

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

ARIANE FRANCINE SERAFIM

AValiação da Qualidade na Formação Permanente de Professores
no Centro Paula Souza: Proposta SERVEDUCA

São Paulo
Junho/2020

ARIANE FRANCINE SERAFIM

AVALIAÇÃO DA QUALIDADE NA FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES
NO CENTRO PAULA SOUZA: PROPOSTA SERVEDUCA

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 Profa. Dra. Marília Macorin de Azevedo.

São Paulo
Junho/2020

FICHA ELABORADA PELA BIBLIOTECA NELSON ALVES VIANA
FATEC-SP / CPS CBR8-8390

S481a Serafim, Ariane Francine
Avaliação da qualidade na formação permanente de professores
no Centro Paula Souza: proposta ServEduca / Ariane Francine
Serafim. – São Paulo: CPS, 2020.
100 f.

Orientadora: Profa. Dra. Marília Macorin de Azevedo
Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e
Desenvolvimento da Educação Profissional). – Centro Estadual de
Educação Tecnológica Paula Souza, 2020.

1. Educação Profissional. 2. Formação Permanente. 3. Gestão e
Avaliação. 4. Qualidade. 5. ServEduca. I. Azevedo, Marília Macorin
de. II. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. III.
Título.

ARIANE FRANCINE SERAFIM

AVALIAÇÃO DA QUALIDADE NA FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES
NO CENTRO PAULA SOUZA: PROPOSTA SERVEDUCA

Profª. Dra. Marília Macorin de Azevedo

Orientadora – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza

Prof. Dr. Francisco Carlos Franco

Membro – Universidade de Mogi das Cruzes

Profª. Dra. Celi Langhi

Membro - Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza

Prof. Dr. Paula Roberto Prado Constantino

Membro - Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza

São Paulo, 25 de junho de 2020.

Dedico este trabalho aos meus pais, que mesmo não estando mais fisicamente comigo, sinto todos os dias a presença deles, viva em mim.

AGRADECIMENTOS

Dissertar exige tempo e transpiração. Por isso, à minha família: meu irmão, minha irmã e minha sobrinha, que compreenderam minhas ausências em tantas ocasiões que eu sei que nos custaram bons momentos juntos.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Marília Macorin de Azevedo, pessoa que eu tenho profunda admiração, pela parceria, pelos ensinamentos, pela prontidão, pela leveza e por nunca me deixar sentir sozinha nessa jornada. Tenho certeza que sem a sua paciência, olhar cirúrgico e atento, esse trabalho nunca sairia.

A todos os professores, que durante esse processo de maturação e aprendizagem nas aulas do mestrado, me ensinaram tanto e me fizeram despertar para outros horizontes, que nem eu mesma sabia que era possível refletir.

Aos colegas de turma, que faziam cada dia longo de aulas se tornarem mais leves e tão ricos de saberes, vocês foram incríveis.

A todos os funcionários da Unidade de Pós Graduação do Centro Paula Souza, pela presteza, profissionalismo e acolhimento sempre que preciso.

À Diretora do Departamento de Capacitação Técnica, Pedagógica e de Gestão do Centro Paula Souza, Lucília Guerra, que foi minha inspiração para este trabalho.

Ao Professor Almério Melquíades de Araujo, Coordenador Técnico da Cetec, que oportunizou e fez contribuições tão valorosas para que este trabalho se tornasse realidade.

Às minhas amigas, Bruna Judith e Paula, obrigada por me ouvirem, me incentivarem e acreditarem muito em mim.

Enfim, agradeço a Deus pela oportunidade de construir um trabalho que tenho tanto orgulho e fará parte da minha história.

“A massificação procura baixar a qualidade artística para a altura do gosto médio. Em arte, o gosto médio é mais prejudicial do que o mau gosto... Nunca vi um gênio com gosto médio.”

(Ariano Suassuna)

RESUMO

SERAFIM, A. F. **AValiação da Qualidade na Formação Permanente de Professores no Centro Paula Souza**: proposta ServEduca. 100 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2020.

A Formação Permanente de docentes, dentro de uma perspectiva de desenvolvimento profissional do professor, apresenta-se como um espaço para desenvolvimento da prática educativa. O Centro Paula Souza, ciente da importância dessa formação, oferece programa de Formação Permanente para Professores por meio da Cetec Capacitações, departamento da Unidade de Ensino Médio e Técnico. Os projetos de Formação Permanente que compõem o programa da Cetec Capacitações passam por avaliação que verifica a satisfação e percepção dos cursistas quanto às formações. No entanto, essas avaliações, apesar de atenderem parcialmente as necessidades dos gestores do Centro Paula Souza, necessitam de readequação para oferecerem informações para uma avaliação mais analítica da formação. Em função disso, o presente trabalho tem por objetivo geral propor um método de avaliação de Formação Permanente a partir de modelos de avaliação de serviços que atenda às necessidades de informações dos gestores. Considera como objetivos específicos analisar o modelo de avaliação de Formação Permanente utilizado pelo Centro Paula Souza frente aos modelos de avaliação de serviços; identificar modelos de avaliação de qualidade em serviços; levantar necessidades dos gestores dos projetos; reestruturar o modelo de avaliação de projetos e validar com os gestores da área responsável pelas formações docentes. O método utilizado foi o de abordagem qualitativa exploratória a partir de pesquisa bibliográfica e documental sobre Gestão da Educação Profissional, Formação Inicial e Permanente de Professores, Modelos de Avaliações de Serviços e sobre a Estrutura do Centro Paula Souza. A pesquisa de campo exploratória baseou-se na análise do atual modelo de avaliação da Cetec Capacitações, entrevistas com os gestores e validação do modelo ServEduca. Os resultados indicaram que o modelo proposto neste trabalho - ServEduca, apresenta-se como um instrumento que possibilita a avaliação da qualidade das Formações Permanentes, por meio de análises das dimensões que compõem a formação, permitindo um processo de melhoria contínua.

Palavras-chave: Educação Profissional. Formação Permanente. Gestão e Avaliação.

Qualidade. ServEduca.

ABSTRACT

SERAFIM, A. F. **QUALITY EVALUATION IN PERMENENT TRAINING FOR TEACHERS IN THE CENTRO PAULA SOUZA**: ServEduca proposal. 100 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2020.

Permanent Teachers Training, within the perspective of teacher professional development, presents itself as a space for the development of educational practice. The Centro Paula Souza, aware of the importance of this training, offers a permanent training program for teachers through Cetec Capacitações, High School and Technical department. The projects of Permanent Teachers Training that make up the Cetec Capacitações's program undergo an evaluation that verifies the satisfaction and perception of the students regarding the training. However, these evaluations, despite partially meeting the needs of the managers of Centro Paula Souza, need to be readjusted to offer information for a more analytical evaluation of formation. As a result, the present paper has the general objective of proposing a method of evaluating Permanent Teachers Training based on service evaluation models that meet the information needs of managers. It considers as specific objectives to analyze the evaluation model of Permanent Teachers Training used by Centro Paula Souza against the models of evaluation of services; identify service quality evaluation models; survey the needs of project managers; restructure the project evaluation model and validate the proposed model with the managers of the area responsible for teacher training. The method used was the qualitative exploratory approach based on bibliographic and documentary research on administration of Vocational Education, Initial and Permanent Teachers Training, Models of Service Evaluation and on the Structure of the Centro Paula Souza. The exploratory field research was based on the analysis of the current evaluation model of Cetec Capacitações, interviews with managers and validation of the ServEduca model. The results indicated that the model proposed in this work - ServEduca, presents itself as a model that allows the evaluation of the quality of Permanent Teachers Training, through analysis of the dimensions that compose the formation, allowing a process of continuous improvement.

Keywords: Vocational Education. Permanent Training. Administration and Evaluation.
Quality. ServEduca

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dimensões da Avaliação das Formações da Cetec Capacitações	60
Quadro 2: Fase 1 – Instrumento de Avaliação ServEduca	67
Quadro 3: Pontuação das dimensões ServEduca	69
Quadro 4: Fase 2 – Modelo de Avaliação ServEduca	72

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Gaps Modelo SERVQUAL	47
-----------	----------------------------	----

LISTA DE SIGLAS

CETEC	Coordenadoria de Ensino Médio e Técnico
CESU	Coordenadoria de Ensino Superior de Graduação
Etec	Escola Técnica
Fatec	Faculdade de Tecnologia
GFAC	Grupo de Formulação e Análises Curriculares
GSE	Grupo de Supervisão Escolar
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PEE	Plano Estadual de Educação
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1 GESTÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	22
1.1 GESTÃO EDUCACIONAL.....	22
1.1.1 Gestão da Educação Profissional	25
1.2 GESTÃO DE PESSOAS NA EDUCAÇÃO	27
1.3 GESTÃO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO	29
CAPÍTULO 2 FORMAÇÃO DOCENTE.....	32
2.1 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	32
2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	35
2.3 FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES	37
2.4FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA.....	39
2.5 FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES COMO PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS.....	42
CAPÍTULO 3 MODELOS DE AVALIAÇÃO DE SERVIÇOS.....	45
3.1 MODELO SERVQUAL.....	45
3.1.1 Modelo SERVPERF	48
3.2 MODELO DE QUALIDADE DE SERVIÇOS – GRÖNROOS.....	48
3.3 MODELO KANO.....	49
CAPÍTULO 4 A PESQUISA	51
4.1 AMBIENTE DE PESQUISA	53
4.2 ESTRUTURA DE ENSINO DO CENTRO PAULA SOUZA	55
4.2.1 Unidade de Ensino Médio e Técnico.....	56
4.2.1.1 Formação Continuada no Centro Paula Souza	57
4.2.1.2 Avaliação de Formação Continuada no Centro Paula Souza	60

CAPÍTULO 5 PROPOSIÇÃO DE NOVO MODELO DE AVALIAÇÃO DE PROJETOS DE FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES	64
5.1 Modelo ServEduca	65
5.2 Validação com gestores	73
CAPÍTULO 6 ANÁLISE E DISCUSSÃO	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista com Professor – Coordenador de Ensino Médio e Técnico – Centro Paula Souza	89
APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista – Diretora do Departamento de Capacitação Técnica, Pedagógica e de Gestão – Cetec Capacitações	90
APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O COORDENADOR DO ENSINO MÉDIO E TÉCNICO DO CENTRO PAULA SOUZA	91
APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A DIRETORA DO DEPARTAMENTO DE CAPACITAÇÃO TÉCNICA, PEDAGÓGICA E DE GESTÃO.....	96

INTRODUÇÃO

O interesse para o desenvolvimento deste estudo, que versa sobre a Avaliação da Qualidade dos Projetos de Formação Permanente de Professores da Educação Profissional, surgiu devido o trabalho que desenvolvo, desde 2011, com projetos de Formação Permanente de Professores do Ensino Técnico para o Eixo Tecnológico de Gestão e Negócios, no Centro de Capacitação Técnica, Pedagógica e de Gestão [Cetec Capacitações] da autarquia do estado de São Paulo, Centro Estadual de Educação Tecnológica, doravante designado como Centro Paula Souza.

No exercício das minhas atividades à frente de projetos de Formação Permanente de Professores de ensino técnico, muitas indagações me acometeram no sentido de identificar a qualidade das formações oferecidas para os professores do Centro Paula Souza e saber se elas se apresentam como projetos de valor para o professor cursista e para os coordenadores e gestores institucionais.

Tenho observado, no meu local de trabalho, que há muita preocupação com a qualidade da elaboração e desenvolvimento dos projetos de Formação Permanente de Professores. Isso denota a importância de haver instrumentos de avaliação que possibilitem verificar a qualidade das formações e que auxiliem os gestores no processo de elaboração e análise dos projetos, para melhoria contínua dos processos.

Para Sousa (2000), um programa ou projeto educacional é proposto com o intuito de corrigir problemas e aperfeiçoar práticas, por meio de objetivos, metas, estratégias e recursos. A avaliação dependerá justamente dos componentes, e das condições da execução do projeto.

Nesse contexto, este trabalho abordará a avaliação de projetos de Formação Permanente de Professores sob a ótica dos objetivos propostos pela Cetec Capacitações, que segundo Guerra (2019), é melhorar o serviço de Educação Profissional ofertado pelo Centro Paula Souza, por meio de formações para professores que proporcionem condições de aperfeiçoamento e atualização das práticas técnicas e pedagógicas.

Weinberg (2014) aponta que o objetivo da Educação Profissional é formar profissionais para as demandas do mercado de trabalho. Em função disso, o Centro Paula Souza constrói currículos e desenvolve práticas pedagógicas que vão ao encontro das necessidades esperadas pelo mundo do trabalho.

A Formação Inicial de Professores que lecionam na Educação Profissional, em geral, como afirma Souza e Rodrigues (2017), apresenta-se de forma descontinuada. E, conforme apontam Gesser e Stryhalski (2017), houve um crescimento significativo da Educação Profissional no Brasil, por isso a oferta de formação de professores precisa acompanhar esse crescimento.

Peterossi e Menino (2017) destacam que há uma ausência de formação de professores de Educação Profissional, pois nunca houve proposta consistente em relação a esses professores.

Com esse cenário, a Formação Permanente dos Professores se apresenta como importante instrumento na construção dos conhecimentos e práticas pedagógicas necessárias para desempenho da docência, como aponta André (2016) ao afirmar que a Formação Inicial é apenas um dos elementos importantes na construção do profissional docente, mas não é o único. García (1999), por sua vez, afirma que a formação de professores não termina com o fim da graduação, mas possui continuidade, por meio de programas de formação continuada.

Durante as pesquisas para este trabalho foram encontradas diversas nomenclaturas para denominação de projetos e programas de Formação Permanente para Professores, como: capacitação, reciclagem, curso, qualificação, formação permanente, formação continuada, dentre outros. Gatti (2008) afirma que os estudos educacionais não ajudam precisar o conceito, que, em algumas circunstâncias, restringem o significado pela estrutura e em outras refere-se de forma mais ampla. A autora apresenta os termos Educação Permanente e Formação Continuada, em um de seus artigos, como sinônimos.

Segundo Placco e Silva (2007) faz-se necessário saber o que é formar professores, para que favoreça uma postura crítica diante da complexidade das ações na formação de professores. Em seguida, as autoras ainda indagam sobre: “Formar em relação a quê?” (2007, p. 25). Quais dimensões estão a formação do professor? Pois, a formação acontece em diferentes dimensões, não sendo possível pensar em uma direção única. Então, quais dimensões podem ser consideradas fundamentais?

Placco e Silva (2007) então, elencam as seguintes dimensões da formação de docentes:

- dimensão técnico-científica: formação do professor sob o ponto de vista do conhecimento técnico-científico, relacionados à área de atuação do professor. Porém, devido ao progresso científico e a rapidez das transformações, há de se considerar que a formação deve compreender a ideia de flexibilidade para acompanhamento das mudanças científicas.

- dimensão da formação permanente: busca constante por novos saberes. Importante salientar que a formação continuada não se restringe apenas a cursos. Mas, na possibilidade de continuar buscando, aprendendo e ressignificando os conhecimentos, dentro da perspectiva de flexibilidade necessária da dimensão técnico científica.
- dimensão do trabalho coletivo e da construção coletiva do projeto pedagógico: é a formação intencional para trabalhos significativos e coletivos, em cooperação, possibilitando a transdisciplinaridade. O trabalho isolado é ineficaz. A escola acontece por meio de um projeto de escola, com todos os envolvidos congregando para o mesmo objetivo: formação do aluno e do cidadão.
- dimensão dos saberes para ensinar: esta dimensão engloba vários ângulos, como: conhecimento produzido pelo professor sobre os alunos, conhecimento sobre os aspectos afetivos-emocionais, conhecimento sobre os objetivos educacionais e o compromisso como cidadão e profissional.
- dimensão crítico-reflexiva: entender a si e como se realiza as ações, para poder avalia-las e modifica-las, pois são questões fundamentais e sensíveis no processo de formação do professor.
- dimensão avaliativa: é fundamental a capacidade avaliativa do professor de coletar, trabalhar, analisar e levantar hipóteses a respeito dos dados, para propostas e soluções.

Considerando as diversas dimensões abordadas por Placco e Silva (2007), neste trabalho será estudado a dimensão da Formação Permanente, dentro da perspectiva de cursos de Formação Permanente de Professores, que possibilita a busca por novos saberes, ressignificação de conhecimentos e atualização técnica e científica.

Segundo Marin (1995), as terminologias mais comuns encontradas para tratar da formação do profissional docente em seu exercício são: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, educação continuada e formação continuada e formação permanente.

Para a autora, o termo Reciclagem refere-se, na área educacional, a cursos rápidos e descontextualizados somados às palestras e encontros esporádicos, que tratam de forma superficial o amplo universo do ensino. O termo treinamento está vinculado a tornar-se apto, que poderia ser aplicado aos professores de Educação Física, por exemplo. Porém, seria um equívoco utilizar esse termo, que trata de finalidades mecânicas, para referir-se aos processos educacionais. O termo aperfeiçoamento também não é um termo adequado para utilizar na formação de professores pois apresenta sentido de tornar perfeito, completar alguém. capacitação possui o sentido de tornar capaz. E, para ser professor, é preciso tornar-se capaz, adquirindo condições para o desempenho da profissão. Por outro lado, formação permanente,

educação continuada e formação continuada possuem semelhanças na significância dos termos, por partirem de uma perspectiva teórica, por valorizar os saberes dos docentes e suas práticas pedagógicas. Para a autora, estes termos apresentam o sentido de educação como um processo de formação em contínuo e permanente desenvolvimento que se estende para o resto da vida.

Neste trabalho, portanto, optou-se pela denominação: Formação Permanente, devido constituir o termo que melhor define o modelo em estudo, considerando a dimensão de Formação Permanente apontada por Placco e Silva (2007).

Veiga et al. (2005) apontam que a Formação Permanente de Professores favorece a melhoria da qualidade do ensino. Porém, mesmo importante, a dificuldade está em oferecer cursos eficazes.

Portilho et al. (2017) afirmam que avaliar a Formação Permanente de Professores e seus impactos na prática docente impõe o desafio de mensurar essa relação. Reconhecendo tal desafio, os autores apontam que, mesmo assim, é preciso desenhos de pesquisas que permitam analisar os efeitos dos programas de Formação Permanente.

Os autores Portilho et al. (2017) ainda destacam que no âmbito da administração pública muitas vezes programas são implantados, reformulados ou excluídos sem subsídios de pesquisas de avaliação para tomada de decisão.

Nota-se, contudo, a importância de haver instrumentos de avaliação de projetos de Formação Permanente de Professores, que sirvam como ferramenta para análise das informações coletadas. Pois, tão importante quanto ter um instrumento de avaliação é analisar e interpretar as informações obtidas para que sirvam de base para tomada de decisões, que podem subsidiar tomadas de decisões para adequações, correções, atualizações das formações ou até mesmo determinar outros rumos.

Considerando a afirmação dos autores citados, com vistas ao volume de projetos de Formação Permanente de Professores no Centro Paula Souza, a questão de pesquisa deste trabalho é: qual o modelo de avaliação da Formação Permanente de Professores do Centro Paula Souza que possibilita análises para melhoria contínua dos processos dos projetos das formações?

O objetivo geral é propor um método de avaliação de Formação Permanente de Professores a partir de modelo de avaliação de serviços que atenda às necessidades de informações, para os coordenadores de projetos e gestores, sobre a satisfação e percepção dos professores cursistas das formações

Os objetivos específicos se propõem a: analisar o modelo de avaliação de projetos de Formação Permanente utilizada pelo Centro Paula Souza frente aos modelos de avaliações

de serviços, identificar modelos de avaliação de qualidade em serviços, levantar as necessidades de informações dos gestores dos projetos, reestruturar o modelo atual de avaliação de projetos da Cetec Capacitações e validar com os gestores o modelo proposto de avaliação de projetos.

Para este trabalho identifica-se como coordenadores de projetos os professores responsáveis por propor, planejar, desenvolver e aplicar a Formação Permanente com os professores do Centro Paula Souza. E, reconhece como gestores, o coordenador do ensino médio e técnico (Cetec) e a diretora do Centro de Capacitação Técnica, Pedagógica e de Gestão (Cetec Capacitações) do Centro Paula Souza.

O Centro Paula Souza comporta, dentro de uma das suas coordenadorias, o departamento de desenvolvimento de Formação Permanente de Professores, denominado de Centro de Capacitação Técnica, Pedagógica e de Gestão (Cetec Capacitações), que no ano de 2019, de acordo com a Cetec Capacitações, ofereceu 22.428 vagas e emitiu 14.000 certificados, por meio de projetos de Formação Permanente destinados aos professores de ensino médio, técnico e tecnológico da instituição.

O método utilizado para desenvolvimento deste trabalho foi pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa, a partir de pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Os temas para a pesquisa bibliográfica e documental foram: Gestão da Educação Profissional, Estudos sobre Formação Inicial e Formação Permanente de Professores, e, em especial, da Educação Profissional, que é a modalidade de educação foco deste trabalho; o Centro Paula Souza e sua organização para a Formação Permanente e Avaliação na área de Serviços, para revisão, seleção e adequação do modelo atual de avaliação da qualidade da Formação Permanente no Centro Paula Souza.

Foram realizadas entrevistas estruturadas, que foram planejadas por meio de mapa conceitual, com o coordenador de ensino médio e técnico e com a diretora do departamento de Capacitação Técnica, Pedagógica e de Gestão, tanto para embasamento da fundamentação teórica quanto para identificação das necessidades de retorno de informações sobre o processo de Formação Permanente e posterior proposição de estrutura do novo modelo de avaliação.

Espera-se com este trabalho que o modelo de avaliação para Formação Permanente proposto, a partir das revisões dos modelos já existentes, possa ser utilizado pelos coordenadores de projetos de Formação Permanente e gestores da Cetec Capacitações, do Centro Paula Souza, com a finalidade de subsidiar as análises de cada projeto, verificando os processos que atendem os professores cursistas e examinando quais precisam ser melhorados, tornando-se assim, uma ferramenta de melhoria contínua para as formações ofertadas pela Cetec Capacitações.

Faz-se importante ressaltar que o modelo de avaliação proposto deve priorizar a satisfação do professor cursista quanto aos processos de um projeto de Formação Permanente, visto que as formações objetivam proporcionar espaços de desenvolvimento e melhoria da prática docente para a Educação Profissional.

Este trabalho está estruturado de forma a apresentar os temas que o subsidiam. No Capítulo 1 aborda-se sobre a Gestão da Educação Profissional, que apresenta um recorte sobre alguns aspectos que a compõem.

No Capítulo 2 constata-se a importância da formação docente, identificando a relevância para o desenvolvimento do profissional professor. Em específico, é apresentada a configuração da formação inicial de professores para Educação Profissional e como a Formação Permanente possui importância significativa para subsidiar os docentes que atuam nessa modalidade de ensino.

No terceiro capítulo encontram-se recortes de Modelos de Avaliação de Serviços, para que sejam estudados para revisão e aplicação na pesquisa deste estudo.

O Capítulo 4 refere-se à pesquisa, por meio de descrição dos procedimentos adotados para desenvolvimento deste estudo, e como foram construídos.

No Capítulo 5 há a indicação de estrutura de novo modelo de avaliação de projetos de Formação Permanente para o Centro Paula Souza, proposto por meio de pesquisas oriundas deste trabalho.

