império, inúmeras iniciativas voltadas à educação profissional foram implementadas, como as Casas de Educandos Artífices instaladas em dez províncias, entre 1840 e 1865.

Os planos para a educação profissional no Brasil durante a Primeira República (1889-1930) foram afetados por um novo cenário político, econômico e social. As mudanças que ocorreram durante esse período a tornaram única no sistema educacional da época (Otranto; Pamplona, 2008). O Congresso de Instrução, que ocorreu no Rio de Janeiro, em dezembro de 1906, defendeu a promoção do ensino prático industrial, agrícola e comercial, que deveria ser mantido com o apoio conjunto do Governo da União e dos Estados por meio de políticas de incentivo. Essas mudanças tiveram um impacto. Nesse ano, o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio assumiu a responsabilidade pelo ensino profissional. Além disso, estabeleceu uma política que incentivava o desenvolvimento do ensino industrial, comercial e agrícola. As instituições de ensino comercial foram criadas em São Paulo, bem como escolas comerciais públicas no Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco e Minas Gerais, entre outras áreas (Brasil, 1999).

A consolidação da educação profissional no Brasil ocorreu durante o Estado Novo, com a Reforma de Capanema, na década de 1940. Essa reforma introduziu significativas mudanças na estrutura educacional, estabelecendo as bases para a educação técnica no país. Segundo Santos (2005), a reforma delineou um sistema de ensino que segregava a educação básica da profissional, determinando que a educação técnica deveria ser destinada a um segmento específico da população, principalmente os filhos da classe trabalhadora.

Durante o regime militar, entre os anos de 1964 e 1985, houve uma expansão significativa das instituições de ensino técnico em todo o território nacional. De acordo com Oliveira (2010), o governo militar viu na educação profissional uma ferramenta essencial para o desenvolvimento econômico e para a segurança nacional, promovendo a criação de inúmeras escolas técnicas federais. Essas escolas foram fundamentais para a formação de técnicos em áreas estratégicas como eletrônica, mecânica e construção civil.

Somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394/1996 (Brasil, 1996), foi retirado o caráter assistencialista dado até aquela data à educação profissional, tornando-a um mecanismo de favorecimento à inclusão social e certificação profissional. Na sequência, o Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997 (Brasil, 1997), regulamentou a educação profissional e criou o Programa de Expansão da Educação Profissional. Em 2005, com a publicação da Lei n.º 11.195 (Brasil, 2005), foi lançada a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a construção de 64 unidades de ensino. Os cursos técnicos de nível médio assumiram diferentes formatos: integrado, que inclui formação profissional e ensino médio em um único curso; concomitante, com cursos distintos

ao mesmo tempo; e subsequente, que corresponde à formação profissional após conclusão do ensino médio.

Dessa forma, a educação profissional se diferencia tanto da educação formal quanto da não formal, constituindo uma terceira via no processo de desenvolvimento da pessoa. Em 2007, houve o lançamento da segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. A nova redação dada pela Lei n.º 11.741/2008, nos artigos 39 e 42, definiu que a educação profissional e tecnológica deveria integrar-se aos vários níveis e modalidades de ensino, bem como aos aspectos do trabalho, da ciência e da tecnologia (Brasil, 2008).

Em 2011, a Lei n.º 12.513 instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec (Brasil, 2011), ampliando a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. O artigo 20 dessa lei autorizava os serviços nacionais de aprendizagem que integravam o sistema federal de ensino, na condição de mantenedores, a criava instituições de educação profissional técnica de nível médio, de formação inicial e continuada e de educação superior, observando-se a competência da União para regulação, supervisão e avaliação. Essa lei foi alterada pela de n.º 12.816/2013 (Brasil, 2013), que ampliou o rol de beneficiários e ofertantes da Bolsa-Formação Estudante, no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec.

A Resolução n.º 1, de 2017, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), garantiu o acesso à educação básica nas escolas do território nacional, bem como definiu o conjunto de aprendizagens essenciais ao qual os estudantes teriam direito. Essa resolução realizou a oficialização da BNCC como referência obrigatória para elaboração dos currículos das redes de ensino e das propostas pedagógicas. A organização desse documento foi pautada nas competências gerais que devem ser desenvolvidas em todos os níveis de ensino, abrangendo conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para a formação integral do indivíduo. A importância desse documento é indiscutível uma vez que é trazida por ele uma padronização, sendo um referencial comum visando a equidade e a qualidade educacional.

Desta maneira, para atender as diretrizes apontadas na legislação nacional, a qual preza por uma educação de qualidade, o professor assumiria um papel cada vez mais importante para a formação integral, tendo necessidade de uma política de formação, além de suas práticas docentes. Esse assunto será mais bem discutido no próximo tópico, especialmente no contexto da educação profissional.

1.3 O docente na educação profissional

Cunha (2000) retrata a evolução da educação profissional no Brasil como um reflexo das mudanças econômicas e sociais. Desde suas origens, com as primeiras escolas técnicas no início do século XX, até as atuais políticas de incentivo à formação técnica e tecnológica, o autor destaca as tensões entre uma visão utilitarista de formação para o mercado de trabalho e a necessidade de uma educação integral que considere o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões. Ainda sob o ponto de vista do autor, a educação profissional desempenha um papel crucial na promoção do desenvolvimento econômico e social. Ao capacitar indivíduos com habilidades técnicas e tecnológicas demandadas pelo mercado de trabalho, ocorre a contribuição para a redução do desemprego e para a melhoria da qualidade de vida. Além disso, promove a inclusão social por meio da educação, uma vez que a educação profissional tem o potencial de diminuir as desigualdades sociais, oferecendo oportunidades de ascensão social a grupos historicamente marginalizados.

De acordo com Peterossi (2014), o docente na educação profissional desempenha um papel crucial na formação técnica e tecnológica dos alunos. A autora enfatiza que os professores devem possuir uma sólida compreensão tanto da teoria quanto da prática, uma vez que isto é essencial para transmitir conhecimento de forma eficaz e adaptada às necessidades do mercado de trabalho. Ela argumenta que a formação de professores para o ensino técnico deve envolver uma reflexão contínua sobre as metodologias pedagógicas e sobre os próprios pressupostos da educação profissional.

Sendo assim, as competências docentes na educação profissional de nível técnico são fundamentais para o desenvolvimento de profissionais qualificados, capazes de atender às demandas do mercado de trabalho contemporâneo. A formação técnica requer não apenas a transmissão de conhecimentos específicos da área de atuação, mas também o desenvolvimento de habilidades e competências que permitam ao estudante aplicar tais conhecimentos de forma eficaz em diferentes contextos. Segundo Perrenoud (2000), a competência docente envolve a capacidade de mobilizar diversos saberes (conhecimentos, habilidades e atitudes) para agir de maneira pertinente e eficaz diante de situações complexas e variadas. Isso implica uma formação continuada que permita ao docente não apenas atualizar seus conhecimentos técnicos, mas também desenvolver habilidades pedagógicas que favoreçam o aprendizado significativo.

Moura (2008) enfatiza a importância de competências relacionadas à didática específica da educação profissional, que inclui o domínio de metodologias ativas de ensino-aprendizagem,

como a problematização e a aprendizagem baseada em projetos. Tais metodologias são essenciais para promover a integração entre teoria e prática, característica fundamental da educação técnica. Além disso, a capacidade de lidar com as diversidades e promover a inclusão é uma competência indispensável aos docentes da educação profissional de nível técnico, conforme aponta Santos (2015). Isso envolve desde a adaptação de materiais didáticos e metodologias de ensino para atender às necessidades de alunos com deficiências até o desenvolvimento de estratégias que valorizem as diversas culturas e contextos sociais dos estudantes. A tecnologia também ocupa um lugar de destaque nas competências docentes necessárias à educação profissional. Conforme Silva (2018), o domínio de ferramentas digitais e tecnologias educacionais é essencial para a criação de ambientes de aprendizagem inovadores e engajadores, que preparem os alunos para os desafios do século XXI.

O papel do docente se revela crucial para o desenvolvimento de competências que atendam às demandas contemporâneas do mercado de trabalho. Nesse ambiente educacional, não basta ao professor dominar os conteúdos técnicos de sua área; é imperativo que ele possua um leque de habilidades e competências que transcendam o conhecimento específico, abrangendo aspectos metodológicos, tecnológicos e socioemocionais. Gatti *et al.* (2019) ressaltam a importância de uma formação docente que vá além dos aspectos técnicos, englobando a capacidade de compreender e atuar sobre a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem. Moran (2015), por sua vez, destaca a necessidade de incorporar as tecnologias digitais no processo educativo, favorecendo metodologias que promovam a autonomia e a participação ativa dos alunos.

Segundo a perspectiva de Gatti *et al.* (2019), a trajetória da formação docente e os desafios diários são inúmeros no Brasil. As mudanças no currículo e nas diretrizes educacionais têm impactado diretamente o desempenho e a qualidade da formação dos professores. Conforme os autores, a preparação dos educadores para lidar com os desafios da educação moderna está comprometida pela disparidade significativa entre o que é ensinado em instituições educacionais e as necessidades reais da sala de aula, uma vez que os professores enfrentam problemas que vão além das práticas pedagógicas e incluem questões sociais, econômicas e culturais. A autora enfatiza o valor das relações interpessoais entre professores, alunos, pais e comunidade escolar, destacando como estas interações impactam o ambiente escolar e o aprendizado.

As políticas de formação docente não acompanharam a oferta de educação profissional e tecnológica em vários níveis e modalidades. As discussões sobre a docência para a educação

profissional identificaram um histórico de improviso, fragmentação e insuficiência de capacitação em muitos desses professores. Como afirmado por Machado (2008), isso significou criar um perfil de professor capaz de oferecer prática às pedagogias de trabalho criativo e independente, além de construir a progressiva autonomia dos alunos e a participação em projetos interdisciplinares.

Tardif (2014) coloca em destaque o conceito de "saberes docentes", argumentando que o conhecimento profissional dos professores é formado não apenas por saberes disciplinares, mas também por saberes experiências, saberes curriculares e saberes pedagógicos. Para o autor, a formação docente deve ser vista como um processo contínuo, que se estende ao longo da carreira do professor, uma vez que os saberes docentes são dinâmicos e se reconfiguram na interação com os contextos educativos. Assim, a formação inicial de professores deve ser complementada por oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo, que permitam aos docentes refletir sobre sua prática, compartilhar experiências e atualizar seus conhecimentos.

Perrenoud (2000), por sua vez, enfatiza a importância da construção de competências profissionais, entendidas como a capacidade de mobilizar diversos tipos de saberes para agir de forma eficaz e ética em situações complexas da prática educativa. Ele sugere que a formação docente deve focar no desenvolvimento de competências que permitam aos professores analisar situações pedagógicas, tomar decisões informadas e implementar ações que promovam a aprendizagem significativa dos alunos. Isso implica uma abordagem de formação que valorize a reflexão crítica sobre a prática, a experimentação e a colaboração entre os professores. Na formação docente implica reconhecer a complexidade da prática educativa e a necessidade de preparar os professores para enfrentar os desafios contemporâneos da educação. Isso envolve a articulação entre teoria e prática, a valorização da experiência docente como fonte de conhecimento e o desenvolvimento de uma postura reflexiva e investigativa. A formação docente, nessa perspectiva, deve ser vista como um processo contínuo de aprendizagem, que equipa os professores com as competências e os saberes necessários para responder de forma criativa e responsável às demandas de uma sociedade em constante transformação.

Segundo Zamborlini (2007), um dos desafios mais importantes na formação de professores no Brasil é a orientação, que é descontextualizada da realidade moderna. Essa formação é construída, muitas vezes, fora do contexto da própria instituição a que se refere, o que resulta em uma série de problemas, como a falta de integração do currículo e o

envolvimento inadequado do aluno como sujeito de sua educação, além da falta de fóruns de discussão e reflexão. Machado (2010) afirma que o ponto de partida para o desenvolvimento da capacidade de relacionar conhecimentos e métodos é próprio, ou seja a experiência docente, porque contextualizar significa conectar processos educacionais a processos sociais, escola e vida, currículo e realidade escolar local, teoria e prática, educação e proficiência.

Corroborando com os autores já referenciados, Gatti *et al.* (2019) destacam que um dos principais desafios está na qualidade da formação oferecida nas instituições de ensino superior, que muitas vezes não conseguem preparar adequadamente os futuros professores para as realidades multifacetadas das salas de aula brasileiras. A falta de articulação entre a teoria estudada nos cursos de formação e a prática docente nas escolas é uma lacuna significativa, que compromete a eficácia da formação docente. Esse descompasso entre teoria e prática leva a uma formação fragmentada, onde os professores saem dos cursos de licenciatura sem os conhecimentos, habilidades e competências necessários para enfrentar os desafios cotidianos da profissão, como lidar com a diversidade cultural, social e econômica dos alunos, a inclusão de estudantes com necessidades especiais, e a utilização de tecnologias educacionais.

Além disso, Gatti *et al.* (2019) ressaltam a necessidade de políticas públicas consistentes que invistam na valorização do magistério e na estruturação de programas de formação continuada, que sejam capazes de oferecer aos professores em exercício oportunidades de atualização e aprofundamento de seus conhecimentos e práticas pedagógicas. A desvalorização da carreira docente, refletida em baixos salários e em condições de trabalho muitas vezes precárias, é outro obstáculo que impacta diretamente na qualidade da educação e na formação de novos professores. A busca por melhorias passa, necessariamente, por uma revisão dos currículos dos cursos de formação inicial, incorporando uma visão mais integrada e conectada com as demandas contemporâneas da educação, bem como pelo fortalecimento das políticas de formação continuada que possam contribuir efetivamente para o desenvolvimento profissional dos docentes em todas as etapas de sua carreira. Portanto, os desafios da formação docente no Brasil requerem um olhar atento e ações concretas que enderecem tanto a qualidade da formação inicial quanto as condições de exercício profissional, de modo a garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes.

Para contextualizar a formação docente, Carvalho e Lacerda (2010) afirmam que as ferramentas tecnológicas podem ajudar as pessoas a mudarem seu meio, não apenas para melhorar sua posição no mercado de trabalho, mas também para se preparar e adaptar às

mudanças causadas pelos deslocamentos do mercado. É desejável que professores e alunos sejam mais próximos do processo de ensino-aprendizagem em relação ao contexto social e às relações do trabalho, com o objetivo de garantir uma base científico-tecnológica ampla e uma maior articulação entre teorias e aplicações práticas. Assim, o ensino profissional é a ação que combina essas características, tentando obter conhecimento prático por meio da compreensão do conhecimento teórico e vice-versa. De acordo com a lente Peterossi (2014), a educação profissional é vista como um campo dinâmico que precisa não só de contínuas avaliações e atualizações curriculares, mas também de uma abordagem inclusiva que considere as variadas necessidades dos estudantes e dos docentes. Integrar tecnologia, competição saudável e uma formação docente robusta são, portanto, essenciais para o avanço deste setor educacional no Brasil.

Moura (2008) afirma que a formação docente específica não deve ser feita apenas para atender ao mercado de trabalho, mas deve conectar as disciplinas da formação geral com a formação profissional. Ela deve reduzir a fragmentação do currículo e aproximar o problema das relações entre educação e trabalho. Além disso, Moura (2008) considera que a formação dos professores deve ser baseada na ideia de que a pesquisa e o desenvolvimento tecnológico devem se concentrar na fabricação de bens e serviços que melhorem as condições de vida dos coletivos sociais. Assim, unidade ensino-pesquisa ajuda a construir a autonomia das pessoas porque os alunos aprendem a aprender com investigação, inquietude e a responsabilidade social. Por meio disso, os alunos constroem, desconstróem e reconstróem suas próprias crenças sobre ciência, tecnologia, mundo e sua própria vida.

No entanto, como esclarece Machado (2010), os objetivos, disputas e interpretações convergentes ou divergentes dos sujeitos sociais, dos seres humanos em relações sociais nem sempre harmoniosas, desempenham um papel importante na definição e seleção de técnicas e avanços tecnológicos. O conflito entre a administração e o corpo docente das escolas é um problema que é destacado por Conciani e Figueiredo (2009). Isso ocorre porque não há uma visão processual clara e, portanto, professores (mestres e doutores) são contratados para desenvolver pesquisa, enquanto o objetivo é formar cidadãos e técnicos. As políticas de pessoal inadequadas contribuem para essa dicotomia, pois dificultam a avaliação da experiência profissional dos candidatos em concursos públicos. Em síntese, esses autores afirmaram que as bases tecnológicas, suas dimensões e significados deveriam nortear os princípios da formação docente em Educação Profissional Tecnológica (EPT).

Moura (2008) observa que é possível aumentar a formação de professores em EPT por meio de cursos de licenciatura, especialização e complementar. A intenção é fornecer formação aos graduados que já atuam como docentes da EPT, mas carecem de treinamento específico; futuros profissionais que já estão em formação superior inicial de graduação; e futuros profissionais que ainda estão começando a formação superior inicial. Além disso, há um ponto de extrema importância que causa impacto direto nesse processo, que é a contratação dos docentes, sendo fundamental entender esta prática.

1.4 O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza e a unidade de ensino

O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), uma autarquia do governo estadual vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação de São Paulo, gerencia uma vasta rede de escolas técnicas estaduais e faculdades de tecnologia. Fundado em 1969 por um decreto do governador Roberto de Abreu Sodré, o Centro inicialmente focava no ensino tecnológico superior, expandindo depois para incluir escolas técnicas de ensino médio estabelecidas anteriormente. Em 2023, o Centro administrava 225 escolas técnicas e 77 faculdades tecnológicas com total de 317 mil estudantes, abrangendo 349 municípios de São Paulo. Reconhecido como a maior instituição estadual de ensino técnico e tecnológico, o CEETEPS oferece benefícios significativos para seus alunos, contribuindo para o desenvolvimento estadual e nacional. A Figura apresenta esses dados da instituição.

