



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

KATIA REGINA DE SOUZA DA SILVA

FORMAÇÃO DOCENTE NA EETEPA “ESPERANÇA” EM 2023: Ciclo de
Debates sobre os Princípios de Ensino à Educação Profissional e Tecnológica

Belém-PA

2023

KATIA REGINA DE SOUZA DA SILVA

**FORMAÇÃO DOCENTE NA EETEPA “ESPERANÇA” EM 2023: Ciclo de Debates
sobre os Princípios de Ensino à Educação Profissional e Tecnológica**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Belém do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação, Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Maria Leite Lobato.

Belém-PA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

370.7124
S273f

Silva, Kátia Regina de Souza da.
Formação docente na EETEPA “esperança” em 2023: ciclo de debates sobre os princípios de ensino à educação profissional e tecnológica. / Kátia Regina de Souza da Silva. Belém: IFPA, 2023.

55 p. il.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, 2023.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Maria Leite Lobato.

1. Educação profissional tecnológica. 2. Princípios da EPT. 3. Formação docente. 4. Ciclo de debates. I. Lobato, Ana Maria Leite. II. Título.

KATIA REGINA DE SOUZA DA SILVA

FORMAÇÃO DOCENTE NA EETEPA “ESPERANÇA” EM 2023: Ciclo de Debates sobre
os Princípios de Ensino à Educação Profissional e Tecnológica

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Belém do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação, Profissional e Tecnológica.

Aprovado (a) em: 09 / 01 / 2024.

Comissão Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Ana Maria Leite Lobato (Orientadora)

ProfEPT/IFPA

Prof. Dr. Sergio Ricardo Pereira Cardoso (Membro Interno)

ProfEPT/IFPA

Prof. Dr. Douglas Junio Fernandes Assumpção (Membro Externo)

PPGCLC/UNAMA

Em especial a minha mãe, Tereza Anjos (In memorian), pela alfabetização em casa, os primeiros passos. E pelo incentivo a nunca parar de estudar. Foram suas orientações que pavimentaram o caminho que percorri até aqui.

AGRADECIMENTOS

Sobretudo, agradeço a Deus por ter me permitido a caminhada até aqui e, assim, poder contemplar esse título.

À minha família, resumidamente, filho, irmãos e sobrinhos, simplesmente por darem sentido à minha caminhada, pois tudo é por eles.

À amiga, parceira de sempre, Ivanéia Corrêa, meu agradecimento especial, esteve presente em todos os momentos. Obrigada pela admiração!

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) pela oportunidade de aprendizado com qualidade.

Especialmente, agradeço à Professora Ana Maria Leite Lobato, pela melhor orientação. Meus agradecimentos dobrados a ela, pois mesmo em meios às adversidades da vida nunca largou nossas mãos.

Agradeço a todos os professores do curso de mestrado em Educação profissional e Tecnológica, pelo conhecimento compartilhado. Excelente time!

Não poderia deixar de agradecer à EETEPA “Esperança”, pelo espaço concedido para realização da minha pesquisa.

Dessa forma, agradeço a todos os professores participante da pesquisa pela fundamental contribuição, pela presença nos encontros e pelos laços de amizade constituídos.

Aos colegas da turma 2021 pelos momentos inesquecíveis no híbrido, nos poucos encontros presenciais, nos grupos de WhatsApp e “Pv”.

À minha amiga Honoris causa, Walquíria Marcelina, pela amizade infinita. Gratíssima! Você e Néia são minhas amigas do coração.

A todos que contribuíram de forma direta e indiretamente para a realização deste título.

RESUMO

O presente artigo vinculado à linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica, sob o Macroprojeto Práticas Educativas no Currículo Integrado, trata da formação continuada dos professores que atuam nessa modalidade de ensino. Tal pesquisa objetiva investigar a contribuição de um ciclo de debates para aperfeiçoamento docente na Educação Profissional e Tecnológica em nível de Ensino Médio, na EETEPA “Esperança”, em Belém-PA, em 2023, no sentido de contribuir com o entendimento dos fundamentos e princípios da EPT para uma educação na perspectiva do mundo do trabalho. Assim sendo, o interesse pela temática adveio de querer saber como um Ciclo de Debates pode corroborar com a formação continuada dos professores da EPT, nesse sentido. Para tanto, esta pesquisa de natureza aplicada, com abordagem qualitativa e caráter interventivo, se utiliza do método interpretativo, Materialismo Histórico-dialético, e investigativo, Pesquisa-Ação colaborativa, para refletir sobre a realidade. A pesquisa gerou um produto educacional, materializado em um caderno pedagógico. Este produto foi meticulosamente concebido para promover discussões e reflexões sobre temas cruciais, tais como diretrizes para a formação docente, formação para o mundo do trabalho e a integração da práxis, visando a geração de conhecimentos a respeito da EPT e a formação continuada de professores, alinhada aos princípios educativos voltados para as demandas do mundo do trabalho. Por meio da aplicação da metodologia de pesquisa-ação colaborativa, o Ciclo de Debates propiciou a colaboração entre os sujeitos envolvidos, estimulando e favorecendo os ciclos reflexivos, inclusive sobre diversos aspectos de sua prática profissional, e oportunizando a coprodução de conhecimentos. Dessa forma os resultados apresentados realçaram a necessidade da formação continuada com os docentes do Ensino Médio, para se efetivar a práxis na EPT.

