



**V SINGEP**

**Simpósio Internacional de Gestão de Projetos, Inovação e Sustentabilidade**  
**International Symposium on Project Management, Innovation and Sustainability**

ISSN: 2317 - 8302

## **Educação continuada de professores para o ensino profissional e tecnológico: Desenvolvimento das competências requeridas dos docentes da escola de formação de soldados da PMMG**

**LINCOLN IGNÁCIO PEREIRA**  
Fundação Pedro Leopoldo (FPL)  
lincolnfalco@yahoo.com.br



**Educação continuada de professores para o ensino profissional e técnico:  
desenvolvimento das competências requeridas dos docentes da Escola de Formação de  
Soldados da Polícia Militar de Minas Gerais**

**Resumo**

O ensino profissional é uma modalidade de ensino que prepara o aluno para atuar em situações que mobilizará as competências necessárias para o desempenho de suas funções. Por sua vez, o corpo docente dessa modalidade deve possuir competências que o habilitem a trabalhar em sala de aula com temas e práticas específicas da esfera de atuação do profissional a ser formado. Neste trabalho, analisamos um estudo de caso de educação continuada de professores de uma disciplina destinada ao curso superior de tecnologia destinado à formação de soldados da Polícia Militar de Minas Gerais (PMMG). Diante desse quadro, a instituição de ensino optou por desenvolver uma atividade de educação continuada para o corpo docente selecionado, visando a contribuir para o desenvolvimento de competências para o exercício da docência na disciplina. Para abordar o estudo de caso, desenvolvemos pesquisa bibliográfica e documental para situar o ensino profissional no Brasil e na PMMG. Por meio de observação das atividades de educação continuada de professores, de questionários e entrevistas. Concluímos que a atividade se mostrou eficiente para o desenvolvimento de competências para que os professores exercessem seu trabalho e que se trata de um modelo viável que pode ser replicado com os corpos docentes de outras disciplinas. Por fim, levantamos aspectos positivos e negativos que podem ser considerados em futuras experiências da mesma natureza.

**Palavras-Chave:** educação continuada; ensino profissional; competências.

**Abstract**

Vocational education is a type of education that prepares students to work in situations that mobilize the necessary skills to perform their duties. In turn, the faculty of this type must possess skills that enable them to work in the classroom with themes and specific practices of the professional sphere of activity to be formed. In this paper, we analyze a case study of teachers' continuing education in a discipline aimed at higher education technology for the training of soldiers of the Military Police of Minas Gerais (PMMG). Given this situation, the educational institution chose to develop a continuing education activity for the selected faculty, aiming to contribute to the development of skills for the practice of teaching in the discipline. To address the case study, we developed bibliographical and documentary research to place vocational education in Brazil and PMMG. Through observation of continuing education activities for teachers, questionnaires and interviews. We conclude that the activity was efficient for the development of skills for teachers to exercise their work and that it is a viable model that can be replicated with faculty from other disciplines. Finally, we raise positive and negative aspects that can be considered in future experiments of the same nature.

**Keywords:** continuing education; vocational education; skills.



## 1 Introdução

O ensino profissional é uma modalidade de ensino na qual o aluno se prepara para atuar no mundo do trabalho, em situações nas quais deverá mobilizar as competências necessárias para o desempenho de suas funções. Por sua vez, o corpo docente dessa modalidade, além de preencher os requisitos essenciais de formação acadêmica relacionada à área em que leciona, deve também possuir competências que o habilitem a trabalhar em sala de aula com temas e práticas específicas da esfera de atuação do profissional a ser formado.

Neste trabalho, analisamos um estudo de caso de educação continuada de professores de uma disciplina destinada ao ensino de gêneros textuais do domínio policial, em um curso superior de tecnologia destinado à formação de soldados da Polícia Militar de Minas Gerais.

Educação não é um processo acabado, mas um processo permanente, conforme ensinou Piaget (1971). Sendo processo, corresponde à descoberta e ao aperfeiçoamento de conhecimentos que se atualizam e que se modificam em sintonia com os avanços que suscitam novas perspectivas para o ser humano. Nessa mesma linha de raciocínio, ao tratar a educação como um processo de humanização, Pimenta (2005) enfatiza que a finalidade explícita da educação é “tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-lo adiante” (Pimenta, 2005. p. 23).

A educação, sendo um dos mais eficientes meios de inovação, renovação e construção do ser e do seu meio social, mantém-se dinamicamente viva, renovando-se, perpetuando-se. Nisso repousa uma das premissas deste trabalho, o qual busca a dinamização da educação continuada dos professores, especificamente dos docentes que atuam na formação dos profissionais da Polícia Militar de Minas Gerais (PMMG), com vistas ao desenvolvimento das competências requeridas desses professores nesse contexto específico.

A eficiência e a eficácia da qualidade profissional do policial militar, o qual está em contato direto com a sociedade, começam e dependem de sua formação profissional que se dá em sala de aula. As políticas públicas apresentadas pela governança requerem que a cada dia a Polícia atenda aos mais altos padrões de qualificação, exigindo-lhe constante especialização mediante investimento no sistema educacional policial.

Esta pesquisa se desenvolve dentro do contexto em que a PMMG busca atualizar os processos que ela adota para seleção e designação do corpo docente, contexto este em que se dá a recepção de profissionais com primeira experiência de docência na instituição. Porém, como se trata de processo recente, ainda não foram desenvolvidas análises avaliativas dos critérios que balizaram a seleção do corpo docente e, conseqüentemente, da adequação dos requisitos para submissão ao processo seletivo, bem como dos processos individuais e coletivos aos quais se submeteram os professores designados.

