

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

PAULO EDUARDO GALVEZ JÚNIOR

FORMAÇÃO PERMANENTE DO DOCENTE DO ENSINO TÉCNICO DO CENTRO
PAULA SOUZA: A OPINIÃO DO PARTICIPANTE

São Paulo
Outubro/2018

PAULO EDUARDO GALVEZ JÚNIOR

FORMAÇÃO PERMANENTE DO DOCENTE DO ENSINO TÉCNICO DO CENTRO
PAULA SOUZA: A OPINIÃO DO PARTICIPANTE

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
Outubro/2018

FICHA ELABORADA PELA BIBLIOTECA NELSON ALVES VIANA
FATEC-SP / CPS – CRB8-8281

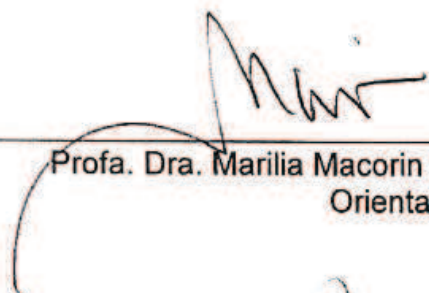
G182f Galvez Júnior, Paulo Eduardo
Formação permanente do docente do ensino técnico do Centro Paula Souza: a voz do participante / Paulo Eduardo Galvez Junior. – São Paulo: CPS, 2019.
81 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Marília Macorin de Azevedo
Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) - Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2019.


1. Educação profissional. 2. Formação permanente do docente. 3. Avaliação. 4. Sugestão de modelo de avaliação. I. Azevedo, Marília Macorin de. II. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. III. Título.

PAULO EDUARDO GALVEZ JUNIOR


FORMAÇÃO PERMANENTE DO DOCENTE DO ENSINO TÉCNICO DO CENTRO
PAULA SOUZA: A OPINIÃO DO PARTICIPANTE



Prof. Dra. Marilia Macorin de Azevedo - CEETEPS
Orientadora



Prof. Dr. Francisco Carlos Franco - UMC
Membro



Prof. Dra. Celi Langhi - CEETEPS
Membro

São Paulo, 17 de abril de 2019

Dedico este trabalho a Deus por iluminar esse caminho com muita força e coragem e sempre sendo meu guia nos momentos mais difíceis dessa jornada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Professora Marília Macorin de Azevedo pela paciência, incentivo e orientação que tornaram possível a conclusão deste trabalho. Sua importância na realização deste trabalho foi fundamental principalmente nas horas de maior dificuldade onde a compreensão e amizade sempre prevaleceram.

Agradeço também à minha família Alessandra, Paulo Eduardo e João Pedro que compreenderam muitas vezes minha ausência e sempre apoiando para o desenvolvimento do meu trabalho.

Agradeço aos meus pais Paulo e Eliane, que sempre me mostraram que o caminho da educação e do estudo são os melhores princípios que podemos construir em nossa vida.

À Professora Ariane da Cetec Capacitações que muito contribuiu auxiliando para a realização dos questionários e os contatos com os professores do eixo.

A todos os amigos, professores e familiares que de certa forma contribuíram para este trabalho, seja na minha vida acadêmica, profissional e pessoal.

A educação é a arma mais poderosa que
você pode usar para mudar o mundo.

(Nelson Mandela)

RESUMO

GALVEZ JÚNIOR, P. E. **Formação Permanente do docente do ensino técnico do Centro Paula Souza: a voz do participante**. 81f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2018.

Os docentes de ensino técnico muitas vezes são profissionais que atuam no mercado de trabalho e possuem uma formação prática nas atividades que desempenham. A necessidade de adaptar essa experiência profissional em práticas de ensino faz com que sua formação seja cada vez mais relevante nas pesquisas de ensino profissional. O presente trabalho tem por objetivo identificar a opinião dos docentes que participaram da formação permanente sobre a influência dessa formação na sua prática docente. O trabalho possui abordagem qualitativa exploratória e o método usado foi uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo com amostragem por conveniência. Constatou-se que o relacionamento entre estrutura do curso, infraestrutura utilizada, no caso um ambiente virtual, carga horária e atuação dos tutores refletem diretamente não só no interesse do docente participante na formação, mas em sua expectativa de poder concluí-la, sua motivação e sua avaliação final, de acordo com 100% dos respondentes. Observou-se, a partir da opinião dos participantes, que uma formação permanente não tem somente o objetivo de atualizar os docentes em termos de novos conteúdos, mas também pode representar uma contribuição para desenvolvimento de novas práticas pedagógicas. Constatou-se que 92,8% dos respondentes considerou que há possibilidade de transferir de 80 a 100% dos conteúdos desenvolvidos, e 7,1% considerou que 60% dos conteúdos pode ajudar em sua prática docente.

Palavras-chave: Educação Profissional. Formação Permanente do Docente. Avaliação. Sugestão de Modelo de avaliação.

ABSTRACT

GALVEZ JÚNIOR, P. E. **Formação Permanente do docente do ensino técnico do Centro Paula Souza: a voz do participante.** 81f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2018.

Technical education teachers are often professionals who work in the labor market and have practical training in the activities they perform. The need to adapt this professional experience to teaching practices makes its training increasingly relevant in professional education research. The present work has as objective to identify the opinion of the teachers who participated in the permanent formation on the influence of this training in its teaching practice. The work has an exploratory qualitative approach and the method used was a bibliographical, documentary and field research with sampling for convenience. It was found that the relationship between the structure of the course, the infrastructure used, in the case of a virtual environment, time load and the role of the tutors directly reflect not only in the interests of the teacher participating in the training, but also in their expectation of being able to conclude it, and their final evaluation, according to 100% of the respondents. It was observed from the opinion of the participants that a permanent formation is not only aimed at updating teachers in terms of new contents but can also represent a contribution to the development of new pedagogical practices. It was found that 92.8% of the respondents considered that 80% to 100% of the developed content could be transferred, and 7.1% considered that 60% of the contents could help their teaching practice.

Key words: Professional education. Permanent Teacher Training. Evaluation. Assessment Template Suggestion.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Quantidade de citações e principais autores no período. Tema: Formação Docente no Ensino Técnico.....	15
Quadro 2: Quantidade de citações e principais autores no período. Tema: Capacitação em Práticas Docentes para o Professor de Ensino Técnico	16

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Quantidade de artigos publicados no período. Tema: Formação Docente no Ensino Técnico	14
Figura 2:	Quantidade de artigos publicados no período. Tema: Capacitação em Práticas docentes para o professor de ensino técnico.....	14
Figura 3:	Organização da educação Brasileira – Lei 9394/1996.....	23
Figura 4:	Estrutura de redes e instituições de educação profissional no Brasil.....	24
Figura 5:	Novo Formato do Ensino Médio.....	26
Figura 6:	Modelo MAIS	40
Figura 7:	Modelo IMPACT	42
Figura 8:	Quantidade de alunos e cursos no Eixo de Gestão e Negócios.....	49
Figura 9:	Estrutura de apresentação da Formação Permanente.....	53
Figura 10:	Utilização da plataforma utilizada	54
Figura 11:	Desempenho do Tutor.....	55
Figura 12:	Metodologia da Formação	56
Figura 13:	Carga Horária da formação permanente	57
Figura 14:	Discussão de novos assuntos na formação.....	58
Figura 15:	Avaliação da formação permanente sobre o olhar do professor	59
Figura 16:	Motivação do Docente durante a formação permanente.....	60
Figura 17:	Avaliação de conteúdo na visão do professor.....	61
Figura 18:	Relação entre conteúdo e práticas na formação permanente	62
Figura 19:	Visão do docente em relação ao conhecimento técnico.....	63
Figura 20:	Impacto da formação em práticas e métodos no olhar do docente	64
Figura 21:	Relação de Conteúdo e Transferência	65

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEETEPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CETEC	Coordenadoria do Ensino Técnico
CNE	Conselho Nacional de Educação
ETEC	Escola Técnica
FATEC	Faculdade de Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
SENAC	Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 FORMAÇÃO DOCENTE	19
CAPÍTULO 2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO TÉCNICO.....	28
CAPÍTULO 3 MODELOS DE AVALIAÇÃO	34
3.1 Modelo Kirkpatrick	34
3.2 Modelo Hamblin.....	39
3.3 Modelo de Avaliação Integrado e Somativa – MAIS	40
3.4 Modelo de Avaliação Impact.....	42
CAPÍTULO 4 A PESQUISA	44
4.1 O Centro Paula Souza.....	44
4.2 Instrumento de Pesquisa	51
4.3 Resultados	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
REFERÊNCIAS	70
APÊNDICES	74
ANEXOS.....	80

INTRODUÇÃO

A formação docente é um processo importante para a melhoria das práticas e métodos de ensino, pois, por meio dos cursos de formação permanente de docentes, é possível o desenvolvimento de práticas pedagógicas apropriadas que permitam proporcionar uma melhoria em sua atuação profissional, facilitando no processo de ensino e aprendizagem.

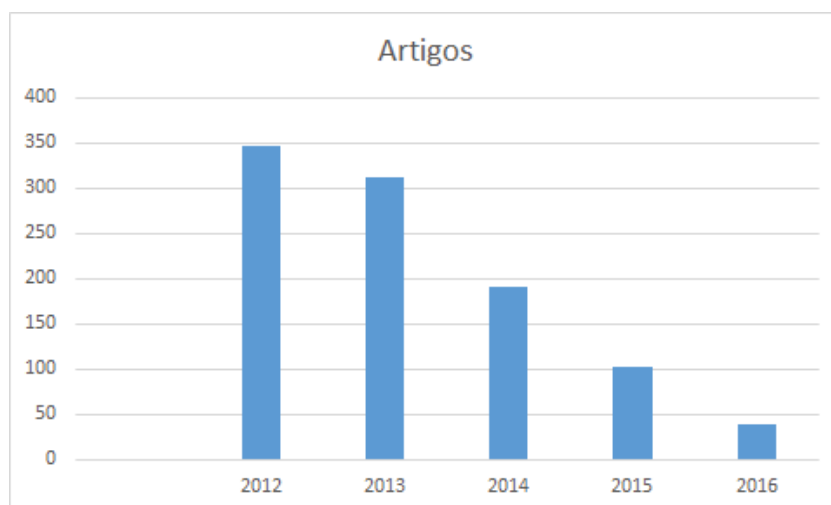
A fim de identificar como se caracterizam as discussões acerca do tema deste trabalho, foi feita uma análise da produção bibliográfica de autores nacionais, por meio de uma bibliometria, em temas referentes à formação de docente do ensino técnico e formação em práticas docentes publicadas no período de 2012 a 2016, a partir de periódicos, artigos e citações utilizando-se da ferramenta Harzing's Publish para esse fim. As bases consultadas foram por meio do Google Scholar (Google Acadêmico) que é uma ferramenta de pesquisa que permite buscar trabalhos acadêmicos, literatura escolar, jornais de universidades e artigos variados.

O *software* utilizado para o levantamento de informações foi o Harzing's Publish, desenvolvido pela Tarma Software Research, tendo como idealizadora a pesquisadora Anne Wil Harzing, professora de Gestão Internacional e Pesquisadora associada da Universidade de Melbourne, Austrália.

Os resultados obtidos por intermédio do estudo bibliométrico foram organizados em figuras e tabelas. Nas Figuras 1 e 2 tem-se as quantidades de artigos publicados sobre cada tema pesquisado durante o período estabelecido e nos Quadros 1 e 2 são expostas as publicações com o maior número de referências de cada um dos temas.

Ao analisar os resultados apresentados na Figura 1 sobre o tema Formação Docente do Ensino Técnico, percebe-se uma grande queda no número de publicações a partir do ano de 2013, tendo seu auge em 2012.

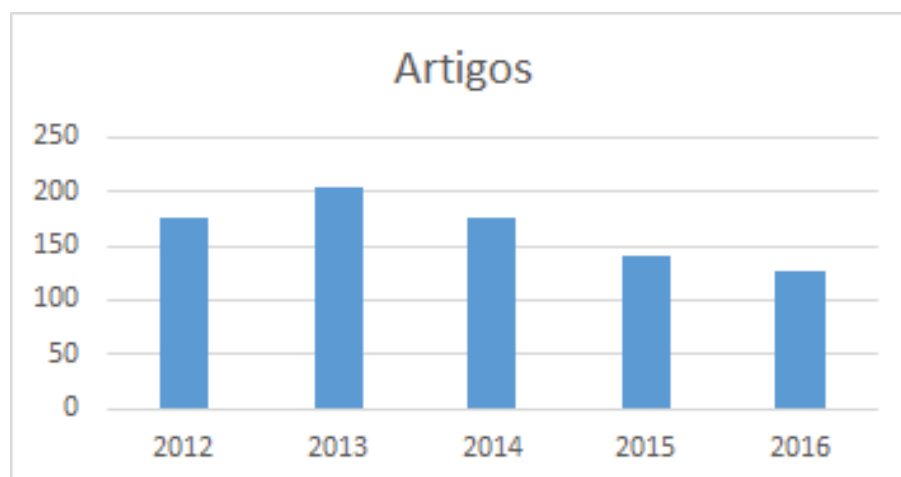
Figura 1 – Quantidade de artigos publicados no período. Tema: Formação Docente no Ensino Técnico



Fonte: Elaborado pelo autor / Julho de 2017

Os números para o tema Formação em Práticas docentes para o professor do ensino técnico, conforme figura 2, nos revelam uma quantidade menor de artigos se comparado com os da Figura 1 e, de forma análoga, apresenta uma queda no número de publicações a partir de 2014.

Figura 2 – Quantidade de artigos publicados no período. Tema: Formação em Práticas docentes para o professor de ensino técnico



Fonte: Elaborado pelo autor / Julho de 2017

O Quadro 1 apresenta as 5 primeiras citações sobre o tema Formação Docente no Ensino Técnico no ano de 2012 atingindo a quantidade de 7433 no texto de Maurice Tardif com o livro

“Saberes docentes e formação profissional”.

Quadro 1 – Quantidade de citações e principais autores no período. Tema: Formação Docente no Ensino Técnico

Citações	Autor	Título	Ano
7433	M Tardif	Saberes docentes e formação profissional	2012
1538	JC Libâneo	Adeus professor, adeus professora?	2014
364	G Fourez	Crise no ensino de ciências?	2016
143	NAN Berbel	As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes	2012
132	CRJ Cury	Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica.	2013

Fonte: Elaborado pelo autor / Julho de 2017

O mesmo levantamento foi realizado sobre a Formação em Práticas Docentes conforme o Quadro 2. Em relação ao número de citações, tem-se um valor considerável na obra de José Carlos Libâneo com o livro “Adeus professor, adeus professora?”.

Quadro 2 – Quantidade de citações e principais autores no período. Tema: Formação em Práticas Docentes para o Professor de Ensino Técnico

Citações	Autor	Título	Ano
1538	JC Libâneo	Adeus professor, adeus professora?	2014
990	MT Masetto	Competência pedagógica do professor universitário	2012
791	ZMR de Oliveira	Educação Infantil: fundamentos e métodos	2014
116	B Charlot	Da relação com o saber às práticas educativas	2016
49	EF Barbosa, DG de Moura	Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica	2013

Fonte: Elaborado pelo autor / Julho de 2017

Os resultados apresentados permitem uma reflexão a respeito de alguns pontos referentes à formação permanente de docentes do ensino técnico, assim como as formações em práticas docentes para esse perfil de profissional. A diminuição da produção a partir do ano de 2013, dentro do período analisado, se mostra contrária à tendência que se tem vivenciado com a discussão sobre a reformulação do ensino médio em nosso país, o qual prevê, além de uma flexibilização dos currículos, a oferta da formação técnica e profissional como uma alternativa para o aluno.

De acordo com o Portal do Ministério da Educação (2017), ainda se faz necessária a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação e a homologação do MEC para a implementação de forma gradual dessa nova modalidade para o ensino médio. Quanto à formação dos professores, as informações encontradas no portal apontam que se dará da mesma forma como a legislação atual prevê.