Palavra-chave: Educação Profissional Tecnológica. Princípios da EPT. Formação docente. Ciclo de debates.

ABSTRACTS

This article linked to the line of research Educational Practices in Professional and Technological Education, under the Macroproject Educational Practices in the Integrated Curriculum, deals with the continued training of teachers who work in this type of teaching. This research aims to investigate the contribution of a cycle of debates for teacher improvement in Professional and Technological Education at the High School level, at EETEPA “Esperança”, in Belém-PA, in 2023, in order to contribute to the understanding of the foundations and principles of EPT for education from the perspective of the world of work. Therefore, the interest in the topic came from wanting to know how a Debate Cycle can corroborate the continued training of EPT teachers, in this sense. To this end, this research of an applied nature, with a qualitative approach and interventional character, uses the interpretative method, Historical-Dialectical Materialism, and investigative method, Collaborative Action Research, to reflect on reality. The research generated an educational product, materialized in a teaching notebook. This product was meticulously designed to promote discussions and reflections on crucial topics, such as guidelines for teacher training, training for the world of work and the integration of praxis, aiming to generate knowledge regarding EPT and the continued training of teachers, aligned with educational principles aimed at the demands of the world of work. Through the application of the collaborative action research methodology, the Debate Cycle enabled collaboration between the subjects involved, stimulating and favoring reflective cycles, including on different aspects of their professional practice, and providing opportunities for the co-production of knowledge. Thus, the results presented highlighted the need for continued training with high school teachers, to implement EPT praxis.

Keyword: Technological Professional Education. EPT Principles. Teacher training. Cycle of debates.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1– Síntese da análise dos dados	30
Figura 2 – Nuvem de palavras	32
Figura 3 – A formação da EPT segundo os professores.....	37
Figura 4 – Etapas da atividade de Integração	42

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 FORMAÇÃO CONTINUADA EM EPT NO ENSINO MÉDIO E SEUS PRINCÍPIOS DE ENSINO.....	15
3 FORMAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO: AVANÇOS E CONTRADIÇÕES.....	19
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	23
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	30
5.1 A formação docente em EPT: demandas e desafios na prática pedagógica	31
5.2 O trabalho como princípio educativo à formação profissional.....	35
5.3 A práxis na perspectiva da integração na EPT	39
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS.....	45
APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO PERFIL DO PARTICIPANTE DA PESQUISA....	51
APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO CURSO E AUTOAVALIAÇÃO	52

1 INTRODUÇÃO

O presente projeto está integrado à linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfFEPT) em nível de mestrado. O estudo tem como objeto a formação docente na Educação Profissional e Tecnológica em nível de Ensino Médio, a qual está permeada por questões sociopolíticas, pelos avanços e pelas contradições que envolvem sua regulação na perspectiva do mundo do trabalho, com princípios e diretrizes em movimento. Dessa forma, se pensou em oportunizar uma extensão na formação dos professores do Ensino Médio, trata-se de uma intervenção que visa, por meio de um ciclo de debates, contribuir para a formação docente, a partir da atualização dos fundamentos e princípios da Educação Profissional e Tecnológica – EPT na perspectiva do mundo do trabalho como princípio educativo.

Nesse cenário educacional é pertinente considerarmos a diversidade formativa dos docentes que atuam nessa modalidade de ensino. Assim sendo, tendo em conta que a área educacional é um universo amplo, surge a necessidade de definir os limites da pesquisa, para que se possa aumentar a credibilidade e a validade dos resultados obtidos com mais precisão, por isso, optou-se pelo espaço escolar, porque é um contexto de transformações e reflexões, que são elementos que acompanharão esta pesquisa. Logo, entre cinco escolas selecionadas para este estudo, optou-se pela EETEPA “Esperança”, nome fictício por questões éticas, localizada no bairro do Umarizal, na região metropolitana de Belém.

O Bairro central Umarizal, no qual está inserida a EETEPA “Esperança”, acumula muito da história cultural e transformações da cidade. Antes, o que foi considerando um bairro essencialmente residencial, popular, habitado e demarcado fundamentalmente pela classe pobre e negra de Belém, hoje, conquanto, o antigo reduto de intelectuais, boêmios e sambistas, é um bairro relativamente nobre, comercial, imobiliário e de muitos movimentos, sua principal característica. É nesse frisson movimentado, que em 2008, é inaugurada a EETEPA “Esperança”.

A EETEPA é uma escola relativamente nova, com um pouco mais de dez anos em Belém, possui boa infraestrutura, acesso à Internet, salas de aulas climatizadas, laboratório de informática, biblioteca, quadra de esportes coberta, banheiro com acessibilidade, equipamentos de TV e projetor multimídia. Nela funcionam os cursos Técnicos com ofertas, nos três turnos, do Integrado, Subsequente e Proeja. Nessa escola, em cooperação com os professores foi idealizado o produto educacional, que é parte integrante desta dissertação de mestrado.