No sexto e último capítulo encontram-se a análise e discussão do resultado obtido a partir da avaliação e validação dos gestores sobre o modelo de avaliação de Formação Permanente proposto.

Ao final, apresentam-se as considerações finais deste estudo, bem como propostas de continuidade de pesquisas para trabalhos futuros.

CAPÍTULO 1 GESTÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Este primeiro capítulo apresenta uma revisão bibliográfica e documental sobre a gestão da Educação Profissional. Primeiro pesquisou-se a gestão educacional de forma geral, para verificar a correlação entre o termo gestão, utilizado no meio empresarial e na área da educação, para que se possa compreender o que é a gestão educacional. Em um segundo momento, a pesquisa direcionou-se para a gestão da Educação Profissional, modalidade objeto de estudo deste trabalho. Em seguida, pesquisou-se sobre gestão de pessoas na educação e gestão da qualidade na educação, para que se possa compreender a qualidade na educação e se a Formação Permanente é um dos elementos de melhoria da educação.

1.1 GESTÃO EDUCACIONAL

O termo gestão utilizado na educação se aproxima do termo utilizado na área empresarial. Porém, contrastam no que diz respeito aos objetivos, visto que as empresas almejam o lucro e a escola objetiva a aprendizagem como função social. Também, há diferenças referentes às relações das estruturas organizacionais.

O estudo da escola como organização de trabalho não é novo, há toda uma pesquisa sobre administração escolar que remonta aos pioneiros da educação nova, nos anos 30. Esses estudos se deram no âmbito da Administração Escolar e, frequentemente, estiveram marcados por uma concepção burocrática, funcionalista, aproximando a organização escolar da organização empresarial. (LIBÂNEO, 2000, p. 69).

Durante a pesquisa foram encontrados autores que concordam nas diferenças entre os termos aplicados à educação e à área empresarial e destacam em quais aspectos há aproximação conceitual que se pode aplicar.

A gestão educacional contrasta com a gestão empresarial não somente em seus objetivos, visto que o último, geralmente, visa ao lucro e está pautado em uma racionalidade utilitária, mas as relações existentes nas estruturas organizacionais também se diferenciam em função de seus próprios fins. (QUEIROZ, 2018, p. 82).

Tredezini e Silva (2006) e Queiroz (2018) enfatizam as diferenças entre gestão empresarial e gestão educacional, evidenciando os contrastes teóricos e práticos sobre essas gestões.

Por meio das afirmações dos autores é possível discorrer que as estratégias de gestão aplicadas à empresa podem ser assumidas pela área educacional, desde que respeitadas as diferenças e a natureza de cada uma.

Félix (1985) afirma que as organizações empresariais e instituições de educação, apesar de terem objetivos diferentes, são semelhantes e, por isso, possuem estruturas parecidas, podendo ser administradas conforme os modelos propostos pelas teorias da administração de empresas, feitas as adaptações necessárias para atingir seus objetivos específicos.

Para Libâneo (2012) a organização ou gestão da escola é o conjunto de ações e procedimentos que proporcionam condições para alcançar os objetivos que contemplam a aprendizagem escolar, formação de cidadania e a de valores e atitudes.

A Gestão Educacional demanda articulação entre as relações humanas, sociais, e processos administrativos e pedagógicos, a fim de garantir o direito à educação para uma aprendizagem para transformação social.

A Gestão Educacional tem de organizar recursos, sejam físicos, humanos e financeiros, para planejamento e execução de planos educacionais, por meio de práticas escolares, garantindo assim um desenvolvimento socioeducacional.

Segundo Teixeira (2003), a gestão educacional pode buscar na administração o pilar para a fundamentação de sua teoria. No entanto, deve ser num modelo mais flexível, por meio de uma gestão participativa em que a comunidade possa envolver-se e assegurar o atendimento das necessidades das classes menos favorecidas.

Nessa perspectiva, a gestão educacional participativa é percebida como parceria entre a escola e a comunidade, com o propósito de colaborar nas tomadas de decisões, garantindo atendimento das demandas sociais e educacionais da comunidade.

Nota-se que o foco da gestão educacional está na promoção de um processo socioeducacional de qualidade, por meio de estrutura pedagógica que atenda às necessidades dos alunos e valorize os professores.

Para garantir que os objetivos da gestão educacional, com foco participativo, sejam alcançados, necessita-se de processos de gestão que possibilitem o desenvolvimento das ações articuladas com a comunidade.

Teixeira (2003) afirma que é necessário conhecer os mecanismos sistemáticos de administração, derivado do modelo clássico burocrático, a fim de contribuir para a construção

de novos modelos de administração escolar. O autor propõe que a escola seja voltada para uma organização para a aprendizagem.

Entende-se que a escola se apresenta como uma instituição, e, por esse motivo, requer administração para uma organização dos processos. Porém, o princípio de todas as atividades demanda visão para a aprendizagem. Todos os colaboradores de instituições educacionais precisam compreender para vivenciar tal função social da escola.

De acordo com Hora (1994), a escola, como uma instituição que procura a socialização do saber, da ciência, da técnica e das artes, deve comprometer-se politicamente e ser capaz de interpretar as carências da sociedade, direcionando tais necessidades em função de princípios educativos para responder às demandas sociais.

Para atender essas demandas, por meio de interpretações e análises com base nos aspectos sociais, os profissionais que compõem a estrutura de recursos humanos de instituições educacionais precisam ser qualificados e entender dos saberes da educação.

De acordo com o MEC (2004) a expansão da escolarização permite perceber que mais do que ser instruída por professores, os alunos precisam ser educados por educadores. Por educadores entende-se todos que têm presença permanente no ambiente escolar, em contato com os estudantes, independentemente da função que exerçam.

Os processos educacionais acontecem nas instituições para além das paredes da sala de aula, devido todos os ambientes serem espaços de aprendizagem. Os educadores, além dos professores, são também os funcionários da escola, que atuam como partícipes no desenvolvimento educacional.

A Educação é um direito social garantido para todos os brasileiros, de acordo com a Constituição de 1988 em seu artigo 205: “a educação, direito de todos”. A (LDBN) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) especifica as competências e obrigações para o oferecimento da educação.

A LDBN (1996) também detalha como a organização da gestão da educação nacional deve desenvolver-se por meio de sistemas de ensino federal, estadual e municipal.

Segundo Vieira (2002), as competências de cada um são:

- União: tem incumbência de coordenar e articular as relações e ações entre as demais unidades da federação, além de definir linhas do projeto educacional do país.
- Estados e Distrito Federal: tem como atribuição principal o ensino médio, além de elaborar e executar políticas e planos educacionais de acordo com os planos nacionais.

- Municípios: tem como atribuição central a educação infantil, além de organizar, manter e desenvolver o sistema de ensino local, com integração às políticas e planos educacional da união e dos estados.

A gestão educacional nacional fundamenta-se na organização e articulação desses sistemas e a forma com que executa e ofertam a educação, de acordo com suas competências, para a garantia da educação, que é um direito de todos.

A gestão democrática no âmbito educacional está prevista na Constituição Federal, no inciso VI do artigo 206 e na LDB, inciso VIII do artigo 3º: “gestão democrática do ensino público”.

Tal gestão prevê a participação de toda a comunidade escolar na organização da escola. Conforme afirma Lück (2000), o conceito de gestão já pressupõe a ideia de participação, por meio de trabalho em conjunto de pessoas, decidindo sobre encaminhamentos e tomadas de decisões. Ou seja, gestão participativa.

A gestão democrática é o oposto da gestão hierárquica, que está ligada ao autoritarismo. Cury (2002) afirma que a gestão democrática na educação requer transparência, impessoalidade, autonomia, participação, liderança, trabalho coletivo, representatividade e competência. Tudo isso voltado para um processo de decisão baseado na participação. É uma gestão de autoridade compartilhada.

Para assegurar uma gestão democrática educacional, de fato, faz-se necessário garantir igualdade de oportunidades de aprendizagem. De acordo com Ferreira (2000), igualdade de oportunidade significa igualdade de possibilidades para todos os que são desiguais, por meio de possibilidades diferenciadas.

Assim, entende-se a Gestão Democrática como a forma de administrar organizações escolares, possibilitando a participação de todos: escola, sociedade e poder público, de maneira articulada, com pensamento na coletividade, para garantir igualdade de oportunidades por um processo educativo de qualidade.

1.1.1 Estrutura da Gestão na Educação Profissional

Para entender a Gestão na Educação Profissional é necessário compreender a estrutura dessa modalidade educacional. De acordo com Grabowski (2014), a Educação

Profissional deve articular-se com a formação científica, tecnológica e humanista para que o aluno tenha condições de participar dos processos decisórios dos setores produtivos. O processo de ensino deve ser organizado para que o aluno produza conhecimento, para contribuir com o desenvolvimento de novas tecnologias adequadas ao contexto sócio-econômico-ambiental.

O objetivo da Educação Profissional situa-se em formar profissionais integrais, que possam associar conceitos teóricos com as práticas profissionais necessárias, por meio de resoluções de problemas, com desenvolvimento tecnológico.

Para tanto, torna-se preciso que a Gestão seja organizada e coordenada para tal objetivo, que engloba, além de atendimento das necessidades do mercado, o desenvolvimento de competências e habilidades para além do perfil produtivo, que corresponde ser um agente social transformador.

Essa gestão tem de conceber a estrutura escolar para que atenda premências de formação profissional. Essa estrutura engloba: corpo docente, ambientes didáticos e recursos materiais.

Grabowski (2014) afirma que a gestão da educação profissional deverá:

- Integrar-se à Gestão da Educação Nacional;
- Contemplar a participação efetiva dos trabalhadores nos espaços decisórios, para que a produção do conhecimento seja fomento à ciência e tecnologia, além de interesses mais amplos como melhoria das condições de vida da população;
- Redefinir as finalidades e os projetos de educação de modo a contemplar novas alternativas que impactem as condições de trabalho.

O autor relata a importância sobre a gestão da Educação Profissional vincular em sua organização os pressupostos do desenvolvimento da ciência e tecnologia, por meio das propostas da educação básica, visando a transformação das relações de trabalho.

Grabowski (2014) ainda ressalta que o desafio a ser enfrentado é a construção de uma proposta de gestão da Educação Profissional que envolva todos os segmentos sociais e organizar instâncias e espaços públicos de discussão e deliberação que produzam resultados à qualificação dos que vivem do trabalho.

Segundo Oliveira (2003), determinadas questões precisam ser consideradas para refletir sobre a possibilidade de uma gestão democrática da Educação Profissional, pois a influência de alguns fatores interfere diretamente no desenvolvimento. A problemática da gestão democrática da Educação Profissional situa-se no âmbito de uma questão mais ampla, que é justamente a gestão democrática da educação.

A adoção do princípio da gestão democrática do ensino público no arcabouço jurídico brasileiro com a Constituição Federal de 1988, no seu artigo 206, Inciso VI, possui em sua origem uma restrição: a gestão democrática é do ensino público e não da educação. Assim, Oliveira (2013) afirma que o primeiro aspecto a se considerar na democratização da educação é o acesso.

Oliveira (2013) ainda ressalta que o maior desafio de uma gestão que seja de fato democrática na Educação Profissional é ser ofertada para todos.

Segue-se que, numa definição preliminar e abrangente, acesso significa “fazer parte”; por conseguinte, remete à inserção, participação, acolhimento. Entretanto, o acesso pode ser entendido mais profundamente, de forma a transcender a contradição que emerge dessa compreensão, que se relaciona à dualidade “incluído/excluído”, “integrado/não integrado”, “parte/todo”. Acesso, num sentido mais profundo, refere-se a um pertencimento que se liga indissociavelmente ao senso de coletividade/universalidade e à práxis criativa. (SILVA; VELOSO, 2013b, p. 729).

Referente à Educação Profissional, a gestão deve compreender, além dos números de oferta, também as condições da permanência do aluno, para que ele experimente uma educação de qualidade.

A gestão democrática na Educação Profissional requer, além de conhecimento sobre administração, conhecimento também sobre a estrutura da Educação Profissional, para que a construção e oferta dos cursos sejam de acordo com as necessidades do mundo do trabalho e com possibilidade de transformação social, por meio de um acesso que permita a permanência e conclusão.

1.2 GESTÃO DE PESSOAS NA EDUCAÇÃO

Trabalhar com gestão de pessoas na educação requer, dos envolvidos, entender e gostar de pessoas, que são os protagonistas da educação. A gestão de pessoas faz parte da gestão educacional, por ser o recurso principal das instituições de ensino.

A gestão de pessoas na educação vai além de gerir esforços para processos burocráticos. Sousa e Quadros (2017) afirmam que a gestão de pessoas na administração pública necessita de planejamento para desenvolver não apenas a parte burocrática, mas

também para articular mecanismos de desenvolvimento e capacitação de servidores, propiciando melhorias na qualidade de trabalho e no atendimento à população.

Referente à educação, o atendimento prestado à população é por meio da oferta e acesso à educação de qualidade. Nesse sentido, os esforços para a gestão de pessoas devem ser voltados para formação continuada dos profissionais, garantindo a qualidade na prestação de serviços.

Segundo Libâneo (2004), deve-se assegurar as melhores condições organizacionais, operacionais e didático-pedagógico de desempenho profissional dos professores, a fim de que seus alunos tenham efetivas possibilidades de serem bem-sucedidos em suas aprendizagens, gerando assim, um conceito de escola eficaz.

No que tange a aprendizagem do aluno, faz-se fundamental refletir sobre como todos os espaços e ambientes escolares devem atuar em prol da educação. Para isso, o envolvimento dos demais funcionários, que não são os professores, é importante para que o processo educativo dialogue com o proposto no planejamento, para que o conceito de escola eficaz de Libâneo (2004) torne-se uma realidade.

A gestão educacional de fato será contemplada se forem proporcionadas condições necessárias para um bom desempenho pedagógico dos professores. Para Mansano (2010), as melhores condições pedagógico-didáticas implicam numa gestão de construção de uma comunidade escolar com toque e feição democrática de aprendizagem entre os profissionais da educação e os docentes, de maneira que a escola se transforme em local de aprendizagem para todos.

Segundo Delors (1999), um bom gestor educacional deve ser capaz de organizar o trabalho em equipe para alcançar resultados de forma eficaz. Para tanto, é preciso fazer com que os gestores sejam profissionais qualificados, portadores de formação específica.

Considerando a afirmação de Delors (1999), nota-se que uma gestão educacional de forma integrada, que contemple, inclusive, a gestão de pessoas, compreendendo a especificidade da educação, deve ser feita por gestores conhecedores de educação, percebendo sua função social e o objetivo que é a aprendizagem. E, ainda, que entenda de gestão educacional, para que saiba organizar e garantir a oferta de uma educação de qualidade, de forma acessível a todos.

A gestão de pessoas na educação deve garantir condições de Formação Permanente aos docentes e demais profissionais envolvidos na prática escolar, com o intuito de melhoria dos processos pedagógicos, administrativos e operacionais, por meio de reflexões que

possibilitem as transformações dos saberes e práticas da ação docente e procedimentos escolares.

1.3 GESTÃO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

Para compreender a gestão da qualidade na educação, faz-se necessário entender previamente o conceito de qualidade, que é diverso e múltiplo. De acordo com Morwood (1995) a palavra qualidade vem do latim *qualitas* e significa um atributo ou característica. Para Morejón (2005) qualidade é a capacidade dos atributos de produtos e serviços atender as necessidades do cliente.

Segundo Xavier (1991) o setor de educação tem diversos clientes, que são: alunos, pais e sociedade em geral. Assim, percebe-se a peculiaridade e complexidade de entender qualidade na educação, uma vez que a definição de qualidade indica que o cliente que propõe os pressupostos dos atributos do serviço para perceber a qualidade. Porém, com tantos clientes que circundam a esfera da educação, como conseguir satisfazer as necessidades de todos os envolvidos com visões particulares sobre o mesmo serviço?

Porém, de acordo com Xavier (1991) é possível afirmar que num dado momento histórico é plausível definir, de acordo com um contexto social, a quantidade e a qualidade mínimas de educação que a sociedade julga como satisfatória.

Mesmo com diferentes públicos com visões diferentes sobre a educação, o objetivo de todos os clientes desse serviço, é que as escolas possuam condições, desde infraestrutura até professores qualificados, para que os alunos tenham a educação necessária de acordo com os parâmetros nacionais de educação julgados como suficientes. Assim, faz-se necessário verificar os parâmetros educacionais existentes para os níveis de educação.

Segundo o parecer CNE/CEB nº 16/1999 as características das diretrizes curriculares nacionais para Educação Profissional de nível técnico, são um conjunto articulado de:

- princípios de valores estéticos, políticos e éticos;
- princípios de articulação com o ensino médio;
- critérios para o desenvolvimento;
- definição de competências profissionais gerais do técnico por área profissional;

- procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e no planejamento da educação profissional de nível técnico.

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 06/2012:

Art. 1º A presente Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Parágrafo único. Para os fins desta Resolução, entende-se por Diretriz o conjunto articulado de princípios e critérios a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas instituições de ensino públicas e privadas, na organização e no planejamento, desenvolvimento e avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, inclusive fazendo uso da certificação profissional de cursos. (CNE/CEB nº 06/2012).

Por isso, desenvolver uma gestão da qualidade na Educação Profissional corresponde a seguir os padrões de referência que orientam o sistema educacional profissional no que tange à gestão, organização e execução. Para que assim, haja processos que permitam que os alunos disponham de condições de ensino que possibilitem a aprendizagem.

De acordo com Oliveira (2014), a gestão da qualidade é algo complexo que transcende a simples busca por produtos e serviços de qualidade, levando instituições a pensarem qualidade de forma mais ampla em todos os seus processos.

Importante destacar que a gestão da qualidade na educação referencia-se no social, com ações de gestão mediante construção efetiva de relações sociais contextualizadas para formação dos alunos no sentido de terem melhores oportunidades.

De acordo com Colombo (2004), um sistema de gestão da qualidade em instituições de ensino, compreende um conjunto de atividades coordenadas para alcançar os objetivos. O sistema de gestão da qualidade trata a instituição como um todo e dentro do seu ambiente. Dentre as ações importantes destaca-se a formação permanente das pessoas que atuam na instituição, em especial a dos professores. O autor ressalta ainda, que mesmo com os cursos de Formação Permanente, problemas continuarão aparecendo.

A adoção de um sistema de gestão de qualidade na educação busca assegurar que o planejamento, organização, controle e liderança sejam conduzidos assegurando assertividade e melhoria contínua do seu desempenho e, especialmente a qualidade da educação, ou seja: o desenvolvimento das competências do estudante. (CASSOL et. al. 2012, p. 18).

A gestão da qualidade na educação considera a mobilização de estratégias técnicas e pedagógicas para que os alunos, que são o público-alvo mais importante dessa prestação de serviços, desfrutem de um ensino que contribua no processo de construção de competências e habilidades.

Xavier (1996) destaca que desenvolver uma gestão da qualidade na educação é um conjunto de princípios e métodos de integração e cooperação de todos os envolvidos, com o objetivo de promover a busca da melhoria da qualidade na educação.

A busca pela melhoria contínua na educação está ligada diretamente aos processos de aperfeiçoamentos das práticas escolares, como: melhoria da infraestrutura das escolas, busca por melhores materiais didáticos e melhoria das práticas pedagógicas. Esta ocorre também por meio de programas e projetos de Formação Permanente de Professores, que se baseiam nas experiências e necessidades para construção de novos saberes.

Segundo Longo (1996) para uma gestão de qualidade na educação é imprescindível a realização de Formação Permanente. Não existe qualidade total ou gestão da qualidade sem este componente vital.

Xavier (1995) aponta outras características e práticas necessárias das instituições de educação para uma gestão de qualidade:

- comprometimento político dos dirigentes;
- busca por parcerias (públicas e privadas);
- valorização dos profissionais da educação;
- gestão democrática;
- o fortalecimento e a modernização da gestão escolar; e
- a racionalização e a produtividade do sistema educacional.

Portanto, a gestão da qualidade na educação é a forma com que o sistema educativo acontece por meio de uma configuração integrada, analisando todos os envolvidos e construindo processos de melhoria contínua. Para que assim, haja práticas pedagógicas nas salas de aula de excelência e que permita ao aluno construir a aprendizagem necessária.

CAPÍTULO 2 FORMAÇÃO DOCENTE

Este capítulo destina-se para apresentação de um recorte, com embasamento de pesquisas bibliográficas e documentais, sobre a importância da Formação Inicial e Permanente de Professores, com intenção de entender o papel de cada uma dessas formações e de que modo elas se complementam na construção da vida profissional docente no contexto da Educação Profissional.

2.1 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

O professor é peça fundamental no processo de educação escolar, responsável pela construção de conhecimentos logo nos primeiros anos de vida de uma pessoa, estendendo-se até à formação profissional, por meio de programas de Formação Permanente e de pós-graduação, *stricto e lato sensu*.

Tendo em vista a relevância da profissão docente, Pimenta (1999) afirma que repensar a formação inicial de docentes tem sido uma das demandas mais urgentes para a área da Educação.

É percebido a complexidade da formação de professores, conforme aponta Zabala (1998) quando assegura que na sala de aula acontecem coisas com muita rapidez e, ao mesmo tempo, com diversos imprevistos, o que dificulta encontrar modelos para racionalizar a prática educativa.

Riggio (1999) destaca que os professores vão para a sala de aula assim que terminam a formação sem de fato estarem preparados para o desenvolvimento das atividades necessárias e práticas docentes. Com base no apontamento do autor, em contraponto com a fala de Zabala (1998), fica a dúvida se realmente haveria o momento em que se poderia afirmar que os professores estão prontos para prática profissional em sala de aula.

Silva (2005) afirma que os estágios supervisionados possuem importância por constituírem um espaço em que os diversos saberes, valores, conquistas, contradições, sentimentos de vitória e fracassos são experienciados. Por ser o estágio curricular, necessário nas licenciaturas e pedagogia, durante a Formação Inicial, torna-se o momento em que o

estudante de licenciatura ou pedagogia está em contato com a dinâmica real das circunstâncias da sala de aula e demais atividades docentes. Comportando-se assim, como um elemento de desenvolvimento de identidade profissional para o professor em formação.

Nota-se que a Formação Inicial ainda se apresenta de forma exígua para as atividades pedagógicas, de maneira a serem desenvolvidas conforme as necessidades curriculares que serão lecionadas em sala de aula, dentro do contexto trazido por Zabala (1998): de imprevistos e incertezas.

Imbernón (2011) afirma que o conhecimento pedagógico básico, do professor, deverá ter um caráter muito especializado, pois esse conhecimento está estreitamente ligado à ação, fazendo com que uma parte seja prática, adquirida a partir de experiências que proporcionam referências para a atividade profissional. Assim, a Formação Inicial demanda possibilidades de arquitetura de conhecimentos, por meio dos estudos das ciências da educação, para que subsidiem a aquisição de saberes especializados que darão sustentação para o desenvolvimento da prática educativa advinda das experiências e Formação Permanente.

À luz de Imbernón (2011), a discussão refere-se à uma parte dos saberes docentes, que ele necessita conhecer, denominada como prática. Competência essa que o professor desenvolverá conforme as experiências pedagógicas forem transcorrendo durante o desenvolvimento da docência. Esses saberes docentes também são alvos de discussão de Tardiff (2014), que propõe quatro saberes relacionados à formação e atividades do docente: saberes da formação profissional, saber disciplinar, saber curricular e saber experiencial.

