

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

FÁBIO LOPES DA SILVA

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: ANÁLISE A PARTIR DE UMA
INSTITUIÇÃO DE ENSINO PROFISSIONAL TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO DO ES-
TADO DE SÃO PAULO.

São Paulo

Março/2026

FÁBIO LOPES DA SILVA

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: ANÁLISE A PARTIR DE UMA
INSTITUIÇÃO DE ENSINO PROFISSIONAL TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO DO ES-
TADO DE SÃO PAULO.

Dissertação apresentada como exigência parcial
para 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, sob
a orientação do Prof. Dr. Rodrigo Avella Ramirez.

Área de Concentração: Educação e Trabalho

Linha de Pesquisa: Formação do Formador

Projeto de Pesquisa: Saberes e Trabalho Docente

São Paulo

Março/2026

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

S586d Silva, Fábio Lopes da
Desenvolvimento profissional docente: análise a partir de uma instituição de ensino profissional técnico de nível médio do Estado de São Paulo / Fábio Lopes da Silva. – São Paulo: CPS, 2026
110 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Avella Ramirez
Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2026.

1. Desenvolvimento profissional docente. 2. Educação profissional e tecnológica . 3. Formação continuada. 4. Protagonismo docente .I. Ramirez, Rodrigo Avella. II. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. III. Título.

CRB8-8390

FÁBIO LOPES DA SILVA

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: ANÁLISE A PARTIR DE UMA
INSTITUIÇÃO DE ENSINO PROFISSIONAL TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO DO
ESTADO DE SÃO PAULO

Documento assinado digitalmente
 **RODRIGO AVELLA RAMIREZ**
Data: 11/05/2026 09:05:05-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Rodrigo Avella Ramirez
Orientador - CEETEPS

Documento assinado digitalmente
 **MARIA DE FATIMA RAMOS DE ANDRADE**
Data: 11/05/2026 09:27:16-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade
Examinadora Externa - UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

Documento assinado digitalmente
 **ROSALIA MARIA NETTO PRADOS**
Data: 08/05/2026 16:21:34-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Dra. Rosália Maria Netto Prados
Examinadora Interna - CEETEPS

São Paulo, 25 de março de 2026

Aos meus pais,
pelo amor incondicional, pelo carinho constante e
pela dedicação incansável à minha formação humana
e intelectual. Foram vocês que me ensinaram, pelo
exemplo, o valor do estudo, da disciplina e da perse-
verança. Cada conquista acadêmica carrega a marca
do esforço, dos ensinamentos e do apoio que sempre
me ofereceram.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, pela força e pela serenidade concedidas ao longo desta trajetória acadêmica.

Aos meus pais, pelo amor incondicional, pelo incentivo constante e por sempre acreditarem que a educação é o caminho mais sólido para a construção de um futuro digno e transformador.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Rodrigo Avella Ramirez, pela confiança, pelo carinho, pelo apoio e pela dedicação ao longo desta caminhada. Sua orientação firme e generosa foi fundamental para o amadurecimento intelectual deste trabalho. Agradeço pela escuta atenta, pelas contribuições criteriosas e pelo incentivo permanente, que tornaram possível a concretização desta pesquisa.

A Prof.^a. Dra. Helena Gemignani Peterossi, por não ter desistido de mim, agradeço o compromisso com a formação crítica e reflexiva, que ultrapassa a dimensão técnica e reafirma o papel social da Educação Profissional e Tecnológica. Levo comigo os ensinamentos, as provocações teóricas e a inspiração para continuar pesquisando, ensinando e aprendendo ao longo da vida e aos professores.

Aos professores da Pós-Graduação do CEETEPS, pela excelência acadêmica, pelo rigor intelectual e pela generosidade na partilha de conhecimentos. Cada disciplina cursada, cada debate promovido e cada orientação oferecida contribuíram significativamente para a construção deste trabalho e para o meu amadurecimento como pesquisador e docente.

Aos professores da Etec Lauro Gomes, que inspiram diariamente pelo compromisso com a educação pública de qualidade e pela dedicação à formação técnica e humana de seus estudantes. Que este trabalho represente também o reconhecimento do papel transformador que exercem na construção de saberes e na formação de vidas.

Aos colegas, amigos e familiares que, de diferentes formas, contribuíram com palavras de incentivo, apoio e compreensão nos momentos de maior desafio.

Por fim, agradeço a todos que participaram desta pesquisa, compartilhando suas experiências e reflexões, e que, com generosidade, enriqueceram este estudo.

A formação permanente é um processo de desenvolvimento profissional que visa a mudança, a inovação e a adaptação à incerteza.

Francisco Imbernón

RESUMO

SILVA, F. L. da. **Desenvolvimento profissional docente: análise a partir de uma instituição de ensino profissional técnico de nível médio do estado de São Paulo**. 110 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2026.

Este trabalho é parte de pesquisa desenvolvida no projeto Saberes e Trabalho Docente, da linha de pesquisa Formação do Formador, no programa de mestrado em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, cuja área de concentração é Educação e Trabalho. A pesquisa tem como premissa compreender como se caracteriza o desenvolvimento profissional docente (DPD) no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com foco em uma instituição pública de ensino técnico de nível médio situada no Estado de São Paulo, particularmente no curso técnico em Administração. A investigação parte da seguinte pergunta de pesquisa: “Existe espaço para o protagonismo do professor dentro do programa de desenvolvimento profissional docente de professores do curso técnico em Administração?”. Tendo por objetivo geral, investigar o atual cenário de desenvolvimento profissional docente dos professores da Educação Profissional Técnica do curso de Administração, a fim de propor uma formação que contemple o docente como protagonista e sujeito produtor de conhecimentos. Sendo assim, seus objetivos específicos visam: (a) analisar a formação do professor à luz do conceito de desenvolvimento profissional docente (DPD); (b) mapear as atividades formativas ofertadas aos docentes pela instituição de ensino analisada; (c) identificar as principais dificuldades e necessidades apontadas pelos docentes para a construção de uma trajetória de formação contínua e autônoma; (d) averiguar a visão dos professores sobre seu papel como protagonistas no processo de formação contínua; e (e) elaborar uma proposta de formação baseada nos princípios do DPD que incentive o protagonismo docente e a produção de conhecimento no contexto da instituição pesquisada. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa descritiva e aplicada, envolvendo 43 docentes contratados em regime efetivo ou temporário. Os dados serão coletados por meio de questionário e analisados segundo a Análise Temática de Braun e Clarke (2006), com apoio da Agente FABRIQUETA, ferramenta de inteligência artificial destinada à sistematização de categorias analíticas. O referencial teórico apoia-se em autores como Shulman, Marcelo, Mizukami, Nóvoa, Fiorentini e Cochran-Smith e Lytle, que concebem a docência como processo de aprendizagem ao longo da vida, colaborativo e reflexivo. Espera-se que os resultados contribuam para o aprimoramento das políticas de formação docente e para a valorização do professor como sujeito ativo, reflexivo e produtor de saberes, fortalecendo a construção de uma educação profissional pública, democrática e de qualidade.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional Docente. Educação Profissional e Tecnológica. Formação Continuada. Protagonismo Docente.

ABSTRACT

This work is part of research developed within the Knowledge and Teaching Work project, under the Teacher Training research line, in the Master's program in Management and Development of Professional Education, whose area of concentration is Education and Work. This research aims to understand how teacher professional development (TPD) is characterized in the context of Vocational and Technological Education (VTE), focusing on a public technical high school located in the State of São Paulo, particularly in the technical course in Administration. The investigation starts from the following research question: "Is there room for teacher protagonism within the professional development program for teachers of the technical course in Administration?". Its general objective is to investigate the current scenario of teacher professional development for teachers in the Vocational Technical Education course in Administration, in order to propose training that considers the teacher as a protagonist and producer of knowledge. Therefore, its specific objectives are: (a) to analyze teacher training in light of the concept of teacher professional development (TPD); (b) to map the training activities offered to teachers by the analyzed educational institution; (c) to identify the main difficulties and needs pointed out by teachers for the construction of a continuous and autonomous training trajectory; (d) to ascertain teachers' views on their role as protagonists in the continuing education process; and (e) to develop a training proposal based on the principles of DPD that encourages teacher protagonism and knowledge production in the context of the institution studied. Methodologically, this is a descriptive and applied qualitative research study involving 43 teachers hired on a permanent or temporary basis. Data will be collected through a questionnaire and analyzed according to Thematic Analysis Braun and Clarke (2006), with the support of the FABRIQUETA Agent, an artificial intelligence tool designed for the systematization of analytical categories. The theoretical framework is based on authors such as Shulman, Marcelo, Mizukami, Nóvoa, Fiorentini, and Cochran-Smith and Lytle, who conceive of teaching as a lifelong, collaborative, and reflective learning process. It is expected that the results will contribute to the improvement of teacher training policies and to the appreciation of the teacher as an active, reflective subject and producer of knowledge, strengthening the construction of a public, democratic and quality vocational education.

Keywords: Teacher Professional Development. Vocational and Technological Education. Continuing Education. Teacher Leadership.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Matriz de articulação teórico-metodológica.....	45
Quadro 2 - Etapas Complementares de Análise (Agente FABRIQUETA)	47
Quadro 3 - Formação acadêmica dos docentes participantes da pesquisa	55
Quadro 4 - Tempo de atuação docente no curso Técnico em Administração.....	56
Quadro 5 - Carga horária semanal de aulas dos docentes na instituição	57
Quadro 6 - Atuação docente em outra instituição e carga horária semanal total.....	58
Quadro 7 - Geração de códigos iniciais	61
Quadro 8 - Temas provisórios identificados na análise.....	64
Quadro 9 – Revisão e refinamento dos temas.....	66
Quadro 10 – Definições e nomeação de temas finais.....	68

LISTA DE TABELAS

Nenhuma entrada de índice de ilustrações foi encontrada.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Modelos de desenvolvimento Integrativo e Transformativo do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo.	30
Figura 2. Nível individual da análise.....	32
Figura 3. Comunidades de aprendizagem nos níveis individual e institucional.....	35

LISTA DE SIGLAS

AGPC	Área de Gestão de Parcerias e Convênios
AT	Análise Temática
CEPAM	Centro de Estudos e Pesquisa em Administração Municipal (Fundação Faria Lima)
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEETEPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CEU	Centro Educacional Unificado
CPC	Conhecimento Pedagógico do Conteúdo
CPS	Centro Paula Souza
CNE	Conselho Nacional de Educação
DPD	Desenvolvimento Profissional Docente
FATEC	Faculdades de Tecnologia
FIC	Formação Inicial e Continuada
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETEC	Escola Técnica Estadual
ETESP	Escola Técnica Estadual de São Paulo
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCK	<i>Pedagogical Content Knowledge</i>
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEPT	Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
SINAEPT	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica
UIE	Unidade e Infraestrutura
UFABC	Universidade Federal do ABC
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNIARA	Centro Universitário de Araraquara
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
INTRODUÇÃO	19
1. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	23
1.1. Desenvolvimento Profissional Docente ideias iniciais	23
1.1.1. Base de conhecimento	26
1.1.2. Fontes para a base de conhecimento.....	28
1.1.3. Conhecimento pedagógico do Conteúdo.....	29
1.1.4. Comunidades de aprendizagem	31
1.2. Desenvolvimento Profissional Docente na Legislação Brasileira	37
2. PERCURSO METODOLÓGICO	42
2.1. Tipo de Pesquisa	42
2.2. Procedimento de Pesquisa	43
2.3. Métodos de Coleta de Dados	44
2.4. Tratamento e Análise de Dados	45
2.5. Objetivo Descrito	48
2.6. Características da Amostra	50
2.7. Considerações Éticas, Limitações e Relevância da Pesquisa	51
2.7.1. Considerações éticas	51
2.7.2. Limitações de pesquisa	52
2.7.3. Relevância científica e social	52
3. ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	54
3.1. Perfil Docente do Lócus de Pesquisa	54
3.1.1. Formação acadêmica	54
3.1.2. Tempo de atuação	55
3.1.3. Carga semanal	56
3.1.4. Atuação docente em outra instituição e carga horária semanal total	58
3.2. Análise Temática e Resultados a Partir da Percepção do Questionário	59
3.2.1. Familiarização com os dados	60
3.2.2. Geração de códigos iniciais	61

3.2.3. Busca de temas	64
3.2.4. Revisão dos temas	65
3.2.5. Definição e nomeação de temas	67
3.2.6. Relatório final da análise temática	69
3.2.6.1. Integração de resultados	72
3.2.6.2. Conclusão da análise temática	72
4. PROPOSTA FORMATIVA INSTITUCIONAL – IMPLANTAÇÃO DE UMA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM DOCENTE	74
4.1. Justificativa da proposta	75
4.2. Sustentação Teórica para Implantação da Comunidade	76
4.2.1. Desenvolvimento profissional docente como processo contínuo, situado e colaborativo	77
4.2.2. Comunidades de prática: compromisso mútuo, empreendimento conjunto e repertório compartilhado	77
4.2.3. Comunidades de aprendizagem docente e centralidade crítica	77
4.2.4. O modelo de Shulman e Shulman: visão, motivação, compreensão, prática, reflexão e comunidade	78
4.2.5. O professor como produtor de conhecimento	79
4.3. Princípios Orientadores da Proposta	79
4.4. Proposta de Objetivos da Comunidade de Aprendizagem Docente	80
4.4.1. Objetivo geral	80
4.4.2. Objetivos específicos	80
4.5. Desenho Institucional da Comunidade Proposta	81
4.5.1. Público-alvo	81
4.5.2. Natureza da participação	81
4.5.3. Coordenação e mediação	81
4.5.4. Periodicidade e duração	81
4.5.5. Eixos temáticos iniciais	82
4.6. Metodologia de Funcionamento da Comunidade	82
4.6.1. Diagnóstico e pactuação inicial	82
4.6.2. Estudos orientados	82
4.6.3. Rodas de problematização da prática	83
4.6.4. Experimentação pedagógica	83
4.6.5. Socialização e reflexão	83

4.6.6. Registro e sistematização	83
4.6.7. Produção coletiva de conhecimento	83
4.7. Articulação da Proposta com as Perspectivas dos Professores Respondentes	83
4.8. Etapas Sugeridas para Implantação	84
4.9. Condições Institucionais Necessárias	86
4.10. Possíveis Impactos Esperados	86
4.11. Limites e Cuidados na Implantação	88
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	966
APÊNDICES	1000
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	1000
APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE PESQUISA.....	1011
ANEXOS	1055
ANEXO A - PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA	105
ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE) E RE- SULTADOS DO QUESTIONÁRIO	106

APRESENTAÇÃO

Apresentar a própria trajetória acadêmica e profissional constitui uma tarefa desafiadora, especialmente quando se pretende fazê-lo sob uma perspectiva reflexiva e analítica. Tal empreitada exige o reconhecimento de que as escolhas profissionais são resultantes de múltiplas determinações históricas, sociais e subjetivas, as quais, muitas vezes, transcendem os planejamentos iniciais.

A inserção deste docente que narra sua trajetória na Educação Profissional e Tecnológica ocorreu de forma não linear. Sou graduado em Administração Pública pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP e em Direito pelo Centro Universitário de Araraquara - UNIARA, entre os anos de 2005 e 2010. À época eu não vislumbrava à docência como horizonte profissional, ainda mais porque durante o período em que realizei o ensino superior havia uma carência de programas de pós-graduação *stricto sensu* voltados às áreas de Administração Pública e Direito nas instituições mencionadas o que contribuiu para a orientação inicial da minha trajetória rumo ao serviço público, especialmente por influência familiar, uma vez que ambos os genitores são servidores de carreira.

Em 2011, mudei para a cidade de São Paulo com o intuito de dedicar-me aos estudos preparatórios para concursos públicos, tanto na área jurídica (Magistratura e Promotoria) quanto administrativa (Executivo Público Federal). Simultaneamente, iniciei as atividades na Prefeitura de São Bernardo do Campo, especificamente na Secretaria de Governo, atuando na área de Direito Parlamentar, com ênfase na legística – campo do saber voltado à elaboração e análise da qualidade normativa dos atos legislativos. Em 2012, dei início à primeira pós-graduação *lato sensu*, em Gestão Pública na Universidade Federal do ABC - UFABC, consolidando meu percurso na esfera da administração pública.

Foi em 2013, contudo, que iniciei minha trajetória docente. A convite de um colega egresso do curso de Administração Pública, passei a lecionar em caráter emergencial no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), popularmente denominado Centro Paula Souza (CPS), inicialmente por meio de uma extensão da Escola Técnica Estadual de São Paulo (ETESP), localizada no Centro Educacional Unificado Butantã (CEU Butantã). Pouco tempo depois, conheci a Escola Técnica Estadual, dentro do Centro de Estudos e Pesquisa em Administração Municipal (CEPAM), também conhecido por Fundação Faria Lima.

Ali nascia a ETEC CEPAM, unidade voltada à formação técnica em Gestão Pública e Logística, área de convergência entre a minha formação acadêmica e experiência profissional. No mesmo ano, fui aprovado em processo seletivo para atuar como docente temporário na referida unidade.

A partir de 2014, já residente no município de São Bernardo do Campo, ampliei minha atuação docente para a ETEC Lauro Gomes. A fim de consolidar minha permanência na instituição, participei do concurso público para docente efetivo do Centro Paula Souza e fui aprovado. Optei, então, por desligar-me da Prefeitura de São Bernardo do Campo e dedicar-me exclusivamente ao magistério técnico, motivado à época, não apenas pelas melhores perspectivas do novo plano de carreira da instituição, mas também pelo desejo de desenvolver uma atuação mais coesa e significativa no campo educacional.

Desde então, venho investindo sistematicamente na minha formação docente, tendo cursado licenciatura, participado dos programas de formação continuada como o Esquema I e II (cursos de licenciatura ofertados pelo Centro Paula Souza, via programa federal denominado Brasil Profissionalizado), além de ter concluído o curso de Pedagogia e outra pós-graduação *lato sensu* em Gestão da Educação Pública pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Em 2018, aceitei o desafio de atuar em funções administrativas no âmbito do Centro Paula Souza, com destaque para as atividades desenvolvidas na Área de Gestão de Parcerias e Convênios (AGPC) e na Unidade de Infraestrutura (UIE). A experiência na AGPC, por sua vez, foi determinante para o delineamento do objeto da presente pesquisa, uma vez que a área é responsável, entre outras atribuições, por fomentar por meio de convênios programas de formação continuada docente com instituições públicas e privadas.

A escolha do tema da dissertação justifica-se, portanto, pela articulação entre a prática docente, a vivência institucional e o interesse em compreender os desafios da formação continuada/desenvolvimento profissional (termo guarda-chuva) no âmbito do ensino técnico estadual. A pesquisa se propõe a analisar, com base no recorte de uma unidade escolar localizado no Estado do São Paulo, mais precisamente do Curso Técnico em Administração (curso mais ofertado no Estado supracitado), as estratégias e os condicionantes que envolvem a formação permanente dos professores do Centro Paula Souza. Tal investigação adquire relevância em um contexto de reformulação do plano de carreira docente e de constante necessidade de alinhamento entre a formação dos educadores e as demandas contemporâneas do mundo do trabalho, incluindo o desenvolvimento de competências técnicas (*hard skills*) e socioemocionais (*soft skills*), cristalizando assim as demandas do mundo trabalho em relação as *power skills*, ou seja, junção da *hard* com *soft skills*.

INTRODUÇÃO

O Centro Paula Souza, autarquia vinculada à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado de São Paulo, é responsável pela administração de 228 Escolas Técnicas Estaduais (ETECs), 79 Faculdades de Tecnologia (FATECs) e 552 classes descentralizadas, estando presente em 363 municípios paulistas (CEETEPS, 2025). Com mais de 316 mil alunos matriculados em cursos técnicos de nível médio e em cursos superiores tecnológicos, a instituição desempenha papel estratégico na formação profissional e no desenvolvimento regional. Diante dessa magnitude, torna-se imprescindível compreender como se estruturam, institucionalmente, as políticas e práticas voltadas à formação continuada dos docentes, elemento central para a manutenção da excelência acadêmica e para o atendimento às transformações do cenário educacional e produtivo.

A presente dissertação, portanto, emerge da confluência entre a prática docente, a gestão educacional e a reflexão crítica sobre as políticas públicas de formação de professores, buscando contribuir com o debate sobre a valorização e o desenvolvimento profissional dos educadores no ensino-médio técnico brasileiro.

A docência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) constitui-se em um campo de múltiplas tensões, atravessado por demandas sociais, políticas e pedagógicas. No contexto do Estado de São Paulo, o Centro Paula Souza desempenha papel estratégico, administrando centenas de Escolas Técnicas Estaduais (ETECs) e Faculdades de Tecnologia (FATECs) que, em conjunto, atendem a centenas de milhares de estudantes em diferentes regiões do estado. Nesse cenário, o desenvolvimento profissional docente (DPD) emerge como categoria analítica central para compreender os modos pelos quais os professores constroem, ressignificam e ampliam seus saberes, tornando-se sujeitos capazes de responder às constantes transformações do mundo do trabalho e às exigências da sociedade contemporânea.

Shulman (1986) destacou que o conhecimento docente vai além do domínio do conteúdo específico, envolvendo a capacidade de transformá-lo em formas acessíveis à aprendizagem dos estudantes.

Compreender um conteúdo não é suficiente para ensiná-lo. É necessário saber como representá-lo, como simplificá-lo sem distorcê-lo, como exemplificá-lo de maneira significativa e como diagnosticar equívocos comuns. O conhecimento pedagógico do conteúdo é justamente essa integração entre o saber disciplinar e o saber pedagógico que permite ao professor tornar o conteúdo acessível aos alunos. (Shulman, 1987)

Para Marcelo (2009), o desenvolvimento profissional não deve ser compreendido como um conjunto pontual de cursos ou ações isoladas de atualização. Ou seja, para o autor trata-se de um processo complexo, contínuo e contextual, que se constrói ao longo da trajetória profissional do professor e se relaciona diretamente com suas condições de trabalho, experiências formativas e contexto institucional. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional envolve não apenas a aquisição de novos conhecimentos ou técnicas pedagógicas, mas também mudanças de crenças, atitudes e concepções que orientam a prática docente, exigindo do professor uma postura reflexiva e crítica diante de sua própria.

Já Mizukami (2005) destaca que o desenvolvimento profissional docente pressupõe a adoção de uma postura reflexiva e crítica, na qual a prática pedagógica deixa de ser apenas executada para tornar-se objeto sistemático de análise e construção. A reflexão, nessa perspectiva, não ocorre de forma espontânea ou intuitiva, mas exige intencionalidade, sistematicidade e articulação com referências teóricas, sociais e culturais. É por meio desse movimento reflexivo contínuo que o professor ressignifica sua atuação e reconstrói sua identidade profissional ao longo de sua carreira.

Ao ampliar essa discussão, Fiorentini (2002) enfatiza que os saberes docentes não se constituem de maneira individual ou pela simples aplicação de teorias produzidas externamente ao contexto escolar. Para o autor, esses saberes são construídos de forma coletiva, na interação entre professores, no diálogo com os estudantes e na problematização compartilhada das práticas pedagógicas. Nesse sentido, as comunidades de prática configuram-se com espaços privilegiados de aprendizagem profissional, nos quais os docentes socializam experiências, refletem conjuntamente sobre os desafios da docência e produzem conhecimento de maneira colaborativa.

Nessa mesma direção, Cochran-Smith e Lytle (1999) defendem que os professores devem ser compreendidos não apenas como consumidores de teorias acadêmicas, mas como sujeitos produtores de saberes, capazes de investigar criticamente sua própria prática. Para as autoras, o conhecimento necessário à docência emerge quando os professores assumem suas experiências como objeto de investigação intencional, especialmente em contextos coletivos de análise e reflexão. As chamadas comunidades investigativas permitem articular prática e teoria, dimensões locais e globais do ensino, contribuindo para a construção de uma docência crítica, reflexiva e transformadora.

Assim, a escolha deste tema justifica-se por três razões principais. Em primeiro lugar, pela relevância social de compreender a formação e a valorização docente em instituições de ensino técnico de nível médio. Em segundo lugar, pela pertinência institucional, uma vez que a pesquisa se ancora na realidade de uma escola técnica localizada no Estado de São Paulo. Em terceiro lugar, pela contribuição acadêmica, ao articular referenciais teóricos contemporâneos com a análise empírica da realidade docente.

Dessa forma, a presente pesquisa parte da seguinte pergunta central: “Existe espaço para o protagonismo do professor dentro do programa de desenvolvimento profissional docente de professores do curso técnico em Administração de uma instituição de ensino técnico de nível médio do Estado de São Paulo?”. O que nos permite refletir sobre o seguinte objetivo geral de pesquisa: “Investigar o atual cenário de desenvolvimento profissional docente de professores do Ensino Profissionalizante Técnico do curso de Administração a fim de propor uma formação que contemple o docente como protagonista e sujeito produtor de conhecimentos”. Para tanto delimitamos os seguintes objetivos secundários, a saber:

- a) analisar a formação do professor à luz do conceito de desenvolvimento profissional docente (DPD);
- b) mapear as atividades formativas ofertadas aos docentes pela instituição de ensino analisada;
- c) identificar as principais dificuldades e necessidades apontadas pelos docentes para a construção de uma trajetória de formação contínua e autônoma;
- d) averiguar a visão dos professores sobre seu papel como protagonistas no processo de formação contínua; e
- e) elaborar uma proposta de formação baseada nos princípios do desenvolvimento profissional docente que incentive o protagonismo docente e a produção de conhecimento no contexto da instituição pesquisada.

Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa e aplicada, delineada como estudo de caso, envolvendo docentes atuantes no curso técnico em Administração de uma escola técnica estadual paulista. Os dados serão coletados por meio de questionário e analisados a partir da análise temática, com apoio da Agente FABRIQUETA, ferramenta de inteligência artificial destinada à sistematização e refinamento de categorias analíticas, sem substituir a interpretação crítica do pesquisador.

Esta dissertação está estruturada em cinco capítulos. Apresentado-se inicialmente a introdução e na sequência o capítulo 1 o tema central é o DPD na qual se delineiam o problema de pesquisa, os objetivos, a justificativa e a relevância do estudo e conceitos relevantes ao tema, respectivamente. O segundo capítulo contempla o referencial teórico, cuja discussão prioriza os fundamentos do Desenvolvimento Profissional Docente, o protagonismo do professor e as concepções de formação continuada no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. O terceiro capítulo descreve os procedimentos metodológicos adotados, e visa caracterizar a natureza da pesquisa, o lócus, a amostra, os instrumentos de coleta de dados e o processo de análise temática. O quarto capítulo dedica-se à apresentação e à interpretação dos dados empíricos, articulando-os criticamente com o referencial teórico. Por fim, o quinto capítulo apresenta as considerações finais, retomando os objetivos da pesquisa, perfazendo destaque as contribuições do estudo e indicando possibilidades para investigações futuras.

Dessa forma, espera-se que a investigação contribua não apenas para o fortalecimento das práticas formativas no âmbito da instituição estudada, mas também para o debate acadêmico e político sobre a valorização e a profissionalização da docência no ensino técnico. Ao reconhecer o professor como sujeito ativo, reflexivo e produtor de saberes, esta dissertação busca reafirmar a centralidade do desenvolvimento profissional docente na construção de uma educação profissional pública, democrática e de qualidade.

1. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Este capítulo tem por objetivo apresentar o referencial teórico por meio do *constructo* maior denominado Desenvolvimento Profissional Docente e a apresentar a mais recente legislação, o decreto nº 12.603, de 28 de agosto de 2025, que visa a instituir a Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica – PNEPT, cujo objetivo inicial é regulamentar o artigo 4º da lei nº 14.645 de 2 de agosto de 2023, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, no tange ao desenvolvimento profissional docente, destarte compreendendo-se que o núcleo desta investigação reside na formação do formador — sujeito intrinsecamente vinculado ao processo de aprendizagem. Tal sujeito mobiliza suas experiências advindas tanto da formação inicial quanto da prática pedagógica, convertendo-as em instrumentos que visam à qualificação do processo de aprendizagem dos discentes. Ademais, reconhece na formação continuada um espaço privilegiado para suprir as lacunas que emergem de sua *práxis*, concebendo-a como possibilidade de aperfeiçoamento constante e de ressignificação de saberes indispensáveis ao exercício da docência.

1.1. Desenvolvimento Profissional Docente ideias iniciais

A discussão acerca do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) consolidou-se, sobretudo a partir do final do século XX, como uma dimensão fundamental para compreender os processos formativos e identitários da docência. Embora os estudos revelem oscilações em sua centralidade nas agendas acadêmicas, o tema mantém-se atual por ser um conceito abrangente, que articula diferentes práticas e concepções de formação (Sowder, 2007). Ao tratar do desenvolvimento de professores em múltiplos níveis de ensino – fundamental, médio, técnico-profissional e superior – ressalta-se a relevância de compreender o fazer docente como processo contínuo, em diálogo com a capacidade humana de se reinventar e ressignificar sua atuação no mundo (Masschelein; Simons, 2014, p. 5).

Nesse sentido, Imbernón (2009, p. 7) sublinha que, apesar dos avanços nas últimas décadas do século XX, sobretudo no que tange à crítica à racionalidade técnico-formativa, ainda se trata de um campo recente em comparação com a formação inicial, historicamente consolidada. Para o autor, “as mudanças sociais deste início do século XXI colocam sobre a educação e, principalmente, sobre os professores, a necessidade de se reinventar e de se trabalhar coletivamente para desenvolver o trabalho docente no processo de ensino, a fim de garantir uma aprendizagem eficaz dos alunos” (Imbernón, 2011, p. 58).

No Brasil os termos e saberes da prática e/ou saberes dos professores foram demasiadamente trabalhados e elucidados por meio dos textos em português de Tardif et al. (1991); Gauthier et al. (1998); Tardif (2010); Pimenta (2012); Tardif e Lessard (2013) entre outros, pois seguem a corrente teórica do “pensamento do professor”.

Os termos saberes e conhecimentos, apesar de muitas vezes serem usados como sinônimos, provêm de correntes teóricas distintas (Fernandez, 2015). Entretanto, Geraldi (2003, p.312) cuja linha corrente teórica alinha-se a definição de saberes, argumenta:

[...] enquanto um conjunto de práticas sociais, que não chegam à sistematização, mas orientam nossos juízos e muitas de nossas ações cotidianas. Deste modo, enquanto “o saber é produto das práticas sociais, o conhecimento é a organização desse produto das práticas sociais de forma sistemática, racional, na atividade científica”.

Roldão (2007), chama a atenção para a necessidade de teorizar e investigar o conhecimento profissional docente, destacando que a atividade de ensinar antecede historicamente a produção de um corpo sistematizado de conhecimentos sobre ela. Segundo a autora, assim como ocorreu com outras profissões, à docência carrega uma dimensão prática que, se não for problematizada e teoricamente interrogada, tende a se cristalizar em rotinas acríticas. Nesse sentido, a ausência de reflexão e de teorização sobre a prática limita a constituição da docência como ação profissional qualificada, dificultando sua capacidade de responder às transformações e às complexidades da realidade educacional. A progressiva teorização da ação docente, portanto, não apenas contribui para compreender o fazer pedagógico, mas também possibilita a produção de novos conhecimentos que retroalimentam e transformam a prática profissional.

Em diálogo com essa perspectiva, Fiorentini, Souza Júnior e Melo (1998) propõem uma distinção conceitual entre conhecimento e saber, contribuindo para o entendimento da especificidade do conhecimento profissional docente. Para os autores, o conhecimento está mais associado à produção científica sistematizada, historicamente acumulada e validada por critérios formais reconhecidos pela academia. Já o saber caracteriza-se como um modo de conhecer mais dinâmico, menos formalizado e fortemente vinculado às práticas cotidianas, construído na ação e na reflexão sobre a experiência. Essa distinção permite compreender que a docência se alimenta tanto de conhecimentos acadêmicos quanto de saberes produzidos na prática, reforçando a importância de processos formativos que articulem teoria e experiência profissional.

Posteriormente, a perspectiva de Fiorentini e Crecci (2013) amplia esse entendimento ao conceber o DPD como um processo colaborativo, contínuo e descentralizado, que não se restringe a um espaço específico de formação. Tal compreensão reforça a natureza dinâmica da

docência, cuja identidade se constrói e se reconstrói permanentemente a partir das experiências vividas.

Marcelo (2009) caracteriza o desenvolvimento profissional docente como um processo complexo, dinâmico e contextualizado, fundamentado em pressupostos construtivistas, segundo os quais o conhecimento profissional é construído progressivamente ao longo do tempo. Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional não ocorre de forma imediata ou pontual, mas se consolida em um movimento contínuo e de longo prazo, profundamente vinculado às experiências vividas pelos professores em contextos específicos de atuação.

O autor destaca ainda que esse processo se relaciona diretamente às reformas culturais da escola, uma vez que o desenvolvimento profissional não depende apenas de iniciativas individuais, mas também das condições institucionais e organizacionais que favorecem — ou limitam — a aprendizagem docente. Trata-se, portanto, de um percurso que exige do professor uma postura reflexiva permanente, orientada pela análise crítica da própria prática e pela disposição para ressignificá-la à luz das demandas do contexto educacional.

Além disso, Marcelo (2009) ressalta que o desenvolvimento profissional pode assumir tanto uma dimensão individual quanto colaborativa, envolvendo momentos de reflexão pessoal e de aprendizagem compartilhada entre pares. Por essa razão, o autor enfatiza que o desenvolvimento profissional docente não pode ser reduzido a um modelo único ou universal, uma vez que se constrói de maneira situada, plural e articulada às realidades concretas das escolas e dos sujeitos que nelas atuam.

A identidade docente, neste contexto, assume caráter processual e mutável, construída em meio a práticas, experiências e relações estabelecidas ao longo da trajetória profissional. Como questiona Marcelo (2009): “Quem sou eu, neste momento?”. Tal interrogação traduz a fluidez e a historicidade da identidade profissional, cuja constituição está intrinsecamente vinculada ao DPD.

Para Bransford, Darling-Hammond e LePage (2005), o docente deve desenvolver a habilidade de aprender continuamente com as situações emergentes, tornando-se um especialista em ensinar. A expertise, nesse caso, é entendida como competência que se expande e se renova ao longo da vida profissional, estruturada tanto pela perícia cristalizada – uso de procedimentos testados para solucionar tarefas – quanto pela perícia fluída – capacidade adaptativa diante de desafios inéditos.

No campo das transformações de crenças e práticas pedagógicas, Guskey e Sparks (*apud* Marcelo, 2009) argumentam que a mudança nas concepções docentes influencia a prática pedagógica e, conseqüentemente, os resultados de aprendizagem. Em contraponto, Clarke e Hollinsworth (*apud* Marcelo, 2009) apresentam um modelo mais complexo, em que a aprendizagem docente se dá pela interação entre múltiplos domínios mediados pela reflexão.

Portanto, a literatura sobre DPD revela que a docência, mais que um conjunto de técnicas, configura-se como prática social crítica e reflexiva. Trata-se de um processo permanente, atravessado por tensões, desafios e ressignificações, que exige do professor não apenas atualização teórica e metodológica, mas também reconstrução identitária constante (Shulman, 2014; Cochran-Smith, Lytle, 2011).

1.1.1. Base de conhecimento

O debate sobre a base de conhecimento docente tornou-se um marco a partir dos estudos de Lee Shulman (2014), especialmente com o artigo “Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma”, concebido nos idos de 1987. Nesse trabalho, o autor problematiza os limites das abordagens tradicionais que reduziam o ensino a um conjunto de habilidades técnicas, ressaltando a complexidade dos saberes necessários à docência. Segundo Shulman (2014) uma pergunta central deve orientar esse debate, ou seja, que conhecimentos um professor precisa dominar para ensinar de forma eficaz?

O autor critica a tendência de formuladores de políticas públicas em generalizar processos avaliativos, desconsiderando elementos fundamentais como o conteúdo lecionado, o contexto da sala de aula, as características socioculturais dos alunos e as finalidades do ensino. Para Shulman (2014), tais aspectos não podem ser ignorados, sob pena de se reduzir o ensino a mera reprodução técnica.

Nesse mesmo sentido, Mizukami (2004) destaca que as pesquisas das décadas de 1960 e 1970, centradas no comportamento observável do professor em sala de aula, mostraram-se insuficientes, pois negligenciavam dimensões mais subjetivas, como o pensamento e a reflexão docente. Foi somente na década de 1980 que novos enfoques passaram a considerar elementos como tomada de decisão, resolução de problemas, construção de significados e teorias pessoais dos professores.

Ao mudar para a Universidade de Stanford em 1983, Shulman identificou que a dimensão do conhecimento de conteúdo vinha sendo negligenciada nas pesquisas. Esse movimento

originou o conceito de base de conhecimento para o ensino, estruturado como um corpo integrado de compreensões, habilidades e disposições indispensáveis à mediação pedagógica. Nas palavras de Mizukami (2004, p. 37):

A base de conhecimento para o ensino consiste em um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e aprender em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino.

No âmbito da discussão sobre o conhecimento profissional docente, Shulman (2014) identifica três categorias centrais que constituem a base de conhecimento necessária ao exercício da docência. A primeira refere-se ao Conhecimento do Conteúdo Específico, compreendido como o domínio dos saberes disciplinares que fundamentam o ensino e conferem legitimidade ao trabalho do professor em sua área de atuação.

A segunda categoria diz respeito ao Conhecimento Pedagógico Geral, que envolve os princípios, métodos e estratégias de ensino aplicáveis a diferentes contextos educacionais, permitindo ao docente organizar o processo de ensino de modo coerente com as características dos estudantes e dos ambientes de aprendizagem.

Por fim, Shulman (2014) destaca o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo como elemento articulador entre as duas dimensões anteriores. Essa categoria corresponde à capacidade do professor de transformar o conhecimento disciplinar em conhecimento ensinável, mobilizando estratégias pedagógicas que tornem os conteúdos acessíveis, significativos e compreensíveis para os alunos. Essa articulação evidencia que o conhecimento docente não se reduz à soma de saberes isolados, mas se constrói na inter-relação entre conteúdo, pedagogia e contexto.

Dentre essas categorias, o conhecimento pedagógico do conteúdo se sobressai por expressar a capacidade de o docente reorganizar, representar e adaptar os conteúdos para atender à diversidade de perfis e interesses dos alunos. Shulman (2014, p. 207) afirma:

[...] o conhecimento pedagógico do conteúdo é de especial interesse, porque identifica os distintos corpos de conhecimento necessários para ensinar. Ele representa a combinação de conteúdo e pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula.

Assim, compreende-se que a base de conhecimento docente não se reduz ao acúmulo de informações disciplinares, mas configura-se como construção processual, situada e histórica. O professor, ao longo de sua trajetória, reflete sobre acertos e erros, reelabora estratégias e aprimora sua capacidade de transpor o saber acadêmico em experiências pedagógicas significativas.

1.1.2. Fontes para a base de conhecimento

Ao aprofundar a discussão sobre a base de conhecimento para o ensino, Shulman (2014) destaca que o conhecimento profissional docente se constitui a partir da articulação entre diferentes fontes que, longe de atuarem de forma isolada, inter-relacionam-se na construção da identidade e da prática do professor. A primeira dessas fontes refere-se à **formação acadêmica nas áreas específicas de conhecimento**, que exige do docente domínio conceitual e compreensão da estrutura epistemológica da disciplina em que atua. Ensinar não significa apenas transmitir conteúdos consolidados, mas compreender os processos históricos, investigativos e organizadores que fundamentam tais conhecimentos. Assim, o professor é reconhecido como integrante de uma comunidade acadêmica, responsável por socializar não apenas informações, mas também modos de pensar, investigar e produzir saber em sua área.

Além do domínio disciplinar, o autor ressalta a importância das **estruturas e dos materiais educacionais** que sustentam o processo escolar institucionalizado. Currículos, livros didáticos, sistemas de avaliação, normativas institucionais e políticas públicas configuram o cenário em que a docência se realiza. Nesse contexto, o professor não atua como mero executor dessas diretrizes, mas como sujeito capaz de interpretá-las criticamente, avaliando seus limites, potencialidades e impactos na prática pedagógica. Tal perspectiva reforça a compreensão de que o desenvolvimento profissional docente envolve também a leitura reflexiva das condições estruturais que moldam o trabalho escolar.

Outra dimensão fundamental refere-se à **formação acadêmica no campo da educação**, que oferece referenciais teóricos, filosóficos e empíricos indispensáveis à compreensão dos processos de ensino e aprendizagem. As discussões sobre fundamentos normativos e éticos da educação, bem como as contribuições de diferentes matrizes de pensamento pedagógico, ampliam a capacidade analítica do professor diante dos desafios da prática. Paralelamente, os estudos sobre desenvolvimento humano e aprendizagem fornecem bases para interpretar aspectos cognitivos e socioemocionais que atravessam o cotidiano escolar, contribuindo para decisões pedagógicas mais conscientes e fundamentadas.

Por fim, Shulman (2014) destaca a chamada “**sabedoria da prática**” como componente essencial da base de conhecimento docente. Trata-se do saber construído na experiência, na reflexão sobre a ação e no enfrentamento de situações concretas vividas no cotidiano escolar.

Esse conhecimento, frequentemente tácito, ganha relevância quando sistematizado e compartilhado, pois permite que a prática docente ultrapasse o imprevisto e se transforme em fonte legítima de produção de conhecimento profissional.

Desse modo, a base de conhecimento para o ensino não pode ser compreendida como a simples soma dessas dimensões, mas como a integração dinâmica entre saber disciplinar, compreensão das estruturas institucionais, fundamentos educacionais e experiência prática. Essa articulação fortalece a atuação crítica, reflexiva e criativa do professor, dialogando diretamente com a concepção de desenvolvimento profissional docente discutida anteriormente e com a necessidade de reconhecer o professor como sujeito produtor de saberes no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

1.1.3. Conhecimento pedagógico do conteúdo

O **Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC)**, da expressão em inglês, *Pedagogical Content Knowledge (PCK)* constitui uma das categorias mais significativas da base de conhecimento docente proposta por Shulman (2014). Para o autor, o CPC é o saber que emerge da articulação entre o domínio disciplinar e as práticas pedagógicas, configurando-se como um conhecimento exclusivo do professor, ou seja, representaria o conhecimento profissional de professores, algo que distinguiria um professor de uma dada disciplina de um especialista dessa mesma disciplina (Fernandez, 2015). Trata-se de um repertório construído e refinado ao longo da experiência profissional, com o objetivo de transformar o conhecimento disciplinar em formas didáticas compreensíveis e significativas para os alunos.

Segundo Mizukami (2004) e Shulman (2014), o CPC não se reduz à simples posse do conteúdo ou de técnicas de ensino, mas à capacidade de reorganizá-los em função das necessidades de aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, o docente torna-se mediador de significados, ajustando linguagens, exemplos e estratégias de acordo com diferentes contextos.

Fernandez (2015) aprofunda esse debate ao propor que o CPC se constitui mediante diferentes trajetórias formativas, variando conforme o estágio profissional do professor e suas experiências acumuladas. A autora apresenta dois modelos explicativos, elaborados por Gess-Newsome (1999), que buscam compreender a construção do CPC:

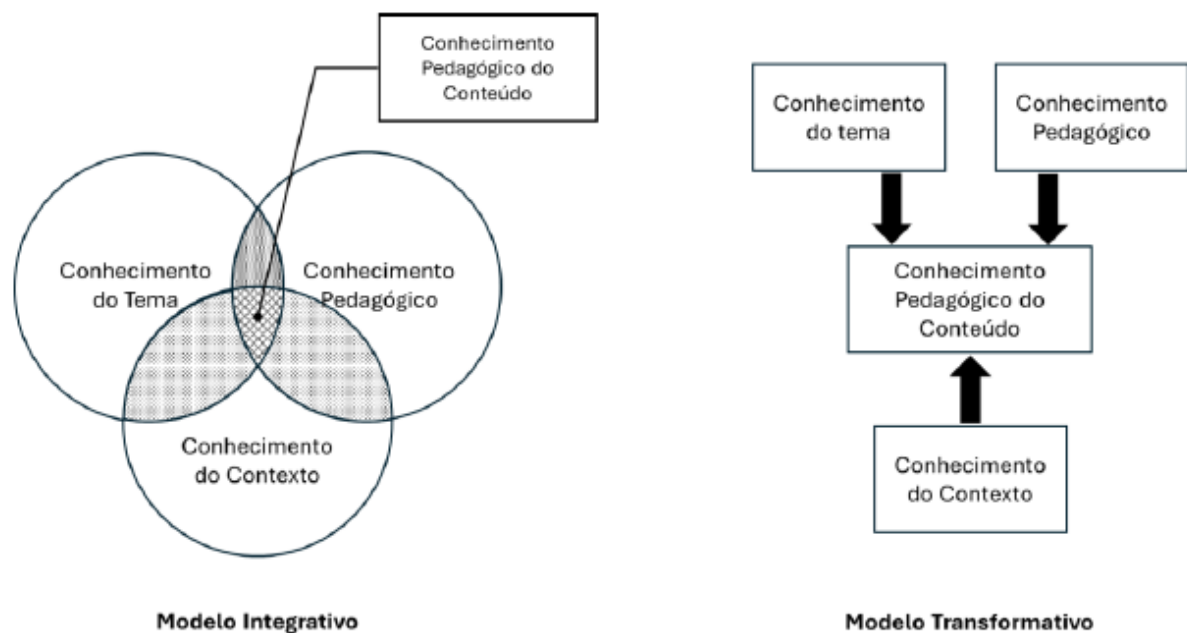
- **Modelo Integrativo** – considera que o CPC resulta da integração entre conhecimentos pedagógicos, disciplinares e contextuais, sem se configurar como domínio independente;

- **Modelo Transformativo** – entende que os diferentes conhecimentos se fundem, gerando um novo saber específico: o CPC, essencial e distinto para a prática docente.

Esses modelos, segundo Fernandez (2015), representam polos de um contínuo, variando entre abordagens mais tradicionais e outras mais inovadoras. O modelo integrativo aproxima-se de currículos de formação docente que tratam separadamente os saberes pedagógicos e disciplinares, enquanto o modelo transformativo se expressa em práticas pedagógicas que buscam a fusão entre conteúdo e didática.

A seguir, apresenta-se uma representação esquemática dos dois modelos, integrativo e transformativo, que ilustram as diferentes concepções de construção do CPC:

Figura 1 – Modelos de desenvolvimento Integrativo e Transformativo do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo



Fonte: Adaptado de Fernandez (2015).

A compreensão do CPC é fundamental para a sistematização e o aprimoramento das práticas pedagógicas, pois permite analisar como os professores mobilizam seus saberes em situações concretas de ensino. A consolidação desse conhecimento contribui não apenas para a eficácia da aprendizagem, mas também para a identidade profissional docente, uma vez que evidencia o papel do professor como criador de mediações pedagógicas singulares.

1.1.4. Comunidades de aprendizagem

As comunidades de aprendizagem docente emergem, nas últimas décadas, como uma abordagem central para o fortalecimento do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD). Fundamentam-se na ideia de que a formação contínua é mais efetiva quando realizada em contextos colaborativos, nos quais professores compartilham experiências, refletem sobre suas práticas e constroem conhecimentos. Esse modelo rompe com a concepção tradicional de formação, centrada em cursos e palestras transmissivas, ao colocar o professor como protagonista do próprio desenvolvimento (Crecci; Fiorentini, 2018).

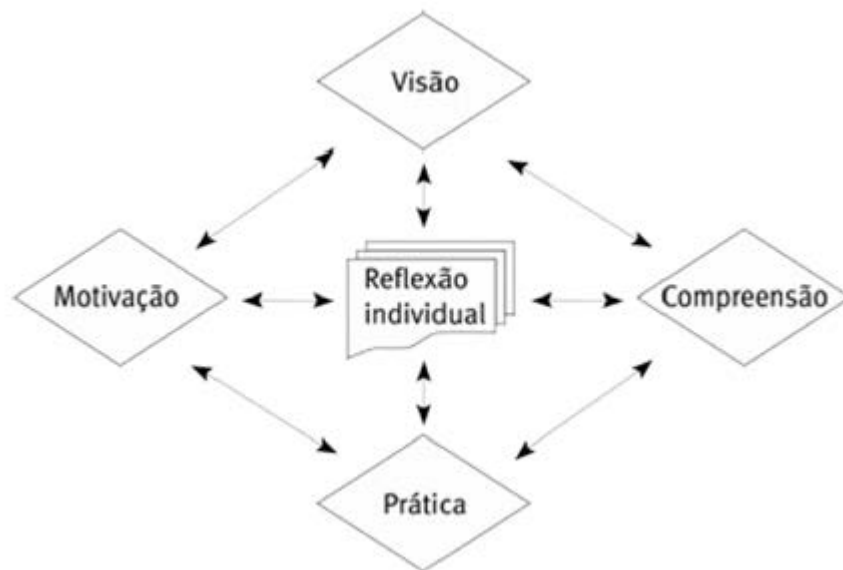
De acordo com Shulman e Shulman (2016), o aprendizado docente em comunidades é sustentado por cinco dimensões interdependentes: visão, motivação, compreensão, prática e reflexão.

A visão traduz a concepção que o professor tem de ensino e aprendizagem; a motivação refere-se à energia e ao compromisso com a melhoria de sua prática; a compreensão envolve tanto o domínio de conteúdos quanto de fundamentos pedagógicos; a prática diz respeito à aplicação e experimentação de estratégias em sala de aula; e a reflexão constitui o processo crítico pelo qual os docentes analisam, ajustam e reelaboram suas experiências pedagógicas.

Um professor competente deve desenvolver uma visão específica de ensino e aprendizagem. Ele está disposto a pensar no ensino como um processo diferente de 'dar aula' e na aprendizagem como um processo diferente de repetir ou reafirmar o dito pelo professor. (Shulman; Shulman, 2004, p.257-271).

Essa perspectiva amplia o papel da coletividade no desenvolvimento docente. Em comunidades de aprendizagem, os professores não apenas compartilham saberes, mas também assumem compromissos mútuos de apoio, revisão crítica e aprimoramento coletivo. Tal compreensão baseia-se na interlocução de cinco dimensões, à saber: visão, motivação, compreensão, prática e reflexão, como bem ilustra a figura a seguir.

Figura 2 – Nível individual da análise



Fonte: Shulman e Shulman (2016).

A partir da figura supra a visão constitui a dimensão norteadora da prática docente. Trata-se da concepção que o professor possui sobre o que significa ensinar e aprender, sobre os objetivos educacionais a serem alcançados e sobre o tipo de sujeito que se pretende formar. É, portanto, uma representação antecipatória de uma escola ou sala de aula ideal.