O nosso interesse nesta pesquisa se direciona para a Escola de Formação de Soldados (EFSd), instituição responsável pela formação dos soldados da PMMG. Essa escola está envolvida no desenvolvimento do Curso Superior de Tecnologia em Atividades de Polícia Ostensiva (CSTAPO), primeiro curso de nível superior que, no Brasil, destina-se à formação de soldados policiais-militares.

Partindo da visão de educação como processo permanente, entende-se que, a princípio, os docentes selecionados são qualificados para atuar nas atividades de ensino da PMMG, uma vez que atenderam aos critérios iniciais de seleção previstos nos respectivos editais. No entanto, para que exerçam plenamente as atividades docentes, devem municiar-se de conhecimentos complementares que lhes assegurem domínio dos assuntos institucionais que constam dos programas das disciplinas nas quais atuarão.



Independentemente da formação acadêmica ou da titulação dos docentes selecionados, seria importante que a própria instituição subsidiasse a capacitação adequada dos docentes; estes seriam, portanto, preparados dentro do ambiente militar. Diante disso, compreende-se ser necessária a discussão sobre o desenvolvimento das competências específicas dos docentes que atuam na formação dos soldados da PMMG.

Com o objetivo de contribuir para o aprimoramento das atividades que visam à qualificação do corpo docente dos cursos da PMMG, esta pesquisa analisa um caso específico de educação continuada de docentes da PMMG. Trata-se de experiência inovadora, uma vez que ainda não havia sido aplicada na instituição e, por esse mesmo motivo, possui potencial para balizar outras atividades de caráter semelhante.

A presente pesquisa visa a preencher a lacuna deixada pela escassez de estudos que sustentem a capacitação de docentes para as atividades de ensino da PMMG, especialmente as relacionadas aos saberes próprios da instituição. Essa complexa questão impõe uma indagação à qual o pesquisador se propõe a responder: como se deu o projeto de implantação da educação continuada baseada no desenvolvimento de competências para o corpo docente em uma disciplina específica do Curso de Formação de Soldados da PMMG?

O objetivo geral que direcionou os trabalhos da pesquisa foi: avaliar os processos de seleção e de implantação da educação continuada baseada no desenvolvimento de competências para o corpo docente da disciplina Produção Textual Policial do Curso de Formação de Soldados da PMMG.

Os objetivos específicos foram:

- descrever a importância da educação na atividade do policial militar;
- descrever as competências profissionais requeridas dos docentes do ensino policial-militar;
- analisar os critérios atuais para seleção de docentes da disciplina Produção Textual Policial do Curso de Formação de Soldados;
- descrever e analisar as estratégias de educação continuada de professores para o exercício da docência da disciplina Produção Textual Policial do Curso de Formação de Soldados.

Considera-se relevante o tema desta pesquisa visto que a competência do profissional de segurança pública tem sido exigência contínua da sociedade, do Estado, da mídia e da própria instituição policial. Desta sorte, os policiais, cuja função os expõe ao contato direto e contínuo com o público externo, carecem de formação educacional sempre atualizada e coerente com os princípios e valores da sociedade na qual atuam.

Os profissionais que exercem a docência voltada para a formação dos policiais precisam, também, estar constantemente atualizados, a fim de atenderem às exigentes demandas contemporâneas. Com isso, deve-se considerar que não existem cursos externos destinados à capacitação dos professores que pretendem atuar na formação de policiais.

Em um contexto em que ainda são incipientes as experiências que visam a fomentar a educação continuada de professores da educação profissional e tecnológica da Polícia Militar de Minas Gerais, desenvolveu-se uma experiência inovadora na instituição. Em razão da implementação do CSTAPO, e em decorrência da composição de um corpo docente integrado por professores que não possuem experiência anterior no trabalho com a disciplina Produção Textual Policial, desencadeou-se uma atividade voltada para a preparação desses profissionais. Tratou-se de um evento em moldes ainda não adotados na Instituição, portanto, atividade a ser analisada com vistas a perceber sua eficácia como instrumento para a educação continuada de professores. Por esses motivos, a atividade em questão, desenvolvida para o



corpo docente da disciplina Produção Textual Policial constitui-se no objeto de observação da presente pesquisa.

Para algumas disciplinas, foi desenvolvido, na própria instituição, a capacitação dos professores para atuação no Curso de Formação de Soldados.

### **A importância da educação na sociedade do conhecimento**

O termo sociedade do conhecimento surge em um contexto em que, principalmente em razão do advento das tecnologias digitais, a informação passa a circular mais amplamente. Além disso, na dinâmica econômica do mundo atual, o próprio conhecimento é gerador e propiciador de riquezas, ou, nos termos defendidos por Theis (2013), é um tipo especial de conhecimento, na medida em que “não é qualquer conhecimento: é um conhecimento economicamente útil” (Theis, 2013, p. 140),

Para Dziekaniak e Rover (2011), porém, sociedade do conhecimento se instaura em um mundo dependente e sustentado pelas tecnologias que propiciam e propagam as informações como um “insumo básico para o desenvolvimento do conhecimento [...]. O conhecimento vem a ser o valor agregado à informação, é ‘o que se faz com ela’; o diferencial que culminará na tomada de decisões acertadas, no *saber fazer*” (Dziekaniak & Rover, 2011, p. 3., grifos dos autores).

Delors (2003) propõe que quatro vias do saber – também denominados quatro pilares do conhecimento – orientem o processo educativo: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*.

Delors (2003) explica que *aprender a conhecer* significa adquirir os conhecimentos da compreensão, mas não se trata apenas de ficar restrito a saberes especializados. Percebemos que para Delors (2003) a educação é um processo importante para a promoção do relacionamento humano e para a construção de uma sociedade mais justa e mais igualitária.