Dessa forma, a contribuição da pretensa pesquisa se configura em uma intervenção, por meio de um ciclo de debates com os docentes, portanto, uma pesquisa aplicada, com a proposição de gerar um produto educacional. Entendemos que, por se tratar de um debate, a metodologia de ensino é capaz de propiciar uma formação pautada na construção lógica e na resolução de problemas, aproximando interlocutores.

Assim, o caminho metodológico desta pesquisa se dá por meio da pesquisa-ação, com adaptações da pesquisa colaborativa. Ou seja, segundo Ibiapina (2008), a pesquisa-ação do tipo colaborativa é uma importante oportunidade de produção de conhecimento e desenvolvimento profissional, especialmente na área da educação, porque os professores participantes passam a ser vistos como agentes ativos que contribuem para a produção de novos conhecimentos.

A pesquisa-ação colaborativa destaca a importância da participação e colaboração de todos os envolvidos no processo de pesquisa e busca eliminar hierarquias de poder, priorizando a negociação e colaboração entre os participantes, em um movimento dialético entre teoria e prática. Assim, essa abordagem rompe com a lógica da racionalidade técnica, característica de outras pesquisas pedagógicas, envolvendo os docentes no processo investigativo e promovendo uma relação mais igualitária entre pesquisador e professor.

Por se tratar de uma prática educativa, que envolve o processo de ensino-aprendizagem na sua objetividade e subjetividades, se fez necessário materializar esta prática, que poderia ser no formato de cartilha, e-book, vídeos, dentre outros, no entanto, optamos em materializar este processo em um caderno pedagógico com uma versão on-line, para que outras pessoas possam ter acesso a esse modelo de ciclo de debates, a fim de fortalecer os princípios da EPT para uma educação que alcance o ser humano na sua totalidade, ou seja, para uma educação omnilateral, na possibilidade de diminuir os possíveis distanciamentos entre a proposta da EPT e o que se tem compreendido, efetivamente, sobre sua intencionalidade nos espaços em que ela ocorre.

Sobretudo, foi considerado a participação dos professores para alcançarmos a compreensão do princípio da EPT e suas dimensões, com intuito de atendermos a forma integral e significativa dos princípios desta até o estudante.

Assim sendo, nesse segmento temático, iniciamos nossa caminhada a partir da fundamentação teórico-científica e dos debates existentes, que proporcionaram a construção e os alicerces desta pesquisa para entendermos, sobretudo, a formação docente no âmbito da EPT. Desse modo, os estudos de pesquisadores como Dante Moura (2007, 2008, 2020) e Machado (2019) reiteram a importância, bem como os limites e possibilidades do processo de institucionalização da formação docente para a educação profissional e tecnológica no Brasil; Frigotto (2009) e Saviani (2007), eles convergem sobre a égide do trabalho, que é um

conhecimento que deve ser inerente a formação docente em EPT; e os marcos regulatórios, bem como o papel das políticas nesse contexto, subsidiando a legalidade, no sentido de serem específicas com ações pontuais e provisórias para formação docente em EPT.

A Educação Profissional no Brasil não se deu de forma igual em sua estratificação, apesar de sua linearidade temporal até os dias atuais, os desníveis formativos de alunos e professores em rede particular e pública (Moura, 2020), ficaram expressos nas leituras sobre a formação de professores para EPT feitas para esta pesquisa. A formação docente para EPT deve considerar minimamente a formação humana integral, que toma como princípio educativo, o trabalho e a combinação da teoria e da prática, observado por Ramos (2001), na integração das dimensões – trabalho, ciência, tecnologia e cultura, no qual o aluno é centro da formação docente.

O assunto tratado neste estudo é questão de relevância social, uma vez que se preocupa com as relações dos interesses científicos e sociais, e, por isso, torna-se uma contribuição para a sociedade, em particular, para a comunidade acadêmica, que poderá fazer uso desses preceitos éticos em futuras pesquisas e formação docente.

Além disso, o interesse pessoal pela pesquisa foi despertado durante o mestrado, pois embora licenciada para o exercício da docência, só conheci os princípios da EPT no mestrado do Instituto Federal, considerando, a partir do conhecimento adquirido, a importância deste, principalmente para quem atua na docência dessa modalidade de ensino. Então, sabendo que os professores da rede pública e privada, atuante no segmento da Educação Profissional e Tecnológica, devam possuir conhecimento didático-pedagógico, que prepara o professor ao ofício da docência, me interessou saber se também tiveram a oportunidade de uma preparação ou extensão na sua formação, que fundamentasse as bases e os princípios da EPT estabelecidos para o trabalho nessa modalidade de ensino. Se de fato esse conhecimento está posto de forma clara aos professores da EPT, considerando, principalmente, a realidade curricular brasileira.

Nesse contexto, de formação docente, não podemos esquecer que a sociedade tecnológica exige um modelo de educação que vise a aprendizagem a partir do diálogo entre conhecimento e práticas voltados para a realidade, assim como exige da escola e seus agentes a capacidade de acompanhar o movimento tecnológico, por meio de métodos e estratégias produzidos em conformidade com as necessidades discente (Machado, 2019).