Para atender à necessidade de formação permanente de seu corpo de professores, o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, instituição que administra, até agosto de 2018, 221 Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo e 72 Faculdades de Tecnologia,

desenvolveu a partir de 1977 em uma de suas unidades, a Fatec SP, diversos processos de formação de professores por intermédio de cursos de Esquema I – curso de complementação pedagógica para profissionais já graduados que tinham interesse em lecionar em disciplinas afins em cursos técnicos -, e Esquema II - que, além da formação pedagógica contemplada no Esquema I, fornecia mais 1500 horas de disciplinas para contemplar a formação do professor -, e programas especiais de formação docente, tanto presenciais quanto a distância. O objetivo desses cursos é uma formação didática para esse perfil de profissional que já atua como docente na educação profissional, especialmente nas áreas tecnológicas.

Além das formações clássicas listadas acima, o Centro Paula Souza oferece anualmente uma estrutura de formação continuada que proporciona a atualização técnica e tecnológica dos docentes, com o objetivo de estar alinhado com as práticas de mercado. Esses cursos possuem vários modelos e formatos, podendo ser presenciais ou a distância.

Considerando a relevância da formação permanente dos docentes dada pelo Centro Paula Souza e os objetivos dessas formações, este trabalho tem como questão de pesquisa: a formação permanente dos docentes desenvolvida pelo Centro Paula Souza influencia na atividade de ensino e desenvolvimento de práticas pedagógicas na opinião dos docentes que participaram da formação?

Neste contexto, o objetivo deste trabalho é identificar a opinião dos docentes que participaram da formação permanente sobre a influência dessa formação na sua prática docente.

Foram percorridos os seguintes objetivos específicos:

- Detalhar os processos de formação docente de acordo com a legislação vigente;
- Relatar os conceitos sobre formação permanente do docente;
- Identificar modelos de avaliação de formações permanentes;
- Aplicar questionário a partir da adequação dos modelos de avaliação identificados para obter a opinião dos docentes sobre uma formação permanente.

Para atingir esses objetivos, foi feita uma pesquisa de caráter qualitativo, a partir de pesquisa bibliográfica e documental sobre formação permanente de professores, e uma pesquisa de campo com os docentes do ensino técnico de um dos eixos tecnológicos do Centro Paula Souza que participaram de uma formação.

O capítulo 1 abordará conceitos de formação permanente do docente e da formação do docente do ensino técnico, com base na legislação e pesquisa histórica.

O capítulo 2 detalha a formação permanente relacionando com as práticas de docentes para o professor do ensino técnico, relacionando teorias e conceitos sobre formação permanente e práticas docentes

No capítulo 3 e apresentado os modelos existentes de avaliação que serão utilizados como referência na pesquisa.

No capítulo 4 e discutido o instrumento de pesquisa e na sequência os resultados obtidos.

CAPÍTULO 1 FORMAÇÃO DOCENTE

Na gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo nos anos de 1989 a 1991, a formação permanente dos educadores abrangeu múltiplas modalidades, por meio dos “grupos de formação” que tinham como objetivo garantir o princípio da ação-reflexão-ação. Seu objetivo na secretaria de educação foi a reformulação do currículo das escolas do município de forma democrática e progressista.

Em conjunto com demais professores, o programa de formação permanente construído nesse período era orientado pelos seguintes princípios:

1) O educador é o sujeito da sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la. 2) A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano. 3) A formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz. 4) A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer. 5) O programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular da escola. 6) O programa de formação de educadores terá como eixos básicos: A fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica; a necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento humano; a apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer. (FREIRE, 1991, p. 80).

Eram propostas como: “cursos de férias”, “cursos de 30 horas”, “treinamentos”, “capacitações”, “reciclagens” e outros que podiam até receber avaliação positiva por parte dos educadores, no momento em que foram realizados.

Outra característica da formação permanente é o fato de ser uma formação atemporal, onde não se tem um prazo específico para sua conclusão, sendo um processo contínuo, fugindo do conceito de tempo para formação.

De acordo Paulo Freire (1991), o relacionamento entre o aprendizado prático e teórico é que são realizados simultaneamente, não havendo necessidade de separação durante a formação permanente, conforme apresenta o autor:

[...]. Não há para mim como superestimar ou subestimar uma à outra. Não há como reduzir uma à outra. Uma implica a outra, em necessária, contraditória e processual relação. Em si mesma, imersa na recusa à reflexão teórica, a prática, apesar de sua importância, não é suficiente para oferecer-me um saber que alcance a *raison d'être* das relações entre os objetos. A prática não é a teoria de si mesma. Mas, sem ela, a teoria corre o risco de perder o “tempo” de aferir sua própria validade como também a possibilidade de refazer-se. (FREIRE, 1991, p.106)

Com base nos trabalhos realizados por Paulo Freire, existe, durante a formação permanente, fatores que influenciam no processo como diálogo, reflexão crítica, teoria, leitura da realidade e ação.

De acordo Gatti (2006), existem oito pontos importantes que podem interferir na qualidade dessa formação.

- a) a ausência de uma perspectiva de contexto social e cultural e do sentido social dos conhecimentos;
- b) a ausência nos cursos de licenciatura, e entre seus docentes formadores, de um perfil profissional claro de professor enquanto profissional (em muitos casos será preciso criar, nos que atuam nesses cursos de formação, a consciência de que se está formando um professor;
- c) a falta de integração das áreas de conteúdo e das disciplinas pedagógicas dentro de cada área e entre si;
- d) a escolha de conteúdos curriculares;
- e) a formação dos formadores;
- f) a falta de uma carreira suficientemente atrativa e de condições de trabalho;
- g) ausência de módulo escolar com certa durabilidade em termos de professores e funcionários;
- h) precariedade quanto a insumos para o trabalho docente.

Considerando o aumento de programas de formação de professores em conjunto com o desenvolvimento tecnológico, esse processo de mudança inclui vários fatores desde políticas governamentais até o desenvolvimento de novos currículos de licenciaturas

Gatti (2000) relata sobre a formação permanente que não é possível fazer milagres com a formação humana mesmo com toda a tecnologia disponível, portanto não dá para implantar um chip de sabedoria no homem. Esta tem que ser desenvolvida em longo processo de maturação. De acordo a autora, apesar das ferramentas e currículos serem mudados com certa velocidade, o processo de transformação e mudança de postura do professor não é imediato.

Segundo Libâneo (2001), o curso de Pedagogia deveria formar um profissional apto para atuar em vários campos educativos, formais ou informais, e não apenas para a gestão administrativa e pedagógica, um profissional capaz também de propor e analisar criticamente políticas educacionais, em diferentes contextos e instâncias.

Nesse contexto, Brzezinski e Garrido (2002), tendo como foco os cursos de Formação de Professores e sua relação referente às necessidades propostas pela sociedade científica e tecnológica, e verificando se as competências são de fato as que serão necessárias para sua atuação profissional, declaram:

É necessário pôr em questão a formação pedagógica do licenciado, que, segundo algumas pesquisas já não responde às exigências do preparo para a docência, assim como é indispensável identificar as razões das constantes resistências de estagiários e professores para modificarem suas práticas pedagógicas (p. 322).

Importante também identificar os conceitos e legislações que nortearam e norteiam o Ensino Técnico no Brasil para entender os caminhos que percorreram os professores dessa modalidade de ensino.

1.1 Formação do Docente do Ensino Técnico

Segundo Peterossi (2014), o dia 23 de setembro de 1909, a partir do Decreto nº 7.566, é considerado o início da educação profissional do ensino técnico de forma sistematizada por meio da criação da rede federal de escolas industriais, também chamadas de “Escolas de Aprendizes e Artífices”, com o objetivo de formação de contramestres e operários.

Em 28 de setembro de 1911, o decreto nº 2118-B de autoria de Manuel Joaquim de Albuquerque Lins, presidente do estado de São Paulo, cria duas escolas profissionais na capital (uma masculina e outra feminina) e duas escolas de Artes e Artífices (Amparo e Jacareí).

Em 1920 é instalada a Escola Profissional Masculina de Rio Claro e em 1924 a Escola Profissional Mista Dr. Júlio Cardoso em Franca. Também em 1920, com a lei nº 3991/20 é autorizada a criação de cursos de química industrial e eletrônica, os quais eram livres e não expediam certificados reconhecidos oficialmente.

Com o desenvolvimento e crescimento econômico, assim como a necessidade de maior organização no acompanhamento dos ensinos técnicos, em 1931 é criado, a partir do

decreto-lei nº 19560, a Inspeção do Ensino Profissional Técnico para a orientação e fiscalização das atividades desenvolvidas no ensino profissional técnico.

A Constituição de 1937 em seus artigos 129/131 regulariza oficialmente o Ensino Técnico no país separando em dois lados: em um lado o ensino Secundário / Superior e de outro o Ensino Profissional dirigido às classes menos favorecidas.

Com a Lei Orgânica do ensino Industrial de 1942 tem-se a primeira medida que objetiva a regulamentação e integração das escolas de ensino industrial no sistema de ensino médio além da criação de diretrizes para regê-lo.

Em 1942, a criação do Senai (Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial), por meio do decreto nº 4.048, e do Senac (Sistema Nacional de aprendizagem Comercial) estabelece um modelo de propostas para a preparação de mão de obra para os demais países da América Latina. Esse decreto, criado pelo presidente Getúlio Vargas, teve o objetivo de formar profissionais para a indústria nacional que se desenvolveu significativamente após o término da segunda guerra mundial devido à queda das importações e exportações, favorecendo o crescimento interno industrial.

Nessa mesma época foram instituídos o salário mínimo e o imposto sindical (1940), assim como a Justiça do Trabalho (1941) e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT (1943).

O cenário político colaborou com no processo de industrialização que foi acelerado no final da década de 50 no governo de Juscelino Kubitschek.

Entre a constituição de 1946 e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1961 foram criadas várias leis com o objetivo de valorização do ensino técnico, equiparando essa modalidade de ensino com o ensino secundário. A Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61 veio consolidar todas essas alterações anteriores.

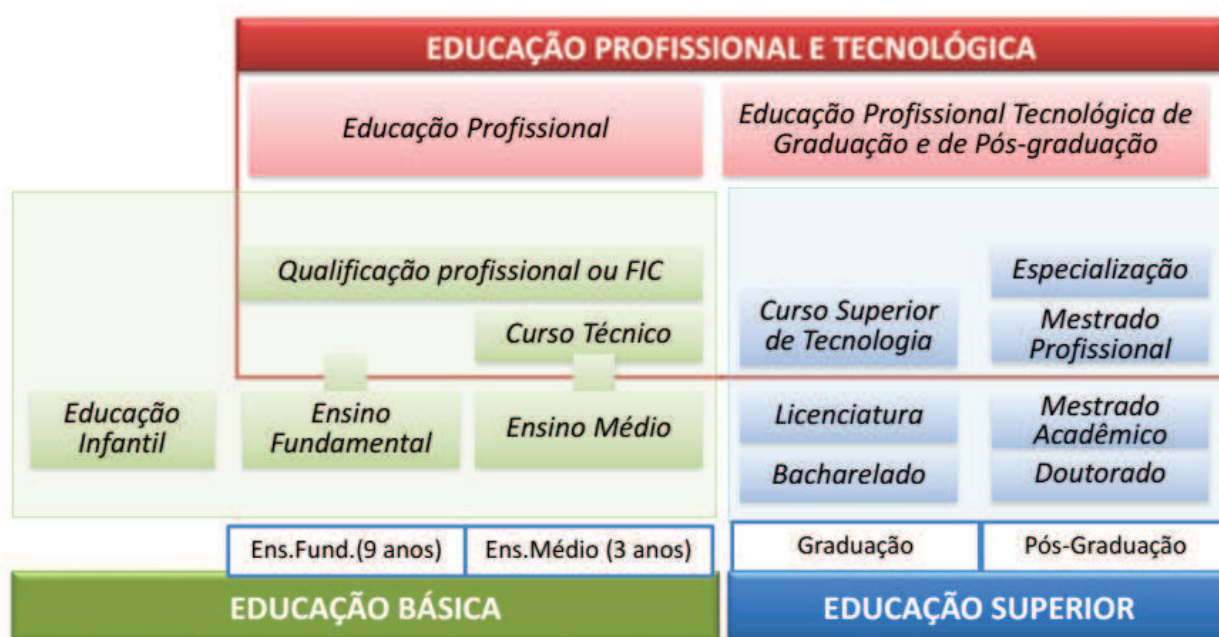
Em 11 de agosto de 1971 foi promulgada a Lei nº 5.692, rompendo as tradições do ensino secundário de suas divisões em ramos distintos, propondo um único ramo de ensino, caracterizado pela profissionalização compulsória, contribuindo para a valorização do ensino técnico. Essa década é marcada pela ditadura militar com o chamado “milagre brasileiro” que tinha como característica a internacionalização da economia brasileira através de investimentos estrangeiros realizados no Brasil.

Em 1982, por meio da Lei nº 7.044, a profissionalização compulsória deixou de existir, reformulando a Lei nº 5.692 onde o principal objetivo era a formação do aluno para o trabalho de uma forma genérica e não mais a qualificação para o exercício profissional. Nesse período ocorreu a abertura política que tinha como característica a migração gradual e lenta do final do regime militar para a democracia. A democracia foi parcial até 1988 com a promulgação da Constituição. O estado de São Paulo teve o governador Franco Montoro como o primeiro eleito pelo voto em eleições diretas de 1982.

Em 1991, o Governo do Estado de São Paulo, pelo decreto nº 34.032, transfere todas as escolas técnicas estaduais que integravam a Secretaria da Educação para a Secretaria de Ciência e Tecnologia, sendo que em 1994 elas foram incorporadas ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394/96 declara como princípio constitucional que a educação deve preparar para o exercício da cidadania e qualificar para o trabalho, incluindo nos artigos 39 a 41 a Educação Profissional como uma modalidade autônoma de educação organizada em: Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional, Educação Profissional Técnica de Ensino Médio e Educação Profissional Tecnológica de Graduação e Pós-graduação, conforme figura 3.

Figura 3 — Organização da educação Brasileira – Lei 9394/1996



Fonte: SETEC/MEC

A figura 4 apresenta as redes e instituições que compõem atualmente a educação profissional no Brasil divididos em redes federais, estaduais, entidades ligadas ao comércio e indústria, além das instituições privadas.

Figura 4 - Estrutura de redes e instituições de educação profissional no Brasil



Fonte: SETEC/MEC

O Decreto 2.208/97, que veio regulamentar os artigos da nova LDB referentes à Educação Profissional, interpretou, no seu artigo 9º, que as disciplinas do ensino técnico poderiam ser ministradas não apenas por professores, mas por instrutores e monitores, uma incúria com relação às exigências de habilitação docente.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), mediante Resolução 2/97, dispôs sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental e do ensino médio e, relanceou os olhos para a educação profissional em nível médio; buscou-se, assim, uma forma de incluir a formação de professores para esta modalidade. Destinados aos diplomados em cursos superiores, tais cursos especiais devem se relacionar à habilitação pretendida, enfatizar a metodologia de ensino específica a ela, concedendo direitos a certificado e registro profissional equivalentes à licenciatura plena.

O decreto nº 5.154/2004 reintroduziu o Ensino Integrado ao Ensino Médio, proporcionando uma nova organização dos currículos regulares dentro da estrutura do ensino técnico.

Essa breve análise da legislação aponta que não há, de forma evidente, premissas ou requisitos legais para a formação do docente que irá atuar na Educação Profissional; a LDB não menciona diretamente a formação desses professores. Oliveira (2010) declara que “a maioria das instituições que ofertam ensino técnico, no país, não exige a formação docente de seus professores das disciplinas técnicas e não enfrenta dificuldades legais por esse fato” (OLIVEIRA, 2010, p. 470).