Shulman e Shulman (2016) sustentam que uma visão bem estruturada permite ao professor compreender que o ensino vai além da transmissão de informações e que a aprendizagem transcende a mera repetição de conteúdo. Professores dotados de visão clara tendem a construir ambientes de aprendizagem participativos, que valorizam o pensamento crítico e a colaboração entre estudantes. A ausência de uma visão consistente pode levar à reprodução de práticas tradicionais pouco alinhadas às demandas contemporâneas da educação.

Já a dimensão da motivação corresponde à força propulsora que impulsiona o professor a colocar em prática sua visão pedagógica. Shulman e Shulman (2016) destacam que não basta possuir clareza conceitual: sem motivação, a ação pedagógica tende a se esvaziar.

Essa motivação pode ser intrínseca, alimentada pela paixão pela docência, pela crença no valor social da educação e pelo compromisso ético com a aprendizagem dos alunos. Também pode ser extrínseca, derivada de incentivos institucionais, reconhecimento profissional ou condições adequadas de trabalho. A motivação docente está, portanto, profundamente vinculada à valorização social da profissão e às condições de exercício do magistério.

No que tange ao constructo da compreensão, envolve o domínio de dois tipos de conhecimento: o conteúdo disciplinar e os fundamentos pedagógicos. Para Shulman e Shulman (2016), a qualidade da prática docente depende da profundidade com que o professor domina sua área de conhecimento e da capacidade de articular esse domínio a teorias e estratégias de ensino.

Essa dimensão também engloba a habilidade de compreender os estudantes em suas singularidades cognitivas, sociais e emocionais. O docente que desenvolve a compreensão integral conteúdos, metodologias e perfis discentes, elaborando práticas que articulam teoria e prática de modo contextualizado.

Ademais outra análise importante, diz à prática, pois esta traduz a materialização da visão, da motivação e da compreensão em ações concretas de sala de aula. É o momento em que o professor transforma suas concepções em atividades de ensino-aprendizagem, experimentando, ajustando e testando estratégias pedagógicas.

Nesse sentido, ainda argumentam Shulman e Shulman (2016), a prática não deve ser entendida como mera execução técnica, mas como ato intencional, situado e reflexivo. Ela ganha densidade quando é submetida a revisões permanentes e quando se abre ao diálogo com os pares, em espaços como as comunidades de aprendizagem.

Por fim, a reflexão constitui a dimensão crítica do desenvolvimento docente. É por meio dela que o professor analisa suas experiências de ensino, identifica êxitos e fragilidades e reelabora suas práticas. Trata-se de um exercício intelectual e ético, que requer disposição para reconhecer erros, aprender com eles e transformar a ação pedagógica. Ou seja, Shulman e Shulman (2016) enfatizam que a reflexão é mais potente quando realizada em contextos coletivos, nos quais os professores podem confrontar suas práticas, receber feedback e ressignificar suas experiências. Esse movimento reflete a concepção freiriana de que a docência é, essencialmente, um ato de diálogo, crítica e reconstrução permanente.

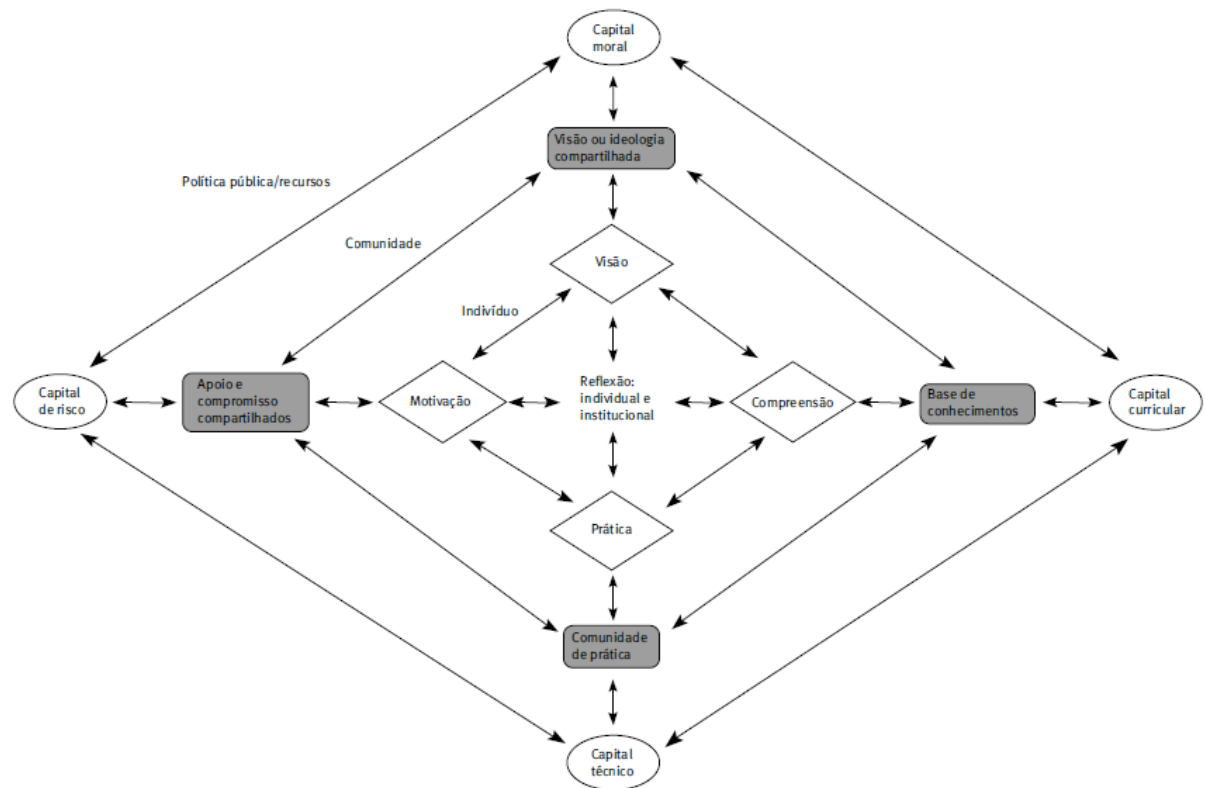
Em síntese, as cinco dimensões não devem ser vistas isoladamente, mas como um sistema interdependente: a visão orienta, a motivação impulsiona, a compreensão fundamenta, a prática concretiza e a reflexão reelabora. Juntas, estruturam um ciclo contínuo de desenvolvimento profissional docente, fundamental para a consolidação de uma identidade crítica e para a construção de práticas pedagógicas transformadoras.

Diante do exposto este modelo estrutural alicerça-se como uma excelente ferramenta para compreender como as comunidades de aprendizagem podem propiciar o crescimento profissional dos docentes. Ao trabalhar em conjunto, os docentes não apenas melhoram suas habilidades, mas também contribuem para criação de um ambiente educacional mais colaborativo e eficaz (Roberto Junior, 2025).

O modelo apresentado por Shulman e Shulman ainda analisa o desenvolvimento docente sob três níveis, a saber: nível individual, nível comunitário e nível institucional e político, senão vejamos. No nível individual, o docente é compreendido como aprendiz ativo, que se desenvolve ao articular visão, motivação, compreensão, prática e reflexão em sua trajetória profissional. Já no nível comunitário, o desenvolvimento é compreendido como um processo coletivo, no qual grupos de educadores constroem comunidades de prática (Wenger, 2001), caracterizadas pelo compartilhamento de ideais, valores e estratégias pedagógicas. A colaboração entre pares cria um ambiente fértil para a inovação e para a ressignificação da docência.

No nível institucional e político, o desenvolvimento profissional dos professores depende do suporte organizacional das escolas, das redes de ensino e das políticas públicas. A cultura institucional e os marcos normativos exercem papel determinante no êxito ou fracasso dessas comunidades (Shulman; Shulman, 2016).

Figura 3 – Comunidades de aprendizagem nos níveis individual e institucional



Fonte: Shulman e Shulman (2016).

Esses três níveis de análise revelam que o desenvolvimento docente não pode ser visto apenas como esforço individual, mas como processo interdependente que se consolida no entrecruzamento entre práticas pessoais, coletivas e políticas educacionais.

A literatura mais recente também destaca a emergência das comunidades fronteiriças (Crecci; Fiorentini, 2018), entendidas como espaços híbridos de interação entre professores, formadores e pesquisadores, não necessariamente vinculados às estruturas formais das escolas ou universidades. Tais comunidades oferecem maior liberdade para a experimentação pedagógica e para a produção colaborativa de conhecimento.

Por fim, Cochran-Smith e Lytle (1999) identificam três formas de conhecimento geradas nesses contextos: o conhecimento para a prática (teórico, produzido por especialistas), o conhecimento na prática (construído na experiência cotidiana) e o conhecimento da prática (produzido pela reflexão investigativa dos próprios professores sobre sua atuação). Essa tipologia evidencia a riqueza e a diversidade dos saberes docentes quando produzidos em comunidades colaborativas.

A produção teórica de Cochran-Smith e Lytle tornou-se referência internacional no campo do desenvolvimento profissional docente. A partir da obra publicada em 1999, as autoras apresentam uma tipologia das formas de conhecimento que circulam entre professores. Seu trabalho critica a racionalidade técnica, que compreende o professor como mero aplicador de conhecimentos produzidos externamente, e propõe uma visão de docência em que os professores são produtores de saberes, articulando teoria, prática e investigação.

A primeira diz respeito ao **conhecimento para a prática**, *Knowledge-for-practice*, esse tipo de conhecimento refere-se ao saber produzido por especialistas acadêmicos, sistematizado em pesquisas, teorias e modelos pedagógicos. O professor, nessa concepção, é visto como consumidor e aplicador de conteúdo. Segundo Cochran-Smith e Lytle (1999), essa abordagem parte da premissa de que o aumento do conhecimento formal levaria a melhorias diretas na prática. Trata-se de uma concepção próxima à racionalidade técnica, em que o docente tem papel secundário na produção de saberes.

A segunda ao **conhecimento na prática**, *Knowledge-in-practice*, é construído na experiência cotidiana dos professores. Ele emerge do fazer pedagógico, da reflexão sobre a ação e da troca entre colegas. Cochran-Smith e Lytle (1999) valorizam esse modelo por reconhecer a agência do professor e seu saber situado. Porém, alertam que esse conhecimento pode se limitar à reprodução de práticas já estabelecidas, sem potencial crítico transformador.

E a terceira ao **conhecimento da prática**, *knowledge-of-practice*, é o mais abrangente da tipologia. Ele surge quando os professores investigam intencionalmente suas práticas, sistematizando saberes e articulando teoria e experiência em contextos colaborativos. Aqui, o docente é visto como pesquisador de sua própria prática, capaz de produzir conhecimentos locais com relevância global. Cochran-Smith e Lytle (1999) destacam que esse modelo aproxima o trabalho docente de uma práxis crítica e reflexiva, comprometida com a justiça social.

Cabe destacar que a noção de conhecimento da prática está fortemente ligada às comunidades investigativas. Nesses espaços coletivos, os professores compartilham experiências, analisam suas práticas e produzem teorias. Fiorentini e Crecci (2016) ressaltam que a postura investigativa não é apenas uma técnica, mas um modo de ser docente, baseado na indagação permanente e no compromisso com a transformação da prática e da realidade escolar. Essa postura envolve: (a) produção de conhecimento local com relevância global; (b) compreensão da prática como práxis crítica; (c) participação em redes colaborativas; e (d) engajamento político em favor da justiça social.

A partir destas concepções a tipologia de Cochran-Smith e Lytle (1999) ampliam o debate sobre a formação e o desenvolvimento profissional docente. O conhecimento para a prática reforça a importância da pesquisa acadêmica; o conhecimento na prática destaca o valor da experiência situada; e o conhecimento da prática projeta o professor como investigador e produtor de saberes críticos. Este último modelo, em especial, aponta para a necessidade de políticas públicas que promovam comunidades investigativas, garantindo condições para que os docentes assumam papel ativo na transformação das práticas educativas.

Assim, conclui-se que as comunidades de aprendizagem se configuram como espaços privilegiados para a promoção de uma cultura de aprendizagem contínua e coletiva, na qual os professores assumem o protagonismo de sua formação, fortalecem identidades profissionais e colaboram para a construção de uma escola mais reflexiva, democrática e inovadora.

1.2. Desenvolvimento Profissional Docente na Legislação Brasileira

O Decreto nº 12.603, de 28 de agosto de 2025, recentemente lançado, tem por objetivos instituir a Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica – PNEPT, cujo objetivo inicial era regulamentar o artigo 4º da Lei nº 14.645 de 2 de agosto de 2023 e instituir o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica – SINAEP.

A partir deste marco legal, cujo anseio foi regulamentar a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, popularmente conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº 9394/96, no que tange a legislação nacional sobre a educação profissional e tecnológica e articular a educação profissional técnica de nível médio com os programas de aprendizagem profissional (Brasil, 2025). Pode-se perceber algumas inovações educacionais, no diz respeito a regulamentação do Ensino Profissionalizante Técnico e Tecnológico dos três entes federativos, a saber: União, Estados e Municípios. Até porque, como bem ilustra, o artigo 4º da Lei nº 14.645, de 02 de agosto de 2023, a União, em colaboração com os Estados e o Distrito Federal, no prazo de 02 (dois) anos, contado da data de publicação desta Lei, formulará e implementará a política nacional de educação profissional e tecnológica que, articulada com Plano Nacional de Educação (Brasil, 2025). Pois bem, como se pode inferir com base na publicação do Decreto nº 12.603, de 28 de agosto de 2025, tal compromisso legístico foi cumprido, todavia cabe destacar algumas inovações acerca do referido decreto.

O PNEPT tem como finalidade a formação integral e cidadã da população e articula um conjunto de diretrizes, estratégias e ações que visem à promoção, à democratização, à qualificação da oferta, à equidade no acesso e na permanência e ao respeito à diversidade dos sujeitos e dos contextos educacionais em diálogo com o mundo do trabalho como bem elucida o parágrafo 1º, artigo 1º do supracitado decreto. (Brasil, 2025).

Ademais no parágrafo 2º, artigo 1º, ainda do referido decreto, busca-se estabelecer a conexão entre a educação, a inclusão social e a inserção socioproductiva, observadas as necessidades de desenvolvimento sustentável e socioeconômico do País e o estímulo à inovação, com integração entre os diferentes sistemas de ensino (Brasil, 2025).

Portanto, caberá o docente da EPT articular-se a estas novas demandas formativas na relação de ensino e aprendizagem em sala de aula. Sendo que estas novas competências, habilidades e atitudes deverão ser exploradas em sala aula por meio da difusão do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (Shulman, 2014), por exemplo. O que quer dizer que uma nova cultura institucional e que novos marcos normativos exercem papel determinante no êxito ou fracasso dessas comunidades (Shulman; Shulman, 2016).

Complementando à ideia apresentada por Shulman (2016) em relação ao novo marco regulatórios, é condizente apresentarmos algumas inovações em relação ao desenvolvimento profissional docente, apresentadas pelo Decreto nº 12.603, de 28 de agosto de 2025, em relação aos princípios da Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. A saber:

“(...) Art. 2º São princípios da PNEPT:

I - Indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa, a extensão e a inovação no âmbito da educação profissional e tecnológica;

II - centralidade do trabalho como princípio educativo;

III - integração da ciência, da tecnologia, do desenvolvimento sustentável e da cultura como elementos estruturantes da proposta político-pedagógica;

IV - indissociabilidade entre educação e prática social, de modo a assegurar a formação crítica e cidadã, considerada a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos;

V - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;

VI - aderência da oferta educacional ao contexto social, econômico e produtivo, local e nacional, para a inserção dos egressos no mundo do trabalho;

VII - respeito às diferenças regionais, culturais, étnico-raciais e de gênero, e às necessidades específicas de diferentes grupos sociais, que valorizem a diversidade, a equidade, a sustentabilidade, a inclusão social e a cidadania;

VIII - cooperação e integração entre os sistemas de ensino;

IX - valorização dos trabalhadores e das trabalhadoras da educação profissional e tecnológica;

X - transparência, participação social e governança democrática;

XI - respeito ao pluralismo de ideias e às concepções pedagógicas;

XII - respeito aos valores éticos, estéticos e políticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional; e

XIII - autonomia da instituição educacional, respeitadas a legislação e as normas de cada sistema de ensino. (...)”. (Brasil, 2025).

Portanto, tais princípios deverão fazer parte do processo de ensino e aprendizagem dos docentes da EPT, o que nos leva a refletir novamente em relação ao modelo de desenvolvimento integrativo e transformativo de Gess-Newsome (1999), cujo objetivo busca compreender a construção do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, todavia bem como elucida Fernandez (2015), esta abordagem dependerá do estágio profissional que o professor se encontra e das suas experiências acumuladas ao longo da vida, sendo assim ora mais desafiadores para serem aplicados em sala de aula, ora mais norteadores por se tratarem pilares para consecução da PNEPT.

Como dito anteriormente, o Decreto nº 12.603, de 28 de agosto de 2025, institui a Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (PNEPT) e regulamenta o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica (SINAEP), articulando-se ao Plano Nacional de Educação (PNE). Trata-se de um marco relevante, pois estabelece princípios como a indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão e inovação, a centralidade do trabalho como princípio educativo e a valorização dos trabalhadores da educação profissional e tecnológica.

Nesse contexto, é imprescindível analisar em que medida a PNEPT dialoga com referenciais teóricos que discutem o desenvolvimento profissional docente, compreendido não como evento pontual, mas como processo contínuo de aprendizagem ao longo da vida (Marcelo, 2009; Mizukami, 2005). Autores como Shulman, Marcelo, Mizukami, Fiorentini e Cochran-Smith e Lytle oferecem subsídios fundamentais para compreender as potencialidades e os limites do decreto no fortalecimento da docência na Educação Profissional e Tecnológica.

O decreto estabelece princípios centrais para a EPT, como a integração entre teoria e prática, a indissociabilidade entre educação e prática social, a valorização docente, a governança democrática e a formação inicial e continuada de profissionais da EPT. Também prevê estratégias de expansão da oferta, parcerias, políticas de internacionalização e certificação de saberes adquiridos na prática profissional.

Neste contexto, Lee Shulman (1987) cunhou o conceito de *Pedagogical Content Knowledge* (PCK), ou Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC), defendendo que a docência exige a articulação entre conhecimento disciplinar, curricular e pedagógico. O decreto aproxima-se dessa perspectiva ao valorizar a indissociabilidade entre teoria e prática e ao instituir mecanismos de avaliação da qualidade docente.

Já para Marcelo (2009), cuja percepção sobre o desenvolvimento profissional docente deve ser compreendida como processo ao longo da vida, sustentado por políticas públicas e contextos institucionais favoráveis. O decreto incorpora essa visão ao propor a formação inicial e continuada, mas sua efetividade depende de percursos formativos estruturados.

Todavia, Mizukami (2005) enfatiza a docência como profissão reflexiva, em que o professor analisa criticamente suas práticas, ou seja, o decreto contempla essa dimensão ao prever a indissociabilidade entre educação e prática social e ao estimular a governança democrática, criando espaços coletivos de reflexão.

Em que se pese as abordagens de Shulman (1987), Mizukami (2005), Marcelo (2009), Fiorentini (2004), sustenta que o desenvolvimento docente ocorre em comunidades de prática, nas quais os professores compartilham experiências e produzem saberes coletivos, nesse sentido o decreto converge com essa perspectiva ao propor cooperação entre sistemas de ensino e fortalecimento da colaboração entre instituições e o mundo do trabalho.

Neste mesmo esteio, cabe ressaltar a influência de Cochran-Smith & Lytle (1993, 1999) ao destacar o professor como produtor de saberes, e não apenas consumidor, diante do exposto o decreto dialoga com essa visão ao prever pesquisa, inovação e certificação de saberes adquiridos na prática profissional, legitimando os conhecimentos construídos na experiência docente.

Destarte, os supra referenciais dialogam amplamente com o decreto, mas o risco é que as diretrizes fiquem apenas no plano normativo. O desafio será garantir recursos, carreiras estruturadas e tempo institucional para a reflexão docente. No Centro Paula Souza, por exemplo, observa-se que a formação continuada muitas vezes ocorre de forma fragmentada. O decreto busca superar essa lógica ao propor percursos formativos contínuos. Em arranjos produtivos locais, como o polo automotivo do ABC ou o polo de calçados em Franca, a articulação entre escola e trabalho exige professores com formação híbrida, aspecto reforçado pela PNEPT.

Portanto, o Decreto nº 12.603/2025 representa um avanço na institucionalização da EPT, dialogando com as teorias de Shulman, Marcelo, Mizukami, Fiorentini e Cochran-Smith e

Lytle. Contudo, sua efetividade dependerá de implementação concreta, com financiamento, valorização salarial, tempo institucional e redes colaborativas de professores.

No capítulo a seguir abordaremos o percurso metodológico de constituição da pesquisa de campo.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa, explicitando as escolhas teóricas e técnicas que orientam a investigação. Considerando que o objetivo do estudo é compreender como se caracteriza o desenvolvimento profissional docente e em que medida há espaço para o protagonismo do professor no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, optou-se por um delineamento metodológico coerente com a complexidade, a natureza social e o caráter interpretativo do fenômeno investigado.

A metodologia foi estruturada de modo a garantir rigor científico, clareza analítica e alinhamento com a pergunta de pesquisa e os objetivos propostos. Para tanto, são apresentados o tipo de pesquisa, a abordagem metodológica, os procedimentos adotados, os instrumentos de coleta de dados, bem como os critérios de tratamento e análise das informações obtidas. Também são descritos o lócus da pesquisa e a caracterização da amostra, de forma a situar o estudo em seu contexto institucional e social.

Ao adotar uma abordagem qualitativa, a pesquisa busca valorizar as percepções, experiências e significados atribuídos pelos docentes às suas trajetórias formativas e às práticas de desenvolvimento profissional vivenciadas na instituição investigada. A análise dos dados fundamenta-se na Análise Temática, articulada ao uso da Agente FABRIQUETA, recurso de inteligência artificial que atua como apoio ao refinamento das categorias analíticas, sem substituir a interpretação crítica do pesquisador.

Desse modo, as escolhas metodológicas aqui apresentadas não se configuram como etapas meramente operacionais, mas como parte constitutiva do próprio processo investigativo, permitindo compreender o desenvolvimento profissional docente como fenômeno situado, histórico e relacional, em consonância com o referencial teórico que sustenta esta dissertação.

2.1. Tipo de pesquisa

O método científico é primordial para promover e aprimorar o conhecimento existente. Quanto mais pesquisa for gerada, mais progresso existe (Sampieri; Collado; Lucio, 2013, p.21), ou seja, a pesquisa é um conjunto de processos sistemáticos, críticos e empíricos aplicados no estudo de um fenômeno (Sampieri; Collado; Lucio, 2013, p.30).

A pesquisa científica objetiva fundamentalmente contribuir para a evolução do conhecimento humano em todos os setores da ciência pura, ou aplicada. Neste sentido podemos dividir a pesquisa científica entre pura e aplicada, e sua finalidade principal e concorrer com o progresso da ciência (Medeiros, 2010). Para tanto, esta pesquisa configura-se como **aplicada**, pois, visa não apenas à produção de conhecimento teórico, mas também à proposição de alternativas concretas que possam subsidiar o desenvolvimento profissional docente em uma Instituição de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no território paulista. Como destacam Creswell e Creswell (2021), a pesquisa aplicada distingue-se pela intencionalidade de “resolver problemas práticos do mundo real”, o que a torna especialmente relevante para a área educacional, onde teoria e prática devem caminhar em constante diálogo.

A investigação assume caráter **exploratório**, uma vez que busca compreender dimensões ainda pouco aprofundadas sobre a formação continuada e a identidade docente na EPT. Segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013), esse tipo de pesquisa é adequado, quando o objeto ainda carece de categorias analíticas consolidadas, permitindo ao pesquisador identificar elementos emergentes e propor novos referenciais. Assim, pretende-se levantar evidências iniciais que subsidiem a construção de propostas formativas futuras, alinhadas às demandas do contexto estudado.

Quanto à abordagem metodológica Creswell e Creswell (2021, p3.) afirmam que ao se pensar sobre pesquisa científica identificamos três tipos de abordagens, a saber: quantitativa, qualitativa e a mista. A partir desta afirmação, esta pesquisa adotou a **abordagem qualitativa**, por compreender que o desenvolvimento profissional docente é um fenômeno social, histórico e cultural, permeado por significados, percepções e construções identitárias. A abordagem qualitativa possibilita captar a riqueza e a complexidade desses processos, indo além da mensuração de variáveis, ao valorizar o discurso dos sujeitos e a interpretação contextualizada dos fenômenos (Creswell; Creswell, 2021).

2.2. Procedimento de pesquisa

Optou-se pela pesquisa descritiva, tendo por objetivo primordial a descrição das características de determinada população social ou fenômeno (Gil, 1987), no estudo em tela adota o ambiente escolar como procedimento técnico. Esse delineamento permite a investigação aprofundada de uma realidade delimitada — no caso, o curso técnico em Administração de uma instituição pública paulista de nível médio —, preservando a singularidade do contexto e das trajetórias docentes. Conforme Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 98), o estudo de caso é

apropriado quando se deseja “compreender um fenômeno em profundidade dentro de seu contexto real”, característica que se ajusta plenamente ao objetivo desta pesquisa.