### **Lei de Diretrizes e Bases da Educação e Implicações para o Ensino Profissional no Brasil**

Conforme informações constantes do Documento Base para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Técnico (BRASIL, 2007), a educação profissional no Brasil teve suas origens no Colégio das Fábricas, criado pelo Príncipe Regente no ano de 1809. Nas décadas de 30 e 40, em razão do recrudescimento do setor industrial, adveio a necessidade de orientar a educação nacional de maneira mais efetiva, o que resultou em um conjunto de decretos, conhecido por Leis Orgânicas da Educação Nacional – ou a Reforma Capanema. Com a Reforma Capanema, a educação brasileira passou a organizar-se em educação básica – que incluía o curso primário e o secundário – e educação superior.

Transcorrido o longo processo que resultou na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – cuja tramitação iniciou-se em 1948 e perdurou até 1961, com a promulgação da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961) –, o ensino médio propedêutico e o profissionalizante foram equiparados, o que permitiu que os alunos pudessem ser transferidos de uma vertente para a outra sem a necessidade da realização de provas e exames.

Na década de 70, outro momento de substancial mudança ocorre com a promulgação da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou novas diretrizes e bases para a educação de 1º e 2º graus (BRASIL, 1971). Com o objetivo de “estruturar a educação de nível médio brasileiro como sendo profissionalizante para todos” (BRASIL, 2007, p. 14), a lei organizou o sistema de ensino em 1º grau – que acampou os antigos primário e ginásial – e 2º grau – que absorveu o colegial. A estratégia do Governo de impor o caráter profissionalizante no ensino



de 2º grau visava a atender às crescentes exigências de mão de obra técnica de nível médio – observadas no período de desenvolvimento denominado *milagre brasileiro* –, ao mesmo tempo em que oferecia resposta às classes mais populares no que se referia às demandas educacionais (BRASIL, 2007).

Nas atuais Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), estabelecidas pela Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), as previsões referentes à educação profissional e tecnológica decorrem, principalmente, das alterações trazidas pela Lei 11.741, de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008). Assim, a partir desta Lei, a educação profissional e tecnológica passou a integrar-se, nos termos atuais, aos demais níveis e modalidades e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia previstos na LDBEN.

A previsão de que o ensino militar, que interessa mais diretamente à presente pesquisa, será organizado em lei específica, consta do artigo 83 da LDBEN. Apesar de a lei especificar a regulamentação própria para o ensino militar, as reflexões que visam ao aprimoramento dessa modalidade e, especialmente, no caso desta pesquisa, à capacitação de docentes, podem se beneficiar das pesquisas e das análises que se debruçaram sobre o ensino profissional de maneira mais ampla. Nesse sentido, buscaremos em documentos e pesquisas sobre a educação profissional e tecnológica discussões que convergem para preocupações referentes à capacitação do professor no quadro que se instaurou na vigência da LDBEN.

A nova realidade que se impôs à educação profissional em razão das especificações trazidas pela LDBEN motivou e ainda motiva discussões não somente no que se refere às dimensões atribuídas à formação do aluno trabalhador, mas também a aspectos práticos decorrentes do novo quadro, tais como a formação e a capacitação do professor. Nesse sentido, levanta a necessidade de pensar o ensino profissional e tecnológico em suas especificidades, notadamente as que decorrem de entendê-la como base cultural da sociedade, “evitando o erro de se transformar em mercadoria e de considerar a educação profissional e tecnológica como adestramento ou treinamento” (MEC, 2004, p. 7).

Conforme se sobressai nas propostas de Machado (2008), o professor do ensino profissional deve estar preparado para atuar de maneira alinhada com os propósitos dos eventos educativos dos quais participa, portanto, ser um profissional que “sabe o que, como e por que fazer e que aprendeu a ensinar” (Machado, 2008, p. 18), participar mais ativamente no processo de ensino e aprendizagem – propondo estratégias; prevendo condições no contexto; realizando trabalho interdisciplinar; promovendo transposições didáticas contextualizadas.

Moura (2008) reconhece que o desenvolvimento da educação profissional e tecnológica somente pode ser alcançado com o envolvimento de professores capacitados para atuar nas diversas especificidades. A preparação desses professores deve ir além da capacitação para transmitir conteúdos e técnicas; ou seja, devem também assumir postura crítica, reflexiva e orientada para a responsabilidade social.

### **Competência: conceito e aplicação na formação de professores**

Nesta pesquisa, para manter coerência com o objeto em estudo, buscou-se inicialmente identificar como o conceito de competência é tratado pelas agências que regulam o ensino profissional e tecnológico no Brasil. Em seguida, abordou-se o termo na perspectiva de pesquisadores que o tomam como objeto de estudo (Zarifian, 2003; Gattai, 2008; Altet, 2001) para chegar à maneira pela qual o tomaremos na pesquisa.

No Parecer CNE/CEB 16/99 (BRASIL, 1999a), o Conselho Nacional de Educação (CNE) esclareceu seu entendimento de que competência profissional é “a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o



desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (BRASIL, 1999a, p. 24). Em razão dos três termos que orientam a definição apresentada, o CNE esclareceu:

O conhecimento é entendido como o que muitos denominam simplesmente saber. A habilidade refere-se ao saber fazer relacionado com a prática do trabalho, transcendendo a mera ação motora. O valor se expressa no saber ser, na atitude relacionada com o julgamento da pertinência da ação, com a qualidade do trabalho, a ética do comportamento, a convivência participativa e solidária e outros atributos humanos, tais como a iniciativa e a criatividade (BRASIL, 1999a, p. 24).

