

# FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A DOCÊNCIA NA EPT: O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS (2015 – 2020)

*CONTINUOUS TEACHING TRAINING AT EPT: WHAT ACADEMIC PRODUCTIONS SAY (2015 - 2020)*

Evandro José Branches Lopes Filho<sup>I</sup> 

Deuzilene Marques Salazar<sup>II</sup> 

<sup>I</sup>Instituto Federal, Ciência e Tecnologia do Amazonas, IFAM, Manaus, Brasil. Mestre em Educação Profissional e Tecnológica. E-mail: ejvandinho20@gmail.com

<sup>II</sup>Instituto Federal, Ciência e Tecnologia do Amazonas, IFAM, Manaus, Brasil. Doutora em Educação. Docente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. E-mail: deuzilenemarques@gmail.com

**Resumo:** O estudo se propõe a discutir as práticas de formação continuada de docentes para a educação profissional e tecnológica por meio da produção acadêmica de cursos de pós-graduação. Realizou-se a pesquisa de levantamento na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e localizamos 40 produções que tratavam a formação continuada docente no período entre 2015 e 2020. Na análise para este estudo, destacamos: a) quantitativo de estudos; b) a caracterização dos participantes; c) a forma de realização da formação continuada, e; d) os métodos de análise utilizados nos estudos. Constatou-se que nos anos de 2017 e 2018 foram as épocas em que um número maior de teses e dissertações voltadas para a temática da formação continuada de professores. Dentre os perfis dos participantes dos programas de formação continuada, dois grupos se mostraram predominantes: a) professores do núcleo comum, e; b) professores do núcleo técnico. Com relação ao formato de realização destas formações, o modo presencial foi identificado na maioria das produções acadêmicas que integram o estudo. No que se refere aos métodos de análise utilizados nas dissertações e teses observadas, foi possível detectar a prevalência da análise de conteúdo à luz de Bardin seguida da análise quantitativa como métodos mais utilizados nas pesquisas selecionadas. Concluiu-se que formação continuada docente ainda é pouco explorada nas pesquisas de pós-graduação *stricto sensu*, principalmente no âmbito de doutorado. Isto representa uma oportunidade para que novos estudos sejam realizados e possam contribuir para a consolidação da educação profissional e tecnológica.

**Palavras-chave:** Formação continuada de professores. Educação Profissional e Tecnológica. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.

**Abstract:** The study proposes to discuss the continuing education practices of teachers for professional and technological education through the academic production of postgraduate courses. A survey was carried out in the Digital Library of Theses and Dissertations and we located 40 productions that dealt with continuing

DOI: <https://doi.org/10.31512/vivencias.v18i36.701>

Submissão: 01-11-2021

Aceite: 06-01-2022



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

teacher education in the period between 2015 and 2020. In the analysis for this study, we highlight: a) quantitative studies; b) the characterization of the participants; c) the form of carrying out the continuing education, and; d) the analysis methods used in the studies. It was found that the years 2017 and 2018 were the times when a greater number of theses and dissertations focused on the theme of continuing teacher education. Among the profiles of participants in continuing education programs, two groups were predominant: a) teachers from the common core, and; b) teachers from the technical core. Regarding the format of these training courses, the in-person mode was identified in most academic productions that make up the study. With regard to the analysis methods used in the dissertations and theses observed, it was possible to detect the prevalence of content analysis in the light of Bardin, followed by quantitative analysis as the most used methods in the selected studies. It was concluded that continuing teacher education is still little explored in *stricto sensu* graduate research, especially in the context of doctoral studies. This represents an opportunity for further studies to be carried out and can contribute to the consolidation of professional and technological education.

**Keywords:** Continuing teacher education. Professional and Technological Education. Digital Library of Theses and Dissertations.

## Introdução

Ao iniciarmos as discussões no âmbito do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (IFES, 2016), várias temáticas se evidenciaram como profícuos espaços de pesquisa. Uma delas trata-se da formação continuada de docentes para atuação na educação profissional e tecnológica. Para efeito de exemplificação trabalho, Urbanetz (2012) localizou nas produções científicas, no período de 2000 a 2009, apenas quatro trabalhos no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) e nenhuma nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Já a pesquisa feita por Oliveira (2016) constatou apenas dez trabalhos que abordaram a formação de professores para a educação profissional na CAPES e no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) até 2014. Estes dados, comprovam a necessidade de envidarmos esforços em estudos que fomentem a discussão sobre a formação docente para a EPT com vistas a construção de políticas públicas.

A docência na EPT tem singularidades que precisam ser reconhecidas no processo de formação para a docência e, assim, consideramos que a formação continuada do professor para a educação profissional e tecnológica deve ser incluída nas políticas públicas com intuito de romper com a dualidade histórica da educação brasileira que dissocia a educação básica e a educação profissional, formação básica e formação técnica. Portanto, uma proposta formativa de

professores deve considerar conforme indica Kuenzer (2008), as interfaces entre os conhecimentos científicos e o conhecimento escolar, pois o fato de ser um bom engenheiro mecânico não significa ser um bom professor, ou seja, o processo educativo exige os conhecimentos pedagógicos para a transposição do conhecimento científico para os espaços escolares.

Diante desse cenário, colocamos a seguinte questão: como estão caracterizados os programas de formação continuada de professores discutidos nos estudos e pesquisas no âmbito dos cursos de mestrado e doutorado entre 2015 e 2020? Assim, objetivamos com esse estudo discutir as características metodológicas utilizadas nas produções acadêmicas no âmbito da pós-graduação que investigaram sobre a formação continuada de docentes para a educação profissional e tecnológica. Traremos uma breve reflexão sobre a formação continuada de docentes para a educação profissional e tecnológica, as práticas de cursos formativos investigadas e discutidas nas produções acadêmicas, identificando as tendências, as perspectivas e os modelos de formação continuada de professores.