Figura 2: Resumo por tipo de unidade

Qtde	Unidade	Sexo feminino	Sexo masculino	Total de alunos
225	Escolas Técnicas - ETECs	94.939	84.665	179.604
1	Grupo de Estudos da Educação a Distância	4.596	3.245	7.841
133	Classes Descentralizadas - Convênios CPS	3.506	2.061	5.567
375	Classes Descentralizadas - Projetos Expansão EXT/ETEC EE	11.565	9.168	20.733
32	Classes Descentralizadas - Projetos Expansão EXT/ETEC CEU	2.404	1.127	3.531
27	Classes Descentralizadas - EXT/FATECs	1.401	1.815	3.216
793	Totais	118.411	102.081	220.492

Fonte: Banco de Dados - Cetec - setembro/2023.

Na Figura 2 observa-se a quantidade de unidades de ensino e de discentes, o que demonstra a importância da administração do CEETEPS ao referir-se ao ensino de educação profissional. Nesse cenário da educação técnica do estado de São Paulo, as Escolas Técnicas Estaduais (ETECs) representam um marco significativo no desenvolvimento e na oferta de educação profissional. As ETECs se destacam por sua contribuição à formação técnica e profissional de jovens e adultos, alinhada às necessidades do mercado de trabalho e às exigências de um cenário econômico em constante evolução.

A unidade escolar referenciada está localizada na cidade de São Paulo e oferece uma infraestrutura adequada, incluindo alimentação escolar, acesso à internet de banda larga, laboratórios de informática, ciências e de química, além de uma ampla gama de equipamentos educacionais. A unidade foi inaugurada em 2010 na gestão do governador José Serra e suas primeiras turmas de Ensino Médio e os cursos Técnicos ofertavam formação em Informática, Informática para internet, Administração, Contabilidade, Logística, Secretariado e posteriormente, em 2011, foi implantado o curso Técnico em Química. A ETEC participante da pesquisa apresenta uma diversificada oferta acadêmica, os cursos buscam atender em especial as necessidades do mercado de trabalho, sendo constantemente analisados e escolhidos estrategicamente. Atualmente, a unidade oferta os cursos técnicos modulares noturno em Administração, Química e Recursos Humanos, na modalidade presencial. Adicionalmente, a escola oferece o Ensino Médio integrado ao técnico em período integral (M-Tec-PI) e Ensino Médio integrado ao técnico (M-Tec), abrangendo áreas como Administração, Desenvolvimento de Sistemas, Química e Marketing.

A instituição não somente prepara os estudantes para o mercado de trabalho por meio de uma sólida formação técnica, mas também se engaja em programas de inovação e intercâmbio cultural, refletindo seu compromisso com uma educação que vai além dos limites tradicionais da sala de aula. Contudo, enfrenta o desafio constante de atualizar seu currículo e infraestrutura para atender às demandas de um mundo cada vez mais digitalizado e globalizado.

A missão da unidade é atuar na capacitação desses futuros profissionais oferecendo-lhes condições para que desenvolvam seu senso crítico e, por meio de formação continuada, também elaborem projetos que influenciarão na sua qualidade de vida e na de seu ambiente. Dessa forma, seu compromisso com a excelência educacional desempenha um papel vital no sistema de educação técnica do estado de São Paulo. Suas contribuições à formação profissional dos jovens, adaptando-se às mudanças do mercado e às novas tecnologias, ressaltam a importância

das ETECs no contexto educacional brasileiro.

1.5 Processo de Contratação docente nas Escolas Técnicas do Estado de São Paulo

O processo de contratação docente nas escolas técnicas do Estado de São Paulo é um aspecto fundamental para garantir a qualidade da educação oferecida a milhares de estudantes. Regido por deliberações específicas, esse processo busca não apenas atender às necessidades imediatas de ensino, mas também assegurar que os educadores possuam as qualificações e competências necessárias para preparar os alunos para os desafios do mercado de trabalho. Nesse contexto, entender as normativas que orientam tal processo é essencial para avaliar sua eficácia e áreas de potencial melhoria.

O processo de contratação de docentes nas ETECs é orientado por várias deliberações que estipulam desde os requisitos mínimos de formação acadêmica até as etapas do processo seletivo. Um exemplo é a Deliberação CEE 10/97, que, além de tratar da autorização de cursos, enfatiza a necessidade de os professores possuírem não só a formação específica na área que irão lecionar, mas também competências pedagógicas adequadas. Os candidatos passam por um processo de seleção que inclui análise de currículo, prova de conhecimentos específicos e, em alguns casos, aulas teste, garantindo assim que os selecionados atendam às exigências do cargo.

As Escolas Técnicas Estaduais (ETECs) têm uma história que remonta à criação de escolas profissionalizantes em estados como São Paulo no início do século XX. No entanto, desde os anos 1980, as ETECs eram um sistema educacional. O governo do Estado de São Paulo fundou as Escolas Técnicas Estaduais, em 1985, para atender às demandas do mercado de trabalho e aumentar a qualificação dos trabalhadores.

A história das ETECs é marcada pela mudança e adaptação à sociedade e às demandas do mercado de trabalho. A Deliberação CEETEPS nº 41, de 08/09/2018 (publicada no DOE de 16/08/2018 e republicada no DOE de 23/08/2018) e a Deliberação CEETEPS nº 68, de 01/07/2021 (publicada no DOE de 01/09/2021) sofreram alterações em relação ao processo de contratação. Trata-se da admissão por tempo determinado de professores de ensino médio e técnico para as Escolas Técnicas (ETECs) do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) por meio de Processo Seletivo Simplificado para atender a uma necessidade

temporária excepcional de interesse público. Cabe ressaltar que há também o regime de contrato por tempo indeterminado, o qual é realizado pelas mesmas etapas aqui descritas.

A Deliberação estabelece as condições e regulamentos para essa admissão, incluindo os casos em que ela possa ocorrer, os requisitos para concursos públicos em casos específicos, os critérios para selecionar os candidatos, a duração dos contratos e outras disposições relacionadas à admissão de professores temporários ou contratados por tempo indeterminado nas ETECs. O artigo 3, parágrafo 1, descreve a ordem de contratação, de acordo com a decisão:

- 1 - Edital de abertura de inscrições; a inscrição deve durar no mínimo 15 dias. O primeiro dia de inscrição e a reabertura de inscrições devem ocorrer em um dia útil, quem realiza esta etapa dentro das unidades escolares é o Diretor de Serviços.
2. Edital para deferimento e indeferimento de inscrições, nomeação da Banca Examinadora e convocação para entrega do memorial circunstanciado.
3. Edital de convocação para a prova de métodos pedagógicos e resultados do exame circunstanciado de memorial.
 - 3.1 — Participação na prova de métodos pedagógicos dos 5 primeiros candidatos com a maior pontuação na lista de classificação do exame de memorial circunstanciado, a chamada prova de títulos.
 - 3.2 — Todos os candidatos serão selecionados para a prova de métodos pedagógicos se o quinto candidato e os candidatos subsequentes obtiverem o mesmo número de notas.
 - 3.3 - Se uma aplicação da prova de métodos pedagógicos resultar na não aprovação ou não comparação de todos os candidatos selecionados para a prova, os candidatos restantes que não foram selecionados para a prova serão convocados para uma nova prova de métodos pedagógicos, com as mesmas condições condicionais descritas nos subitens 3.1 e 3.2.
4. Edital final de classificação e resultados da prova de métodos pedagógicos.
5. Enviada a homologação.

Na conclusão do Processo de contratação é baseado inicialmente no Memorial, o memorial será analisado de acordo com o Catálogo de Requisitos Específicos e pontuado. Além disso, todos os candidatos que foram aprovados e classificados no Exame de Memorial deverão comparecer à prova de métodos pedagógicos. De acordo com essas etapas, é importante destacar que o processo é aberto e baseado no Componente Curricular. Todas as etapas, incluindo aquelas relativas aos requisitos de titulação e função, são publicadas no diário oficial.

O Catálogo de Requisitos de Titulação para a Docência determina as qualificações necessárias para o componente curricular. 1.1 A Deliberação CEETEPS nº 6, de 16/07/2008 e suas alterações, criou o Catálogo de Requisitos de Titulação para a Docência, que foi regulamentado pela Unidade do Ensino Médio e Técnico por meio da Instrução CETEC no 1, de 19/02/2013.

1.6 Direitos e Deveres docentes – Regimento Comum das ETECs

Conforme o Regimento Comum das ETECs, publicado no diário oficial em 28 de dezembro de 2022. Artigo 103 - São direitos dos membros do corpo docente:

- I- candidatar-se ou concorrer em eleições para representante em conselhos, comissões, bancas, instituições auxiliares, coordenação e direção de escola técnica, respeitadas as exigências legais;
- II- participar da elaboração do projeto político-pedagógico, do Plano Plurianual de Gestão da escola;
- III- participar de atividades voltadas à pesquisa e extensão e à prestação de serviços à comunidade;
- IV- participar de cursos de capacitação e atualização profissional na área de sua atuação;
- V- participar do replanejamento da escola;
- VI- reunir-se no espaço escolar, desde que sem prejuízo das atividades letivas, para tratar de assuntos do ensino ou da Instituição;
- VII- ser atendido em diferentes opções de horários de trabalho, respeitadas os períodos de funcionamento dos cursos ofertados na escola, em consonância com a legislação vigente que rege o processo de atribuição de aulas, a organização da ETEC e os direitos dos alunos;
- VIII- ser ouvido e ter respostas em seus pedidos e reclamações;
- IX- ter asseguradas condições de trabalho na ETEC Artigo 104 - São deveres dos membros do corpo docente:
 - I- responder pela aprendizagem dos alunos;
 - II- responder pelos assuntos referentes ao aproveitamento dos alunos;
 - III- colaborar nos assuntos referentes à conduta dos alunos;
 - IV- estabelecer estratégias de recuperação contínua para alunos de menor rendimento e dar ciência dela aos mesmos ou a seus responsáveis legais se menores;
 - V- cumprir integralmente os dias letivos e as horas-aula estabelecidas pela legislação e pela escola;
 - VI- participar dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
 - VII- elaborar e cumprir o Plano de Trabalho Docente, conforme o Projeto Político Pedagógico da ETEC, o Projeto Político de Curso (PPC), as orientações e prazos estabelecidos pelo CEETEPS;
 - VIII- informar aos alunos, no início do período letivo, sobre o Plano de Trabalho Docente, apresentando as competências, habilidades, metodologia, critérios de avaliação;
 - IX- preparar as aulas e material didático de apoio, bem como as atividades de recuperação contínua;
 - X- atender às orientações dos responsáveis pela administração da ETEC, previstas no artigo 19 deste Regimento, nos assuntos referentes à análise, planejamento, programação, avaliação, recuperação e outros de interesse da escola;
 - XI- manter em dia os seus registros escolares e cumprir os prazos fixados para encaminhamento dos resultados parciais e finais, entrega do Plano de Trabalho Docente e demais documentos solicitados;
 - XII- colaborar com as atividades de articulação da ETEC com as famílias e a

comunidade;

XIII- comparecer às solenidades e reuniões de finalidade pedagógica ou administrativa, dos órgãos coletivos e das instituições auxiliares de que fizer parte;

XIV- estabelecer com alunos, colegas e servidores um clima favorável à ação educativa e em harmonia com as diretrizes gerais fixadas pela ETEC;

XV- zelar e conservar os materiais, as instalações e os equipamentos de trabalho que estão sob sua guarda ou utilização;

XVI- trajar-se adequadamente em qualquer dependência da escola, de modo a manter-se o respeito mútuo e a atender às normas de Higiene e Segurança pessoal e coletiva;

XVII – Cumprir o REDEPS, bem como o Estatuto dos Servidores do CEETEPS.

Artigo 105 - É vedado aos membros do corpo docente:

I- aplicar penalidade aos alunos;

II- apresentar condutas que comprometam o trabalho escolar; III- ausentar-se do ambiente de trabalho sem comunicação prévia e/ou sem autorização da direção da unidade escolar em horários de trabalho previstos; IV- suspender as aulas, retardar o seu início ou dispensar os alunos antes do horário estabelecido;

V- causar constrangimento, humilhação, perseguição ou utilizar recursos que intimidem o aluno;

VI- desrespeitar e/ou discriminar o aluno quanto às suas convicções políticas, religiosas, às suas condições sociais e econômicas, à sua orientação sexual e de gênero, à sua nacionalidade, às suas características étnicas, individuais e intelectuais;

VII- servir-se das funções para fazer proselitismo e estimular nos alunos atitudes de ódio ou violência, comportamentos atentatórios à ética, à moral e às normas disciplinares;

VIII- dar aulas particulares remuneradas aos alunos da turma sob sua regência; IX- ocupar-se, durante as aulas, de assuntos ou utilizar materiais e equipamentos alheios ao processo de ensino aprendizagem; X- fumar nas dependências escolares;

XI- retirar equipamentos e materiais da ETEC sem autorização do Diretor da ETEC;

XII- utilizar equipamentos, materiais e dependências da ETEC para uso particular;

XIII- introduzir, portar, ter sob sua guarda ou utilizar nas dependências da escola qualquer material que possa causar riscos à saúde, à segurança e à integridade física, sua ou de outros;

XIV- expor pessoas a situações humilhantes e constrangedoras, no ambiente de trabalho, de forma repetitiva e prolongada, em uma escala vertical e/ou horizontal no exercício de suas atividades, que traga danos à dignidade e integridade do indivíduo colocando a saúde em risco e prejudicando o ambiente de trabalho;

XV- tratar com os alunos por meio das redes sociais, assuntos alheios ao conteúdo escolar;

XVI- praticar ato que caracterize ofensa ou violação à dignidade sexual dos alunos utilizando ou não mídias sociais, trocadores de mensagens ou qualquer outro meio virtual;

Parágrafo único - Os docentes que prestam serviços junto às Unidades ETEC, além de observarem os deveres e proibições constantes neste Regimento,

deverão cumprir, também, as atribuições previstas no Regulamento Disciplinar dos Empregados.

(CEETEPS nº88, 2022).

Dessa maneira, destaca-se que a visão e o compromisso do corpo docente não se limitam apenas ao desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos, mas também abrangem as suas próprias habilidades nessa área. Em alinhamento com suas funções, os alunos fornecem evidências que validam as práticas educacionais em competências socioemocionais experienciadas durante o curso técnico.

CAPÍTULO 2 – MÉTODO

Pesquisar implica em uma investigação que pode gerar um novo entendimento sobre uma área específica ou um fenômeno, consolidando-o com base no conhecimento existente na área ou sobre o fenômeno (Rampazzo, 1998). Minayo (1994) acrescenta que é um processo de aproximação contínua da realidade, nunca totalmente esgotado, que envolve uma interação peculiar entre teoria e dados. Dessa forma, o progresso da pesquisa se dá pela união de conhecimentos disponíveis e uma cuidadosa combinação de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos (Gil, 1996).

Esta pesquisa de campo tem uma abordagem quantitativa, pois serão medidas as competências docentes e a percepção dos alunos quanto às competências de seus professores. A abordagem quantitativa tem como objetivo verificar uma teoria com os dados obtidos na aplicação do estudo (Creswell, 2010). Nessa abordagem, o pesquisador testa ou verifica uma teoria por meio de variáveis definidas e a partir disto são analisados os resultados por meio de instrumentos que auxiliem na mensuração dos dados coletados. Segundo esse autor, baseando-se nos instrumentos de mensuração, é possível confirmar ou não aquilo que está sendo investigado por meio dos escores.

Desse modo, a natureza deste trabalho é de pesquisa aplicada porque se concentra em problemas presentes em instituições e busca-se diagnosticar problemas em determinado contexto. Quanto aos objetivos, de acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2006), ela é do tipo descritiva porque busca apontar dentro dos resultados obtidos as características de um grupo de indivíduos. Os estudos descritivos são utilizados para detalhar como ocorrem e se manifestam determinadas situações, especificando características e perfis de um determinado grupo estudado.

Creswell (2010) discorre que é fundamental identificar a população do estudo, sendo assim, o critério para selecionar os participantes foi que eles fossem alunos ou professores da ETEC escolhida para o estudo. Acredita-se que esses participantes forneceram informações relevantes e valiosas sobre a competência docente na educação profissional. Com base em uma revisão inicial da literatura, a pesquisa também utilizou como fontes para extração de dados os sites oficiais da instituição, o banco de dados da Unidade do Ensino Médio e Técnico do CEETEPS, e a documentação institucional relacionada ao processo de contratação de professores e o regimento comum das ETECs com direitos e deveres docentes.

A coleta de dados foi realizada, via Google Forms na instituição de ensino, sendo

aplicado em laboratório de informática, para os alunos e via link para os docentes. Os questionários contêm perguntas fechadas tipo likert com 6 pontos para avaliar as percepções dos participantes sobre as competências dos professores nos quesitos: clima relacional, tecnologias, saber fazer e autoeficácia.

Esta pesquisa foi dividida em dois estudos, o Estudo 1 foi um piloto para verificação da efetividade das respostas aos questionários, principalmente pela necessidade de avaliação dos itens do questionário dos alunos, visto que ele foi uma adaptação do questionário para os professores, especificamente para esta pesquisa. No Estudo 2 foram aplicados os mesmos questionários, visto que não foram verificadas dúvidas por parte dos respondentes, tanto os professores como os alunos.

Produtos educacional da dissertação

O estudo conduzido resultou na publicação de um artigo científico preliminar, além de apresentação em Congresso Internacional na área. Após finalizar a dissertação, foi elaborado um relatório técnico com objetivo de compartilhar os resultados obtidos e explorar a possibilidade de futuras publicações científicas através de novos artigos e apresentações.

2.1 Estudo 1 – Piloto

Participantes

Todos os participantes estavam vinculados a mesma instituição pública de Ensino Profissional Técnico do estado de São Paulo – Brasil, pertencentes aos cursos de Administração e Recursos Humanos. Participaram 19 professores com idades entre 26 e 66 anos ($M = 46,63$), com a maioria de mulheres (57,9%). Quanto aos alunos, o total foi de 37, com idades que variam de 17 à 54 anos ($M = 25,84$), sendo a maioria também de mulheres (83,8%).