Com base nas abordagens de Zarifian (2003) e de Gattai (2008), em razão das diversas possibilidades de entender a noção de qualificação, na pesquisa, entenderemos que a competência está relacionada à realização, à ação do trabalhador nas tarefas próprias da sua profissão. Para entender as competências do profissional, é necessário reconhecer o conjunto de qualidades que ele detém e mobiliza na realização do trabalho. Nesse sentido, entende-se que a qualificação representa o conhecimento, uma das facetas da competência profissional. Altet (2001) discute as competências envolvidas na formação do professor e tem em vista a reflexão de que o ato de ensinar não pode ser analisado somente em ações que reportam à transmissão de conteúdos ou métodos previamente definidos. Isso decorre do fato de que o trabalho do professor se faz com a interação em sala de aula em toda a sua dinâmica e complexidade, o que supõe ações diversificadas em cada situação e diante das diversas respostas dos alunos.

Para Altet (2001), as especificidades do trabalho do professor decorrem do fato de ele dominar duas práticas distintas: a primeira se refere à gestão da informação “da estruturação do saber pelo professor e de sua apropriação pelo aluno”, ou seja, deve dominar a didática; a segunda se refere ao tratamento da “informação transmitida como Saber para o aluno, através da prática relacional, e as ações do professor para colocar em funcionamento condições de aprendizagens adaptadas, que é o domínio da Pedagogia”.

### **Educação continuada de professores**

Segundo D’Água e Feldmann (2012), o processo formativo de educação continuada é alvo de críticas dos que a tomam como pacotes fechados provenientes de políticas públicas ou órgãos internacionais, portanto, desvinculados das realidades e singularidades das situações práticas nas quais os professores exercem seu ofício. D’Água e Feldmann (2012) consideram que a equipe gestora escolar é potencial desencadeadora do processo de formação continuada do professor.

Dessa forma, a formação continuada de professores para o exercício da prática docente na própria comunidade em que atuam pode ser entendida como uma possibilidade para que os docentes sejam capacitados para desenvolver conteúdos para os quais não foram preparados na formação inicial. Para que isso ocorra, é necessário que a equipe gestora se interesse pelas atividades e se envolva nos procedimentos que visem a propiciar os eventos de educação continuada.

### **Metodologia**

A presente pesquisa é descritiva, pois descreve as características de determinadas populações ou fenômenos. Quanto aos meios, é qualitativa e se desenvolve por meio de estudo de caso e pesquisa documental. Trata-se a pesquisa, portanto, de um estudo de caso



etnográfico que emprega a observação de participantes e entrevistas como recurso para o estudo aprofundado. Quanto à pesquisa documental, neste caso foram representados pelos editais, regulamentos e leis que tratam do ensino profissional e tecnológico na PMMG, especialmente os referentes à formação do soldado.

A unidade de análise desta pesquisa é a Academia de Polícia Militar de Minas Gerais, especificamente a Escola de Formação de Soldados. A unidade de observação são coordenadores de disciplinas e os professores, civis e militares. Os respondentes desta pesquisa pertencem a duas categorias. A primeira trata-se da coordenadora da disciplina Produção Textual Policial da Escola de Formação de Soldados e do professor que a auxiliou na atividade em análise. A segunda refere-se aos professores da mesma disciplina também da Escola de Formação de Soldados, cuja amostragem totalizará aproximadamente 25 profissionais.

Os dados para esta pesquisa foram coletados por meio de questionários, entrevistas e observações registradas tanto por ocasião do processo seletivo dos professores quanto de algumas aulas ministradas posteriormente pelos docentes credenciados.

Os questionários foram compostos por perguntas que contemplaram a formação acadêmica do entrevistado, faixa etária, sexo, experiências profissionais, além de indagações quanto à participação no evento de capacitação objeto do estudo de caso. O tempo necessário para cada questionário girou em torno de 15 minutos, e o questionário foi preenchido em formato digital, na *Internet*, na ferramenta *Google Doc*. Os questionários foram respondidos por 17 professores.

Como critério de seleção dos entrevistados, identificamos que professores, tendo participado do processo de credenciamento para atuar no CFSd 2014 e tendo efetivamente ministrado aulas na disciplina Produção Textual Policial, participaram de novos credenciamentos de professores realizados pela Academia da Polícia Militar para ministrar a mesma disciplina. Em ambos os casos, consideramos apenas os professores aprovados nos processos de credenciamento.

Retomando o referencial teórico já apresentado neste trabalho, buscamos fontes documentais e bibliográficas que nos permitiram situar historicamente também a educação da Polícia Militar, processo necessário para que consideremos processos e metodologias aplicáveis à educação continuada de professores nessa instituição.

A disciplina Produção Textual Policial para o CFSd foi desenvolvida em 30 horas/aula. Estava inserida na temática *Comunicação, Informação e Tecnologia em Segurança Pública*, juntamente com as disciplinas Língua Portuguesa: Leitura e Produção de Textos, Comunicação Organizacional, Comunicações Operacionais e Inteligência Aplicada às Atividades Policiais. A disciplina Produção Textual foi desenvolvida no 3º módulo do curso, na sequência da disciplina Língua Portuguesa: Leitura e Produção de Textos, ministrada no 2º módulo.

Encerrado o processo de credenciamento, o corpo docente foi composto por 28 professores, dos quais 25 atuaram plenamente. Uma das professoras foi designada para coordenar a disciplina e responder por atribuições previstas na legislação de ensino da PMMG.

A APM selecionou o corpo docente que atuaria no curso, o que se deu por meio do Edital de Credenciamento de Docentes nº 01/2013-APM/EFSD, de 21 de outubro de 2013 (MINAS GERAIS, 2013). O Edital foi aberto ao público.

Como exigência básica de escolaridade, o Edital exigiu dos professores a titulação mínima de graduação, contudo, nas especificações básicas particulares por disciplina, a maior parte dos casos previa a especialização como requisito particular.





A pesquisa foi feita por meio de um questionário, cujo objetivo foi levantar dados que nos permitissem identificar informações a respeito dos *saberes teóricos – a serem ensinados e para ensinar*. Buscamos essas informações no primeiro grupo de perguntas – que se referiam a sua formação e a sua experiência profissional – e no segundo grupo – que se referiam à participação no processo seletivo.