2.3. Métodos de Coleta de Dados

Para a coleta de dados, será utilizado um questionário onde teremos perguntas e objetivas e perguntas abertas para que neste segundo tópico consigamos analisar a percepção do docente acerca do seu desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

O questionário: com oferece uma coleta mais ampla e sistemática, especialmente no que se refere à identificação de práticas formativas já ofertadas, dificuldades recorrentes e expectativas em relação ao desenvolvimento profissional.

Para Gil (1987) pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. E ainda refuta, a diferença fundamental entre o questionário e entrevista está que nesta última as questões são formuladas oralmente às pessoas, que respondem da mesma forma (Gil, 1987).

Continuando o arrazoado a respeito do tema questionário, Gil (1987), ainda a apresenta as seguintes vantagens em relação a este tipo de coleta de dados, vejamos:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; **(por meio eletrônico – adaptado pelo autor)**
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante anonimato das repostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (Gil, 1987, p.125).

A escolha do questionário como instrumento busca garantir maior consistência e validade aos resultados, permitindo cruzar diferentes perspectivas e reduzir possíveis vieses.

A matriz a seguir apresenta a articulação entre os objetivos específicos, as questões do instrumento de coleta de dados e os eixos teóricos e analíticos, em conformidade com a abordagem qualitativa e o método de análise temática que veremos no item 2.4 Tratamento e Análise de Dados.

Quadro 1 – Matriz de articulação teórico-metodológica

Objetivos Específicos	Questões do Instrumento	Autores e Referencial Teórico	Eixos / Temas Teóricos Iniciais	Etapas da Análise Temática
Analisar a formação do professor à luz do conceito de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD).	1, 2, 3, 4	Marcelo (2009); Nóvoa (1992); Imbernón (2011); Shulman (2014)	Trajetória formativa – formação inicial, tempo de docência e saberes profissionais.	1. Familiarização: leitura e identificação de elementos relativos à trajetória docente.
Mapear as atividades formativas ofertadas aos docentes pela instituição.	5, 6, 7	Fiorentini & Crecci (2013, 2018); Cochran-Smith & Lytle (1999); Shulman & Shulman (2004)	Formações institucionais e comunidades de aprendizagem – frequência e relevância.	2. Codificação: identificação de unidades de sentido ligadas à oferta e percepção de utilidade.
Identificar as principais dificuldades e necessidades apontadas pelos docentes para a construção de uma trajetória de formação contínua e autônoma.	8, 9, 10	Imbernón (2009); Freire (2022); Nóvoa (2019)	Barreiras à formação contínua – tempo, apoio institucional e autonomia.	3. Agrupamento: códigos organizados em temas sobre dificuldades e necessidades formativas.
Averiguar a visão dos professores sobre seu papel como protagonistas no processo de formação contínua.	11, 12, 13	Freire (2022); Marcelo (2009); Nóvoa (1992); Cochran-Smith & Lytle (2011)	Protagonismo e identidade docente – percepção de voz e reconhecimento profissional.	4. Revisão: verificação da coerência e relações entre protagonismo, autonomia e identidade.
Elaborar uma proposta de formação baseada nos princípios do DPD que incentive o protagonismo docente e a produção de conhecimento.	14, 15	Shulman (2014); Fiorentini & Crecci (2018); Billett (2011); Dewey (1971)	Propostas e perspectivas de formação – práticas colaborativas e reflexivas.	5. Definição e síntese: consolidação das categorias e articulação teórico-empírica.

Fonte: Elaborado pelo autor

2.4. Tratamento e Análise de Dados

Os dados coletados serão tratados à luz da **Análise Temática (AT)**, conforme a proposta de Braun e Clarke (2006), método amplamente utilizado em pesquisas qualitativas por possibilitar a identificação, a organização e a interpretação de padrões de sentido presentes nos

dados empíricos. A escolha dessa abordagem justifica-se por sua adequação à natureza interpretativa da investigação, uma vez que permite compreender os significados atribuídos pelos docentes às suas trajetórias formativas e ao processo de desenvolvimento profissional.

O processo analítico terá início com a familiarização com o material empírico, por meio de uma leitura cuidadosa e reiterada das narrativas produzidas, possibilitando ao pesquisador registrar impressões iniciais e identificar elementos recorrentes. Em seguida, será realizada a codificação inicial, etapa em que unidades de sentido — como palavras, expressões ou trechos significativos — serão identificadas e organizadas a partir de sua relação com as trajetórias, crenças, percepções e identidades docentes.

Na sequência, os códigos serão agrupados em eixos temáticos preliminares, permitindo a construção de temas que expressem regularidades e padrões presentes nos dados. Esses temas passarão por um processo de revisão, no qual será avaliada sua consistência interna e a coerência das relações estabelecidas entre eles, com vistas à eliminação de redundâncias e à delimitação analítica mais precisa. Posteriormente, os temas serão definidos e nomeados de forma descritiva e interpretativa, buscando captar a essência dos sentidos atribuídos pelos participantes às experiências investigadas.

A etapa final da análise consistirá na produção do relatório interpretativo, no qual os achados empíricos serão articulados criticamente ao referencial teórico que fundamenta o estudo. Nesse momento, as evidências provenientes dos discursos docentes serão integradas à discussão teórica sobre desenvolvimento profissional docente, protagonismo e formação continuada, conferindo densidade analítica aos resultados.

De modo complementar, o processo de Análise Temática contará com o apoio da Agente FABRIQUETA, um recurso de inteligência artificial desenvolvido para auxiliar na sistematização e no refinamento das categorias analíticas, com base nos pressupostos metodológicos de Braun e Clarke (2006). Ressalta-se que a utilização desse recurso não substitui a interpretação do pesquisador, mas atua como ferramenta de apoio ao processo reflexivo, contribuindo para a ampliação da consistência analítica e da robustez interpretativa dos resultados. Em suma:

1. Familiarização dos Dados: leitura detalhada das narrativas coletadas, anotando impressões iniciais e destacando elementos recorrentes;

2. Codificação Inicial: identificação de unidades de sentido (palavras, frases ou passagens) relacionadas às trajetórias, crenças e identidade docente;
3. Busca por Temas: agrupamento dos códigos em eixos temáticos preliminares, tais como “trajetória formativa”, “mudança de crenças” e “identidade profissional: avaliação da consistência interna de cada tema e das relações entre eles, eliminando redundâncias ou sobreposições;
4. Revisão dos Temas: avaliação da consistência interna de cada tema e das relações entre eles, eliminando redundâncias ou sobreposições.;
5. Definição e nomeação dos temas: elaboração de títulos descritivos e analíticos que captem a essência de cada eixo.; e
6. Produção do relatório: redação da análise interpretativa, costurando as evidências empíricas (citações dos participantes) com o referencial teórico

A quadro a seguir descreve as etapas complementares do processo de análise temática, realizado com apoio da Agente FABRIQUETA, um agente de inteligência artificial desenvolvido para realizar a análises temáticas com base no referencial teórico apresentados pelas autoras Braun e Clark (2006), integrando a reflexividade do pesquisador e as contribuições mediadas por inteligência artificial para o refinamento das categorias analíticas.

Quadro 2 – Etapas Complementares de Análise (Agente FABRIQUETA)

Momento Analítico	Descrição do Processo	Produto Esperado
1º Momento – Análise humana inicial	O pesquisador realiza leitura minuciosa das respostas, codificando sentidos emergentes e identificando quatro eixos temáticos centrais (trajetória formativa, barreiras à formação, identidade/protagonismo docente e propostas de aprimoramento).	Conjunto inicial de temas e códigos descritivos.
2º Momento – Revisão com auxílio da Agente FABRIQUETA	A ferramenta realiza leitura semântica do corpus textual, sugerindo refinamentos e propondo um quinto eixo temático emergente relacionado à Cultura Institucional e Ambientes de	Matriz revisada e ampliada de temas e subtemas, com maior consistência interna.

	Aprendizagem Colaborativa, ampliando a robustez da categorização.	
3º Momento – Interpretação crítica final	O pesquisador retoma o material e, à luz do referencial teórico, realiza a interpretação reflexiva e integradora, articulando os achados empíricos com as concepções de DPD, aprendizagem ao longo da vida e protagonismo docente.	Síntese interpretativa final articulada teoricamente para redação do capítulo de resultados.

Fonte: Elaborado pelo autor.

2.5. Objetivo descrito

A partir da aplicação da análise temática das respostas abertas — conduzida com o apoio do agente analítico FABRIQUETA — busca-se identificar padrões de sentido recorrentes nas narrativas docentes realizadas por meio do questionário, organizando-os em cinco eixos interpretativos centrais. Esses eixos foram definidos com base no referencial teórico que sustenta esta investigação e visam compreender, de forma aprofundada, como os professores participantes percebem sua trajetória formativa, suas condições de trabalho e os processos de formação continuada vivenciados no contexto da educação profissional.

Dessa forma, a análise temática pretendeu evidenciar dimensões estruturantes do desenvolvimento profissional docente, permitindo interpretar não apenas experiências individuais, mas também elementos institucionais e culturais que influenciam o processo de aprendizagem e construção da identidade profissional dos docentes.

Nesse sentido, os 05 (cinco) eixos analíticos definidos são os seguintes: primeiro eixo, **Trajetória Formativa e Saberes Docentes** (Shulman, 2014; Marcelo, 2009; Nóvoa, 1992). Este eixo busca identificar as experiências formativas que constituem o percurso profissional dos docentes, compreendendo como essas vivências influenciam a construção de saberes pedagógicos, disciplinares e experienciais. Inspirado nas contribuições de Shulman sobre a base de conhecimento para o ensino, bem como nas reflexões de Marcelo e Nóvoa sobre identidade docente e desenvolvimento profissional, este eixo procura compreender de que modo a formação inicial, as experiências profissionais e os processos de aprendizagem ao longo da carreira contribuem para moldar a prática pedagógica e a identidade docente.

Segundo eixo, **Barreiras e Desafios da Formação Contínua** (Imbernón, 2011; Freire, 2022). Este eixo analítico tem como objetivo identificar os obstáculos que dificultam ou limitam a participação dos docentes em processos de formação continuada. Tais barreiras podem estar relacionadas a fatores institucionais, organizacionais ou subjetivos, incluindo limitações de tempo, ausência de políticas institucionais estruturadas de formação, bem como percepções individuais sobre a relevância e aplicabilidade das atividades formativas. As contribuições de Imbernón permitem compreender os desafios contemporâneos da formação docente, enquanto a perspectiva freiriana contribui para interpretar a formação como um processo crítico e emancipador.

Já o terceiro eixo tem por objetivo analisar o **Protagonismo e Reconhecimento Docente** (Cochran-Smith e Lytle, 2011; Freire, 2022), sendo assim busca analisar como os docentes percebem seu papel na produção e construção do conhecimento pedagógico, considerando sua autonomia, voz e capacidade de intervenção nos processos educativos. A partir das contribuições de Cochran-Smith e Lytle, entende-se o professor como um **intelectual reflexivo e investigador de sua própria prática**, capaz de produzir conhecimento a partir da experiência pedagógica. Nesse sentido, investiga-se em que medida os docentes se percebem reconhecidos institucionalmente e participantes ativos na construção de propostas formativas e pedagógicas.

No quarto eixo, temos **Cultura Institucional e Espaços Formativos** (Fiorentini e Crecci, 2018; Shulman e Shulman, 2004) onde se analisou de que maneira o contexto institucional influencia o engajamento docente em processos de formação e desenvolvimento profissional. Considerou-se, especialmente, o papel da cultura organizacional da escola, das oportunidades de colaboração entre pares e da existência de espaços institucionais de reflexão coletiva sobre a prática pedagógica. Conforme destacam Fiorentini e Crecci, ambientes colaborativos podem favorecer a aprendizagem profissional docente, enquanto a perspectiva de Shulman e Shulman reforça a importância das comunidades de aprendizagem para o fortalecimento da profissão docente.

Por fim, e não menos importante o quinto eixo - **Perspectivas para uma Formação Transformadora** (Billett, 2011; Dewey, 1971; Nóvoa, 2019), este eixo reúne as proposições apresentadas pelos docentes para aprimorar os processos de formação continuada, considerando possibilidades de inovação pedagógica, fortalecimento da colaboração entre professores e valorização do protagonismo docente. As contribuições de Dewey permitem compreender a experiência como fundamento da aprendizagem profissional, enquanto Billett destaca o papel do

contexto de trabalho como espaço de desenvolvimento. Já Nóvoa enfatiza a necessidade de repensar os modelos tradicionais de formação docente, valorizando processos formativos que partam das experiências concretas dos professores e de suas práticas.

Na seção seguinte, serão apresentados a caracterização da amostra desta pesquisa.

2.6. Caracterização da amostra

O *lócus* desta investigação é uma Escola Técnica Estadual Paulista, pertencente ao complexo sistema da EPT — sendo uma autarquia especial vinculada a um Secretaria da Administração Direta, responsável por promover e garantir a Políticas Públicas referentes ao fomento do ensino técnico e tecnológico no Estado de São Paulo. Essa instituição integra a rede pública de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e tem como missão oferecer cursos de formação técnica de nível médio e superior, articulando ensino, trabalho, ciência e tecnologia, em consonância com as demandas produtivas e sociais da região (CPS,2020).

A escolha dessa unidade escolar como cenário da pesquisa se justifica pela sua expressiva atuação na formação de profissionais técnicos e pela consolidação de práticas pedagógicas que buscam equilibrar qualificação profissional, formação humana e desenvolvimento social. Situada em um dos principais polos industriais e de serviços do estado, a escola tem papel estratégico na preparação de jovens e adultos para o mercado de trabalho, contribuindo para o desenvolvimento econômico regional e para a promoção da inclusão social.

O curso técnico em Administração, foco deste estudo, está entre os mais procurados na instituição e reflete a vocação do *lócus* de pesquisa para os setores de gestão, indústria e serviços. O curso estrutura-se em três módulos semestrais, totalizando uma formação que combina competências técnicas e comportamentais, voltadas à gestão de processos administrativos, planejamento, organização e liderança.

Nesse contexto, o corpo docente do curso — composto por 58 professores — desempenha papel central na consolidação da proposta pedagógica e na qualidade do ensino ofertado. São profissionais com formações diversas, oriundos de áreas como Administração, Contabilidade, Economia, Direito, Recursos Humanos, entre outras, e contratados tanto por tempo determinado quanto por tempo indeterminado. Essa diversidade de perfis contribui para um ambiente formativo plural, mas também impõe desafios à gestão do desenvolvimento profissional docente, especialmente no que se refere à articulação entre experiências práticas e fundamentos pedagógicos.

A instituição adota políticas de formação continuada promovidas pelo próprio Centro Paula Souza, as quais incluem cursos, oficinas e programas de capacitação voltados à atualização didático-pedagógica e tecnológica dos docentes. Contudo, a efetividade dessas formações, bem como o grau de protagonismo dos professores em sua concepção e implementação, constitui uma questão central que este estudo pretende examinar.

Assim, investigar o DPD nesse contexto significa compreender como os professores constroem suas trajetórias formativas e desenvolvem sua identidade profissional dentro de um ambiente institucional marcado por políticas centralizadas e por uma dinâmica de trabalho que equilibra autonomia e regulação. O *locus* escolhido representa, portanto, um campo fértil para analisar as possibilidades de fortalecimento do protagonismo docente e de valorização do professor como sujeito produtor de conhecimento, em consonância com as diretrizes da Educação Profissional e Tecnológica no Estado de São Paulo.

2.7. Considerações éticas, limitações e relevância da pesquisa

Nesta subseção abordaremos sucintamente as considerações éticas, limitações e relevância da pesquisa de acordo com procedimento da Resolução nº 510/2016 do conselho nacional de saúde e do TCLE apresentados ao Comitê de Ética de Pesquisa do Mestrado do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, conforme Parecer_E.P. nº12/2025 (Anexo A).

2.7.1. Considerações éticas

O desenvolvimento desta pesquisa observou rigorosamente os princípios éticos que regem a produção científica em ciências humanas, conforme a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos, os procedimentos e a natureza da investigação, assegurando-lhes o direito de consentir ou recusar sua participação a qualquer momento, sem prejuízo de qualquer natureza.

Antes da coleta de dados, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo aos docentes o sigilo e a confidencialidade de suas respostas, bem como o uso exclusivo dos dados para fins acadêmicos e científicos. A identidade dos participantes foi preservada por meio da utilização de pseudônimos ou códigos alfanuméricos, evitando qualquer possibilidade de identificação pessoal ou institucional.

A pesquisa foi conduzida de forma respeitosa e colaborativa, reconhecendo os professores não como objetos, mas como sujeitos de conhecimento, cujas experiências, reflexões e percepções são fundamentais para o avanço do campo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). O projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da instituição, conforme exigido para estudos envolvendo seres humanos.

2.7.2. Limitações da pesquisa

Por tratar-se de um estudo de caso qualitativo, a pesquisa não tem como objetivo a generalização estatística dos resultados, mas sim a compreensão aprofundada do fenômeno investigado dentro de um contexto específico. A limitação principal reside, portanto, na delimitação espacial e institucional — uma única escola técnica localizada do Estado de São Paulo — e na natureza interpretativa da abordagem, que depende da qualidade das narrativas coletadas e da reflexividade do pesquisador.

Adicionalmente, a participação voluntária dos docentes não influenciou o número final de respondentes, o que exige cautela na interpretação dos resultados. Entretanto, a profundidade da análise temática e a triangulação dos instrumentos de coleta (breves entrevistas e questionários) contribuiu para aumentar a validade interna e o rigor interpretativo da pesquisa.

Reconhece-se também a limitação imposta pelo tempo e pela disponibilidade dos participantes, especialmente considerando que parte dos docentes atua em regime de múltiplas jornadas de trabalho, o que poderia ter afetado o engajamento nas etapas de coleta. Ainda assim, o delineamento proposto busca respeitar o ritmo e as condições dos sujeitos pesquisados, preservando o caráter ético e colaborativo da investigação

2.7.3. Relevância científica e social

A relevância desta pesquisa se fundamenta na necessidade de aprofundar o debate sobre o desenvolvimento profissional docente na EPT, com ênfase na autonomia e no protagonismo dos professores que atuam em cursos técnicos de nível médio. Ao investigar as percepções, desafios e práticas formativas desses profissionais, o estudo contribuirá para preencher uma lacuna ainda pouco explorada nas pesquisas sobre formação de professores na educação técnica paulista.

Do ponto de vista científico, o estudo dialoga com referenciais contemporâneos de autores como Marcelo (2009), Nóvoa (1992), Shulman (2014), Cochran-Smith e Lytle (1999) e Freire (2022), integrando a reflexão sobre o desenvolvimento docente como processo crítico,

contínuo e colaborativo. A adoção da análise temática assistida pela Agente FABRIQUETA (<https://chatgpt.com/g/g-68c87285a288819184312d41f91e38d2-fabriqueta-agente-de-analise-tematica>) representa, ainda, uma inovação metodológica ao associar interpretação humana e mediação por inteligência artificial, ampliando a precisão e a consistência analítica sem comprometer o caráter reflexivo e ético da pesquisa qualitativa.

Do ponto de vista social e educacional, espera-se que os resultados possam subsidiar a elaboração de políticas e programas de formação docente mais participativos, contextualizados e emancipatórios, contribuindo para o fortalecimento de uma cultura institucional que valorize o professor como sujeito produtor de saberes e agente de transformação.

Em síntese, esta investigação não pretende apenas descrever práticas formativas, mas propor caminhos para que o desenvolvimento profissional docente na EPT se configure como processo autônomo, crítico e colaborativo, reafirmando o compromisso da educação técnica pública com a formação integral e com a construção de uma sociedade mais justa e reflexiva.

3. ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, abordaremos a análise dos dados coletados por meio do questionário eletrônico, *Microsoft Forms*, aplicado nos meses de novembro e dezembro de 2025. É por relevante destacar, que o pesquisador diversificou ao máximo os meios de acesso da pesquisa via *link* de pesquisa, a saber: *whatsapp*, e-mail pessoal e e-mail institucional, sendo Em 21(vinte e um) dias de pesquisa campo, o trabalho atingiu 43 (quarenta e três) participantes dos 58 professores do corpo docente do curso, ou seja, 74,13% dos docentes participaram ativamente da pesquisa, o que demonstra uma amostra considerável, o tempo médio de reposta foi de 15 (quinze) minutos e 42 (quarenta e dois) segundos. O objetivo questionário, na primeira etapa, foi verificar o perfil docente da instituição estudada e no segundo momento por meio da análise temática compreender as percepções destes profissionais em relação ao referencial teórico sobre DPD escolhido pelo pesquisador.

3.1. Perfil docente do *locus* de pesquisa

A caracterização do perfil docente dos participantes da pesquisa foi realizada com base nas respostas às perguntas 2 a 5 do questionário aplicado aos professores do curso Técnico em Administração. A análise dessas informações permite compreender o contexto profissional e formativo no qual se insere o grupo investigado, aspecto fundamental para interpretar posteriormente suas percepções acerca da formação continuada e do desenvolvimento profissional docente.

3.1.1. Formação acadêmica

No que se refere ao nível de escolaridade, observa-se que o grupo apresenta elevado grau de formação acadêmica. Entre os 43 participantes, 19 docentes (44,2%) possuem especialização *lato sensu*, 12 docentes (27,9%) possuem mestrado e 3 docentes (7,0%) possuem doutorado. Considerando-se conjuntamente esses três níveis, verifica-se que 34 professores, o que corresponde a 79,1% da amostra, possuem algum tipo de formação em nível de pós-graduação. Além disso, quatro docentes (9,3%) possuem licenciatura como titulação principal, três (7,0%) possuem formação em bacharelado e licenciatura, um docente (2,3%) possui bacharelado e um (2,3%) possui formação tecnológica. Esse quadro evidencia um corpo docente altamente qualificado do ponto de vista formal, o que indica uma trajetória acadêmica consolidada e sugere um grupo profissional com elevado capital cultural e educacional. Tal característica tende a

influenciar a forma como esses professores percebem as propostas de formação continuada oferecidas pelas instituições, uma vez que docentes com maior nível de escolarização frequentemente apresentam expectativas mais complexas em relação à qualidade, pertinência e aplicabilidade das ações formativas. Em contextos dessa natureza, formações excessivamente genéricas ou descontextualizadas podem ser percebidas como pouco significativas, ao passo que propostas que dialoguem diretamente com a prática pedagógica e com os desafios contemporâneos da educação profissional tendem a ser mais valorizadas.

Quadro 3 – Formação acadêmica dos docentes participantes da pesquisa

Formação Acadêmica	Número de Docentes	Percentual (%)
Licenciatura	4	9,3
Bacharelado	1	2,3
Tecnólogo	1	2,3
Bacharelado e Licenciatura	3	7,0
Especialização (Pós-graduação lato sensu)	19	44,2
Mestrado (Pós-graduação stricto sensu)	12	27,9
Doutorado (Pós-graduação stricto sensu)	3	7,0
Pós-doutorado	0	0
Total	43	100

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

3.1.2. Tempo de atuação

Outro aspecto relevante refere-se ao tempo de atuação docente no curso Técnico em Administração. Os dados indicam que a maior parte dos participantes possui uma trajetória profissional longa nesse campo de ensino. Entre os respondentes, 20 docentes (46,5%) atuam no curso há entre 11 e 20 anos, enquanto 8 docentes (18,6%) possuem entre 21 e 30 anos de experiência e 3 docentes (7,0%) possuem mais de 30 anos de atuação. Somando-se essas três faixas, observa-se que 31 professores, correspondentes a 72,1% da amostra, possuem mais de 11 anos de experiência no ensino do curso técnico em Administração. Por outro lado, 3 docentes (7,0%) possuem entre 6 e 10 anos de atuação, 5 docentes (11,6%) possuem entre 2 e 5 anos e apenas 4 docentes (9,3%) possuem menos de dois anos de experiência. Esses dados indicam

que o grupo investigado é composto majoritariamente por professores com trajetória profissional consolidada, o que sugere a presença de um acúmulo significativo de saberes docentes construídos ao longo da prática pedagógica. Em termos analíticos, esse aspecto é particularmente relevante para o estudo do desenvolvimento profissional docente, pois indica que as percepções apresentadas pelos participantes não derivam de experiências iniciais ou de inserção recente na profissão, mas de um percurso profissional marcado por vivências prolongadas no ensino técnico. Dessa forma, suas avaliações acerca das formações continuadas tendem a refletir processos reflexivos acumulados ao longo de anos de atuação, envolvendo comparações entre diferentes modelos de formação, políticas institucionais e experiências pedagógicas.

Quadro 4 – Tempo de atuação docente no curso Técnico em Administração

Tempo de atuação docente	Número de docentes	Percentual (%)
Menos de 2 anos	4	9,3
Entre 2 e 5 anos	5	11,6
Entre 6 e 10 anos	3	7,0
Entre 11 e 20 anos	20	46,5
Entre 21 e 30 anos	8	18,6
Mais de 30 anos	3	7,0
Total	43	100

Fonte: Dados da Pesquisa (2025).

Esse resultado sugere a presença de um coletivo docente marcado pelo acúmulo de experiências pedagógicas, conhecimento institucional e domínio das especificidades do ensino técnico. Em termos analíticos, esse aspecto assume relevância para a interpretação dos dados da pesquisa, pois as percepções sobre formação continuada e desenvolvimento profissional não emergem de professores em início de carreira, mas de profissionais que já percorreram um longo processo de inserção e consolidação na docência.