Os saberes da formação profissional são aqueles que as instituições de formação de formadores difundem. São produzidos por pesquisas, que tornam os conhecimentos científicos e vão ser utilizados na formação dos docentes. O saber disciplinar pertence ao conhecimento das ciências da educação e é propagado nas universidades durante os cursos para formação de docentes. O saber curricular refere-se àquele que o professor desenvolve ao longo de sua trajetória profissional. Já o saber experiencial é aquele que o professor desenvolve ao experimentar a ação pedagógica, praticando sua função como docente.

As argumentações de Imbernón (2011) e Tardif (2014) referem-se acerca de alguns saberes que são considerados como referenciais e não contemplados na Formação Inicial. Eles são construídos e aperfeiçoados conforme a prática docente e as experiências vivenciadas em sala de aula. A profissão de professor está o tempo todo em movimento. O esperado da Formação Inicial são os subsídios para que os docentes consigam racionalizar as teorias estudadas para aplicação em sua prática docente.

Assim, a Formação Inicial deve proporcionar autonomia para que o docente em exercício durante sua profissão possa desenvolver práticas educativas que deem norte para que ele saiba como educar, como formar e como ele, o professor, pode materializar saberes para o desenvolvimento profissional próprio.

Nóvoa (2009) propõe os cinco P's que constroem a formação docente: P1-Práticas; P2-Profissão; P3-Pessoa; P4-Partilha e P5-Público.

- P1-Práticas: a Formação Inicial deve ser comprometida com a prática docente. Não privilegiando a teoria, mas utilizar a prática na construção do conhecimento docente como profissional.
- P2-Profissão: os conhecimentos dos professores mais experientes devem ser utilizados na Formação Inicial dos mais jovens, como um processo de valorização dos cientistas da educação.
- P3-Pessoa: durante a Formação Inicial é importante a reflexão sobre o professor-pessoa, para buscar o sentido de se estar na profissão, lembrando que a identidade de cada docente acontece por meio das vivências individuais.
- P4-Partilha: Trabalho em equipe e sua valorização, por meio de atividades colaborativas, uma vez que o trabalho colaborativo pode gerar movimentos pedagógicos.
- P5-Público: Interação entre professor e sociedade. Comunicar-se além dos muros da escola.

Tanto Nóvoa (2009) quanto Tardif (2014) entendem que a formação de profissionais para a docência não é uma soma de conhecimentos depositados, mas sim uma construção de saberes e conhecimentos que estão em constante movimento e transformações.

Por isso, a Formação Inicial deve considerar a construção dos saberes docentes que são necessários a partir da compreensão de realidade que estará situada na sala de aula para o desenvolvimento do aprendizado do aluno, por meio de teorias aplicadas que darão parâmetro para construção de novos saberes que permanecerão em contínua ressignificação.

2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Compreender a importância de haver uma formação de professores para Educação Profissional é complexo, pois, como relata Peterossi (2014, p. 43), “desafia autoridades, gestores e profissionais da educação face às políticas e programas de ampliação da oferta desse nível de ensino”.

Ainda, de acordo com Peterossi (2014), a formação das disciplinas específicas da Educação Profissional enfrenta os mesmos problemas das licenciaturas, mas com agravante das peculiaridades próprias dessa modalidade de ensino.

Essas peculiaridades estão situadas no sentido de sua própria motivação, que se concentram em atender às necessidades do mundo do trabalho, por meio de formação profissional, para desenvolver competências e habilidades que considere tais exigências do mercado. Conforme aponta Peterossi e Menino (2017), a Educação Profissional é uma modalidade de ensino que está dentro do sistema educacional brasileiro e tem por objetivo formar profissionais qualificados para o mundo de trabalho, visando o desenvolvimento econômico e social.

Para formar profissionais qualificados para o mercado, são necessários professores que possam articular as necessidades sociais e econômicas dos setores produtivos, por meio de práticas pedagógicas que contemplem o desenvolvimento de competências e habilidades e atendam às principais demandas.

Como já discutido por Peterossi e Menino (2017), não há formação específica para o professor de Educação Profissional. A rigor, essa modalidade de educação possui professores que tiveram formação em áreas técnicas, com experiência no mercado e, em alguns casos, possuem complementação pedagógica, para auxiliar na transformação das experiências profissionais e conhecimentos técnicos em práticas pedagógicas.

Segundo Machado (2008), os professores da Educação Profissional enfrentam desafios relacionados às mudanças organizacionais que afetam as relações profissionais, tendo em vista as inovações tecnológicas, as culturas profissionais, aumento das exigências de qualidade na produção e nos serviços, exigências sobre responsabilidade socioambiental e questões éticas.

A formação de professores para Educação Profissional deve se manter em constante movimento, uma vez que o cenário no qual ele está inserido também se transforma conforme

as necessidades de um mercado que não é estanque e sim fluido, e se alicerça também em pilares que estão também em transformação.

O desafio da Educação Profissional versa sobre proporcionar uma relação dialógica entre o mundo do trabalho e as relações sociais, por apresentar um cenário educacional que atenda o desenvolvimento do mercado de forma curricular, de acordo com os anseios de formação de pessoas e de profissionais para atuarem nas organizações.

Peterossi e Menino (2017) afirmam que a formação de professores para a Educação Profissional caracterizou-se, ao longo do tempo, por ser descontinuada, por parte das políticas públicas específicas, e por ser emergencial, com um caráter provisório, devido a urgência das ações propostas.

A LDBN (1996), no Capítulo III, destina espaço especialmente para a Educação Profissional. O Artigo 39 declara: “a educação profissional e tecnológica [...], integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”.

Dentro desse contexto, a Educação Profissional acontece em três níveis, como a própria LDBN (1996) relata: Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional; Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Educação Profissional Tecnológica de Graduação e Pós-Graduação; podendo articular-se com a Educação Básica e a Educação de Jovens e Adultos.

Por mais que a LDBN (1996) traga um capítulo para tratar especificamente da Educação Profissional, ao discorrer “Dos Profissionais da Educação” no Capítulo VI não há menção à formação de professores para a Educação Profissional.

Para Pacheco (2008), a licenciatura para Educação Profissional é fundamental, além de curso de pós-graduação Lato-Sensu e Stricto Sensu. Para isso, o autor afirma que é importante a construção de políticas públicas para a formação de professores para essa modalidade de educação.

Essa afirmação de Pacheco (2008) vai ao encontro do pensamento de Peterossi e Menino (2017):

Formar professores para o Ensino Técnico é uma tarefa em construção. Se a profissionalização e o emprego se constituem nas referências do Ensino Técnico e sua legitimidade está no entorno da escola, no mercado, por que não adotar o mesmo referencial para o professor? Ou seja, uma formação que concilie a necessária bagagem de um profissional familiarizado com a lógica da produção e da demanda do mercado às finalidades sociais do Ensino Técnico. Uma formação que leve à

apropriação das competências pedagógicas. Uma formação que evite modismos didáticos e permita a tomada de consciência das responsabilidades intelectuais e sociais do ser professor. Uma formação, enfim, que propicie ao professor conhecimentos e habilidades para “saber ensinar o saber fazer. (PETEROSSO e MENINO, 2017, p. 110-111).

Essa formação de professores para Educação Profissional deve levar em conta ainda o que relata Schwartzman (2005), ao afirmar que conforme a sociedade do conhecimento se desenvolve, solicitando o aumento das competências científicas e técnicas, a educação profissional também está em contínuo crescimento, para o desempenho de tais tarefas especializadas.

A argumentação de Schwartzman (2005), propõe reflexões sobre o contexto da Educação Profissional e, conseqüentemente, a formação de professores para essa modalidade. Tais reflexões concentram-se no âmago da estruturação de uma formação de formadores para Educação Profissional, que atenda as mudanças ocorridas no mundo do trabalho.

Para esse professor da Educação Profissional, mesmo sendo necessário ter a formação técnica para lecionar disciplinas de acordo com as demandas oriundas dos setores produtivo, nota-se por meio das afirmações de Schwartzman (2005), Pacheco (2008) e Peterossi e Menino (2017) que há urgência por uma formação que viabilize desenvolvimento de conhecimentos essenciais para a prática pedagógica de forma que o professor saiba ensinar o “saber fazer”.

Entretanto, para além do saber fazer, o professor da Educação Profissional precisa ser formado para ensinar o aluno a saber ser flexível para acompanhar as transformações técnicas científica, além de ensinar o aluno a saber conviver, respeitar e ser cidadão. Enfim, a formação de professores para a Educação Profissional circunda um complexo composto de práticas sobre o mundo e as pessoas.

2.3 FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES

A relevância de programas que desenvolvam a Formação Permanente de Professores é percebida em documentos como o Relatório da OCDE sobre a Educação Mundial 2018 (Education at a Glance, 2018), quando afirma que os professores devem ter oportunidades

para o desenvolvimento profissional para que possam auxiliar estudantes no desenvolvimento de habilidades necessárias para sua formação.

As oportunidades levantadas no Relatório da OCDE percorrem projetos de desenvolvimento profissional de professores, que possibilitem reflexões para aperfeiçoamento das práticas pedagógicas que estejam alinhadas às dificuldades encontradas em sala de aula.

Gatti (2008) afirma que a preocupação com a formação de professores entrou na pauta mundial pela conjunção de dois movimentos: pressões do mundo do trabalho e com a constatação dos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população.

Nesse cenário, a Formação Permanente apresenta-se como um ambiente de socialização e práticas pedagógicas para os professores, objetivando um aperfeiçoamento de forma individual e colaborativa.

De acordo com Oliveira (2014), a Formação Permanente deve oferecer um espaço de transformação por meio da inovação para o professor. Tal afirmação é percebida pela própria nomenclatura da formação: “permanente”; ou seja, remete a movimento, aquilo que é duradouro e tem continuidade. Com isso, a Formação Permanente tende a apresentar estrutura para construção de conhecimentos que possibilite acompanhar as mudanças emergentes de um mundo de sucessivas renovações.

A própria LDBN (1996) reconhece a importância da Formação Permanente, como explana o artigo 87, parágrafo 3º, inciso III: é dever do município, estado e união “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício utilizando também, para isto, os recursos de educação a distância”. É sabido, portanto, da necessidade de haver programas de Formação Permanente para professores, como complementação à formação inicial, para que possa fomentar as demandas da área de atuação do docente.

A Formação Permanente então, atua no sentido de aperfeiçoamento docente pelo desenvolvimento profissional, seja no sentido de atualização de técnicas e práticas, ou para (re)construção de saberes que não tenham sido considerados na Formação Inicial. Espera-se que a Formação Permanente possibilite posicionar o docente perante as mudanças por meio de experiências pedagógicas que sejam contextualizadas com a realidade de ação do professor.

Para Libâneo e Pimenta (1999), centros de formação, pesquisa e desenvolvimento profissional de professores deveriam ser criados devido a importância da formação do professor ampliada para o conceito de desenvolvimento profissional, com o objetivo de preparar, desenvolver pesquisas e, de forma contínua, formar o professor.

A Formação Permanente, como desenvolvimento profissional, possibilita ao professor articular ações para contextos múltiplos de realidades dos alunos, considerando as questões estruturais, sociais, emocionais e incertezas de futuro.

Para Sousa e Villas Bôas:

Para desenvolver uma boa atuação, o professor em exercício, circunscrito a contextos muitas vezes adversos e quase sempre distintos daqueles apresentados durante sua formação, irá exercitar um conjunto de habilidades de modo a articular seus conhecimentos com as condições que lhe são apresentadas. O melhor desempenho será apresentado não necessariamente pelo professor que domina o maior espectro de conteúdos, mas por aquele que, em determinada circunstância, consegue articulá-los a outras variáveis de modo a obter os melhores desempenhos possíveis de seus alunos. (2012, p. 776)

2.4 FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA

A Formação Permanente, além de todas as concepções, razões e dificuldades já relacionadas, apresenta outras especificidades que também devem ser consideradas para justificativa da necessidade da Formação Permanente para Educação Profissional.

Pela própria estrutura consolidada da Educação Profissional, a formação dos docentes deve ser orientada para os setores produtivos, tendo como base o desenvolvimento social e econômico. Esse panorama requer atendimento e acompanhamento aos professores, por meio de formações que visem o aprimoramento dos saberes docentes, para garantir a aprendizagem dos alunos.

Segundo Peterossi (2014), a Educação Profissional traz ao ensino desafios para que se crie um ambiente propício à aprendizagem de conteúdos específicos. Por isso, exige-se do professor que ele saiba, além das competências técnicas, buscar de forma permanente caminhos para uma prática formativa inovadora.

A inovação que Peterossi (2014) indica pode ser concebida, para o professor da Educação Profissional, por meio da Formação Permanente, visando uma construção de novas formas de desenvolvimento do ensino para uma aprendizagem significativa.

A Educação Profissional, por acompanhar as mudanças organizacionais, necessita de uma Formação Permanente de Professores que frua de um processo formativo para

possibilitar mudanças sobre aspectos técnicos, comportamentais e didáticos, como declara Imbernón (2010).

A mudança na formação do professor é uma ação complexa, pois trata sobre transformação nos processos que estão incorporados, como o conhecimento da matéria, da didática, dos estudantes, dos contextos, dos valores etc. Todos esses processos estão ancorados na cultura profissional que atua como filtro para interpretar a realidade (IMBERNÓN, 2010).

A proposta da Formação Permanente é de oportunizar ao professor constante aprendizado. Para a Educação Profissional esta não é apenas uma possibilidade e sim primícias para o professor conseguir trabalhar os elementos curriculares de forma integrada às necessidades de formação de profissionais da habilitação profissional.

Imbernón (2010) afirma que a Formação Permanente deveria não se concentrar em transmitir informações para conhecimentos objetivos, mas sim, importar-se em passar informações que possibilitem conhecimentos subjetivos, que circundam as atitudes e comportamentos. Isso, mais do que saber ensinar, o professor precisa assumir um compromisso que vai além do técnico, pois compreende os âmbitos pessoal, colaborativo e social, desenvolvendo competências de trabalho em equipe, comunicação, resolução de problemas e dos conflitos.

Essa afirmação do autor vem ao encontro com a proposta da Educação Profissional e daquilo que se espera desta formação. Atualmente, empresas vêm expondo sobre a necessidade de haver profissionais que tenham bem desenvolvidas as competências socioemocionais, para que possam relacionar-se com a equipe, por meio de um processo de comunicação que favoreça o envolvimento das equipes. E, para que se tenha profissionais com essa formação, fundamental haver professores que entendam e saibam como desenvolver tais competências. Ou seja, a Formação Permanente deve contemplar reflexões e experimentações voltadas para essa aprendizagem.

Como já apresentado neste trabalho, a Formação Permanente é necessária para um aperfeiçoamento do professor, em especial aqui abordado na Educação Profissional. Pois, relacionando a Formação Permanente com o que diz Freire (1996, p. 50), sobre “o inacabamento do ser humano”, para ensinar deve-se ter consciência do inacabamento do conhecimento. Ou seja, é um processo que nunca está pronto, nunca alcança o limite.

Deste modo, abordar a Formação Permanente de Professores, como aperfeiçoamento de práticas, adequa-se ao objetivo da formação, que é de auxiliar o professor no processo de aprendizagem e transformação constantes.

Imbernón (2010) afirma que a Formação Permanente de Professores não deve ser um treinamento para ser tratados problemas genéricos. Mas, deve conter objetivos com resultados esperados especificados e definidos em termos de conhecimento, como por exemplo: “explicar os princípios da aprendizagem significativa ou do desenvolvimento de habilidades”.

O exemplo do autor é claro ao caracterizar a diferença entre treinamento e uma formação. Apenas explicar os princípios não garantirá a formação ao professor. Para que seja de fato uma formação é necessário que ele saiba como desenvolver a aprendizagem significativa. Neste caso, a formação deve propor uma metodologia que leve o professor a conhecer o meio para proporcionar ao aluno condições para uma aprendizagem significativa.

Aprendizagem significativa, de acordo com Ausubel et al. (1980), é quando uma nova informação se assimila a uma ideia já existente, chamado de *subsunção*. Ou seja, a aprendizagem significativa acontece quando a nova aprendizagem é ancorada a partir daquilo que já se conhece. Os autores destacam que o fator mais importante que possibilita aprendizagem é considerar aquilo que já é sabido e compreendido pelo aluno.

Nesse contexto, a Formação Permanente de Professores da Educação Profissional, deve auxiliar o professor a desenvolver práticas educativas que possibilitem a aprendizagem significativa dos alunos.

Ao mesmo tempo que, conforme versa Imbernón (2010), a Formação Permanente de Professores para a Educação Profissional, deve conectar conhecimentos prévios trazidos pelos professores com as novas informações em um processo cíclico de inovação-formação-prática, partindo do fazer do professor para melhorar sua própria teoria e prática.

O desafio da Formação Permanente de Professores da Educação Profissional é proporcionar ao professor uma formação que colabore para que ele desenvolva processos de ensino por meio de *subsunções*, para que os alunos tenham uma aprendizagem significativa, e também aconteça para que o professor cursista, de forma significativa, considere tudo o que ele já sabe e conhece, para aperfeiçoar as práticas pedagógicas.

Ainda há de se considerar que a Educação Profissional caminha ao lado da inovação e tecnologia, que surgem de relações sociais colaborativas. Assim, torna-se necessário que os alunos já iniciem essas experimentações em sala de aula. Outro desafio do professor então, é proporcionar situações de simulações no contexto da prática educativa. Ou seja, mais uma demanda que a Formação Permanente precisa atender para formar professores.

De tal modo, a Formação Permanente para Educação Profissional precisa abarcar esse universo de necessidades e emergências que os professores dessa modalidade de ensino demandam. Faz-se necessário, portanto, que a Formação Permanente apresente objetivo que

estabeleça aprendizagem fundamentada para formação profissional, considerando todos os contextos envolvidos.

O que Imbernón (2010) propõe para que a Formação Permanente, seja de fato construtiva de significados, pensando na prática educativa, é que ela reflita e compartilhe com os professores contextos educativos realizados e desejados, para motivar construção de novas condutas; potencialize a autoestima e as habilidades sociais; faça o docente, por meio de técnicas cognitivas, solucionar problemas; compartilhe boas práticas; desenvolva um comportamento assertivo, para se comunicar de forma assertiva; estimule a experimentação de novas práticas educacionais e submetê-las ao debate; potencialize a reflexão do indivíduo sobre si mesmo, valorizando esforços; crie na formação ambiente adequado para o debate, a troca e para a reflexão.

Assim, nota-se urgência para que se compreenda que a Formação Permanente para Educação Profissional não pode estruturar-se como um mero treinamento ou de forma generalizada, sem levar em consideração o viés pedagógico que carrega, mesmo tendo como foco o mundo do trabalho. A Formação Permanente de Professores para Educação Profissional deve permitir mudança, reflexão, experimentação, práticas colaborativas, debates e construção de conhecimentos que possam ser transpostos de forma didática para uma aprendizagem significativa.

Ao compasso que a necessidade de desenvolvimento de Formação Permanente surge, emerge a importância de avaliação desta formação, para um acompanhamento da efetividade das propostas trabalhadas.

2. 5 FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES COMO PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS

Para abordar a Formação Permanente de docentes como prestação de serviços, faz-se necessário compreender previamente como a educação pode ser considerada um serviço, por meio da relação dos conceitos de serviços e educação.

De acordo com Dias (2003) o serviço é uma ação com desempenho que cria valor por meio de uma mudança desejada no cliente ou em seu benefício.

Grönroos (1995) define serviço como uma atividade ou uma série de atividades de natureza intangível, que podem acontecer durante as interações entre prestador de serviço e usuário do serviço, na qual é fornecida uma solução do problema ou da necessidade do usuário.

Las Casas (2002) afirma que serviços de consumo são aqueles serviços prestados diretamente para quem vai utilizar, ou seja, o usuário. E, subdividem-se em conveniência, escolha e especialidade.

Las Casas (2002) afirma ainda que há diversas categorias de serviços, sendo alguns mais intangíveis que outros, constituindo ser a ação que se transfere algo.

De acordo com Colenci (2000) “há quatro características importantes que são associadas aos serviços: intangibilidade, inseparabilidade, heterogeneidade e perecibilidade.”

Fitzsimmons e Fitzsimmons (2005) descrevem serviços como uma experiência perecível e intangível, desenvolvida para quem o experimenta que desempenha, frequentemente, o papel de coprodutor.

A ABNT(2000), define a característica da intangibilidade dos serviços, como algo abstrato, que se consome no mesmo instante em que é fornecido. A avaliação desse serviço é feita pela percepção do usuário.

Quaggio (2007) afirma que serviços possuem a característica de inseparabilidade pois não é possível separar a produção do consumo. Isto é, quando o serviço está sendo produzido pelo fornecedor ele também está sendo consumido pelo usuário.

Para Parasuraman, Zheitaml e Berry (1985), a característica heterogeneidade, indica que o desempenho de quem produz e oferece o serviço varia, não sendo possível ser sempre o mesmo, devido envolver comportamento e depender de interação entre fornecedor e usuário.

Segundo Colenci (2000) a característica de perecibilidade dos serviços é devida a impossibilidade de ser estocado, visto que ele é consumido ao mesmo tempo que ofertado.

Por outro lado, a educação é definida, segundo Peterossi (2018), como “uma prática social historicamente situada.”

De acordo com Wiggers (2014) educação é o ato de desenvolver a humanidade por meio da experiência humana, historicamente produzida, acumulada e organizada. As demandas da educação decorrem do fato de que o resultado dos processos não se acumula no organismo, tampouco pode ser transmitido pela herança genética. Mas sim, produzido por mediação da apropriação da cultura que o cerca. A apropriação acontece pelos processos educativos

Assim, a partir das afirmações dos autores, pode-se perceber que educação é um serviço, por ser uma ação que cria valor para o usuário, ao mesmo tempo que é intangível, por advir por meio dos processos de ensino e de aprendizagem.

Uma prática educativa nunca é a mesma, ainda que aconteça com o mesmo enfoque, pois o desempenho de um professor em uma sala de aula, por exemplo, depende de diversas variáveis, como da interação com os alunos, das condições socioemocionais e estruturais.

A educação não se estoca, ela acontece por meio de processo de ensino organizado e sistematizado. Há de se considerar ainda, que o processo de aprendizagem não ocorre automaticamente após o ensino, mas conforme a apropriação do aluno que vai transformando as informações em saberes e conhecimentos a partir das práticas docentes.

Visto que educação é considerada um serviço, a Formação Permanente de Professores também pode ser considerada uma prestação de serviços, uma vez que possui as características: intangibilidade, inseparabilidade, heterogeneidade e perecibilidade;

A Formação Permanente de Professores é a construção e reconstrução de saberes. De acordo com Nóvoa (1992) a Formação Permanente para os docentes não pode ser entendida apenas como uma formação construída pelo acúmulo de cursos ou de conhecimentos técnicos. Mas, por meio de uma reflexão crítica das práticas de construção e reconstrução da identidade pessoal e profissional

Assim, considerando que Formação Permanente de Professores é um serviço prestado, surge a possibilidade de utilizar como avaliação dos projetos de Formação Permanente, tão necessária para melhoria dos processos educativos, modelos de avaliação de serviços, por meio de revisões, levando em consideração a especificidade e peculiaridade do processo de formação de docentes.