Os questionários foram enviados oportunamente para todos os 25 professores que atuaram plenamente, mas obtivemos o retorno de apenas 17 desses questionários. Reconhecemos que os dados de 68% dos professores, correspondente aos questionários preenchidos, não espelha diretamente a equipe no que se refere a informações sobre os dados mais práticos, como a titulação e a experiência profissional. Em razão disso, tomamos esses dados como fonte de levantamento da diversidade do perfil da equipe.

Quanto às perguntas que se referem à participação do professor, nosso objetivo foi verificar se os próprios professores estavam conscientes sobre as necessidades que teriam para o trabalhar no CFSd e como pretendiam se preparar para isso. Acreditamos que essas informações são importantes para permitir conclusões sobre a importância das atividades de treinamento do corpo docente.

Tanto no relatório quanto na entrevista, a coordenadora ressaltou que, apesar dos aspectos positivos referentes ao perfil desse corpo docente, a falta de experiência na docência da disciplina, tanto por parte de professores civis quanto de professores policiais-militares, poderia dificultar o andamento das atividades. No que se refere aos professores civis, a dificuldade mais salientada pela coordenadora era a falta de acesso aos documentos que constavam do programa e a peculiaridades do uso da linguagem no contexto policial-militar, conhecimentos necessários para tratar do conteúdo da disciplina com alunos policiais. Quanto aos professores policiais, se por um lado a experiência em relação ao uso dos documentos e da linguagem poderiam ser facilitadores, a alguns faltava a experiência didática específica – nesse aspecto, a coordenadora considerava que era necessário que o grupo de professores estivesse alinhado no que se refere à metodologia, à concepção teórica e à abordagem didática próprias da disciplina.

Ao ser composta a banca da aula didática, a coordenadora percebeu que os novos professores careciam, em sua maior parte, de referencial teórico que lhes permitisse estudar para ministrar aula cujo conteúdo estivesse coerente com o uso e a produção do boletim de ocorrência. Alguns professores recorreram a poucos trabalhos acadêmicos existentes sobre o documento, outros a apostilas produzidas na própria APM para os estudos da disciplina e outros a informações da internet. Como resultado, no entendimento da coordenadora, o desempenho da maior parte dos professores foi considerado positivo, embora existisse a dificuldade do pouco acesso dos professores ao conteúdo a ser trabalhado.

Essa situação levantou discussões na escola, envolvendo a coordenadora da disciplina e a supervisão de ensino, que intermediou o diálogo com o comando da escola. Dessas discussões surgiu a proposta de treinamento do corpo docente credenciado – um total de 30 professores –, com vistas a permitir que esses professores, que já haviam demonstrado saberes teóricos e práticos, de acordo com o que foi possível avaliar nas duas fases da seleção, fossem preparados para trabalhar o conteúdo do Plano de Disciplina em suas turmas do CFSd.

No primeiro encontro do treinamento, a coordenadora tratou da abordagem metodológica adotada na disciplina e abordou aspectos facilitadores e dificultadores a partir de sua experiência como docente. O objetivo dessa abordagem era situar os professores no contexto da disciplina e da instituição policial.

Merece destaque a visita técnica realizada ao CICOp. Como o setor é responsável pelo despacho das patrulhas que atendem às ocorrências policiais, a visita propiciou aos professores o conhecimento prático sobre as rotinas que resultam na elaboração do boletim de ocorrência, documento ao qual dedicariam boa parte de suas atenções em sala de aula. Outro aspecto positivo da visita técnica foi contribuir para que os professores desenvolvessem



conhecimentos práticos que contribuíssem para as exemplificações e as discussões em sala de aula. Este último objetivo pode ter sido alcançado com as visitas às diversas seções do CICOp.

Também em razão da importância do boletim de ocorrência (BO) como assunto de estudos da disciplina, foram dedicados dois encontros com essa temática, uma delas, realizada no laboratório de informática, para preparar os professores com o objetivo de operar o sistema informatizado no qual o documento é produzido, denominado módulo do Registro de Eventos de Defesa Social (REDS). Para isso, os professores acessaram o ambiente de treinamento, tal qual fariam seus alunos.

Em seu relatório final, a coordenadora avaliou o treinamento como bem-sucedido “no sentido de cumprir o programado e de oferecer oportunidade para que os professores, especialmente os novos integrantes da equipe, se entrosassem com os assuntos previstos no Programa da Disciplina, com a abordagem teórica e com as metodologias definidas”.

Para permitir uma melhor percepção sobre a impressão que os professores tiveram sobre o treinamento e as motivações que os levaram a participar ou se ausentar das atividades, analisaremos dados dos questionários e das entrevistas aplicadas ao corpo docente. Preliminarmente, é importante novamente esclarecer que 17 professores responderam ao questionário. Em razão dos cuidados adotados para assegurar o sigilo das respostas, não é possível estabelecer relações que conduzam a vincular os dados do perfil dos professores e a resposta ou na falta de resposta ao questionário.

Acerca da visão dos professores sobre a primeira atividade do treinamento, 8 professores (47,1%) avaliaram como excelente, 4 (23,5%) como muito bom e 2 (11,8%) como bom. Apenas um professor (5,9%) avaliou a atividade como desnecessária por considerar que ela não acrescentou nenhum resultado relevante à prática docente da disciplina.

As opiniões dos professores sobre o segundo e o terceiro módulos foram categorizadas em apenas uma pergunta, à qual um professor (5,9%) avaliou a atividade como desnecessária, e 3 (17,6%) não participaram. Os outros professores avaliaram positivamente, dos quais 8 (47,1%) classificaram como excelente, 1 (5,9%) como muito bom e 2 (11,8%) como bom.