3.1.3. Carga horária semanal

No que se refere à carga horária semanal de aulas ministradas na instituição, os dados indicam um cenário de significativa intensidade de trabalho docente. Entre os participantes, 15 docentes (34,9%) possuem carga horária entre 31 e 34 horas semanais de aula, faixa que representa o limite máximo de atuação docente na instituição. Outros 12 professores (27,9%) ministram entre 21 e 30 horas semanais e mais 12 docentes (27,9%) possuem carga entre 11 e 20

horas semanais. Apenas 4 docentes (9,3%) possuem carga horária inferior a 10 horas semanais. Esses resultados indicam que 27 docentes, correspondentes a 62,8% da amostra, possuem carga horária igual ou superior a 21 horas semanais, o que revela um contexto de trabalho relativamente intenso.

Quadro 5 – Carga horária semanal de aulas dos docentes na instituição

Carga horária semanal	Número de docentes	Percentual (%)
Até 10 horas	4	9,3
De 11 a 20 horas	12	27,9
De 21 a 30 horas	12	27,9
De 31 a 34 horas (máximo)	15	34,9
Total	43	100

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Esse dado assume importância analítica relevante quando se considera a participação em atividades de formação continuada, uma vez que a disponibilidade de tempo constitui um dos fatores mais frequentemente apontados na literatura como condicionante para o engajamento em processos formativos. Em contextos de elevada carga de aulas, os professores precisam conciliar o ensino com atividades de planejamento, avaliação, orientação de projetos e participação em reuniões pedagógicas, o que tende a reduzir o tempo disponível para participação em cursos, oficinas e programas de formação. Assim, a intensidade da carga horária docente pode funcionar como um fator limitador para a participação em ações formativas, especialmente quando essas atividades não são integradas à jornada de trabalho ou quando demandam dedicação adicional fora do horário regular de atuação.

Quando se observa o conjunto dos dados, verifica-se que **62,8% dos participantes possuem carga horária igual ou superior a 21 horas semanais na instituição**. Esse resultado permite inferir que a maioria dos docentes dedica uma parcela significativa de seu tempo profissional às atividades de ensino no curso técnico em Administração. Tal configuração possui implicações importantes para a análise do desenvolvimento profissional docente, especialmente no que se refere à disponibilidade de tempo para participação em atividades de formação continuada.

A literatura sobre desenvolvimento profissional docente aponta que a intensidade da carga de trabalho constitui um dos fatores que podem influenciar o engajamento em processos formativos. Em contextos nos quais os professores assumem elevadas cargas de aula, frequen-

temente associadas a atividades de planejamento, avaliação, orientação de projetos e participação em reuniões pedagógicas, a participação em ações formativas pode tornar-se mais limitada quando estas não estão integradas à própria jornada de trabalho. Nesse sentido, os dados aqui apresentados sugerem que políticas institucionais de formação continuada precisam considerar as condições objetivas de trabalho dos docentes, de modo a garantir que tais ações sejam viáveis e efetivamente incorporadas ao cotidiano profissional.

3.1.4. Atuação docente em outra instituição e carga horária semanal total

A análise da pergunta relativa ao exercício de atividades docentes em outras instituições permite aprofundar essa compreensão sobre as condições de trabalho dos participantes. Os dados indicam que 24 docentes (55,8%) afirmaram não trabalhar em outra instituição, enquanto 19 professores (44,2%) relataram possuir atuação docente adicional. Entre aqueles que possuem outro vínculo profissional, 9 docentes (20,9% do total da amostra) informaram que a carga horária total semanal se situa entre 21 e 30 horas, 4 docentes (9,3%) indicaram carga entre 31 e 40 horas, 5 docentes (11,6%) relataram carga entre 41 e 50 horas e 1 docente (2,3%) declarou possuir mais de 50 horas semanais de trabalho. Esses dados evidenciam a presença de dois perfis distintos no grupo investigado. De um lado, há um conjunto de professores que concentram sua atuação em uma única instituição, o que potencialmente facilita a participação em atividades formativas organizadas internamente. De outro lado, há um contingente expressivo de docentes que acumulam vínculos profissionais, situação relativamente comum no campo da educação profissional e tecnológica. Esse fenômeno, frequentemente associado à necessidade de complementação de renda ou à natureza parcial de alguns contratos docentes, pode implicar desafios adicionais para a participação em processos formativos institucionais, especialmente quando os calendários das diferentes instituições não se articulam entre si.

Quadro 6 – Atuação docente em outra instituição e carga horária semanal total

Situação profissional	Número de docentes	Percentual (%)
Não trabalha em outra instituição de ensino	24	55,8
Sim, total de 21 a 30 horas semanais	9	20,9
Sim, total de 31 a 40 horas semanais	4	9,3
Sim, total de 41 a 50 horas semanais	5	11,6
Sim, mais de 50 horas semanais	1	2,3
Total	43	100

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Diante da avaliação dos dados coletados pela presente pesquisa de campo, podemos inferir com base nas respostas coletadas pelo questionário *on-line* o nível de formação, o tempo de atuação na instituição de ensino em estudo, a carga horária semanal, ou seja, o número de aulas na instituição e também fora da mesma, o que acaba por refletir um dupla, e até tripla jornada de trabalho em alguns casos, resultando em uma múltipla atividade docente, ou seja, docentes que atuam em mais de uma unidade de ensino, seja ela pública ou privada, ou ainda atividade docente e a outra(s) atividade(s) no setor público ou privado, tendo em vista que muito docentes não atuam exclusivamente como profissionais da educação.

De forma geral, a análise integrada dessas quatro variáveis — escolaridade, tempo de experiência docente, carga horária semanal e existência de múltiplos vínculos institucionais — permite delinear um perfil docente caracterizado por alta qualificação acadêmica, ampla experiência profissional e significativa intensidade de trabalho. Trata-se, portanto, de um grupo composto majoritariamente por professores experientes e altamente escolarizados, que atuam em um contexto institucional marcado por demandas profissionais intensas e, em alguns casos, pela multiplicidade de vínculos de trabalho. Esse perfil é particularmente relevante para a compreensão das percepções docentes sobre formação continuada e desenvolvimento profissional, pois indica que as respostas analisadas nesta pesquisa são produzidas por profissionais que acumulam trajetórias consolidadas no ensino técnico e que vivenciam, cotidianamente, os desafios pedagógicos e institucionais da educação profissional contemporânea. Nesse sentido, as análises subsequentes sobre participação em atividades formativas, percepções sobre a aprendizagem docente e demandas por formação continuada devem ser interpretadas à luz desse contexto profissional específico, no qual a experiência acumulada, as condições de trabalho e o capital formativo dos docentes desempenham papel decisivo na construção de suas perspectivas sobre o desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

3.2. Análise temática e resultados a partir da percepção por meio do questionário

Esta seção tem como objetivo dar continuidade à análise dos dados da pesquisa, a partir da interpretação das respostas referentes às questões 6 a 15 do questionário aplicado aos docentes, por do Agente de Inteligência Artificial “FABRIQUETA”. Para tanto, a matriz de articulação teórico-metodológica foi estruturada de modo a organizar e interpretar os dados empíricos em diálogo com o referencial teórico adotado na pesquisa.

Inicialmente, as questões 6 e 7 buscaram identificar a frequência de participação dos docentes nas atividades formativas oferecidas pela instituição, bem como caracterizar as principais ações formativas às quais os professores têm acesso em seu contexto profissional. Em

seguida, as questões 8 a 10 tiveram como objetivo identificar as principais dificuldades e necessidades apontadas pelos docentes para a construção de uma trajetória de formação contínua, reflexiva e autônoma, considerando tanto os aspectos institucionais quanto as condições concretas de trabalho.

Na sequência, as questões 11 a 13 procuraram investigar a percepção dos professores acerca de seu papel como protagonistas no processo de formação continuada, analisando em que medida os docentes se reconhecem como sujeitos ativos na construção de seu próprio desenvolvimento profissional e na produção de saberes pedagógicos.

Por fim, as questões 14 e 15 foram elaboradas com a finalidade de subsidiar a construção de uma proposta de formação docente fundamentada nos princípios do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), com ênfase no incentivo ao protagonismo docente, na reflexão sobre a prática pedagógica e na produção coletiva de conhecimentos no contexto da educação profissional.

Desse modo, a análise das questões 6 a 15 busca não apenas compreender as percepções e experiências formativas dos docentes, mas também identificar elementos que possam contribuir para a elaboração de estratégias institucionais de formação continuada, alinhadas às demandas e às condições reais de trabalho dos professores.

3.2.1. Familiarização com os dados

A fase de familiarização consiste em imersão profunda no material empírico no agente de IA denominado FABRIQUETA, com leitura repetida das falas, anotações iniciais e identificação preliminar de sentidos presentes nos dados. Essa etapa é considerada a “pedra fundamental da análise qualitativa”, pois permite ao pesquisador reconhecer padrões iniciais de significado antes da codificação formal.

No contexto desta pesquisa, a familiarização busca compreender como os docentes percebem seu desenvolvimento profissional e o espaço de protagonismo dentro das ações formativas institucionais.

Nesta fase, os dados são segmentados em unidades de significado que representam ideias recorrentes presentes nas respostas dos docentes. Esses códigos são descritivos e interpretativos, sendo posteriormente agrupados em temas nas próximas etapas da análise.

3.2.2. Geração de códigos iniciais

Segundo Braun e Clarke (2006), a codificação consiste em identificar elementos relevantes nos dados que se relacionam à pergunta de pesquisa, organizando-os em unidades analíticas preliminares. Esses códigos ainda não são temas, mas marcadores de sentido que emergem do material empírico.

No caso a IA teve a sua programação codificação foi orientada por três dimensões analíticas principais:

1. Participação docente nas formações institucionais
2. Condições estruturais do desenvolvimento profissional
3. Percepção do professor como sujeito protagonista

Essas dimensões emergem diretamente da pergunta de pesquisa sobre protagonismo docente no DPD.

Todavia a codificação inicial feita pelo agente de IA, baseada e apenas três dimensões relevou-se um tão quão ineficiente, uma vez criou mais doze códigos, indo de contramão a proposta apresentada no percurso metodológico.

Quadro 7 – Geração de códigos iniciais

Pergunta / Evidência empírica	Fala / dado observado	Código Inicial	Categoria Provisória	Justificativa Analítica
Frequência de participação nas formações	participação majoritária “às vezes” ou “frequentemente”	Participação irregular em formação	Engajamento formativo	Indica participação relevante, mas não contínua
Avaliação das atividades formativas	maioria considera “relevante” ou “muito relevante”	Reconhecimento da importância da formação	Valorização da formação	Demonstra percepção positiva sobre formação continuada
Tipos de atividades formativas preferidas	cursos presenciais e oficinas práticas predominam	Preferência por formação prática	Modalidade formativa	Indica valorização da aprendizagem aplicada
Atividade formativa significativa	alguns docentes afirmam “nenhuma experiência significativa”	Fragilidade da oferta formativa	Limitações institucionais	Sugere lacunas na política institucional de formação
Dificuldade para participar das formações	maioria responde “às vezes” ou “frequentemente”	Obstáculos à participação formativa	Barreiras institucionais	Evidência de restrições estruturais
Barreiras à formação continuada	predominância de “falta de tempo”	Sobrecarga de trabalho docente	Condições de trabalho	Indica impacto da carga horária docente

Pergunta / Evidência empírica	Fala / dado observado	Código Inicial	Categoria Provisória	Justificativa Analítica
Necessidades formativas	demanda por cursos presenciais, apoio institucional e recursos	Necessidade de apoio institucional	Demandas formativas	Sugere lacuna entre política institucional e necessidades docentes
Participação nas decisões formativas	respostas indicam “raramente” ou “às vezes”	Baixa participação docente nas decisões	Governança formativa	Indica limitação do protagonismo docente
Professor como produtor de conhecimento	maioria concorda totalmente	Reconhecimento do professor como produtor de saber	Identidade profissional docente	Evidencia alinhamento com concepção crítica da docência
Autopercepção do protagonismo docente	docentes afirmam aprender pela prática e reflexão	Aprendizagem pela experiência	Saberes da prática	Confirma literatura sobre conhecimento profissional
Temas prioritários de formação	tecnologia e inteligência artificial aparecem com destaque	Demanda por atualização tecnológica	Inovação pedagógica	Indica necessidade de atualização curricular
Sugestões para formação docente	propostas de troca entre professores e reconhecimento institucional	Formação colaborativa	Comunidades de aprendizagem	Evidencia demanda por espaços coletivos de aprendizagem

Fonte: FABRIQUETA – agente de análise temática

A segunda fase da Análise Temática corresponde à geração de códigos iniciais, etapa em que os dados são segmentados em unidades de significado que permitem identificar padrões relevantes em relação à pergunta de pesquisa. Conforme propõem Braun e Clarke (2006), a codificação consiste em organizar o material empírico em categorias preliminares que possibilitam reconhecer tendências interpretativas presentes nos dados.

No contexto desta investigação, os códigos iniciais foram construídos a partir das respostas obtidas no questionário aplicado aos docentes do curso técnico em Administração da instituição pesquisada. A análise concentrou-se especialmente nas questões que abordam a participação dos professores nas atividades formativas, as dificuldades enfrentadas para a formação continuada, as percepções sobre o protagonismo docente e as sugestões para aprimoramento das políticas de desenvolvimento profissional.

A codificação inicial permitiu identificar alguns padrões relevantes. Em primeiro lugar, observa-se que os docentes reconhecem a importância das atividades formativas para o desenvolvimento profissional, uma vez que a maioria dos respondentes considera tais atividades relevantes ou muito relevantes para sua prática pedagógica. Esse resultado reforça a concepção defendida por Marcelo (2009), segundo a qual o desenvolvimento profissional docente constitui

um processo contínuo de aprendizagem ao longo da carreira, articulado às experiências e às condições institucionais de trabalho.

Entretanto, embora a formação seja valorizada, os dados revelam que a participação dos professores ocorre de maneira irregular. Parte significativa dos docentes aponta dificuldades para participar das atividades formativas, sendo a falta de tempo a principal barreira identificada. Tal evidência sugere que as condições de trabalho e a carga horária docente exercem influência direta sobre o engajamento em processos de formação continuada, corroborando a literatura que enfatiza a relação entre desenvolvimento profissional e contexto institucional.

Outro aspecto relevante diz respeito à percepção dos professores sobre seu papel na construção do próprio processo formativo. Os resultados indicam que a maioria dos docentes concorda que o professor deve ser reconhecido como sujeito produtor de conhecimento, e não apenas como aplicador de conteúdos. Essa percepção dialoga com as contribuições de Cochran-Smith e Lytle (1999), que defendem a ideia de que os professores produzem conhecimentos a partir da investigação sistemática de suas próprias práticas.

Nesse sentido, as respostas também evidenciam que muitos docentes compreendem a aprendizagem da docência como resultado da experiência profissional, da reflexão sobre a prática e da troca de experiências entre pares. Tal perspectiva aproxima-se da concepção de saberes da prática, discutida por autores como Tardif (2010) e Fiorentini (2013), segundo os quais o conhecimento docente se constrói na interação entre experiência, reflexão e colaboração.

Por fim, as sugestões apresentadas pelos participantes da pesquisa indicam interesse por modelos de formação mais colaborativos, que valorizem a troca de experiências entre professores e a construção coletiva de conhecimentos. Essa tendência aproxima-se do conceito de comunidades de aprendizagem docente, compreendidas como espaços de reflexão coletiva e produção de saberes profissionais.

Assim, a geração de códigos iniciais permitiu identificar diferentes dimensões do desenvolvimento profissional docente no contexto investigado, incluindo aspectos relacionados às condições institucionais da formação, às necessidades formativas dos professores e à percepção do docente como sujeito ativo na construção do conhecimento pedagógico. Esses elementos constituem a base analítica para a etapa seguinte da Análise Temática, na qual os códigos serão agrupados em temas interpretativos mais amplos, capazes de responder de forma mais consistente à pergunta de pesquisa.

3.2.3. Busca de temas

A terceira fase da Análise Temática consiste no processo de **organização e agrupamento dos códigos iniciais em temas analíticos mais abrangentes**. Segundo Braun e Clarke (2006), nesta etapa o pesquisador passa a buscar relações entre os códigos, identificando padrões recorrentes que permitam estruturar uma interpretação mais consistente dos dados.

No contexto desta investigação, a análise das respostas dos docentes permitiu agrupar os códigos iniciais em **quatro temas provisórios**, os quais dialogam diretamente com os objetivos da pesquisa e com o referencial teórico sobre Desenvolvimento Profissional Docente.

Quadro 8 – Temas provisórios identificados na análise

Tema provisório	Códigos relacionados	Evidências empíricas	Interpretação inicial
1. Condições institucionais do desenvolvimento profissional docente	Participação irregular em formação; obstáculos à participação; sobrecarga de trabalho docente	Dificuldades para participar das formações e predominância da falta de tempo como barreira	O desenvolvimento profissional é condicionado pelas condições estruturais e organizacionais do trabalho docente
2. Percepção da relevância da formação continuada	Valorização da formação continuada; preferência por formação prática	Docentes consideram as atividades formativas relevantes e valorizam oficinas e cursos presenciais	Há reconhecimento da importância da formação, sobretudo quando associada à prática pedagógica
3. O professor como sujeito produtor de conhecimento	Reconhecimento do professor como produtor de saber; aprendizagem pela experiência	Alta concordância com a ideia de que o professor produz conhecimento e aprende pela prática	Os docentes reconhecem sua identidade profissional como produtores de saber pedagógico
4. Formação colaborativa e comunidades de aprendizagem	Formação colaborativa; troca entre docentes; necessidade de apoio institucional	Sugestões de formação baseadas em troca de experiências e colaboração entre professores	Indica demanda por modelos formativos baseados em comunidades de aprendizagem

Fonte: elaborado pelo autor a partir dos dados de pesquisa e FABRIQUETA

A organização dos códigos em temas provisórios revela que o desenvolvimento profissional docente, no contexto investigado, é marcado por uma tensão entre reconhecimento da importância da formação e limitações estruturais para sua efetivação.

O primeiro tema identificado refere-se às **condições institucionais do desenvolvimento profissional docente**, evidenciando que fatores como carga horária elevada e falta de tempo interferem diretamente na participação dos professores em atividades formativas. Esse resultado reforça a perspectiva de Marcelo (2009), segundo a qual o desenvolvimento profissional docente depende não apenas da iniciativa individual do professor, mas também das condições institucionais e organizacionais que favorecem ou limitam a aprendizagem docente.

O segundo tema diz respeito à **percepção da relevância da formação continuada**, indicando que os professores reconhecem o valor das atividades formativas para a melhoria de sua prática pedagógica. Contudo, os dados sugerem que tais atividades são mais valorizadas quando apresentam caráter prático e aplicado, como cursos presenciais e oficinas pedagógicas.

O terceiro tema identificado aborda **o professor como sujeito produtor de conhecimento**. A análise das respostas demonstra forte concordância com a ideia de que o professor não deve ser compreendido apenas como executor de conteúdos, mas como sujeito capaz de produzir saberes a partir de sua experiência profissional. Essa concepção aproxima-se das contribuições de Cochran-Smith e Lytle (1999), que defendem a ideia de conhecimento da prática, produzido pelos próprios professores em contextos de reflexão e investigação sobre a docência.

Por fim, o quarto tema refere-se à **formação colaborativa e às comunidades de aprendizagem**. As sugestões apresentadas pelos participantes da pesquisa indicam interesse por espaços formativos que promovam a troca de experiências entre professores, a reflexão coletiva e a construção compartilhada de saberes pedagógicos. Essa perspectiva dialoga com os estudos de Fiorentini e Crecci (2013), que compreendem o desenvolvimento profissional docente como processo colaborativo, construído em comunidades de aprendizagem e investigação.

A busca de temas permitiu identificar quatro eixos interpretativos centrais para compreender o desenvolvimento profissional docente no contexto da instituição pesquisada: 1) Condições institucionais do desenvolvimento profissional; 2) Percepção da relevância da formação continuada; 3) O professor como sujeito produtor de conhecimento; e 4) Formação colaborativa e comunidades de aprendizagem.

Esses temas constituem estruturas analíticas preliminares, que serão aprofundadas na próxima etapa da Análise Temática, dedicada à revisão e refinamento dos temas, com o objetivo de verificar sua consistência em relação ao conjunto dos dados.

3.2.4. Revisão dos temas

A revisão dos temas constitui um momento fundamental do processo analítico, pois envolve a verificação da consistência dos padrões identificados na fase anterior. Nessa etapa, os temas provisórios foram comparados novamente com o conjunto de dados empíricos, buscando assegurar que cada tema represente de forma adequada os significados presentes nas respostas dos docentes.

Durante esse processo, observou-se que alguns temas identificados inicialmente apresentavam proximidade conceitual, o que possibilitou sua reorganização em três grandes temas analíticos centrais. Essa reorganização permitiu maior clareza interpretativa e melhor articulação entre os dados empíricos e o referencial teórico da pesquisa.

Quadro 9 – Revisão e refinamento dos temas

Tema provisório (Fase 3)	Ajuste realizado	Tema revisado	Justificativa analítica
Condições institucionais do desenvolvimento profissional docente	Integração com barreiras estruturais da formação	Desafios institucionais do desenvolvimento profissional docente	Os dados mostram que limitações estruturais e organizacionais fazem parte de um mesmo fenômeno analítico
Percepção da relevância da formação continuada	Mantido, mas ampliado para incluir trajetórias formativas	Trajetória formativa e construção dos saberes docentes	As falas indicam que a formação é compreendida como processo contínuo ao longo da carreira
Professor como produtor de conhecimento	Integrado à discussão sobre autonomia docente	Protagonismo docente na produção de conhecimento pedagógico	As respostas evidenciam reconhecimento do professor como sujeito ativo na produção de saberes
Formação colaborativa e comunidades de aprendizagem	Reorganizado como dimensão institucional da formação	Espaços colaborativos e cultura institucional de formação	A colaboração entre pares aparece como elemento estruturante do desenvolvimento profissional

Fonte: elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa e FABRIQUETA

O processo de revisão dos temas evidenciou que o desenvolvimento profissional docente no contexto investigado pode ser compreendido a partir de quatro dimensões analíticas inter-relacionadas.

A primeira dimensão refere-se aos **desafios institucionais do desenvolvimento profissional docente**. As respostas indicam que fatores como carga de trabalho, disponibilidade de tempo e organização institucional das atividades formativas interferem diretamente na participação dos professores em processos de formação continuada. Esses resultados reforçam a perspectiva de Imbernón (2011), segundo a qual o desenvolvimento profissional docente depende de condições institucionais que favoreçam a aprendizagem ao longo da carreira.

A segunda dimensão, refere-se a **trajetória formativa e construção dos saberes docentes**, evidencia que os professores compreendem sua formação como processo contínuo, construído ao longo da experiência profissional. Nesse sentido, a aprendizagem docente emerge da articulação entre formação acadêmica, prática pedagógica e reflexão sobre a experiência. Essa interpretação dialoga com as contribuições de Shulman (2014) e Marcelo (2009), que compreendem a docência como prática profissional sustentada por uma base de conhecimentos em constante desenvolvimento.

Já na terceira dimensão tem-se o **protagonismo docente na produção de conhecimento pedagógico**. A análise dos dados revela forte concordância com a ideia de que o professor deve ser reconhecido como sujeito produtor de conhecimento. Contudo, as respostas também indicam que esse protagonismo nem sempre se traduz em participação efetiva nos processos institucionais de planejamento das formações docentes. Tal resultado evidencia uma tensão entre reconhecimento conceitual do protagonismo docente e sua efetivação no contexto institucional.

Por fim, a quarta dimensão, diz respeito aos **espaços colaborativos e cultura institucional de formação**, destaca a importância atribuída pelos professores à colaboração entre pares como estratégia de aprendizagem profissional. Os dados indicam que momentos de troca de experiências e reflexão coletiva sobre a prática pedagógica são percebidos como oportunidades relevantes de desenvolvimento profissional, reforçando a importância das comunidades de aprendizagem docente discutidas por Fiorentini e Crecci (2018) e Shulman e Shulman (2004).

Após o processo de revisão, os dados foram organizados em quatro temas analíticos consolidados: 1) Trajetória formativa e construção dos saberes docentes; 2) Desafios institucionais do desenvolvimento profissional docente; 3) Protagonismo docente na produção do conhecimento pedagógico e 4) Espaços colaborativos e cultura institucional de formação.

Esses temas apresentam coerência interna e distinção analítica entre si, permitindo estruturar a interpretação dos dados de maneira mais consistente com os objetivos da pesquisa e com a pergunta central que orienta o estudo.

3.2.5. Definição e nomeação de temas

A quinta fase da Análise Temática consiste no refinamento conceitual dos temas identificados na etapa anterior. Segundo Braun e Clarke (2006), esse processo envolve a definição clara do que cada tema representa, bem como a delimitação de seu escopo analítico. O objetivo

é garantir que cada tema possua coerência interna e contribua para a construção de uma narrativa interpretativa consistente sobre o fenômeno investigado.

Com base na revisão realizada na fase anterior, foram definidos quatro temas analíticos finais, os quais sintetizam os principais padrões identificados nas respostas dos docentes e dialogam diretamente com os eixos analíticos e o referencial teórico da pesquisa.