Dessa forma, consideramos relevantes as discussões nas últimas décadas em torno da formação de professores no Brasil, principalmente no âmbito das políticas públicas, como defendido por Machado (2008) que historicamente, se apresenta fragmentada e carente de consistência e cuja institucionalização caminha a passos hesitantes no Brasil (MACHADO, 2013). Embora os estudos e pesquisas sobre formação de professores no âmbito da educação profissional e tecnológica tenha se intensificado na última década, constatamos em nosso levantamento poucas produções com foco na formação continuada de docentes.

O estudo se justifica por duas razões. A primeira delas tem por intuito colaborar com o estado da arte pertinente a formação continuada de docentes na educação profissional na educação profissional e tecnológica. Embora nos tempos hodiernos existam diversas correntes que defendam uma forma de ensinar tendo o aluno como cerne, é preciso que dois pontos não sejam desmerecidos. O primeiro deles é a figura do docente, cujo papel não se limita ao mero transmissor de assuntos de disciplina, conforme se vê no ensino tradicional (SAVIANI, 2009).

O segundo é a função social da escola, a qual precipuamente é voltada para a formação de cidadãos (ZABALA, 1998). Isto configura o segundo fator preponderante que justifica a realização do presente constructo textual. Esta responsabilidade se mostra ainda mais elevada no campo da EPT, a qual, muito mais que uma modalidade educacional, representa a luta de professores, pedagogos e demais profissionais por uma educação emancipadora, a qual representa o contraponto a um ensino fragmentado, voltado aos interesses do mercado para forma sujeitos autômatos (CIAVATTA; RAMOS, 2011; MOURA, 2012; RAMOS, 2017). A partir dos resultados gerados com a prática de pesquisa, esperamos que novos estudos sejam realizados, auxiliando assim no robustecimento do debate concernente a formação continuada de professores na EPT.

## **Formação continuada de docentes: aspectos para a docência para a educação profissional e tecnológica**

Compreendemos a formação continuada para a docência na Educação Profissional como ações formativas realizadas após a conclusão da formação inicial, sendo que no escopo desse estudo abrange desde os cursos de pós-graduação até reuniões pedagógicas realizadas no ambiente escolar. Essas múltiplas ações que abrangem a formação continuada dificultam uma definição conceitual e identitária desse tipo de formação, mas é indiscutível a relevância desses processos formativos na docência ou em qualquer outra profissão.

Veiga (2009) evidencia a necessidade de formação continuada, ao afirmar que a formação docente é um processo que tem início, mas que não tem fim. Envolve, como afirma Mendes (2020) um processo pessoal - pois as aprendizagens são subjetivas - e um processo coletivo - pois a ação do professor é permeada por seus pares, pelos seus alunos, pela escola e pela sociedade de forma ampla. Desta forma, pode-se dizer que a formação continuada não se resume somente ao momento em que o docente se faz presente e cumpre os requisitos dos cursos em que participa. A sua prática e as suas vivências no cotidiano escolar também abarcam esta formação. Isto remete ao que é visto em Saviani (2003), o qual afirma que o homem se diferencia dos demais seres pelo trabalho e pelo aprendizado, processos estes realizados de maneira concomitante.

Corroborando com a temática da formação de professores e o papel do docente na transformação do ensino, Pérez Gomez (2000) aponta três perspectivas possíveis: a) a tradicional, a qual entende que ensinar é uma ação artesanal e que tem no docente o seu principal realizador (artesão); b) a técnica, que consiste em compreender o ensino na forma de ciência aplicada e o docente sob uma perspectiva técnica, e; c) a radical, na qual o ensino é uma ação de natureza crítica e o professor como um ser autônomo que de forma recorrente busca refletir sobre a sua prática. Desta forma, tanto a própria compreensão do trabalho docente como também os seus processos de formação devem ser estruturados sob uma perspectiva mais humana e reflexiva (CONTRERAS, 2002).

Na perspectiva tradicional, a arte de ensinar pode ser comparada como um artefato que fora sendo reproduzido ao longo das décadas e que, após sucessivas sessões de tentativas e erros, chegou-se a um modelo tido como ideal, o qual passou a ser reproduzido ao longo das gerações. Pode-se dizer que sob o prisma tradicional, o fazer docente é aprimorado através da prática continuada do ato de ensinar. Assim, pode-se dizer que o saber e as atitudes do professor adquiridas ao longo de sua vida vão sendo adaptados aos contextos da instituição escolar. A transmissão de conteúdo é diretamente influenciada pelos vícios e pelas barreiras epistemológicas carregadas no decurso do processo formativo do professor (PÉREZ GOMEZ, 2000).

Por sua vez, na perspectiva técnica de formação continuada de professores o principal enfoque é prover o caráter normativo e embasado na sistematização que até então não era percebida na perspectiva tradicional. Desta forma, o aspecto artesanal que caracterizava o processo de ensino passa a dar lugar para um enfoque pautado na qualidade dos afazeres docentes. Esta

qualidade passa a ser mensurada a partir da aplicação do conhecimento científico, representada pelos produtos e seus respectivos resultados advindos de sua adoção (PÉREZ GOMEZ, 2000).

Já a perspectiva radical, a qual também pode ser intitulada como perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social considera que o docente é um ser autônomo. É a partir desta condição de autonomia que o professor passa a ter uma postura crítica e reflexiva tanto a respeito de suas práticas docentes como também a respeito dos contextos sociais nos quais a aprendizagem acontece. Consideramos esta última perspectiva a mais próxima da proposta de uma formação continuada de professores embasada em um viés emancipatório, tanto com relação ao educador como também aos demais atores que participam dos processos de ensino e aprendizagem (PÉREZ GOMEZ, 2000).

Compreendemos que a formação continuada docente também engloba uma postura crítica e reflexiva a respeito das práticas educativas e pedagógicas. Dito de outra forma: esperamos que a formação docente continuada enseje a reflexão de seu desenvolvimento pessoal e profissional (IMBERNÓN, 2010). Esta postura reflexiva se mostra ainda mais necessária na da docência em EPT, por conta das peculiaridades deste campo de atuação. Isto se faz necessário para que a atividade professoral não seja embasada nos mesmos moldes do ensino regular. Desta forma, ser docente nas disciplinas de EPT significa se permitir o exercício da reflexão constante a respeito de como os objetos do conhecimento estão sendo trabalhados, tendo como objetivo principal a concretização da formação de cidadãos com espírito crítico e dispostos a colaborar na construção de uma sociedade mais justa (RAMOS, 2017).