Gimeno-Sacristán (1999, p. 65) refere-se à profissionalidade como “expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, isto é, o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a ela que constituem o específico de ser professor”.

Cunha (2007) considera a questão da profissionalização do docente como uma profissão em ação, em processo, envolvimento.

Rehem (2009) considera fundamental praticar a profissão na educação profissional e tecnológica, muitas vezes contradizendo alguns discursos de docentes onde saber fazer o que ensina não necessariamente se refere ao mundo do trabalho, mas sim seu aprendizado dentro da sua graduação.

Os autores citados destacam a importância do exercício profissional para o docente do ensino técnico, do saber fazer em função das demandas do mercado, a relevância de preparar o aluno para ser um profissional que busque constantemente a atualização dentro de sua área de conhecimento.

A Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, alterou a estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022), definindo uma nova organização curricular que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

Os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo que podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas

Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP), ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Art. 61, IV) permite a atuação dos profissionais com notório saber exclusivamente para atender a formação técnica e profissional, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado.

Importante ressaltar que o notório saber de profissionais serão válidos apenas para os componentes técnicos, onde a vivência profissional irá proporcionar um maior aprendizado prático. As disciplinas tradicionais como Matemática, Português, entre outras, continuarão exigindo formações específicas dos profissionais na área de atuação por meio das licenciaturas. Esse método já é utilizado hoje no sistema S (Senai e Senac).

A figura 5 apresenta um esquema do novo formato proposto para o Ensino Médio.

Figura 5– Novo Formato do Ensino Médio



Fonte: BNCC (Ministério da Educação)

De acordo Paulo Freire (1993), a formação permanente pressupõe que o formador e o formando se compreendam como seres inconclusos e que essa é uma condição humana que impele o homem a se enveredar, curiosamente, na busca pelo conhecimento de si e do mundo. Nas palavras do autor:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 1993, p. 22-23).

A carência de estudos e de políticas públicas para a formação de docentes para a educação profissional tem se tornado um desafio para a formação desse professor.

Essa ausência de diretrizes para a formação permanente do docente que atua na Educação Profissional constitui um fator determinante no desenvolvimento de ferramentas e instrumentos de avaliação das formações permanentes desse profissional.

CAPÍTULO 2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO TÉCNICO

O professor do ensino técnico se caracteriza como um especialista em sua área de conhecimentos, sendo este um dos fatores para sua seleção e contratação. Contudo, esse professor não necessariamente domina a área pedagógica, em função de seu percurso formativo. Muitos desses profissionais trazem uma ideia pré-concebida sobre o processo de ensinar, acreditando que este se resume a uma transmissão mecânica dos conteúdos constantes na disciplina e avaliação da assimilação desses conteúdos pelos alunos.

Tardif (1999) já apontava a importância da transformação da prática para a adequação no processo pedagógico:

se admitirmos que o movimento de profissionalização é, em grande parte, uma tentativa de renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor, então devemos examinar seriamente a natureza desses fundamentos e extrair daí elementos que nos permitam entrar num processo reflexivo e crítico sobre nossas próprias práticas como formadores e como pesquisadores (Tardif, 1999, p. 4).

Os estudos sobre o saber e práticas docente ganham força no início dos anos 1980 e certo prestígio na década de 1990, principalmente nos EUA. Essa produção teórica cresce em importância, entre outros motivos, pela constatação da dificuldade da escola em lidar com as novas exigências socioculturais advindas da concorrência internacional, decorrente da globalização dos mercados e da crise do papel social da escola, bem como da dificuldade dos sistemas nacionais de ensino em lidar com uma escola de massa (GARIGLIO, BURNIER, 2014).

O documento “A formação de professores para a educação profissional”, de autoria de Luiz Augusto Caldas Pereira, gerado a partir do Fórum de Educação Profissional realizado em 2004 em Brasília, já apontava para a necessidade de iniciativas para a formação permanente do docente de ensino técnico. Segundo o autor,

[...]há um forte apelo para que se trabalhe de forma integrada e articulada sem, contudo, banalizar a importância do domínio adequado dos conteúdos que deverão ser trabalhados para efetuar uma transposição didática contextualizada e integrada às atividades práticas e de pesquisa (PEREIRA, 2004, p. 5).

O autor também apresenta e elenca possibilidades para a formação continuada do professor que estão diretamente ligadas à elaboração dos currículos em uma perspectiva que relaciona três aspectos ou dimensões do saber: a dimensão técnico-científica, a dimensão sócio-político-cultural e a dimensão específica da Formação do Professor. Contudo, seus exemplos

trazem a experiência dos Centros Federais de Educação Tecnológica, os CEFETs, que tiveram alguns de seus polos suprimidos e incorporados à rede dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Zabala (1998, p. 13) afirma que “um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício”. Para o autor, é necessário que o profissional tenha sempre em foco o planejamento, a aplicação e a avaliação.

É importante também o profissional desenvolver atividades e tarefas de exposição, debate, leitura, pesquisa bibliográfica, observação, exercícios e estudo que são componentes que auxiliam no processo de ensino aprendizagem.

Zabala (1998, p. 18) define as sequências didáticas como “conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”.

O mesmo autor defende uma visão construtivista onde “o ensino tem que ajudar a estabelecer tantos vínculos essenciais e não-arbitrários entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios quanto permita a situação” (ZABALA, 1998, p. 18).

Para desenvolver os alunos como estabelecem os autores citados, é importante que o docente tenha uma formação permanente. Tardif (2014, p. 54) afirma que o saber docente é “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”.

Afirma o mesmo autor que os saberes da formação profissional são o conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou permanente. Também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer) legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.

De acordo com o autor, há também os saberes disciplinares que são pertencentes aos diversos campos de conhecimento (linguagens, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.) que são saberes acumulados pela sociedade ao longo da história e administrados pela comunidade científica tendo seu acesso por meio das instituições educacionais.

Os saberes curriculares são de responsabilidade das instituições educacionais que

fazem a gestão desses conhecimentos socialmente produzidos, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) onde os professores devem aprender e aplicar.

O autor também apresenta os saberes experimentais que são aqueles que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores a partir de sua vivência específica em situações relacionados ao espaço da escola e as relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão.

Tardif (2014, p. 262) argumenta que os saberes dos professores também são considerados plurais de diversas fontes:

[...]Cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apoia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor.

De acordo com Gatti (2008), o reconhecimento da profissionalização do ensino, as discussões em torno da formação inicial e, especialmente, da formação permanente dos professores, vêm sendo pautados por esse enfoque das relações entre saberes profissionais e trabalho, nem sempre atingindo seus objetivos nesse processo.

Nóvoa (1992), Costa (2004) e Oliveira & Ramos (2008) consideram a formação continuada como uma forma de auto avaliação e reflexão sobre a prática do docente, onde não se deve levar somente sua formação em consideração, mas sua experiência profissional como professor com o objetivo de rever seus saberes e obter novas competências.

García (2002) acredita que a formação do professor deve sempre ter como objetivo principal seu crescimento e desenvolvimento profissional, seja através das formações continuadas ou iniciais.

Eraut (1987), pensando em modelos de formação permanente, apresenta quatro tipos de paradigmas existentes no processo de formação:

O Paradigma da Deficiência que considera que o professor necessita da formação complementar a itens relacionados a competências e saberes que não foram absorvidos em sua formação inicial, porém são necessários na prática docente. Geralmente esse tipo de formação é desenvolvido a partir das necessidades de sistemas escolares e administrado pelos respectivos órgãos superiores que possuem interesse nessa formação.

O Paradigma do Crescimento onde o profissional avalia sua necessidade de aprendizado no decorrer de sua carreira, quando sua formação passa a ser sua responsabilidade avaliando suas deficiências e necessidade de atualização.

O Paradigma da Mudança que tem como objetivo ajustar a formação baseada nas necessidades pontuais do ensino em processo de colaboração com os interessados, reorganizando as habilidades e saberes do professor com foco em um determinado objetivo em comum.

E finalmente o Paradigma Solução de Problemas que tem como objetivo a formação do professor com base nos problemas diagnosticados por eles dentro da escola, onde pretendem desenvolver novos saberes para solucionar problemas de seu cotidiano.

Pacheco e Flores (1999) apresentam três tipos de necessidades que as formações precisam contemplar. A primeira necessidade, classificada como pessoal, apresenta o desenvolvimento pessoal para novos conhecimentos que irão proporcionar uma maior sabedoria e competência. A segunda necessidade são as demandas profissionais que podem ser individuais ou por grupos, e, por último, as demandas institucionais que se apresentam para atender objetivos da sociedade e da estrutura escolar de atuação do docente.

Relacionado a essas três necessidades, Pacheco e Flores (1999) descrevem três modelos de formação: o modelo administrativo que atende as necessidades das instituições sejam elas sistemas e redes de ensino; o modelo individual que tem como objetivo a auto formação e a formação com outros grupos; e, por último, o modelo de colaboração social que é o resultado da junção dos modelos administrativos e individuais a fim de articular a formação prática e teórica no processo de ensino aprendizagem.

O termo formação continuada é usado para definir o conjunto de formação vivenciado pelos profissionais da educação e que acontece paralelamente ao exercício da docência (PERRENOUD, 1993).

De acordo com Perrenoud (1999), a reflexão constante dentro do ambiente escolar colabora para mudanças em atividades cotidianas ajudando a modificar e melhorar processos e tarefas do trabalho docente, conforme declara o autor:

A reflexão possibilita transformar o mal-estar, a revolta, o desânimo, em problemas, os quais podem ser diagnosticados e até resolvidos com mais consciência, com mais método. Ou seja, uma prática reflexiva nas reuniões pedagógicas, nas entrevistas com a coordenação pedagógica, nos cursos de aperfeiçoamento, nos conselhos de classe, etc... - leva a uma relação ativa e não queixosa com os problemas e dificuldades. (PERRENOUD, 1999, p. 68).

Cada vez mais o termo formação continuada vem sendo considerado um campo específico de conhecimento. Segundo Mizukami (2002, p. 28):

A Formação continuada busca novos caminhos de desenvolvimento, deixando de ser reciclagem, como preconizava o modelo clássico, para tratar de problemas educacionais por meio de um trabalho de reflexividade sobre as práticas pedagógicas e de uma permanente (re)construção da identidade docente.

Luz e Santos (2004, p. 67) apresentam a formação como um “processo permanente ao longo da vida, acontecendo de forma sistematizada e contextualizada, levando sempre em consideração a história de vida e trajetória profissional dos docentes”. Essa frase representa um dos novos conceitos da formação permanente onde as mudanças contínuas, as necessidades de adaptação a novas técnicas e metodologias com novas práticas exigem desse profissional um processo permanente de atualização e aperfeiçoamento.

De acordo Paulo Freire (1987), a formação permanente permite que o professor possa ser um processo diferenciado de construção de saberes com participação das experiências e do diálogo, podendo realmente impactar na mudança da educação conforme declara o autor:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza “não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (FREIRE, 1993, p. 12).

A formação permanente também busca desenvolver no docente uma reflexão de sua prática não relacionando com a certificação adquirida na formação onde, em alguns momentos, pode não ter conexão conforme o mesmo autor:

Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem que ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 1996, p. 39).

Segundo Benincá e Caimi (2004),

[...] os professores que possuem uma visão dialética do mundo percebem que o saber é um processo em permanente construção. Nessa mesma perspectiva, o ser humano, por sua ação, torna-se transformador não só dos contextos sociais como também da natureza (BENINCÁ, CAIMI, 2004, p. 100).

As atividades profissionais realizadas de forma reflexiva estimulam o profissional a buscar uma formação permanente e contínua que proporcione uma adaptação à sua realidade de atuação. Ainda de acordo as autoras,

[...]alguns [professores] vivem profundos conflitos, porque desejariam orientar suas ações por uma nova compreensão de mundo, mas sua consciência prática os orienta segundo os conceitos já elaborados, ou seja, percebem que estão errados, mas continuam fazendo as mesmas coisas e do mesmo modo (BENINCÁ, CAIMI, 2004, p. 56-57).

A possibilidade de constituir um profissional prático-reflexivo surge em decorrência da substituição do profissional técnico - científico, “que prioriza o ‘saber fazer’, por um modelo de ação que, embora considere a importância do ‘saber fazer’, também se preocupa em ‘saber explicar o que se faz’” (FÁVERO e TONIETO apud PÉREZ GÓMES, 2010, p. 644). A experiência profissional cada vez mais impacta no processo de ensino; porém, conforme aponta os autores, é importante, além de saber, superar a grande barreira do saber explicar.

Constata-se, portanto, a partir dos autores citados, que o desenvolvimento permanente dos docentes pode representar um fator positivo na educação profissional. Porém, a partir da bibliometria apresentada neste trabalho nos quadros 1 e 2, verifica-se a pouca ocorrência de estudos sobre a qualificação dos docentes ligados ao ensino técnico profissional e à formação permanente dos mesmos.

Para desenvolver o instrumento de pesquisa deste trabalho, importante identificar modelos de avaliação que podem servir de subsídios.

CAPÍTULO 3 MODELOS DE AVALIAÇÃO

O conceito de avaliação na educação é um tema abrangente que pode relacionar desde o aprendizado de alunos até o retorno financeiro na área educacional.

O termo avaliação utilizado neste trabalho busca identificar, dentro das formações permanentes realizadas pela Cetec Capacitações, setor do Centro Paula Souza responsável pela aplicação dessas formações aos docentes do ensino técnico, o retorno dessa formação na visão dos docentes que participam desse processo, buscando o seu olhar tanto relativo aos conhecimentos do objeto de aprendizado quanto na mudança de práticas em sala de aula que podem auxiliar no processo de ensino aprendizagem.

A fim de elaborar nosso questionário de pesquisa, foram analisados alguns modelos de avaliação utilizados principalmente em ambientes corporativos por meio de programas de treinamento e desenvolvimento.

De acordo Langhi (2005) a expansão de novas tecnologias da informação e da comunicação, e a velocidade dos fluxos de transações globais intensificou a necessidade de educação continuada do trabalhador, com ênfase: na formação de competências múltiplas, na solução de problemas, no trabalho em equipe de modo cooperativo e pouco hierarquizado, na flexibilidade para adaptar-se a novas funções, na capacidade de aprender a aprender para gerir e processar informações e atualizar conhecimentos e tecnologias.

3.1 Modelo Kirkpatrick

Donald Kirkpatrick foi professor emérito da Universidade de Wisconsin (EUA), e, por meio de seu tema de trabalho de Phd, criou um modelo de avaliação de formação voltado para capacitação empresarial que se destacou pela coerência e rigor da sua abordagem sistêmica.

Seu modelo é baseado em quatro níveis:

- Nível 1 - Avaliação de Reação, onde os participantes relatam o que pensaram e sentiram sobre o treinamento.
- Nível 2 – Avaliação de Aprendizagem, que avalia o aumento resultante em conhecimento e / ou habilidades e mudança de atitudes. Essa avaliação ocorre durante o treinamento na forma de uma demonstração ou teste de conhecimento.

- Nível 3 – Avaliação de Comportamento, que verifica a transferência de conhecimentos, habilidades e / ou atitudes da sala de aula para o trabalho, mudança no comportamento do trabalho devido ao programa de treinamento. Essa avaliação ocorre 3 a 6 meses após o treinamento enquanto o aluno está realizando o trabalho. A avaliação geralmente ocorre por meio da observação.
- Nível 4 – Avaliação de Resultados, relatando os resultados finais que ocorreram por causa do comparecimento e participação em um programa de treinamento e podem ser monetários, baseados em desempenho, entre outras.

Para cada um destes níveis, foram definidas métricas, instrumentos e indicadores adequados que permitem uma medição e avaliação adequada dos resultados observados.

O principal objetivo do trabalho de Kirkpatrick foi a criação de uma metodologia de avaliação para programas de treinamento e desenvolvimento para educação corporativa. Apesar dos níveis não serem hierárquicos, é interessante que seja considerado como graduações a serem trabalhadas nessa sequência.