Sobre a visita ao CICOp, 6 professores (35,3%) não participaram da visita técnica. Do total de respondentes, 1 professor (5,9%) avaliou a atividade como desnecessária, 4 (23,5%) avaliaram como excelente, 3 (17,6%) avaliaram como muito boa e 1 (5,9%) como boa.

Quanto ao terceiro módulo do treinamento, o REDS, dos respondentes, 3 (17,6%) não participaram da atividade. Os demais avaliaram de forma positiva, dos quais 8 (47,6%) classificaram como excelente, 3 (17,6%) como muito boa e 1 (5,9%) como boa.

Sobre o último módulo do treinamento, dois professores (11,8%) afirmaram não ter participado dessa atividade, 1 (5,9%) avaliou como desnecessária, 7 (41,2%) como excelente, 3 (17,6%) como muito boa e 2 (11,8%) como boa.

Acerca das perguntas sobre as três reuniões convocadas pela coordenadora para tratar da padronização de procedimentos para as aulas, movimentos e demais orientações para a execução dos conteúdos das Unidades III a V, 16 professores compareceram, incluindo a coordenadora. Dos 15 professores que responderam à pergunta do questionário sobre essa reunião, 6 (35,3%) classificaram como excelente, 7 (41,2%) como muito boa e 2 (11,8%) como boa.

A segunda reunião de professores contou com a presença de 12 professores e teve como tema a padronização de procedimentos para correção dos trabalhos da disciplina. Sobre a terceira reunião, 4 professores (23,5%) não responderam a pergunta, 3 (17,6%) consideraram excelente, 5 (29,4%) muito boa e 3 (16,6%) boa.

Sobre a terceira reunião, 2 professores (11,8%) responderam que não participaram e os demais professores avaliaram positivamente, dos quais 5 (29,4%) consideraram positiva, 6 (29,4%) consideraram muito boa e 2 (11,8%) consideraram boa.

Os encontros alternativos foram realizados pela coordenadora da disciplina com os professores que não puderam participar das atividades previstas. 14 professores se manifestaram



sobre os encontros alternativos, dos quais 4 (23,5%) consideraram excelente, 47,1% consideraram muito bom e 2 (11,8%) consideraram bom.

Outro instrumento de coleta de informações sobre as atividades de treinamento foi a entrevista. Realizamos entrevistas com seis dos sete professores que participaram de novo credenciamento após atuar no CFSd 2014.

Como conclusão parcial, podemos dizer que os professores avaliaram positivamente as atividades de treinamento, atribuindo uma influência positiva a ele.

Além de analisar os relatórios elaborados pela professora que coordenou o treinamento, o seu próprio parecer foi de que a atividade contribuiu para alinhar os procedimentos, o que não está só relacionado ao uso da linguagem no meio militar, mas também à identificação de vícios à abordagem dos problemas mais comuns. Para ela, esses aspectos não são solucionados somente com o estudo dos documentos, mas com a definição da abordagem didática que pode se modificar.

A realização de encontros alternativos para a coordenadora representa aspectos positivos e negativos. Positivos porque demonstrou que os professores estavam interessados, buscando encontrar dias e horários para conciliar o treinamento com demandas inesperadas, às vezes profissionais. Mas a realização dos encontros alternativos gerou um esforço que poderia ser evitado caso o treinamento fosse planejado com mais antecedência – a concepção do treinamento e a divulgação aos professores ocorreram pouco antes do início das atividades.

Na avaliação da coordenadora, o treinamento atingiu os objetivos propostos. A professora fez uma ressalva no sentido de que isso somente pôde ser afirmado porque a participação dos professores foi facultativa – nesse sentido, os objetivos foram atingidos para o grupo de professores que se propôs a participar das atividades.

Escolhemos avaliar o evento de educação continuada sob a perspectiva dos professores envolvidos, para verificar se o treinamento contribuiu para o exercício da atividade e para atuações posteriores. De acordo com as informações das entrevistas e dos questionários, podemos dizer que os professores participantes avaliaram o treinamento de forma positiva em sua atuação profissional.

O evento que tratamos nesta pesquisa foi a primeira experiência de educação continuada de professores da disciplina Produção Textual Policial para o CFSd. Tal experiência teve os seguintes aspectos positivos: ser aprovada pela administração da escola e dar oportunidade para que os professores se preparassem para as aulas. Aparentemente a carga horária do treinamento foi compatível porque permitiu que os assuntos previstos no Plano da Disciplina fossem tratados no tempo determinado.

O treinamento também foi positivo por permitir que professores que ainda não haviam trabalhado com a disciplina, e alguns nem na PMMG, desenvolvessem competências próprias dos saberes práticos e teóricos que decorrem do conhecimento e da aplicação prática dos conteúdos no exercício da atividade profissional. Nesse sentido, o treinamento parece acrescentar componentes específicos no quadro de saberes que tomamos como referência para análise.

Quanto aos *saberes teóricos, saberes a serem ensinados*, acreditamos que o treinamento agregou um novo componente, qual seja a formalização atestável de atualização nos conteúdos didáticos próprios da disciplina – conhecimentos que não são próprios dos cursos de formação inicial de professores em razão de somente serem construídos no ambiente policial-militar.

Quanto aos *saberes teóricos, saberes para ensinar*, o efetivo exercício da atividade de docente da disciplina acrescentou um componente não avaliado diretamente no processo de credenciamento – a experiência docente na disciplina Produção Textual Policial. Quanto a esse componente, é importante destacar que ele não se refere somente às atividades desenvolvidas em sala de aula, mas ao conjunto de tarefas nas quais o docente se envolve em razão de fazer parte de uma equipe de professores responsável por desenvolver uma.



Quanto aos *saberes práticos*, acreditamos que uma avaliação no final da disciplina, a exemplo do que foi realizado na terceira reunião de professores, junto aos outros instrumentos que podem ser desenvolvidos pela escola, pode contribuir para manter o acompanhamento sobre a competência do corpo docente.