CAPÍTULO 3 MODELOS DE AVALIAÇÃO DE SERVIÇOS

Neste capítulo serão apresentados modelos de avaliação de serviços com o objetivo posterior de selecionar um modelo que possa ser adaptado para aplicá-lo na pesquisa deste estudo. A adaptação do modelo ponderará as particularidades da educação.

3.1 MODELO SERVQUAL

Parasuraman, Zheitaml e Berry (1985) propuseram o instrumento SERVQUAL para avaliar a qualidade dos serviços, que analisa previamente as expectativas dos clientes quanto a um serviço em específico, e, depois do serviço prestado, avalia a satisfação dos usuários por meio da percepção de cinco dimensões: tangibilidade, confiabilidade, responsividade, garantia e empatia. A diferença entre percepção do usuário e expectativa representa a qualidade do serviço. Quando a percepção é inferior à expectativa, então o serviço apresenta, naquele quesito, lacunas ou *gaps* de qualidade que precisam de atenção para serem melhoradas.

Para Parasuraman, Zheitaml e Berry (1985), tangibilidade refere-se aos aspectos físicos; confiabilidade, refere-se à possibilidade de aplicação daquilo que foi prometido; responsividade está ligado ao atendimento pronto do fornecedor do serviço; garantia é a segurança que os usuários percebem por meio das operações; empatia pertence ao sentido da personalização do atendimento de acordo com as necessidades apresentadas.

A avaliação é aplicada em duas etapas, por meio de 22 questões. Na primeira etapa é mensurada a expectativa do usuário do serviço em relação ao serviço prestado, por meio de entrevista ou questionário, perguntando sobre a expectativa e desempenho ideal que se espera da prestação de serviços, sob a ótica das cinco dimensões.

Na segunda etapa, o instrumento questiona, sob o mesmo ponto, a percepção do cliente após a prestação do serviço, utilizando a escala Likert (1932), atribuindo nota de 1 a 7. Os extremos são considerados como Discordo Totalmente e Concordo Totalmente.

Segundo Parasuraman, Zheitaml e Berry (1985), a avaliação da qualidade (Q_j) é resultado da diferença entre a expectativa do cliente (E_j) e a percepção do serviço percebido do prestador de serviços (D_j).

$$\text{Assim, tem-se: } Q_j = D_j - E_j$$

Nessa equação, j representa o serviço; D é a percepção do desempenho do serviço prestado; E é a expectativa de qualidade ou característica; Q é a avaliação da qualidade da característica específica ou o *gap* entre a expectativa e o desempenho.

Segundo Andrade (2015), os resultados das respostas dos dois questionários deverão ser comparados para a verificação dos *gaps* para cada uma das questões, sendo que, o resultado final é fornecido pela diferença entre percepção e expectativa ($Q_j = D_j - E_j$).

De acordo com Loverlock e Wrigt (2007), quando a qualidade real cai abaixo do nível de serviço esperado pelos clientes, ocorre um *gap* ou lacuna na qualidade entre o desempenho do serviço prestado e a expectativa do usuário.

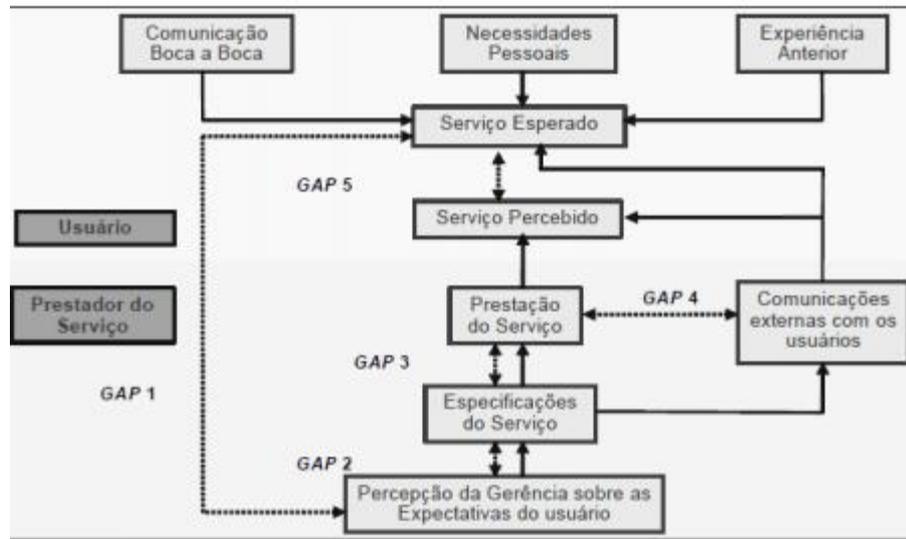
Finalizando as duas etapas, as respostas deverão ser comparadas e analisadas, sob cada ponto, para identificar qual a diferença das notas atribuídas, isto é, desempenho observado menos a expectativa. Se a diferença for zero, demonstra que o serviço atendeu plenamente às expectativas do usuário; se a diferença for positiva, significa que o desempenho observado superou as expectativas dos usuários, referentes à qualidade do serviço. Por outro lado, caso seja negativo, demonstra que a qualidade percebida do usuário foi insatisfatória, e deve-se avaliar quais dimensões apresentaram os *gaps*.

Parasuraman, Zheitaml e Berry (1985) propuseram esse modelo para avaliação da qualidade de serviços para analisar tais *gaps*, que são definidos, como:

- *Gap 1*: diferença entre a expectativa do usuário do serviço e a percepção da gestão sobre essa expectativa.
- *Gap 2*: diferença entre as percepções da gestão e as expectativas dos usuários e as especificações da qualidade do serviço;
- *Gap 3*: diferença entre as especificações da qualidade do serviço e a qualidade do serviço prestado.
- *Gap 4*: diferença entre a comunicação aos usuários sobre a prestação de serviços e o desempenho do serviço, ou seja, se a entrega corresponde às promessas.
- *Gap 5*: diferença entre a expectativa do consumidor e a sua percepção.

A Figura 1, apresenta um modelo de análise dos *gaps* do modelo SERVQUAL.

Figura 1: Gaps Modelo SERVQUAL



Fonte: Parasuraman, Zeithaml e Berry (1985)

Ao analisar a Figura 1, nota-se como as ações da prestação de serviços estão conectadas e integradas.

Ao verificar sobre o *Gap 1*, que consiste em ser a divergência entre a expectativa do usuário e o que o prestador de serviços entende como expectativa do usuário, há uma questão que está conectada a esse *gap*, que são as especificações do serviço. Esse *Gap* pode ser melhorado quando o prestador dos serviços especifica adequadamente o que será realizado.

No *Gap 2*, as especificações da qualidade dos serviços podem ser melhoradas a partir de um planejamento da comunicação de forma assertiva com o usuário, com pesquisas direcionadas. Compreende-se que ao melhor o *Gap 2*, o *Gap 1* também pode ser aprimorado.

O *Gap 3*, que é resultado da diferença entre as especificações do serviço e a qualidade do serviço prestado, está associado à adequação do que foi prometido e se de fato ele foi entregue.

A partir da figura entende-se que o *Gap 4* pontualmente refere-se à comunicação. No entanto, todos os demais *gaps* também possuem relação com esse requisito.

Já o *Gap 5*, que é a divergência entre a expectativa do consumidor e a sua percepção do serviço prestado, não pode ser neutralizado se os demais *gaps* não forem resolvidos.

3.1.1 Modelo SERVPERF

Cronin e Taylor (1992) propõem o modelo SERVPERF como alternativa ao modelo SERVQUAL, pois baseia-se somente na percepção de desempenho do serviço pelo usuário.

Cronin e Taylor (1992) criticam o modelo SERVQUAL por basear-se num paradigma de satisfação com confirmação/desconfirmação da expectativa. Por isso os autores desenvolveram um modelo de avaliação de serviços que considera somente a percepção do usuário do serviço sobre a qualidade, para que seja possível medir a performance do serviço. Assim, eles propuseram a escala de medida psicométrica de qualidade em serviços denominada SERVPERF.

Segundo Miguel e Salomi (2004), o modelo SERVPERF destaca que não se pode medir qualidade comparando as diferenças de expectativa com desempenho, e sim com a percepção do desempenho.

Assim como o SERVQUAL, o modelo de avaliação SERVPERF possui um questionário estruturado com 22 questões e cinco dimensões. Porém, o foco é apenas no desempenho do serviço prestado, ou seja, não se questiona sobre as expectativas, apenas sobre o desempenho do serviço.

3.2 MODELO DE QUALIDADE DE SERVIÇOS – GRÖNROOS

Grönroos (1984) desenvolveu o Modelo de Qualidade de Serviço, que é baseado na premissa do conceito de percepção do serviço.

Grönroos (1995) defende que a qualidade percebida de um serviço pode ter duas dimensões: técnica e funcional. A dimensão técnica está ligada ao resultado do processo do serviço; assim, essa dimensão está ligada àquilo que o cliente recebe do serviço. Já a dimensão funcional está relacionada à forma com que o cliente recebe o serviço. Inclui-se ainda um terceiro fator, a imagem da instituição.

Segundo Miguel e Salomi (2004), o terceiro fator, a imagem da instituição, pode ser considerado como uma dimensão da qualidade, por meio da qual os clientes formam seu conceito da instituição e têm as suas expectativas influenciadas por este conceito. Essa imagem seria construída, principalmente, pelas qualidades técnicas e funcionais, e por outros fatores menos influentes, como reputação, informações de terceiros, propaganda, preço e relações públicas.

Assim, o Modelo de qualidade de Serviços, proposto por Grönroos, estabelece que as instituições conheçam os clientes e suas percepções sobre a qualidade do serviço que deve ser prestado, além de saber como o usuário é influenciado.

3.3 MODELO KANO

O Modelo Kano de Qualidade Atrativa e Obrigatória desenvolvido por Kano et al. (1984) apresenta a não linearidade da relação entre desempenho e satisfação, classificando os atributos como obrigatórios, unidimensionais e atrativos.

Kano et al. (1984) recomendam que os atributos devem ser identificados questionando os usuários a respeito dos serviços, analisando a reação ou satisfação, quando os atributos têm desempenho superior (questão positiva) e inferior (questão negativa). Dependendo das respostas para a questão positiva e negativa, o atributo pode ser identificado como atrativo, obrigatório, unidimensional, neutro ou reverso.

- Atributo atrativo: este atributo é imprescindível para a satisfação do cliente quando tiver alto grau de desempenho e acarretará na plena satisfação do cliente. Porém, caso não seja atendido, não trará insatisfação.
- Atributo obrigatório: se este atributo não estiver presente ou se o grau de desempenho dele for insuficiente, o cliente ficará insatisfeito. Porém, caso esteja presente não trará satisfação.
- Atributo unidimensional: neste atributo, a satisfação é proporcional ao grau de desempenho; quanto maior o grau de desempenho, maior é a satisfação do cliente.
- Atributo neutro: este atributo refere-se aos aspectos que não são bons e nem ruins, ou seja, eles não resultam em qualquer satisfação ou insatisfação do cliente.
- Atributo reverso: este atributo refere-se ao alto grau de desempenho do serviço, que resulta na insatisfação, ou no baixo grau de desempenho do serviço que resulta na satisfação do cliente.

- Atributo questionável: este atributo indica que ou a pergunta foi elaborada incorretamente, ou o cliente não compreendeu a pergunta, ou a resposta foi inconsistente.

De acordo com Roos, Sartori e Godoy (2009), para saber os tipos de atributos, as classificações de Kano são identificadas por meio de um questionário estruturado com um par de perguntas para cada característica do produto e/ou serviço. A primeira questão refere-se à reação do cliente se o produto e/ou serviço tem essa característica, como a forma funcional da pergunta; a segunda refere-se a sua reação, se o produto e/ou serviço não tem essa característica, como a forma disfuncional da pergunta. A combinação das respostas para a forma funcional e disfuncional da pergunta, pode-se classificar, segundo as respostas dos clientes, um atributo em: atrativo, unidimensional, obrigatório, neutro, reverso ou questionável.

Portanto, o modelo Kano projeta-se como recomendado quando há a intenção de conhecer o usuário, para que se possa entregar o serviço de acordo com os atributos desejáveis sob a ótica dele.

CAPÍTULO 4 A PESQUISA

O método utilizado para o desenvolvimento deste trabalho foi a pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa, a partir de entrevistas, pesquisa bibliográfica, documental e de campo.

A primeira etapa consistiu em pesquisa bibliográfica e documental sobre Gestão da Educação Profissional; Formação Docente, e em especial da Educação Profissional, que é a modalidade de educação foco deste trabalho; e Modelos de Avaliação na área de Serviços.

As pesquisas bibliográficas e documentais nortearam este trabalho para compreender a Gestão da Educação Profissional e verificar como a Gestão da Qualidade se enquadra na área educacional. Essas pesquisas também subsidiaram os estudos sobre a estrutura da formação docente, com viés para Educação Profissional, com o intuito de entender a importância da Formação Permanente de Professores para a Educação Profissional.

Os Modelos de Avaliação na área de Serviços foram identificados, por meio de um recorte dentre os modelares existentes, para entender como as avaliações de serviços são construídas e possibilitam extração de informações para tomadas de decisões da gestão.

A revisão desses modelos de avaliação de serviços selecionados contribuiu para a elaboração da proposta do novo modelo de avaliação de Formação Permanente de Professores, para ser utilizado pelos gestores e coordenadores de projetos de Formação Permanente do Centro Paula Souza que é o ambiente de pesquisa deste estudo.

Para propor um novo modelo de avaliação dos projetos de Formação Permanente, além do subsídio dos modelos de avaliação de serviços selecionados, foram realizadas entrevistas com alguns atores do Centro Paula Souza, que são: o coordenador técnico do ensino médio e técnico, Professor Almério Melquíades de Araújo e a diretora do departamento de capacitação técnica pedagógica e de gestão, Professora Lucília dos Anjos Felgueiras Guerra.

Professor Almério Melquíades de Araújo é coordenador técnico da Unidade do Ensino Médio e Técnico do Centro Paula Cetec há 23 anos, sendo responsável pela coordenação técnica e pedagógica das Etecs e respondendo pelos grupos de elaboração e reformulação curricular, capacitação continuada de docentes, educação a distância e supervisão educacional.

Professora Lucilia dos Anjos Felgueiras Guerra, foi diretora da Etec de Artes durante 04 anos e meio, implantou as Etecs de Esportes e Roberto Marinho, ambas na cidade de São Paulo. Em 2020, completou 06 anos na direção da Cetec Capacitações.

As entrevistas [Apêndices C e D], elaboradas por meio de mapa conceitual [Apêndices A e B], tiveram o objetivo de identificar as necessidades desses atores no processo de gestão, para verificação da estrutura da avaliação dos projetos de Formação Permanente.

Por meio de mapa conceitual, as entrevistas foram estruturadas, para representação visual e para que o planejamento da abordagem das perguntas fosse sistematizado de acordo com o conjunto de informações necessárias de serem levantadas, no momento das entrevistas.

De acordo com Cervo, Silva e Bervian (2007), método científico é apenas um instrumento de trabalho que é ordenado de procedimentos. Mas o resultado depende do usuário. Nesse sentido, o método escolhido para este estudo foi selecionado devido a resposta para a questão de pesquisa pretender propor um modelo de avaliação de Formação Permanente, considerando o instrumento de avaliação atual da Cetec Capacitações, a partir de modelo de avaliação de serviços que atendam às necessidades dos gestores do Centro Paula Souza.

Segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 376), “o foco da pesquisa qualitativa é compreender e aprofundar os fenômenos, que são explorados a partir da perspectiva dos participantes em um ambiente natural e em relação ao contexto”.

Gil (2008) afirma que o objetivo da pesquisa exploratória é explicitar o problema, por meio de levantamento bibliográfico e entrevistas com pessoas envolvidas no contexto.

Com as pesquisas bibliográficas e entrevistas com os gestores do Centro Paula Souza, a partir da análise da avaliação utilizada atualmente pela Cetec Capacitações, verificou-se que o modelo de avaliação da Formação Permanente existente, embora considerado bom, atende de forma parcial as necessidades dos gestores. Para tanto, requer adequações que serão propostas por este trabalho.

Portanto, após as pesquisas realizadas, propôs-se a elaboração de um modelo de avaliação de Formação Permanente de Professores, denominado como ServEduca, que foi fundamentado com subsídios do referencial teórico e entrevistas deste trabalho. Este modelo foi construído a partir dos instrumentos de avaliação SERVQUAL e SERVPERF, que foram escolhidos após pesquisas de instrumentos de avaliação, devido serem os modelos que possuem as propostas que mais se assemelham ao campo da Formação Permanente de Professores da Educação Profissional. Essa afirmação é ancorada devido os modelos elegidos possibilitarem avaliar a qualidade da prestação de serviços, por meio de dimensões, resultando em um processo de melhoria contínua.

Após a construção do modelo ServEduca, foi realizada submissão da proposta aos gestores do Centro Paula Souza, responsáveis pela Formação Permanente dos Professores da instituição, para validação da possibilidade de utilização do modelo nos projetos executados na

Cetec Capacitações. Essa submissão foi feita no dia vinte e seis de maio de dois mil e vinte, com início às dez horas, de forma remota, por meio da Plataforma *Teams*.

4.1 AMBIENTE DE PESQUISA

O Centro Paula Souza é uma autarquia do estado de São Paulo vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico. De acordo com o Centro Paula Souza (2019), a instituição administra 223 Escolas Técnicas (Etec) e 73 Faculdades de Tecnologia (Fatec), com 300 mil alunos cursando cursos técnicos de nível médio e superior tecnológico. Ainda de acordo com a instituição, as Etecs atendem aproximadamente 224 mil estudantes, já as Fatecs atendem 85 mil estudantes.

O Centro Paula Souza possui 151 cursos técnicos voltados para os setores industrial, agropecuário, construção civil, tecnologia da informação e de serviços, além de incluir habilitações nas modalidades presencial, semipresencial, online e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

De acordo com Broti (2012), o Centro Paula Souza tem sua gênese com a publicação do Decreto-Lei de 6 de outubro de 1969 à publicação da Lei n. 952, de 30 de janeiro de 1976, que criou a Universidade Estadual Paulista (UNESP) e incorporou o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo a esta universidade.

Esse Decreto-Lei aconteceu na gestão do governador Roberto Costa de Abreu Sodré (1967-1971), “como resultado de um grupo de trabalho para avaliar a viabilidade de implantação gradativa de uma rede de cursos superiores de tecnologia com duração de três anos” (Centro Paula Souza, 2014).

Com base nas informações do Centro Paula Souza (2014), em 1970 a instituição iniciou as atividades com a oferta de três cursos tecnólogos na área de construção civil: Movimento de Terra e Pavimentação, Obras Hidráulicas e Construção de Edifícios e dois cursos tecnólogos na área de Mecânica: Desenhista Projetista e Oficinas. Estes cursos foram implantados na primeira Faculdade de Tecnologia, que foi fundada na cidade de Sorocaba e em 1973 era fundada a Faculdade de Tecnologia de São Paulo, na cidade de São Paulo.

A missão da origem da instituição foi a de organizar os primeiros cursos superiores de tecnologia, porém, com o tempo, acabou incorporando também a educação profissional de nível médio (Centro Paula Souza, 2014).

Em 1973, por meio do Decreto Estadual de 10 de abril de 1973, n. 1418, o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo, passa a denominar-se Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”.

Em 1994, houve a incorporação de noventa e seis escolas estaduais de educação profissional ao Centro Paula Souza passando, assim, a administrar oficialmente o Ensino Técnico público no Estado de São Paulo (Centro Paula Souza, 2014).

O Centro Paula Souza (2019) apresenta sua missão, no site institucional, como sendo “consolidar-se como referência nacional na formação e capacitação profissional, bem como na gestão educacional, estimulando a produtividade e competitividade da economia paulista”.

Já os valores são:

valorização e desenvolvimento humano, postura ética e comprometimento, respeito a diversidade e a pluralidade, compromisso com a gestão democrática e transparente, cordialidade nas relações de trabalho, responsabilidade e sustentabilidade e criatividade e inovação. (CENRO PAULA SOUZA, 2019).

Os objetivos estratégicos possuem o intuito de:

atender às demandas sociais e do mercado de trabalho, obter satisfação dos públicos que se relacionam com o Centro Paula Souza, alcançar e manter o grau de excelência em seus processos de ensino e aprendizagem, assegurar a perenidade do crescimento da instituição com recursos financeiros disponíveis, celeridade e efetividade na prestação de serviços, formar profissionais atualizados em tecnologias e processos produtivos, capazes de atuar no desenvolvimento tecnológico e inovação, promover a cultura de inovação e empreendedorismo, aumentar a eficiência, produtividade e competitividade da instituição e ampliar a oferta da educação profissional. (CENRO PAULA SOUZA, 2019).

Já as diretrizes estratégicas englobam:

o aperfeiçoamento continuamente dos processos de planejamento, gestão e as atividades operacionais/administrativas, estímulo e para consolidação das parcerias, sinergias e a inovação tecnológica, manutenção para adequação da infraestrutura para laboratórios e equipamentos didáticos-pedagógicos atualizados, promoção de capacitações e atualizações dos servidores, para assegurar a qualidade e a eficiência da educação profissional, garantia dos processos de avaliação institucional que viabilizem a métrica e identificação dos resultados da instituição, implantação de

programas que busquem melhorias contínuas dos resultados da instituição, identificação de novas tecnologias e demandas para planejamento e implantação de novos cursos e iniciativas, promoção e aplicação da tecnologia para estímulo da criatividade para o desenvolvimento de competências humanas e organizacionais, captação de recursos financeiros externos para realizações de projetos estratégicos quando não disponíveis no orçamento da instituição. (CENTRO PAULA SOUZA, 2019).

O Centro Paula Souza, pela sua estrutura e capilaridade de oferta, configura-se como uma instituição que possui a responsabilidade de formação básica, técnica e tecnológica, por meio de propostas pedagógicas que suportem os valores, objetivos estratégicos e diretrizes estratégicas. Para tanto, os professores, agentes protagonistas das propostas, precisam de programa estruturado de Educação Continuada por meio de projetos de Formação Permanente, que subsidiem as práticas educativas curriculares e não curriculares.

4.2 ESTRUTURA DE ENSINO DO CENTRO PAULA SOUZA

Devido a capilaridade da instituição e, para desenvolvimento das ações de acordo com a missão, visão, valores e diretrizes estratégicas, o Centro Paula Souza possui um organograma que divide a instituição em unidades de coordenadoria, para atender as modalidades da Educação Profissional: Unidade de Formação Inicial e Continuada; Unidade de Ensino Médio e Técnico; Unidade de Ensino Superior e de Graduação; e, Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa.

Há também, além da Superintendência, as coordenadorias de Infraestrutura, Recursos Humanos, Gestão Administrativa e Financeira e Núcleo de Regionalização, que atendem a parte administrativa e de estrutura da instituição.