Todavia, diante das justificativas expostas, abrimos aspas para salientar as reflexões de Libâneo (2013), nesse contexto de formação docente, porque ele argumenta que o processo pedagógico deve ser intencional e organizado e que habilite, sobretudo, o docente a relacionar seus conhecimentos prévios com os novos, a fim de torná-lo hábil teórico-cientificamente e

tecnicamente para o processo de ensino, o que aponta um caminho a seguir nessa trajetória da docência. Nesse sentido, esta pesquisa se propôs, portanto, contribuir, nesse amplo espaço de debate e discussão, que é a formação docente, delimitando a temática à fundamentação dos princípios da EPT, na perspectiva do mundo do trabalho como princípio educativo, para a formação docente, por meio de um ciclo de debates que sugeriu uma proposta interventiva na ETEPA “Esperança” em Belém-PA, no ano de 2023.

O ciclo de debates pode ser uma abordagem pedagógica em que o professor se sinta incluso e não apenas um ouvinte passivo. Dessa forma, ele promove a inclusão deste como um participante ativo, pois este não apenas ouve, mas também interage durante as discussões, podendo, também, compartilhar seu conhecimento, bem como trazer diferentes perspectivas para enriquecer o debate e refletir sobre os pontos discutidos. Além disso, o ciclo de debates também permite ao professor avaliar seu próprio progresso com os alunos e identificar lacunas em seu conhecimento.

Desse modo, a problemática que provoca esta pesquisa revisita o panorama historiográfico da expansão e interiorização da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, a partir do que ficou estabelecido no Decreto 5154/04. Entretanto, se fez necessário revisitarmos seus antecedentes históricos na década de 1990, em que a Lei 9394/96 – Leis de Diretrizes e Bases da Educação, e o Decreto 2208/97 (Reforma da Educação Profissional) instituíram o dualismo na educação, e para a correção de tamanho equívoco foi instituído o Decreto 5154/2004, que viabiliza a Legislação do Ensino Médio, objetivando superar a dualidade entre formação específica e geral, transferindo o eixo do mercado de trabalho para o ser humano e partindo das dimensões indissociáveis como trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia.

É a partir desse marco regulatório, a Lei 5154/04, que foi traçado um plano linear sobre a formação docente na EPT, no qual se observa uma diversidade formativa dos docentes, bem como as propostas legais e sua efetividade para formação específica. Nesse plano, se observa o que previu e prevê o Plano Nacional de Educação para a Educação Profissional, assim como as resoluções, decretos e Leis até o Parecer CNE/CP nº 2/2022, que propõe uma inserção de artigo com período de transição para a implantação da Resolução CNE/CP nº 1, de 6 de maio de 2022, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Ainda nessa perspectiva, considerando que essa formação, deve compreender a pesquisa e o desenvolvimento tecnológico, no sentido de estarem voltados para a produção de bens e serviços, que atendam às necessidades coletivas e sociais, o professor pesquisador Dante Moura

(2008), pondera que o educador, diante dessas realidades, precisa ser preparado para desenvolver seu trabalho, o que torna essa questão vinculada à concepção sociopolítico cultural, visto que as necessidades, nesse contexto, dos docentes, emergem de suas vivências, que torna indispensável o fortalecimento de políticas, que, de forma assertiva, consigam suprir a necessidade dos professores que atuam nessa modalidade de ensino, visto que a tentativa pelo Plano Nacional de Educação (PNE) Lei nº 10.172/01 não atendeu as expectativas esperadas e as renova em relação à Lei nº 13.005/2014 que expira em 2024.

As diretrizes pedagógicas em EPT precisam ficar bem claras, principalmente, para quem atua nesse campo da educação. Um professor deve ter a sensibilidade de contextualizar o conhecimento às concepções sociopolítico cultural de seus alunos e os princípios e diretrizes que conduzem seu trabalho, bem como a natureza ontológica do ser social. O ideal seria, portanto, promover indagações em relação à formação do professor, a omissão do Estado e da própria esfera educacional.

Compreende-se que as escolas de Educação Profissional e Tecnológica precisam estar alinhadas à realidade do currículo integrado e às práticas pedagógicas. A adequação pedagógica às bases da EPT é necessária para os profissionais da educação nesta modalidade de ensino, para que possam planejar e realizar suas aulas de maneira integrada entre as diferentes áreas de conhecimento e disciplinas. Sendo assim, o trabalho docente deve refletir os pilares da Educação Profissional e Tecnológica – trabalho, ciência, tecnologia e cultura – bem como seus princípios, suas bases teóricas epistemológicas para que não se distancie de seu propósito no sentido de distingui-la das demais modalidades educacionais.

Nesse contexto, considerando a diversidade formativa do corpo docente, constituída por profissionais licenciados e bacharéis com direcionamentos específicos na formação; considerando a lacuna encontrada na revisão da literatura sobre a falta de formação específica que aproxime o trabalho docente em EPT no Ensino Médio às suas bases e princípios norteadores. Surgiu, então, um questionamento: Como um ciclo de debates pode corroborar com os professores da Educação Profissional e Tecnológica em nível de Ensino Médio, na EETEPA “Esperança”, em Belém-PA (2023), no sentido de contribuir com o entendimento dos fundamentos e princípios da EPT para uma educação na perspectiva do mundo do trabalho?