Em razão disso, acreditamos que, com os dados obtidos na pesquisa, podemos completar o quadro no qual buscamos corresponder os saberes de Altet (2001) com as competências gerais dos professores da disciplina Produção Textual Policial do CFSd/2014.

Considerando a capacitação de professores para atuar na área de linguagem, acreditamos que o treinamento também está de acordo com o que estabelecem Magalhães (2001) e D'Água e Feldman (2012) – no que se refere ao investimento no professor já formado para trabalhar com disciplinas específicas – por meio da identificação da modalidade apropriada a cada contexto.

No caso prático, o treinamento propiciou o desenvolvimento de competências para atuar na área específica – com o necessário conhecimento do conteúdo didático e da metodologia própria da disciplina. Nenhum desses dois conhecimentos poderiam ter sido obtidos exclusivamente com a titulação, com experiência docente ou mesmo com a experiência profissional na instituição.

Finalmente, como defendem D'Água e Feldman (2012), consideramos que o papel da equipe gestora da escola é importante na busca por soluções dos problemas que se referem à capacitação dos professores que atuam no ensino profissional. Nesse sentido, a experiência bem-sucedida pode ser avaliada para fomentar novas atividades de treinamento adequadas às necessidades de diversas disciplinas, com planejamento e certificação que permitam a educação continuada de professores e a manutenção dos registros que subsidiem novas seleções do corpo docente.

## **Conclusões**

Neste trabalho, analisamos uma experiência inovadora de capacitação de professores para o ensino profissional voltado para a formação de soldados da PMMG. O treinamento permitiu o desenvolvimento de competências por meio do processo de educação continuada que tanto professores participantes quanto este pesquisador consideraram como adequado aos objetivos propostos.

Como limitações desta pesquisa, destacamos o fato de a observação estar limitada a apenas uma das disciplinas do CFSd/2014. Esse fato decorre de, tratando-se de uma experiência inédita, o evento de capacitação não ter se estendido a outras disciplinas. Quanto a esse aspecto acreditamos que, em razão dos resultados positivos, confirmados pela presente pesquisa, há fundamento para que eventos semelhantes sejam desenvolvidos com o corpo docente de outras disciplinas. Destaca-se também a não participação da totalidade de professores no fornecimento de dados que propiciaram a análise da sua perspectiva sobre o treinamento, especialmente no que se refere ao questionário. Apesar de acreditarmos que o número de questionários respondidos tenha sido representativo (corresponde a 68% dos professores),

A atividade neste trabalho mostra que a implementação é viável na PMMG.



## Referências

Andrade, P. A. (1976). *Origens históricas da PMMG. 1709/1831*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial.

Altet, M. (2001). As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In L. Paquay, P. Perrenoud, M.

Altet, & E. Charlier. *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* (2a ed., F. Murad, & E. Gruman, Trans.). Porto Alegre: Artmed.

Araújo, R. M. L. (1999). Competência e qualificação: duas noções em confronto, duas perspectivas de formação dos trabalhadores em jogo. *Trabalho e Crítica*, Belo Horizonte/Rio de Janeiro, 1(1),173-186. Recuperado em 10 fevereiro, 2015, de <<http://www.gepte.com.br/artigos-e-comunicacoes>>. [Página do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação – GEPTE].

*Bases curriculares para a formação dos profissionais da área de segurança do cidadão*. (2000). Brasília, DF: Ministério da Justiça.

Bittencourt, Cláudia. (2002). A gestão de competências gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional: a experiência de três empresas australianas. *Revista de Administração Mackenzie*. Ano 3, n. 1, p. 135-157. Disponível em <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/RAM/article/view/17/17>>. Acesso em 14 jun. 2015.

Collins, J., & Hussey, R. (2005). *Pesquisa em administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação* (2a ed., L. Simonini, Trad.). Porto Alegre: Bookman.

Cotta, F. A. (2006). *Breve História da PMMG*. Belo Horizonte: Crisálida.

D'água, S. V. N. L., & Feldmann, M. G. (2012). A gestão escolar e a formação continuada: elos a serem estreitados. In S. V. N. L. D'água, & H. P. Neto. *Formação docente: diálogos convergentes*. São José do Rio Preto, pp. 121-140.

Deluiz, Neise. (2001). O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e da educação: implicações para o currículo. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, set./dez. Disponível em <<http://www.senac.br/bts/273/boltec273b.htm>>. Acesso em 14 jun. 2015.

Delors, J. (2003). Os quatro pilares da educação. In: J. Delors. *Educação: um tesouro a descobrir*, (2a ed.). São Paulo: Cortez. pp. 89-102.

Durkheim, E. (1973). *Educación y Sociología*. Buenos Aires: Editorial Shapire.

Dziekaniak, G., & Rover, A. (2011). Sociedade do conhecimento: características, demandas e requisitos. *Revista de Informação*, 12(5), Disponível em



<<http://www.egov.ufsc.br/portal/print/conteudo/artigo-sociedade-do-conhecimento-caracter%C3%ADsticas-demandas-e-requisitos>>.

*Edital de Credenciamento de Docentes nº 01/2013.* (2013). Torna pública a abertura de inscrições e estabelece normas para a realização de processo visando ao credenciamento de docentes para o Curso de Formação de Soldados. Polícia Militar De Minas Gerais – PMMG. Belo Horizonte, MG.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (Coleção Leitura). São Paulo: Paz e Terra.

Gattai, M. C. (2008). *A fragilidade da classificação das competências e a eficácia do perfil como instrumento de sua gestão*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Gil, A. C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa* (5a ed.). São Paulo: Atlas, 2010.