Quadro 10 – Definição e nomeação de temas finais

Código	Nome do Tema	Justificativa interpretativa	Exemplos de evidências empíricas
T1	Trajetória formativa e construção dos saberes docentes	O tema evidencia que os professores compreendem sua formação como processo contínuo ao longo da carreira, articulando formação acadêmica, experiência profissional e reflexão sobre a prática pedagógica.	Docentes indicam que aprendem a ensinar principalmente por meio da experiência, da reflexão sobre a prática e da interação com estudantes e colegas.
T2	Desafios institucionais do desenvolvimento profissional docente	Refere-se às barreiras estruturais que dificultam a participação em processos de formação continuada, como carga horária elevada, falta de tempo e limitações organizacionais.	A falta de tempo aparece como principal obstáculo para participação nas atividades formativas.
T3	Protagonismo do docente na produção de conhecimento pedagógico	Este tema evidencia a percepção dos docentes como sujeitos produtores de conhecimento, capazes de refletir criticamente sobre sua prática e contribuir para a construção de saberes pedagógicos.	Alta concordância com a afirmação de que o professor deve ser reconhecido como produtor de conhecimento.
T4	Espaços colaborativos e cultura institucional de formação	Refere-se à importância da colaboração entre pares e da existência de ambientes institucionais que favoreçam a troca de experiências pedagógicas e a aprendizagem coletiva.	Docentes valorizam espaços de troca de experiências, grupos de discussão e momentos de reflexão coletiva sobre a prática.

Fonte: elaborado pelo autor a partir dos dados de pesquisa e FABRIQUETA

A definição dos temas finais permitiu organizar os resultados da pesquisa em quatro dimensões analíticas centrais que estruturam a compreensão do desenvolvimento profissional docente no contexto investigado.

O primeiro tema, **trajetória formativa e construção dos saberes docentes**, evidencia que a formação docente é percebida pelos participantes como um processo contínuo, construído ao longo da carreira a partir da interação entre formação acadêmica, experiência profissional e

reflexão sobre a prática pedagógica. Essa perspectiva dialoga com a concepção de base de conhecimento docente apresentada por Shulman, bem como com as contribuições de Marcelo e Nóvoa sobre desenvolvimento profissional e construção da identidade docente.

O segundo tema, **desafios institucionais do desenvolvimento profissional docente**, evidencia que a participação em atividades formativas é influenciada por condições estruturais relacionadas ao trabalho docente. A predominância da falta de tempo como principal obstáculo indica que o desenvolvimento profissional depende não apenas da iniciativa individual dos professores, mas também das condições institucionais que sustentam os processos formativos.

O terceiro tema, **protagonismo docente na produção de conhecimento pedagógico**, revela que os professores reconhecem seu papel como sujeitos ativos na construção de saberes pedagógicos. Essa percepção aproxima-se das contribuições de Cochran-Smith e Lytle, que defendem a ideia de professor pesquisador, capaz de produzir conhecimento a partir da investigação de sua própria prática.

Por fim, o quarto tema, **espaços colaborativos e cultura institucional de formação**, destaca a importância da colaboração entre professores como elemento fundamental para o desenvolvimento profissional. Os dados indicam que os docentes valorizam ambientes institucionais que favoreçam a troca de experiências pedagógicas e a reflexão coletiva, reforçando a relevância das comunidades de aprendizagem docente discutidas por Fiorentini e Crecci.

Os quatro temas finais identificados são: 1) Trajetória formativa e construção dos saberes docentes; 2) Desafios institucionais do desenvolvimento profissional docente; 3) Protagonismo docente na produção de conhecimento pedagógico e 4) Espaços colaborativos e cultura institucional de formação.

Esses temas estruturam a interpretação de dados e permitem responder à pergunta central da pesquisa sobre a existência de espaços para o protagonismo docente no desenvolvimento profissional de professores do ensino técnico em Administração.

3.2.6. Relatório final da Análise Temática

A análise temática realizada nesta pesquisa teve como objetivo compreender em que medida existe espaço para o protagonismo do professor dentro do programa de desenvolvimento profissional docente de professores do curso técnico em Administração de uma instituição de ensino técnico de nível médio do Estado de São Paulo. A partir da leitura sistemática dos

dados, da geração de códigos iniciais e da organização dos padrões de significado, foram identificados quatro temas centrais que estruturam a interpretação dos resultados.

Esses temas permitem compreender o desenvolvimento profissional docente como um fenômeno complexo, marcado pela interação entre trajetória formativa individual, condições institucionais de trabalho, reconhecimento do professor como produtor de conhecimento e possibilidades de colaboração entre pares.

O primeiro tema identificado refere-se à **trajetória formativa dos docentes e à construção dos saberes profissionais ao longo da carreira**. Os dados indicam que os professores compreendem a aprendizagem da docência como um processo contínuo, que se desenvolve a partir da articulação entre formação acadêmica, experiência profissional e reflexão sobre a prática pedagógica.

As respostas dos participantes sugerem que grande parte da aprendizagem docente ocorre no próprio exercício da profissão, por meio da experimentação pedagógica, da interação com os estudantes e da troca de experiências com colegas. Essa percepção reforça a ideia de que os saberes docentes são construídos progressivamente ao longo da trajetória profissional, sendo influenciados pelas experiências vividas no contexto escolar.

Essa interpretação dialoga com as contribuições de Shulman, que propõe a noção de base de conhecimento para o ensino, composta por diferentes dimensões que se desenvolvem ao longo da prática docente. De maneira complementar, as reflexões de Marcelo e Nóvoa destacam que o desenvolvimento profissional docente deve ser compreendido como processo contínuo de aprendizagem ao longo da carreira, no qual a identidade profissional do professor é construída a partir da interação entre experiência, reflexão e formação.

O segundo tema refere-se às **barreiras e desafios institucionais** que influenciam a participação dos professores em processos de formação continuada. Embora os docentes reconheçam a importância da formação para o aprimoramento de sua prática pedagógica, os dados revelam que diversos fatores estruturais dificultam a participação efetiva nas atividades formativas.

Entre as barreiras mencionadas com maior frequência destaca-se a falta de tempo, associada à carga horária docente e às múltiplas responsabilidades profissionais assumidas pelos professores. Esse resultado evidencia que o desenvolvimento profissional docente não depende

exclusivamente da motivação individual dos professores, mas também das condições institucionais que sustentam os processos de formação.

Essa análise aproxima-se das reflexões de Imbernón (2009), que destaca os desafios contemporâneos da formação continuada em contextos educacionais marcados por limitações institucionais e organizacionais. Além disso, a perspectiva de Paulo Freire contribui para compreender a formação docente como processo crítico, que deve possibilitar aos professores refletir sobre sua prática e transformar as condições em que o processo educativo se desenvolve.

O terceiro tema refere-se ao **protagonismo docente e ao reconhecimento do professor como produtor de conhecimento pedagógico**. A análise dos dados indica que a maioria dos docentes concorda com a ideia de que o professor deve ser reconhecido como sujeito produtor de conhecimento, e não apenas como aplicador de conteúdo.

Essa percepção revela uma concepção ampliada da docência, na qual o professor é compreendido como profissional reflexivo capaz de investigar sua própria prática e produzir conhecimentos relevantes para o ensino. Tal perspectiva aproxima-se das contribuições de Cochran-Smith e Lytle (1999), que defendem a ideia de professor pesquisador de sua própria prática.

Entretanto, os dados também sugerem que esse protagonismo docente nem sempre se traduz em participação efetiva na definição das políticas e propostas formativas da instituição. Em muitos casos, os professores percebem que suas opiniões e necessidades formativas são consideradas apenas parcialmente no planejamento das atividades formativas. Esse resultado evidencia uma tensão entre o reconhecimento conceitual do protagonismo docente e as condições institucionais efetivas para sua realização.

O quarto tema identificado refere-se à **importância da cultura institucional e dos espaços colaborativos para o desenvolvimento profissional docente**. As respostas indicam que os professores valorizam significativamente a existência de momentos de troca de experiências pedagógicas e de reflexão coletiva sobre a prática docente.

Esses espaços colaborativos são percebidos como oportunidades relevantes para o desenvolvimento profissional, pois permitem aos professores compartilhar desafios, discutir estratégias de ensino e construir coletivamente novos conhecimentos pedagógicos.

Essa perspectiva dialoga com as contribuições de Fiorentini e Crecci (2013), que compreendem o desenvolvimento profissional docente como processo essencialmente colaborativo. De forma complementar, Shulman e Shulman (2016) destacam o papel das comunidades de

aprendizagem docente na consolidação de ambientes profissionais que favoreçam a reflexão e a aprendizagem coletiva.

3.2.6.1. Integração dos resultados

A análise dos dados permite compreender que o desenvolvimento profissional docente no contexto investigado é marcado por uma relação dinâmica entre trajetória formativa individual, condições institucionais de formação e oportunidades de colaboração entre professores.

Os resultados indicam que os docentes reconhecem a importância da formação continuada e valorizam seu papel como produtores de conhecimento pedagógico. Contudo, também apontam a existência de desafios institucionais que limitam a participação efetiva em processos formativos e a consolidação de espaços colaborativos de aprendizagem.

Nesse sentido, os dados sugerem que o fortalecimento do protagonismo docente depende da construção de políticas institucionais de formação que valorizem a experiência profissional dos professores, promovam a colaboração entre pares e ampliem as oportunidades de participação docente na definição dos processos formativos.

3.2.6.2. Conclusão da análise temática

A aplicação da Análise Temática permitiu identificar quatro dimensões centrais que estruturam o desenvolvimento profissional docente no contexto investigado:

1. Trajetória formativa e construção dos saberes docentes
2. Desafios institucionais do desenvolvimento profissional docente
3. Protagonismo docente na produção de conhecimento pedagógico
4. Espaços colaborativos e cultura institucional de formação

Essas dimensões evidenciam que a construção de processos formativos mais significativos depende da articulação entre experiência docente, condições institucionais adequadas e oportunidades de colaboração entre professores. Dessa forma, o fortalecimento do protagonismo docente na formação continuada pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais reflexivas, colaborativas e contextualizadas.

A análise dos dados permite compreender que o desenvolvimento profissional docente no contexto investigado é marcado por uma articulação complexa entre trajetória formativa

individual, condições institucionais de formação e oportunidades de colaboração entre professores.

Os resultados indicam que os docentes reconhecem a importância da formação continuada e valorizam seu papel como produtores de conhecimento pedagógico. Entretanto, também apontam a existência de desafios institucionais que limitam a participação efetiva em processos formativos.

Nesse sentido, o fortalecimento do protagonismo docente depende da construção de políticas institucionais de formação que valorizem a experiência profissional dos professores, promovam a colaboração entre pares e ampliem as oportunidades de participação docente na definição dos processos formativos.

4. PROPOSTA FORMATIVA INSTITUCIONAL – IMPLANTAÇÃO DE UMA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM DOCENTE

A análise dos dados evidenciou que o desenvolvimento profissional docente, no contexto da instituição investigada, é reconhecido pelos professores como necessário e relevante, mas ainda tensionado por limites estruturais, organizacionais e culturais. As respostas ao questionário mostraram, simultaneamente, a valorização da formação continuada, a preferência por atividades com maior aplicabilidade prática, a percepção de barreiras concretas — sobretudo a falta de tempo —, a baixa incidência de participação docente no planejamento institucional das formações e a defesa expressiva do professor como sujeito produtor de conhecimento. Também emergiu, com clareza, o interesse por espaços de troca entre pares, colaboração, atualização tecnológica e construção coletiva de propostas formativas.

Nesse cenário, o quarto capítulo propõe uma resposta propositiva ao problema central da pesquisa. Se a pergunta que orienta o estudo indaga sobre a existência de espaço para o protagonismo do professor no programa de desenvolvimento profissional docente do curso técnico em Administração, então a elaboração de uma proposta institucional de formação precisa deslocar o centro das ações formativas de uma lógica predominantemente transmissiva para uma lógica participativa, investigativa e colaborativa. Em vez de compreender a formação como oferta episódica de conteúdos externos à prática, a proposta aqui apresentada parte do princípio de que os professores aprendem, desenvolvem-se e produzem saberes quando participam de processos coletivos de reflexão sobre problemas reais do trabalho pedagógico, articulando experiência, teoria, análise da prática e construção compartilhada de soluções.

A proposição de uma Comunidade de Aprendizagem Docente Institucional decorre, portanto, de três movimentos analíticos complementares. O primeiro é empírico: os docentes da instituição demandam formações mais significativas, mais próximas das necessidades reais do trabalho e mais abertas à troca entre professores. O segundo é teórico: a literatura sobre desenvolvimento profissional docente, comunidades de prática e comunidades de aprendizagem evidencia que a aprendizagem profissional se intensifica quando professores se engajam em práticas colaborativas sustentadas por objetivos comuns, reflexão sistemática, compromisso mútuo e repertório compartilhado. O terceiro é institucional: a proposta precisa ser viável no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, respeitando as especificidades do curso técnico em Administração e as condições concretas da unidade pesquisada.

Desse modo, este capítulo apresenta uma proposta de implementação de uma comunidade de aprendizagem docente concebida como dispositivo formativo institucional, orientado pelos princípios do desenvolvimento profissional docente, do protagonismo do professor e da produção situada de conhecimento pedagógico.

4.1. Justificativa da proposta

A proposição de uma comunidade de aprendizagem docente não surge apenas como alternativa metodológica inovadora, mas como resposta coerente aos achados da pesquisa e ao debate teórico desenvolvido ao longo da dissertação. Os dados mostraram que as atividades formativas são percebidas como relevantes por grande parte dos docentes, mas sua potência formativa encontra limites quando são pouco conectadas à experiência concreta da sala de aula, pouco dialogadas com as necessidades do corpo docente ou pouco sensíveis às condições reais de participação. Além disso, a predominância da falta de tempo como principal barreira à formação continuada sugere que não basta ofertar cursos; é necessário reorganizar a própria cultura formativa institucional, de modo que o desenvolvimento profissional se integre à vida pedagógica da escola e não se imponha como atividade paralela ou suplementar.

Essa constatação converge com a crítica de Imbernón à formação continuada concebida de modo fragmentado, descontextualizado ou reduzido a eventos pontuais. Na perspectiva do desenvolvimento profissional, a formação precisa ocorrer em conexão com os problemas da prática, com os sujeitos que a realizam e com os contextos em que ela se inscreve. A própria dissertação já parte dessa compreensão ao mobilizar autores como Shulman, Marcelo, Mizukami, Fiorentini e Cochran-Smith e Lytle para sustentar uma visão de docência como processo contínuo de aprendizagem, reflexão e reconstrução identitária.

A relevância da proposta também se justifica pela percepção, amplamente compartilhada entre os respondentes, de que o professor deve ser reconhecido como produtor de conhecimento. Essa informação é particularmente importante, pois revela que o corpo docente investigado não deseja apenas receber formação, mas também participar de sua definição, problematização e reinvenção. Há, portanto, um potencial já existente para a construção de uma política institucional de formação centrada na autoria docente, e não apenas na adesão a conteúdos previamente definidos por instâncias externas ou centralizadas.

Adicionalmente, a ênfase dos respondentes em cursos presenciais, oficinas práticas, trocas entre pares, metodologias ativas e atualização tecnológica indica que os professores valorizam experiências formativas aplicadas, dialógicas e colaborativas. Isso reforça a pertinência de um modelo de formação que não seja apenas informativo, mas configurado como espaço institucional de aprendizagem coletiva, produção de repertórios pedagógicos e investigação partilhada da prática docente.

4.2. Sustentação Teórica para Implantação da Comunidade

A sustentação teórica da proposta pode ser organizada em cinco núcleos articulados: desenvolvimento profissional docente, comunidades de prática, comunidades de aprendizagem docente, aprendizagem em comunidade e colaboração institucional

4.2.1. Desenvolvimento profissional docente como processo contínuo, situado e colaborativo

A proposta ancora-se, em primeiro lugar, na compreensão de desenvolvimento profissional docente como processo contínuo, contextualizado e relacional. Na dissertação, essa concepção foi construída a partir de Marcelo, Mizukami, Shulman, Fiorentini e Cochran-Smith e Lytle, os quais convergem ao afirmar que o desenvolvimento docente não se reduz à frequência em cursos, mas envolve mudanças de compreensão, prática, identidade e participação profissional ao longo da carreira.

Marcelo (2009) contribui ao afirmar que o desenvolvimento profissional se constitui em longa duração, articulado às condições de trabalho, às experiências formativas e à cultura escolar. Shulman (2014), por sua vez, amplia o debate ao demonstrar que a docência se apoia em uma base de conhecimento complexa, cujo refinamento depende da articulação entre conteúdo, pedagogia, contexto e reflexão. Já Mizukami (2004) enfatiza a reflexividade crítica como condição para que a prática se torne objeto de análise e reconstrução. Fiorentini e Crecci reforçam o caráter colaborativo do desenvolvimento profissional, defendendo que a profissionalidade docente se fortalece quando os professores aprendem em coletivos formativos e não apenas em percursos individuais.

Assim, a comunidade proposta deve ser compreendida não como apêndice da política de formação, mas como sua forma organizadora. O que se propõe não é um curso adicional, mas um ambiente institucional permanente de desenvolvimento profissional.

4.2.2. Comunidades de prática: compromisso mútuo, empreendimento conjunto e repertório compartilhado

O segundo núcleo teórico vem de Wenger. Em *Communities of Practice: Learning as a Social System*, de 1998 o autor define comunidades de prática a partir de três dimensões centrais: o empreendimento conjunto, o engajamento mútuo e o repertório compartilhado. Em outras palavras, uma comunidade não se constitui apenas porque pessoas trabalham no mesmo lugar, mas porque se vinculam em torno de um fazer comum, constroem relações de participação e desenvolvem recursos, linguagens, rotinas e significados partilhados.

No texto *Communities of Practice: The Organizational Frontier*, Wenger e Snyder (2000) acrescentam que comunidades de prática não são meros agrupamentos informais sem valor estratégico. Ao contrário, podem gerar conhecimento, resolver problemas, difundir boas práticas, desenvolver competências e fortalecer a inovação organizacional, desde que a gestão institucional saiba cultivá-las sem sufocar sua dinâmica própria. Essa advertência é especialmente relevante para a escola: uma comunidade de aprendizagem docente precisa de apoio institucional, tempo, legitimidade e infraestrutura, mas não pode ser transformada em mero mecanismo burocrático de controle.

No contexto desta pesquisa, a noção de comunidade de prática oferece base conceitual para pensar a escola não apenas como lugar em que se ensina, mas também como lugar em que os professores aprendem uns com os outros, constroem repertórios comuns e elaboram respostas pedagógicas mais qualificadas para os desafios do curso técnico em Administração.

4.2.3. Comunidades de aprendizagem docente e centralidade crítica

O terceiro núcleo teórico relaciona-se às comunidades de aprendizagem docente, tal como discutidas por Crecci e Fiorentini e por Passos, Andrade, Aparicio e Costa. Esses autores insistem que nem toda reunião de professores constitui uma comunidade formativa. Para que isso ocorra, é preciso que o coletivo se organize em torno de problemas autênticos da prática, com tempo, continuidade, confiança, partilha de objetivos, negociação de sentidos e disposição para tornar o trabalho pedagógico objeto de análise conjunta.

Passos *et al.* (2020) mostram que a colaboração só ganha densidade formativa quando ultrapassa interações superficiais e passa a envolver metas comuns, decisões compartilhadas,

debate intelectual, clima de confiança e problematização das práticas. Também salientam que a cultura da escola precisa criar condições para que a colaboração não se reduza a slogan institucional, mas se traduza em espaços reais de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Esse ponto dialoga diretamente com os achados da pesquisa, pois os respondentes valorizaram a troca entre pares, mas também deixaram entrever que a participação nas decisões formativas ainda é restrita.

Crecci e Fiorentini (2018) acrescentam que as comunidades de aprendizagem docente podem assumir diferentes desenhos, inclusive o formato de comunidades fronteiriças, nas quais professores, pesquisadores e outros sujeitos educacionais trabalham colaborativamente sem que a lógica escolar ou universitária colonize totalmente o processo formativo. Para a proposta aqui apresentada, isso sugere a conveniência de uma comunidade institucional que seja, ao mesmo tempo, vinculada à escola e aberta a interlocuções externas qualificadas.

4.2.4. O modelo de Shulman e Shulman: visão, motivação, compreensão, prática, reflexão e comunidade

A proposta ganha especial densidade quando articulada ao modelo de Shulman e Shulman (2014). Em “Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação”, os autores propõem que a aprendizagem docente seja analisada a partir de seis dimensões: visão, motivação, compreensão, prática, reflexão e comunidade. Um professor competente precisa estar preparado para uma visão de ensino, motivado para agir, compreender princípios e conteúdos, ser capaz de praticá-los, refletir sobre a experiência e participar de uma comunidade profissional de aprendizagem.

Esse modelo é particularmente fecundo para a implementação da proposta, porque permite desenhar a comunidade não apenas como espaço de troca, mas como ambiente que desenvolve intencionalmente essas seis dimensões. No caso da instituição pesquisada, isso significa construir uma comunidade em que os professores possam: a)elaborar uma visão compartilhada de formação docente e de ensino técnico em Administração; b)fortalecer a motivação profissional, especialmente em contextos marcados por sobrecarga e fragmentação; c)ampliar a compreensão sobre metodologias, avaliação, tecnologias e currículo; d)experimentar práticas pedagógicas inovadoras; e)refletir sistematicamente sobre o que fazem; e f)consolidar vínculos comunitários duradouros.

4.2.5. O professor como produtor de conhecimento

O quinto núcleo teórico deriva de Cochran-Smith e Lytle. Para as autoras, a distinção entre conhecimento para a prática, na prática e da prática é decisiva para justificar a proposta. Uma comunidade de aprendizagem institucional só se justifica plenamente se estiver orientada para a produção de conhecimento da prática, isto é, para a investigação sistemática da própria docência pelos próprios professores, em diálogo com referenciais teóricos e com outros profissionais.

Esse ponto é central porque os dados do questionário revelaram elevada concordância com a ideia de que o professor deve ser reconhecido como sujeito produtor de conhecimento, e não apenas aplicador de conteúdos. A proposta, portanto, não cria artificialmente essa disposição; ela procura institucionalizá-la, dar-lhe forma, método e continuidade.

4.3. Princípios orientadores da proposta

A Comunidade de Aprendizagem Docente Institucional proposta neste estudo deverá orientar-se pelos seguintes princípios:

O primeiro princípio é o da **centralidade da prática pedagógica**, entendida não como rotina a ser repetida, mas como campo de investigação e reconstrução. Os temas da comunidade devem emergir das necessidades reais do curso técnico em Administração e das experiências concretas dos professores.

O segundo princípio é o da **colaboração com intencionalidade formativa**. A colaboração não será vista como simples convivência entre pares, mas como processo de análise coletiva, produção de repertórios e tomada compartilhada de decisões pedagógicas.

Já o terceiro princípio é o do **protagonismo docente**. Os professores devem participar da definição dos temas, do cronograma, dos dispositivos de trabalho e da avaliação da própria comunidade.

Prosseguindo, o quarto princípio é o da **integração entre teoria e prática**. As discussões da comunidade devem combinar relatos de experiência, estudo de textos, análise de casos, experimentação didática e registros reflexivos.

O quinto princípio é o da **continuidade**. A comunidade não deve funcionar como projeto episódico, mas como política institucional permanente, com calendário, mediação e acompanhamento.

Por fim, o sexto princípio diz respeito a **pertinência contextual**. A proposta deve responder às necessidades específicas da instituição e do curso, incluindo as demandas identificadas pelos docentes, como atualização tecnológica, metodologias ativas, práticas aplicadas e espaços de troca entre professores.

Proposta de objetivos da comunidade de aprendizagem docente

4.3.1. Objetivo geral

Implementar uma comunidade de aprendizagem docente institucional voltada ao desenvolvimento profissional dos professores do curso técnico em Administração, de modo a fortalecer o protagonismo docente, a reflexão crítica sobre a prática e a produção coletiva de conhecimento pedagógico no contexto da escola.

4.3.2. Objetivos específicos

Para tanto, teria por proposta os objetivos específicos a seguir:

- Promover espaços regulares de estudo, reflexão e colaboração entre os docentes do curso técnico em Administração.
- Favorecer a análise coletiva de desafios pedagógicos reais, relacionados ao ensino, à aprendizagem, à avaliação, ao uso de tecnologias e à articulação entre formação técnica e formação humana.
- Estimular o professor a assumir-se como sujeito produtor de conhecimento sobre sua prática, sistematizando experiências, registros e proposições pedagógicas.
- Criar condições institucionais para que a formação continuada se integre ao cotidiano escolar, reduzindo a distância entre formação prescrita e formação construída na prática.
- Consolidar repertórios compartilhados de estratégias didáticas, instrumentos de avaliação, recursos tecnológicos e práticas formativas.
- Fortalecer a cultura colaborativa da instituição, com impacto sobre o trabalho pedagógico, o clima profissional e a qualidade das aprendizagens dos estudantes.

4.4. Desenho institucional da comunidade proposta

4.4.1. Público-alvo

A comunidade será composta, prioritariamente, pelos docentes do curso técnico em Administração da unidade pesquisada. Recomenda-se, entretanto, que sua estrutura permita participação ampliada de coordenação pedagógica, direção (superintendente), professores convidados de áreas correlatas e, em momentos específicos, interlocutores externos, como pesquisadores, especialistas e egressos.