A Unidade de Formação Inicial e Continuada é a unidade responsável pelos cursos de Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional, conforme a LDB (1996). De acordo com o Centro Paula Souza (2019), essa unidade oferece os cursos de qualificação profissional por meio de parcerias com o setor produtivo, fundações, secretarias estaduais e outros órgãos públicos. O objetivo do Centro Paula Souza é oferecer cursos rápidos para a

inserção no mercado de trabalho de pessoas em situação de vulnerabilidade e baixa escolaridade.

A Unidade do Ensino Médio e Técnico (CETEC), *locus* desta pesquisa, é a unidade responsável pela administração das Etecs, respondendo pelo oferecimento dos cursos técnicos e ensino médio. O detalhamento desta unidade será realizado posteriormente.

A Unidade do Ensino Superior de Graduação (CESU), responde pela gestão das Fatecs. Segundo o Centro Paula Souza (2019), é a unidade que coordena as ações das Faculdades de Tecnologia do Centro Paula Souza, possui um coordenador e está subdividida em duas grandes áreas, para gestão de suas ações: setor acadêmico-pedagógico e setor acadêmico-administrativo.

A Unidade de Pós-Graduação responde pela oferta dos cursos de pós-graduação do Centro Paula Souza. De acordo com o Centro Paula Souza (2019), as atividades dessa unidade iniciaram com os programas de pós-graduação em 2002. Atualmente, oferta Mestrado Profissional (*stricto sensu*), por meio dos programas de Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional e Gestão e Tecnologia em Sistemas Produtivos. A Unidade oferta também cursos de Especialização e MBA (*lato sensu*), por meio dos seguintes programas: MBA Excelência em Gestão de Projetos e Processos Organizacionais; MBA em Tecnologia e Inovação e MBA em Engenharia e Negócios.

De acordo com o Centro Paula Souza (2019) a instituição consolida seu papel de agente formador de recursos humanos altamente qualificados pela oferta de todos os níveis de ensino tecnológico e pela sistematização e integração de suas atividades de ensino, extensão, pesquisa e inovação.

O Centro Paula Souza, devido seu arranjo estrutural e de oferta de Educação Profissional, possui um papel social relevante de formação de profissionais e pessoas que possam atender as diversas demandas de uma sociedade que necessita de competências técnicas atreladas às competências socioemocionais.

4.2.1 Unidade de Ensino Médio e Técnico

A Coordenadoria da Unidade do Ensino Médio e Técnico (CETEC) se organiza por grupos de trabalho: Supervisão Educacional; Formulação e Análises Curriculares; Estudos de

Educação a Distância; e Centro de Capacitação Técnica, Pedagógica e de Gestão (Cetec Capacitações).

Por meio de um plano de metas da coordenadoria, os grupos de trabalho, configurados em departamentos, planejam os processos e projetos, de acordo com os objetivos estipulados pelo plano de metas.

O plano de metas possibilita a unidade no desenvolvimento das estratégias para consecução dos resultados esperados levantados pela coordenadoria, com o intuito do alcance dos objetivos institucionais do Centro Paula Souza.

De acordo com Araújo (2019), durante entrevista [Apêndice C], o trabalho da Cetec Capacitações, como em qualquer labor, pressupõe planejamento, operação e controle. Na Cetec o planejamento fica para a construção dos currículos, com o Grupo de Formulação e Análises Curriculares (GFAC), que deve desenvolver suas ações pensando sempre na escola. Para que os professores tenham um suporte e se apropriem desses currículos para desenvolverem adequadamente, é ofertado um programa de Formação Permanente, de responsabilidade da Cetec Capacitações, que não tem exclusivamente esse foco (o que está no currículo), mas também para isso. Pois, Formação Permanente, vai além daquilo que é curricular e olha o conjunto de tendências e necessidade do mercado e da sociedade, considerando ainda, a voz dos professores.

Araújo (2019) ainda ressalta que todo esse trabalho pedagógico de desenvolvimento do currículo, feito nas escolas, por meio do ensino, necessita de um controle, feito na Cetec pelo Grupo de Supervisão Escolar (GSE). Assim, na Cetec se planeja, por meio de formulação e reformulação dos currículos, opera por meio de Formação Permanente de Professores. Mas, é preciso saber se tudo isso está ocorrendo como o previsto. Então, há a Supervisão Escolar, que com os núcleos regionais ficam mais próximos às escolas e aos processos pedagógicos. Tudo isso, analisando da mais simples atividade humana até a mais complexa, esses três elementos: planejamento, operação e controle são constantes. Assim, a Cetec se divide nessas 3 etapas como qualquer atividade laboral.

4.2.1.1 Formação Permanente no Centro Paula Souza

Para apresentar a estruturação da Formação Permanente no Centro Paula Souza, faz-se necessário compreender a configuração do departamento responsável pelos projetos de

Formação Permanente, para entender como é realizado o desenvolvimento de projetos dessas formações.

De acordo com Araujo (2019), a Cetec Capacitações nasceu em 1989 em conjunto com as mudanças curriculares, para ser uma preparação para a formação dos professores.

De acordo com Guerra (2019), durante entrevista [Apêndice D], a missão atual da Cetec Capacitações é melhorar a sala de aula, por meio do trabalho desenvolvido com os professores, coordenadores de curso e coordenadores pedagógicos. Por isso, a Cetec Capacitações auxilia o professor a desenvolver um trabalho engajado e inspirador, por meio de propostas de Formação Permanente, para que tenham um nível de atualização suficiente para realizar o trabalho pedagógico.

O Departamento de Capacitação Técnica, Pedagógica e de Gestão, denominado como Cetec Capacitações, que compõe os grupos de organização da Cetec, tem por objetivo, de acordo com o Centro Paula Souza (2018), desenvolver programas de Formação Permanente que visem a atualização dos docentes do ensino médio e habilitações profissionais, para que possam estar atualizados tecnologicamente de acordo com o mercado.

Segundo Guerra (2019), o planejamento dos projetos de Formação Permanente da Cetec Capacitações passa por uma análise crítica de cada curso ou eixo tecnológico. Os coordenadores de projetos fazem um trabalho de alinhamento com o mercado e com a proposta curricular, atendendo sempre as necessidades do corpo docente. Desse modo, o professor coordenador do projeto da Formação Permanente faz o alinhamento de informações: aquilo que é proposto pelo mundo do trabalho com o que o currículo indica para sua execução, considerando ainda as necessidades dos professores, por meio de pesquisas. E então, planeja o projeto a partir dos objetivos levantados, com o intuito de oferecer as práticas pedagógicas e gerenciais mais modernas e dinâmicas, que possam atender adequadamente o perfil do público-alvo da formação por meio de suas necessidades.

O coordenador do projeto verifica ainda se há necessidade de especialista para construção da formação ou se ele mesmo poderá conduzi-la. Ele é o responsável por identificar a metodologia adequada, logística viável e quais ferramentas serão utilizadas, mesmo que ele não vá ministrar a formação.

As formações são enviadas aos docentes por meio de convites, não sendo obrigatória a participação. No caso de encontros presenciais necessários para a formação, para os professores que residem em outra cidade que não seja a que acontecerá o encontro, o Centro Paula Souza faz o ressarcimento das despesas de transporte, alimentação e hospedagem.

Dentro do escopo de atividades desenvolvidas pela Cetec Capacitações em 2019 estão:

- cursos de Formação Permanente de Professores, com carga horária mínima de 20 horas cada;
- fóruns;
- jornadas;
- simpósio;
- pareceres técnicos sobre abertura de novos cursos técnicos nas Etecs;
- pareceres técnicos sobre relatório de atividades realizadas durante afastamento de professores das Etecs para cursarem mestrado ou doutorado;
- pareceres técnicos para acordo de cooperação entre o Centro Paula Souza e demais instituições;
- pareceres técnicos para aquisição de insumos;
- desenvolvimento de projetos de competição, para premiação de alunos e professores, por meio de parcerias;
- desenvolvimento de itinerários formativos para o Ensino Médio.

Em 2019, de acordo com a Cetec Capacitações, o departamento emitiu 14.000 certificados de formações permanentes, sendo que a meta era emitir 8.500 certificados. Foram elaborados 205 pareceres técnicos.

A Cetec Capacitações, ao desenvolver projetos de Formação Permanente de Professores, além de atender aos objetivos e de cumprir as metas propostas pelo Plano de Metas da Cetec, também está conectada com as estratégias sugeridas no Plano Estadual de Educação, de São Paulo (PEE) 2016-2026.

10.5 - Fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos, de metodologias específicas e de instrumentos de avaliação, o acesso a equipamentos e laboratórios e a formação continuada dos profissionais da educação da rede pública estadual que atuam na educação de jovens e adultos articulada à educação profissional. (SÃO PAULO, 2016).

11.6 - Desenvolver sistema de avaliação da qualidade da educação profissional técnica de nível médio das redes escolares públicas e privadas. (SÃO PAULO, 2016).

11.8 - Garantir a formação continuada dos profissionais da educação do ensino médio, para atuarem na articulação com a educação profissional e tecnológica. (SÃO PAULO, 2016).

15.1 - Propiciar formação aos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos

objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, sob os seguintes fundamentos. (SÃO PAULO, 2016).

A Cetec Capacitações possui em seu programa projetos de Formação Permanente de Professores que são desenvolvidos materiais didáticos e metodologias de práticas educativas para Formação Permanente com perspectiva técnica e pedagógica dos docentes da instituição.

Assim, o trabalho da Cetec Capacitações se propõe a oportunizar, aos docentes do Centro Paula Souza, programa de Formação Permanente que visa a melhoria do trabalho docentes, por meio das práticas pedagógica.

4.2.1.2 Avaliação de Formação Permanente no Centro Paula Souza

Atualmente, a Cetec Capacitações, após o término da Formação Permanente, realiza avaliação por meio de questionário com 30 questões que indagam o professor participante sobre os objetivos, adequação, instalações físicas, materiais e satisfação com os profissionais que desenvolveram a formação.

Ao analisar as questões utilizadas na avaliação realizada pela Cetec Capacitações, relacionando com as dimensões propostas pelo modelo SERVQUAL, tem-se a seguinte classificação de dimensões das questões:

Quadro 1: Dimensões da Avaliação das Formações da Cetec Capacitações, conforme Modelo Servqual

Questões da Pesquisa de Avaliação de Formação Permanente da Cetec Capacitações	Dimensão (conforme proposta do modelo SERVQUAL)
Os objetivos da capacitação foram definidos claramente?	Confiabilidade
O programa da capacitação entregue pelo professor foi cumprido?	Confiabilidade
O número de horas propostas foi suficiente para desenvolver as competências e habilidades a que se propôs a capacitação?	Confiabilidade

Na capacitação proposta houve disponibilização de material didático?	Presteza
O material didático foi utilizado na capacitação ou nas atividades não presenciais?	Confiabilidade
O material didático fornecido foi satisfatório quanto à qualidade?	Confiabilidade
Os recursos audiovisuais foram satisfatórios quanto à qualidade?	Aspectos Tangíveis
A apresentação visual dos slides foi agradável quando utilizado <i>datashow</i> ou computador?	Aspectos Tangíveis
As letras (cor, tipo, tamanho) usadas nos textos foram adequadas?	Aspectos Tangíveis
Demonstrou(aram) domínio da área/conhecimento do componente curricular?	Garantia
Abordou adequadamente os assuntos da capacitação?	Garantia
Demonstrou objetividade em suas explicações?	Garantia
Empregou técnicas didáticas favoráveis à construção de conhecimentos pelos capacitandos?	Garantia
Esclareceu as dúvidas dos capacitandos?	Empatia
As instalações foram adequadas para os objetivos da capacitação?	Aspectos Tangíveis
A(s) sala(s) oferecida(s) para a capacitação estava(m) adequada(s) em relação a iluminação?	Aspectos Tangíveis
O processo de inscrição foi eficaz?	Presteza
Os informes gerais sobre a capacitação foram recebidos em tempo para a organização das atividades escolares e programação da participação do professor na capacitação?	Presteza
O atendimento da equipe administrativa responsável pela recepção e gerenciamento do evento foi satisfatório?	Empatia
O curso satisfaz minhas expectativas de aprendizagem sobre o assunto?	Sem classificação de dimensão.
As competências, habilidades e os conhecimentos que adquiri servirão para serem utilizados no processo de	Sem classificação de dimensão.

ensino e de aprendizagem?	
Sinto-me preparado para socializar os conhecimentos e habilidades adquiridas na capacitação a outras pessoas?	Sem classificação de dimensão.
Sinto-me capaz de aplicar as competências, habilidades e os conhecimentos adquiridos nesta capacitação?	Sem classificação de dimensão.
Cumpri as atividades propostas?	Sem classificação de dimensão.
Participei integralmente das atividades?	Sem classificação de dimensão.
Pretendo utilizar as competências, habilidades e os conhecimentos adquiridos nesta capacitação neste ou no próximo semestre em meu trabalho?	Sem classificação de dimensão.
Indicaria esta capacitação a outras pessoas?	Confiabilidade
Pontos que superaram minhas expectativas	Confiabilidade
Ponto(s) que NÃO atingiu(ram) minhas expectativas	Confiabilidade
Você tomou conhecimento do curso por meio de:	Aspectos Tangíveis

Fonte: Cetec Capacitações

As cinco dimensões, segundo Parasuraman, Zheitaml e Berry (1985), significam:

- Confiabilidade: habilidade de prestar o serviço com exatidão;
- Presteza: disposição em ajudar os clientes e fornecer o serviço com presteza e prontidão;
- Garantia: conhecimento dos funcionários e suas habilidades em demonstrar confiança;
- Empatia: grau de cuidado e atenção pessoal dispensado aos clientes;
- Aspectos Tangíveis: aparência das instalações, equipamentos, pessoal envolvido e material de comunicação.

Todas as questões, que constituem o modelo de avaliação da Cetec Capacitações, possuem uma escala de zero a dez. Porém, não há classificação sobre o significado de cada graduação da escala.

Ao analisar as questões da avaliação das Formações Permanentes de Professores do Centro Paula Souza, percebe-se que a dimensão que possui maior abrangência na avaliação é Confiabilidade, com 08 questões. Em seguida, a dimensão com mais perguntas na avaliação é sobre os Aspectos Tangíveis, com 06 questões. A dimensão Garantia possui 04 questões. A dimensão Presteza tem 03 questões e a dimensão com menor abrangência é a Empatia, com 02 questões.

Por outro lado, há 07 questões que não foram possíveis classificá-las dentro de alguma dimensão, de acordo com o Modelo SERVQUAL. Estas questões estão relacionadas à autoavaliação do participante da formação e utilidade.

Por isso, este trabalho propõe a criação de novas dimensões, por meio do ServEduca, para reformular as questões e equilibrá-las, de acordo com as necessidades dos gestores do Centro Paula Souza, responsáveis pela Formação Permanente de Professores.

CAPÍTULO 5 PROPOSIÇÃO DE NOVO MODELO DE AVALIAÇÃO DE PROJETOS DE FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES

Para desenvolvimento desta pesquisa faz-se importante compreender como os gestores da Formação Permanente de Professores do Centro Paula Souza percebem essa formação.

Segundo Araujo (2019) não se pode pensar em desenvolver qualquer ação de formação sem haver depois uma avaliação do resultado, pois a melhora dessas ações pressupõe que se tenham indicadores do resultado delas.

Subsidiado pelas pesquisas, verificou-se que a avaliação da Formação Permanente de Professores é um processo importante, porém difícil de ser estruturado um modelo. De acordo com Araujo (2019), as Formações Permanentes podem ter o efeito diluído ao longo dos anos e nem sempre é possível uma resposta imediata. Por exemplo: um projeto de formação sobre um determinado assunto acontece no mês de maio, mas, pelo tipo de planejamento do professor, ele só conseguirá incluir aquele conhecimento adquirido em um plano de trabalho subsequente. Assim, ele só saberá se aquela formação aprimorou de fato seu trabalho ao longo do tempo, conforme ele for inserindo em suas atividades docente a aprendizagem da formação.

Por isso, é difícil avaliar Formação Permanente, diferentemente de um treinamento para uma determinada habilidade ou técnica, que possibilita verificar se a pessoa treinada está desenvolvendo melhor aquela ação, após o treinamento. Mas, numa ação educacional é complexo medir. No entanto, se fizer uma avaliação longitudinal conseguirá colher essas informações e possibilitará ter indicadores do efeito da formação. Avaliação de Formação Permanente é algo contínuo que deve sempre se retroalimentar (ARAUJO, 2019).

A avaliação utilizada atualmente pela Cetec Capacitações avalia a satisfação e percepção do cursista sobre a formação. De acordo com Guerra (2019), os pontos mais importantes em uma avaliação de Formação Permanente são:

- adequação da proposta ao objetivo do curso, para saber se a proposta foi concebida de acordo com aquilo que o público espera.
- adequação das funcionalidades, quando o curso possui carga horária a distância, para saber se todas as funcionalidades construídas na plataforma virtual do curso foram adequadas para atender o público-alvo. Pois, a Educação a Distância precisa construir a proximidade entre a metodologia e o público.

- formato do curso, para saber se o proposto foi adequado para atendimento das necessidades do público.
- processo de acolhimento do encontro presencial, para identificar se foi apropriado e importante na Formação Permanente.
- percursos propostos, se foram apropriados com o tema e práticas para a sala de aula, para verificar se o que foi desenvolvido no curso é de fácil replicação para o universo do aluno.
- temáticas propostas, se foram ao encontro das necessidades do público-alvo.

Ao relacionar as afirmações dos gestores da Cetec Capacitações com o atual modelo de avaliação das Formações Permanentes de docentes do Centro Paula Souza, verifica-se que ela atende as necessidades de averiguação de algumas das informações sobre a satisfação dos professores cursistas. Porém, ainda há lacunas que precisam ser aprimoradas para que seja um modelo de avaliação de análise para tomadas de decisões com o intuito de melhorias nos projetos, como indicaram os gestores nas entrevistas.

Por isso, este trabalho propõe a construção do modelo ServEduca, a partir dos modelos SERVQUAL e SERVPERF, para avaliação de Formação Permanente. Esse modelo propõe:

- avaliação da formação em duas fases;
- criação de mais duas dimensões: autoavaliação e utilidade, além das já propostas pelo modelo SERVQUAL;
- readequação das questões utilizadas no modelo atual da Cetec Capacitações;
- respostas dos participantes em escala com graduação de um a cinco, com classificação.

O ServEduca objetiva configurar-se como um instrumento de análise para os gestores e coordenadores de projetos, a partir da leitura dos resultados com verificação e análise por dimensões.

5.1 MODELO SERVEDUCA

O modelo de avaliação de Formação Permanente de Professores, ServEduca, considerando as necessidades levantadas da Cetec Capacitações, por meio dos estudos e pesquisas realizados à luz dos modelos de avaliação de serviços SERVQUAL e SERVPERF

neste trabalho e fundamentado no cenário da Gestão da Educação Profissional e Formação Permanente de Professores, propõe avaliar os projetos dessa formação em duas fases.

A primeira fase é aplicada logo após o término da formação. A segunda fase, após um período mínimo de três meses depois do encerramento da formação.

O modelo ServEduca garante a linha histórica do atual instrumento de avaliação utilizado pela Cetec Capacitações, por considerar um instrumento que já atende, mesmo de forma parcial, as necessidades de avaliação das Formações Permanentes da instituição.

O ServEduca, diferentemente do SERVQUAL E SERVPERF, terá a segunda fase denominada, avaliação longitudinal, devido ser uma necessidade identificada pelos gestores da Cetec Capacitações, de verificar ao longo do tempo como a Formação Permanente faz-se útil aos professores cursistas durante as práticas educativas.

A primeira fase propõe avaliar a percepção e satisfação dos professores participantes das Formações Permanentes, ao finalizar os cursos, por meio de afirmativas que deverão ser classificadas em uma escala Likert (1932) de 01 a 05, com classificação de tais graduações, a partir das seguintes dimensões, adaptadas de Parasuraman, Zheitaml e Berry (1985), acrescentando ainda, as dimensões utilidade e autoavaliação, que foram criadas a partir de questões existentes no atual modelo da Cetec Capacitações que não se enquadravam nas dimensões propostas pelo SERVQUAL.

Ao analisar tais questões, verificou-se que elas suportavam questões relacionadas à utilidade da formação e sobre a autoavaliação do participante durante o percurso do curso. Assim, as dimensões utilizadas no ServEduca são:

- confiabilidade: habilidade de prestar o serviço com exatidão;
- presteza: disposição em ajudar os participantes, para fornecer o serviço com presteza e prontidão;
- garantia: conhecimento dos envolvidos em ministrar e fazer tutoria e suas habilidades em demonstrar confiança sobre o assunto da formação;
- empatia: grau de cuidado e atenção pessoal, da equipe envolvida na formação, dispensado aos cursistas;
- aspectos tangíveis: aparência das instalações, equipamentos, e material de comunicação.
- utilidade: o conteúdo, os métodos utilizados e a dinâmica aplicada da Formação Permanente são úteis para transposição didática.
- autoavaliação: desempenho do participante na Formação Permanente.

Com a revisão, a primeira fase acontecerá por meio de 28 afirmações.

Atualmente, a Cetec Capacitações utiliza de questões na avaliação das formações, para que os cursistas atribuam pontuação. No ServEduca as questões foram transformadas em afirmações, para que os professores participantes possam classificar a afirmação posta, de acordo com a dimensão inserida.

A mudança de interrogação para afirmação dá-se devido a estrutura do ServEduca ser de classificar o quão satisfeito cada participante está com as partes avaliadas de cada dimensão.

Para definição das afirmações do ServEduca, foi realizada revisão das questões utilizadas pela Cetec Capacitações:

- afirmações repetidas foram unificadas;
- a redação de algumas afirmações foram refeitas para haver coesão;
- foi acrescentada a afirmação sobre atendimento do coordenador do projeto, na dimensão empatia, visto que foi um dos pontos levantados pelos gestores na entrevista;
- as afirmações das dimensões utilidade e autoavaliação foram reelaboradas, mantendo o mesmo ponto de avaliação do modelo atual. A reelaboração foi feita para que fossem possíveis a verificação de *gaps* da fase 1 para fase 2, uma vez que o Modelo SERVQUAL, ao fazer análise dos *gaps*, utiliza das mesmas questões nas duas fases.

A ordem que as afirmações se apresentam aos cursistas, para avaliação, também foi reestruturada. No ServEduca, as afirmações são agrupadas de acordo com a dimensão que ela pertence. Assim, o professor cursista deverá responder a avaliação apreciando uma dimensão por vez. Para cada dimensão, aparecerá a definição que ela representa na formação.