Alguns especialistas como Jack Phillips (2006) consideram a criação de um Nível 5 denominado ROI (Retorno sobre o investimento) para a conclusão do ciclo completo da educação corporativa.

O modelo do autor, apesar de ser desenvolvido para capacitação empresarial, reflete o estilo de estrutura dos modelos de formação permanente para docentes, podendo ser considerado uma possibilidade de estudo de sua aplicação neste tipo de formação.

Os modelos sequenciais apresentados nos quatro níveis permitem avaliar todo o processo de um programa de formação, abordando tanto a aprendizagem quanto a avaliação de comportamento, que tem como objetivo verificar se o aprendizado foi colocado em prática, finalizando com análises de resultados que podem ser evidenciados tanto pelo comportamento do profissional quanto na produtividade da empresa.

Os programas de formação permanente de docentes utilizam muitas vezes pesquisas de satisfação e de reação dos docentes, porém frequentemente não mensuram a mudança de comportamento e eficácia nas práticas adotadas pelo docente após a conclusão, independente ou não do aprendizado que chegará ao aluno, assunto que não é tratado neste trabalho.

Segundo Kirkpatrick (1998), um programa de treinamento é mais bem-sucedido quando os participantes forem selecionados da forma correta (seleção) e recebem conhecimentos, habilidades e atitudes ensinadas por métodos, meios e

instrutores adequados (processo), no momento e local certos, de tal forma que atendam ou superem as expectativas da organização.

Na visão de Kirkpatrick, esse é um modelo de sucesso em programas de treinamento.

Em uma publicação posterior, Kirkpatrick & Kirkpatrick (2008) declaram que o maior propósito de se avaliar um programa de treinamento é determinar sua eficácia e demonstrar que ele contribuiu para as metas e os objetivos da organização. Além disso, a avaliação contribui também para manter ou desativar um programa e para obter informações de como melhorar os treinamentos futuros.

O primeiro nível do autor é considerado fundamental para a avaliação dos demais, pois ao avaliar a reação do participante em relação à formação isso impactará diretamente em seu aprendizado e resultados.

Ainda na visão de Kirkpatrick (1998), o segundo nível define o aprendizado do indivíduo após sua participação no curso como mudanças em sua forma de perceber a realidade, alteração em suas habilidades ou conhecimento.

Kirkpatrick (1998) explica também que os programas devem ter os objetivos específicos bem determinados para poder avaliar o aprendizado. Programas que contenham tópicos de diversidade de personalidade devem cumprir a função objetiva de propor uma mudança na forma de encarar a realidade. Um programa técnico objetiva o desenvolvimento de novas habilidades, e programas que abordem tópicos de liderança, devem se ater a comunicação e motivação.

A avaliação do aprendizado deve medir o acréscimo de conhecimento ou das capacidades intelectuais sempre comparando com as situações anteriores e posteriores ao curso, levando em consideração se o participante aprendeu o que se esperava e qual o seu avanço de conhecimento após o treinamento.

Os métodos e instrumentos que podem ser utilizados nessa avaliação podem ser testes, entrevistas e observações antes e depois do treinamento, não esquecendo que os métodos devem estar diretamente relacionados com os objetivos da formação. Caso sejam utilizadas medições relevantes, o formato de pontuação deve ser claro de modo a diminuir o risco de inconsistência.

De acordo com o autor, o objetivo da avaliação do nível 2 é medir o aumento ou alteração dos conhecimentos, capacidades e atitudes do aluno a partir do nível de entrada e saída. Alguns

instrumentos sugeridos pelo autor nessa fase são testes de avaliação, entrevistas e observação, tendo como indicadores números de formandos que concluíram o treinamento, percentagem de formandos que obtiveram conceitos Bom e Muito Bom e o grau de aumento e alteração de conhecimento, capacidades e atitudes.

Na avaliação de nível 3, o autor declara que o grande objetivo é verificar em que nível o treinamento alterou o comportamento do profissional em suas atividades profissionais. Essa é uma avaliação que pode mostrar o quanto a pessoa aprendeu, porém não colocou em prática; portanto, o treinamento não atingiu seu objetivo principal. Pela dificuldade de mensurar essas mudanças, um método de amostragem deve ser utilizado. Kirkpatrick & Kirkpatrick (2006) afirmam que a avaliação se torna essencial para verificar se houve mudança e, se não, por que isso aconteceu.

Segundo Kirkpatrick & Kirkpatrick (2006), são diretrizes para avaliação de comportamento:

- Caso seja possível, realizar uma avaliação antes e depois do treinamento;
- Determinar um tempo para a mudança do comportamento;
- Observar e/ou entrevistar a pessoa que está sendo treinada, seu chefe, seus subordinados e outros que observem seu comportamento;
- Obter cem por cento de resposta dos participantes que puderem responder ou uma amostra;
- Repetir o procedimento em momentos apropriados;
- Utilizar grupo de controle, sempre que possível;
- Considerar o custo da avaliação em contraposição aos possíveis benefícios.

Os autores também apresentam como sugestão realizar comparação entre grupos de profissionais treinados, que ele denomina grupo experimental, e grupos não treinados, denominados grupos de controle, para que seja possível fazer comparativos de mudanças de comportamento.

A avaliação de comportamento procura verificar se os participantes aplicaram o que aprenderam e se houve mudança no comportamento, que pode ser aplicado imediatamente ou após um período do seu término. Algumas questões que devem ser abordadas são referentes ao seu comportamento em termos de atividade e desempenho ao retornar ao seu trabalho, se os conhecimentos se tornaram sustentáveis no decorrer do tempo, se é possível a transferência desse conhecimento para outras pessoas e, finalizando, se o participante percebeu mudanças

em seu comportamento, habilidade e conhecimento.

É interessante a observação e entrevistas em intervalos após o treinamento para constatar o nível de mudança, sua relevância e continuidade. Avaliações pontuais devem também ser aplicadas para verificar se algum outro fator externo contribuiu para a mudança de comportamento além do treinamento. A auto avaliação e a opinião do participante também são métodos que devem ser utilizados junto com as ferramentas específicas.

A mudança de comportamento é mais difícil de avaliar comparado com os níveis de reação e aprendizagem. Inclusive a medição do que realmente se aprendeu no treinamento é importante, pois se não ocorrer mudança de comportamento na continuidade da vida profissional da pessoa, conclui-se que os níveis de reação e aprendizagem tiveram pouca relevância.

A participação do líder na avaliação da mudança de comportamento é importante para envolver o profissional no processo desde o início e ajudá-lo a desenvolver resultados que são apresentados no nível 4.

O Nível 4 de KirkPatrick procura apresentar os resultados obtidos a partir do treinamento levando em consideração tempo e recursos utilizados.

De acordo com Kirkpatrick & Kirkpatrick (2007), os objetivos dos programas de treinamento visam a alcançar resultados valiosos para a instituição, tais como: melhorar a qualidade, a produtividade e a segurança. Ou seja, refere-se ao retorno à instituição sobre os treinamentos ofertados.

O autor também apresenta diretrizes que podem ser levadas em consideração para avaliação de resultados como:

- Fazer medição antes e depois do treinamento;
- Dar tempo para que os resultados aconteçam;
- Utilizar um grupo de controle;
- Repetir o procedimento em momentos apropriados;
- Considerar o custo da avaliação em contraposição aos possíveis benefícios.

Kirkpatrick & Kirkpatrick (2006) apresentam que esses resultados também podem ser determinados por vários outros fatores: menor rotatividade, maior quantidade de trabalho, redução de desperdício, redução de tempo, aumento de vendas, redução de custos, aumento de

lucros e retorno sobre o investimento. A avaliação dos resultados normalmente é realizada nos programas considerados mais importantes ou cujos investimentos são mais significativos.

O objetivo da avaliação de resultado é verificar o efeito nos negócios ou no ambiente a partir do desempenho do profissional. Itens como: quantidades, valores, escalas de tempo, retorno sobre investimento e aspectos quantificáveis dentro da organização são levados em consideração nessa análise. Fatores externos também podem influenciar na avaliação.

3.2 Modelo Hamblin

Hamblin (1978) propôs que uma avaliação de treinamento deveria seguir cinco níveis. Seu trabalho foi estruturado a partir dos conceitos de Kirkpatrick quando do desenvolvimento de seu PhD em 1954.

O nível 1 de reação identifica as opiniões e atitudes dos treinados sobre vários aspectos do treinamento, ou sua satisfação com o mesmo.

O nível 2, denominado aprendizagem, verifica se ocorreu diferenças entre o que os treinados sabiam antes e depois do treinamento, e também se os objetivos instrucionais foram alcançados.

No nível 3, chamado de comportamento no cargo, o autor propõe que se verifique o desempenho dos treinados antes e depois do treinamento, ou se houve a transferência para seu trabalho.

O nível 4 - organização, toma como critério a avaliação do funcionamento da organização, verificando se ocorrem mudanças em virtude do treinamento.

Finalizando, o nível 5 de Hamblin, definido como valor final, tem como objetivo a produção ou serviço prestado dentro da organização realizando um comparativo em custos do treinamento e seus respectivos benefícios.

O modelo de Hamblin se aproxima do modelo de Kirkpatrick apenas diferenciando no último nível, que é desdobrado em dois, analisando separadamente as mudanças na organização e o retorno financeiro.

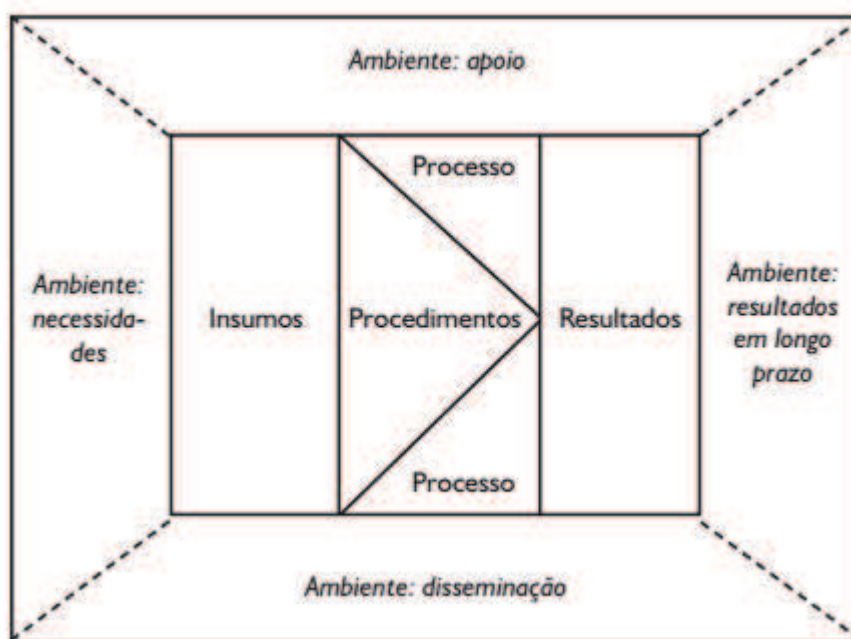
Percebe-se, pois, pouca contribuição ao Modelo de Kirkpatrick.

3.3 Modelo de Avaliação Integrado e Somativa – MAIS

O modelo de Jairo Eduardo Borges-Andrade (1982, 2002, 2006) de Avaliação Integrada e Somativa (MAIS) realiza a análise e interpretação integrada das informações obtidas com as intenções de fornecer informação para a tomada de decisões sobre esses eventos ou programa e permitir o acúmulo de conhecimento relevante sobre o treinamento desenvolvimento e educação e o ambiente no qual ocorre, visando à formulação futura de políticas e estratégias organizacionais.

De acordo com a metodologia desenvolvida pelo autor tem-se a sequência de aplicação, conforme figura 6.

Figura 6 – Modelo MAIS



Fonte: Borges -Andrade (1982, 2006)

Esta metodologia utiliza os conceitos:

- **Insumos:** são fatores físicos e sociais e se referem aos estados comportamentais e cognitivos, anteriores à instrução, que podem afetar o participante ou os seus resultados. Exemplos: Cargo ocupado, nível de escolaridade, motivação pessoal, entre outros.

- Procedimento: operações necessárias para facilitar ou produzir os resultados instrucionais ou a aprendizagem. Exemplos: Adequação das aulas, adequação dos materiais, sequência lógica de ensino, etc..
- Processo: se refere ao que acontece em relação a aspectos significantes do comportamento do aprendiz, à medida que os procedimentos são implementados. Exemplo: Relações interpessoais estabelecidas entre aprendizes e entre estes e os instrutores, tutores e coordenadores.
- Resultados: descreve o que é produzido pelos eventos ou programas de treinamento. É um dos principais focos de interesse de avaliação e corresponde aos dois primeiros níveis de indicadores de efetividade de modelos como os de Kirkpatrick & Kirkpatrick (1994) e Hamblin (1978).
- Ambiente: se refere a todas as condições, atividades e eventos na sociedade, na comunidade, na organização ou na escola. Incluem tanto o apoio quanto a disseminação que o treinamento teve nesses contextos, quanto às necessidades que o determinaram e quanto aos resultados em longo prazo que produziu. São divididos em quatro subcomponentes:
 - Necessidades: se refere às lacunas importantes entre desempenhos esperados e realizados e à definição de prioridades para diminuí-las.
 - Apoio: conjunto das variáveis que ocorrem no lar do aprendiz, na escola, na organização ou na comunidade e que tem uma influência potencial sobre os insumos, procedimentos, processo e resultados.
 - Disseminação: Visa melhorar ou sustentar os resultados de curto prazo e os efeitos em longo prazo e o primeiro almeja a adoção bem-sucedida do programa ou evento de treinamento.
 - Efeitos em Longo Prazo: são as consequências ambientais do programa ou evento de treinamento.

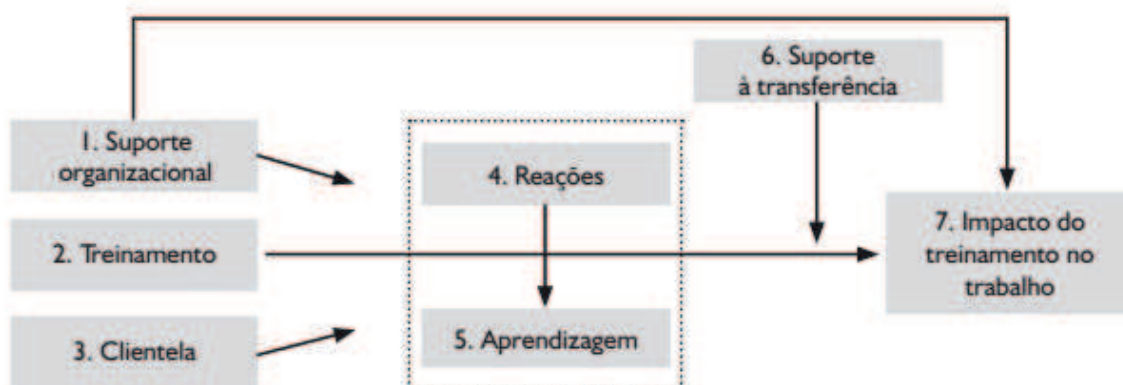
O modelo MAIS pode ser usado como processo de escolha de indicadores, medidas e fontes de avaliação de treinamento. Observa-se que ele é mais detalhado do que os modelos de Kirkpatrick e de Hamblin, sendo, portanto, mais complexa sua aplicação.

3.4 Modelo de Avaliação Impact

O Modelo Integrado de Avaliação de Impacto do Treinamento no Trabalho – IMPACT, propõe investigar o relacionamento existente entre variáveis relativas ao indivíduo, ao treinamento, ao contexto organizacional, aos resultados imediatos do treinamento (reação e aprendizagem) e à variável critério de impacto do treinamento no trabalho (Abbad, 1999).

É estruturado em sete componentes, conforme figura 7.