É por esta razão que Vieira, Vieira e Belucar (2018) salientam que a formação continuada de professores se potencializa a partir do momento em que os docentes passam a refletir criticamente sobre o mundo do trabalho, do seu papel nos processos de ensino e aprendizagem, bem como sobre a própria educação profissional e tecnológica. Isto significa dizer que a atuação professoral passa a ser aprimorada quando os docentes não se limitam apenas a reproduzir modelos prontos baseados no trinômio ensino-repetição-avaliação, comumente utilizado no ensino tradicional (SAVIANI, 2009). A formação continuada permite aos professores o exercício reflexivo sobre a sua práxis, coadunando suas vivências para os propósitos que são concernentes ao seu campo de trabalho. No caso específico da educação profissional e tecnológica, o que se busca é uma educação unitária, a qual agregue tanto nos seus princípios como também na prática a agregação entre cultura geral e cultura técnica (MOURA, 2012).

Embora seja um tema de relevância incontestável para a educação profissional e tecnológica (EPT), a formação continuada de professores ainda carece de debates mais aprofundados. Para a efetividade da formação continuada de docente, é preciso considerar, como tracejava Nóvoa (2012), a necessária participação e valorização da categoria docente em programas de formação continuada, uma vez que seus saberes próprios e suas histórias de vida devem ser considerados neste processo formativo. Nesta perspectiva, o docente enquanto aluno não pode ter sua atuação reduzida ao papel de ouvinte e espectador, mas sim participar ativamente do seu processo de formação, inclusive exteriorizando experiências de seu cotidiano que contribuam para o debate a respeito da prática docente na EPT. Nóvoa (2002) esclarece que a formação continuada deve

gerar como resultados tanto a melhoria da qualidade na educação como também a ressignificação do trabalho docente.

Numa linha de raciocínio semelhante, Imbernón (2010) faz uma importante ponderação sobre como as práticas formativas de caráter continuado são realizadas. Consoante este autor, estas iniciativas se resumem no ensino de modelos e metodologias prontas, as quais são explicadas por instrutores para seus alunos sem que se considere o conhecimento, as experiências e principalmente as dificuldades que cada docente enfrenta ao tentar cumprir com seu plano de aula. De maneira complementar a esta fala, Tardif (2014) salienta que a formação de professores é um processo que para ser considerado assertivo necessita considerar as experiências e o conhecimento prévio do professor. Este é um aspecto que não pode ser negligenciado nos programas de formação continuada docente, ainda mais em se tratando da EPT.

Entretanto, o que se vê na realidade é que nem sempre estes programas consideram as vivências e os conhecimentos teóricos e práticos dos docentes em formação. Corroborando com o que diz Imbernón (2010), Silva e Lins (2021) clarificam que os programas de formação continuada docente se limitam ao papel da orientação das práticas professorais, dizendo o que serve e o que não é adequado com relação as práticas a serem adotadas pelos profissionais de educação. Ocorre que conforme visto em Lapa (2017), cada docente possui sua visão particular a respeito dos sentidos atribuídos ao seu trabalho. São estas nuances e detalhes que nem sempre são consideradas nestes processos de formação continuada docente.

Além disso, esta situação descrita por Imbernón (2010) e endossada por Silva e Lins (2021) faz com que os conhecimentos prévios dos docentes partícipes não sejam ouvidos e trazidos à baila para que se consolide um processo mais participativo e reflexivo sobre a práxis professoral. Com isso, ricas oportunidades são perdidas no sentido de tornar os processos de ensino e de aprendizagem mais assertivos e significativos (AUSUBEL, 2003). O reconhecimento dos saberes prévios dos professores representa um dos fatores condicionantes para que os aprimoramentos nas práticas de trabalho destes profissionais sejam materializados e contribuam para que o cumprimento do objetivo da formação cidadã consoante Zabala (1998) seja alcançado de maneira consistente.

Outro ponto a ser observado quanto a formação continuada de professores diz respeito ao tempo e ao espaço onde este processo se dá. Na interpretação de Cardoso, Araujo e Giroto (2021), a feitura dos programas de formação continuada de docentes no seu próprio local de trabalho aliado com a prática da pesquisa pedagógica representam eixos estruturantes para a construção da profissionalidade dos professores a partir de suas experiências, com vistas ao alcance de sua autonomia. Neste sentido, pesquisar sobre as práticas pedagógicas torna o processo de formação continuada de docentes mais assertivo, posto que esta é uma forma de se considerar as características e aspectos singulares da atuação docente, os quais consoante Silva e Lins (2021) nem sempre são levados em conta em iniciativas e projetos desta natureza.

A necessidade de se considerar o percurso já percorrido por cada profissional docente em seu processo formativo é justificada pelo fato de que o desenvolvimento do professor é um processo que se encontra inserido na dinâmica política, cultural e econômica do contexto

social do qual o professor faz parte (ROSSI; HUNGER, 2012). Da mesma forma, a autonomia docente também é construída não sob aspectos individuais do professor, mas que é resultante dos contextos sociais e seus respectivos desdobramentos (CONTRERAS, 2002).

Para Pena (2011), conhecer os processos em que os professores adquirem os conhecimentos para o exercício profissional e os meios pelos quais articulam esse aprendizado no trabalho docente, tem contribuído imensamente para a realização de muitas outras pesquisas que tratam diretamente deste assunto, principalmente quando se trata da formação de professores para a atuação na Educação Profissional e Tecnológica, modalidade de ensino que se encontra em expansão no país e que ainda possui muitos desafios a serem superados de acordo com suas peculiaridades.