4.4.2. Natureza da participação

A participação deve ser institucionalmente legitimada, mas preservando o caráter de adesão qualificada e engajamento real. A literatura de Wenger e Snyder (2000) alerta que comunidades de prática não podem ser simplesmente impostas por decreto gerencial; elas precisam ser cultivadas em ambiente favorável, com reconhecimento e apoio, sem perder sua organicidade. Por isso, sugere-se que a escola reconheça formalmente a comunidade como espaço de desenvolvimento profissional, prevendo carga horária, registro das atividades e certificação institucional, mas sem transformá-la em procedimento burocrático esvaziado.

4.4.3. Coordenação e mediação

A comunidade poderá contar com um **núcleo de mediação** composto por: um professor articulador eleito ou indicado pelo grupo; um membro da coordenação pedagógica; e um colaborador institucional com experiência em formação docente.

Esse núcleo terá a função de organizar os encontros, sistematizar registros, propor leituras, acompanhar os projetos emergentes e garantir a continuidade do processo. Contudo, as decisões sobre temas e encaminhamentos devem ser discutidas coletivamente, em coerência com o princípio do protagonismo docente.

4.4.4. Periodicidade e duração

Propõe-se um ciclo anual, com encontros quinzenais ou mensais, a depender das condições da unidade. O ideal é que a comunidade tenha calendário estável, divulgado no início do semestre, com duração suficiente para consolidar confiança, repertório compartilhado e projetos formativos. Passos *et al.* (2020) ressaltam que a longevidade do grupo é elemento importante para que o professor se disponha a tornar sua prática pública e a construir vínculos mais consistentes com o conhecimento e com os colegas.

4.4.5. Eixos temáticos iniciais

Com base nas respostas dos professores, os eixos temáticos inaugurais da comunidade podem contemplar:

- a) uso pedagógico de tecnologias digitais, inteligência artificial e recursos educacionais;
- b) metodologias ativas e ensino técnico contextualizado;
- c) avaliação da aprendizagem no ensino técnico;
- d) integração entre teoria, prática e mundo do trabalho;
- e) estratégias de ensino para turmas heterogêneas;
- f) troca de experiências pedagógicas bem-sucedidas;
- g) produção de materiais didáticos e sequências formativas do curso técnico em Administração.

Esses eixos derivam diretamente das demandas dos docentes por atualização tecnológica, formação prática e espaços de troca entre pares

4.5. Metodologia de funcionamento da comunidade

A comunidade proposta deve operar por uma metodologia cíclica, reflexiva e investigativa, organizada em etapas.

4.5.1. Diagnóstico e pactuação inicial

O primeiro momento será de escuta do grupo e pactuação do funcionamento. Nessa etapa, os participantes definem prioridades temáticas, calendário, regras de participação, formas de registro e expectativas em relação à comunidade. Esse momento é decisivo para construir compromisso mútuo e empreendimento conjunto, no sentido wengeriano.

4.5.2. Estudos orientados

Cada ciclo temático poderá incluir leituras curtas, estudos de casos, análise de textos teóricos e socialização de repertórios didáticos. O objetivo não é transformar a comunidade em seminário acadêmico tradicional, mas conectar teoria e prática de modo inteligível e útil para o grupo.

4.5.3. Rodas de problematização da prática

Os professores trarão situações concretas do cotidiano pedagógico para análise coletiva: dificuldades de ensino, problemas de aprendizagem, dilemas de avaliação, uso de tecnologia, gestão da sala de aula, integração curricular. Essas situações serão discutidas à luz das experiências do grupo e dos referenciais estudados.

4.5.4. Experimentação pedagógica

A comunidade deverá estimular que os professores testem, em suas turmas, estratégias, instrumentos ou sequências discutidas nos encontros. O foco aqui é deslocar a formação do plano exclusivamente discursivo para o plano da prática refletida.

4.5.5. Socialização e reflexão

Após a experimentação, os participantes socializam resultados, dificuldades, ajustes e aprendizados. Esse movimento concretiza a dimensão reflexiva destacada por Shulman e Shulman, ao permitir que a experiência seja convertida em aprendizagem profissional compartilhada.

4.5.6. Registro e sistematização

Cada ciclo deve gerar registros: atas reflexivas, diários de bordo, portfólios, planos de aula, relatos de experiência, banco de materiais, sínteses temáticas. A sistematização é essencial para transformar a experiência em conhecimento profissional comunicável

4.5.7. Produção coletiva de conhecimento

Em estágio mais amadurecido, a comunidade poderá produzir cadernos pedagógicos, apresentações institucionais, seminários internos, relatos para eventos acadêmicos ou publicações voltadas à Educação Profissional e Tecnológica. É aqui que o protagonismo docente se converte em autoria institucionalizada

4.6. Articulação da proposta com as perspectivas dos professores respondentes

A potência da proposta reside, justamente, no fato de ela não ser apenas teoricamente consistente, mas empiricamente aderente ao que os professores expressaram no questionário.

Quando os respondentes apontam que cursos presenciais e oficinas práticas são mais eficazes, sinalizam que valorizam experiências formativas concretas, interativas e aplicáveis. A

comunidade de aprendizagem responde a isso ao organizar a formação em torno da análise de problemas reais e da experimentação pedagógica.

Quando os docentes indicam a falta de tempo como principal barreira à formação, evidenciam que o modelo atual tende a competir com o trabalho, e não a se integrar a ele. A proposta responde a isso ao defender que a comunidade faça parte da política institucional de formação, com agenda regular, reconhecimento formal e conexão com as demandas reais do cotidiano escolar.

Quando os professores afirmam que sua opinião e suas necessidades nem sempre são consideradas no planejamento das formações, revelam a necessidade de um modelo com maior participação docente. A comunidade proposta busca justamente inverter essa lógica, atribuindo aos professores papel ativo na definição dos temas, prioridades e dispositivos formativos.

Quando a maioria concorda que o professor deve ser reconhecido como produtor de conhecimento, abre-se espaço normativo e simbólico para uma política de formação centrada na autoria docente. A proposta institucionaliza essa disposição ao criar mecanismos de registro, sistematização, socialização e publicação das aprendizagens produzidas pelo grupo.

Por fim, quando os participantes sugerem troca entre docentes, apoio institucional, metodologias relevantes e atualização tecnológica, a comunidade mostra-se especialmente adequada por conjugar colaboração, pertinência temática e produção partilhada de soluções.

4.7. Etapas sugeridas para a implantação

Para viabilizar a proposta de implementação da Comunidade de Aprendizagem Docente Institucional, recomenda-se um processo estruturado em etapas progressivas que permitam a consolidação gradual do grupo e a integração da proposta à dinâmica pedagógica da instituição. A primeira etapa refere-se à **sensibilização e constituição do grupo**. Nesse momento inicial, a gestão escolar e a coordenação pedagógica apresentam a proposta ao corpo docente, explicitando seus objetivos, fundamentos teóricos e formas de participação. Trata-se de um momento importante de diálogo institucional, no qual se busca criar condições para que os professores compreendam a finalidade da comunidade e reconheçam seu potencial formativo. Além disso, realiza-se um encontro inicial de escuta, no qual são levantadas as expectativas dos docentes em relação ao processo formativo. A partir dessa escuta coletiva, constitui-se o grupo inicial de participantes e define-se um núcleo de mediação responsável por apoiar a organização das atividades da comunidade.

A segunda etapa corresponde ao **planejamento participativo** da comunidade de aprendizagem. Nessa fase, os professores envolvidos no grupo passam a participar ativamente da definição dos elementos organizadores do trabalho coletivo. São estabelecidos, de maneira dialogada, o calendário de encontros, os temas prioritários a serem discutidos, a metodologia de trabalho e as formas de registro das atividades realizadas. Nesse processo, também são pactuados princípios éticos que orientarão o funcionamento da comunidade, tais como o respeito à fala dos participantes, a confidencialidade em relação a situações sensíveis compartilhadas durante os encontros, o compromisso com o estudo e com a escuta atenta dos colegas e a abertura à crítica construtiva. Esse momento é fundamental para a construção de vínculos de confiança entre os participantes e para a consolidação de um ambiente colaborativo de aprendizagem profissional.

Na terceira etapa teremos o **desenvolvimento dos ciclos formativos** propriamente ditos. Após a organização inicial do grupo e a definição das bases de funcionamento da comunidade, os encontros passam a ocorrer de forma regular, estruturados em torno de processos de estudo, problematização da prática pedagógica, experimentação de estratégias didáticas e reflexão coletiva. Nesses encontros, os professores são convidados a compartilhar desafios reais de sua prática docente, analisando-os à luz das contribuições teóricas estudadas e das experiências pedagógicas do grupo. Recomenda-se que cada ciclo formativo tenha duração aproximada de um a dois meses, permitindo tempo suficiente para a discussão aprofundada dos temas, a experimentação de práticas pedagógicas nas salas de aula e a socialização dos resultados dessas experiências nos encontros seguintes.

Já a quarta etapa corresponde ao processo de **avaliação e institucionalização** da comunidade de aprendizagem. Ao final de cada semestre letivo, o grupo realiza uma avaliação coletiva do percurso desenvolvido, analisando os avanços alcançados, as dificuldades encontradas, os materiais produzidos e os possíveis impactos das discussões na prática pedagógica dos docentes. Esse momento também inclui a elaboração de uma síntese institucional do processo formativo, na qual são registradas as aprendizagens construídas, as estratégias pedagógicas desenvolvidas e as sugestões para o planejamento dos ciclos formativos seguintes. A avaliação periódica desempenha papel fundamental para garantir a continuidade da proposta e evitar que a comunidade dependa apenas do entusiasmo inicial de seus participantes. Ao contrário, busca-se consolidar a comunidade de aprendizagem como uma política institucional de formação docente, integrada de forma permanente às práticas pedagógicas da unidade escolar.

4.8. Condições institucionais necessárias

Nenhuma comunidade se sustenta apenas por boa vontade. A literatura é explícita ao afirmar que comunidades de prática e de aprendizagem precisam de infraestrutura, reconhecimento e condições reais de existência. Wenger e Snyder mostram que gestores precisam prover apoio, tempo e recursos, intervindo não para controlar a comunidade, mas para remover obstáculos e criar ambiente propício ao seu florescimento.

No contexto da instituição pesquisada, isso implica:

- garantia de tempo institucional para os encontros;
- reconhecimento formal da participação como atividade de desenvolvimento profissional;
- apoio da coordenação pedagógica e da direção;
- espaço físico ou virtual adequado;
- acesso a materiais, textos e recursos tecnológicos;
- política de registro e difusão das produções da comunidade.

Sem essas condições, a proposta corre o risco de ser reduzida a esforço voluntarista de alguns docentes, o que tende a reproduzir exatamente a lógica de fragmentação já criticada pelos próprios respondentes.

4.9. Possíveis impactos esperados

A implementação de uma Comunidade de Aprendizagem Docente Institucional pode produzir impactos relevantes em diferentes níveis da vida profissional e organizacional da instituição pesquisada. No **nível individual**, espera-se que a participação dos professores nesse espaço formativo contribua para o fortalecimento da capacidade reflexiva sobre a própria prática pedagógica, ampliando a autonomia intelectual e a autoria profissional docente. Ao compartilhar experiências, discutir desafios e experimentar novas estratégias didáticas, os professores tendem a ampliar seus repertórios pedagógicos, reduzir o isolamento frequentemente presente no exercício da docência e fortalecer a articulação entre saberes disciplinares, pedagógicos e experienciais que compõem a base do conhecimento profissional docente.

No **plano coletivo**, a comunidade de aprendizagem pode favorecer a construção de vínculos profissionais mais sólidos entre os docentes, estimulando relações baseadas na confiança,

no diálogo e na colaboração entre pares. Esse processo tende a contribuir para a formação de uma linguagem pedagógica compartilhada e para a consolidação de repertórios coletivos de práticas didáticas, materiais pedagógicos, estratégias de avaliação e recursos de ensino. Ao compartilhar experiências e refletir conjuntamente sobre problemas comuns, os professores passam a construir soluções pedagógicas mais qualificadas e contextualizadas, fortalecendo o caráter coletivo da profissão docente.

Já no **âmbito institucional**, a proposta pode contribuir para o fortalecimento de uma cultura de formação continuada situada na própria escola, deslocando a lógica tradicional de oferta pontual de cursos para uma perspectiva de aprendizagem organizacional permanente. Conforme indicam estudos sobre desenvolvimento profissional docente e comunidades de aprendizagem, ambientes escolares que cultivam práticas colaborativas e espaços institucionais de reflexão sobre a prática tendem a ampliar significativamente as possibilidades de aprendizagem profissional dos professores. Nesse sentido, a comunidade de aprendizagem docente pode funcionar como um dispositivo formativo capaz de integrar o desenvolvimento profissional ao cotidiano pedagógico da instituição, favorecendo processos contínuos de reflexão, inovação e aperfeiçoamento das práticas educativas.

Destarte no **plano pedagógico**, espera-se que os processos formativos desenvolvidos no interior da comunidade contribuam para o aprimoramento das práticas de ensino, avaliação e organização curricular no curso técnico em Administração. A troca sistemática de experiências entre professores pode favorecer o desenvolvimento de estratégias didáticas mais coerentes com as especificidades da Educação Profissional e Tecnológica, bem como ampliar a capacidade dos docentes de responder aos desafios relacionados ao uso pedagógico de tecnologias digitais, às metodologias ativas de ensino e à articulação entre formação técnica e formação humana. Ainda que de forma indireta, tais transformações podem repercutir positivamente nas experiências de aprendizagem dos estudantes, contribuindo para a qualificação do processo educativo.

Por fim, no **plano político-profissional**, a implementação de uma comunidade de aprendizagem docente institucional pode contribuir para redefinir o lugar do professor no interior da escola. Ao reconhecer institucionalmente os docentes como sujeitos capazes de produzir conhecimento sobre sua própria prática, a proposta fortalece a dimensão intelectual, ética e coletiva da profissão docente. Nesse sentido, a comunidade de aprendizagem não se configura apenas como espaço de aperfeiçoamento pedagógico, mas também como dispositivo de valorização da docência, na medida em que promove a participação ativa dos professores na construção de saberes profissionais e na definição dos caminhos formativos da própria instituição.

4.10. Limites e cuidados na implantação

A proposta de implementação de uma Comunidade de Aprendizagem Docente Institucional, embora apresente potencial significativo para fortalecer os processos de desenvolvimento profissional docente na instituição investigada, deve ser compreendida também à luz de seus possíveis limites e desafios de implementação. A literatura sobre comunidades de prática e comunidades de aprendizagem docente aponta que a simples criação formal de espaços colaborativos não garante, por si só, a consolidação de processos formativos efetivamente transformadores. Para que uma comunidade de aprendizagem se configure como um ambiente significativo de desenvolvimento profissional, é necessário que determinadas condições institucionais, culturais e organizacionais sejam asseguradas.

Entre os possíveis desafios destacam-se o risco de burocratização do espaço formativo, quando a comunidade passa a ser percebida apenas como mais uma atividade administrativa a ser cumprida; a participação formal sem engajamento efetivo dos docentes; a multiplicidade de temas discutidos sem o aprofundamento necessário; a centralização excessiva das decisões na figura do mediador ou da gestão institucional; bem como eventuais resistências iniciais de parte do corpo docente diante de propostas que demandam maior exposição da prática pedagógica e maior disponibilidade para o trabalho colaborativo. Além disso, a continuidade da proposta depende diretamente do apoio institucional e da garantia de condições concretas de funcionamento, tais como tempo destinado aos encontros, reconhecimento da participação docente como atividade de formação continuada e acesso a recursos materiais e tecnológicos que viabilizem o trabalho coletivo.

Nesse sentido, estudos sobre comunidades de aprendizagem docente alertam que o próprio conceito de comunidade não deve ser tomado de forma idealizada. Como indicam autores que investigam processos colaborativos na formação de professores, o uso do termo “comunidade” não assegura automaticamente a existência de colaboração autêntica ou de aprendizagem profissional significativa. A qualidade formativa desses espaços depende, sobretudo, das práticas efetivamente desenvolvidas no interior do grupo, da natureza das discussões realizadas, do grau de confiança estabelecido entre os participantes e da disposição coletiva para problematizar criticamente a prática pedagógica. Assim, a implementação da proposta exige acompanhamento contínuo, abertura para ajustes ao longo do processo e compromisso institucional com a manutenção dos princípios que fundamentam a comunidade de aprendizagem: colaboração crítica, protagonismo docente, reflexão sistemática e produção coletiva de conhecimento pedagógico.

Apesar desses desafios, a criação de uma Comunidade de Aprendizagem Docente Institucional apresenta-se como uma estratégia consistente para responder às demandas identificadas ao longo desta pesquisa e para fortalecer políticas de desenvolvimento profissional docente no contexto da instituição investigada. Ao articular os resultados empíricos do questionário aplicado aos docentes com o referencial teórico sobre comunidades de prática, desenvolvimento profissional docente e produção de conhecimento na prática pedagógica, foi possível delinear uma proposta que busca deslocar a formação continuada de um modelo predominantemente transmissivo para uma perspectiva colaborativa, reflexiva e situada.

A proposta aqui apresentada procura enfrentar três desafios centrais evidenciados na análise dos dados: a fragmentação das ações formativas, a participação limitada dos professores na definição dos processos de formação e a ausência de espaços institucionais sistemáticos de reflexão coletiva sobre a prática pedagógica. Nesse sentido, a comunidade de aprendizagem docente não é concebida apenas como um dispositivo adicional de formação, mas como uma possibilidade de reorganização da cultura formativa da instituição, integrando o desenvolvimento profissional ao cotidiano pedagógico da escola.

Ao reconhecer os professores como sujeitos ativos na produção de conhecimento sobre sua própria prática, a proposta contribui para ampliar o protagonismo docente nos processos formativos e para fortalecer a dimensão intelectual e coletiva da profissão docente. Mais do que participar de atividades formativas previamente estruturadas, os docentes passam a atuar como coautores dos processos de aprendizagem profissional que se desenvolvem no interior da instituição. Dessa forma, a comunidade de aprendizagem docente configura-se como um espaço potencialmente fértil para a construção compartilhada de saberes pedagógicos, para o fortalecimento de vínculos profissionais entre os professores e para a qualificação contínua das práticas educativas no curso técnico em Administração.

Assim, a proposta de implementação de uma Comunidade de Aprendizagem Docente Institucional, apresentada neste capítulo, busca materializar, no plano prático, os princípios teóricos discutidos ao longo desta pesquisa e responder diretamente às demandas evidenciadas na análise dos dados empíricos. Ao articular os referenciais sobre desenvolvimento profissional docente, comunidades de prática e produção de conhecimento na prática pedagógica com as percepções dos professores participantes da pesquisa, procurou-se delinear uma estratégia formativa que valorize o protagonismo docente, a colaboração entre pares e a reflexão crítica sobre o trabalho pedagógico. Nesse sentido, a comunidade de aprendizagem proposta não se confi-

gura apenas como um dispositivo formativo pontual, mas como uma possibilidade de reorganização da cultura institucional de formação continuada, integrando o desenvolvimento profissional ao cotidiano pedagógico da escola. A partir dessa proposta, torna-se possível refletir sobre as contribuições mais amplas desta investigação para o campo da formação docente na Educação Profissional e Tecnológica, discussão que será retomada e aprofundada no capítulo seguinte, dedicado às considerações finais da pesquisa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objetivo investigar o desenvolvimento profissional docente no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, tomando como referência empírica uma instituição pública de ensino técnico de nível médio do Estado de São Paulo. A pesquisa partiu da compreensão de que a docência, especialmente no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), constitui-se como uma prática complexa, que envolve não apenas o domínio de conteúdos técnicos e disciplinares, mas também a construção contínua de saberes pedagógicos, reflexivos e colaborativos. Nesse sentido, buscou-se compreender como se caracteriza o desenvolvimento profissional docente no contexto institucional analisado e, especialmente, em que medida existe espaço para o protagonismo do professor na construção de sua própria formação.

A investigação foi orientada pela seguinte pergunta de pesquisa: “Existe espaço para o protagonismo do professor dentro do programa de desenvolvimento profissional docente de professores do curso técnico em Administração de uma instituição de ensino técnico de nível médio do Estado de São Paulo?”. A partir dessa questão, definiu-se como objetivo geral investigar o atual cenário de desenvolvimento profissional docente dos professores do curso técnico em Administração, buscando, ao final, propor uma estratégia formativa que reconheça o docente como protagonista e produtor de conhecimentos.

A dissertação foi estruturada em capítulos que se articulam progressivamente na construção do argumento central da pesquisa. No primeiro capítulo, foi apresentado o referencial teórico que fundamenta o estudo, com destaque para as contribuições de autores como Shulman, Marcelo, Mizukami, Fiorentini e Cochran-Smith e Lytle. Esses referenciais permitiram compreender o desenvolvimento profissional docente como um processo contínuo, colaborativo e situado, que se constrói ao longo da trajetória profissional do professor. Nesse capítulo também foi discutido o conceito de base de conhecimento docente, com destaque para o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, bem como a relevância das comunidades de aprendizagem como espaços privilegiados para a formação continuada.

Ainda no campo teórico, o capítulo analisou o marco normativo recente da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, especialmente o Decreto nº 12.603/2025, que institui a Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (PNEPT). A análise desse documento permitiu evidenciar que a legislação brasileira reconhece a importância da valorização docente

e da formação continuada, mas também aponta para a necessidade de políticas institucionais que garantam condições efetivas para o desenvolvimento profissional dos professores.

O segundo capítulo apresentou o percurso metodológico da pesquisa, caracterizando-a como qualitativa, aplicada e de natureza descritiva. A investigação foi realizada com professores do curso técnico em Administração da instituição analisada, tendo como instrumento de coleta de dados um questionário aplicado a 43 docentes. Os dados foram analisados por meio da Análise Temática proposta por Braun e Clarke, metodologia que permitiu identificar padrões de sentido nas respostas dos participantes e interpretar suas percepções acerca do desenvolvimento profissional docente.

No terceiro capítulo foram apresentados e discutidos os resultados da pesquisa. Inicialmente, foi realizada a caracterização do perfil docente da instituição investigada, evidenciando aspectos relacionados à formação acadêmica, ao tempo de atuação profissional e às condições de trabalho. Em seguida, a análise temática permitiu identificar percepções importantes dos docentes sobre os processos de formação continuada. Os resultados indicam que os professores reconhecem a importância da formação permanente para o aprimoramento da prática pedagógica, porém também apontam desafios estruturais que dificultam a participação efetiva em processos formativos, especialmente relacionados à carga de trabalho, à disponibilidade de tempo e à organização institucional das atividades de formação.

Outro resultado relevante refere-se à percepção dos docentes sobre seu papel como protagonistas no processo de desenvolvimento profissional. A maioria dos professores demonstrou compreender que a docência envolve a produção de saberes pedagógicos e a reflexão crítica sobre a prática. Entretanto, os dados indicam que esse protagonismo ainda se encontra limitado por estruturas institucionais que, muitas vezes, mantêm os professores em posição predominantemente receptora de processos formativos previamente definidos.

A análise dos dados permitiu identificar cinco eixos analíticos centrais que sintetizam as percepções dos docentes sobre o desenvolvimento profissional: a trajetória formativa e os saberes docentes; as barreiras e desafios da formação contínua; o protagonismo e reconhecimento docente; a influência da cultura institucional e dos espaços formativos; e as perspectivas para uma formação docente mais transformadora. Esses eixos evidenciam que o desenvolvimento profissional docente não depende exclusivamente da iniciativa individual do professor, mas está profundamente relacionado às condições institucionais que estruturam os processos formativos.

Com base nesses resultados, o quarto capítulo apresentou uma proposta de implementação de uma Comunidade de Aprendizagem Docente Institucional. Fundamentada em autores como Wenger, Shulman, Fiorentini e Cochran-Smith e Lytle, a proposta busca criar um espaço estruturado de colaboração entre professores, no qual seja possível compartilhar experiências, discutir desafios pedagógicos e produzir coletivamente conhecimento sobre a prática docente. A comunidade de aprendizagem foi concebida como um dispositivo institucional de formação continuada, estruturado em etapas que incluem sensibilização do corpo docente, planejamento participativo, desenvolvimento de ciclos formativos e avaliação contínua do processo.

Diante desse percurso investigativo, pode-se afirmar que a pergunta orientadora da pesquisa foi respondida. Os resultados indicam que existe espaço potencial para o protagonismo docente no desenvolvimento profissional dos professores da instituição analisada. Contudo, esse espaço ainda se apresenta de forma parcial e depende da criação de estruturas institucionais que favoreçam maior participação dos docentes na definição das políticas e práticas formativas. Nesse sentido, a proposta de comunidade de aprendizagem docente surge como uma estratégia capaz de fortalecer esse protagonismo, promovendo processos formativos mais colaborativos, reflexivos e contextualizados.

Da mesma forma, os objetivos da pesquisa foram plenamente alcançados. O primeiro objetivo específico foi contemplado por meio da análise teórica do conceito de desenvolvimento profissional docente. O segundo objetivo foi atingido com o mapeamento das atividades formativas ofertadas pela instituição. O terceiro objetivo foi alcançado ao identificar as principais dificuldades e necessidades formativas apontadas pelos docentes. O quarto objetivo foi atendido ao analisar as percepções dos professores sobre seu papel como protagonistas no processo de formação continuada. Por fim, o quinto objetivo foi contemplado com a elaboração da proposta de implementação de uma comunidade de aprendizagem docente institucional.