Kleiman, A. B., & Signorini, I. (2001). *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artes Médicas.

*Lei 11.741, de 16 de julho de 2008.* (2008). Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, DF: Congresso Nacional. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm)> . Acesso em 20 dez. 2014.

*Lei 20.010, de 5 de janeiro de 2012.* (2012). Dispõe sobre o Sistema de Ensino da Polícia Militar de Minas Gerais e dá outras providências. Assembleia Legislativa, Minas Gerais.

*Lei 4.014, de 20 de dezembro de 1961.* (1961). Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional.

*Lei 5301, de 16 de outubro de 1969.* (1969). Estatuto dos Militares de Minas Gerais. Assembleia Legislativa, Minas Gerais.

*Lei 6.260, de 13 de dezembro de 1973.* (1973). Institui o Sistema de Ensino da Polícia Militar de Minas Gerais. Diário Oficial, Minas Gerais.

*Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional. Recuperado em 20 dezembro, 2014, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm).

*Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971.* (1971). Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm)>.

*Lei complementar 115, de 5 de agosto de 2010.* (2010). Altera a Lei complementar 5301, de 16 de outubro de 1969, que contém o Estatuto dos Militares do estado de Minas Gerais, e dá



outras providências. Disponível em <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LCP&num=115&comp=&ano=2010>. Acesso em 03 out. 2015.

Lima Júnior, A. (1943). *A Capitania das Minas Gerais*. Rio de Janeiro: Zélio Valverde.

Machado, L. R. S. (2008). Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*, 1(1),8-22. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev\\_brasileira.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf)>.

Magalhães, L. N. (2001). Modelos de educação continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. In A. B. Kleiman (org.). *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada* Campinas (Coleção Ideias sobre Linguagem). São Paulo: Mercado das Letras.

Ministério da Educação – MEC. (2004). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: proposta em discussão*. Brasília. Recuperado em 20 dezembro, 2014, de <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p\\_publicas.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf)>.

Ministério da Educação – MEC. (2010). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia*. Brasília. Recuperado em 20 dezembro, 2014 de <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=7237&Itemid=>](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7237&Itemid=>)>.

Ministério da Educação. (2007). *Educação profissional e técnica de nível médio integrada ao ensino médio* (Documento Base). Brasília, DF: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Recuperado em 20 dezembro, 2014, de <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf)>.

Miranda, D. (2013). *O que quer a polícia: poder ou competência?* Curitiba: Appris.

Moreira, M. A. (2011). *Metodologias de pesquisa em ensino*. São Paulo: Editora Livraria da Física.

Moura, D. H. (2008). A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*, 1(1), 23-38.

*Parecer CNE/CEB nº 16/99, de 05 de outubro de 1999*. (1999). Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF, Conselho Nacional de Educação. Recuperado em 22 dezembro, 2014, de <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/tecnico/legisla\\_tecnico\\_parecer1699.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer1699.pdf)>.

*Parecer CNE/CP nº 29/02, de 03 de dezembro de 2002*. (2002a). Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Tecnológico. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Recuperado em 22 dezembro, 2014, de <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/cp29.pdf>>.



V SINGEP

Simpósio Internacional de Gestão de Projetos, Inovação e Sustentabilidade  
International Symposium on Project Management, Innovation and Sustainability

ISSN: 2317 - 8302

Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva do ofício de professor: profissionalização e razão pedagógicas*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Piaget, J. (1971). *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro, Zahar.

Pimenta, S.G. (Org.). (2005). *Saberes Pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez.

Recuperado em 2 janeiro, 2015 de

<[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev\\_brasileira.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf)>.

*Regulamento do Centro de Ensino Técnico (2010)*. Academia de Polícia Militar. Centro de Ensino Técnico. Belo Horizonte. 164 p.

*Resolução 4210, de 23 de abril de 2012*. (2012). Estabelece as Diretrizes da Educação da Polícia Militar. Boletim Geral da Polícia Militar de Minas Gerais, 31.

*Resolução CNE/CEB nº 04/99, de 05 de outubro de 1999*. (1999). Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Recuperado em 22 dezembro, 2014, de <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE\\_CEB04\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB04_99.pdf)>.

*Resolução CNE/CP nº 29/02, de 18 de dezembro de 2002*. (2002b). Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Conselho Nacional de Educação, Brasília: DF. Recuperado em 22 dezembro, 2014, de <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>>.

Santos, M. A. (2000) *A formação básica do policial militar de Minas Gerais: as especificidades do ensino militar em relação à educação de nível técnico*. Dissertação de Mestrado em Administração Pública da Escola de Governo da Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, MG, Brasil.

Saviani, D. (1984). Sobre a Natureza e Especificidade da Educação. *Em Aberto*, Brasília, 3(22),1-6.

Sene, J. E. (2012). A sociedade do conhecimento e as reformas educacionais. *Revista GeoTemas*, 2(1), p. 129-143. Recuperado em 2 janeiro, 2015, de <<http://www2.uern.br/index.php/geotemas/article/viewFile/254/181>>.

Silva, M. A. S., & Vasconcelos, M. C. R. L. (2010). Análise das competências individuais requeridas pela sociedade do conhecimento: um estudo com alunos formandos do ensino médio. In M. C. R. L. Vasconcelos (Org.) *Gestão estratégica da informação, do conhecimento e das competências no ambiente educacional* (pp. 13-36) Curitiba: Juruá.

Theis, I. M. (2013). A sociedade do conhecimento realmente existente na perspectiva do desenvolvimento desigual. *Revista Brasileira de Gestão Urbana*, 5(1), 133-148. Recuperado em 2 janeiro, 2015, de <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-3692013000100010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-3692013000100010&script=sci_arttext)>.

Zarifian, P. (2003). *O modelo de competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas* (E. R. R. Heneault, trad.) São Paulo: Editora SENAC.