No que concerne ao campo da educação profissional e tecnológica, é conveniente observar o que se lê em Vieira, Vieira e Belucar (2018), quando estes autores afirmam que o principal desafio dos professores na EPT é formar alunos para o mundo do trabalho sem deixar de priorizar a formação de cidadãos autônomos, críticos e cômicos de seu papel na sociedade. Este é um fator que reitera esta necessidade da formação continuada docente

Os debates em prol da formação continuada de professores se intensificaram na década de 1990, por meio das mobilizações lideradas por associações e movimentos sociais que exigiam políticas para a formação de professores e que culminou com as Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996). Nessa Lei a formação continuada prevista no Artigo 67, estabelece que “os sistemas de ensino promoverão aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. Outra legislação mais recente, mas que cujo destaque se faz oportuno, é a Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014), a qual dentre suas metas estabelecidas descreve a elevação nas matrículas em programas de pós-graduação *stricto sensu*, com vistas a alcançar o patamar de 60.000 mestres e 25.000 doutores anualmente.

Ainda na mesma esteira, Oliveira (2016) indica ausência de diretrizes sobre formação docente para atuação na Educação Profissional (EP), o que tende a dificultar a compreensão para uma atuação que supere a fragmentação do conhecimento entre a base técnica e a base comum. Esta compreensão é necessária para que o objetivo principal do ensino na EPT seja materializado: a formação de cidadãos autônomos (MOURA, 2012). Não havendo esta compreensão, a tendência é a de que o professor, seja para obedecer aos superiores imediatos, seja para se adequar ao modo de organização da escola, acabe direcionando o seu trabalho para atender situações que pouco contribuem para a emancipação do estudante de EPT.

É o que acontece, por exemplo, com a pedagogia calcada no desenvolvimento de competências (CIAVATTA; RAMOS, 2011). No afã de cumprir com as ordens que lhe são impostas, o planejamento de aula, a ministração de conteúdos e a avaliação, tarefas estas que integram a rotina docente consoante Zabala (1998) acabam perdendo o sentido, reproduzindo atitudes que acabam contribuindo para consolidar o fragmentado modelo de educação que não atende aos princípios básicos da EPT. É por esta razão que Moura (2008) afirma que a formação de professores na EPT deve ter como eixos estruturantes a pesquisa e o desenvolvimento

tecnológico, cuja operacionalização não é voltada para atender aos interesses do capital, mas sim para a melhoria da condição de vida por meio da produção de bens e serviços.

Outro motivo que justifica a relevância da formação continuada para professores no campo da EPT diz respeito ao próprio papel desempenhado pelo docente nesta modalidade educacional. Muito mais do que um profissional que consoante Tardif (2014) dedicou parte de sua vida para o exercício da atividade professoral, o docente representa um dos pilares fundamentais para a difusão e discussão dos objetos do conhecimento. No caso específico da EPT, considera-se que além da reflexão recorrente sobre suas práticas educativas, o docente necessita compreender qual é o seu papel no sentido de formar cidadãos. Para tanto, faz-se necessário realizar de forma frequente uma análise crítica não somente sobre a própria atuação, mas também sobre o mundo do trabalho e sobre a EPT (VIEIRA; VIEIRA; BELUCAR, 2018).

Os desafios enfrentados pelos professores atuantes na educação profissional são descritos com precisão por Machado (2008, p. 15):

Os professores da educação profissional enfrentam novos desafios relacionados às mudanças organizacionais que afetam as relações profissionais, aos efeitos das inovações tecnológicas sobre as atividades de trabalho e culturas profissionais, ao novo papel que os sistemas simbólicos desempenham na estruturação do mundo do trabalho, ao aumento das exigências de qualidade na produção e nos serviços, à exigência de maior atenção à justiça social, às questões éticas e de sustentabilidade ambiental. São novas demandas à construção e reconstrução dos saberes e conhecimentos fundamentais à análise, reflexão e intervenções críticas e criativas na atividade de trabalho.

Além destes aspectos já mencionados, é preciso destacar as mudanças que estão ocorrendo no mundo do trabalho, muito por conta dos avanços tecnológicos cada vez mais presentes no cotidiano da humanidade. No campo da educação, estas mudanças ficaram ainda mais nítidas por conta dos impactos gerados em todas as áreas de atuação pela pandemia do novo Coronavírus (LIMA, 2020). Diante desta realidade, as instituições escolares em geral se viram diante do desafio de operacionalizar em curto espaço de tempo o ensino remoto, o qual por sua vez trouxe mudanças para a práxis de muitos docentes (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020). Neste sentido, compreendemos que os processos de formação continuada com a utilização de tecnologias e mídias digitais devem contar com o apoio da gestão escolar e da equipe pedagógica para que a utilização destes recursos nos processos de ensino e aprendizagem seja feita pelos docentes com a destreza necessária (SANTOS; SÁ, 2021).

## **Metodologia**

Neste estudo utilizou-se a abordagem qualitativa que segundo Chizzotti (2008, p. 79), parte do fundamento de que há uma “relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. Portanto, consideramos que o estudo teve início no contexto das atividades acadêmicas no curso de mestrado e foi se constituindo como uma demanda na interface com a pesquisa de campo em uma instituição escolar que oferta a educação profissional técnica de nível médio.



Assim, decidimos fazer uma incursão na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses (BDTD) para verificarmos os estudos sobre a formação continuada de professores na educação profissional técnica. Assim, definimos pela análise documental como meio para identificar informações nas dissertações e teses depositadas na BDTD. Utilizamos os termos “formação continuada”, “educação profissional”, “docentes ou professores” e também definimos o período de 2015 a 2020 como meio de refinar o quantitativo de referenciais existentes. Com isso, chegamos ao resultado de 40 (quarenta) trabalhos produzidos e que tratam de alguma forma sobre as práticas de cursos formativos para a docência na educação profissional e tecnológica no país.

Analisamos as produções considerando os seguintes aspectos: a) títulos e resumos das produções acadêmicas; b) os títulos das produções acadêmicas (dissertação ou tese); c) os participantes de cada pesquisa; d) as metodologias utilizadas em cada estudo, e; e) os modelos de análise escolhidos e colocados em prática por cada mestrando ou doutorando na condução de seus projetos de pesquisa.