No que se refere às contribuições da pesquisa, este estudo oferece aportes relevantes tanto para o campo acadêmico quanto para o contexto institucional da Educação Profissional e Tecnológica. No plano acadêmico, a dissertação contribui para o aprofundamento do debate sobre desenvolvimento profissional docente na EPT, campo que ainda apresenta lacunas importantes na literatura brasileira. No plano institucional, a proposta de comunidade de aprendizagem docente pode contribuir para fortalecer políticas de formação continuada no âmbito do Centro Paula Souza, incentivando práticas formativas baseadas na colaboração entre professores e na reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

Apesar das contribuições apresentadas, é importante reconhecer algumas limitações da pesquisa. O estudo concentrou-se em uma única unidade escolar e em um único curso técnico, o que limita a generalização dos resultados para outras instituições ou contextos educacionais. Além disso, a utilização de questionário como instrumento principal de coleta de dados, embora tenha permitido alcançar um número expressivo de participantes, restringe a possibilidade de aprofundamento de determinadas dimensões da experiência docente.

Como perspectiva para pesquisas futuras, sugere-se a realização de investigações que explorem o desenvolvimento profissional docente em diferentes cursos e unidades da rede de ensino técnico, bem como estudos que acompanhem a implementação de comunidades de aprendizagem docente e analisem seus impactos na prática pedagógica, na cultura institucional das escolas e nos processos de aprendizagem dos estudantes.

Por fim, espera-se que esta dissertação contribua para fortalecer a compreensão de que o desenvolvimento profissional docente constitui elemento central para a qualidade da Educação Profissional e Tecnológica. Ao reconhecer o professor como sujeito ativo, reflexivo e produtor de conhecimento, reafirma-se a importância de políticas e práticas formativas que valorizem a colaboração, a investigação da prática e a construção coletiva de saberes pedagógicos. Nesse sentido, a promoção de comunidades de aprendizagem docente pode representar um caminho promissor para consolidar uma cultura institucional de formação continuada, capaz de fortalecer a profissão docente e contribuir para a construção de uma educação pública de qualidade, socialmente relevante e comprometida com a formação integral dos estudantes.

Assim, conclui-se que o desenvolvimento profissional docente na Educação Profissional e Tecnológica não pode ser compreendido como um processo pontual ou restrito à participação em cursos de atualização, mas como um movimento contínuo de construção de saberes que se desenvolve na interação entre experiência, reflexão crítica e colaboração entre pares. Ao analisar as percepções dos professores e propor a implementação de uma comunidade de aprendizagem docente institucional, esta dissertação reafirma a centralidade do professor como sujeito ativo na produção de conhecimento pedagógico e na transformação das práticas educativas. Mais do que oferecer respostas definitivas, o estudo busca contribuir para a ampliação do debate sobre a formação de professores na Educação Profissional e Tecnológica, indicando caminhos possíveis para a construção de políticas formativas mais participativas, colaborativas e contextualizadas. Nesse sentido, fortalecer espaços institucionais de diálogo, investigação da prática

e produção coletiva de saberes constitui passo fundamental para consolidar uma cultura de desenvolvimento profissional docente comprometida com a qualidade da educação pública e com a formação integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- BILLET, Stephen. *Workplace learning and vocational education: a practice-based perspective*. Dordrecht: Springer, 2011. BAUDRILLARD, Jean. **A sociedade de consumo**. Tradução de Artur Morão. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Elfos, 1995. 213 p. ISBN 85-85772-07-7.
- BRAUN, V.; CLARKE, V. **Using thematic analysis in psychology**. *Qualitative Research in Psychology*, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Presidência da República**, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 02 de setembro 2025.
- BRASIL. Lei nº 9.394/1996. **Presidência da República**, Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: Setembro 2025.
- BRASIL. Lei nº 13.005/2014. **Presidência da República**, Brasília, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm#anexo. Acesso em: Setembro 2025.
- BRASIL. Lei nº 14.645/2023. **Presidência da República**, Brasília, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14645.htm. Acesso em: Setembro 2025.
- BRASIL. Decreto Lei nº 12.603/2025. **Presidência da República**, Brasília, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12603.htm. Acesso em: Setembro 2025.
- BRASIL. *Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016*. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio 2016.
- CENTRO PAULA SOUZA. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2020–2025*. São Paulo: CPS, 2020.
- CRECCI, Vanessa M.; FIORENTINI, Dario. Desenvolvimento profissional em comunidades de aprendizagem. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, 2018. 1-20. Acesso em: 08 Setembro 2024.
- CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. D. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto**. Tradução de Sandra Maria Mallmann Rosa. 5ª. ed. Porto Alegre: Penso, 2021. 234 p. ISBN 978-65-81334-18-5.
- DARLING-HAMMOND, Linda. A importância da formação docente. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, 4, n. 2, dezembro 2014. 230-247.
- FERNANDEZ, Carmen. Revisitando a base de conhecimentos e o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) de professores de ciências. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, 17, n. 2, Agosto 2015. 500-528.

FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido a formação. **Formação docente**, Belo Horizonte, 5, n. 8, Junho 2013. 11-23.

FIORENTINI, D.; SOUZA JÚNIOR, A. J.; MELO, G. F. A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C.M.G. et al. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 307-335.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GARCIA, Marilene S. S. **Aprendizagem significativa e colaborativa**. Curitiba: Contentus, 2020. ISBN 978-65-5745-317-9.

GERALDI, W. A aula como acontecimento. *Anais da Semana da Prática Pedagógica*, Universidade de Aveiro, Portugal, CIFOP, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**, São Paulo, Atlas, 1987.

GRAMMS, Lorena C.; LOTZ, Erika G. **Gestão da qualidade de vida no trabalho**. Curitiba: Intersaberes, 2017.

HALL, Stuart. Globalização. In: HALL, Stuart **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tadeu Tomaz da Silva e Guacira Lopes Louro. 12ª. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014. Cap. 4, p. 96. ISBN 978 85 8316 007 6.

HARGREAVES, Andy. Moving professional learning beyond contrived collegiality: The challenge for professional communities. In: FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy **Professional Capital: Transforming Teaching in Every School**. New York: Teachers College Press, 2010. p. 87-101.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. 1ª. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 118 p. ISBN 978-85-249-1494-2.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 9ª. ed. São Paulo: Cortez, v. 14, 2011. 127 p. ISBN 978-85-249-1630-4.

KNECHTEL, Maria D. R. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba: InterSaberes, 2014.

KÜLLER, José A.; RODRIGO, Natalia F. **Metodologias de desenvolvimento de competências**. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2013.

PASSOS, Laurizete Ferragut et al. Comunidades de Aprendizagem e práticas colaborativas nos processos de inserção profissional. **Rev. Elet. Educ.**, São Carlos, v. 14, e4261115, jan. 2020. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_art-text&pid=S1982-71992020000100224&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 08 mar. 2026. Epub 09-Out-2020. <https://doi.org/10.14244/198271994261>.

LYTLE, Susan; COCHRAN-SMITH, Marilyn. Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. **Review of Research in Education**, 24, n. 1, 1999. 249-305. Acesso em: 13 Junho 2024.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, Abril 2009. 7-22.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução de Cristina Antunes. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. ISBN 978-85-8217251-3.

MEC. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília. 2018.

MEDEIROS, João Bosco, “**Redação Científica**: a prática de fichamentos, resumos, resenhas”, 11 ed. -3 reimpr. - São Paulo: Atlas, 2010.

MENEZES, Carolina B.; DELL'AGLIO, Débora D.; BIZARRO, Liziane. Meditação, Bem-Estar e a Ciência Psicológica: Revisão de Estudos Empíricos. **Interações Psicológicas**, 06 junho 2011. 10.

MIZUKAMI, Maria D. G. N. Aprendizagem da docência: algumas considerações de L. S. Shulman. **Educação**, Santa Maria, 29, n. 2, 2004. 33-49. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>. Acesso em: 06 Maio 2024.

OLIVEIRA, Ivanilde A. D. **Epistemologia e educação**. Petrópolis: Vozes, 2016.

https://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/5176_2681_ID.pdf.

RIBEIRO, Cristiano V.; FREITAS, Alan F.; SILVA, Samuel S. Educação empreendedora no ensino da administração: a simulação realística como instrumento didático. **Research, Society and Development**, 10, n. 3, 2021. Acesso em: 17 Novembro 2021.

ROBERTO JUNIOR, Francisco de Sousa, Educação profissional e desenvolvimento profissional docente: os desafios para a formação docente em educação financeira na aprendizagem profissional, São Paulo: CPS, 2025,

RODRIGUES, Ana M. **Psicologia da aprendizagem e da avaliação**. São Paulo: Cengage, 2016.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro v. 12, n. 34, p. 94-103, 2007

SAMPIERI, Roberto H.; COLLADO, Carlos F.; LUCIO, Maria D. P. B. **Metodologia de Pesquisa**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. 5ª. ed. Porto Alegre: Penso, 2013. 624 p. ISBN 978-85-65848-28-2.

SANTOS, Bettina S. D.; SPAGNOLO, Carla; STÖBAUS, Claus D. O desenvolvimento profissional docente na contemporaneidade: implicações transformadoras para o ser e para o fazer. **Revista Educação**, Porto Alegre, 41, n. 1, 19 Março 2018. 74-82. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/848/84857099011/>. Acesso em: 30 Abril 2024.

- SELLTIZ, Claire et al. "Métodos de PEquisa nas relações sociais.", São Paulo, Herder, 1967.
- SHULMAN, Judith H.; SHULMAN, Lee S. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, 6, n. 1, Junho 2016. 120-142.
- SHULMAN, Lee. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, 4, n. 2, Dezembro 2014. 196-229.
- SOMENZARI, Marcel S. *et al.* Previdência social no brasil: contexto histórico, crises e reformas. **IV Encontro de iniciação científica e tecnológica**, Araraquara, Outubro 2019. ISSN 2526-6772.
- SOUSA, Heloiza; FROZZI, Denise; BARDAGI, Marucia P. Percepção de adolescentes aprendizes sobre a experiência do primeiro emprego. **Psicologia, ciência e profissão**, Florianópolis, 33, n. 4, 2013. 918-933. Acesso em: 03 Setembro 2024.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 12ª Ed., Petrópolis (RJ): Vozes, 2010.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*, 5. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- TARDIF, M. et al. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre: Pannônica, n. 4, 1991.
- VIEIRA, Kelmara M. *et al.* De onde vem o bem-estar financeiro?: Análise dos fatores comportamentais, do gerenciamento financeiro e da renda. **Teoria e prática em administração**, 2016. 136-171.
- SOWDER, J. T. The Mathematical Education and Development of Teachers. In: LESTER, F. K. (Ed.). *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*. North Carolina: Information Age Publishers, 2007. p. 157-223.
- VILLAR, Maria D. C. O.; MOURÃO, Luciana. Avaliação do programa jovem aprendiz a partir de um estudo quase-experimental. **Temas em psicologia**, 26, n. 4, Dezembro 2018. 1999-2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v26n4/v26n4a11.pdf>.
- Wenger, Etienne. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. Print. Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives..
- Wenger, Etienne C., e William M. Snyder. "Comunidades de prática: A fronteira organizacional." *Harvard business review* 78.1 (2000): 139-146.
- WENGER, Etienne. **Comunidades de Prática: aprendizagem, significado e identidade**. Barcelona: Paidós Ibérica, 2001. ISBN 84-493-1111-X. Disponível em: <https://archive.org/details/etienne-wenger-e.-comunidades-de-pra-ctica.-aprendizaje-significado-e-identidad/page/n1/mode/2up>.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Perfil docente do curso técnico em Administração

Você está sendo convidado a participar da pesquisa: **DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: Análise a partir de uma instituição de ensino profissional técnico de nível médio do Estado de São Paulo**. A seleção do tema se deu pelo fato do pesquisador ser docente em uma instituição que possui vasta experiência na formação de jovens para o mercado de trabalho. Diante de tal premissa, resolveu-se estudar como se dá o desenvolvimento profissional docente dos quadros de professores desta instituição de ensino profissionalizante.

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.

Identificar os desafios enfrentados por docentes, que atuam no Curso Técnico em Administração em uma Instituição Pública.

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 por meio do e-mail fabio.silva8@cpspos.sp.gov.br/fabio.lopes@etec.sp.gov.br ou pelo celular (11) 98208-5040 sob os cuidados do mestrando Fábio Lopes da Silva, pesquisador responsável pela coleta e organização dos dados, sob a orientação do professor Dr. Rodrigo Avella Ramirez.

Ao final desta pesquisa, o trabalho completo será disponibilizado no site do Programa de Mestrado do CEETEPS: www.pos.cps.sp.gov.br/dissertacoes

Prof. Dr. Rodrigo Avella Ramirez - e-mail: roram1000@hotmail.com

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

APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE PESQUISA

Questionário – Desenvolvimento Profissional Docente na EPT

1. Qual é a sua formação inicial?

- a) ☐ Licenciatura;
- b) ☐ Bacharelado;
- c) ☐ Tecnólogo;
- d) ☐ Bacharelado e licenciatura;
- e) ☐ Outra (_____).

2. Há quanto tempo você atua como docente no curso técnico em Administração desta instituição?

- a) ☐ Menos de 2 anos;
- b) ☐ Entre 2 e 5 anos;
- c) ☐ Entre 6 e 10 anos;
- d) ☐ Entre 11 e 20 anos;
- e) ☐ Mais de 20 anos.

3. Qual é a sua carga horária semanal de aulas nesta instituição?

- a) ☐ Até 10 horas;
- b) ☐ De 11 a 20 horas;
- c) ☐ De 21 a 30 horas;
- d) ☐ Mais de 30 horas.

4. Trabaha em outra instituição de ensino? Se sim, somadas as duas cargas horárias qual é a sua carga horária semanal de aulas nestas instituições?

- a) ☐ Não, não trabalho em outra instituição de ensino.
- b) ☐ Sim, de 21 a 30 horas;
- c) ☐ Sim, de 31 a 40 horas;
- d) ☐ Sim. de 41 a 50 horas;
- e) ☐ Sim, mais de 50 horas.

5. Com que frequência você participa das atividades formativas oferecidas pela instituição?
(Escala Likert: 1 = Nunca | 2 = Raramente | 3 = Às vezes | 4 = Frequentemente | 5 = Sempre)

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

6. Como você avalia a relevância dessas atividades para o seu desenvolvimento profissional?
(Escala Likert: 1 = Nada relevantes | 2 = Pouco relevantes | 3 = Medianamente relevantes | 4 = Relevantes | 5 = Muito relevantes)

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

6. Quais tipos de atividades formativas você considera mais eficazes?

- a) ☐ Palestras e seminários
- b) ☐ Oficinas práticas
- c) ☐ Grupos de estudo
- d) ☐ Cursos online
- e) ☐ Cursos presenciais
- f) ☐ Outra (especificar) _____.

7. Cite uma atividade formativa que tenha contribuído significativamente para sua prática docente.

8. Em que medida você encontra dificuldades para participar das formações continuadas promovidas pela instituição? (Escala Likert: 1 = Nunca | 2 = Raramente | 3 = Às vezes | 4 = Frequentemente | 5 = Sempre)

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

9. Quais são, em sua visão, as principais barreiras para a sua formação continuada?

- a) ☐ Falta de tempo
- b) ☐ Falta de incentivo institucional
- c) ☐ Falta de recursos materiais/financeiros

d) ☐ Falta de interesse nas temáticas ofertadas

e) ☐ Outra (especificar) _____.

10. Quais são as suas principais necessidades para a construção de uma trajetória de formação contínua e autônoma?

11. Em que medida você considera que sua opinião e suas necessidades são levadas em conta no planejamento das formações promovidas pela instituição? (Escala Likert: 1 = Nunca | 2 = Raramente | 3 = Às vezes | 4 = Frequentemente | 5 = Sempre)

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

12. Avalie o quanto você concorda com a seguinte afirmação: “O professor deve ser reconhecido como sujeito produtor de conhecimento e não apenas como aplicador de conteúdos.” (Escala Likert: 1 = Discordo totalmente | 2 = Discordo parcialmente | 3 = Neutro | 4 = Concordo parcialmente | 5 = Concordo totalmente)

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

13. Você se considera uma pessoa participante e relevante no próprio processo de formação profissional?

14. Que temas ou áreas de conhecimento você considera prioritários para futuras formações docentes na instituição?

- a) ☐ Recursos Humanos;
- b) ☐ Contabilidade e Finanças;
- c) ☐ Legislação, Normas Regulamentadoras e Direito;
- d) ☐ Publicidade, propagando e Marketing;
- e) ☐ Tecnologia, tecnologia da Informação e Inteligência Artificial
- f) ☐ Produção e Logística;
- g) ☐ Outra (especificar) _____.

15. No contexto desta instituição, quais sugestões você faria para a elaboração de uma proposta de formação docente que incentive o seu protagonismo e produção do conhecimento?

ANEXOS

ANEXO A – PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA

PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA DO MESTRADO DO CENTRO PAULA SOUZA		
PARECER_E.P. Nº 012/2025		
1. PROTOCOLO Nº 025/2025	10/12/2025 Recebido em	2. PARECER EMITIDO EM 18/12/2025
3. TÍTULO DO PROJETO:		
Desenvolvimento profissional docente: Análise a partir de uma instituição de ensino profissional técnico de nível médio do Estado de São Paulo		
4. PESQUISADOR(ES) PROPONENTE(S):		
Fábio Lopes da Silva		
Rodrigo Avella Ramirez		
5. PARECER:		
A Comissão de Ética esclarece que não analisa os aspectos metodológicos da ABNT, haja vista que estes são de exclusiva responsabilidade dos orientadores. Após apreciação do Projeto de Pesquisa proposto, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), do Termo de Cessão de Direitos sobre Depoimento Oral e do instrumento de coleta de dados (Questionário), a Comissão de Ética em Pesquisa resolve: DEFERIR a solicitação, autorizando a execução da pesquisa proposta.		
 documento assinado digitalmente DARLAN MARCELO DELGADO Data: 18/12/2025 15:15:17-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br		
Comissão de Ética em Pesquisa Prof. Dr. Darlan Marcelo Delgado		

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) E RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO

19/02/2026, 10:16

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Visão Geral das Respostas Ativo

Respostas

43



Tempo Médio

15:42



Duração

93 Dias



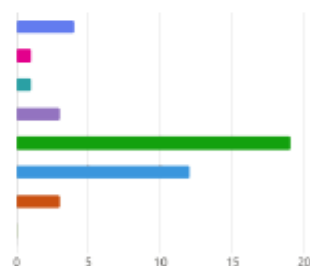
1. Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Registro também que concordo com o tratamento de meus dados pessoais para finalidade específica desta pesquisa, em conformidade com a Lei nº 13.709 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).

● Sim, concordo 43
● Não, discordo 0



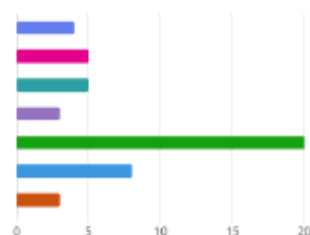
2. Qual o seu nível de formação?

● Licenciatura 4
● Bacharelado 1
● Tecnólogo 1
● Bacharelado e Licenciatura 3
● Especialização (Pós-graduação lato sensu) 19
● Mestrado (Pós-graduação stricto sensu) 12
● Doutorado (Pós-graduação stricto sensu) 3
● Pós-Doc 0



3. Há quanto tempo você atua como docente no curso técnico em Administração desta Instituição?

● Menos de 2 anos 4
● Entre 02 e 05 anos 5
● Entre 02 e 05 anos 5
● Entre 06 e 10 anos 3
● Entre 11 e 20 anos 20
● Entre 21 e 30 anos 8
● Mais de 30 anos 3

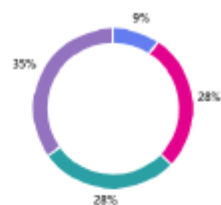


19/02/2026, 10:16

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

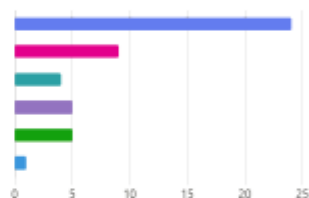
4. Qual é a sua carga horária semanal de aulas nesta instituição?

Até 10 horas	4
De 11 a 20 horas	12
De 21 a 30 horas	12
De 31 a 34 horas (máximo)	15



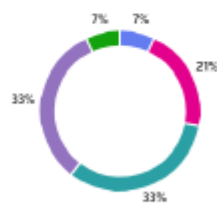
5. Trabalha em outra instituição de ensino? Se sim, somadas as duas cargas horas qual é a sua carga horária semanal de aulas nestas instituições?

Não, não trabalho em outra instituição de Ensino.	24
Sim, de 21 a 30 horas	9
Sim, de 31 a 40 horas	4
Sim, de 41 a 50 horas	5
Sim, de 41 a 50 horas	5
Sim, mais de 50 horas	1



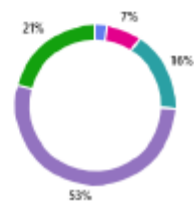
6. Com que frequência você participa das atividades formativas oferecidas pela instituição?

Nunca	3
Raramente	9
Às vezes	14
Frequentemente	14
Sempre	3



7. Como você avalia a relevância dessas atividades para o seu desenvolvimento profissional?

Nada relevante	1
Pouco relevante	3
Medianamente relevante	7
Relevante	23
Muito relevante	9



19/02/2026, 10:16

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

8. Quais tipos de atividades formativas você considera mais eficazes?



9. Cite uma atividade formativa que tenha contribuído significativamente para sua prática docente.

43
Respostas

Respostas Mais Recentes

"Não teve ainda nenhuma curso presencial"

"Nenhuma"

"Atividades com estudos de caso reais para análise"

...

6 respondentes (14%) responderam cursos para esta pergunta.

ETEC LAURO GOMES

Avaliação Diagnóstica

INOVAÇÃO

área

ensino inglês instrumental

Orientação

ensino híbrido

projetos

Licenciatura

Ensino Técnico

Estudos

Inteligência Emocional

aperfeiçoamento

atividades

Palestra

Uso

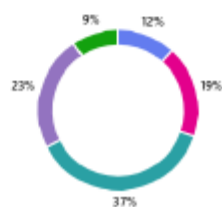
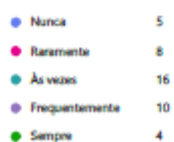
TCC

line

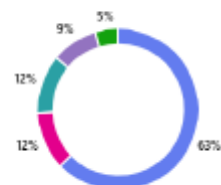
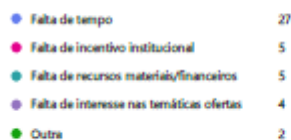
aplicação prática

CURSOS

10. Em que medida você encontra dificuldades para participar das formações continuadas promovidas pela instituição?



11. Quais são, em sua visão, as principais barreiras para a sua formação continuada?



12. Quais são as suas principais necessidades para a construção de uma trajetória de formação contínua e autônoma?

43

Respostas

Respostas Mais Recentes

"Que a instituição forneça o curso e permita comparecer no curso sem prejuízos s..."

"Para construir uma trajetória de formação contínua e autônoma, é fundamental d..."

"Bons cursos presenciais e com profissionais que tenham didática para apresentar ..."

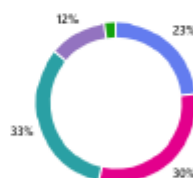
...

5 respondentes (12%) responderam recursos para esta pergunta.



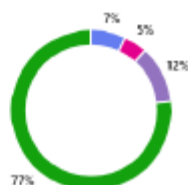
13. Em que medida você considera que sua opinião e suas necessidades são levadas em conta no planejamento das formações promovidas pela instituição?

Nunca	10
Raramente	13
Às vezes	14
Frequentemente	5
Sempre	1



14. Avalie o quanto você concorda com a seguinte afirmação: "O professor deve ser reconhecido como sujeito produtor de conhecimento e não apenas como aplicador de conteúdos."

Discordo totalmente	3
Discordo parcialmente	2
Neutro/Indiferente	0
Concordo parcialmente	5
Concordo totalmente	33



19/02/2026, 10:16

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

15. Você se considera uma pessoa participante e relevante no próprio processo de formação profissional? Como você acha que o professor aprende a ensinar?

43
Respostas

Respostas Mais Recentes

"Sim se atualizando se qualificando participando de atividades relacionadas a sua ..."

"Sim, eu me considero uma pessoa extremamente participante e relevante no me..."

"Com a necessidade de alunos em dificuldade o de o professor deve repensar a fo..."

...

7 respondentes (16%) responderam professor para esta pergunta.

professor

alunos

aula

professores

conhecimento técnico

formação profissional

tempo

busca

dia próprio

certeza

processo

instituição

formações

necessidades

turma

sala de

IA

sala

conta

aulas

16. Que temas ou áreas de conhecimento você considera prioritários para futuras formações docentes na Instituição?



17. No contexto desta Instituição, quais sugestões você faria para a elaboração de uma proposta de formação docente que incentive o seu protagonismo e produção do conhecimento?

43
Respostas

Respostas Mais Recentes

"Formação continuada Cursos Relacionados a matéria que o docente ministra tirar..."

"Crie mecanismos para reconhecer e valorizar formalmente a produção do conhe..."

"Criar mais cursos presenciais e com professores/profissionais com muita relevân..."

...

11 respondentes (26%) responderam professor para esta pergunta.

professor

professores

conhecimentos técnicos

pesquisa

atualização

metodologia

trabalho

alunos

ensino

experiências

troca

aulas

relevância

instituição

gestão

docentes

apoio

sala

direção

Metodologias ativas