Instrumentos

Foram aplicados dois instrumentos, respectivamente aos docentes e discentes:

Questionário de Percepção de Competências Docentes (QPCD) e o Questionário de Percepção de Competências Docentes pelos Alunos (QPCD-A – adaptado do QPCD). Ambos os questionários são compostos por 27 itens do tipo Likert com seis pontos que avaliam quatro dimensões dos professores: Saber fazer; Clima relacional; Autoeficácia; Tecnologias e 1 questão aberta para comentários e sugestões.

Procedimentos de coleta de dados

Após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 64669722.0.0000.5102, de acordo com a Resolução N.º 510, de 7 de Abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, Anexo 1, e a assinatura do Termo de Concordância Institucional, ocorreu a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os alunos menores de idade coletarem a assinatura dos responsáveis, conforme o Anexo 2. No dia da aplicação foi recolhido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e os alunos que não o entregaram foram impedidos de prosseguir para o laboratório de informática onde o questionário via Google Forms foi aplicado. Na sequência foi apresentado o Termo de Assentimento (Anexo 3).

A pesquisa foi aplicada nos laboratórios de informática da instituição de ensino, onde cada aluno ocupou um computador. O tempo de preenchimento do Google Forms e resposta da questão dissertativa foi de aproximadamente 20 minutos. Para os professores foram enviados e-mails com o questionário e o Termo de Consentimento (Anexo 4).

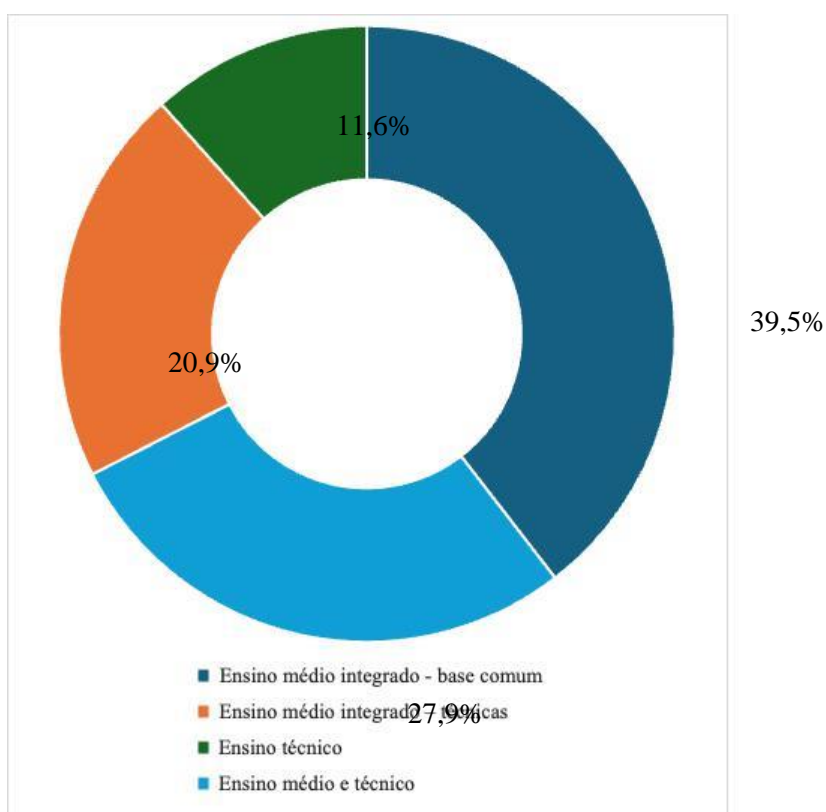
O total foi de 19 participantes com idades entre 26 e 66 anos ($M = 46,63$), com a maioria de mulheres (57,9%). Quanto aos alunos, o total foi de 37, com idades entre 17 a 54 anos ($M = 25,84$), sendo a maioria também de mulheres (83,8%). A pesquisadora acompanhou o preenchimento dos questionários pelos alunos e não foram constatadas dúvidas em relação ao entendimento das questões, o que validou o instrumento para o Estudo 2.

2.2 Estudo 2

Participantes

Todos os participantes estavam vinculados a mesma instituição pública de Ensino Profissional Técnico do estado de São Paulo – Brasil, como no Estudo 1. Participaram 43 professores, sendo 17 homens e 26 mulheres (60,5%), com idades que variaram de 31 a 66 anos ($M = 46,56$; $DP = 9,05$). Quanto aos anos de docência, eles variaram de 1 a 41 anos ($M = 13,53$; $DP = 8,07$). Os gráficos 1 e 2 mostram mais detalhes quanto aos Cursos em que lecionam, Grau acadêmico, Área científica de atuação e Categoria profissional.

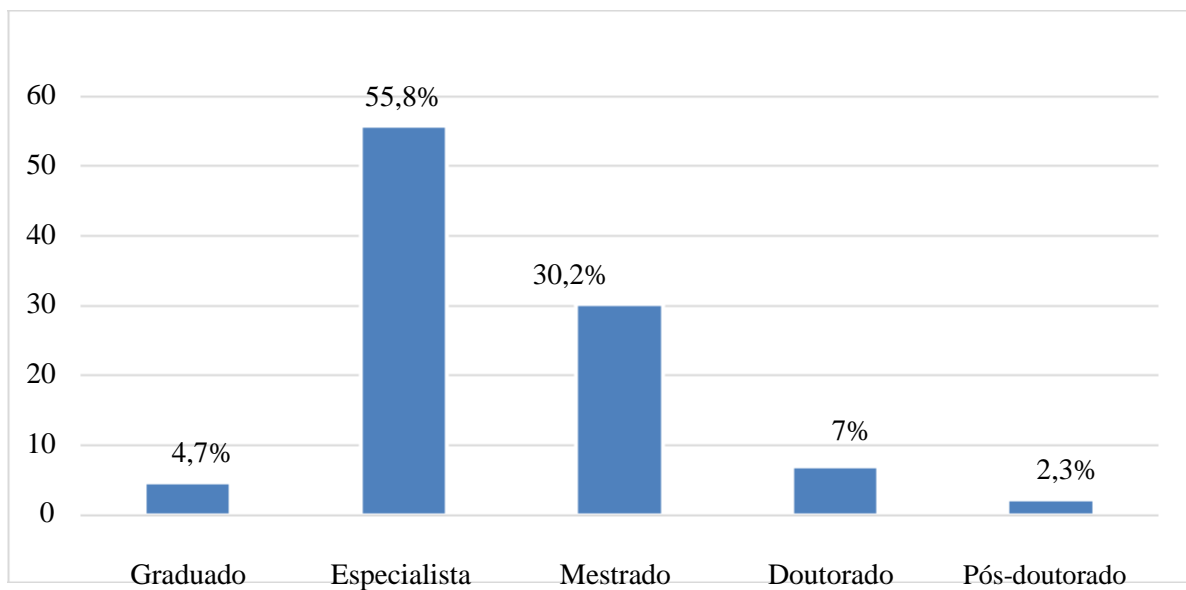
Gráfico 1 – Distribuição dos docentes pelos Cursos



Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados do gráfico 1 mostram que a maioria dos professores (39,5%) atuavam no Ensino Médio Integrado, na base comum, e a minoria atuava somente no Ensino Técnico. No Gráfico 2 são apresentados os graus acadêmicos dos professores da amostra.

Gráfico 2 – Distribuição dos docentes pelo Grau acadêmico



Fonte: Dados da pesquisa.

No gráfico 2, observa-se que a maioria dos professores (55,8%) têm o grau de Especialista. Apenas 3 deles têm o Doutorado e 1 o Pós-doutorado. Quanto às áreas científicas na qual atuavam, elas foram classificadas de acordo com a classificação da OCDE. Esses dados estão apresentados na Tabela 2.

Tabela 2 – Distribuição dos docentes pelas Áreas científicas nas quais atuam

Áreas científicas	Frequência	Porcentagem
Humanidades e Artes	5	11,6
Ciências Sociais, Negócios e Direito	21	48,8
Ciências, Matemática e Computação	15	34,9
Engenharia de Produção e Construção	1	2,3
Serviços	1	2,3
Total	43	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se, na Tabela 2, que a maioria dos professores atuam na área de Ciências Sociais, Negócios e Direito. Nas áreas de Engenharia de Produção e Construção e de Serviços

havia somente um de cada área. A Tabela 3 mostra a distribuição dos professores pela categoria profissional.

Tabela 3 – Distribuição dos docentes pela Categoria profissional

Categoria profissional	Frequência	Porcentagem
Professor graduado	4	9,3
Professor especialista	22	51,2
Professor mestre/doutor	17	39,5
Total	43	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

Verifica-se, na Tabela 3, que apenas 4 (9,3%) professores eram graduados e que 22 eram especialistas, sendo a maioria (51,2%). No entanto, havia um número alto de especialistas, 17 (39,5%).

Quanto aos alunos, participaram 207 com idades entre 15 e 50 anos ($M = 17,38$; $DP = 5,16$), com a maioria de mulheres (55,1%), sendo que 6 participantes apontaram “Outro” quanto ao gênero. Em relação aos anos que eles estavam cursando, 172 (82,3%) eram do primeiro e 35 do segundo ano. As Tabelas 4 e 5 trazem as distribuições quanto aos cursos e turnos aos quais os alunos estavam vinculados.

Tabela 4 – Distribuição dos alunos pelos cursos

Curso	N	%
Administração	72	34,4
Marketing	23	11,0
Recursos Humanos	18	8,7
Desenvolvimento de Sistemas	71	34,0
Química	20	9,6
Logística	3	1,4
Total	207	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

Verifica-se, na Tabela 4, que a maioria dos alunos pertenciam ao curso de Desenvolvimento de Sistemas (34%) e a minoria ao de Logística, isso se deve ao fato de o Curso de Desenvolvimento de Sistemas ser integrado ao ensino médio e ter a maior demanda da unidade. Já o Curso de Logística só tem uma turma, pois foi bloqueado devido às exigências e metas do CEETEPS com relação à demanda e número de concluintes.

Tabela 5 – Distribuição dos alunos pelos períodos

Período	N	%
Diurno	144	69,6
Vespertino	28	13,5
Noturno	35	16,9
Total	207	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto aos períodos nos quais os alunos estavam matriculados, de acordo com a Tabela 5, a maioria estava no diurno (68,9%) e a minoria no vespertino (13,4%).

Instrumentos

Foram utilizados os mesmos instrumentos do Estudo 1, visto que não foram apontados problemas de entendimento quanto às questões dos dois questionários e deste modo eles não sofreram alterações.

Procedimentos de coleta de dados

Os procedimentos para este Estudo 2 foram os mesmos utilizados no Estudo 1.

Procedimentos de análise dos dados

Este estudo ocorreu com a aplicação do QPCD aos professores e do QPCD-A aos alunos da instituição pesquisada. Os dados foram inseridos em uma planilha eletrônica e analisados por meio do Programa IBM- *Statistical Package for the Social Sciences for Windows* ® versão 22.0 – SPSS.

Para os resultados obtidos no QPCD foram utilizadas provas de estatística paramétrica diante da constatação da normalidade de distribuição de dados ($p > 0,05$). Desse modo, foram utilizadas estatísticas descritivas e inferenciais para as análises, sendo que, na análise descritiva, utilizou-se dados de média e desvios-padrão e foram empregados o teste *t de Student* para verificar diferença entre dois grupos de uma mesma variável e a ANOVA para as comparações

que envolviam mais de dois grupos, sendo solicitada a prova post-hoc de Tukey para averiguar a possível diferenciação destas variáveis em subgrupos com base nos escores aferidos pela escala, mediante nível de significância de 0,05.

Para os resultados obtidos por meio do QPCD-A foi utilizada a estatística não paramétrica por conta anormalidade de distribuição dos dados, mediante o valor de $p=0,000$, obtido com a prova Shapiro Wilk. Desse modo foram utilizadas as provas Mann-Whitney na comparação de dois grupos de uma mesma variável e Kruskal-Wallis para mais de dois grupos.

A análise de confiabilidade pautou-se no alfa maior ou igual a 0,70 como índice satisfatório (Urbina, 2009). O índice de Cronbach estima quão uniformemente os itens contribuem para a soma não ponderada de um instrumento, podendo variar dentro de uma escala de 0 a 1 (Brown, 1980). Um instrumento é classificado como tendo confiabilidade apropriada quando o Alfa de Cronbach é pelo menos 0,70 (Peterson, 1994). Para o QPCD, na amostra pesquisada, o índice obtido foi de 0,95 e para o QPCD-A, o índice obtido foi de 0,91.

Procedimentos

Foram adotados os mesmos procedimentos já descritos no Estudo 1.

CAPÍTULO 3 – RESULTADOS DO ESTUDO 2

Resultados do QPCD

Os resultados obtidos por meio do QPCD serão apresentados na ordem do objetivo principal, de analisar as competências docentes. Posteriormente, os objetivos secundários estabelecidos serão expostos pela comparação pelos: anos de docência, cursos em que lecionam, grau acadêmico, área científica de atuação e categoria profissional. Assim sendo, a Tabela 6 mostra os resultados das pontuações atribuídas pelos docentes a suas competências. Quanto às dimensões do questionário, como elas têm um número diferente de itens, foi calculada a média para apuração dos resultados, desse modo as pontuações poderiam variar de 1 a 6, respectivas aos valores atribuídos na escala tipo likert adotada.

Tabela 6 - Estatísticas descritivas das pontuações dos professores no QPCD

	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Total QPCD	142,21	9,99	122	162
Autoeficácia	5,36	0,35	4,67	6
Saber fazer	5,34	0,44	4,25	6
Tecnologias	5,27	0,44	4,25	6
Clima relacional	5,12	0,45	4	6

Fonte: Dados da pesquisa.

Na Tabela 6, os resultados mostram que os professores se perceberam com competências bem favoráveis, visto que a média foi da pontuação que se atribuíram foi de 142,21 (DP = 9,99). Cabe lembrar que a pontuação poderia variar de 27 a 162 pontos no máximo. Quanto às dimensões das competências, a mais bem avaliada foi a Autoeficácia (M = 5,36; DP = 0,35) e a com menor média foi a de Clima relacional (M = 5,12; DP = 0,45).

Quanto ao primeiro objetivo secundário estabelecido para a percepção das competências docentes pelos professores, a Tabela 7 apresenta os resultados da comparação das pontuações do QPCD pelos anos de docência. Para essa comparação foram elaborados os quartis, que ficaram divididos em: até nove anos; de 10 a 12; 13 a 18; 19 a 41.

Tabela 7 – Análise da variância entre os resultados do QPCD pelas Faixas de anos de docência

	F (3,39)	<i>p</i>
Total QPCD_	2,545	0,07
Autoeficácia	2,535	0,07
Saber fazer	2,277	0,09
Tecnologias	2,206	0,10s
Clima relacional	1,954	0,13

Fonte: Dados da pesquisa.

Verifica-se, na Tabela 7, que não houve diferenças estatisticamente significativas pelas Faixas de anos de docência na análise da variância. Para alcançar o segundo objetivo secundário estabelecido foram comparados os escores do Total do QPCD e de suas dimensões pelos cursos em que os professores lecionavam, a saber: Ensino médio integrado - base comum; Ensino médio integrado – disciplinas técnicas; Ensino técnico; Ensino médio e técnico. A Tabela 8 traz esses resultados.

Tabela 8 – Análise da variância pelos cursos de docência

	F (3,39)	<i>p</i>
Total QPCD	0,762	0,52
Clima relacional	1,848	0,15
Autoeficácia	0,448	0,72
Saber fazer	0,324	0,8
Tecnologias	0,195	0,89

Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados expostos na Tabela 8 apontam que não houve diferença estatisticamente significativas por meio da análise da variância pelos cursos nos quais os professores lecionavam. O quarto objetivo secundário estabelecido foi o de comparar as pontuações pelo grau acadêmico dos professores, a saber: Graduado; Especialista; Mestrado; Doutorado; Pós-doutorado. Esses dados estão mostrados na Tabela 9.

Tabela 9 – Análise da variância pelos Graus acadêmicos dos docentes

	F (4,38)	p
Total QPCD	1,356	0,26
Clima relacional	1,719	0,16
Saber fazer	1,468	0,23
Autoeficácia	0,956	0,44
Tecnologias	0,589	0,67

Fonte: Dados da pesquisa.

Não houve diferenças estatisticamente significativas pela análise da variância quanto aos graus acadêmicos dos professores, como visto na Tabela 9. Para alcançar o quinto objetivo específico, foram comparadas as pontuações pela área científica de atuação dos professores, a saber: Educação, Humanidades e Artes; Ciências Sociais, Negócios e Direito; Ciências, Matemática e Computação; Engenharia de Produção e Construção; Agricultura e Veterinária; Saúde e Bem-estar Social; Serviços. A Tabela 10 traz esses resultados pela análise da variância.

Tabela 10 – Análise da variância pelas Áreas científicas de atuação dos docentes

	F (4, 38)	p
Total QPCD	0,895	0,47
Autoeficácia	0,931	0,45
Saber fazer	0,898	0,47
Clima relacional	0,644	0,63
Tecnologias	0,513	0,72

Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados expostos na Tabela 10 revelam que não houve diferença estatisticamente significativa pelas pontuações atribuídas pelos professores por suas áreas de atuação. O último objetivo específico visou comparar as pontuações pela categoria profissional dos docentes. A Tabela 11 traz esses resultados.

Tabela 11 – Análise da variância pelas categorias profissionais dos docentes

	F (2, 40)	<i>p</i>
Total QPCD	0,85	0,43
Saber fazer	1,863	0,16
Clima relacional	0,601	0,55
Autoeficácia	0,461	0,63
Tecnologias	0,329	0,72

Fonte: Dados da pesquisa.