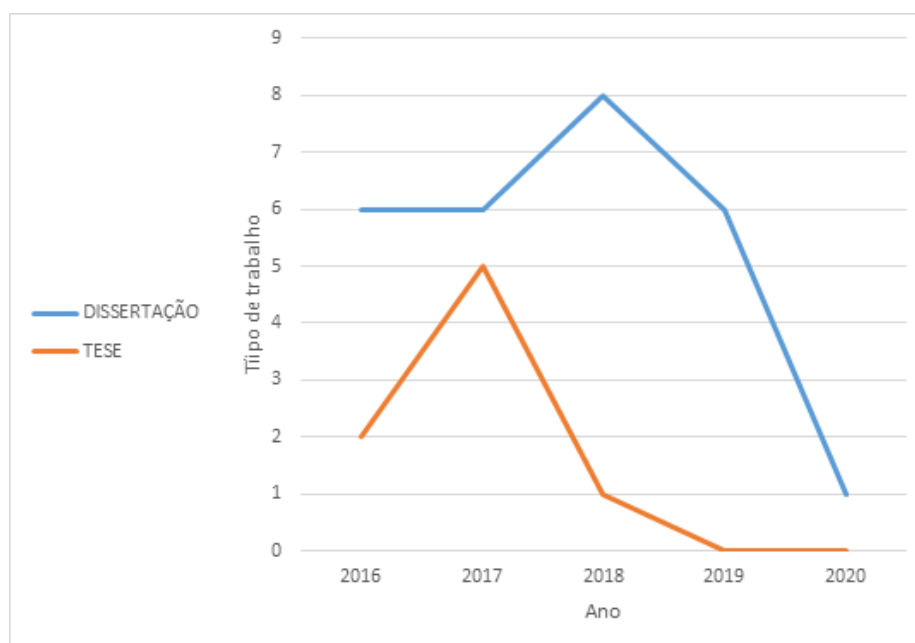
Após o levantamento realizado na BDTD, passamos a organizar em tabelas os dados dos estudos encontrados e após essa organização geramos gráficos por meio do aplicativo *Microsoft Excel*, para que fosse possível identificar os tipos de trabalhos, se eram dissertações ou teses, separamos também os títulos e os resumos, os anos e os quantitativos de trabalhos realizados e também os seus respectivos autores. Por meio destes procedimentos conseguimos compreender um pouco mais sobre como foram realizados, seus locais de estudos, os tipos de participantes, os tipos de metodologias utilizadas para as propostas de formação continuada de docentes e também os modelos de análises para as suas coletas de dados.

Os resultados organizados em planilha eletrônica foram representados em formato de gráfico com vistas a evidenciar os quatro resultados oriundos dos levantamentos realizados na BDTD. No decurso da redação do artigo, cada um destes gráficos foi alocado no texto com sua respectiva explicação, buscando fazer a interface dos resultados expostos com o arcabouço teórico anteriormente destacado na parte inicial deste material textual. Desta forma, consoante Chassot (2011), buscamos fazer a leitura dos resultados sob uma perspectiva científica e investigativa com vistas a alcançar o objetivo geral do estudo.

## **Resultados e discussões**

O primeiro movimento de análise da pesquisa documental realizada na BDTD referente a formação continuada de docentes para a educação profissional e tecnológica consistiu na verificação do quantitativo de trabalhos por ano. O Gráfico 1 sumariza os resultados alcançados, onde a linha azul representa o total de dissertações, enquanto que a linha laranja diz respeito a quantidade de teses localizadas no decurso da pesquisa.

Gráfico 1- Quantitativos de trabalho por ano



Fonte: Elaboração dos autores com base na BDTD (2020).

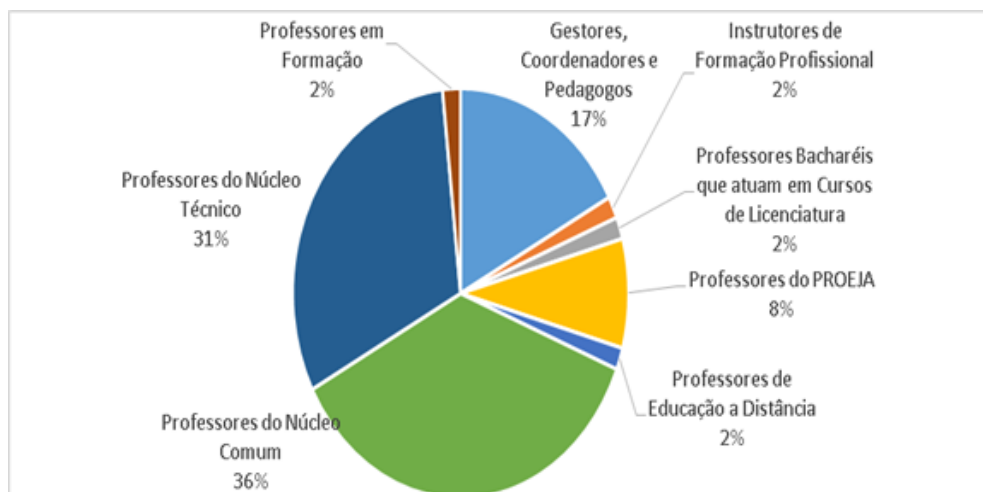
O Gráfico 1 representa o período que utilizamos para buscar os trabalhos já realizados sobre o tema proposto para nossa pesquisa entre 2015 e 2020, que representam os últimos cinco anos. Ao observarmos os resultados, é possível perceber que o ano em que houve mais pesquisas sobre a formação continuada de docentes com estudos do tipo dissertação foi em 2018 com 8 produções e do tipo tese foi em 2017 com 5 produções e até a data do dia 13 de julho de 2020 quando fizemos o levantamento havia na BDTD apenas um trabalho de cada tipo elaborado nesse ano.