Portanto, o ServEduca faz a proposição das seguintes afirmações para a fase 1, com a classificação das dimensões, e deverá ser aplicada logo após o fim da formação:

Quadro 2: Fase 1 – Modelo de Avaliação ServEduca

Afirmações ServEduca	Dimensões ServEduca –
Os objetivos da formação foram definidos claramente.	Confiabilidade
O programa da formação proposto foi cumprido.	Confiabilidade
O número de horas propostas foi suficiente para desenvolver as competências e habilidades a que se propôs a formação.	Confiabilidade
Foi utilizado material didático na formação ou nas atividades não presenciais.	Confiabilidade

O material didático fornecido foi satisfatório quanto à qualidade.	Confiabilidade
Indicaria esta formação a outras pessoas.	Confiabilidade
Pontos que superaram minhas expectativas.	Confiabilidade
Ponto(s) que NÃO atingiu(ram) minhas expectativas.	Confiabilidade
Na formação proposta houve disponibilização de material didático.	Presteza
O processo de inscrição foi eficaz.	Presteza
Os informes gerais sobre a formação foram recebidos em tempo para a organização das atividades escolares e programação da participação do professor na formação.	Presteza
Os recursos audiovisuais utilizados foram satisfatórios.	Aspectos Tangíveis
A apresentação visual foi agradável quando utilizado recursos audiovisuais.	Aspectos Tangíveis
As instalações e estrutura dos espaços físicos/ambiente virtual de aprendizagem foram adequadas para os objetivos da formação.	Aspectos Tangíveis
Você tomou conhecimento da formação por meio de:	Aspectos Tangíveis
O(s) professor(es) demonstrou(aram) domínio do programa proposto.	Garantia
O(s) professor(es) abordou(ram) adequadamente os assuntos da formação.	Garantia
O(s) professor(es) demonstrou(ram) objetividade em sua(s) explicações.	Garantia
Empregou(ram) técnicas didáticas favoráveis à construção de conhecimentos pelos participantes.	Garantia
O(s) professor(es) demonstrou(ram) esclareceu(ram) as dúvidas dos participantes.	Empatia
O coordenador da Formação Permanente atendeu adequadamente os participantes.	Empatia
O atendimento da equipe administrativa responsável pela recepção e gerenciamento do evento foi satisfatório.	Empatia

As competências, habilidades e os conhecimentos que adquirir poderão ser utilizados no processo de ensino.	Utilidade
As práticas utilizadas na formação podem melhorar minhas práticas docente.	Utilidade
Sinto-me preparado para socializar os conhecimentos e habilidades adquiridas na formação com demais professores.	Autoavaliação
Sinto-me capaz de aplicar as competências, habilidades e os conhecimentos adquiridos nessa formação durante minhas atividades docente.	Autoavaliação
Cumpri as atividades propostas.	Autoavaliação
Participei integralmente das atividades.	Autoavaliação

Os professores participantes das formações, ao avaliá-las por meio do ServEduca, deverão especificar o nível de concordância com as afirmações em uma escala Likert de 01 a 05, com a seguinte classificação:

5 - Concordo totalmente

4 - Concordo

3 - Não concordo nem discordo

2 - Discordo

1 - Discordo totalmente

As respostas, por meio dos pontos, deverão ser somadas, de acordo com a escala Likert, onde:

**valor da especificação de concordância com a afirmação, de acordo com a escala Likert
x 1 = ponto da afirmação**

Em seguida, deverão ser somados os pontos totais da dimensão. Assim, o valor máximo de pontuação de cada dimensão é:

Quadro 3: Pontuação das dimensões ServEduca

Dimensão	Quantidade afirmações	Pontuação máxima
-----------------	------------------------------	-------------------------

Confiabilidade	06	30
Presteza	03	15
Garantia	04	20
Empatia	03	15
Aspectos Tangíveis	03	15
Utilidade	02	10
Autoavaliação	02	10

Ressalta-se que a dimensão confiabilidade possui o máximo de 30 pontos, por meio de 06 afirmações, devido 02 afirmações não poderem ser consideradas para pontuação, visto que elas dão espaços para os cursistas dissertarem sobre as expectativas alcançadas e as que não foram alcançadas.

A dimensão aspectos tangíveis possui o máximo de 15 pontos, por meio de 03 afirmações, visto que o último item da avaliação: “Você tomou conhecimento do curso por meio de:”, não ser considerada na avaliação para pontuação, por ser um item que não avalia a formação.

Já a dimensão autoavaliação possui máximo de 10 pontos, por meio de 02 afirmações. Ressalta-se que essas afirmações relacionadas ao cumprimento das atividades pelos cursistas não devem ser consideradas para fins de pontuação de resultado, como média da formação. Mas sim, ponto focal para análises, relações e constatações.

A pontuação final de cada dimensão apresenta-se por meio da média de cada uma que deve ser aplicada na escala Likert novamente, como por exemplo: determinada formação obteve pontuação de 25 pontos na Dimensão Confiabilidade, portanto nesta dimensão a pontuação média da formação é 4,16, devido os 25 pontos obtidos divididos pelas 06 afirmações da dimensão, resultar em 4,16.

Tendo em vista que os resultados das divisões, para obtenção da média da pontuação de cada dimensão ter possibilidades de não resultarem em números inteiros, as escalas serão classificadas em:

- De 1 a 1,99: discordo totalmente – ou seja, participantes muito insatisfeitos com a dimensão.
- De 2 a 2,99: discordo – ou seja, participantes insatisfeitos com a dimensão.
- De 3 a 3,99: não concordo nem discordo – ou seja, participantes nem satisfeitos nem insatisfeitos com a dimensão.
- De 4 a 4,5: concordo – ou seja, participantes satisfeitos com a dimensão.
- De 4,51 a 5: concordo totalmente – ou seja, participantes muito satisfeitos com a dimensão.

No caso do exemplo relatado anteriormente, a pontuação média de 4,16 na dimensão confiabilidade, resultaria no enquadramento de que a dimensão atendeu de forma satisfatória os participantes.

Verifica-se que o ServEduca propõe uma avaliação tangível sobre as dimensões, que permite compreender o significado que cada uma obteve para o grupo de cursistas ou para cada um em particular.

Dessa forma, os coordenadores de projetos e gestores das Formações Permanentes poderão verificar o nível de satisfação por dimensão, para que se possa pensar em um plano de ação para melhorias das formações, ao passo que se obtenha respostas mais perceptíveis, por meio de análises.

A segunda fase do ServEduca denomina-se longitudinal, devido ser uma das circunstâncias levantadas por Araújo (2019), durante entrevista [Apêndice C], coordenador da unidade de ensino médio e técnico, como importante para investigação. Ainda, considera-se que a avaliação longitudinal é uma forma de avaliar o quanto foi utilizado a formação, dentro do período avaliado, nos diversos aspectos da prática docente.

Essa avaliação longitudinal deverá ser aplicada com os participantes a partir de três meses do final da formação. O prazo mínimo foi escolhido devido ser o ciclo utilizado pelas Etecs para avaliação dos alunos nos conselhos intermediários e finais. Porém, a temporalidade, desde que obedeça ao limite mínimo, poderá ser definida pelo coordenador de projetos ou gestores, de acordo com as características do projeto de formação.

A fase longitudinal, acontecerá por meio de 04 afirmações e avaliará as dimensões: utilidade e autoavaliação, por serem as únicas que possibilitam verificação em um processo de avaliação posterior ao término da formação.

As afirmações das dimensões avaliadas, nessa segunda fase, correspondem ao mesmo âmbito das afirmações nas mesmas dimensões da primeira fase. Portanto, a etapa longitudinal caracteriza-se por meio das seguintes afirmações:

Quadro 4: Fase 2 – Modelo de Avaliação ServEduca

Afirmações ServEduca	Dimensão
Utilizei com meus alunos o conteúdo da formação.	Utilidade
Percebi melhoria em minha prática docente, por meio da formação.	Utilidade
Socializei o material utilizado na formação.	Autoavaliação
Me sinto mais confiante para desenvolvimento de competências e habilidades nos alunos, ao utilizar os conteúdos aprendidos na formação.	Autoavaliação

Assim como na primeira fase da avaliação, os professores participantes deverão especificar o nível de concordância com as afirmações, por meio de uma escala Likert, de 01 a 05, com a classificação:

5 - Concordo totalmente

4 - Concordo

3 - Não concordo nem discordo

2 - Discordo

1 - Discordo totalmente

A dimensão utilidade poderá obter o máximo de 10 pontos, por meio de 02 afirmações, e a dimensão autoavaliação também poderá obter o máximo de 10 pontos, por possuir 02 afirmações.

A partir das respostas, faz-se o mesmo processo da primeira fase quando das respostas das dimensões. Depois de somado e feito a média, deve-se observar a mesma escala de classificação da primeira fase da avaliação.

Os coordenadores e gestores deverão comparar a média das dimensões utilidade e autoavaliação, nas fases 1 e 2, para verificar os *gaps* que se observa por meio da discrepância de pontuação nas duas fases.

Assim como no SERVQUAL, as pontuações médias das duas fases, das dimensões utilidade e autoavaliação, deverão ser comparadas, ou seja, a média de pontuação da dimensão na fase 2 subtraída dos pontos da média da dimensão na fase 1: Assim, têm-se:

**Média de pontos da dimensão na segunda fase – Média da dimensão na primeira fase =
resultado da formação em período longitudinal**

Se a diferença for zero, demonstra que a formação teve o desempenho conforme o esperado, de acordo com as necessidades que foram percebidas pelo professor, logo após o fim da formação. Caso a diferença seja positiva, significa que o desempenho observado (de fato) da formação superou o desempenho esperado; isto é, ele conseguiu mais efetivamente do que esperava com o fim da formação. Mas, se for negativo, demonstra que a qualidade funcional percebida pelo professor (de fato) foi menor do que aquela que ele esperava, e deve-se investigar quais dimensões apresentaram os *gaps*.

Ressalta-se ainda que, por haver nas 2 fases espaços para os professores cursistas dissertarem comentários e sugestões, possibilita análise das pontuações e *gaps*, por meio de cruzamento de dados quantitativos com os qualitativos.

A avaliação por dimensões permite que se faça análises dos diversos processos da estrutura que compõem um projeto de Formação Permanente: aspectos tangíveis, presteza, confiabilidade, garantia, empatia, utilidade e autoavaliação. Assim, permite avaliar cada parte, verificando quais pontos estão atendendo as necessidades e expectativas dos participantes da Formação Permanente de Professores e quais pontos ainda precisam ser repensados e reestruturados.

Portanto, este trabalho propõe um modelo de avaliação de Formação Permanente de Professores - ServEduca, que indica não apenas números e médias, mas possibilidades de análises, reflexões e investigações, por meio dos subsídios elementares que os resultados das dimensões proporcionam.

5.2 VALIDAÇÃO COM GESTORES

Aos vinte e seis dias do mês maio do ano de dois mil e vinte, ocorreu a validação do Modelo ServEduca, conforme proposto neste trabalho, com os gestores da Cetec Capacitações: coordenador técnico da Cetec, Professor Almério Melquíades de Araújo e a

diretora de departamento da Cetec Capacitações, Professora Lucilia dos Anjos Felgueiras Guerra.

Estavam presentes, além dos gestores e da autora deste trabalho, a orientadora deste trabalho, Professora Marília Macorin de Azevedo e um membro da equipe de apoio administrativo da Cetec, Felipe Ramos, que é responsável pelo envio e tabulação dos dados das avaliações das formações da coordenadoria.

A validação foi feita por meio da Plataforma *Teams*, de forma remota, devido ao atual cenário de pandemia do novo corona vírus, que requer isolamento e distanciamento social, para possibilidade de controle da disseminação do vírus. A validação foi gravada.

A autora deste trabalho iniciou apresentando, por meio de *slides*, a proposta do ServEduca; em seguida, foi destinado espaço para pronunciamentos, comentários, sugestões e considerações sobre a proposta.

O primeiro a se manifestar foi o coordenador técnico, que iniciou dizendo que considera o modelo ServEduca ousado e significativo para o Centro Paula Souza, por considerar o tema avaliação que é um contexto bastante complexo. O coordenador técnico prosseguiu explicando que esse fato ocorre por haver dificuldades da escola e professores conviverem com processos de avaliação, por tomarem a ação como algo de ordem pessoal. Por isso, quanto mais variáveis e mais dimensões tiver um instrumento de avaliação é melhor, por diminuir a sensação de desconforto com o processo.

O Coordenador Técnico continuou afirmando que avaliar a formação logo após a sua finalização, possibilita saber sobre as percepções imediatas. Porém, assegurou haver ganho com o modelo ServEduca, por permitir avaliar o processo de formação depois de um período, oportunizando que o professor faça uma reflexão crítica sobre a contribuição da formação, para o seu trabalho docente, de configuração mensurável.

O Coordenador Técnico ainda ressaltou que há todo um trabalho realizado para a Formação Permanente acontecer, desde a seleção dos cursistas, passando pelas metodologias planejadas, percorrendo pelo serviço de café até a disponibilização do certificado. Ou seja, há todo um sistema que permite acontecer esses projetos. Por isso, o ServEduca facilita a averiguação de quanto cada parte contribui para o processo de Formação Permanente do Professor.

Prosseguindo com sua fala, o coordenador técnico abordou sobre como todo o sistema da Formação Permanente proporciona espaços de socialização, aprendizado e trocas de experiências entre os professores. Esse fato ocorre tanto nas formações presenciais ou remotas. Toda essa sucessão de ações são questões importantes no processo das Formações Permanentes.

O coordenador técnico destacou que por tudo isso, o ServEduca é um ganho importante para a instituição. Porém, questionou a classificação de cinco pontos adotada no modelo proposto, por permitir que o professor cursista indique pontuação 03, que significa nem satisfeito nem insatisfeito. O coordenador técnico acredita que essa pontuação talvez não seja conclusiva sobre a ótica avaliada, por não possibilitar distinguir o significado. Porém, obstante isso, o coordenador técnico acrescentou que considera um grande ganho conseguir segmentar a avaliação por dimensões, para se obter resultados de cada processo de forma independente.

Continuando com sua fala, acrescentou ainda que sempre foi um desafio da Cetec saber o impacto das Formações Permanentes na sala de aula. Enfatizou também, que nunca teve dúvidas sobre a qualidade das formações e de que elas resultam na melhoria das práticas pedagógicas. Porém sempre teve dificuldades em explicitar tal consideração.

O parecer do coordenador técnico foi finalizado com a afirmação de que ele acredita que o ServEduca torna mais palpável a resposta sobre esses aspectos de avaliação da qualidade da Formação Permanente do Centro Paula Souza, por meio de avaliação estruturada que permite quantificar a qualidade e impacto da formação. Pois permite verificar a relevância e qualidade da formação de maneira a compreender se as Formações Permanentes oferecidas pela Cetec Capacitações auxiliam, de forma significativa, na formação dos técnicos e tecnólogos do Centro Paula Souza.

A diretora da Cetec Capacitações iniciou sua fala parabenizando a construção do modelo ServEduca, por conseguir captar justamente as necessidades de avaliação da Cetec Capacitações sobre os projetos de Formação Permanente.

A Diretora da Cetec Capacitações afirma acreditar que a avaliação da reação do professor logo após o final da formação é muito importante para compreender as percepções dos professores cursistas sobre o conjunto da formação. Mas, ressalta que mesmo muitas formações tendo avaliações consideradas muito boas em um primeiro momento, o que sempre a inquietou é o fato de não conseguir verificar se essa formação se tornou uma prática pedagógica.

A diretora da Cetec Capacitações discordou do questionamento levantado pelo coordenador técnico sobre a pontuação mediana, de 03 pontos. Pois, ela considera que essa pontuação neutra também é importante, por ser necessário identificar, inclusive, aquilo que é considerado mediano para um professor.

Acrescentou ainda, que quando uma avaliação é negativa, sabe-se que há pontos a serem melhorados, e agora há possibilidades, por meio do ServEduca, devido às dimensões, de identificação sobre o que deve ser feito para isso. Quando há uma pontuação boa entende-se

que o caminho seguido está correto, não servindo, no entanto, para se acomodar, mas sim para melhoria contínua. Já a pontuação mediana traz desconforto por não causar tais respostas.

A diretora da Cetec Capacitações continuou discorrendo sobre a avaliação, que mesmo tendo certa carga de dramaticidade, pode-se ganhar muito com um processo de avaliação. Por isso, quando há um grupo de indiferentes, por indicarem uma pontuação mediana, esses também devem ser diagnosticados. Importante destacar que o fato de uma formação ser indiferente, isso deve levar para uma ação de mudança. Pois o contrário de uma avaliação muito positiva ou muito negativa, que requer ação direcionada, a avaliação mediana abarca uma linha de questionamento totalmente diferente, já que requer compreender o porquê da proposta da formação não ter tido impacto nenhum, em tal dimensão, ao ponto de poder ser considerada, inclusive, uma pontuação pior do que mínima. Pois, a indiferença não é considerada algo bom, principalmente num processo de Formação Permanente.

A fala da diretora da Cetec Capacitações prosseguiu, com ela discorrendo sobre acreditar ser possível, em um processo paralelo, analisar com mais profundidade essas respostas neutras. Portanto, ela considera a classificação mediana, no percurso de uma avaliação, uma pontuação muito importante, mesmo sendo a mais incômoda para quem está propondo o processo.

Tanto o coordenador técnico quanto a diretora da Cetec Capacitações acreditam que aplicar o modelo ServEduca, em uma formação como projeto piloto, será muito importante para de fato compreender todos os ganhos que o modelo de avaliação por dimensões pode trazer para os diversos processos das Formações Permanentes. Ainda, consideram que o piloto possibilita melhoria e incrementos do modelo.

A diretora da Cetec Capacitações finalizou expondo sobre acreditar que avaliar uma Formação Permanente faz parte do desenho do planejamento estratégico de uma instituição. Neste sentido, afirmou que o ServEduca, colaborará para essa ação dentro do Centro Paula Souza, para replanejamento de práticas, filosofias e encaminhamentos da instituição, devido ao fato de o ServEduca valorizar a opinião do professor, fator importante para a instituição. Ressaltou ainda, que julga importante a dimensão autoavaliação, por possibilitar a verificação do desempenho do professor cursista sobre o seu próprio ponto de vista, dividindo assim, inclusive, a responsabilidade do processo de formação.

A orientadora do trabalho acrescentou às colocações da diretora da Cetec Capacitações o fato de haver questões abertas nas duas fases, permitindo até mesmo compreender aspectos e o olhar do professor cursista, por ser necessário ouvir esse público, mesmo ele estando insatisfeito ou indiferente. Por fim, indicou que pode-se realizar grupos

focais para permitir averiguação de algumas avaliações ruins ou medianas, garantindo a possibilidade de diversas análises, por meio do ServEduca.

Contudo, os gestores acreditam não haver dúvidas sobre a relevância do modelo de avaliação ServEduca. O coordenador técnico afirmou ter convicção de que essa ferramenta é um bom instrumento para saber o papel da formação na qualidade das práticas pedagógicas e de gestão.

A diretora da Cetec Capacitações acrescentou ainda, que a proposta do ServEduca é muito interessante por permitir avaliar pontos valiosos e significativos para a Cetec e entende que o instrumento é um ganho para a instituição. Acredita que o ServEduca permaneça nos processos da Cetec Capacitações, como uma ferramenta estratégica.

Em seguida, o profissional responsável pelo tratamento dos dados das avaliações da Cetec Capacitações afirmou que gostou da proposta do modelo ServEduca, justamente por possibilitar avaliação por dimensões. Indicou ainda, que a intenção é de que o ServEduca se transforme em um sistema informatizado, que facilitará a organização, coleta dos dados e análise das informações. Assegurou também, que esse sistema poderá ser integrado com um processo de *Business Intelligence*, que possibilitará visualizações dos dados da avaliação de forma integrada e sistêmica para uma análise mais abrangente e ao mesmo tempo focada.

Os participantes da validação não fizeram nenhuma sugestão de alteração ou correção na proposta do modelo.

A validação foi finalizada com a orientadora agradecendo a participação de todos e informando que o trabalho com o modelo ServEduca ainda se estenderá para além da defesa da dissertação, podendo resultar em novos trabalhos.

CAPÍTULO 6 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Por meio da validação dos gestores da Formação Permanente de Professores do Centro Paula Souza, da proposta ServEduca, constata-se que o modelo apresentado, na visão dos gestores, permitirá que a Cetec Capacitações proceda avaliação das formações de forma sistematizada para verificar o quanto os projetos estão caminhando ao encontro das necessidades técnicas e pedagógicas dos docentes do Centro Paula Souza.

Quando o coordenador técnico classifica o ServEduca como ousado, observa-se a referência que ele faz sobre o processo complexo que é a avaliação. Porém, o modelo proposto fragmenta o todo do projeto em partes para que seja possível averiguar como cada fração contribui para que a Formação Permanente seja um projeto de construção e desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Constatou-se ainda que o ServEduca, ao proporcionar uma avaliação longitudinal, permitirá que o professor cursista da formação realize uma avaliação mais reflexiva e crítica sobre as dimensões utilidade e autoavaliação. Quesitos esses identificados como importantes numa avaliação, pelo coordenador técnico.

Identifica-se ainda, que o modelo ServEduca demonstra ser um instrumento que será de importante utilização quando das análises das avaliações da forma que se apresenta, por dimensões, classificação de graduações e resultado por uma média que traz significado sobre a pontuação obtida.

A diretora da Cetec Capacitações, ao parabenizar a proposta do modelo, evidencia que as necessidades que haviam sido apontadas como urgentes de serem atendidas, em um processo de avaliação de Formação Permanente, foram consideradas.

Em contraponto ao que levantou o coordenador técnico, sobre a classificação mediana 3, do ServEduca, a diretora da Cetec Capacitações afirma ser, inclusive, uma pontuação importante para ser analisada. Devido tais considerações, foi definido que a escala ímpar de 05 pontos deve ser mantida no ServEduca, por justamente possibilitar a verificação de quais dimensões não tiveram impacto no professor cursista.

Quando há uma escala de graduação par, em um processo de avaliação, o avaliador necessita tomar uma decisão que indica mais conformidade ou menos conformidade com o aspecto que se está avaliando. No caso do ServEduca, a classificação 3, questionada pelo coordenador técnico, indica que o professor cursista não se considera nem satisfeito nem insatisfeito com o ponto avaliado.

Ao ser decidido adotar, nesta proposta, uma escala ímpar, que permite o professor inclusive demonstrar a neutralidade sobre o ponto avaliado da dimensão, foi precisamente devido ao fato dessa classificação possibilitar de saber a neutralidade de impacto de uma dimensão na formação. Essa informação, inclusive, denotará do coordenador do projeto, ações para investigar o que causou neutralidade de percepção dos cursistas, para que assim, possa trabalhar para aprimorar o desempenho da dimensão na construção da qualidade da formação, por meio de um processo de melhoria contínua.

Importante a fala da diretora da Cetec Capacitações sobre acreditar que o modelo ServEduca permaneça como um processo estratégico do Centro Paula Souza, por possibilitar que o professor, fator humano tão importante para a instituição, participe da formação por meio de suas considerações. Mediante essa declaração, percebe-se que o ServEduca garantirá para a Cetec Capacitações dados e informações que subsidiarão tomadas de decisões para melhoria dos processos de formação permanente e considerará o professor cursista como parte do progresso.

À medida que os gestores indicam uma possibilidade de realizar um piloto para verificação de como acontecerá a avaliação pela proposta do ServEduca, entende-se aqui, neste trabalho, como algo importante para melhoria dos processos do modelo, para trabalhos posteriores, visto que nesta pesquisa os esforços consistiram em desenvolver o modelo para proposição e validação junto aos gestores da Formação Permanente do Centro Paula Souza.

A possibilidade de informatizar o ServEduca agregado à um sistema de *Business Intelligence*, otimizará a proposta do modelo em ser um instrumento que permita diversas análises, relacionando as dimensões de forma que se integrem para permitir cruzamentos dos dados e das informações das pontuações, com a análise das questões abertas, as quais os professores cursistas podem expressar, de forma livre, as sugestões e comentários que considerarem pertinentes.