Verifica-se pelos resultados expostos na Tabela 11 que não houve diferenças estatisticamente significativas na análise da variância realizada pelas pontuações atribuídas pelos docentes por suas categorias profissionais. Todos esses resultados das análises de variância podem ser explicados pelas altas pontuações atribuídas pelos professores, visto que as médias não oscilaram muito assim como os desvios padrão.

Resultados do QPCD-A

Os resultados obtidos por meio do QPCD-A serão apresentados na ordem do objetivo principal, de analisar as competências docentes apontadas pelos alunos. Posteriormente, os objetivos secundários estabelecidos serão expostos, a saber: analisar as diferenças por gênero, idade, ano, curso e período serão expostos nesta ordem.

Na Tabela 12 estão os resultados das estatísticas descritivas das competências docentes avaliadas pelos alunos. Cabe lembrar que foram usadas a mediana e a variância devido ao fato de as pontuações não terem tido distribuição normal. Quanto às dimensões do questionário, como elas têm um número diferente de itens, foi calculada a média para apuração dos resultados, desse modo as pontuações poderiam variar de 1 a 6, respectivas aos valores atribuídos na escala tipo likert adotada.

Tabela 12 - Estatísticas descritivas das pontuações dos alunos no QPCD_A

	Total QPCD-A	Saber fazer	Clima relacional	Autoeficácia	Tecnologias
Mediana	119	4,37	4,11	4,66	4,75
Variância	19,03	0,60	0,90	0,80	0,54
Mínimo	40	1,63	1,33	1,50	1,50
Máximo	159	6,00	6,00	6,00	6,00

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com a Tabela 12, a mediana do QPCD-A ficou em 119 pontos. Cabe informar que a pontuação poderia variar de 27 a 162 pontos. Logo, pode-se considerar que os alunos avaliam como satisfatórias as competências de seus professores. Quanto às dimensões que o questionário avalia, a mais bem pontuada foi a de “Tecnologias” (4,75), o que era de se esperar em cursos técnicos em uma instituição de Educação Profissional e Tecnológica. Já a dimensão menos pontuada pelos alunos foi o “Clima relacional” (4,11), o que está apontando para que haja uma melhora no relacionamento dos professores com os alunos.

O primeiro objetivo secundário deste estudo foi o de analisar se haveria diferença por gênero quanto ao total e às dimensões do QPCD-A. A Tabela 13 apresenta esses resultados.

Tabela 13 - Comparação entre os resultados do QPCD-A pelo gênero dos participantes

	Gênero	N	Postos de média	<i>P</i>
Total QPCD-A	Masculino	87	96,89	0,25
	Feminino	114	110,11	
	Outros	6	90,92	
Saber fazer	Masculino	87	95,32	0,12
	Feminino	114	111,53	
	Outros	6	86,83	
Clima relacional	Masculino	87	97,39	0,38
	Feminino	114	109,15	
	Outros	6	102,08	
Autoeficácia	Masculino	87	99,90	0,34
	Feminino	114	108,46	
	Outros	6	78,67	
Tecnologias	Masculino	87	97,46	0,12
	Feminino	114	110,86	
	Outros	6	72,33	

Fonte: Dados da pesquisa.

Como pode ser observado na Tabela 13, não houve diferenças estatisticamente significativas na pontuação pelo gênero dos participantes, embora as pontuações das mulheres tenham sido maiores para todas as dimensões e o total do QPCD-A. Os alunos que se identificaram como outros, pontuaram mais alto a competência dos docentes Clima relacional e menos a Tecnologias, no entanto, para todas as outras dimensões foram os que as pontuaram mais baixo do que participantes dos outros gêneros.

Para alcançar o segundo objetivo secundário estabelecido neste estudo, de verificar se haveria diferenças pelas idades dos alunos quanto à pontuação no total e dimensões do QPCD-A, foram calculados os quartis das idades para calcular as faixas etárias, que foram distribuídas da seguinte maneira: Faixa etária 1 – 15 anos; Faixa etária 2 – 16 anos; Faixa etária 3 – 17 anos; Faixa etária 4 – 18 anos ou mais. A Tabela 16 apresenta esses resultados.

Tabela 14 - Comparação entre os resultados do QPCD-A pela faixa etária dos participantes

	Faixa etária	N	Postos de média	<i>p</i>
Total QPCD-A	1	80	100,28	0,000
	2	44	81,56	
	3	49	104,32	
	4	34	141,35	
Saber fazer	1	80	103,61	0,000
	2	44	76,97	
	3	49	101,14	
	4	34	144,03	
Clima relacional	1	80	99,84	0,008
	2	44	88,81	
	3	49	103,67	
	4	34	133,91	
Autoeficácia	1	80	99,19	0,001
	2	44	83,63	
	3	49	106,70	
	4	34	137,78	
Tecnologias	1	80	101,68	0,000
	2	44	80,44	
	3	49	104,58	
	4	34	139,12	

Fonte: Dados da pesquisa.

Pelos resultados expostos na Tabela 14, houve diferenças estatisticamente significativas para todas as dimensões e pelo total da pontuação do QPCDA, sendo que para todos os casos, a Faixa etária 4 – de 18 anos ou mais – foi a que pontuou mais alto. Esse fato indica que os alunos mais novos são mais críticos com relação às competências de seus professores.

O terceiro objetivo secundário estabelecido foi o de verificar se haveria diferenças nas pontuações atribuídas pelos alunos pelo ano cursado. Esses resultados estão expostos na Tabela 15.

Tabela 15 - Comparação entre os resultados do QPCD-A pelo ano escolar dos participantes

	Ano escolar	N	Postos de média	<i>p</i>
Total QPCD-A	1	172	94,43	0,000
	2	35	151,04	
Saber fazer	1	172	93,65	0,000
	2	35	154,86	
Clima relacional	1	172	96,06	0,000
	2	35	143,01	
Autoeficácia	1	172	95,38	0,000
	2	35	146,37	
Tecnologias	1	172	95,59	0,000
	2	35	145,33	

Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados expostos na Tabela 15 indicam que os alunos do 2º ano, embora em menor número, pontuaram mais alto todas as dimensões e o total das competências de seus professores. A diferença das pontuações dos alunos do primeiro para o segundo ano foi estatisticamente significativa em todos os casos.

Para alcançar o quarto objetivo secundário, foram analisadas as pontuações que os alunos atribuíram a seus professores de acordo com os cursos nos quais estavam matriculados. Esses resultados estão expostos na Tabela 16.

Tabela 16 - Comparação entre os resultados do QPCD-A pelo ano escolar dos participantes

	Curso	N	Postos de média	P
Total QPCD-A	Administração	72	120,68	0,001
	Marketing	23	102,83	
	Recursos Humanos	18	111,28	
	Desenvolvimento de Sistemas	71	80,06	
	Química	20	125,23	
	Logística	3	94,17	
Saber fazer	Administração	72	118,17	0,017
	Marketing	23	103,61	
	Recursos Humanos	18	110,03	
	Desenvolvimento de Sistemas	71	84,07	
	Química	20	120,60	
	Logística	3	91,67	
Clima relacional	Administração	72	121,74	0,001
	Marketing	23	103,67	
	Recursos Humanos	18	106,75	
	Desenvolvimento de Sistemas	71	79,32	
	Química	20	128,25	
	Logística	3	86,67	
Autoeficácia	Administração	72	118,70	0,010
	Marketing	23	105,30	
	Recursos Humanos	18	106,81	
	Desenvolvimento de Sistemas	71	82,72	
	Química	20	119,65	
	Logística	3	123,67	
Tecnologias	Administração	72	113,96	0,055
	Marketing	23	105,20	
	Recursos Humanos	18	122,83	
	Desenvolvimento de Sistemas	71	86,33	
	Química	20	114,35	
	Logística	3	92,00	

Fonte: Dados da pesquisa.

Na comparação das pontuações atribuídas pelos alunos aos seus docentes pelo curso, houve diferenças estatisticamente significativas para o Total do QPCD-A e todas as dimensões, com exceção das Tecnologias, como visto na Tabela 16. Quanto aos Postos das médias: a maior pontuação para o Total do QPCD-A foi atribuída pelos alunos da Administração; para Saber fazer, Clima relacional e Autoeficácia, o de Química; para Tecnologias, o de Recursos Humanos.

O último objetivo secundário estabelecido foi o de verificar se haveria diferenças nas pontuações aos docentes pelos períodos cursados pelos alunos. A Tabela 17 traz esses

resultados.

Tabela 17 - Comparação entre os resultados do QPCD-A pelo período cursado pelos participantes

	Período	N	Postos de média	<i>p</i>
Total QPCD-A	Diurno	144	88,40	0,000
	Vespertino	28	125,43	
	Noturno	35	151,04	
Saber fazer	Diurno	144	87,96	0,000
	Vespertino	28	122,93	
	Noturno	35	154,86	
Clima relacional	Diurno	144	89,38	0,000
	Vespertino	28	130,45	
	Noturno	35	143,01	
Autoeficácia	Diurno	144	91,69	0,000
	Vespertino	28	114,36	
	Noturno	35	146,37	
Tecnologias	Diurno	144	91,10	0,000
	Vespertino	28	118,68	
	Noturno	35	145,33	

Fonte: Dados da pesquisa.

Verifica-se na Tabela 17 que houve diferenças estatisticamente significativas para as pontuações atribuídas pelos alunos para o Total e todas as dimensões do QPCD-A. Os alunos do período diurno foram os que pontuaram mais baixo as competências de seus professores em todos os casos. Já os alunos do noturno atribuíram pontuações mais altas em todos os casos.

CAPÍTULO 4 - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

De acordo com os resultados obtidos, a discussão será apresentada conforme o objetivo principal, de analisar as competências docentes, primeiramente sob o ponto de vista dos professores e em seguida dos alunos. Para tanto o entendimento sobre competência na educação é imprescindível. De acordo com Borges (2016) as competências estão relacionadas as habilidades educacionais e devem ser baseadas em quatro pilares os quais estão contidos no relatório da Unesco elaborado por Delors, são eles: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Essas quatro áreas devem ser desenvolvidas e aprendidas ao longo da vida por meio de elementos cognitivos, afetivos, técnicos, morais, sociais e emocionais.

Para esta investigação também foram considerados os objetivos secundários, que serão expostos pela comparação de anos de docência, cursos, grau acadêmico, área científica de atuação e categoria profissional dos professores. O Questionário de Percepção de Competências Docentes (QPCD) verificou quatro dimensões: Saber fazer, Autoeficácia, Tecnologias e Clima relacional. Como elas têm quantidade de itens diferentes, foi necessário calcular a média dos itens nos fatores. Cabe lembrar que as pontuações podem variar de 1 a 6, conforme valores atribuídos na escala tipo likert.

A partir da análise do conteúdo das respostas dos participantes pesquisados, foi possível concluir que os docentes avaliaram suas competências de forma bastante positiva, com uma média geral no QPCD de 142,21, indicando uma autoavaliação favorável nas dimensões de Saber Fazer, Clima Relacional, Autoeficácia e Tecnologias, uma vez que a pontuação máxima pode alcançar 162 pontos. Em outras palavras, os docentes desta instituição se sentem capazes e eficientes em suas práticas e atuação pedagógica, contribuindo para uma aprendizagem significativa ao alcançar níveis esperados.

De acordo com o estudo de Cunha, Almeida e Gómez Sanchez (2023), ao analisar as percepções dos professores do ensino superior sobre suas competências, num estudo transnacional realizado no Brasil, Espanha e Portugal, que utilizou o QPCD como instrumento, obteve-se como resultado diferenças estatisticamente significativas sob as dimensões Tecnologia, Saber Fazer e Clima Relacional. No entanto, como ponto observado dos autores os professores brasileiros tiveram médias mais altas quanto aos professores dos demais países, o que vai ao encontro do achado desta pesquisa, já que os docentes se deram ótimas avaliações neste estudo.

A Autoeficácia se destacou com a melhor avaliação dentre eles. Sob o ponto de vista de Perrenoud (2000), a prática reflexiva e a habilidade de adaptação dos professores às mudanças rápidas no ambiente educacional são extremamente importantes. Para tanto, os docentes devem ter a capacidade de questionar suas metodologias, adaptar-se às diversas realidades educacionais e responder de maneira eficaz às necessidades de seus alunos. A prática reflexiva, portanto, não se limita a sua autoavaliação, mas se estende à capacidade de entender o contexto educacional em sua complexidade, promovendo um ensino mais significativo e adaptado às demandas contemporâneas da educação. A valorização da autoeficácia pelos professores, conforme observado nos resultados do QPCD, alinha-se à visão de Perrenoud sobre a autoavaliação positiva como um componente crítico para o desenvolvimento da competência docente. A habilidade dos professores em se perceberem eficazes em suas práticas pedagógicas retrata a capacidade de engajar em práticas reflexivas, adaptando-se às necessidades dos alunos e aos desafios do ensino.

Além disso, os professores também podem ter tido esta percepção devido aos resultados obtidos pelos alunos em avaliações externas, como: Provão Paulista, Enem, Vestibulares, entre outros. Para comprovar o resultado da unidade o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi de 6,1, bem acima da média nacional que foi de 4,2. Isso fez com que a unidade ficasse em 9º lugar dentre as escolas públicas da capital.

Outro ponto relevante para esse resultado é o regimento das Escolas Técnicas Estaduais (Etecs), ao estabelecerem os direitos e deveres dos professores, o que pode ter contribuído significativamente para a autoeficácia dos educadores. A autoeficácia, que é a crença de um indivíduo em sua capacidade de executar tarefas e alcançar objetivos, é um fator crucial na performance e no bem-estar de professores. O Artigo 103 do Regimento Comum das ETECs, trata de autonomia e condições de trabalho garantindo aos professores direitos fundamentais. A autonomia permite que os professores tenham controle sobre suas práticas de ensino e tomadas de decisão pedagógicas, o que é essencial para desenvolver a sensação de competência e eficácia. Além disso, ter condições de trabalho adequadas reduz estressores externos, permitindo que os professores se concentrem mais efetivamente em seu ensino, o que aumenta sua autoeficácia.

Contudo, este resultado requer atenção pois pode refletir uma realidade específica da unidade escolar trazendo consigo um viés, uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996 revela deficiências no que diz respeito à capacitação pedagógica de professores. As políticas educacionais vigentes para esta nova estrutura excluem explicitamente

a possibilidade de desenvolvimento pedagógico para os docentes. De acordo com a Lei nº 12.772/2012, ser portador de um diploma de graduação qualifica automaticamente o indivíduo para a prática do magistério, sem exigir formação pedagógica específica.

Dando continuidade à análise dos resultados, observa-se que o Clima Relacional foi a dimensão com a menor média, apontando para uma possível área de desenvolvimento na melhoria das relações interpessoais e comunicação com os alunos. Conforme os estudos de Cunha e Bermejo (2021), os resultados mostraram que as habilidades de comunicação, interpessoal e metodológica são frequentemente consideradas características de um bom professor. Além disso, deve-se levar em consideração o impacto das variáveis contextuais, pessoais, habilidades e circunstâncias no desenvolvimento de um perfil de professor competente e sua evolução.

Tardif (2014) destaca a importância dos "saberes docentes", defendendo que a base de conhecimento dos professores não se limita ao domínio do conteúdo disciplinar, mas inclui também conhecimentos adquiridos através da experiência, além de saberes relacionados ao currículo e à pedagogia. O autor argumenta que a educação de professores deve ser entendida como um processo em constante evolução, que acompanha os educadores ao longo de suas carreiras, dada a natureza dinâmica dos saberes docentes que se remodelam mediante a interação com diferentes contextos educacionais.

Perante a educação profissional, as relações interpessoais desempenham um papel crucial na formação integral dos estudantes. Elas influenciam diretamente o bem-estar e a motivação dos alunos, afetando sua capacidade de aprendizagem e desenvolvimento. Seguindo os princípios defendidos por Cunha (2005), a construção de um ambiente educacional inclusivo e respeitoso estimula o desenvolvimento de habilidades sociais essenciais, como empatia, liderança e trabalho em equipe. Essas habilidades são indispensáveis no mundo profissional, onde a capacidade de interagir e colaborar com diversidade e respeito se torna cada vez mais valorizada.

Ao observar o resultado do QPCD pelas faixas de anos de docência identificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas. Essa homogeneidade sugere que a experiência, medida em anos de docência, não foi um fator determinante na autoavaliação das competências docentes nas dimensões analisadas, na amostra em questão. Essa constatação pode indicar que programas de desenvolvimento profissional e as políticas de formação continuada atendem de maneira uniforme os professores. Os artigos 103 e 105 do Regimento Comum das ETECs têm um impacto significativo no clima relacional dentro das escolas. Ao

estabelecer um ambiente de trabalho onde os professores se sentem autônomos, respeitados, e comprometidos com objetivos claros e éticos, esses artigos ajudam a criar um clima escolar no qual a cooperação, o respeito mútuo e o compromisso com a excelência educacional são a norma. Isso, por sua vez, favorece o desenvolvimento de relações positivas que são essenciais para o sucesso educacional. O artigo 105 ressalta a importância do compromisso dos professores com os objetivos educacionais da escola. Quando os professores estão comprometidos com esses objetivos, isto reflete em suas interações com os alunos e colegas, promovendo um clima de cooperação e dedicação mútua. Esse compromisso também ajuda a alinhar as expectativas entre professores e a administração, reduzindo conflitos e mal-entendidos. Também enfatiza a ética e a conduta profissional para criar um ambiente de confiança e respeito mútuo. Nesse sentido, os professores que aderem a altos padrões éticos e profissionais tendem a ser respeitados tanto por colegas quanto por alunos, o que facilita interações mais positivas e um clima relacional saudável. Além disso, um comportamento ético consistente por parte dos professores serve como modelo para alunos e colegas, promovendo um clima geral de integridade e respeito na escola.