Este declínio detectado no patamar de produções de nível *stricto sensu* sugere que a temática da formação continuada de professores ainda representa um tema pertinente a ser debatido sobre múltiplas facetas. Conforme visto no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), muitas são as vertentes em que a formação continuada é exigida, abarcando desde a educação básica até contextos mais específicos, como, por exemplo, a educação de indígenas e quilombolas. Dadas as proporções continentais que caracterizam o território brasileiro, estima-se que a seara da formação continuada de professores em EPT representa um campo de pesquisa muito fértil a ser explorado por mestrandos e doutorandos no Brasil. O quantitativo de produções no âmbito da formação continuada de professores para a EPT tratada por Urbanetz (2012) e Oliveira (2016) ainda neste intervalo de tempo (2015-2020) ainda prepondera, exigindo linhas de pesquisa com essa intencionalidade.

Feita esta primeira etapa, o segundo movimento de pesquisa buscou conhecer junto aos estudos encontrados na BDTD características que permitissem categorizar os participantes das iniciativas e programas de formação continuada. Para que isto fosse possível, procedemos com a leitura criteriosa tanto dos resumos como também dos procedimentos metodológicos

das produções encontradas. Isto permitiu a identificação, análise e categorização das amostras populacionais, conforme evidenciado no Gráfico 2.

Gráfico 2- Participantes dos cursos de formação continuada



Fonte: Elaboração dos autores com base na BDTD (2020).

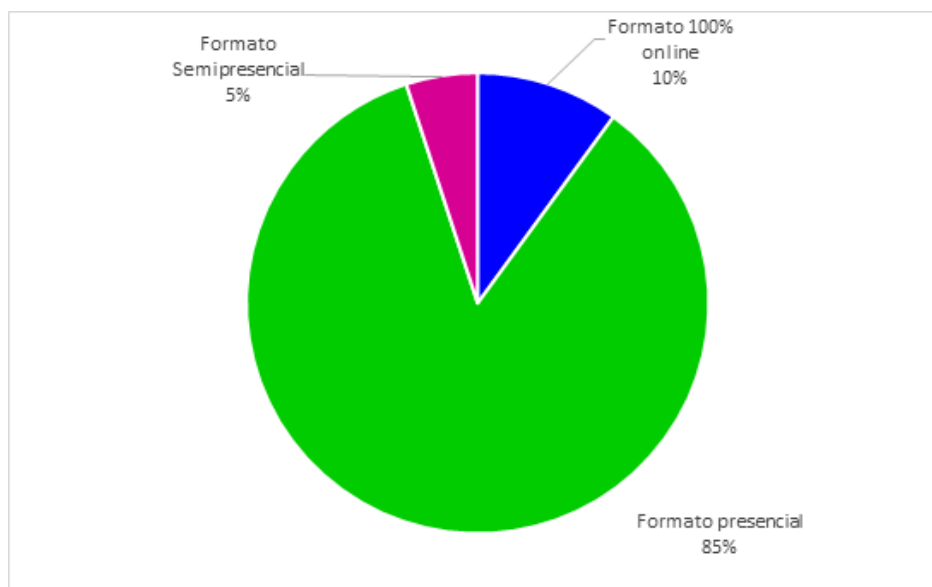
Dentre os participantes que fizeram parte dessas pesquisas aglutinamos em 8 categorias dentre as quais, os Professores do Núcleo Comum se destacam com 36% e os Professores do Núcleo Técnico com 31%. Estes são resultados relevantes, posto que Núcleo Comum e Núcleo Técnico costumam serem vistos como duas coisas distintas. Esta visão errônea não faz parte dos meandros da EPT, posto que um dos principais propósitos desta vertente da educação é justamente se contrapor ao currículo fragmentado, destacado por Ciavatta e Ramos (2011) em prol da consolidação da união entre a cultura geral e a cultura técnica (MOURA, 2012).

Neste Gráfico 2 é interessante observar as categorias docentes que registram as menores porcentagens de participação, o que sugere a especificidade das pesquisas associadas a estes grupos. Um destes públicos diz respeito aos professores de educação a distância. Com o momento hodierno, marcado pelos reveses e impactos gerados pela Covid-19 (LIMA, 2020), considera-se que o campo da formação continuada na EaD carece de mais estudos que possam detalhar as dificuldades e os desafios enfrentados pelos tutores no Brasil em seu itinerário formativo, dadas as especificidades que caracterizam esta modalidade educacional (BEHAR, 2009).

Outro ponto a ser destacado diz respeito ao baixo índice de participação dos professores que atuam em cursos de Licenciatura. Aqui é necessário destacar o seguinte ponto: além da formação dos docentes, é preciso também que se traga à baila a necessidade de se debater sobre quem forma estes professores, principalmente no campo das licenciaturas. Estes profissionais também devem sentir-se instigados a adotar uma postura reflexiva sobre suas práticas educativas (CONTRERAS, 2002). Na ausência desta ação, abre-se o precedente para que o processo de formação feito nas licenciaturas se reduzam ao binômio ministração-repetição, onde o licenciando não participa ativamente, mas sim reproduz as técnicas que o seu professor utiliza para ensinar. Tal situação remete ao que se vê no ensino tradicional (SAVIANI, 2009).

No terceiro ato da prática de pesquisa, buscou-se saber nas teses e dissertações selecionadas o formato em que as iniciativas e demais ações de formação continuada de professores foram realizadas. Neste sentido, mais uma vez procedemos com a leitura criteriosa dos resumos e dos procedimentos metodológicos dos estudos selecionados com vistas a fazer esta identificação. Os resultados deste levantamento estão discriminados no Gráfico 3.

Gráfico 3- Formatos de participação em cursos de formação continuada para docentes



Fonte: Elaboração dos autores com base na BDTD (2020).