As questões norteadoras que contribuiriam para respondermos à questão central da pesquisa foram as seguintes: 1) Como ocorreu a formação dos docentes que atuam na EPT, na Escola “Esperança”? 2) Como se configurou o entendimento do professor para compreender a Educação Profissional e Tecnológica na Escola “Esperança”? (para mercado ou para o mundo

do trabalho?) 3) De que forma uma intervenção pode agregar conhecimento das bases e princípios da EPT para minimizar os distanciamentos entre entendimento e proposta da EPT?

As questões levantadas sugeriram um constructo sobre a formação do professor, no âmbito do conhecimento das bases e princípios da EPT na EETEPA “Esperança”, no entanto, foi por meio da pesquisa de campo e pelo método aplicado, sobretudo com a participação dos docentes, que foi possível criar uma correspondência com a problemática. Diante das condições existentes, de acordo com o grau de precisão, optamos pelo modelo preditivo na identificação dos fatores, que corroboram para a análise dos resultados encontrados.

Assim, diante da problemática, a variável proxy denota por meio do levantamento teórico uma lacuna que demanda respostas que deem conta de dizer se há necessidade de formação continuada em EPT ou uma adequação do conhecimento às habilidades e técnicas utilizadas pelos professores para proporcionar um saber pedagógico integrado, que converge, sobretudo, numa reflexão sobre a realidade.

Consequentemente, para responder essa lacuna sobre a necessidade de formação continuada para os professores ou adequação de técnicas, ou seja, à questão problema, elaboramos os seguintes objetivos da pesquisa: 1) Gerais: Investigar a contribuição de um ciclo de debates para aperfeiçoamento docente na Educação Profissional e Tecnológica em nível de Ensino Médio, na EETEPA “Esperança”, em Belém-PA, em 2023, no sentido de contribuir com o entendimento dos fundamentos e princípios da EPT para uma educação na perspectiva do mundo do trabalho. 2) Específicos: a) Destacar a formação docente em relação às bases e princípios da Educação Profissional e Tecnológica para atuação em nível de ensino médio na Escola “Esperança”; b) Identificar o princípio de ensino que vem se configurando na EPT e seu desdobramento na Escola “Esperança”, destacando os avanços e contradições; c) Analisar a prática educativa, na forma de ciclo de debates como complementação à formação alinhadas ao princípio da Educação Profissional e Tecnológica na escola “Esperança” em Belém do Pará.

Considerando os objetivos traçados que orientaram a pesquisa, é importante ressaltarmos a relevância social desta, visto que, em relação ao público, a versão on-line permite acesso e divulgação do caderno pedagógico, de modo a expandir o conhecimento, por meio das ações e atividades desenvolvidas no ciclo de debates, bem como o conteúdo trabalhado e tratados na educação formal, a partir de um espaço de educação informal, que é a internet, a qual poderá abranger uma demanda bem maior de interessados na temática ao longo do tempo.

Ressaltamos, também, relevância institucional, pois de forma indireta os alunos recebem os efeitos da qualificação ou aperfeiçoamento de seus professores, que diretamente, recebeu a contribuição deste estudo, que foi desenvolvido para atender essa demanda, que

compreende também, gestores e outros atores envolvidos no ofício. Esse estudo, sobretudo, contribuiu para o fortalecimento da compreensão da proposta e princípios da EPT, bem como para a formação humanística das relações estabelecidas entre aluno e professor.

Por fim, sobre a relevância desse estudo, temos também a academia, visto que, essa pesquisa passa a contribuir como fonte de pesquisa, não só com o acervo literário do repositório de consulta, mas com os debates estabelecidos em torno da problemática sugerindo novas alternativas para contorná-la, a exemplo do ciclo de debates que foi desenvolvido como produto educacional, pelo qual se pretendeu fortalecer a formação dos professores para qualidade de ensino.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA EM EPT NO ENSINO MÉDIO E SEUS PRINCÍPIOS DE ENSINO

A docência na Educação Profissional e Tecnológica, não querendo generalizar, tampouco defini-la, ainda hoje é compreendida na sociedade, pelo slogan de profissionais que se distinguem pela prática profissional, ou seja, pelo domínio de sua área de atuação profissional para o mercado de trabalho. Tal compreensão atualmente vem sendo combatida, principalmente por professores e alunos nas pesquisas desenvolvidas no âmbito do *stricto sensu*, mas ainda assim, essas tentativas precisam significar além dos Institutos.

Antes de enfatizarmos os conceitos de Formação continuada, é importante esclarecer o porquê desse slogan, segundo o Professor Dante Moura (2020) na palestra ao Núcleo de Pesquisas Avançadas – Ética e Política Emancipatória (NEPA-EPE), sobre a Formação docente, esclarece que o imaginário da Educação Profissional e Tecnológica é submetida à lógica do mercado. Ele explica que há dois projetos societários: o Capital, cuja dimensão é econômica e se centraliza no mercado, e o projeto societário da Classe trabalhadora, cuja dimensão é humana e o homem é o centro.