Gatti *et al.* (2019) abordam a formação de professores como um pilar fundamental para o avanço educacional, associando a qualidade do ensino à qualificação docente. De acordo com os autores a estrutura atual dos programas de formação necessitam de melhorias urgentes, apontando para a necessidade de reformulações curriculares que integrem teoria e prática de maneira eficaz e atualizada. Além disso, a autora enfatiza a necessidade de valorização do profissional da educação, que passa não apenas por uma remuneração adequada, mas também por condições de trabalho que favoreçam o desenvolvimento profissional contínuo e a pesquisa aplicada ao contexto educacional.

De acordo com Zamborlini (2007), há um grande desafio na formação de professores no Brasil uma vez que ela ainda é estruturada sem considerar o contexto específico da instituição educacional em questão, o que pode levar a alguns problemas como: desintegração curricular, a participação insuficiente dos estudantes como agentes ativos em sua aprendizagem, e a escassez de espaços para discussão e reflexão crítica. Por sua vez, Machado (2010) argumenta que a chave para desenvolver a habilidade de integrar conhecimento e métodos reside na experiência de ensino dos próprios educadores. Isso significa que contextualizar a educação implica em ligar os processos educativos aos processos sociais, conectando escola e vida cotidiana.

Dando continuidade à discussão, também não foram encontradas diferenças

estatisticamente significativas nas competências docentes percebidas com base nos cursos em que os professores lecionam. Isso sugere que os professores, independentemente do tipo de curso que ministram, percebem suas competências de forma semelhante. Tal resultado pode refletir a eficácia das estratégias de ensino adotadas pela instituição, que são capazes de atender às necessidades de diversos contextos educacionais de maneira equitativa. Cabe ressaltar também que a infraestrutura do ambiente pode ter contribuído significativamente para esse resultado, uma vez que existem recursos adequados para os cursos ofertados. A unidade conta com 8 laboratórios de informática, 2 laboratórios de química, 1 sala maker, 1 sala de artes, 1 sala de ciências, 2 salas de gestão e multimídias, além de todas as salas de aula terem computador e TV.

Ao investigar o grau acadêmico dos professores, constatou-se que não há diferença estatisticamente significativa na percepção das próprias competências docentes quanto a esta variável. Esse fato revela que essa percepção está mais relacionada às experiências práticas de ensino do que ao nível de formação acadêmica. Na unidade escolar existe uma prática realizada periodicamente durante as reuniões de planejamento, que são os momentos de trocas de experiências quando os professores compartilham as técnicas, dinâmicas e aplicativos utilizados para motivar os alunos, que pode ser fator também dessa apuração.

A análise acima vai ao encontro das ideias expostas por Tardif (2014), que afirma que a prática docente não se restringe ao simples ato de transmitir conhecimentos, pois ela se constrói na interação diária com os alunos, no enfrentamento dos desafios cotidianos da sala de aula e na constante adaptação às mudanças sociais e tecnológicas. Sendo assim, o saber docente é dinâmico e se alimenta tanto da formação inicial quanto das experiências vividas no exercício da profissão. Nesse sentido, o autor destaca a importância da reflexão crítica sobre a prática, do diálogo com colegas e da pesquisa como meios para que os professores continuem a aprender e a se desenvolver profissionalmente.

Moura (2008) corrobora enfatizando que a educação profissional requer competências relacionadas à didática, isso inclui o campo da educação ativa, como aprendizagem baseada em projetos e problematização. Essas metodologias são essenciais para promover a integração entre teoria e prática, que é uma característica fundamental da educação técnica. Além disso, Santos (2015) afirma que ser capaz de lidar com a diversidade e fomentar a inclusão é uma competência essencial para os professores de educação profissional de nível técnico.

Verifica-se similarmente aos demais resultados quando se observam as áreas científicas de atuação docente, uma vez que também não foram encontradas diferenças estatisticamente

significativas. Esse achado sugere uma uniformidade na percepção de competências entre professores de diferentes disciplinas, o que pode refletir uma cultura organizacional forte e um compromisso institucional com a qualidade do ensino em todas as áreas. Com relação à categoria profissional não existem diferenças estatisticamente significativas. Isso reforça a ideia de que a instituição promove uma visão homogênea de competências docentes, independentemente da posição ou título dos professores.

De acordo com Delors (1996), a habilidade do docente não só em transmitir conhecimento de forma eficaz, mas também em estimular o pensamento crítico e a capacidade de aprendizado autônomo nos alunos. A competência docente, sob essa ótica, envolve uma constante atualização profissional e uma abordagem pedagógica que priorize metodologias ativas de aprendizagem, incentivando os estudantes a construir seu próprio conhecimento através da investigação e da experiência prática. Nesse contexto, a competência docente transcende o domínio do conteúdo e abrange a capacidade de promover um ambiente inclusivo e cooperativo em sala de aula, onde o respeito mútuo e a empatia são fundamentais. Além disso, o reconhecimento e a valorização social da profissão docente são elementos chave para o fortalecimento da autoeficácia. Ao se sentir competente e eficaz, o professor torna-se mais apto a implementar os quatro pilares da educação propostos por Delors, criando um ambiente de aprendizado que favorece o desenvolvimento integral do aluno.

Os resultados apresentados pela pesquisa Questionário de Percepção de Competências Docentes – Alunos (QPCD-A) tiveram o foco nas percepções dos alunos sobre as competências dos docentes. Constatou-se que do mesmo modo que os docentes, os alunos avaliaram bem as competências de seus professores. A mediana do total do QPCD-A foi de 119, indicando uma avaliação geral positiva das competências docentes. A dimensão "Tecnologias" obteve a maior pontuação, sugerindo que os alunos percebem seus professores como competentes no uso de tecnologias educacionais. Por outro lado, o "Clima Relacional" recebeu a menor pontuação, apontando para uma área que pode requerer atenção para melhorar a interação e comunicação entre professores e alunos.

A valorização da competência tecnológica pelos alunos reflete a crescente integração das tecnologias digitais na educação, uma demanda também expressa na BNCC (Brasil, 2019), que reconhece a importância de preparar os alunos para lidar de maneira crítica e criativa com as diversas mídias e suas linguagens. Os resultados indicam que a instituição tem potencial para atender essa demanda, mas também sugerem a necessidade de contínuo desenvolvimento profissional dos docentes para que possam incorporar efetivamente as tecnologias digitais em

suas práticas pedagógicas, promovendo um ensino que esteja em sintonia com o mundo digital. Sendo assim, infere-se que as Tecnologias foram as mais bem avaliadas e este resultado pode ter sido influenciado pela questão da pandemia ocasionada pelo COVID-19, uma vez que os alunos participantes tiveram aulas remotas via plataformas educacionais, apesar de o questionário ter sido aplicado presencialmente em laboratório na unidade escolar. Outro apontamento que pode justificar esse resultado é uma especificidade da unidade participante, uma vez que ao ofertar o curso de Desenvolvimento de Sistemas possui 8 laboratórios de informática e professores atuantes no setor de tecnologia.

A interação dos direitos e deveres dos alunos com o uso de tecnologias no Regimento Comum das ETECs destaca a necessidade de um ambiente educacional que não apenas integre tecnologias avançadas, mas também promova uma cultura de uso responsável e produtivo dessas ferramentas. A adoção de tecnologias educacionais deve ser acompanhada de políticas claras e práticas sustentáveis que reforcem os direitos ao acesso e à qualidade educacional, ao mesmo tempo em que enfatizam a responsabilidade dos alunos em seu uso ético e seguro.

Segundo Delors (1996), a educação deve preparar os indivíduos para os desafios do século XXI, enfatizando a importância de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Nesse contexto, as tecnologias emergem como ferramentas essenciais, capazes de ampliar o acesso ao conhecimento, diversificar métodos de ensino e promover uma aprendizagem mais interativa e significativa. Elas permitem a criação de ambientes educacionais mais dinâmicos e adaptáveis, nos quais os estudantes podem desenvolver habilidades críticas, criatividade e autonomia, alinhando-se aos quatro pilares da educação contidos no Relatório da Unesco. A integração das tecnologias em sala de aula representa, portanto, um passo fundamental para atender às demandas de uma sociedade em constante transformação, preparando os alunos não apenas para o mercado de trabalho, mas também para uma participação ativa e consciente na sociedade.

Para Gatti *et al.* (2019), é fundamental que haja a capacitação docente para a eficácia do uso das tecnologias em sala de aula, uma vez que a presença de tecnologias avançadas no ambiente educacional não garante uma melhoria na qualidade do ensino ou na aprendizagem dos alunos. É essencial que os professores estejam adequadamente preparados e sejam capazes de integrar essas ferramentas de maneira pedagogicamente relevante, promovendo um ensino que estimule o pensamento crítico, a resolução de problemas e a colaboração entre os alunos. A formação continuada dos educadores, portanto, desempenha um papel crucial nesse processo, assegurando que eles possam explorar todo o potencial das tecnologias educacionais. Assim, a

transformação educacional mediada pela tecnologia requer um investimento significativo no desenvolvimento profissional dos professores, para que eles possam atuar como mediadores eficazes entre os alunos e o conhecimento, em um ambiente cada vez mais digitalizado.

Após a análise principal, focou-se nas análises secundárias, ao observar os resultados referentes à percepção dos docentes com base no gênero, que apontaram não haver diferenças estatisticamente significativas. No entanto, é interessante notar que as pontuações das mulheres foram levemente superiores em todas as dimensões, sugerindo uma percepção mais positiva das competências docentes por parte das alunas.

Na avaliação das competências docentes com base na faixa etária dos alunos, os mais velhos (18 anos ou mais) avaliaram as competências dos professores de forma mais positiva em todas as dimensões. Isso pode indicar que a maturidade e experiência dos alunos mais velhos influenciam nas suas percepções, possivelmente devido a uma maior capacidade de reconhecer e valorizar as habilidades docentes, o que traz à tona também a reflexão de que os alunos mais jovens são mais críticos.

A partir da visão de Delors (1996), é possível inferir que alunos mais velhos, estando em um estágio mais avançado de seu desenvolvimento educacional e pessoal, possuem uma maior capacidade de reconhecer e valorizar as competências docentes. Isso se deve, em parte, ao amadurecimento cognitivo e emocional, que lhes permite uma percepção mais aprofundada da complexidade e dos desafios da prática pedagógica, assim como uma maior apreciação pela capacidade dos professores de facilitar não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida.

Para Perrenoud (2000), à medida que os alunos progredem em sua jornada educativa, eles se tornam mais capazes de discernir essas competências nos seus professores, graças à sua própria experiência acumulada e ao desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o que constitui um ensino de qualidade. Alunos mais velhos, portanto, tendem a avaliar os professores com base em critérios mais sofisticados, valorizando não apenas o conteúdo transmitido, mas também a maneira como o ensino é conduzido, a habilidade do professor em engajar os alunos, e sua capacidade de inspirar o desejo de aprender. Essa evolução na capacidade de avaliação reflete uma compreensão mais matizada do papel do professor, alinhada com as ideias do autor sobre a importância das competências pedagógicas e a necessidade de uma educação que prepare os alunos para enfrentar os desafios do século XXI.

Outro ponto importante que se alinha ao resultado acima é que os alunos do segundo ano avaliaram as competências docentes mais altas em todas as dimensões em comparação com

os alunos do primeiro ano, assim como os alunos do terceiro ano também pontuaram mais alto que os dos segundos anos. Essa diferença vai ao encontro da fundamentação teórica de Perrenoud (2000), e pode refletir um maior reconhecimento das competências docentes à medida que os alunos avançam em seu percurso educativo, o que sugere uma apreciação crescente das práticas pedagógicas e da experiência em sala de aula.

A análise das competências docentes com base no curso em que os alunos estão matriculados não apresentou diferenças estatisticamente significativas. Os alunos de Administração e Química atribuíram as maiores pontuações, indicando uma percepção particularmente positiva das competências docentes nesses cursos. Isso pode refletir diferenças nas metodologias de ensino, no engajamento do corpo docente desses cursos ou mesmo nas expectativas dos alunos em diferentes áreas de estudo. Considerando a realidade da unidade escolar, observa-se uma estrutura adequada com recursos suficientes para atender as necessidades em especial das aulas práticas.

Ao avaliar os resultados com base no período cursado, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas. Os alunos do período noturno avaliaram as competências dos professores mais altamente em todas as dimensões, enquanto os alunos do período diurno tiveram as menores pontuações. Essa variação pode estar relacionada às condições de vida dos alunos de diferentes períodos, nota-se que os alunos da noite, na sua maioria também exercem atividade remunerada, tendo que conciliar o estudo com o trabalho. Já os alunos do integral, na sua maioria são sustentados pelos responsáveis. Portanto esse é um exemplo de fator que possivelmente induz suas percepções e expectativas em relação às competências docentes.

Da perspectiva de Perrenoud (2000), os estudantes trabalhadores, ao se confrontarem diariamente com os desafios de conciliar múltiplas responsabilidades, tendem a valorizar professores que demonstram habilidades em adaptar o ensino para atender às necessidades individuais, promover uma aprendizagem significativa e aplicável à vida real, e fomentar a autonomia do aluno. A capacidade do professor de engajar esses alunos em um processo educativo que é simultaneamente flexível e relevante para suas vidas cotidianas e aspirações futuras pode ser um fator determinante para a avaliação positiva dos docentes pelo público noturno. O autor destaca a importância de preparar os alunos para enfrentar desafios complexos e imprevisíveis, uma habilidade que os alunos noturnos, em particular, podem estar em posição de reconhecer e valorizar, devido à sua própria experiência de vida. Assim, a abordagem pedagógica que responde efetivamente às necessidades desses alunos é mais provável de ser percebida como competente e receber avaliações mais altas.

Delors (1996) identifica quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, e aprender a ser. A avaliação positiva da dimensão "Saber Fazer" pelos professores e a percepção elevada das competências tecnológicas pelos alunos no QPCD-A podem ser vistas como alinhadas ao pilar "aprender a fazer". No entanto, a dimensão "Clima Relacional" apontada como uma área para melhoria sugere a necessidade de fortalecer o "aprender a viver juntos", enfatizando a importância de relações interpessoais positivas e comunicação eficaz em um ambiente educacional colaborativo.

Ao realizar um comparativo entre as respostas dos professores (QPCD) e dos alunos (QPCD-A), certifica-se que a pontuação atribuída pelos docentes em cada dimensão analisada é superior às dos alunos. Ao relacionar os resultados obtidos e as teorias dos autores mencionados destaca-se uma congruência entre as competências docentes percebidas e os elementos teóricos fundamentais para uma prática educativa eficaz. A ênfase na autoeficácia e na competência tecnológica reflete uma adaptação positiva às exigências da educação contemporânea. No entanto, a necessidade de melhorar o clima relacional e promover uma educação que enfatize o aprender a viver juntos e a compreensão mútua aponta para áreas críticas de desenvolvimento profissional docente.

De acordo com Gatti *et al.* (2019) a educação é um pilar fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade, e o professor, como agente principal desse processo, desempenha um papel crucial na formação de cidadãos críticos e participativos. Sendo assim, a formação e valorização do docente são elementos indispensáveis para a melhoria da qualidade educacional. Ainda segundo a autora, o Brasil enfrenta desafios significativos, como currículos desatualizados e a falta de integração entre teoria e prática. Por isso, é fundamental que haja uma abordagem mais holística e prática na formação inicial e continuada, que prepare o docente para os desafios contemporâneos da sala de aula, incluindo o uso de tecnologias educacionais e a gestão de ambientes de aprendizagem diversificados. Ademais, é fundamental que exista a valorização do docente, com remuneração adequada, condições de trabalho favoráveis e oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo. A valorização do professor está intrinsecamente ligada à qualidade da educação, pois profissionais motivados e bem-preparados são capazes de promover um aprendizado mais significativo e engajador para os alunos.

Ao analisar os resultados à luz da BNCC (Brasil, 2019), fica evidente a importância de alinhar as práticas pedagógicas e o desenvolvimento profissional dos educadores com os princípios e competências fundamentais propostos pelo documento. Isso não apenas contribui para a melhoria da qualidade do ensino e do clima relacional nas escolas, mas também assegura

uma educação que prepara os alunos para os desafios contemporâneos, promovendo sua formação integral e capacitando-os para atuar de maneira crítica, responsável e criativa na sociedade.

Machado (2010) destaca que a dinâmica entre objetivos, confrontos e as várias interpretações dos indivíduos dentro das relações sociais, que nem sempre são pacíficas, são elementos cruciais na determinação e escolha de inovações tecnológicas e métodos. A tensão existente entre a gestão e os professores nas instituições educacionais é um ponto de atenção mencionado por Conciani e Figueiredo (2009). Tal situação se deve à ausência de um processo definido, o que leva à contratação de docentes (com titulação de mestre e doutor) com foco na pesquisa, enquanto o propósito educacional se volta para a formação de técnicos e cidadãos. Além disso, a falta de políticas adequadas para a gestão de recursos humanos agrava essa divisão, uma vez que complica a avaliação da experiência dos candidatos em seleções públicas.

Esses resultados sugerem, portanto, a importância de programas de formação continuada que não apenas enfatizem as competências técnicas e pedagógicas, mas também fortaleçam as habilidades relacionais e emocionais dos professores, promovendo um ambiente educacional mais colaborativo e inclusivo. Assim, a integração dos saberes docentes, conforme discutido por Tardif (2014), juntamente com a promoção dos pilares da educação de Delors (1996) podem oferecer um caminho promissor para aprimorar a qualidade da educação e preparar tanto professores quanto alunos para os desafios do futuro.

CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como foco as novas demandas do processo de ensino-aprendizagem causadas pela globalização, que exigiram que os professores assumissem novas responsabilidades e habilidades. Conforme a necessidade exposta, os professores devem ter habilidades como: refletir sobre a prática, adaptação, lidar com a diversidade e integrar tecnologias educacionais para enfrentar os desafios da educação no século XXI, além de preparar os alunos para um mundo em constante mudança. Para isso, é fundamental que os docentes estejam sempre prontos para aprender e evoluir, pois a educação é um campo dinâmico que requer uma abordagem inovadora.