Conforme o Gráfico 3, observamos que o percentual de 85% dos cursos foi realizado em formato presencial oportunizando aos docentes o trabalho com os conteúdos propostos para a formação continuada. Por sua vez, 10% dos cursos de formação foram operacionalizados no modo virtual, enquanto que os 5% restantes foram realizados no formato híbrido, mesclando momentos de ensino a distância e ensino presencial. Diante do quadro atual de pandemia de Covid-19 (LIMA, 2020), considera-se que esta supremacia do formato presencial tenha uma tendência de redução seguida de uma elevação na oferta destes cursos no formato a distância (BEHAR, 2009), ao menos enquanto o quadro pandêmico do novo Coronavírus demonstrar sinais claros de arrefecimento.

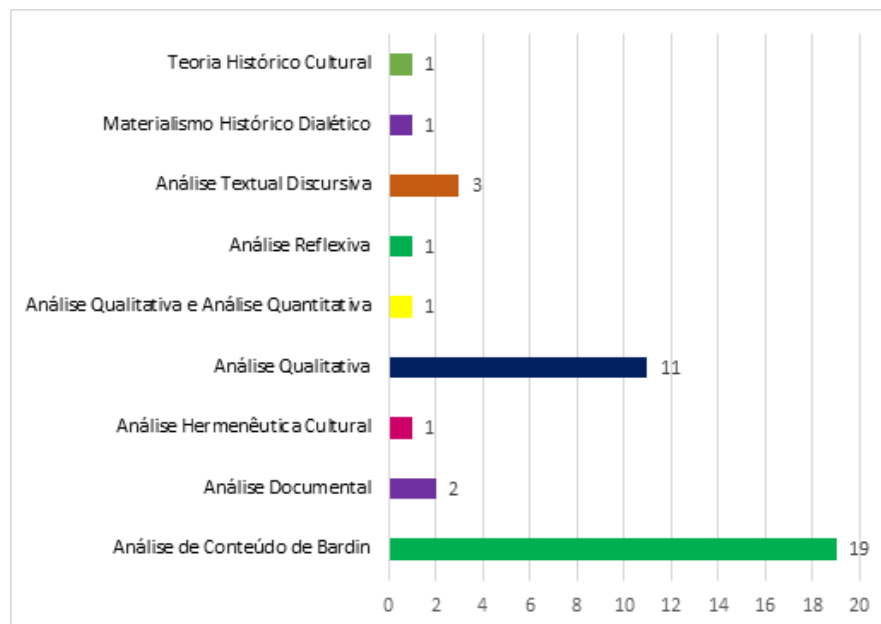
Os resultados do Gráfico 3 são interessantes e inspiram a realização de novas pesquisas sobre esta questão dos formatos de formação continuada de professores para a EPT, com a possibilidade de se avaliar as vantagens, os desafios e os pontos a melhorar na formação ofertada no formato a distância ou semipresencial. Ainda que o momento hodierno com relação a pandemia de Covid-19 (LIMA, 2020) inspire cautela, é conveniente como as instituições de EPT no Brasil estão buscando suprir as demandas de formação continuada para seus respectivos docentes.

Consoante o que se lê no estudo de Santos e Sá (2021), nem todas as escolas dispõem de infraestrutura adequada, bem como o apoio tanto da administração como também da equipe de apoio pedagógico para a realização de projetos voltados para a formação continuada docente.

Estas são realidades que necessitam ser trazidas ao debate na seara desta temática, posto que não somente evidencia o caráter deficitário destes programas como também suscita a busca por soluções para estes problemas. Um dos efeitos gerados pelo cenário pandêmico vivido no Brasil desde 2020 é a evidência da exclusão digital, onde nem todos os alunos dispõem de internet de boa qualidade para o prosseguimento de seus estudos (CARNEIRO *et al.*, 2020). Tal realidade também impacta a práxis docente, gerando o desafio da resignificação da atuação destes profissionais, conforme visto em Rondini, Pedro e Duarte (2020).

É possível considerar a relevância dessa pesquisa, posto que os estudos averiguados mostram que nos últimos anos foram realizadas poucas pesquisas sobre a formação continuada de docentes e apesar das inovações tecnológicas a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem como recursos metodológicos ainda tem um percentual inferior ao presencial. O quarto momento da prática da pesquisa buscou conhecer nas dissertações e teses selecionadas quais foram os tipos de análise utilizados com relação aos dados coletados no decurso do processo investigativo. Mais uma vez foi feita uma leitura atenta nos procedimentos metodológicos e, de maneira mais específica, na seção dos trabalhos concernente a análise e interpretação de dados. Os resultados obtidos estão em evidência no Gráfico 4.

Gráfico 4- Tipos de análise utilizados nos estudos



Fonte: Elaboração dos autores com base na BDTD (2020).

Os modelos de análise dos dados mais utilizados foram a Análise de Conteúdo de Bardin (2011), encontrada em 47% dos estudos e Análise Qualitativa (MINAYO, 2010), encontrada em 27% dos estudos. Pode-se considerar que a predominância destes dois tipos específicos de análise diz respeito ao fato de que na visão dos autores dos trabalhos e, por conseguinte, dos seus respectivos professores orientadores, estes métodos foram vistos como os mais pertinentes para que os dados coletados fossem tratados de maneira adequada e com vistas a alcançar os objetivos de pesquisa.

Os demais tipos de análise representados no Gráfico 4, como, por exemplo, a Teoria Histórico Cultural (NUNES, 2010) e a Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2006) foram detectados em menor quantidade e estão representados no Gráfico 4 evidenciando uma pulverização entre os estudos. Isto não significa dizer que estes tipos de análise são menos relevantes do que as duas categorias que mais se mostraram predominantes. Isto indica que cada pesquisa possui a sua complexidade e deve obedecer ao rigor e sistematização que é afeto aos estudos científicos (SEVERINO, 2014). Cada caminho metodológico escolhido pelos autores dos trabalhos selecionados representa uma possibilidade a ser considerada para alcançar de forma mais assertiva os objetivos de pesquisa propostos, cabendo ao pesquisador com a devida orientação de seu professor escolher a opção que melhor atende as suas necessidades.