O deslocamento do capital para uma educação voltada para a formação humana integral não desconsidera o capital, visto que a Educação Profissional também forma mão de obra para o mercado de trabalho, mas o conhecimento técnico científico deve apreender a totalidade social em que o ser humano está submetido, bem como suas relações com as outras áreas. No entanto, parece que essas nuances ainda precisam estar bem definidas para todos que atuam nessa modalidade de ensino, ensejando, assim, medidas exequíveis para remediá-las. Dessa forma, esse alinhamento deve se dar de dentro do espaço educativo para fora, a fim de que se compreenda sua distinção entre as demais modalidades de ensino.

Diante da compreensão sobre os dois projetos societários e a inclinação à dimensão humana, colocando o trabalho como princípio educativo, é que se torna importante o nivelamento da formação docente para EPT, principalmente no que diz respeito aos princípios que fundamentam a Educação Profissional e Tecnológica. É o que Castaman e Vieira (2013) dizem quando observam que a

educação profissional brasileira revela a necessidade de uma reestruturação na formação que articule teoria e prática, o científico e o tecnológico, com conhecimento que permitam aos docentes aperfeiçoar a atuação no mundo do trabalho de forma autônoma e com espírito crítico e criativo (p. 10,11)

As autoras consideram ser a formação docente continuada para EPT relevante para relacionar o saber com as situações do cotidiano da sala de aula, sobretudo, direcionando o foco para formação identitária do professor no ofício de mestre.

Ainda em diálogo com Castaman e Vieira, vale ressaltar que as autoras chamam atenção para a indissociabilidade da educação dos aspectos práticos e teóricos, o que justifica a compreensão humanística como ontológica, o qual segundo Lukács (1978, 1979, *apud* Lima, Marteana Ferreira; Jimenez, Suzana, 2011), a educação, em sua complexidade, como parte da totalidade do ser social, não seria responsável por determinar o homem, mas por mediá-lo entre sua individualização e generalidade, ou seja, nesse processo de desenvolvimento do gênero humano, considera-se a dimensão ontológica da educação, aceitando que o trabalho ocasiona o salto ontológico para o ser social. Assim sendo, a educação tem papel fundamental nesse desenvolvimento, tanto na filogênese quanto na ontogênese, que revertido para a formação docente na EPT, ressalta a importância da compreensão das bases e princípios que fundamentam essa modalidade de ensino, para que se possa orientar a formação do homem conscientemente para o mundo do trabalho.

No campo da regulamentação para formação docente, o Professor Dante Moura (2007) pondera sobre a inércia da Lei para formação continuada dos docentes da EPT, pois embora esteja contemplada nos escritos, não atende essa demanda como deveria. Ele argumenta sobre uma mudança na política pedagógica que possa romper com o conhecimento fragmentado, diz que por meio da Rede Federal, Universidades Federais e por meio das Universidade Estaduais se pode atuar em conjunto no sentido de promover ações voltadas para formação docente, principalmente para educação básica ou específica.

Apresenta, ainda, distintivamente três dimensões de profissionais da educação a ser consideradas na formação complementar, a primeira delas é a formação voltada para aqueles

profissionais que já estão em exercício; a segunda, aqueles que já estão em processo de formação e; a terceira, aqueles que ainda vão iniciar a sua formação para EPT. Ressalta, também, que esta formação deve contemplar três eixos fundamentais: a) conhecimento específico de uma área profissional; b) formação didático-político-pedagógica e; c) a integração entre a EPT e a educação básica (Moura, 2007).

De maneira ampla, Moura (2007) ressalta o conhecimento científico, e até sugere que as instituições não fiquem esperando as condições serem favoráveis para tomarem iniciativas na promoção de estratégias de construção de um projeto político-pedagógico em que se acordem os princípios e as bases do ensino médio integrado à educação profissional. Ele entende que esse desnivelamento formativo entre os docentes, também se deve aos espaços de atuação, pois vai variar de acordo com a autonomia destes, por exemplo, há uma diferença natural entre grupos de professores da educação geral e da educação profissional nas esferas privadas, nas redes estaduais, nas redes federais e nos institutos, sendo que isso pode afetar o empreendimento de planos educacionais integrados (Moura, 2020).

Ainda nesse sentido, a professora Marin (2004) apresenta uma classificação que representa de maneira assertiva a função da formação continuada ou complementar para a docência. Contextualizando o pensamento da autora e considerando o espaço temporal recortado para essa pesquisa, nos parece que os desafios da formação docente não mudaram muito, por isso sua obra se torna tão atual e pertinente ainda quase uma década depois. Ela se posicionou nessa obra sobre a formação continuada docente e sobre a educação durante décadas de existência. Para ela a educação padeceu de uma caracterização tripla desconectada, definida por três vertentes observada por ela – a vertente teórica, conceituais e propositivas sob diferentes pontos de vistas; a vertente das ações do dia a dia nas instituições, nos quais ocorrem os processos sem a atenção necessária e o interesse em relacioná-la às bases teóricas e conceituais, o que ocasiona um trabalho independente, como se a teoria não servisse a partir da prática em diante; e a vertente das ações, proposições e medidas de órgãos públicos ou particulares desvinculado das demais vertentes, teórica e prática.