Figura 7 – Modelo IMPACT



Fonte: Abbad (1999)

Os componentes 4, 5 e 6 lembram os níveis propostos por Kirkpatrick & Kirkpatrick (1994) e Hamblin (1978) e os componentes 1, 2, 3, 5, 6 e 7 estão associados a componentes e subcomponentes do MAIS.

O conceito de percepção de suporte organizacional, no contexto do IMPACT, é multidimensional e compreende variáveis relacionadas a diferentes níveis de análise.

O tópico treinamento compreende informações sobre o tipo e área dos cursos, duração, objetivo do curso, características gerais do material didático, escolaridade, origem institucional, desempenho do instrutor no aspecto didático, domínio do treinamento e interação com os

participantes.

O item clientela na estrutura de Abbad pelo conjunto de informações demográficas, funcionais, motivacionais e atitudinais relativas aos participantes do treinamento.

Todos os modelos apresentados trazem contribuições significativas para a composição de um instrumento de análise da formação permanente dos docentes do ensino técnico do Paula Souza, pois são modelos testados e de efetivos resultados.

O objetivo de apresentar modelos desenvolvidos para treinamentos corporativos e avaliações empresariais foi para estruturar as bases do questionário opinativo desenvolvido no decorrer deste trabalho.

Os processos de formação permanente desenvolvidos no Centro Paula Souza se assemelham em muitos aspectos aos treinamentos empresariais e muitas vezes são trabalhados temas pertinentes a práticas realizadas no mercado de trabalho; portanto, se aproximando bastante do perfil dos modelos apresentados.

CAPÍTULO 4 A PESQUISA

Os modelos empresariais podem inspirar a construção de avaliações na formação permanente de docentes pois apresenta fatores e uma estrutura bastante próxima da realidade dessa formação.

Este trabalho possui abordagem qualitativa exploratória, utilizando-se de uma pesquisa de campo com amostragem por conveniência, realizada no setor de formação permanente dos docentes do ensino técnico do Centro Paula Souza, com docentes do Eixo de Gestão e Negócios.

A escolha desse eixo se deu em função do número de formações disponibilizado e do número de docentes do eixo, conforme apresentado no item 4.1, além da oportunidade de dispor de cursos no período desta pesquisa.

Os métodos utilizados foram pesquisa bibliográfica, documental e de campo. O instrumento utilizado para a pesquisa de campo foi um questionário destinado aos docentes que realizaram uma formação do eixo de Gestão e Negócios com o objetivo de analisar os indicadores a partir da proposta de modelos de Kirkpatrick, Abbad, Borges-Andrade e Hamblin.

A formação em análise foi realizada no 2º semestre de 2018. Ao final do 2º semestre de 2018 foi aplicado o questionário aos participantes. O questionário foi aplicado entre os dias 20 e 24 de dezembro de 2018.

4.1 O Centro Paula Souza

O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, identificado neste trabalho como Centro Paula Souza (CPS), é uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SDECTI). Presente em aproximadamente 300 municípios, a instituição administra 221 Escolas Técnicas (Etecs) e mais de 70 Faculdades de Tecnologia (Fatecs) estaduais, ultrapassando o número de 290 mil alunos em cursos técnicos de nível médio e superior tecnológicos, conforme dados divulgados no site da instituição em 2018.

As Etecs atendem mais de 211 mil estudantes nos Ensinos Técnico, Médio e Técnico Integrado ao Médio, com 140 cursos técnicos para os setores industrial, agropecuário e de serviços, incluindo habilitações nas modalidades presencial, semipresencial, online, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e especialização técnica.

As Fatecs superam a marca de 80 mil alunos matriculados em 73 cursos de graduação tecnológica, em diversas áreas, como Construção Civil, Mecânica, Informática, Turismo, entre outras. Além da graduação, são oferecidos cursos de pós-graduação, atualização tecnológica e extensão.

A instituição foi criada pelo decreto-lei de 6 de outubro de 1969, 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 dois e três anos.

Em 1970, começou a operar com o nome de Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo (CEETPS), com três cursos na área de Construção Civil (Movimento de Terra e Pavimentação, Construção de Obras Hidráulicas e Construção de Edifícios) e dois na área de Mecânica (Desenhista Projetista e Oficinas). Era o início das Faculdades de Tecnologia do Estado. As duas primeiras foram instaladas nos municípios de Sorocaba e São Paulo.

De acordo com as informações disponibilizadas no seu site, a missão da instituição é promover a educação pública profissional e tecnológica dentro de referenciais de excelência, visando o desenvolvimento tecnológico, econômico e social do Estado de São Paulo. Possui como visão consolidar-se como referência nacional na formação e capacitação profissional, bem como na gestão educacional, estimulando a produtividade e competitividade da economia paulista, por meio dos seguintes valores:

- 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
- Criatividade e inovação

Seus objetivos estratégicos são:

- Atender às demandas sociais e do mercado de trabalho
- Obter a satisfação dos públicos que se relacionam com o Centro Paula Souza (*stakeholders*)
- 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
- Ampliar a oferta da educação profissional

As diretrizes estratégicas para atingirem esses objetivos são:

- Aperfeiçoar continuamente os processos de planejamento, gestão e as atividades operacionais/administrativas
- Estimular e consolidar parcerias (internas e externas), sinergias e a inovação tecnológica
- Manter a adequada infraestrutura e atualizados os laboratórios e equipamentos didáticos-pedagógicos
- Promover capacitações e atualizações dos servidores, para assegurar a qualidade e a eficiência da educação profissional
- Garantir processos de avaliação institucional que viabilizem a métrica e identificação dos resultados do Centro Paula Souza
- Implantar programas que busquem melhorias contínuas dos resultados da instituição
- Identificar novas tecnologias e demandas para planejamento e implantação de novos cursos e iniciativas
- Promover aplicação da tecnologia e estimular a criatividade para o desenvolvimento de competências humanas e organizacionais
- Captar recursos financeiros externos para realizações de projetos estratégicos quando não disponíveis no orçamento da instituição

A instituição hoje possui oito grandes departamentos em sua estrutura hierárquica

- **Unidade de Ensino Superior de Graduação - Cesu:** órgão criado para coordenar as ações das Faculdades de Tecnologia do Centro. É dividido em dois grandes setores: o setor acadêmico-administrativo e o setor acadêmico-pedagógico.
- **Unidade de Ensino Médio e Técnico - CETEC:** criada para supervisionar as ações das Escolas Técnicas do Centro.
- **Unidade de Recursos Humanos – URH:** responsável por todas as atribuições do setor de recursos humanos tanto no ensino médio técnico quanto no superior.
- **Unidade de Gestão Administrativa e Financeira - UGAF:** responsável pelos seguintes departamentos: Departamento de Orçamentos e Finanças (DOF), Departamento de Material e Patrimônio (DMP), Divisão de Normas e Procedimentos (DNP). E também pelo Resumo da Execução Orçamentária.
- **Unidade de Infraestrutura – UIE:** compreende os departamentos de Orçamento, Material, Patrimônio e *resource planning*.
- **Centro de Gestão Documental - CGD:** tem como objetivo proporcionar o acesso e compartilhamento de informação.
- **Assessoria de Comunicação – AssCom:** responsável por todas as ações de comunicação da instituição desde sua identidade visual até a organização de eventos.
- **Área de Gestão de Parcerias e Convênios - AGPC:** representa o Centro em negociações sobre parcerias e convênios com empresas, sindicatos, prefeituras, universidades, Secretarias de Estado e outras instituições

A Unidade do Ensino Médio e Técnico, dentro da estrutura organizacional do Centro Paula Souza, responde pelos cursos técnicos e ensino médio oferecidos nas diferentes modalidades presenciais e à distância. A Coordenadoria dessa unidade (Cetec) se organiza em Grupos de trabalho voltados à Educação a Distância, Formulação e Análises Curriculares, Supervisão Educacional, Formação Técnica (Cetec Capacitações), Pedagógica e de Gestão.

A Unidade de Ensino Médio e Técnico do Centro Paula Souza oferece um programa de formação permanente para professores e gestores da educação profissional com o objetivo de manter o ensino médio e as habilitações profissionais das Escolas Técnicas (Etecs) atualizados tecnologicamente e em metodologias de ensino. Essas formações são organizadas e gerenciadas pelo departamento responsável pelas formações docentes da instituição – Cetec Capacitações.

A Cetec, por meio de recursos próprios e de convênios como o Programa Brasil profissionalizado, do governo federal, ampliou o número de cursos entre 2012 e 2016. A quantidade de horas de atividades subiu de 214 mil em 2014 para 330 mil horas em 2016.

Em 2016 foram emitidos 11.873 certificados para professores, entre 200 projetos de formação a partir de cursos de formação continuada para docentes, atividades de pesquisa e desenvolvimento, além de ações de curto prazo como seminários, videoconferências e oficinas de atualização.

Para conseguir esse crescimento, o Centro Paula Souza promoveu uma reestruturação de seu modelo de trabalho oferecendo um número maior de atividades a distância, no modelo semipresencial, e realizando cursos e treinamentos descentralizados por região.

A Cetec Capacitações atualmente é dividida em 12 eixos tecnológicos mais a educação básica. Os respectivos eixos e a quantidade de alunos incluindo os cursos técnicos apresentados na figura 7, mais os integrados e os MedioTec, são:

- Ambiente e Saúde (18.341 alunos)
- Controle e Processos industriais (27.514 alunos)
- Desenvolvimento Educacional e social (118 alunos)
- Gestão e Negócios (74.689 alunos)
- Informação e Comunicação (26.811 alunos)
- Infraestrutura (5.896 alunos)
- Produção Alimentícia (1.865 alunos)
- Produção Cultural e Design (5.919 alunos)
- Produção Industrial (8.079 alunos)
- Recursos Naturais (6.529 alunos)
- Segurança (5.720 alunos)
- Turismo, Hospitalidade e Lazer (5.083 alunos)

A quantidade de alunos consta do banco de dados da Instituição disponível no site do Centro Paula Souza e é referente ao 2º semestre de 2018.

O Eixo de Gestão e Negócios da Cetec Capacitações é organizado em 12 cursos

modulares, 5 cursos MédioTec, 1 curso de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio – EJA, 6 cursos de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio e 3 cursos na modalidade EaD.

Estima-se que o Eixo de Gestão e Negócios possuía em dezembro de 2018 em torno de 3500 professores lecionando nos respectivos cursos, conforme Figura 8.

Figura 8- Quantidade de alunos e cursos no Eixo de Gestão e Negócios

Eixo Tecnológico	Cursos	1.º Módulo	2.º Módulo	3.º Módulo	4.º Módulo	Total de Alunos
4. Gestão e Negócios	Administração	9.272	8.356	6.554		24.182
	Administração - Ead	1.001	634	743		2.378
	Administração - Ead Online	607	303	196		1.106
	Comércio	159	67	142		368
	Comércio - Ead		83	43		126
	Comércio - Ead Online	180	129	96		405
	Contabilidade	2.006	1.374	1.296		4.676
	Finanças	222	164	159		545
	Logística	2.982	2.542	2.163		7.687
	Marketing	315	467	328		1.110
	Recursos Humanos	2.823	2.476	1.860		7.159
	Secretariado	586	416	507		1.509
	Secretariado - Ead	114	93	76		283
	Secretariado - Ead Online	175	121	105		401
	Serviços Jurídicos	1.176	1.206	807		3.189
	Serviços Públicos	80	27	18		125
	Técnico Legislativo			10		10
	Transações Imobiliárias	115	206	86		407
	Total do Eixo Tecnológico		21.813	18.664	15.189	

Fonte: BDCetec/2ºsem2018

O quadro apresenta a quantidade de alunos matriculados no Eixo Tecnológico de Gestão e Negócios, levando a reflexão de quanto mudanças nas práticas do docente poderá influenciar processo de aprendizagem de alunos. No Anexo A podemos ver o quadro de forma mais detalhada.

A formação permanente definida para objeto deste estudo foi a de “Gerenciamento e Técnicas Administrativas Organizacionais” que foi oferecida na modalidade *on line* com um total de 90 vagas distribuídas em três turmas, e com carga horária de 40 horas.

O público alvo da formação é professores dos cursos de Administração, Recursos Humanos e Secretariado.

A formação permanente foi desenvolvida por meio de vídeos, *podcasts*, atividades, leitura de textos, estudos de casos e fóruns de discussão e foi realizada no período de setembro de 2018 a dezembro de 2018.

O objetivo da formação permanente em gerenciamento e técnicas administrativas organizacionais é proporcionar base prática e teórica sobre Técnicas de Atendimento, Comportamento Organizacional, Administração do tempo e Gestão de Informação e Documentos; além de apresentar ferramentas que desenvolvam estratégias e técnicas nos processos organizacionais.

A justificativa da formação permanente em estudo é que os cursos Técnicos em Administração, Recursos Humanos e Secretariado possuem componentes curriculares que desenvolvem competências e habilidades sobre Comportamento Organizacional, Gestão de Atendimento, Gestão de Informação e Documentos, Administração do Tempo e Processos Organizacionais. Em pesquisa realizada com os docentes, esses componentes curriculares apresentaram-se como temas com maior necessidade de formação.

Tendo em vista a capilaridade de oferta desses cursos nas Etecs, fez-se necessário uma formação que desenvolva as práticas desses assuntos na modalidade a distância, para que se pudesse atingir o maior número de professores.

O projeto foi desenvolvido por meio de formação permanente que foi produzida, elaborada e aplicada com tutoria da coordenadora do projeto, na modalidade *on line*, na plataforma Moodle, para 03 turmas com 30 vagas cada. Para esse questionário opinativo utilizou-se uma das turmas.

A abrangência do curso foi baseada nas seguintes informações:

- Vagas oferecidas por turma: 30
- Quantidade de turmas: 3
- Vagas totais: 90
- Demanda estimada: 2734
- Público alvo total: 3.29% (levando em consideração a demanda de 2734 professores a participarem da formação permanente).

Com esse programa, o Centro Paula Souza pretende sedimentar suas diretrizes pedagógicas e estabelecer nas unidades de ensino um sistema de gestão participativo e voltado para a melhoria contínua dos serviços educacionais públicos que oferece.

4.2 Instrumento de Pesquisa

Para o desenvolvimento do instrumento de pesquisa deste trabalho foram utilizados os níveis 1 e 2 dos modelos de Kirkpatrick e Hamblin que avaliam a reação e aprendizagem do participante da formação permanente. Além desses níveis, foram utilizados conceitos de Borges-Andrade da metodologia MAIS com os itens de procedimento e processo, e por fim foram incluídos tópicos do modelo de Abbad (IMPACT) em relação aos itens de treinamento, suporte organizacional, reações e aprendizagem, visto que não se tem como objetivo medir o conhecimento adquirido, mas sim a aplicabilidade do conhecimento e das práticas vivenciadas.

O instrumento utilizado foi um questionário on-line adaptado a partir dos modelos de avaliação apresentados no trabalho para resultados imediatos com os níveis de reação, que contempla as opiniões dos participantes em relação ao grau de utilidade e dificuldade do curso, bem como em relação à satisfação com o mesmo e aprendizagem ou aquisição por esses participantes de conhecimentos, habilidades e atitudes, estruturado em questões fechadas de múltiplas escolhas e questões abertas.

Segundo Mattar (1994), o formato de múltipla escolha facilita a aplicação e a rapidez na resposta.

As questões abertas têm como objetivo complementar pontos das questões fechadas para serem trabalhados posteriormente.

Para as questões fechadas de múltipla escolha, foi utilizada a escala do tipo Likert em cinco proposições, com notas entre 1 (menor nota) e 5 (maior nota).

De acordo com Cooper e Schindler (2003), o questionário é a forma utilizada para questionar o respondente por intermédio de um conjunto de perguntas, mas sem a intervenção do pesquisador, que foi a estratégia deste trabalho.

O link do questionário on-line foi enviado ao término da formação permanente por e-mail aos professores participantes e foi desenvolvido na ferramenta Google Forms.