Dessa maneira, as necessidades acima se alinham com as políticas públicas já citadas e com as Diretrizes Curriculares Nacionais e na Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Sendo assim, o presente trabalho teve como problematização a seguinte questão: Será que a percepção de competências dos docentes são as mesmas percebidas pelos alunos numa instituição de ensino profissional? Para responder pergunta, o objetivo principal desta pesquisa foi examinar as percepções dos professores sobre suas competências, bem como as percepções dos alunos sobre elas.

Com base nos achados do presente estudo, é possível inferir que há uma correlação substancial entre os resultados obtidos na pesquisa e as necessidades delineadas nas diretrizes nacionais. Tal inferência é sustentada pela congruência observada entre as abordagens curriculares preconizadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC – Brasil, 2017) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica de 2019, ambas enfatizando a formação por competências. Assim, é plausível afirmar que os achados da pesquisa corroboram as orientações presentes nessas diretrizes, sugerindo uma concordância substancial entre a teoria delineada pelas políticas educacionais e a prática observada no contexto investigado.

Ao conceituar competências docente verifica-se que há uma abrangência que envolve um conjunto multifacetado de habilidades, conhecimentos e atitudes que são essenciais para promover uma aprendizagem eficaz e significativa. Não se limita apenas ao domínio do conteúdo a ser ensinado, mas também inclui a capacidade de planejar e implementar estratégias didáticas inovadoras, adaptando-as às necessidades individuais dos estudantes. Envolve a habilidade de criar um ambiente de sala que estimule o pensamento crítico e a curiosidade intelectual. Além disso, a competência docente engloba a capacidade de avaliar de forma justa

e construtiva o progresso dos alunos, fornecendo feedback que os auxilie em seu desenvolvimento acadêmico e pessoal.

O regimento comum das Escolas Técnicas Estaduais é uma ferramenta crucial na gestão e na organização das atividades educacionais dessas instituições. Esse documento desempenha um papel vital ao oferecer um conjunto padronizado de regras e procedimentos aplicados em todas as Etecs, garantindo assim que todos os alunos e funcionários compreendam claramente o que é esperado deles, independentemente da localização ou das particularidades de cada unidade. A padronização ajuda a manter a qualidade e a coerência do sistema educacional.

É importante destacar que a concepção de competência docente tem se mostrado mutável ao longo do tempo, refletindo assim seu caráter dinâmico. Portanto, tentativas de definir esse conceito de maneira fixa e imutável falham em reconhecer as constantes mudanças sociais e profissionais a que se refere. Assim, a noção de competência docente é indispensável como fundamento para o desenvolvimento e valorização da profissão docente. Dentro deste contexto, cabe ressaltar os desafios do processo de avaliação de competências docentes, uma vez que não há uma prova que consiga analisar as competências docentes. Desta maneira, a análise tem como base instrumentos apoiados em testes psicológicos e demonstrativos que permitem tirar conclusões sobre as práticas de ensino.

As Tecnologias ganharam destaque neste estudo e este resultado pode ter sido influenciado pela questão da pandemia ocasionada pelo COVID-19, uma vez que os alunos participantes tiveram aulas remotas via plataformas educacionais, apesar de o questionário ter sido aplicado presencialmente em laboratório na unidade escolar. Outro apontamento que justifica este resultado é uma especificidade da unidade participante, uma vez que ao ofertar o curso de Desenvolvimento de Sistemas possui 8 laboratórios de informática e professores atuantes no setor de tecnologia.

Como ponto de relevância, o Clima relacional dentro das salas de aula desempenha um papel crucial no sucesso educacional e no bem-estar emocional dos alunos, uma vez que fomentam a inclusão, a dignidade e a participação ativa. Para tanto, os professores podem alcançar um elevado Clima relacional ao estabelecer regras de comportamento claras desde o começo, incentivar os estudantes a colaborar na elaboração dessas diretrizes, pois fazer com que eles se sintam pertencentes ao processo pode intensificar seu engajamento e compreensão sobre a importância da consideração recíproca. Atividades como discussões em grupo sobre o que cada um considera comportamento respeitoso podem ser um ponto de partida.

A partir da análise do conteúdo das respostas obtidas pelos sujeitos pesquisados, foi

possível inferir que a instituição de ensino tem um conceito elevado quando se compara as respostas dos alunos e dos professores. Cabe ressaltar que a gestão escolar pode ter influência direta com o resultado, uma vez que professor proporciona momentos de troca. Além disso, a estrutura ofertada pela autarquia não faz parte da realidade de muitas escolas no mesmo perfil.

Tendo em vista os aspectos observados e as reflexões realizadas, parte-se da necessidade de uma abordagem holística na formação e no desenvolvimento profissional dos docentes, que contemple não apenas as competências técnicas e pedagógicas, mas também as habilidades socioemocionais e relacionais. Assim, será possível avançar na construção de um ambiente educacional que não apenas informe, mas também forme indivíduos capazes de navegar pela complexidade do mundo contemporâneo com empatia, ética e eficácia.

Em suma, a partir dos resultados, torna-se evidente a necessidade de programas de desenvolvimento profissional que abordem não apenas as competências técnicas, mas também as relações interpessoais e habilidades socioemocionais. A implementação de workshops, seminários e grupos de reflexão sobre práticas pedagógicas inovadoras e gestão de clima de sala de aula pode proporcionar aos docentes ferramentas para aprimorar suas competências relacionais.

No entanto, seguindo o paradigma da aprendizagem ao longo da vida, que é formulador de políticas com objetivo de promover maior autorresponsabilidade e auto-organização, só pode ter sucesso a longo prazo se a principal responsabilidade pelos processos da educação profissional tornar participante cada vez mais as escolas diretamente envolvidas, seus diretores, professores e alunos. É necessário introduzir o princípio de gestão da autonomia e responsabilidade, para que possam adotar as políticas necessárias para lidar com os problemas e desafios que surgem.

Embora este estudo tenha proporcionado alguns insights, ele possui limitações que devem ser reconhecidas. A pesquisa foi conduzida em um único contexto institucional, o que restringe a generalização dos resultados dos questionários. Por isso, para a continuidade da pesquisa, considerando a singularidade da instituição estudada, seria produtivo expandir a pesquisa para incluir diferentes contextos educacionais. Isso permitiria uma comparação mais ampla e a identificação de padrões e divergências nas percepções das competências docentes em diversas realidades educacionais. A inclusão de variáveis como o contexto socioeconômico dos alunos, a infraestrutura das instituições e o apoio administrativo na análise pode enriquecer a compreensão das dinâmicas que influenciam a percepção das competências docentes. Além disso, seria relevante explorar a relação entre a percepção das competências docentes e o

desempenho acadêmico dos alunos, bem como o impacto de programas de desenvolvimento profissional específicos na melhoria das competências identificadas como áreas para desenvolvimento.

De um ponto de vista mais abrangente, ao direcionar a perspectiva na educação profissional deve se relacioná-la com o conceito de fomentar habilidades essenciais não apenas para proporcionar chances de emprego, mas também para oferecer recursos que capacitem o indivíduo a pensar e agir de forma que contribua para sua formação como cidadão apto a navegar em um ambiente cada vez mais complexo e em constante transformação. O conceito principal aqui é a "educabilidade", isto é, cultivar táticas ao longo do percurso educacional profissional que permitam aos indivíduos alterar e aprimorar seus modos de pensar, suas estruturas cognitivas, suas posturas e reavaliar seus princípios.

Sendo assim, este estudo ressalta a complexidade das competências docentes em um contexto educacional específico de uma unidade de ensino voltada a educação profissional, que se necessita estar integrada as necessidades do mundo que está em rápida mudança e dando relevância as abordagens integradas para o desenvolvimento profissional dos professores. Ao focar nas áreas identificadas para melhoria e promover uma cultura de inovação e reflexão pedagógica, as instituições de ensino podem melhorar significativamente a qualidade da educação e contribuir para a formação integral dos alunos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, L. C. G. de. **Gestão de pessoas**. São Paulo: Atlas, 2006.

BORGES, F. A. F. B. Educação do indivíduo para o século XXI: o relatório Delors como representação da perspectiva da UNESCO. **Revista LABOR**, v. 16, n. 1, p. 12– 30, 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/6504/4739>. Acesso em: 13 ago. 2023.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 jul. 2022.

BRASIL, **Decreto Nº 2.208 de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o par. 2 do art.36 e os art. 39 a 42 da LEI 9394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 2 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.195, de 08 de dezembro de 2005**. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 8 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11195.htm. Acesso em: 26 ago. 2022.

BRASIL. **Lei Federal nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, 2008. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11741-16-julho-2008-578206-publicacaooriginal-101089-pl.html>. Acesso em: 08 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de Dezembro de 2009b, Seção 1, P. 18. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em 2 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, PRONATEC, Brasília, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm. Acesso em: 03 jul. 2022.

BRASIL. **Lei 12.816, de 05 de junho de 2013**. Altera as Leis nºs 12.513, de 26 de outubro de 2011, para ampliar o rol de beneficiários e ofertantes da Bolsa-Formação Estudante, no Âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC; Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/588192#:~:text=Altera%20as%20Leis%20n%C2%BA%2012.513,recebidas%20pelos%20servidores%20das%20redes>. Acesso em 04 jun.2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 09 jul.2022.

BRASIL. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 06 set. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **BNCC, Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 16 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02 jul. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 22 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Resolução nº 1, de 6 de abril de 2017. Define a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como documento de caráter normativo que estabelece as competências e habilidades essenciais que todos os alunos da educação básica devem desenvolver. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 6 abr. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85591-rces001-18/file>. Acesso em: 19 jan. 2024.

BRYMAN, A. (2012). Social research methods. Oxford university press

BROWN, J. D. Relative merits of four methods for scoring cloze tests. **Modern Language Journal**, v. 64, p. 311-17, 1980. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1980.tb05198.x>

CARVALHO, O. F.; LACERDA, G. Dualismo versus congruência: diálogo entre o novo modelo brasileiro para a formação profissional e o modelo didático ESC (Experiencial, Científico e Construtivista). In: MOLL, J. (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 11-26.

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA (CEETEPS). **Deliberação CEETEPS nº 6**, de 16/07/2008, publicada no DOE de 17/07/2008. O requisito de qualificação dos profissionais para o componente curricular é estabelecido por meio do Catálogo de Requisitos de Titulação para a Docência, para as Escolas Técnicas Estaduais - ETECs, do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - CEETEPS. São Paulo:

CEETEPS, 2008. Disponível em:

<https://www.imprensaoficial.com.br/Certificacao/GatewayCertificaPDF.aspx?notarizacaoID=70c4fe26-19b1-4248-93c0-0dad4056d5e>. Acesso em: 02 set. 2023.

CENTRO ESTADUAL de EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA (CEETEPS).

Deliberação CEETEPS nº 41, de 08-09-2018. Dispõe sobre a admissão por tempo determinado de Professor de Ensino Médio e Técnico, para as Escolas Técnicas Estaduais - ETECs, do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - CEETEPS. São Paulo: CEETEPS, 2018. Disponível em: <http://www.etelg.com.br/paginaete/DeliberacaoN41-2018-Republicada.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2023.

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA (CEETEPS).

Deliberação CEETEPS nº 68, de 01-07-2021. Sofreram alterações, dispõe sobre a admissão por tempo determinado de Professor de Ensino Médio e Técnico, para as Escolas Técnicas Estaduais - ETECs, do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - CEETEPS. São Paulo: CEETEPS, 2021. Disponível em: https://etecbebedouro.com.br/arquivos/Legisla%C3%A7%C3%A3o%20Processo%20seletivo%20docente_202202241930141645731014.pdf. Acesso em: 21 ago. 2023.

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA (CEETEPS).

Deliberação CEETEPS nº 87, de 8/12/2022, publicada no DOE de 28/12/2022. REGIMENTO COMUM DAS ESCOLAS TÉCNICAS ESTADUAIS DO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA- CEETEPS. São Paulo: CEETEPS, 2008. Disponível em: https://bkpsitecpsnew.blob.core.windows.net/uploadsitecps/sites/1/2022/12/deliberacao_ceeteps_87_2022_12_28.pdf. Acesso em: 04 abril 2023.

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA (CEETEPS).

Etec Raposo Tavares. Disponível em: <https://etecraposotavares.cps.sp.gov.br/institucional/sobre-a-escola/>. Acesso em: 08 fev.2024.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. (2003). **O papel das universidades na Europa do conhecimento**. Bruxelas, COM (2003). Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0058:FIN:pt:pdf>. Acesso em: 12 nov.2023.

CONCIANI, W.; FIGUEIREDO, L. C. A produção de ciência e tecnologia nos Institutos Federais: 100 anos de aprendizagem. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 2, n. 2, p. 44-53, 2009. Disponível em:

<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2941>. Acesso em: 10 abr. 2023.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010

CUNHA, N. B. de; ALMEIDA, L. S.; GÓMEZ SÁNCHEZ, T. F. Percepção de Competências Docentes no Ensino Superior – Estudo Transnacional. **Journal of Supranational Policies of Education**, v. 17, p. 61–75, 2023. DOI: <https://doi.org/10.15366/jospoe2023.17.004>

DA SILVA, I. P.; PICCOLI, I. R.; TEIXEIRA, L. da S. Gestão democrática no ambiente escolar. **RACE-Revista da Administração**, v. 5, p. 335-343, 2019. Disponível em: <https://revistas.cesmac.edu.br/administracao/article/view/1143/889>. Acesso em: 12 nov. 2023.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI. 1996. Disponível em http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 14 jul. 2022.

DELORS, J. et al. (org.) **Educação, um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, Brasília: MEC/UNESCO, 2000. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 05 maio 2023.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 2000.

FLEURY, M. T. L; FLEURY, A. **Estratégias empresariais e formação de competência**: um quebra cabeça caleidoscópico da indústria brasileira. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. de **Professores do Brasil**: Novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GOMES, M. de F. F. A.; GOMES, Q. M. M. A. Perfil dos docentes da educação profissional técnica do programa de educação de jovens e adultos do instituto federal de alagoas. **Caminhando com o PROEJA - Reflexões, desafios e atitudes**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 93-102. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ifal.edu.br/Proeja/article/view/113>. Acesso em: 12 nov. 2023.

GONZÁLEZ, J.; WAGENAAR, R. **Tuning Educational Structures in Europe II**: La contribución de las universidades al Proceso de Bolonia. Bilbao: Universidad de Deusto, 2006.

HATTIE, J.; YATES G. **Visible Learning and the Science of How We Learn**. Abingdon: Routledge, 2013. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=1RZBAQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Visible+Learning+and+the+Science+of+How+We+Learn&ots=GXTb4uYXdB&sig=xrtEb84N5egwsCmbZhNV5MqbCvU&redir_esc=y#v=onepage&q=Visible%20Learning%20and%20the%20Science%20of%20How%20We%20Learn&f=false. Acesso em: 15 maio 2023.

LE BORTEF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003 p. 26 - 68.

LEAL, T. C. dos S.; OLIVEIRA, A. A. de. Utilização de plataformas interativas e novas tecnologias no ensino de física das radiações para cursos da área de saúde. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 41, n. 4, e20180354. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2018-0354>

LIBÂNEO, J. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MACEDO, L. Situação-Problema: Forma e Recurso de Avaliação, Desenvolvimento de Competências e Aprendizagem Escolar. *In*: PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. (org.). **As competências para ensinar do século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Tradução Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 1-176.

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, 2008. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2862/1003>. Acesso em: 01 julho 2023.

MACHADO, L. R. S. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. *In*: MOLL, J. (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 80-96.

MARASCO, A. Third-party logistics: A literature review. **International Journal of Production Economics**, v. 113, n. 1, p. 127–147, 2008. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0925527307002496>. Acesso em: 22 jul. 2023.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. (org.). **Coleção Mídias Contemporâneas**: Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania, 2015. V. 2, p. 15-33.

MOREIRA, M. et al. Teachers' pedagogical competences in higher education: A systematic literature review. **Journal of University Teaching & Learning Practice**, v. 20, n. 1, p. 90-123, 2023. DOI: <https://doi.org/10.53761/1.20.01.07>

MOURA, D. H. A formação de docentes para educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 25-33. Brasília, 2008. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863/1004>. Acesso em 03 fev.2023.

OAKLEY, B. **Aprendendo a aprender**. Como ter sucesso em matemática, ciências e qualquer outra matéria. São Paulo: Infopress, Nova mídia, 2015.

OLIVEIRA, S. M. S. de; OLIVEIRA; A. I. B. de; SABERES, F. M. L. A. Formação, profissionalização ou “notório saber”: o que é preciso para ser professor? **Revista Expressão Católica**, [s.l.], v. 6, n. 1, p. 78–84, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://publicacoesacademicas.unicatolicaquixada.edu.br/index.php/rec/article/view/2158/pdf>. Acesso em: 03 jul. 2023.

OTRANTO, C. R.; PAMPLONA, R. M. Educação Profissional no Brasil Império à Reforma Capanema: dicotomia na educação e na sociedade brasileira. *In*: **CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**, 5., Aracaju, 2008. Anais... Aracaju: UFS/UNIT, 2008. Disponível em: <https://docplayer.com.br/9151063-Educacao-profissional->

[do-brasil-imperio-a-reforma-capanema-dicotomia-na-educacao-e-na-sociedade-brasileira.html](https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1533030618300000). Acesso em: 26 jan. 2024.

PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. **Pedagogia Diferenciada** – Das intenções à ação. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2014.

PESSOA, P dos S.; MACEDO, E. P. Prática docente e Políticas Educacionais no Ensino Superior e os quatro pilares da Educação. **Rev. Educ.**, Brasília, v. 41, n. 157, p. 108-119, 2018. Disponível em: https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Pr%C3%A1tica+docente+e+Pol%C3%ADticas+Educacionais+no+Ensino+Superior+e+os+quatro+pilares+da+Educa%C3%A7%C3%A3o.+Rev.+Educ&btnG=. Acesso em: 10 dez. 2022.