Para o coordenador de projetos de Formação Permanente de Professores, o ServEduca funcionará como uma ferramenta estratégica para planejar, replanejar, estruturar, reestruturar, refletir e desenvolver os projetos. Por ser um instrumento que permitirá o tratamento das informações coletadas, por meio das pesquisas, poderá configurar-se como um sistema para Gestão do Conhecimento no Centro Paula Souza.

Portanto, o modelo ServEduca foi validado e qualificado como instrumento importante no trabalho de Formação Permanente dos Professores, pelos gestores do Centro Paula Souza, tornando-se, assim, passível de ser o modelo de avaliação adotado pela Cetec Capacitações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável a preocupação que existe sobre a necessidade de haver Formações Permanentes de Professores para a Educação Profissional, que ofereça espaços de significação e ressignificação de saberes e que apoiem o professor numa prática docente que engloba um ambiente complexo e incerto.

Para além da importância da oferta das Formações Permanentes, destaca-se a necessidade de avaliação desses cursos, para que se compreenda se todos os princípios que congregam um projeto de formação estão balizados de forma a contribuir para o desenvolvimento profissional, contínuo e permanente do professor.

Para uma proposta de Gestão da Educação Profissional que valorize os Recursos Humanos e promova projetos que oportunizem a melhoria das práticas educativas, por meio de projetos de Formação Permanente de Professores, é importante avaliar o quão significativo e de valor são tais propostas.

No entanto, avaliar projetos de Formação Permanente de Professores requer compreender, a priori, sobre o que se quer avaliar. Por isso, durante as pesquisas, este trabalho buscou referências sobre modelos de Avaliação de Serviços, por considerar que Educação e Formação Permanente se enquadram como um serviço, por ser intangível, inseparável, variável e perecível.

Com base nas pesquisas deste trabalho, foi possível que o objetivo geral de: propor um método de avaliação de Formação Permanente de Professores a partir de modelo de avaliação de serviços que atenda às necessidades de informações, dos gestores, sobre a satisfação e percepção dos professores cursistas das formações, fosse alcançado, ao propor o modelo ServEduca, que possibilita o professor cursista da Formação Permanente avaliar, por meio de dimensões, as partes que compõem o todo de um projeto de formação, permitindo que ele acompanhe o processo de melhoria contínua dos projetos.

Mediante as informações levantadas durante as pesquisas de referenciais bibliográficos e documentais, de campo e exploratório, foi possível que os objetivos específicos de: analisar o modelo de avaliação de projetos de Formação Permanente utilizada pelo Centro Paula Souza, frente aos modelos de avaliações de serviços; identificar modelos de avaliação de qualidade em serviços; levantar as necessidades de informações dos gestores dos projetos; reestruturar o modelo atual de avaliação de projetos da Cetec Capacitações e validar com os gestores o modelo proposto de avaliação de projetos, fossem atingidos, pois o presente trabalho

analisou a avaliação de Formação Permanente da Cetec Capacitações, com referência ao instrumento de avaliação de dimensões SERVQUAL. Também, foi identificado os modelos de avaliação de qualidade de serviços: SERVQUAL, SERVPERF, Grönroos e Kano, investigando como se estruturam numa avaliação de serviços.

Ao entrevistar os gestores que tomam as decisões sobre as Formações Permanentes de Professores da Cetec Capacitações, foi possível identificar as necessidades e o que se espera de uma avaliação de Formação Permanente, pela gestão, para tomadas de decisões dentro de um processo de melhoria contínua.

A partir das pesquisas realizadas, com análise das necessidades apontadas pelos entrevistados, reestruturou-se o instrumento atual de avaliação da Formação Permanente do Centro Paula Souza, criando o ServEduca, com validação por meio de apresentação da proposta, de forma remota pela Plataforma *Teams*.

As pesquisas, entrevistas e análises relatadas no percurso deste trabalho suportaram a resposta à questão de pesquisa identificada como: qual o modelo de avaliação da Formação Permanente de Professores do Centro Paula Souza que possibilita análises para melhoria contínua dos processos dos projetos das formações?

Como resposta à questão de pesquisa, resultou-se no produto deste trabalho, denominado como modelo ServEduca, que possui características para tornar-se um sistema de avaliação gerencial para processos estratégicos, pois possibilita análises qualitativas e quantitativas, por meio de implementações integradas com outros sistemas, como no caso de *Business Intelligence*.

Contudo, para quem verifica a avaliação gerada pelo ServEduca, a segmentação por dimensões ainda oportuniza a análise dos resultados das dimensões relacionando e correlacionando com determinadas afirmações, comentários e sugestões que são permitidos em espaços específicos do instrumento.

Ao possibilitar que a avaliação tenha classificação de cada pontuação, permite analisar as respostas dentro de um enquadramento que seja possível caracterizar o significado de cada resultado, oportunizando assim, ações corretivas para melhoria contínua.

A validação dos gestores, da Formação Permanente de Professores do Centro Paula Souza, foi uma etapa fundamental para identificar se efetivamente o modelo ServEduca propunha uma perspectiva que interaja com a práxis de Formação Permanente, já assumida pela instituição. Ao ser submetido à avaliação dos gestores, o modelo foi considerado como apropriado para tornar-se o instrumento adotado pela instituição, para que seja utilizado como uma ferramenta de planejamento estratégico.

A avaliação da Formação Permanente de Professores requer saber, previamente, o que se pretende avaliar, qual objeto é importante avaliar e o que se almeja com os dados e informações que serão coletados. Somente depois pode-se pensar em uma estrutura de modelo de avaliação que atenda todas as necessidades levantadas.

Avaliar não é obter apenas números e médias. Avaliação de qualidade necessita de processos que levantem dados e informações, para qualificar o quantitativo e quantificar o qualitativo, de forma serem transformados em conhecimentos por parte de quem avalia, para estabelecer um processo de melhoria contínua.

Portanto, o modelo ServEduca, possibilita a avaliação da qualidade de Formações Permanentes de forma a orientar os processos que são identificados como satisfatórios e saber sobre quais dimensões necessitam de atenção para que ações sejam corrigidas e ressignificadas. Todo esse percurso garante que o professor seja valorizado e protagonize a Formação Permanente, ao ser ouvido.

Outro aspecto importante é que o ServEduca pode ser usado não somente pelo Centro Paula Souza, mas também por outros programas de Formação Permanente de Professores, além de ser possível sua utilização na área de Educação Corporativa.

Por fim, como agenda futura de pesquisas, para continuidade e aprimoramento deste estudo, sugere-se que seja observado como o ServEduca se comporta em funcionamento como instrumento de avaliação de Formação Permanente de Professores e para Educação Corporativa, por meio das análises das dimensões e resultados informatizados, inclusive por meio de *Business Intelligence*. Ainda, possibilita prosseguimento dos estudos, por meio dos dados oriundos do ServEduca, para análise do retorno sobre o investimento de Formação Permanente tanto para a área da educação (pública e privada) quanto para a corporativa.

REFERÊNCIAS

- ABNT. **Sistema de Gestão da Qualidade: Diretrizes para melhorias de desempenho**. Rio de Janeiro, set. 2000.
- ANDRADE, M. S. **Percepção da qualidade da educação de um curso superior do instituto federal de educação, ciência e tecnologia do triângulo mineiro: o emprego da escala SERVQUAL**. Dissertação, Universidade Federal de Goiás – Catalão, 2015.
- ANDRÉ, M. Formar o Professor Pesquisador para um novo Desenvolvimento Profissional. In: ANDRÉ, Marli. (Org.). **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. Campinas: Papirus, 2016.
- ARAUJO, A. M. **Entrevista concedida a Ariane Francine Serafim**. São Paulo, 15 out. 2019. [A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice “C” desta dissertação]
- AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D., HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Tradução Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 25 jul. 2019.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Por uma política de valorização dos trabalhadores em educação: em cena, os funcionários de escola**. Brasília: MEC/ SEB, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/em_cena.pdf. Acesso em 28 de jan. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica nº 16 / 1999**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível técnico. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf. Acesso em 9 fev. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica nº 6 / 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 9 fev. 2020.
- BROTI, M. P. **O Ensino Superior no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza: sujeitos, experiências e currículo (1969-1976)**. Dissertação, PUC-SP – São Paulo, 2012.
- CASSOL, A.P; SILVEIRA, I. H.; SIEMEINTCOSKI, M. E.; ARRUDA, S.R.; SILVA, S.B.; RASZL, S. M. **Gestão Da Qualidade Na Educação**. E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial, Florianópolis, n. especial, Educação, 2012.
- CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA. Disponível em: <http://www.cps.sp.gov.br/>. Acesso em: 20 nov. 2019.

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA. Disponível em: <http://www.cpscetec.com.br/>. Acesso em: 30 nov. 2018.

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA. **Centro Paula Souza: 45 anos, 45 motivos de sucesso.** São Paulo: Centro Paula Souza, 2014.

CETEC CAPACITAÇÕES, **Apresentação Reunião de Resultados.** 2018.

CETEC CAPACITAÇÕES, **Apresentação Reunião de Resultados.** 2019.

CERVO, A. L; SILVA, R. da; BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica.** 6 ed. Pearson Education Br: 2007.

CURY, C. R. J. **Gestão democrática na educação: exigências e desafios.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 18, n. 2, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/25486/14810>. Acesso em 24 jul. 2019.

COLOMBO, P.H. Gestão da Qualidade no Sistema Instituição de Ensino. In: COLOMBO, S.S. (Org.) **Gestão Educacional: uma nova visão.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

CRONIN, J.J. & TAYLOR, S. A. **Measuring service quality: a reexamination and extension.** Journal of Marketing. v. 56 (3), July, p. 55-68, 1992.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez: Brasília, DF: MEC, 1999.

DIAS, S. R. **Gestão de Marketing.** São Paulo: Saraiva, 2003.

FÉLIX, M. F. C. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

FERREIRA, N. T. **Gestão da Educação para uma formação humana: conceitos e possibilidades.** Em aberto, Brasília, vol. 17, n. 72, p. 166-177, fev/jun. 2000.

FITZSIMMONS, J. A.; FITZSIMMONS, M. J. **Administração de Serviços: operações, estratégia e tecnologia da informação.** 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, A.; PETEROSI, H. G. **A Educação Profissional Técnica de Nível Médio e a Formação de Professores: a atuação do Centro Paula Souza nos Programas de Formação.** São Paulo: 2010. Disponível em: <<http://www.portal.cps.sp.gov.br/pos-graduacao/trabalhos-academicos/dissertacoes/formacao-tecnologica/2010/adriana-de-freitas.pdf> > Acesso em: 30 nov. 2018.

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 62, jan./abr.

2008. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>. Acesso em 16 dez. 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRABOWSKI, G. **Gestão e planejamento da educação profissional e tecnológica**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

GRÖNROOS, C. **A service quality model and its marketing implications**. European Journal of marketing. v. 18, n. 4, p. 36-44, 1984.

GRÖNROOS, C. **A. Marketing: gerenciamento e serviços: a competição por serviços na hora da verdade**. Rio de Janeiro: Campis, 1995.

GUERRA, L. A. F. **Entrevista concedida a Ariane Francine Serafim**. São Paulo, 11 out. 2019. [A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice “D” desta dissertação]

HORA, D. L. **Gestão Democrática na Escola: artes e ofícios da participação coletiva**. Campinas: Papirus, 1994.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

KANO, N.; SERACU, N.; TAKAHASHI, F.; TSUJI, S. **Attractive Quality and Must-be Quality**. Journal of Japanese Society for Quality Control. v. 14, 1984.

LAS CASAS, A. L. **Marketing de Serviços**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIBÂNIO, J. C.; PIMENTA, S. G. **Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança**. Educação & Sociedade. Vol. 20, n.68, dezembro/1999.

LIBÂNIO, J. C. (Org.) **Democratização da escola pública: na pedagogia crítico social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 2004.

LIBÂNIO, J. C. **Organização e gestão da escola**. Goiânia, Editora do Autor, 2000.

LIBÂNIO, J. C. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIKERT, R. A technique for the measurement of attitudes. **Archives of Psychology**. 1932.

LOVERLOCK, C.; WRIGHT, L. **Serviços: marketing e gestão**. São Paulo: Saraiva, 2007.

LÜCK, H. et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 4. ed. Rio de Janeiro: DPO&A, 2000.

Machado, L. R. S. **Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, jun. 2008. Brasília: MEC/SETEC. 2008.

- MANSANO, E. L. S. **Gestão de recursos escolares**. São Paulo: Know-How, 2010.
- MARIN, A. J. **Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções**. Caderno Cedes. Campinas: Papirus, 1995.
- MIGUEL, P.A.C.; SALOMI, G.E. **Uma revisão dos modelos para medição da qualidade em serviços**. Prod.vol.14 no.1 São Paulo 2004. Disponível em scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65132004000100003. Acesso em 28 out. 2019.
- MOREJÓN, M. **A implantação do processo de qualidade ISO 9000 em empresas educacionais**. Tese, USP – São Paulo, 2005.
- MORWOOD, J. **The Pocket Oxford Latin Dictionary**. Oxford, 1995.
- NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Edições Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Revista de Educación. Lisboa, n.350, set. dec.; 2009, p.1-16. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 07 abr. 2019.
- OCDE. **Education at a Glance 2018**. Disponível em <http://www.oecd.org/newsroom/more-effort-needed-to-improve-equity-in-education.htm>. Acesso em: 18 dez. 2018.
- OLIVEIRA, D. A. A gestão democrática da Educação Profissional: notas introdutórias. In: Ministério da Educação. **Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Programa de Expansão da Educação Profissional. Brasília: 2003.
- OLIVEIRA, S. M. O. Os novos espaços da formação continuada e o papel mediador do professor formador. In: ANDRÉ, Marli (Org.) **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. Campinas: Papirus, 2016.
- PACHECO, E. **SETEC/MEC: Bases para uma Política Nacional de EPT**, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos_bases.pdf. Acesso em 06 abr. 2019.
- PARASURAMAN A., ZHEITMAL VA, BERRY LL. **SERVQUAL: a conceptual model of service quality and its implications for future research**. J Mark. 1985.
- PETEROSSO, H. G. **Anotações de aula de março a novembro de 2018**: Curso de pós-graduação stricto sensu Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. São Paulo: CEETEPS. 2018.
- PETEROSSO, H. G. Formação e desempenho do professor da educação profissional e tecnológica. In: PETEROSSO, Helena G. **Subsídios ao estudo da Educação Profissional e Tecnológica**. 2 ed. São Paulo: Centro Paula Souza, 2014.
- PETEROSSO, H. G.; MENINO, S. E. **A formação do formador**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2017.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidades e saberes da docência.** In: __ (org). Saberes pedagógicos e atividades docentes. São Paulo: Cortez, 1999.

PLACCO, V.M.N.S.; SILVA, S.H.S. **A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas.** In: Bruno, E.B.G.; Almeida, L.R.; Christov, L.H. (Org.). O coordenador pedagógico e a formação docente. 8.ed. São Paulo: Edições Loyola.

PORTILHO, E. M. L.; BATISTA, G.; REAL, H. R.; BRANCO, L. G. **Avaliação de um programa de formação continuada na perspectiva metacognitiva.** Disponível em http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23894_12517.pdf . Acesso em 26 abr. 2019.

QUAGGIO, F. M. **Contribuições para o modelo de desenvolvimento de novos serviços: um estudo de caso em serviços de atenção básica à saúde.** 176 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

QUEIROZ, S. M. **Políticas de Educação Profissional a distância no IFSP: uma análise do funcionário a partir da teoria do agir comunicativo.** Dissertação, Centro Paula Souza – São Paulo, 2018.

RIGGIO, M. A. **Consequências de um programa de cooperação no desenvolvimento da Educação Matemática na Bolívia.** Tese, Unesp – Rio Claro, 1999.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa.** Trad. Daisy Vaz de Moraes 5. Ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SÃO PAULO. Lei n.16.279, de 08 de julho de 2016. **Aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo e dá outras providências.** Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2016/lei-16279-08.07.2016.html>. Acesso em 05 ago. 2020.

SCWARTZMAN, S. **A sociedade do conhecimento e a educação tecnológica.** In: Instituto de Estudos de Trabalho e Sociedade, 2005, Rio Grande do Sul. Cadernos Crie, COPPE, UFRJ. Rio Grande do Sul, 2015.

SILVA, M. G. M.; VELOSO, T. C. M. A. **Acesso nas políticas da educação superior: dimensões e indicadores em questão.** Avaliação: Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 3, 727-747. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-40772013000300011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 02 set. 2019.

SOUSA, C. P. Dimensões da Avaliação Educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 22, p. 101-118, 2000. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2218/2176>. Acesso em 22 fev. 2020.

SOUSA, C.P; VILLAS BÔAS, L. P. Avaliação da formação de professores: uma perspectiva psicossocial. **Cadernos de pesquisa.** v.42 n.147 p.771-789 set./dez. 2012. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/07.pdf>. Acesso em 16 fev. 2020.

SOUSA, G. S. S.; QUADROS, N. S. **Gestão de pessoas na educação: organizando e conhecendo o perfil dos profissionais da educação do Amapá.** 2017. Disponível em http://consad.org.br/wp-content/uploads/2017/05/Painel-04_01.pdf. Acesso em 02 set. 2019.

SOUZA, F. C. S.; RODRIGUES, I. S. **Formação de professores para educação profissional no Brasil: percurso histórico e desafios contemporâneos.** Campinas, v. 17, n. 2, p. 621-638.

Abr./jun. 2017. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644682/16935> Acesso em 13 abr. 2018.

STRYHALSKI, P. M.; GESSER, V. **Formação de professores da educação profissional tecnológica: caracterização e dilemas**, Senac, Rio de Janeiro, v. 43, n. 2, p. 84-101, maio/ago. 2017. Disponível em <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/475>. Acesso em 13 abr. 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, H. J. **Da administração geral à administração escolar: uma revalorização do diretor da escola pública**. São Paulo: Edgard Blücher, 2003.

TREDEZINI, A. L. M.; SILVA, J. I. **Gestão Escolar e Administração Empresarial: aproximação e confronto**. v. 20, n. 39, p. 163-185, jan./jun. 2006. Disponível em www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/download/418/440/. Acesso em 25 jul. 2019.

VEIGA, L.; LEITE, M. R. S. D. T.; DUARTE, V. C. **Qualificação, competência técnica e inovação no ofício docente para a melhoria da qualidade do ensino fundamental**. v. 9, n. 3. Curitiba: 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552005000300008. Acesso em: 30 nov. 2018.

VIEIRA, S. L. Educação e gestão: extraindo significados da base legal. In: **CEARÁ. SEDUC. Novos Paradigmas de gestão escolar**. Fortaleza: Edições SEDUC, 2005.

XAVIER, A. C. R. **Gestão da Qualidade Total nas Escolas, um Novo Modelo Gerencial para a Educação**. Instituto de Pesquisas Econômicas e Aplicadas, Brasília, 1991. Disponível em http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=3257. Acesso em: 28 out. 2019.

XAVIER, A. C. R. **Rompendo paradigmas: a implantação da gestão da qualidade total nas escolas municipais de Cuiabá**. Brasília: IPEA, 1994.

XAVIER, A. C. R. **Uma agenda para a melhoria da gestão da qualidade na educação brasileira**. Brasília: IPEA, 1995.

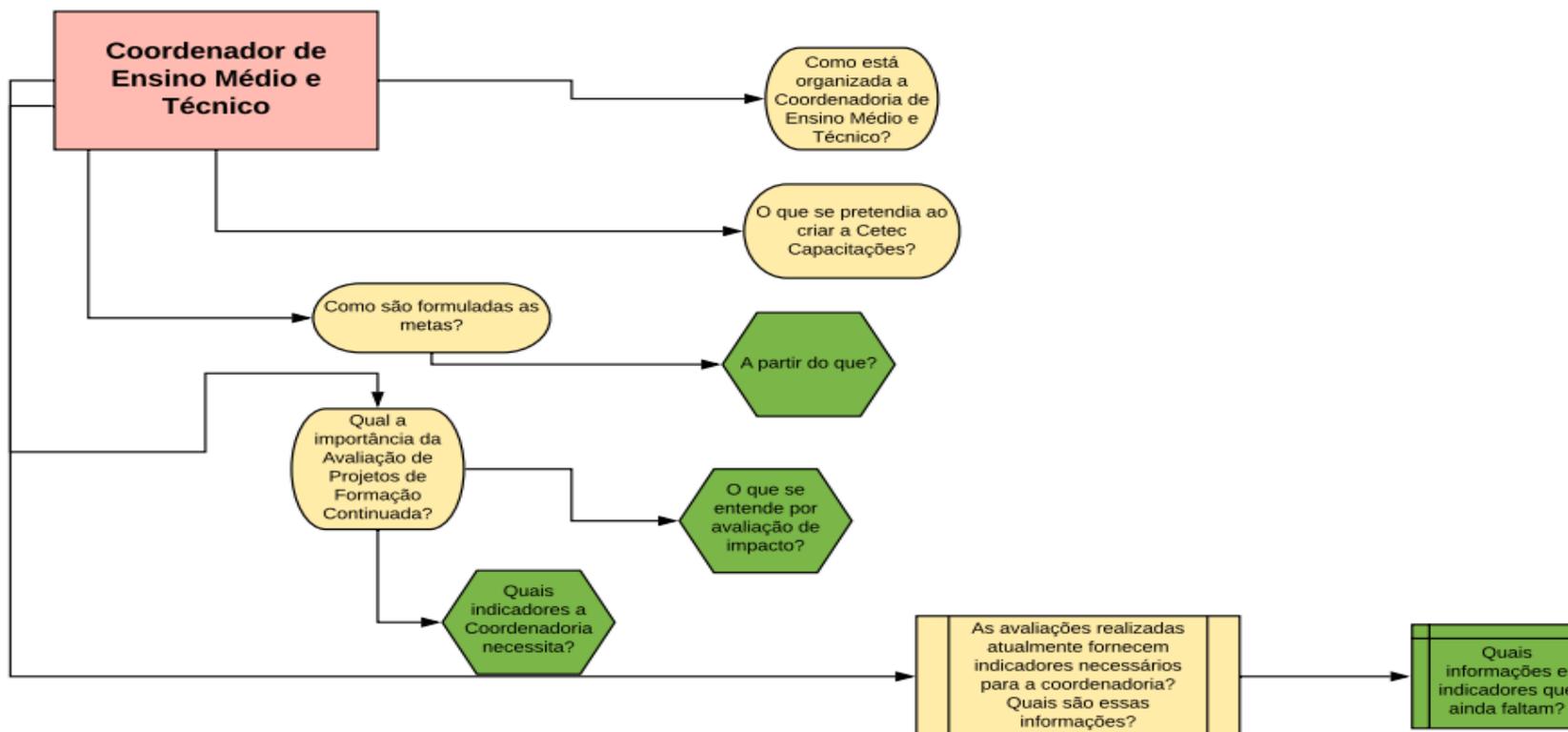
XAVIER, A. C. R. **A gestão da qualidade e a excelência dos serviços educacionais: custos e benefícios de sua implantação**. Brasília: IPEA, 1996.

WEINBERG, P. D. **Educação Profissional: rompendo certezas, correndo fronteiras**. Bases Tecnológicas do DENAC. Rio de Janeiro. v. 40, n. 2, p. 6-29 maio/ago. 2014.