Os pontos analisados após a aplicação da pesquisa foram:

- Níveis de reação à formação relacionados a: conteúdo, carga horária, instrutores, estrutura e oportunidade sobre os temas da formação e motivação;
- Níveis de aprendizado durante a formação referentes a: conteúdos e desenvolvimento de novas habilidades;
- Viabilidade da aplicação do conteúdo em suas práticas docentes.

Para tanto, o instrumento foi estruturado a partir dos modelos analisados, considerando:

Nível 1: Reação. O objetivo das questões desenvolvidas do nível de reação foi identificar logo no primeiro momento uma reação positiva ou negativa sobre a formação permanente que servirá de informação para mudanças na estrutura do curso, pois a reação favorável logo de imediato demonstra que o professor está motivado para aprender refletindo diretamente nos outros níveis de avaliação.

Nível 2: Aprendizagem. Nesse nível pretendeu-se identificar um aumento ou não de conhecimentos/habilidades. De acordo com as respostas, é possível identificar informações sobre melhoria de conteúdos e práticas e até mesmo temas que necessitem de mais formações. Medir o aprendizado é importante para verificar posteriormente uma mudança no comportamento, levando em consideração que nem todo aprendizado resultará em mudança de comportamento.

Observa-se que em todas as questões utilizou-se as contribuições dos autores Kirkpatrick, Hamblin, Borges, Andrade e Abbad, sempre levando em consideração as especificidades que cada autor traz sobre o nível em questão, onde 7 questões trataram do nível de reação, 7 questões do nível de aprendizagem e uma questão com os dois níveis simultâneos.

4.3 Resultados

O instrumento de pesquisa aplicado consta do Apêndice A e foi devidamente proposto e aprovado pela Comissão de Ética do Mestrado do Centro Paula Souza. Inicialmente o respondente recebeu informações sobre o objetivo da pesquisa e foi questionado sobre sua

aceitação em participar, ficando facultativa a sua participação. Todos os respondentes concordaram em participar.

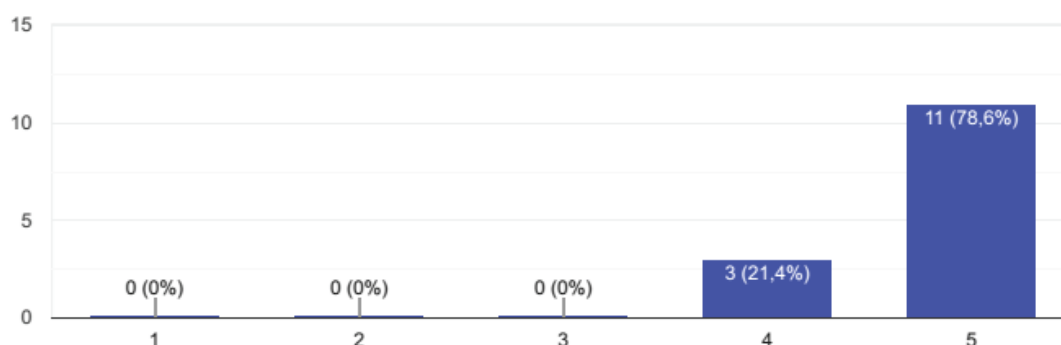
O questionário opinativo foi disponibilizado para 30 professores entre os dias 20 e 28 de dezembro de 2018 tendo retornado 14 respostas, representando 47% dos participantes da formação em análise.

A figura 9 apresenta o resultado relativo à estrutura de apresentação do conteúdo da formação permanente.

Figura 9 – Estrutura de apresentação da Formação Permanente

Pergunta 1: Que nota você daria para a estrutura de apresentação referente ao conteúdo abordado no curso?

14 respostas



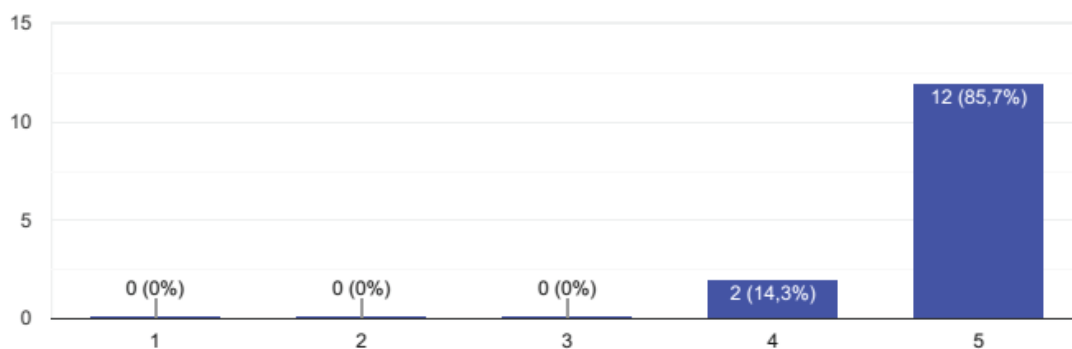
Fonte: resultado da pesquisa

O objetivo dessa questão foi identificar na opinião do professor como foi a apresentação da formação permanente referente ao conteúdo, pois a expectativa inicial tem influência posterior tanto no aprendizado do docente quanto em seu interesse na continuidade da formação, conforme declara Kirckpatrick (1998). Observa-se que 78,6% dos respondentes consideraram a formação adequada com respeito ao seu conteúdo, o que demonstra que a primeira reação foi positiva.

A figura 10 retrata a opinião dos participantes com respeito ao ambiente onde a formação foi desenvolvida.

Figura 10 – Utilização da plataforma utilizada**Pergunta 2: A utilização da plataforma virtual para o curso facilitou o processo de aprendizagem?**

14 respostas



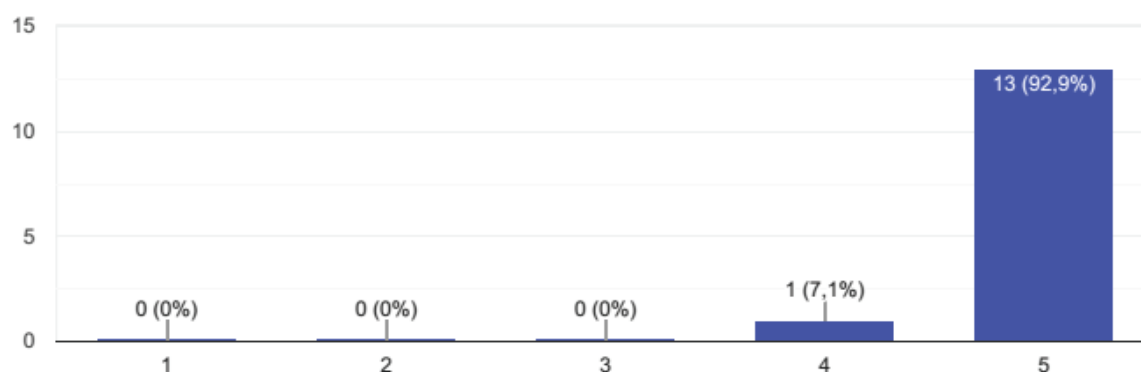
Fonte: resultado da pesquisa

A questão 2 leva em consideração a utilização da plataforma como facilitadora no processo da formação permanente, considerando esse um outro ponto importante no desenvolvimento e interesse das atividades propostas pelo fato de ser uma formação totalmente a distância. Constatou-se que 85,7% dos respondentes são de opinião que a plataforma é uma forma eficiente e facilita o processo; importante destacar que todos consideraram a plataforma com nota 4 ou 5.

A figura 11 está relacionada ao tutor, como mediador da formação.

Figura 11 – Desempenho do Tutor**Pergunta 3: Em relação ao desempenho dos tutores, qual nota você atribuiria?**

14 respostas



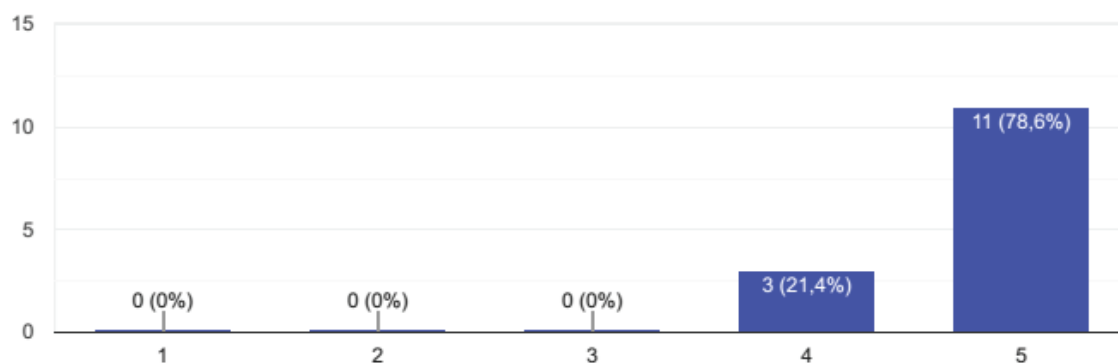
Fonte: resultado da pesquisa

Associado à utilização da plataforma como facilitadora no processo da formação permanente, a questão 3 complementa questionando aos participantes sobre suas opiniões referente ao desempenho dos tutores, que são peças chave para o estabelecimento do elo entre plataforma e participantes para a condução das atividades propostas, apoiando o docente em suas dúvidas e na integração com os demais participantes. Para esta avaliação, os tutores foram considerados com a nota máxima para 92,9% dos participantes, o que fortalece a importância desse mediador no processo de cursos a distância.

A figura 12 está centrada na metodologia adotada na formação permanente.

Figura 12 – Metodologia da Formação**Pergunta 4: Que nota você daria para a metodologia utilizada na formação permanente?**

14 respostas



Fonte: resultado da pesquisa

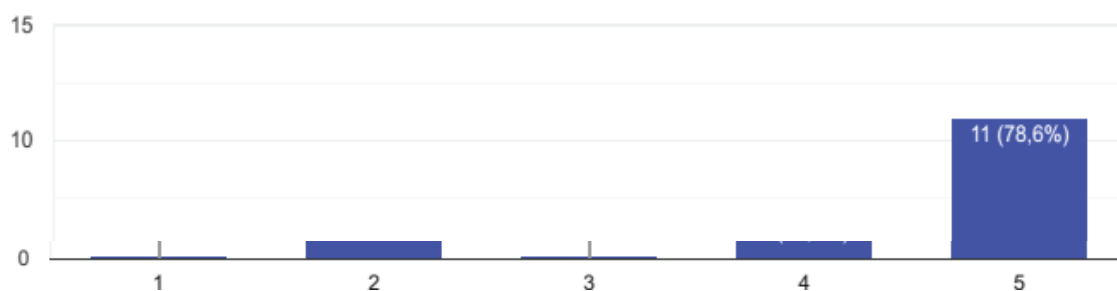
Na questão referente a metodologia utilizada durante a formação é possível identificar se as ferramentas, tarefas e estratégias de ensino para aprendizagem desenvolvidas durante a formação estão favorecendo o aprendizado do docente e o seu desempenho dentro desse ambiente virtual. Para 78,6% dos respondentes a metodologia recebeu nota máxima. Considerando as notas de 4 a 5, observa-se que 100% declararam que a metodologia utilizada foi adequada.

Com relação à carga horária da formação, a figura 13 apresenta o resultado coletado.

Figura 13 – Carga Horária da formação permanente

Pergunta 5: Qual a sua avaliação com respeito à carga horária da formação?

14 respostas



Fonte: resultado da pesquisa

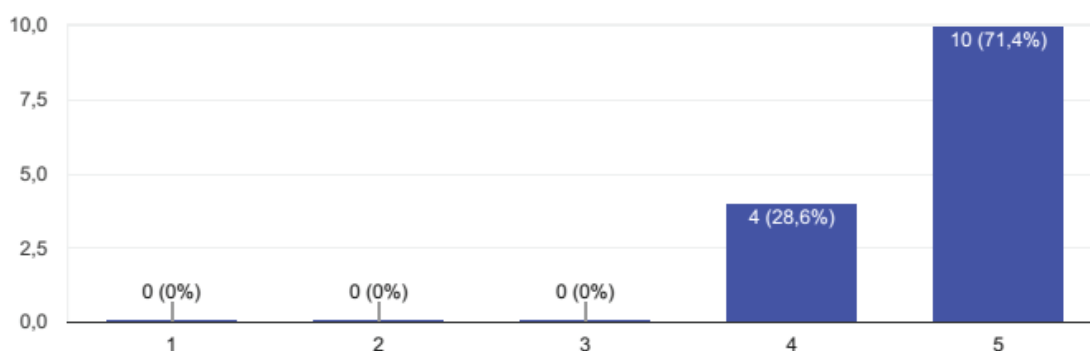
Tendo como característica da formação seu formato a distância, o levantamento da opinião da carga horária tem como objetivo verificar o relacionamento da metodologia com os objetivos propostos estruturados dentro de um período que o docente considere essencial para seu aprendizado. Semelhante às questões anteriores, observa-se que a maioria dos respondentes (92,9%) considerou a carga horária adequada, como notas de 4 a 5; porém, 7,1% dos participantes considerou a nota 2, demonstrando uma insatisfação com respeito a este item.

A figura 14 apresenta as respostas relativas à oportunidade de discussão de novos assuntos relacionados com o tema, durante a formação.

Figura 14 – Discussão de novos assuntos na formação

Pergunta 6: Referente à oportunidade para discussão de novos assuntos relacionados com o tema durante o curso, você considerou que nota para esta formação?

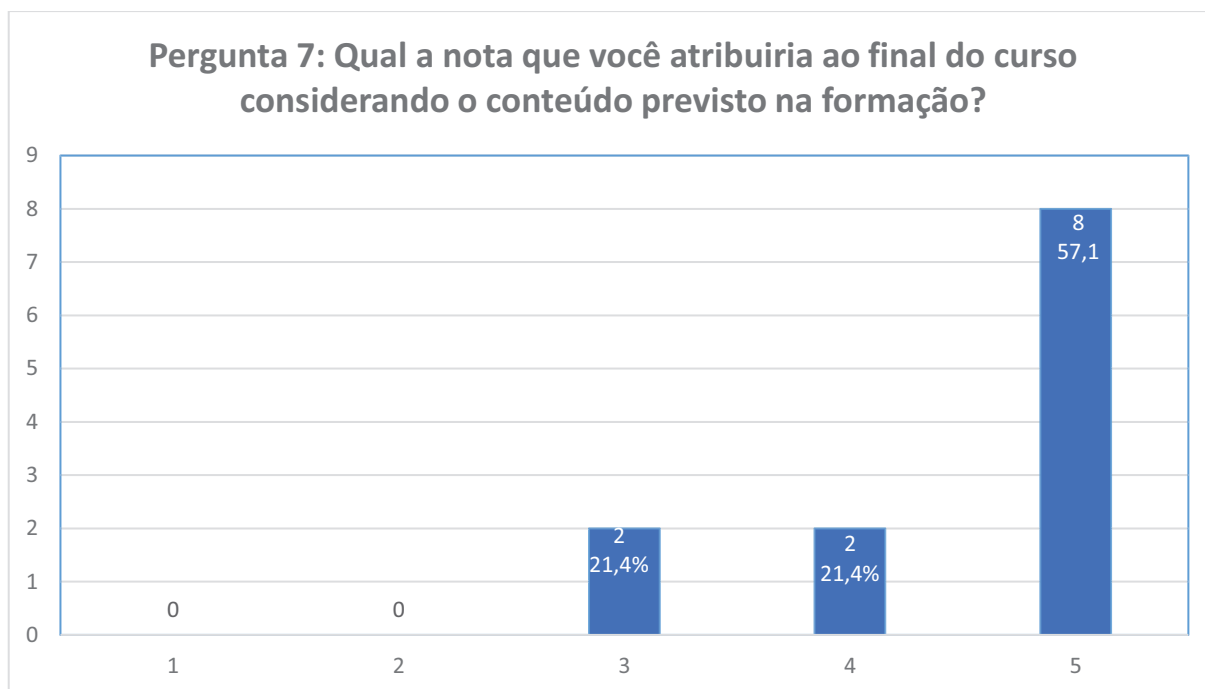
14 respostas



Fonte: resultado da pesquisa

Apesar da formação proposta ter seu objetivo específico sobre o tema abordado, é importante também analisar a possibilidade de novos assuntos e demandas que podem surgir nessa interação da formação, podendo servir de base para futuros programas de formação permanentes para os docentes ou mesmo para revisão de conteúdo desta formação; constatou-se que 71,4% dos participantes consideraram que esta formação trouxe oportunidade de discussão de novos assuntos, e 28,6% atribuíram uma nota 4 refletindo um dos objetivos da Cetec que é manter o ensino médio e as habilitações profissionais atualizados tecnologicamente e em metodologias de ensino, conforme declarado no item 4.1 deste trabalho.