PETEROSI, H. G. **Subsídios ao estudo da Educação Profissional e Tecnológica**. São Paulo: CEETEPS, 2014.

PETERSON, R. A Meta-Analysis of Cronbach's Coefficient Alpha. **Journal of Consumer Research**, v. 21, n. 2, p. 381-391, 1994. DOI: <https://doi.org/10.1086/209405>

PONTES, E. A. S. O professor ensina e o aluno aprende: questões teóricas no processo de ensino e aprendizagem de matemática. **RACE – Revista de administração**. v. 4, p. 111-124, 2019. Disponível em: <https://revistas.cesmac.edu.br/index.php/administracao/article/view/1044/806>. Acesso em: 10 nov. 2023.

RUDKEVYCH, *et al.* The development of teachers' professional competence within the conditions of modernization of the educational environment. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. v.13, p.1-22. 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7641449>. Acesso em 10 mai.2023.

RUIZ-MELERO, M. J.; CUNHA, N. B.; BERMEJO, R. Competencias docentes en la Educación Superior: las perspectivas de docentes y alumnos. *In: XVI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. UMinho. Braga. Portugal, 2021. p. 2880-2890 Disponível em: https://congreso-xviegp.asocip.com/images/PDF/ATAS_XVI_CIGPP-2021.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

SAMPAIO, P. Nos confins do Império: diversidade e etnicidade no mundo do trabalho na Amazônia do século XIX. *In: XAVIER, G. (org.) Histórias da escravidão e do pós-abolição para escolas*. Belo Horizonte: Fino Traço; Rio de Janeiro: MC&G; Brasília: MEC, 2015. p. 179-194.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGrawHill, 2006.

SANTOS, N. A. dos. O trabalho do arte-educador com contribuições da teoria psicanalítica: um olhar para a subjetividade. **Revista Funec Científica - Multidisciplinar**, v. 8, n. 10, p. 1-

15, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.24980/rfcm.v8i10.3405>

SILVA, L. R. **Unesco: Os quatro pilares da “educação pós-moderna”**, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/5272>. Acesso em: 25 jun. 2022.

SOUSA, A. R. M. de; SILVA, M. V. L.; CASTILLO, L. A. C. A liderança como ferramenta para um professor de qualidade. **Revista Científica Educandi & Civitas**, v. 1, n. 2, p. 1-19, abr. 2019. Disponível em: <https://educandiecivitas.facmed.edu.br/index.php/educandiecivitas/article/download/6/5>. Acesso em: 11 nov.2023.

SOUZA, A. D. F. de; ANDRADE, L. O. de. Espaço escolar: o professor frente a situação de violência. **Revista científica eletrônica de pedagogia da FAEF**, Ano XIX, n. 32, 2019. Disponível em: <https://journal.sobep.org.br/article/espaco-escolar-o-professor-frente-a-problematICA-da-crianca-em-situacao-de-violencia/>. Acesso em: 12 nov. 2023.

SOUZA, A. F. de; SOUSA, M. A. de; MARQUES, J. P. Interação entre professor e família: a influência na aprendizagem dos alunos do 2º ano do ensino fundamental em escola pública. **Revista Educação & Ensino, Fortaleza**, v. 4, n. 1, p. 62-79, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uniateneu.edu.br/index.php/revista-educacao-e-ensino/article/view/60/50>. Acesso em 12 nov.2023.

SOUZA, D.; SILVA, C. S. S. A relevância da observação na formação inicial docente com vistas no desenvolvimento da prática reflexiva. **Revista Insignare**, v. 3, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/11250>. Acesso em: 11 nov. 2023.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TAVARES, E. L. H.; CORSETTI, B. Uma análise das concepções teóricas sobre qualidade da educação na América Latina a partir de publicações da UNESCO (1966-2008). **Holos**, Ano 35, v. 1, e4332, 2019. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4332/pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

VASCONCELOS, A. A. de *et al.* A presença do diálogo na relação professor-aluno. In: V COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, 5., 2005, Recife. Colóquio. Recife: 09, 2005. p. 1-12. Disponível em: <https://docplayer.com.br/39567404-A-presenca-do-dialogo-na-relacao-professor-aluno.html>. Acesso em: 10 jun.2023.

URBINA, S. **Fundamentos da testagem psicológica**. Porto Alegre. Artmed, 2009.

ZAMBORLINI, M. G. Desenvolvimento profissional de professores: um olhar sobre os professores da educação profissional de nível técnico do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFETES). **Revista Capixaba de Ciência e Tecnologia**, Vitória, n. 3, p. 20-25, 2007. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1483/1083>. Acesso em: 10 ago. 2023.

ZANONA, R. C. **Educar por competência na formação profissional**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2015.

ANEXO 1

Aprovação – Comitê de Ética

FACULDADE DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DR. JOSÉ ANTÔNIO
GARCIA COUTINHO - FACIMPA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: COMPETÊNCIAS DOCENTES NO ENSINO PROFISSIONAL E PERCEPÇÃO DE ALUNOS E PROFESSORES

Pesquisador: Neide de Brito Cunha

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 64669722.0.0000.5102

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO SAPUCAI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.995.914

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa visa analisar como os professores percebem as suas competências docentes e a visão dos alunos sobre elas. A metodologia adotada neste estudo será a pesquisa de campo com a aplicação de dois questionários composto por 27 itens do tipo Likert com cinco pontos, aplicados para aproximadamente 50 professores e a outra versão a 200 alunos do ensino médio de uma instituição pública de ensino profissional técnico do Estado de São Paulo. Espera-se que, a partir dos resultados dos questionários, este estudo permita analisar as correlações entre as respostas dos professores e dos alunos para evidenciar quais são as competências mais importantes na visão de ambos os grupos pesquisados.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo deste estudo será analisar como os professores percebem as suas competências docentes e a visão dos alunos sobre elas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O projeto não apresenta riscos iminentes, mas pode haver algum constrangimento no momento de responder algumas questões. Os resultados da pesquisa permitirão comparar as percepções de competências docentes de professores e alunos, o que agregará conhecimento necessário para uso das instituições de ensino.

Endereço: Av. Prof.º Tuany Toledo, 470; Sala 16A; Bloco Verde; Andar Térreo
Bairro: Fátima I **CEP:** 37.554-210
UF: MG **Município:** POUSO ALEGRE
Telefone: (35)3449-9248 **E-mail:** pesquisa@univas.edu.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DR. JOSÉ ANTÔNIO
GARCIA COUTINHO - FACIMPA



Continuação do Parecer: 3.993.814

Benefícios: Os resultados da pesquisa permitirão comparar as percepções de competências docentes de professores e alunos, o que agregará conhecimento necessário para uso das instituições de ensino.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta significativa relevância social e científica.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória estão presentes.

Recomendações:

Ver lista de conclusões, pendências e inadequações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Os autores deverão apresentar ao CEP um relatório parcial e um final da pesquisa de acordo com o cronograma apresentado no projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PE_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_P ROJETO_2039688.pdf	08/03/2023 15:36:30		Aceito
TICLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_assentimento_Carina_08_03_23.docx	08/03/2023 15:35:54	Neide de Brito Cunha	Aceito
Orçamento	orcamento_Carina_08_03_23.docx	08/03/2023 15:33:14	Neide de Brito Cunha	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_Carina_final_08_03_23.docx	08/03/2023 15:33:01	Neide de Brito Cunha	Aceito
Brochura Pesquisa	brochura_Carina_final_08_03_23.docx	08/03/2023 15:32:31	Neide de Brito Cunha	Aceito
TICLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_consentimento_Carina_08_03_23.docx	08/03/2023 15:32:05	Neide de Brito Cunha	Aceito
Declaração de Instituição e	termo_concordancia.docx	25/10/2022 10:33:47	Neide de Brito Cunha	Aceito

Endereço: Av. Prefeito Tuany Toledo, 472 Sala 19A, Bloco Verde, Andar Térreo
Bairro: Fátima I CEP: 37.554-210
UF: MG Município: POUSO ALEGRE
Telefone: (35)3443-0348 E-mail: pesquisa@univas.edu.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DR. JOSÉ ANTÔNIO
GARCIA COUTINHO - FACIMPA



Continuação do Parecer: 5.085.914

Infraestrutura	termo_concordancia.docx	25/10/2022 10:33:47	Neide de Brito Cunha	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	25/10/2022 10:31:08	Neide de Brito Cunha	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_Carina.pdf	25/10/2022 10:27:27	Neide de Brito Cunha	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

POUSO ALEGRE, 11 de Abril de 2023

Assinado por:
Silvia Mara Tasso
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Prefeito Tuary Toledo, 470, Sala 19A, Bloco Verde, Andar Térreo
Bairro: Fátima I **CEP:** 37.554-210
UF: MG **Município:** POUSO ALEGRE
Telefone: (35)3449-0248 **E-mail:** pesquisa@univas.edu.br

ANEXO 2
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
MENORES DE 18 ANOS

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Competências Docentes no Ensino Profissional – percepção de alunos e professores” - e o critério de seleção foi estar cursando Ensino Médio Integrado ao Técnico ou Ensino Técnico na unidade de ensino.

Acreditamos que sua participação seja importante pois este estudo visa investigar a percepção de professores e alunos do ensino profissional com relação às competências docentes dada a escassez de pesquisas sobre esta temática. A sua participação no referido estudo será de responder o Questionário de Percepção de Competências Docentes (QPCD) que irá identificar suas percepções de competência no exercício da atividade docente.

Esclarecemos, contudo, que sua participação não é obrigatória. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição proponente.

O objetivo deste estudo é analisar como os professores identificam as dimensões das suas competências, bem como analisar a importância delas na visão dos alunos.

As informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação, protegendo e assegurando sua privacidade.

A qualquer momento você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação.

Ao final desta pesquisa, o trabalho completo será disponibilizado no site do Programa de Mestrado.

 Prof.^a Dra. Neide de Brito Cunha

neide.cunha@cpspos.sp.gov.br

 _ Carina Monteiro dos Santos

carina.santos@cpspos.sp.gov.br

Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Registro também que concordo com o tratamento de meus dados pessoais para finalidade específica, em conformidade com a Lei nº 13.709 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).

Dados do participante da pesquisa	
Nome:	
Idade:	

Dados do responsável pelo participante da pesquisa
--

Nome:	
Telefone:	

Assinatura do responsável legal
participante da pesquisa

Sujeito da Pesquisa
Assinatura

Caso a pesquisa seja on-line, modificar o último parágrafo e assinatura pela caixa de texto abaixo que somente abrirá o instrumento de pesquisa após o click no botão.



Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Registro também que concordo com o tratamento de meus dados pessoais para finalidade específica, em conformidade com a Lei nº 13.709 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).

ANEXO 3**Termo de Assentimento**

Eu _____ aceito participar da pesquisa “Competências Docentes no Ensino Profissional – percepção de alunos e professores”.

Declaro que a pesquisadora Carina Monteiro dos Santos me explicou todas as questões sobre o estudo que ocorrerá na própria escola durante o horário de aula, onde será aplicado um questionário via forms.

Compreendi que não sou obrigado (a) a participar da pesquisa, eu decido se quero participar ou não.

A pesquisadora me explicou também que o meu nome não aparecerá na pesquisa.

A pesquisadora me informou que os responsáveis por mim deram autorização para que eu participasse da pesquisa.

Dessa forma, concordo livremente em participar do estudo, sabendo que posso desistir a qualquer momento, se assim desejar.

Assinatura do participante: _____

Ass. Professora pesquisadora: _____

Dia/mês/ano: ____/____/2023.

ANEXO 4

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Competências Docentes no Ensino Profissional – percepção de alunos e professores” e sua seleção foi realizada por ser docente do Ensino Médio Integrado ao Técnico na unidade de ensino.

Sua contribuição muito engrandecerá nosso trabalho pois participando desta pesquisa você nos trará uma visão específica pautada na sua experiência sobre o assunto.

Esclarecemos, contudo, que sua participação não é obrigatória. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição proponente.

O objetivo deste estudo é analisar como os professores percebem as suas competências docentes e a visão dos alunos sobre elas.

As informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação, protegendo e assegurando sua privacidade.

A qualquer momento você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação.

Ao final desta pesquisa, o trabalho completo será disponibilizado no site do Programa de Mestrado.

Prof.^a Dra. Neide de Brito Cunha

neide.cunha@cpspos.sp.gov.br

_ Carina Monteiro dos Santos


carina.santos@cpspos.sp.gov.br

Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Registro também que concordo com o tratamento de meus dados pessoais para finalidade específica, em conformidade com a Lei nº 13.709 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).

Sujeito da Pesquisa

Nome e Assinatura

Caso a pesquisa seja on-line, modificar o último parágrafo e assinatura pela caixa de texto abaixo que somente abrirá o instrumento de pesquisa após o click no botão.

 Ass. Professora pesquisadora: _____
Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Registro também que concordo com o tratamento de meus dados pessoais para finalidade específica, em conformidade com a Lei nº 13.709 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).

Dia/mês/ano: ____/____/2023.

APÊNDICE A

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA UNIDADE
DE PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA MESTRADO PROFISSIONAL EM
GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

CARINA MONTEIRO DOS SANTOS

RELATÓRIO TÉCNICO-CONCLUSIVO

TÍTULO: COMPETÊNCIAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL –
PERCEPÇÃO DE ALUNOS E PROFESSORES DE UMA ESCOLA TÉCNICA DO
ESTADO DE SÃO PAULO

São Paulo
Março/2024

DETALHAMENTO DO PRODUTO

Organização: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS)

Discente: Carina Monteiro dos Santos

Docente orientador(a): Prof^a. Dr^a Neide de Brito Cunha

Dissertação vinculada (título): Competências docentes na educação profissional – percepção de alunos e professores de uma escola técnica do Estado de São Paulo

Data da defesa: 19 de março de 2024

Setor beneficiado com o projeto de pesquisa, realizado no âmbito do programa de mestrado: Linha de pesquisa Formação do Formador

Classificação¹: Ensino e Aprendizagem

TIPO DE RELATÓRIO TÉCNICO CONCLUSIVO:

- Relatório técnico conclusivo per se
- Processos de Gestão elaborado
- Pesquisa de mercado elaborado
- Simulações, cenarização e jogos aplicados
- Valoração de tecnologia elaborado
- Modelo de negócio inovador elaborado
- Pareceres e/ou notas técnicas sobre vigência, aplicação ou interpretação de normas elaborados.

Conexão com a Pesquisa

Projeto de pesquisa: Ensino e Aprendizagem

Linha de pesquisa vinculada à produção: Formação do Formador

Conexão com a produção científica

a) Título: Competências docentes no ensino técnico profissional – percepção de professores e alunos.

Evento: XVII Congresso Internacional Gallego-Portugues de PsicoPedagogia

Outros dados: ano 2023, apresentação oral.

a) Título: Produção científica sobre o conceito de competências docentes na educação profissional e tecnológica Evento: Simprofi

Anais: 2023, ISSN 2675-8474.

¹De acordo com o Relatório do Grupo de Trabalho da CAPES sobre Produção Técnica (2019), considera-se quatro tipos de avanços tecnológicos/grau de novidade: (i) Produção com alto teor inovativo: Desenvolvimento com base em conhecimento inédito; (ii) Produção com médio teor inovativo: Combinação de conhecimentos pré-estabelecidos; (iii) Produção com baixo teor inovativo: Adaptação de conhecimento existente; (iv) Produção sem inovação aparente: Produção técnica.

Aplicabilidade da Produção Tecnológica

A pesquisa possui alta aplicabilidade, pois aborda aspectos fundamentais da educação profissional, destacando a importância das competências docentes para a qualidade do ensino. A abrangência realizada mostra o impacto positivo das habilidades pedagógicas e técnicas dos professores em uma instituição específica, enquanto a abrangência potencial sugere a aplicabilidade dos resultados em outras instituições educacionais. A capacidade de replicabilidade indica que as metodologias e conclusões podem ser adaptadas para melhorar a formação docente em diversos contextos, contribuindo para a evolução da educação técnica e profissionalizante.

Descrição da Abrangência realizada: Abrangência realizada na pesquisa se refere à aplicação prática e ao impacto das competências docentes na educação profissional de uma escola técnica em São Paulo. Sendo avaliado como os docentes e discentes percebem as competências e como elas influenciam a qualidade do ensino e a satisfação dos alunos com a formação recebida. Este aspecto destaca a efetividade das habilidades pedagógicas e técnicas dos professores no contexto educacional específico da instituição, refletindo na preparação dos alunos para o mercado de trabalho e em suas trajetórias profissionais.

Descrição da Abrangência potencial: A abrangência potencial destacada se concentra na possibilidade de expandir a aplicação dos resultados do estudo para outras instituições de ensino técnico e profissionalizante, visando melhorar a formação docente em diferentes contextos educacionais. Isso inclui a adaptação das estratégias pedagógicas e a integração de tecnologias educacionais para atender às demandas contemporâneas do mercado de trabalho e às necessidades de aprendizagem dos alunos, potencialmente elevando a qualidade da educação profissional em um espectro mais amplo.

Descrição da Replicabilidade: A replicabilidade, conforme abordada no estudo, indica a capacidade de aplicar as metodologias e conclusões do estudo em diferentes instituições de ensino técnico e profissionalizante. O que sugere a possibilidade de adaptar as práticas pedagógicas e de avaliação de competências docentes para melhorar a qualidade do ensino em variados contextos educacionais.