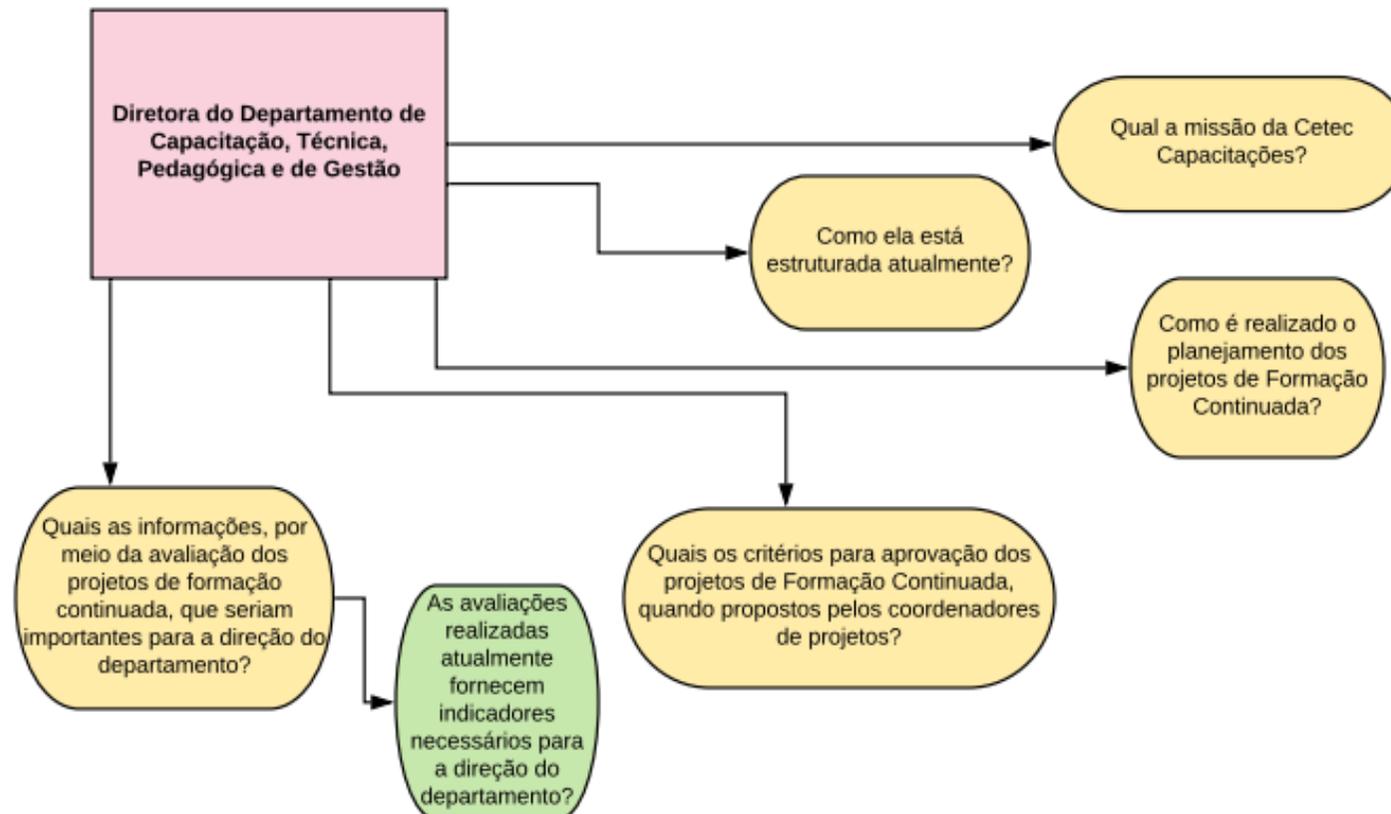
WIGGERS, V. **Conceitos de educação e de educação infantil: uma análise a partir das publicações acadêmicas relacionadas à matemática**. Universidade do Sul de Santa Catarina. Número Especial, p. 102 - 120, Jan/Jun 2014. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/1775/1425>. Acesso em 26 out. 2019.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

**APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSOR – COORDENADOR DE ENSINO MÉDIO E TÉCNICO –
CENTRO PAULA SOUZA**



APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA – DIRETORA DO DEPARTAMENTO DE CAPACITAÇÃO TÉCNICA, PEDAGÓGICA E DE GESTÃO – CETEC CAPACITAÇÕES



APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O COORDENADOR DO ENSINO MÉDIO E TÉCNICO DO CENTRO PAULA SOUZA

Legenda:

P: Pesquisador

R: Respondente

Áudio: Coordenador Cetec

Duração: 00:23:29

(Início)

P: Como está organizada atualmente a Coordenadoria do Ensino Médio e Técnico do Centro Paula Souza? R: Temos 4 departamentos, que partem de uma ideia simples, relacionadas aos processos de trabalho. Todo trabalho pressupõe planejamento, operação e controle. Na Cetec o planejamento fica para a construção dos currículos, com o Grupo de Formulação e Análises Curriculares – GFAC, que deve desenvolver suas ações pensando sempre na escola; para que os professores tenham um suporte e se apropriem desses currículos para desenvolverem adequadamente é feito as Capacitações, de responsabilidade da Cetec Capacitações, que não tem exclusivamente esse foco (o que está no currículo), mas também para isso, pois, capacitação vai além, ela olha o conjunto do mercado e da sociedade e não apenas os currículos reformulados ou construídos imediatamente. Também é preciso de um controle, que é desenvolvido pelo Grupo de Supervisão Escolas – GSE. Assim, na Cetec se planeja, por meio de formulação e reformulação dos currículos, opera por meio de Formação Continuada de Professores; mas, é preciso saber se tudo isso está indo bem, então, temos a Supervisão com seus núcleos regionais, que estão mais próximos às escolas e aos processos pedagógicos. Assim, fecha o ciclo, pois todos processos desde os mais simples até os mais complexos, é preciso planejar como vai fazer, lançando mão de alguns indicadores, observar como se vai fazer e controlar como está sendo feito. Enfim, isso não é feito em uma sequência linear: planejo, opero e controlo. Mas, sim de acordo com as necessidades dos processos pedagógicos nas unidades escolares. Tudo isso, analisando da mais simples atividade humana até a mais complexa, esses três elementos: planejamento, operação e controle são constantes. Assim, a Coordenadoria se divide nessas 3 etapas como qualquer atividade laboral.

Mas, temos ainda, de uma forma a parte, o Grupo de Educação a Distância - GEEAD, que é um departamento peculiar pois ele atua desenvolvendo as 3 partes do seu trabalho: planejamento, operação e controle.

P: O que se pretendia ao criar o Departamento de Capacitações na Coordenadoria do Ensino Médio e Técnico?

R: A Cetec Capacitações nasce em conjunto com as mudanças curriculares. Pois, quando cheguei na função para gerenciar a parte de ensino médio e técnico do Paula Souza, me dei conta questões curiosas, por exemplo: mesmos cursos em diferentes escolas acontecendo de forma desigual. Porém, tudo isso acontecia como decorrência da história de cada escola. Pois as escolas têm diferentes histórias, idades, regiões e realidades. E tudo isso me chamou atenção, por exemplo, na época tínhamos apenas 12 escolas e a dúvida que ficava era: por que o currículo de Edificações que estava em 3 escolas na época, eram tão diferentes em termos de conteúdo dos currículos, mas era a mesma habilitação profissional? Por isso, a capacitação era uma óbvia preparação para as formações dos professores para as mudanças curriculares. Ou seja, a capacitação nasce dessa constatação, que para implementar qualquer mudança curricular construída na Administração Central e não em cada escola, é necessário subsidiá-las, para que possam ser implementadas nas unidades, mesmo que elas tenham especificidades e peculiaridades; mas o currículo é o mesmo.

P: Quando iniciaram esses trabalhos de Formação Continuada pela Cetec Capacitações?

R: O embrião desse trabalho foi em 1989, não com um plano muito detalhado, mas já aparecia nos planos de metas algumas ações que eram necessárias serem feitas em conjunto com as mudanças curriculares. Então, chamavam algumas pessoas para fazerem palestras para os professores. No início quem trabalhava com reformulação curricular já fazia também a capacitação. Depois, com o crescimento da instituição, isso foi se separando.

P: Atualmente como são formuladas as metas para os trabalhos de Formação Continuada?

R: O Plano de Metas também possui uma história de 30 anos. E ele é muito reflexo do meu trabalho como professor, que é uma das poucas profissões, juntamente com a de engenheiro, que faz um projeto daquilo que se vai fazer durante um certo período. Então, sempre tive esse hábito de estabelecer um conjunto de metas a partir das quais se vai planejar ações para as concepções delas. E isso com o tempo foi ficando mais complexo. Atualmente, quando se olha o plano de metas, ele está assentado nas atribuições da Cetec, isso não é arbitrário. Qualquer coordenadoria do Centro Paula Souza, não apenas a Cetec, possui atribuições. Então a partir das atribuições formulam-se os objetivos, que dão origem às metas. Um objetivo pode ter uma ou várias metas. Então o Plano de Metas retrata as atribuições da Coordenadoria. Pois, no Centro Paula Souza, todas as Assessorias e Coordenadoria possuem atribuições, que o titular do cargo, juntamente com seus colaboradores, constrói o plano para desenvolvimento das ações.

Então, para a Cetec Capacitações, há objetivos próprios que é da Formação Continuada, e as metas são em função da diversidade que temos no plano pedagógico de atualização tecnológica específica de cada eixo ou curso. Diante esses cenários, surgem as metas e cada uma deve ter um plano de ação e/ou projetos que vão organizar o trabalho ao longo de 01 ano da Cetec Capacitações.

P: Qual a importância atualmente da Avaliação dos projetos de formação continuada? Por que é importante avaliá-los?

R: Não se pode pensar em desenvolver qualquer ação sem ter depois uma avaliação do resultado, pois a melhora dessas ações pressupõe que se tenha indicadores do resultado delas. Então aí temos uma dificuldade, pois as vezes uma capacitação tem o efeito diluído ao longo dos anos e nem sempre temos uma resposta imediata. Exemplo: uma Formação Continuada sobre um determinado assunto acontece no mês de maio, mas pelo tipo de planejamento do professor ele só conseguirá incluir aquele conhecimento desenvolvido em um plano de trabalho subsequente, por isso, ele só vai saber se aquela capacitação aprimorou de fato seu trabalho ao longo do ano, conforme ele for aplicando aquilo que ele aprendeu. Então é difícil avaliar formação continuada, diferentemente de um treinamento para uma determinada habilidade ou técnica, que depois tem como verificar se a pessoa treinada está desenvolvendo melhor atividade. Mas, numa ação educacional é difícil medir, sendo pura presunção. No entanto, se fizer uma avaliação longitudinal conseguirá colher essas informações e conseguirá ter indicadores do efeito da capacitação. Então, terá que saber medir isso, de forma temporal: 1 ano, 2 anos... não é que seja impossível. Mas, não é algo imediato. Por isso, é necessário construir indicadores para saber se houve impacto, podendo levar 1 ou 2 ou 3 anos, dependendo

do tipo de capacitação. Por exemplo, uma capacitação para uma nova tecnologia de soldagem, essa talvez seja possível verificar de forma mais rápida. Por outro lado, uma capacitação com caráter comportamental, socioemocional, talvez deverá recorrer ao coordenador pedagógico da unidade escolar do professor, para saber se o professor melhorou a relação com os alunos e se suas atitudes melhoraram, pois não terá como colocar um termômetro, e dependerá de terceiros para coletar informações. Então, deve-se construir uma ferramenta para colher depois de 6 meses, 1 ano essas informações. É isso, a Formação Continuada pressupõe sempre isso: aplico a formação continuada para perceber os impactos na escola, podendo recorrer a outros atores para essas respostas. Avaliação é algo contínuo que vai sempre se alimentando.

P: Diante dessas informações, o senhor acha que para cada tipo de projeto de formação continuada que há na Cetec Capacitações deve-se ter avaliações diferentes?

R: Provavelmente. Pois como já foi exposto, uma coisa é um treinamento de solda outra é uma formação de competências socioemocionais. Acredito que todas podem ser avaliadas, mas em tempos e com indicadores diferentes.

P: As avaliações realizadas atualmente fornecem informações suficientes para tomada de decisões da Coordenadoria?

R: Espero que sim. O indicador que sempre percebo é que os projetos vão sempre sendo modificados, de acordo com as avaliações dos resultados e de satisfação dos professores e das unidades. Essas avaliações que são feitas atualmente dão alguns subsídios para os coordenadores de projetos das formações continuadas e para a Professora Lucília, diretora do departamento. Informações essas que se consiga analisar que alguns projetos são mais eficazes que outros, de acordo com as respostas que obtemos. Avaliação tem algo importante que facilita muito que se chama: Comparação.

Eu atuei 04 anos em controle de qualidade, e pela minha experiência, não se pode ter um padrão único, pois deve-se ter o bom sendo de ver a média aplicada à um padrão, e então, diante todas as avaliações verifica-se quem está no padrão, quem está acima e quem está abaixo. Depois pode-se fazer uma média para ver se a equipe está acima ou abaixo do padrão. Ou seja, deve-se analisar se o conjunto das capacitações tem uma média boa. Mas, claro que precisa olhar os extremos e verificar com os que estão abaixo da média os problemas que estão acontecendo. Se as metas não foram alcançadas é porque há dificuldades. Então o indicador que tenho, que é bem genérico, é esse: as mudanças nos projetos são decorrentes de uma busca permanente de melhoria.

P: A coordenadoria sente falta de algum indicador na avaliação aplicada atualmente nos projetos de formação continuada?

R: A Educação Profissional possui a avaliação interna da unidade escolar, que é feita pelo diretor, coordenadores e professores. Mas, temos que saber se o aluno, que é o objetivo final de tudo isso, se ele está aplicando esses conhecimentos que estamos desenvolvendo nos ambientes de trabalho. Isso é algo que nos falta, colher indicador a partir de algumas iniciativas que nos digam que a formação continuada que fizemos está surtindo efeito. Pois, como não temos um EnemTec, que seria uma avaliação externa que poderia avaliar e perceber o cenário do ensino técnico. Mas, como o técnico não tem isso, temos que recorrer a avaliação na empresa, e isso é algo bem difícil. Não que seja impossível, mas, deve ser algo mais estruturado. Contudo, pode-se fazer por um segmento, por amostragem, com um curso pequeno. Por exemplo, pega-se o curso de Edificações, verifica-se onde esses alunos estão atuando e cruzam com as informações dos professores que participaram das formações continuadas. Agora com a ACT, espera-se que tenha alguns indicadores. Mas, eu tenho a presunção que o trabalho é bom. Mas, precisamos saber efetivamente como está por meio de confirmações.

P: Chegamos ao fim da entrevista. Muita Obrigada!

R: Não por isso. (fim da transcrição)

APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A DIRETORA DO DEPARTAMENTO DE CAPACITAÇÃO TÉCNICA, PEDAGÓGICA E DE GESTÃO

Legenda:

P: Pesquisador

R: Respondente

Áudio: Diretora Cetec Capacitações

Duração: 00:13:02

(Início)

P: Qual a missão da Cetec Capacitações?

R: A missão da Cetec Capacitações é melhorar a sala de aula, pois todo trabalho que desenvolvemos com os professores, coordenadores de curso, coordenadores pedagógicos, ou seja, toda equipe da unidade escolar, é sempre no sentido de melhorar o serviço prestado em educação. É melhorar aquilo que se faz na sala de aula, que é a preparação dos alunos que recebemos. Por isso, trabalhamos para auxiliar o professor a desenvolver um trabalho engajado e inspirador do ponto de vista da formação, e para que os coordenadores consigam alinhar os planos de trabalho dos professores ao curso que está sendo proposto na unidade escolar, e com a direção, nosso trabalho é para que ele consiga fazer uma gestão pública e pedagógica adequada aos processos necessários. Então, a Cetec Capacitações trabalha para auxiliar, por meio de propostas de formação continuada, todas as pessoas que compõem a unidade escolar, para que tenham um nível de atualização suficiente para realizar o trabalho.

P: Como a Cetec Capacitações está estruturada atualmente?

R: Ela é formada por um núcleo de gestão reduzido, que sou eu na direção e mais um assistente. Entretanto, com muitos professores que atuam como coordenadores de projetos; ou seja, a gestão é expandida em conjunto com estes coordenadores de projetos, que no total são em 34. Eles atuam nas diversas áreas da Educação Profissional, desde a Educação Básica (Ensino Médio) até os diversos Eixos Tecnológicos que compõem a Educação Profissional. Estes coordenadores organizam os trabalhos dos projetos de Formação Continuada, de acordo com a vertente que eles atuam.

P: Como é realizado o planejamento dos projetos de Formação Continuada da Cetec Capacitações?

R: Todo projeto passa por uma análise crítica do status de cada curso ou eixo tecnológico. De acordo com a área ou o Eixo Tecnológico que o coordenador de projetos atua, eles fazem um trabalho de alinhamento com o mercado e com a proposta curricular, atendendo sempre as necessidades do corpo docente. Ou seja, o professor coordenador da formação continuada, faz esse cruzamento de informações: aquilo que é proposto pelo mercado com o que o currículo solicita para sua execução, oferecendo sempre as práticas pedagógicas e gerenciais mais modernas e dinâmicas, para que se possa atender adequadamente o perfil do público-alvo da formação por meio de suas necessidades.

P: Como é feito o levantamento dessas demandas? São feitas por meio de pesquisas?

R: As pesquisas são fundamentais para que se ouça o público-alvo e mercado. O Centro Paula Souza realiza com frequência parcerias com os diversos setores produtivos, que acabam auxiliando nesse levantamento de demandas, para alinhamento necessário com aquilo que se precisa desenvolver com os alunos. Então a pesquisa é um meio fundamental, além de análises de indicadores e tendências. Esses indicadores que o próprio mercado fornece são somados às outras informações levantadas com os professores e o currículo, para que se possa conceber os projetos de formação continuada diante todos esses cenários.

P: Quais os critérios para aprovação dos projetos de Formação Continuada, quando propostos pelos Coordenadores de Projetos?

R: A justificativa que os coordenadores de projetos elaboram é o primordial. Pois, por meio dela verifica-se o alinhamento da proposta do projeto com o mercado, alunos e necessidades dos professores. Então eu faço sempre esse cruzamento de informações, para saber se o projeto proposto possui sintonia com essas necessidades.

P: A justificativa é utilizada quando o projeto é novo/inédito?

R: Sim, mas também é utilizado para continuidade do projeto, ou seja, ele já foi proposto em um ano e agora propõe-se que ele seja replicado. Então, analisa-se a justificativa, para saber se a proposta da replicação é por não ter esgotado o público-alvo ou para atender uma determinada carência que se estabeleceu de uma forma. Por isso, o critério é justamente sempre a adequação e necessidade do público que é atendido pelo projeto.

P: Quando o projeto já foi realizado, para continuidade, é analisado a avaliação obtida?

R: Com certeza. Em alguns casos, quando o projeto terá oferta de mais de uma turma, faz-se na primeira turma uma avaliação e analisa para saber se precisa de redirecionamento ou realinhamento, pois avaliar os processos é algo fundamental dentro da educação como um todo. E na Formação Continuada não seria diferente. Então precisamos avaliar a formação, metodologia, palestrantes, para saber se estão atendendo os objetivos propostos inicialmente. Por isso, com essa avaliação pode-se fazer uma readequação dos processos. das metodologias e da linha de trabalho. Pois as vezes de uma turma para a outra há a necessidade de uma readequação. Então de um ano para o outro, uma proposta que estabelece uma continuidade, avaliar torna-se fundamental, para entender se o caminho que foi pretendido atendeu os objetivos que se esperava.

P: Quais as informações, por meio da avaliação dos projetos de formação continuada, que seriam importantes para a direção do departamento?

R: Os itens mais importantes em uma avaliação são:

- adequação da proposta ao objetivo do curso, para saber se a proposta foi concebida de acordo com aquilo que o público espera.

- quando o curso é a distância, é importante saber se todas as funcionalidades construídas na plataforma virtual do curso foram adequadas para atender o público-alvo durante sua formação. Pois a Educação a Distância precisa construir a proximidade entre a metodologia e o público.

- importante saber se o formato do curso foi adequado para atendimento das necessidades do público.

- saber se o processo de acolhimento do encontro presencial foi adequado e importante na formação continuada.

- importante analisar, a partir da metodologia da capacitação, se todos os percursos propostos foram adequados com o tema e práticas para a sala de aula; para saber se o que foi desenvolvido no curso é de fácil replicação para o universo do aluno.

- saber se as temáticas propostas foram ao encontro das necessidades do público-alvo.

P: As avaliações realizadas atualmente fornecem indicadores necessários para a direção do departamento tomar decisões? Caso não, quais ainda são necessários?

R: Acredito que chegamos a um patamar de avaliação que percorre tanto a questão da adequação da proposta, postura do professor da formação e coordenador de projetos, ambiente e processo de acolhimento. Acredito que a avaliação atual subsidia muito as ações feitas atualmente, para replanejamento e redirecionamento no meio do percurso. Então, essas avaliações dão alguns subsídios que são fundamentais para criar uma monitoria da qualidade com aquilo que se quer.

Entretanto, acredito que ainda não é completa, principalmente por ser a capacitação uma ação complexa, que envolve professores, mercado, alunos, ambiente escolar, o próprio proponente da capacitação, parceiros; ou seja, são muitos aspectos a serem avaliados.

Por isso acredito que há muita dificuldade para que possamos estabelecer uma avaliação que seja definitiva. Mas, acredito que a avaliação mais completa é aquela do olhar atento. Pois a Educação tem um processo de evolução em relação a sociedade que é difícil detectar. Por isso é preciso olhar para o público-alvo, parceiros e para qualidade e estrutura educacional que possuímos, para que tenhamos o cenário melhor possível, para que as capacitações sejam absorvidas da melhor forma.

Agora, em relação ao processo de avaliação, diante a esse cenário tão complexo que eu acabei de explicar, acredito que é importante, que verifiquemos outros ângulos para podermos avaliar, para que tenhamos uma avaliação mais fidedigna aos processos, para que a partir da avaliação, possamos fazer as interferências necessárias para a melhoria da qualidade do trabalho e do serviço público oferecido aqui na Cetec Capacitações.

Sinto falta sempre da opinião completa do professor ou do gestor, ou seja, do público da capacitação. Pois, geralmente as pessoas fazem uma avaliação sem profundidade. Pois acredito que ainda dentro da nossa cultura avaliar não seja algo tão importante. E as pessoas veem todo o processo de formação continuada, e não entende que ele é muito importante lá no final, para dizer como podemos melhorar a qualidade do nosso trabalho. Aqui na Cetec Capacitações não temos medo de avaliação, nós gostamos de ser avaliados. Pois, a partir da avaliação nós temos 2 caminhos: motivar ainda mais por um trabalho bem avaliado e, corrigir eventuais falhas que nós podemos demonstrar em nossa trajetória.

Mas, a avaliação que eu sinto mais falta é do público final, que muitas vezes nos nega esse privilégio. Então, não é a pergunta que vai, e sim, a resposta que vem.

P: Chegamos ao fim da entrevista. Muita Obrigada!

R: Obrigada. (fim da transcrição)