A figura 15 apresenta a nota geral que os participantes atribuíram a esta formação, de forma geral, considerando o conteúdo previsto.

Figura 15 – Avaliação da formação permanente sob o olhar do professor

Fonte: resultado da pesquisa

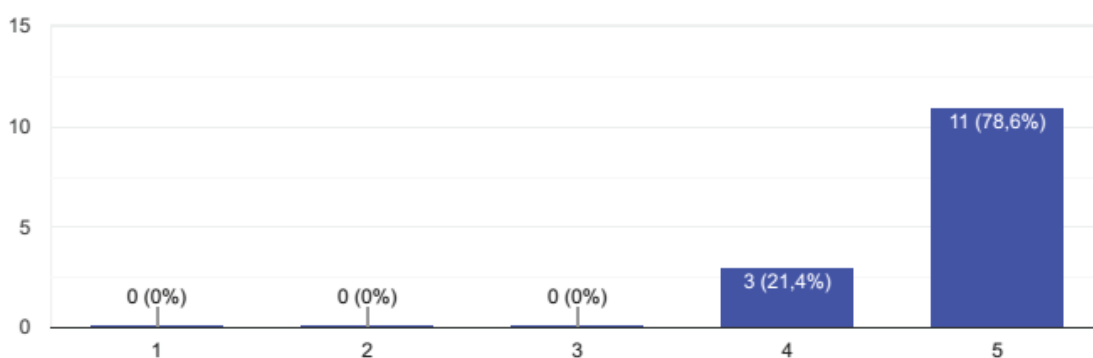
O retorno do docente sobre a nota final da formação permanente sem a sua identificação pessoal é um indicador importante para servir de orientação aos gestores da formação podendo mensurar se os resultados propostos anteriormente à formação foram atingidos. Constatou-se que para 57,1% dos participantes a formação seria considerada muito boa, com nota 4; para 21,4% dos participantes ela seria considerada ótima, nota 5, e para 21,4% dos respondentes ela foi considerada boa com nota 3. Este resultado deve levar a coordenação do programa a avaliar as razões para estas respostas, em uma atividade futura junto a estes respondentes.

A figura 16 apresenta a avaliação da motivação para continuidade das atividades propostas, na visão dos participantes.

Figura 16 – Motivação do Docente durante a formação permanente

Pergunta 8: Após o início das atividades do curso, como você classifica sua motivação para a continuidade e término da formação?

14 respostas



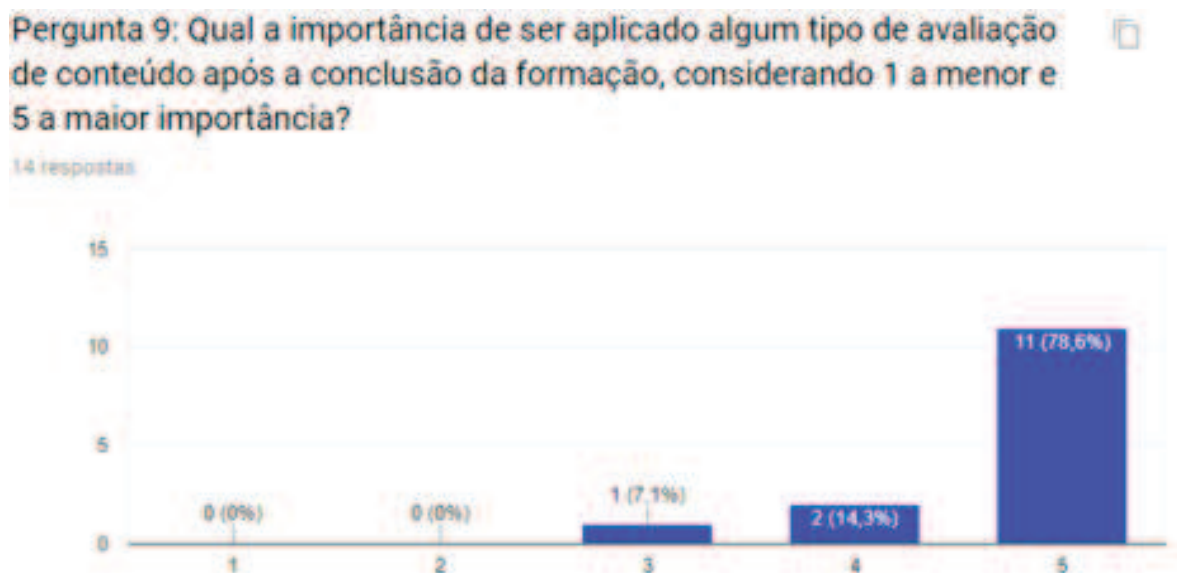
Fonte: resultado da pesquisa

A figura 16 demonstra que 78,6% dos respondentes se sentiram totalmente motivados para a continuidade e finalização da formação, como nota máxima, enquanto 21,4% dos respondentes atribuíram a nota 4, demonstrando motivação satisfatória para a formação. Nenhum dos respondentes considerou notas de 1 a 3.

Considerando-se que 78,6% dos respondentes considerou a nota máxima para o conteúdo da formação (figura 8), que 85,7% atribuiu também a nota máxima para a plataforma utilizada na formação (figura 9), e que 92,9% considerou o desempenho dos tutores como excelente (figura 10); portanto, era de se esperar que eles se sentissem motivados para a formação, pois, segundo os autores KirkPatrick e Hamblin, esses são fatores determinantes para manter os participantes interessados e motivados para a conclusão da formação permanente.

Sobre a importância de se aplicar algum tipo de avaliação de conteúdo, a resposta dos participantes está representada na figura 17.

Figura 17 – Avaliação de conteúdo na visão do professor



Fonte: resultado da pesquisa

Há praticamente um consenso sobre este item pois 92,9% dos respondentes consideraram muito importante a aplicação de um instrumento de avaliação de conteúdo, embora 7,1% considerou de média importância essa aplicação.

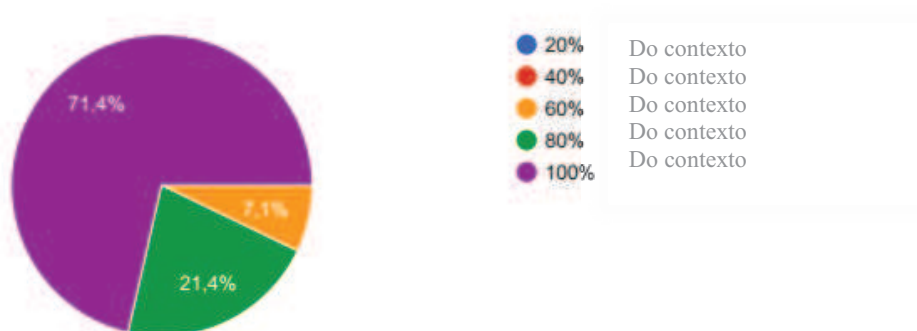
Na revisão bibliográfica, os autores destacam que essa avaliação deve ser feita *in loco*, observando as novas práticas e a efetiva aplicação do novo conhecimento, o que não é objetivo desta pesquisa, podendo ser objeto de trabalhos futuros.

Na figura 18 pode-se observar o percentual de contribuição da formação permanente relativo às práticas de ensino adotadas na formação.

Figura 18 – Relação entre conteúdo e práticas na formação permanente

Pergunta 10: Os conteúdos desenvolvidos podem contribuir diretamente nas práticas de ensino em que proporção?

14 respostas



Fonte: resultado da pesquisa

Observa-se, a partir da visão dos participantes demonstrada pela questão de número 10, que uma formação permanente não tem somente o objetivo de atualizar os docentes em termos de novos conteúdos, mas também pode representar uma contribuição para desenvolvimento de novas práticas pedagógicas. Constatou-se que 92,8% dos respondentes considerou que há possibilidade de transferir de 80 a 100% dos conteúdos desenvolvidos, e 7,1% considerou que 60% dos conteúdos desenvolvidos pode ajudar em sua prática docente.

Em complemento à questão de número 9, sobre necessidade ou não de aplicação de instrumento de avaliação, a figura 18 apresenta as sugestões de instrumentos, de acordo com os respondentes.

A pergunta número 11 questionou o participante sobre quais as formas de avaliação de aprendizagem você considera que poderiam ser aplicadas após o término do curso realizado.

Houve 12 respostas e sugestões como: avaliação do conteúdo, questões de múltipla escolha, testes e questões abertas. Um dos respondentes disse: "um questionário de cada capítulo. A maioria dos cursos que fiz na plataforma Moodle, tinham questionário e avaliação final. Neste curso só tivemos fórum de estudos de caso como atividades"

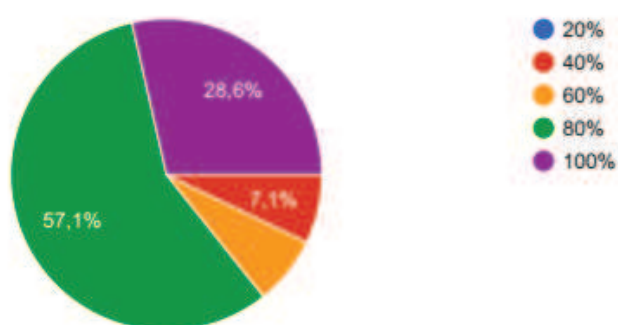
A importância de uma questão aberta é dar a possibilidade de sugestões do ponto de vista do professor e auxiliar os gestores da formação na revisão das estratégias utilizadas. Destaca-se que nem todos os respondentes fizeram sugestões, e que alguns itens se repetiram em mais de um participante.

Importante identificar se a formação ampliou o conhecimento técnico do docente, o que foi apresentado na figura 19.

Figura 19 – Visão do docente em relação ao conhecimento técnico

Pergunta 12: Em que proporção o curso proporcionou a você um conhecimento técnico e profissional além do que você já possuía no início do curso?

14 respostas



Fonte: resultado da pesquisa

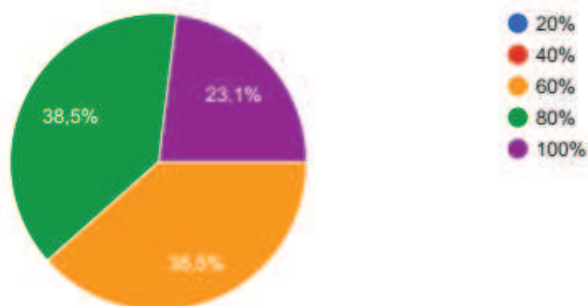
A questão 12 identificou o percentual de aprendizado adicional em relação aos conhecimentos técnicos percorridos na formação permanente. Constatou-se que 85,7% dos respondentes considerou de 80% a 100% de acréscimo em seus conhecimentos anteriores, o que é bastante representativo. Esses resultados ajudam a nortear os gestores da formação na estrutura de conteúdo de uma nova formação docente ou adaptação da mesma, caso seja realizada novamente no mesmo formato, para outros professores.

A figura 20 apresenta o percentual de contribuição em práticas para o docente participante.

Figura 20 – Impacto da formação em práticas e métodos no olhar do docente

Pergunta 13: Em que proporção você considera que esse curso pode modificar o seu comportamento em sala de aula em suas práticas e métodos?

13 respostas



Fonte: resultado da pesquisa

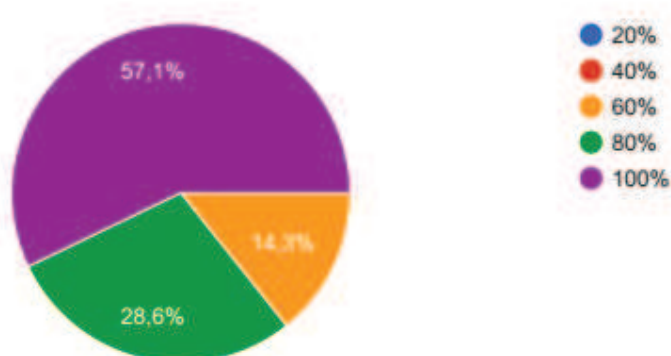
A questão 13 apresenta, na visão do docente, o quanto a formação permanente pode modificar suas práticas e seu comportamento dentro da sala de aula. Ou seja, apresenta, a partir de sua própria percepção, a possibilidade de mudar formas, comportamento e práticas a fim de aprimorar sua atuação como docente. Para esta formação constatou-se que 77% dos respondentes considerou que há possibilidade de mudança de práticas e /ou métodos, num percentual de 60 a 80%, o que é um número significativo. Observa-se que 21,3% dos respondentes considerou que pode mudar em 100% suas práticas e/ou métodos.

Com relação à transferência de conteúdo da formação para a sala de aula, a figura 21 demonstra a visão dos professores.

Figura 21 – Relação de Conteúdo e Transferência

Pergunta 14: Em que percentual o conteúdo apresentado no curso pode ser transferido como conhecimento para os alunos em sua(s) disciplina(s)?

14 respostas



Fonte: resultado da pesquisa

Observa-se que para 85,7% dos respondentes os conhecimentos adquiridos podem ser transferidos de 80 a 100% para a sala de aula, e que 14,3% dos professores consideram que há possibilidade de transferir 60% do conteúdo. Importante destacar que os conteúdos devem ser analisados em função das propostas curriculares das disciplinas nos cursos, o que deve justificar a não totalidade de aplicação em suas disciplinas.

A pergunta de número 15 complementa as questões 12, 13 e 14 ao apresentar efetivamente a contribuição da formação permanente, questionando aos participantes quais contribuições sejam de comportamento, habilidade e técnicas este curso proporcionou? Tivemos 11 respostas que apresentavam algumas das sugestões abaixo:

- Forma de avaliação diversificada
- Novos conceitos a respeito dos temas abordados.
- Dinâmica das atividades que podem ser utilizadas em sala de aula
- Novas reflexões
- Organização, disciplina e cumprimento de prazos

- Novos conceitos
- A utilização de estudo de caso
- Conteúdos específicos em componente curriculares que trabalho diretamente

Como resposta a esta questão aberta obteve-se o olhar do docente referente às contribuições que a formação permitiu, no tocante a conteúdo – novos conceitos, novas reflexões, mais conhecimento -, além de práticas diversificadas – forma de avaliação, dinâmica de atividades, estudo de caso, renovação dos métodos de ensino e aprendizagem.

Essas informações permitem que o processo de formação permanente seja aperfeiçoado e estruturado baseado na experiência e atuação do docente que está participando do processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo o objetivo deste trabalho é identificar a opinião dos docentes que participaram da formação permanente sobre a influência dessa formação na sua prática docente a partir de uma determinada formação realizada pelo Eixo de Gestão e Negócios do Centro Paula Souza. O termo formação permanente foi utilizado em substituição aos termos capacitação, formação continuada e outros, pelo fato de ser um processo de formação constante e evolutivo.

Apesar do processo de avaliação dessas formações serem regulares, muitas vezes são desenvolvidas com questões específicas sobre sua estrutura física, material utilizado e instrutores. Este trabalho procurou ampliar o sentido dessa avaliação desenvolvendo questões que permitiram ao professor participante quantificar e qualificar não somente a infraestrutura da formação, mas contribuir com mais informações sobre o quanto essa formação colaborou com seu processo de desenvolvimento técnico, didático e em alguns casos podendo ter uma mudança comportamental, lembrando que todos os resultados são obtidos a partir da opinião do próprio docente participante.