RESUMO

Este trabalho é vinculado à Linha de Pesquisa Formação do Formador e ao Projeto de Pesquisa Ensino e Aprendizagem, do Mestrado em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional. Ele tem por objetivo principal analisar as competências docentes pelos professores e pelos alunos de uma instituição de ensino técnico. A metodologia adotada neste estudo é de pesquisa de campo, com tratamento quanti-qualitativo dos dados. No Estudo 1, piloto, participaram 19 professores com idade média de 46,63 anos e 37 alunos com idade média de 25,84 anos, sendo a maioria de mulheres em ambos os casos, pertencentes ao Ensino Médio Integrado ao Técnico em Administração e Ensino Técnico Modular em Recursos Humanos, cursos do eixo tecnológico Gestão e Negócios. No Estudo 2, participaram 43 professores com média de idade de 46,56 anos e 207 alunos com média de idade de 17,38 anos. Os docentes e discentes pertenciam aos seguintes cursos: Ensino Médio Integrado ao Técnico em Administração, Desenvolvimento de Sistemas e Química, Ensino Médio Técnico em Marketing e Ensino Técnico Modular em Recursos Humanos e Administração. Quanto ao eixo tecnológico pertencente, os cursos de Administração, Recursos Humanos e Marketing estão dentro de Gestão e Negócios, Química no Eixo de Produção Industrial e Desenvolvimento de Sistemas em Informação e Comunicação. Todos os participantes pertenciam a uma instituição pública de ensino profissional técnico do Estado de São Paulo. Foram utilizados nos dois estudos o Questionário de Percepção de Competências Docentes e o Questionário de Percepção de Competências Docentes – Alunos, adaptado do questionário para os professores para esta pesquisa. Ambos são compostos por 28 itens do tipo Likert com seis pontos. Quanto aos resultados, no Estudo 1, constatou-se que tanto os professores quanto os alunos não tiveram dificuldades no preenchimento ou deram sugestões. No geral, os alunos atribuíram pontuações mais altas para as competências de seus professores em todos os itens do questionário. Os docentes se perceberam mais competentes em questões sobre as dimensões Saber fazer e Autoeficácia. Já os discentes pontuaram mais alto as dimensões Autoeficácia e Tecnologias. Quanto às pontuações mais baixas, elas foram atribuídas tanto pelos docentes como pelos discentes ao Clima relacional. No Estudo 2, os resultados dos professores demonstraram que o Clima relacional obteve a menor média, enquanto a Autoeficácia obteve a maior. Os resultados dos alunos mostraram que a dimensão “Tecnologias” foi a mais bem avaliada e o “Clima Relacional” recebeu a pontuação mais baixa. Os resultados obtidos e as teorias estudadas demonstram a congruência entre as habilidades docentes percebidas tanto pelos docentes quanto pelos discentes e validam a importância de programas de formação continuada que

ênfatem não apenas habilidades pedagógicas e técnicas, mas também o fortalecimento das habilidades interpessoais e emocionais dos professores.

Palavras-chave: Competências docentes. Educação Profissional. Ensino Médio. Ensino técnico.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS UTILIZADOS NA PESQUISA	8
2.1 Produções científicas sobre competências docentes	9
2.2 Competências docentes na educação profissional de nível técnico	9
3 CAMINHO METODOLÓGICO	10
4 RESULTADOS (INOVAÇÃO/ INTERVENÇÃO/ RECOMENDAÇÕES)	11
5 CONTRIBUIÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO E/OU SOCIEDADE	12
REFERÊNCIAS	14

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa sobre competências docentes se debruça sobre a complexidade e pluralidade dos saberes e práticas dos professores, fundamentais para o desenvolvimento integral do aluno. Segundo Perrenoud (2000), essas competências incluem não apenas o domínio do conteúdo a ser ensinado, mas também habilidades pedagógicas e didáticas que permitem a transposição do conhecimento de maneira eficaz. A formação dessas competências é influenciada por um conjunto de experiências acumuladas ao longo da vida, refletindo diretamente na organização das práticas educacionais.

De acordo com Delors (2000), os desafios e demandas presentes na sociedade contemporânea exigem que o ensino seja capaz de moldar indivíduos que possam atuar de maneira independente e crítica, enfatizando a importância de uma educação que permita ao indivíduo entender o mundo ao seu redor. O autor discorreu sobre os quatro pilares da educação, que orientam a formação docente visando uma aprendizagem eficiente e eficaz. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Brasil de 2017 e outras diretrizes curriculares reforçam a importância da formação por competências, ressaltando a necessidade de uma educação que prepare os alunos para os desafios contemporâneos.

Perrenoud (2000) propõem competências específicas para docentes que se alinham com esses pilares, visando aprimorar a qualidade educacional através de práticas inovadoras e adaptativas. Essas competências vão desde a organização de situações de aprendizagem até o uso de novas tecnologias e a gestão da própria formação docente.

A pesquisa também aborda a percepção das competências docentes, tanto sob a ótica dos professores quanto dos alunos, numa instituição de ensino profissional, evidenciando a relevância do papel do docente na formação humana e intelectual dos estudantes. A investigação sugere uma reflexão crítica sobre as práticas educacionais e propõe a elaboração de recomendações para a formação docente, tendo como base a análise das competências necessárias para enfrentar os desafios da educação no século XXI.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS UTILIZADOS NA PESQUISA

O conceito de competência tem sido amplamente discutido e valorizado no contexto educacional, evidenciado pela implementação de programas por instituições de ensino e organismos governamentais para difundir essa noção como uma diretriz essencial na educação. Delors (2000), no relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, enfatizou a educação como um meio para o desenvolvimento integral do homem, estabelecendo quatro pilares fundamentais: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Esses pilares visam preparar os indivíduos para enfrentar os desafios contemporâneos, promovendo o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para a vida em sociedade e para a adaptação constante às mudanças.

De acordo com Delors (2000), aprender a aprender é destacado como uma competência crucial diante da rápida evolução do conhecimento e da tecnologia, exigindo dos indivíduos a capacidade de aprender de forma autônoma e contínua. Esse pilar enfatiza a importância da criatividade, do pensamento crítico, da resolução de problemas, da colaboração e da comunicação. O relatório também sugere uma transformação no papel do professor, que deve agir como facilitador do processo de aprendizagem, incentivando a autonomia e a independência dos alunos.

Segundo Borges (2016), é essencial que a educação promova o entendimento mútuo, incluindo o respeito pelas diversas culturas e crenças espirituais, além de focar na prevenção e resolução não violenta de conflitos. Este princípio sublinha a importância da solidariedade e colaboração entre comunidades, reforçando a necessidade de uma coexistência pacífica entre diferentes grupos sociais. Moran (2015), por sua vez, destaca a necessidade de incorporar as tecnologias digitais no processo educativo, favorecendo metodologias que promovam a autonomia e a participação ativa dos alunos.

Corroborando com o conceito, Perrenoud (2000) caracterizou as competências dos professores como capacidades de adaptação às diversas situações enfrentadas, em vez de simplesmente meios para um fim. Ele argumenta que para atender às expectativas sociais, expressando emoção, diversidade e virtudes humanas, os docentes devem desenvolver e demonstrar novas habilidades progressivamente. Cabe ressaltar que sob o ponto de vista do autor, há necessidade de equilíbrio e colaboração entre políticas públicas, gestão escolar e professores para que os métodos de avaliação sejam empregados como ferramentas para fomentar o profissionalismo e a reflexão crítica.

Conforme Gatti *et al.* (2019), as competências profissionais e a formação contínua dos docentes são abordadas como essenciais para responder às demandas da sociedade contemporânea. O desenvolvimento de competências docentes envolve não apenas a aquisição de conhecimentos específicos, mas também habilidades relacionadas à organização e direção de situações de aprendizagem, administração da progressão das aprendizagens, envolvimento dos alunos em seus estudos e trabalho, utilização de novas tecnologias, enfrentamento de dilemas éticos, entre outras.

A discussão sobre competências se estende para além do contexto educacional, abordando a necessidade de adaptação às mudanças no mercado de trabalho e na sociedade em geral. O Processo de Bolonha e o Projeto Tuning são exemplos de iniciativas que buscam harmonizar os sistemas educacionais para promover a mobilidade e a competitividade no ensino superior, refletindo a importância de uma educação centrada no aluno e no desenvolvimento por competências.

Portanto, a fundamentação teórica aborda a relevância do conceito de competência na educação, enfatizando a necessidade de preparar os indivíduos para uma sociedade em constante transformação, através de uma educação que promova o desenvolvimento integral do ser humano e o prepare para os desafios do século XXI.

2.1 Produções científicas sobre competências docentes

O estudo utilizou a bibliometria, uma técnica estatística confiável para avaliar a produção científica, com o objetivo de investigar as publicações sobre competências docentes, focando na educação profissional. Utilizou-se o programa Publish or Perish para buscar artigos nas bases de dados Google Scholar e Scielo, selecionando combinações de palavras-chave em português, inglês e espanhol. Apesar dos esforços, a pesquisa revelou uma carência significativa de produções sobre o tema, com uma maior quantidade de estudos encontrados no idioma inglês, mas com foco predominantemente no ensino superior.

A análise dos artigos mostrou que há uma diversidade de focos dentro do conceito de competência docente, com a maior parte dos estudos concentrando-se na educação de nível superior, indicando a necessidade de mais pesquisas que abordem as competências docentes especificamente no ensino profissional. Foi observado também que, apesar da presença do termo competência docente em documentos nacionais e diretrizes de formação de professores,

há uma lacuna evidente na literatura sobre este assunto no contexto do ensino médio profissional.

O estudo também destacou a importância de considerar o contexto nacional e institucional na implementação de modelos de competência docente e sugeriu que futuras pesquisas poderiam explorar o impacto desses modelos na qualidade dos professores e, por extensão, no desempenho dos alunos. A falta de estudos abrangentes sobre o tema ressalta a necessidade de uma atenção maior à formação e ao desenvolvimento de competências dos professores no ensino profissional.

2.2 Competências docentes na educação profissional de nível técnico

A educação profissional no Brasil passou por importantes transformações desde a criação das primeiras escolas técnicas até as recentes reformas políticas, adaptando-se às necessidades econômicas e sociais do país. A trajetória inclui a formação de trabalhadores desde a colonização, com índios e escravos como primeiros aprendizes, até iniciativas no período do Império e transformações durante a Primeira República, que promoveu o ensino industrial, agrícola e comercial.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a educação profissional deixou de ter um caráter assistencialista, tornando-se um meio para inclusão social e certificação profissional. Posteriormente, foram criados o Programa de Expansão da Educação Profissional e o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que diversificaram os formatos dos cursos técnicos. A educação profissional, diferenciando-se da educação formal e não formal, constitui uma terceira via no desenvolvimento pessoal, integrando-se aos níveis e modalidades de ensino, ao trabalho, à ciência e à tecnologia. A Lei do Pronatec de 2011 ampliou a oferta de cursos técnicos e tecnológicos, enquanto a Base Nacional Comum Curricular de 2017 definiu aprendizagens essenciais, buscando padronizar, garantir equidade e melhorar a qualidade educacional. Essa evolução destaca a importância da educação profissional no preparo de jovens para o mercado de trabalho, contribuindo para a redução do desemprego e melhoria da qualificação profissional no Brasil.

3 CAMINHO METODOLÓGICO

Esta pesquisa de campo tem uma abordagem quantitativa, pois serão medidas as competências docentes e a percepção dos alunos quanto às competências de seus professores. A abordagem quantitativa tem como objetivo verificar uma teoria com os dados obtidos na aplicação do estudo (Creswell, 2010). Nessa abordagem, o pesquisador testa ou verifica uma teoria por meio de variáveis definidas e a partir disto são analisados os resultados por meio de instrumentos que auxiliem na mensuração dos dados coletados. Segundo esse autor, baseando-se nos instrumentos de mensuração, é possível confirmar ou não aquilo que está sendo investigado por meio dos escores.

Esta pesquisa foi dividida em dois estudos, o Estudo 1 foi um piloto para verificação da efetividade das respostas aos questionários, principalmente pela necessidade de avaliação dos itens do questionário dos alunos, visto que ele foi uma adaptação do questionário para os professores, especificamente para esta pesquisa. No Estudo 2 foram aplicados os mesmos questionários, visto que não foram verificadas dúvidas por parte dos respondentes, tanto os professores como os alunos.

Foram aplicados dois instrumentos, respectivamente aos docentes e discentes: Questionário de Percepção de Competências Docentes (QPCD) e o Questionário de Percepção de Competências Docentes pelos Alunos (QPCD-A – adaptado do QPCD). Ambos os questionários são compostos por 27 itens do tipo Likert com seis pontos que avaliam quatro dimensões dos professores: Saber fazer; Clima relacional; Autoeficácia; Tecnologias e 1 questão aberta para comentários e sugestões.

4 RESULTADOS (INOVAÇÃO/ INTERVENÇÃO/ RECOMENDAÇÕES)

A educação contemporânea enfrenta desafios complexos impulsionados pela globalização e pelas rápidas mudanças tecnológicas, exigindo dos docentes um leque multifacetado de competências que transcendem o simples domínio do conteúdo. Este texto dissertativo aborda a essencialidade das competências docentes, não apenas no âmbito do conhecimento específico, mas também na capacidade de inovar pedagogicamente, adaptar-se às necessidades individuais dos alunos, e fomentar um ambiente que estimule o pensamento crítico e a curiosidade. A importância de habilidades como reflexão sobre a prática, adaptação,

gestão da diversidade e integração de tecnologias educacionais é destacada como crucial para preparar os alunos para um mundo em constante evolução.

A pesquisa apresentada investiga a percepção de competências docentes tanto por professores quanto por alunos em uma instituição de ensino profissional, utilizando questionários para captar essas percepções. Os resultados revelam uma alta autoeficácia entre os docentes, confiança em suas habilidades pedagógicas, e uma valorização das tecnologias por parte dos alunos, possivelmente influenciada pela experiência de ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. No entanto, ambos os grupos identificam o clima relacional como uma área que requer melhorias, apontando para a necessidade de desenvolver competências de comunicação e relacionamento interpessoal.

O estudo sublinha a necessidade de uma abordagem holística no desenvolvimento profissional docente, que inclua competências técnicas, pedagógicas, e socioemocionais, visando a construção de um ambiente educacional que promova o desenvolvimento integral dos alunos. Sugere-se a implementação de programas de desenvolvimento profissional que abordem essas áreas, através de workshops, seminários e grupos de reflexão sobre práticas pedagógicas inovadoras.

5 CONTRIBUIÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO E/OU SOCIEDADE

O estudo em questão traz contribuições significativas tanto para as organizações educacionais quanto para a sociedade de forma ampla, ao abordar a necessidade de uma formação docente ampla que integre competências técnicas, pedagógicas, socioemocionais e relacionais. Esta abordagem não apenas atende às demandas do processo de ensino-aprendizagem contemporâneo, mas também prepara os alunos para enfrentar os desafios de um mundo em constante transformação.

Para as organizações educacionais, a implementação de programas de desenvolvimento profissional que focam na ampliação das competências docentes, conforme sugerido pelo estudo, pode resultar em um aprimoramento da qualidade do ensino. Isso se deve à preparação de professores capazes de adotar metodologias inovadoras, lidar com a diversidade em sala de aula, integrar tecnologias educacionais e promover um clima relacional positivo. Tais habilidades são fundamentais para criar ambientes de aprendizagem que estimulem o pensamento crítico, a curiosidade intelectual e o bem-estar emocional dos alunos.

Além disso, a ênfase na autoeficácia docente e na necessidade de contínuo desenvolvimento profissional ressalta a importância de uma cultura organizacional que valorize a aprendizagem e a inovação constantes. Isso pode levar à criação de comunidades de prática dentro das instituições de ensino, onde os docentes compartilham experiências, desafios e soluções, contribuindo para o desenvolvimento profissional coletivo e a melhoria contínua da prática pedagógica.

Para a sociedade, a relevância deste estudo é ainda mais profunda. Ao preparar os alunos não apenas com conhecimentos técnicos, mas também com habilidades socioemocionais e de pensamento crítico, as escolas contribuem para a formação de cidadãos mais conscientes, empáticos e capazes de contribuir de forma significativa para o desenvolvimento social e econômico. A capacidade de navegar pela complexidade do mundo contemporâneo, enfrentar desafios globais e trabalhar colaborativamente em ambientes diversos é essencial para o progresso e a sustentabilidade das sociedades.

A inclusão de variáveis como contexto socioeconômico dos alunos e infraestrutura das instituições na análise das competências docentes também sugere uma perspectiva mais inclusiva e equitativa da educação. Isso implica na possibilidade de identificar e superar barreiras específicas ao aprendizado e ao desenvolvimento de competências, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas condições socioeconômicas, tenham acesso a uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da Educação. **BNCC, Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 16 jul. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02 jul. 2022
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 22 jul. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Resolução nº 1, de 6 de abril de 2017. Define a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como documento de caráter normativo que estabelece as competências e habilidades essenciais que todos os alunos da educação básica devem desenvolver. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 6 abr. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85591-rces001-18/file>. Acesso em: 19 jan. 2024.
- CUNHA, N. B. de; ALMEIDA, L. S.; GÓMEZ SÁNCHEZ, T. F. Percepção de Competências Docentes no Ensino Superior – Estudo Transnacional. **Journal of Supranational Policies of Education**, v. 17, p. 61–75, 2023. DOI: <https://doi.org/10.15366/jospoe2023.17.004>
- DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI. 1996. Disponível em http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 14 jul. 2022.
- DELORS, J. et al. (org.) **Educação, um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, Brasília: MEC/UNESCO, 2000. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 05 maio 2023.
- MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (Orgs.). **Coleção Mídias Contemporâneas: Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**. V. 2, p. 15-33, 2015.
- PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. **Pedagogia Diferenciada** – Das intenções à ação. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2014.

PETEROSI, Helena Gemignani. **Subsídios ao estudo da Educação Profissional e Tecnológica**. São Paulo: Ceeteps, 2014.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGrawHill, 2006.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TAVARES, E. L. H.; CORSETTI, B. Uma análise das concepções teóricas sobre qualidade da educação na América Latina a partir de publicações da UNESCO (1966-2008). **Holos**, Ano 35, v. 1, e4332, 2019. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4332/pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.