O Gráfico 4 sugere que a maioria das pesquisas selecionadas teve como cerne de análise a interpretação da fala dos respondentes com vistas a compreender a realidade social e as características dos fenômenos analisados. Tanto a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) como a Análise Qualitativa (MINAYO, 2010) representam alternativas eficientes para pesquisas em que o principal objeto a ser analisado é o discurso dos respondentes. Compreende-se que o eixo estruturante dos estudos em que estes dois tipos de análise foram registrados com maior frequência foi descobrir os principais aspectos e dificuldades dos docentes em seu itinerário formativo.

### **Considerações finais**

O presente estudo demonstrou que a formação continuada de professores é uma temática cujo debate precisa ser aprofundado. Além da relevância deste tipo de iniciativa para o aprimoramento da prática docente deve considerar os saberes prévios destes profissionais com vistas a estimular a sua participação nos programas de formação.

O levantamento realizado na base de dados BDTD demonstrou que a temática da formação continuada de professores está sendo mais discutida no âmbito dos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Consoante a base de dados consultada, 8 pesquisas foram realizadas tendo como enfoque este assunto. No nível doutoral, percebemos uma quantidade menor de pesquisas realizadas, o que pode inspirar os mestres formados nas áreas de Educação e Ensino a desenvolverem estudos aplicados focalizados na compreensão dos diversos meandros relacionados com este tema.

Com relação aos tipos de participantes dos estudos catalogados, observou-se uma predominância do grupo formado por professores do Núcleo Comum. Este foi um aspecto da pesquisa no qual observamos uma variedade de populações pesquisadas, todas elas conexas com o âmbito educacional. Já referente a forma de participação dos entrevistados nos programas de formação continuada, percebemos notória maioria do formato presencial. É oportuno destacar que esta realidade constatada é resultante de estudos onde até então esta prática era a mais praticada, uma vez que até então nem o novo Coronavírus e nem os protocolos recomendados para a sua prevenção existiam.

Concernente aos tipos de análise presentes em cada uma das produções catalogadas, o levantamento identificou a prevalência da análise de conteúdo de Bardin e da análise quantitativa. A explicação para a confirmação desta tendência pode ser a opção de cada pesquisador por estes métodos descritos para gerar os resultados necessários para a consecução de seus respectivos objetivos de pesquisa. Num prisma geral, a temática da formação continuada docente inspira a realização de debates com a participação necessária daqueles que vivenciam em suas práticas a missão correlata a suas funções que é a de ensinar: os professores. Para trabalhos futuros, sugere-se um levantamento semelhante ao que fora realizado neste artigo, tendo como enfoque a formação inicial de professores no âmbito da EPT.

## Referências

- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BEHAR, P. A. (Org.). **Modelos Pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2014.
- CARDOSO, P. P. C.; ARAUJO, L. A.; GIROTO, C. R. M. Pesquisa pedagógica e formação continuada de professores no ambiente escolar: uma relação necessária. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. 4, p. 2608-2623, 2021.
- CARNEIRO, L. A. *et al.* Uso de tecnologias no ensino superior brasileiro em tempos de pandemia COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, p. 1-8, 2020.
- CHASSOT, A. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. Ijuí: Unijuí, 2011.
- CHIZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, v. 5, n. 8, p. 27-41, 2011.
- CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- IFES. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. **Resolução do Conselho Superior n. 161/2016**, de 16 de setembro de 2016. Criar o Programa de Pós-

Graduação em Educação Profissional e Tecnológica e aprovar seu Regulamento interno. Vitória: IFES, 2016.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de docentes**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KUENZER, A. Z. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. **Educação Superior em Debate**, v. 8, p. 19-40, 2008.

LAPA, B. C. **Tecendo um traçado entre autoformação docente e sentidos do trabalho**. 2017. 201f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2017.

LIMA, R. C. Impactos sociais pelo distanciamento e isolamento por Covid-19 no Brasil: impactos na saúde mental. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 30, p. 1-10, 2020.

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 8-22, 2008.

MACHADO, L. R. S. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. *In*: MOURA, Dante Henrique. **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 347-362.

MENDES, N. F. **A formação continuada dos professores da Educação Profissional da rede pública do Distrito Federal: um estudo de caso**. 2020. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2010.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MOURA, D. H. A formação de docentes para educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 23-38, 2008.

MOURA, D. H. A organização curricular do ensino médio integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. **Revista Labor**, v. 1, n. 7, p. 1-19, 2012.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 18, n. 35, p. 11-22, 2012.



- OLIVEIRA, A. S. **A formação do professor para a educação profissional**: mapeando a produção bibliográfica. 2016. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2016.
- RAMOS, M. N. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. **EPT em Revista**, v. 1. n. 1, p. 27-49, 2017.
- ROSSI, F.; HUNGER, D. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, v. 26, n. 2, p. 323-338, 2012.
- RONDINI, C.A.; PEDRO, K.M.; DUARTE, C.S. Pandemia da Covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. **Interfaces Científicas – Educação**, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. *In*: SACRISTÁN, J.G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p.353-379.
- SANTOS, T. W.; SÁ, R. A. O olhar complexo sobre a formação continuada de professores para a utilização pedagógica das tecnologias e mídias digitais. **Educar em Revista**, v. 37, p. 1-20, 2021.
- SAVIANI, D. O choque teórico da politecnicidade. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.
- SEVERINO, A. J. Dimensão ética da investigação científica. **Práxis Educativa**, v. 9, n. 1, p. 199-208, 2014.
- SILVA, J.F.; LINS, C.P.A. A instrumentalização das práticas docentes via formação continuada de professores. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 4, p. 1-12, 2021.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- URBANETZ, S. T. Uma ilustre desconhecida: a formação docente para a educação profissional. **Diálogo Educação**, v. 12, n. 37, p. 863-883, 2012.
- VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. Campinas Papyrus Editora, 2009.
- VIEIRA, J. A.; VIEIRA, M. M. M.; BELUCAR, M. C. Formação continuada de professores da educação profissional: particularidades e ações necessárias. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 4, n.10, p.100-117, 2018.
- ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.