Segundo a autora, esse descompasso abriu o campo propedêutico à tendência da educação continuada em busca de uma complementação, pelos mais diversos motivos. Assim, pode-se dizer que esse ciclo de debates que visou fortalecer as bases e princípios da EPT, bem como relacionar com o desafio apontado pela autora na primeira vertente, tentou esclarecer ou reafirmar os princípios teóricos, conceituais e propositivos da Educação Profissional e Tecnológica, ressaltando, fundamentalmente, o papel do trabalho como princípio educativo,

nos campos da ciência, da cultura e da tecnologia, significando a aprendizagem pela interação do conhecimento sistematizado com a realidade do aluno.

Ciavatta (2005), no caso da formação integrada e do ensino médio integrado ao ensino técnico, esclarece que o que se quer, na concepção de educação integrada, é que a educação geral se torne de fato parte inseparável da educação profissional “em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos, com a formação inicial, com o ensino técnico, tecnológico” (p, 84). Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual, trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.

É nesse sentido que (Ciavatta, 2005, p. 34) vai dizer que “a consciência moldada por esse agir prático, teórico, poético ou político [é] que vai impulsionar o ser humanos em sua luta para modificar a natureza”. Ou seja, a formação docente deve ser compreendida em seu processo de diferenciação articulado com a totalidade do ser social.

Ao tratar das dimensões da vida que estruturam a prática social, se pensa no trabalho docente e neste enquanto agente de mudanças sociais. Considerando o aluno como sujeito de múltiplas relações em sua totalidade, o professor deve assegurar ao educando uma formação crítica, capaz de levá-lo a refletir sobre temáticas cotidianas para intervir positivamente sobre sua vida e sobre seu meio, a fim de transformá-lo.

Acrescenta-se a essa assertiva, as concepções da professora Lucila Machado (2019), sobre os limites e possibilidades do processo de institucionalização e da formação docente para a educação profissional no Brasil. São quatros saberes a saber: a perspectiva teórica, que concentra-se nos conceitos e especulações para fins de investigações; a perspectiva formal de análise dos processos de institucionalização, que diz respeito a oficialização da legalidade e reconhecimento do que foi ou está sendo institucionalizado; a perspectiva prática, que ressalta as atividades concretas de inovação/reinvenção das instituições, as experiências e vivências dos processos, que transita entre o que é desejado e o que é se institui como apropriado nessa perspectiva; e a perspectiva substantiva da institucionalização, que trata do ponto de vista dos valores implicados e articulados das três perspectivas anteriores, para se ressaltar o que é indispensável e fundamental para educação profissional (Machado, 2019).

Essas concepções da professora corroboram com o diálogo sobre a formação complementar docente nesse estudo, quando destaca a importância da perspectiva teórica, a qual considera uma ação de relevância, portanto, que merece atenção, pois segundo ela é uma ação que deve “contemplar tanto a forma teórica dos conceitos para que situações sejam

compreendidas no seu funcionamento, quanto a operacional para que se entendam os comportamentos da situação na sua variabilidade”. Ou seja, ela enfatiza a importância de compreendermos esses aspectos, porque a compreensão teórica dos conceitos é necessária para entendermos seu funcionamento e a lógica por trás deles, bem como o aspecto operacional é necessário para se entender como esses conceitos se manifestam e se comportam em situações reais e variáveis.

Dessa maneira, as concepções teóricas mencionadas neste estudo, por Castaman e Vieira (2013) Moura (2007), Marin (2004), Ciavatta (2005) e Machado (2019) dialogam e se complementam na valorização pelo eixo teórico à formação docente, seja por aqueles que já passaram por formação inicial, e estão atuando em sua profissão na EPT, seja por aqueles que já estão em processo de formação para futuramente compor o quadro docente nessa modalidade de ensino, ou ainda por aqueles que ainda vão iniciar a sua formação para EPT. De modo geral, o conhecimento – o saber a ser científico, representado pelas bases e princípios da EPT, devem estar incorporados na formação docente, em qualquer de seus estágios, porque tem implicações diretamente no saber ensinado, ou seja, na proposta do trabalho como princípio educativo na prática, da sala de aula. Na seção seguinte abordaremos essa formação para o mundo do trabalho.

3 FORMAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO: AVANÇOS E CONTRADIÇÕES

Para iniciarmos o diálogo sobre a formação para o mundo do trabalho, é importante entendermos as diferenças entre trabalho e emprego. A princípio “o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza” (Marx, 2013, p. 188), o que independe de vínculo empregatício, ou seja, o trabalho está ligado a objetivos e realizações profissionais, enquanto o emprego focaliza na renda, ele é um meio de se conseguir dinheiro para subsistência. Embora a palavra “trabalho” semanticamente seja empregada para as duas situações, trabalho e emprego, elas são distintas, pois ainda que o trabalho esteja contido no emprego, o inverso não ocorre, o que demarca os limites e as diferenças entre os dois.