As formações permanentes realizadas pelo Centro Paula Souza possuem uma função importante para os docentes participantes que ultrapassam os limites do conhecimento do conteúdo desenvolvido, mas a troca de experiências com outros docentes, além do compartilhamento de realidades, oportunidades que são frequentes devido a grande quantidade de unidades organizadas pelo estado de São Paulo.

Com essas informações, é possível posteriormente realizar rodas de conversa para detalhamento do resultado a fim de diagnosticar, para cada formação, as possíveis alterações e aperfeiçoamentos que elas podem sofrer, proporcionando formações mais adequadas às expectativas do docente, atendendo aos objetivos da instituição. Essa é uma possibilidade de trabalho futuro.

Foi realizado também no presente trabalho uma bibliometria para levantamento de artigos, autores e publicações referente ao assunto de formação docente e foi possível observar a queda do número de publicações e artigos em um determinado período nessa temática, o que nos leva a uma outra oportunidade de futuros estudos.

A utilização de práticas empresariais de avaliação de treinamento e desenvolvimento apresentadas nos conceitos deste trabalho tiveram como objetivo contribuir na construção do instrumento de pesquisa, pois, apesar de não serem consideradas formas avaliativas de sistemas educacionais, se mostraram aderentes, fornecendo bases de estrutura com possíveis adaptações para elaboração de futuros questionários e avaliações referente à formação permanente de docentes.

Os resultados dos questionários foram satisfatórios, possibilitando apresentar algumas conclusões relevantes. O relacionamento entre estrutura do curso, infraestrutura utilizada, no caso um ambiente virtual, carga horária e atuação dos tutores refletem diretamente não só no interesse desse docente na formação, mas em sua expectativa de poder concluí-la, sua motivação e sua avaliação final, de acordo com 78,6% dos respondentes.

Conseqüentemente, percebe-se que quanto maior a participação, maior a possibilidade de interação entre os docentes, proporcionando espaços para novas discussões dentro da formação que está sendo realizada, enriquecendo trocas de experiências e aprendizados de novos assuntos além dos propostos.

Os resultados foram positivos quanto à opinião dos professores referente à realização de avaliação de conteúdo que poderiam ser aplicadas a eles no final da formação como forma de verificar seu processo de aprendizagem, segundo a visão de 92,9% dos participantes. Eles consideraram importante esse retorno como forma de auto avaliação.

O questionário também procurou apresentar uma relação de novas práticas docentes que poderiam ser aplicadas em sala de aula, a transferência do conteúdo a alunos e a percepção desse docente sobre uma possível mudança comportamental.

Com esse conjunto de resultados somados às questões de infraestrutura, tutoria, metodologia utilizada, pode-se contemplar um ciclo interessante no processo de formação permanente onde o processo inicia no professor e finaliza não somente na renovação de conhecimentos, mas na transferência desses conhecimentos para os alunos e o desenvolvimento do ponto de vista técnico e motivacional do próprio docente.

Importante considerar que, para ampliar e validar este trabalho, esta pesquisa seja aplicada a todas as turmas que realizam uma determinada formação permanente, de forma a reiterar as observações aqui identificadas.

Essa recomendação será feita à Coordenação da Cetec Capacitações por meio da responsável pelo Eixo de Gestão e Negócios. Sugere-se que trabalhos futuros possam, a partir desta experiência, aliar instrumentos de avaliação referente aos processos de formação permanente do docente com rodas de conversa a fim de complementar aspectos não identificados por meio de questionários, pois considera-se que o docente pode ser o agente responsável pela estrutura de novas formações, contribuindo para o processo contínuo de sua formação permanente.

REFERÊNCIAS

- ABBAD, G. (1999). **Um modelo integrado de avaliação do impacto do treinamento no trabalho - IMPACT**. Tese de doutorado não-publicada, Universidade de Brasília, Brasília.1999
- BENINCÁ, Elli; CAIMI, Eloisa (org.). **Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a pratica**.2. ed. Passo Fundo: UPF, 2004.
- BORGES-ANDRADE, J. E. **Avaliação somativa de sistemas instrucionais: integração de três propostas**. Tecnologia Educacional, 46, 29-39.1982
- BORGES-ANDRADE, J. E. **Desenvolvimento de medidas em avaliação de treinamento**. **Estudos de Psicologia**,.2002
- BORGES-ANDRADE, J. E. Avaliação integrada e somativa em TD&E. In: Borges-Andrade J. E., Abbad G. S., & Mourão, L. (Orgs.). **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para gestão de pessoas** Porto Alegre: Artmed.2006
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20/12/1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação: LDB. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://goo.gl/93AH90>>. Acesso em 03/07/2017.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://goo.gl/zYbkN1>>. Acesso em 03/07/2017.
- BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17/04/1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da lei nº 9.394, de 20/12/1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://goo.gl/qzYo3p>>. Acesso em 03/07/2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Novo Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_08>. Acesso em 18/07/2017.
- BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Sinopse estatística da Educação Básica 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em 19/07/2017.
- BRASIL. Resolução CFE no 2/97. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Disponível em: <<http://goo.gl/6hWbzX>>. Acesso em 03/07/2017.
- BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, Elza. O que revelam os trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da ANPED. Série Estado do Conhecimento. INEP, v.1, n. .6, p.303 -328, 2002.
- CENTRO PAULA SOUZA. Disponível em: <www.cps.sp.gov.br>. Acesso em 27/10/2017

- COSTA, N. M. L. **A formação contínua de professores** – Novas tendências e novos caminhos. *Holos*. Ano 20, v.03, p.63-75, dezembro de 2004.
- CUNHA, M.I. (org.). **Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas/SP: Papirus, 2007.
- ERAUT, M. Inservice Teacher Education, in Dunkin, M.J. (ed) **The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education**. Oxford: Pergamon Press, 1987.p.730-743.
- FÁVERO, A.A.; TONIETO, C. **Educar o professor: reflexões sobre a formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987
- FREIRE, P. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, P. **Política e educação**. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1993.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.
- GARCÍA, C. M.. La formacion inicial y permanente de los educadores. In: Consejo Escolar del Estado. **Los educadores en la sociedad del siglo XXI**, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid, Universidad de sevilla, p. 161-194.2002.
- GARIGLIO, J. A.; BURNIER, S. L. **Os professores da Educação Profissional: saberes e práticas**. Cad. Pesqui. vol.44 no.154 São Paulo out./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n154/1980-5314-cp-44-154-00934.pdf>> Acesso em: 07/07/2017.
- GATTI, B.A. et all. **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos**. Relatório de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas/Fundação Vitor Civita, São Paulo, 2008, vol.1 e2 (impresso e disponível site: www.fcc.org.br)
- GATTI, B.A. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016
- GIMENO-SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In. NÓVOA. António. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação, 1999.
- HAMBLIN, A. C. **Avaliação e controle do treinamento**. São Paulo: Mc-Graw-Hill do Brasil. 1978.
- KIRKPATRICK, D.L., & KIRKPATRICK, J.D.. **Avaliando Programas de Treinamento**, Berrett-Koehler Publishers.1994

KIRKPATRICK, D. L. **Evaluating Training Programs – The Four Levels**. San Francisco: Berrett - Koehler Publishers, Inc, 1998.

KIRKPATRICK, D.L., & KIRKPATRICK, J.D.. **Transferindo o Aprendizado para o Comportamento**, Berrett-Koehler Publishers. 2005

KIRKPATRICK, D.L., & KIRKPATRICK, J.D.. **Tranformando conhecimento em comportamento :use o modelo dos quatro níveis para melhorar seu desempenho**. São Paulo: FuturaJ.D.

KIRKPATRICK, D.L., & KIRKPATRICK, J.D.. **Implementando os Quatro Níveis**, Berrett-Koehler Publishers. 2007

LANGHI, C.. Materiais instrucionais para o ensino a distância. Estudo sobre a aplicação da teoria significativa de Ausubel na produção de conteúdos para cursos via Internet. Tese (doutorado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. São Paulo, s.n., 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LUZ, C. S.; SANTOS, M. O.. **Formação continuada**: uma reflexão a partir dos saberes necessários á prática pedagógica. *Revista Educação CEAP*, ano11, nº 43, Salvador, p.67-77, dez/2003 – Fev/2004.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote,1992.

OLIVEIRA, A.C.S.; RAMOS, G.N.S.. **Construindo Saberes pela Formação e prática profissionais de uma Professora de Educação Física do ensino Médio**. *Motriz*. Rio Claro, n.03, v.14, p.252-259, Jul/Set de 2008.

OLIVEIRA, M. R. N. S. A formação de professores para educação profissional. In: DALBEN, A. L.; DINIZ, J.; LEAL.; SANTOS, L. (org.) **Coleção Didática e Prática de Ensino**. Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A.. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, Portugal, 1999. 193p.

PEREIRA, L. A. C. **A formação de professores para a educação profissional**. Brasília: MEC. SETEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Texto_apresenta01.pdf>. Acesso em 05/07/2017.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médica, 1999.

PETEROSSO, H.G. *Subsídios ao estudo da Educação Profissional e Tecnológica*. 2º ed. São Paulo: Centro Paula Souza, 2014.

PHILLIPS, J. J. **How to Build a Successful Consulting Practice**. New York, NY: McGrawHill, 2006.

REHEM, C. M. **Perfil e formação do professor de educação profissional técnica**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2009.

TARDIF, M. **Conferência proferida na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas - RS**, no dia 25 de outubro de 1999. Universidade Laval, Quebec, Canadá.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. – Petrópolis: Vozes, 2014.

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

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO OPINATIVO

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa sobre formação continuada de docentes do Paula Souza e sua seleção foi por conveniência.

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

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

O objetivo deste estudo é identificar a opinião dos docentes que participaram da formação.

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

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

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

Profa. Dra Marília Macorin de Azevedo.
Orientadora
marilia.azevedo@fatec.sp.gov.br

Paulo Eduardo Galvez Jr
Pesquisador
paulo.galvez@etec.sp.gov.br

Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Responda às questões considerando notas de 1 a 5, sendo 1 a menor nota e 5 a maior nota.

Pergunta 1: Que nota você daria para a estrutura de apresentação referente ao conteúdo abordado no curso?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Pergunta 2: A utilização da plataforma virtual para o curso facilitou o processo de aprendizagem?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Pergunta 3: Em relação ao desempenho dos tutores, qual nota você atribuiria?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Pergunta 4: Que nota você daria para a metodologia utilizada na formação continuada?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Pergunta 5: Qual a sua avaliação com respeito à carga horária da formação?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Pergunta 6: Referente à oportunidade para discussão de novos assuntos relacionados com o tema durante o curso, você considerou que nota para esta formação?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Pergunta 7: Qual a nota que você atribuiria ao final do curso considerando o conteúdo previsto na formação?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Pergunta 8: Após o início das atividades do curso, como você classifica sua motivação para a continuidade e término da formação?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Pergunta 9: Qual a importância de ser aplicado algum tipo de avaliação de conteúdo após a

conclusão da formação, considerando 1 a menor e 5 a maior importância?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Pergunta 10: Os conteúdos desenvolvidos podem contribuir diretamente nas práticas de ensino em que proporção?

- (1) 20%
- (2) 40%
- (3) 60%
- (4) 80%
- (5) 100%

Pergunta 11: Quais as formas de avaliação de aprendizagem você considera que poderiam ser aplicadas após o término do curso realizado?

Pergunta 12: Em que proporção o curso proporcionou a você um conhecimento técnico e profissional além do que você já possuía no início do curso?

- (1) 20%
- (2) 40%
- (3) 60%
- (4) 80%
- (5) 100%

Pergunta 13: Em que proporção você considera que esse curso pode modificar o seu comportamento em sala de aula em suas práticas e métodos?

- (1) 20%
- (2) 40%
- (3) 60%
- (4) 80%
- (5) 100%

Pergunta 14: Em que percentual o conteúdo apresentado no curso pode ser transferido como conhecimento para os alunos em sua(s) disciplina(s)?

- (1) 20%
- (2) 40%
- (3) 60%
- (4) 80%
- (5) 100%

Pergunta 15: Quais contribuições sejam de comportamento, habilidades e técnicas este curso proporcionou?

APÊNDICE B – PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA DO MESTRADO DO CENTRO PAULA SOUZA

PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA DO MESTRADO DO CENTRO PAULA SOUZA		
PARECER_E.P. Nº 001/2019		
1. PROTOCOLO Nº 002/2019	23/1/2019 Recebido em	2. PARECER EMITIDO EM <u>12/02/2019.</u>
3. TÍTULO DO PROJETO:		
Sistema de capacitação docente do Centro Paula Souza: Proposta de um modelo de Avaliação diagnóstica		
4. PESQUISADOR(ES) PROPONENTE(S):		
Paulo Eduardo Galvez Júnior Marília Macorin de Azevedo		
5. PARECER:		
<p>A Comissão de Ética esclarece que não analisa os aspectos metodológicos da ABNT, haja vista que estes são de exclusiva responsabilidade dos orientadores.</p> <p>Após apreciação do projeto de pesquisa proposto, a Comissão de Ética em Pesquisa resolve:</p>		
<p>O presente projeto atende às normas desta Comissão. Considerado aprovado.</p>		
		
Coordenador: Prof. Me. Sergio Eugenio Menino		

ANEXOS

ANEXO A - RESUMO DO EIXO TECNOLÓGICO DE GESTÃO E NEGÓCIOS

Habilitação	Período	1.º Módulo 1.ª Série	2.º Módulo 2.ª Série	3.º Módulo 3.ª Série	4.º Módulo	Total de Alunos
Recursos Humanos	Tarde	40	74	36		150
	Noite	2.783	2.402	1.824		7.009
Secretariado	Manhã			18		18
	Tarde	80	73	58		211
	Noite	506	343	431		1.280
Secretariado - EAD	Manhã	114	93	54		261
	Noite			22		22
Secretariado - EAD Online	Online	175	121	105		401
Secretariado (Etim)	Integral	181	144	134		459
Secretariado (mediotec)	Tarde	20		12		32
Serviços Jurídicos	Tarde	21				21
	Noite	1.155	1.206	807		3.168
Serviços Jurídicos (Etim)	Integral	154	148	90		392
Serviços Públicos	Tarde		27			27
	Noite	80		18		98
Técnico Legislativo	Noite			10		10
Transações Imobiliárias	Noite	115	206	86		407
Totais		30.828	25.317	21.524		77.669
Contabilidade	Manhã	41	24	36		101
	Tarde	80	40	30		150
	Noite	1.885	1.310	1.230		4.425
Contabilidade (Etim)	Integral	119	75	110		304
Contabilidade (mediotec)	Tarde			52		52
Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração	Manhã	358				358
	Tarde	223				223
Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Logística	Manhã	79				79
Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Recursos Humanos	Manhã	229				229
	Tarde	82				82
Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Serviços Jurídicos	Tarde	37				37
Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Serviços Públicos	Manhã	40				40
Ensino Médio com Qualificação Profissional de Assistente de Recursos Humanos	Manhã	39				39
Ensino Médio com Qualificação Profissional de Auxiliar Administrativo, de Auxiliar de Finanças e de Auxiliar de Marketing e Comercial	Manhã	39				39
	Tarde	73				73
Finanças	Tarde			32		32
	Noite	222	164	127		513
Logística	Manhã	40		23		63
	Tarde	159	196	95		450
	Noite	2.783	2.346	2.045		7.174
Logística (Etim)	Integral	814	667	681		2.162
Logística (Jovem Técnico)	Tarde	63				63
Logística (mediotec)	Tarde		51	20		71
Marketing	Noite	315	467	328		1.110
Marketing (Etim)	Integral	471	481	440		1.392
Marketing (mediotec)	Tarde			16		16