Esclarecida as diferenças entre trabalho e emprego é salutar pontuarmos as formas de organização do trabalho. O Taylorismo, Fordismo e Toyotismo, são modos de organização da produção industrial, sendo os dois primeiros modos semelhantes em diversos aspectos que não contemplam o homem na sua integridade. O Toyotismo, por sua vez, se destaca pelas mudanças aderidas a ele, sendo responsável pelo grande impacto no mundo ocidental, a partir da década

de 70, quando se mostrou, principalmente, para os países avançados, como uma possível opção para a superação de uma “crise de acumulação, evitando assim a produção em larga escala por produtos que já não corresponderia a demanda do mercado consumidor” (Antunes, 1995).

Diante do universo trabalho, vale pontuarmos as mutações na sua heterogeneidade, fragmentação e complexificação, que se caracterizam, principalmente, por algumas subdivisões que vão surgindo ao longo do tempo, como, por exemplo: o terceiro setor, a expansão do trabalho em domicílios, os trabalhadores internacionalizados, os terceirizados, os trabalhadores femininos, o setor de serviços, e outras subdivisões. Nesse universo encontram-se as classes trabalhadoras e o proletariado industrial, e há uma inclinação em maior proporção para a classe trabalhadora. (Antunes, 1995).

Mais recentemente uma nova metamorfose ocorreu nesse universo do trabalho com o advento da pandemia. Logo esse universo se configurou à base da centralização de competências e de confiança, algo desafiador para as organizações. Com a pandemia se instalando o colaborador se tornou mais autônomo nesse processo de mudanças e foi visto como fundamental para as empresas continuarem funcionando, o que fortalece e ratifica a formação para o mundo do trabalho. A flexibilização do trabalho dá espaço para o home office. O espaço virtual, portanto, se destacou pela alternativa em tempos de crise, e pela desmistificação reducionista do homem, aderida à tecnologia, dando lugar à ampliação da sua capacidade. Assim, compreendida a diferença entre trabalho e emprego, as formas de organizações e as mutações e subdivisões do mundo do trabalho, iniciamos a abordagem sobre trabalho como princípio educativo.

O princípio da educação profissional e tecnológica esteve associado à discussão sobre a politécnica por proporcionar a possibilidade de realização na esfera social e política do Brasil. Saviani (2007) argumenta em defesa dessa discussão que “a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade”. (p. 154). Ele argumenta ainda que no Ensino Médio o papel da escola é recuperar a relação entre o conhecimento e a prática de trabalho, o que incide no fortalecimento dessa identidade.

Frigotto (1985, p. 4, 178) afirma que nem sempre a relação do trabalho é educativa. Para ele, nessa relação, quando o sujeito é o capital e o homem é o objeto a ser consumido, constrói-se uma relação de submissão e alienação, o que trafega via contrária para um crescimento integral, pois a relação política em que trabalho e educação se dão na sociedade, deve-se em parte na forma “como a escola articula os interesses de classe dos trabalhadores” (1985, p. 178). É por essas razões que Acácia Kuenzer (2020) vai dizer que o princípio educativo se resume à relação, mas a relação que se dá nessa parceria entre trabalho e educação.

A professora Marise Ramos em entrevista no Youtube em julho de 2020, inicia uma discussão, a partir da Formação Integrada correlacionada à classe trabalhadora. Ela considera duas categorias como referências para Educação Integrada: a de classe social e a de modo de produção da existência. A primeira sendo fundamental para a estruturar-se uma compreensão sobre a educação e por formar uma unidade com o modo de produção da existência. Ela diz que é a na classe trabalhadora, historicamente explorada, que efetivamente se produz a existência social, ou seja, a riqueza material que legitima uma sociedade, diferente da concepção do capital, inerentemente dependente do trabalho.

Para desenvolver, efetivar e concretizar o projeto da Educação Integrada, segundo a autora, é preciso superar um processo de disputa histórica e política, ainda tão atual e presente nos marcos regulatórios que envolvem a Educação Profissional. Apesar da legislação chamar itinerário da educação profissional, ela diz que “trata-se de uma dimensão material, da relação entre ciência, trabalho e cultura e produção moderna de formação dos sujeitos”, ou seja, esses sujeitos, a partir dessas dimensões, “se tornam aptos ao prosseguimento de estudos e, ao mesmo tempo à inserção no mundo do trabalho e de produção da existência sob o princípio educativo do trabalho”. É sobre essa perspectiva que Ramos (2008) analisa a omnilateralidade como primeiro sentido da integração, tratando das dimensões da vida que estruturam a prática social: trabalho, ciência e a cultura, prevista nas diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio (Brasil, 2012).

Com relação à formação dos professores para formar pessoas para o mundo do trabalho, sob a ótica do trabalho como princípio educativo, indicado no Inciso III do Art. 2º do Decreto 5.154/2004 (alterado pelo Decreto nº 8.268/2014), vale ressaltar o artigo seguinte, Art. 3º, no qual se observa um avanço significativo, porque a Lei prevê continuidade dos estudos na formação docente, por meios dos cursos de formação inicial e continuada (FIC) ou qualificação profissional, incluindo as capacitações.

No entanto, a priori estipulava carga horária fechada com duração mínima de 160 horas para essas formações, mas pela alteração no Decreto nº 8.268/2014, esse engessamento foi reparado, quando incluiu no § 3º do Art. 1º a proposição de projetos de curso experimentais com carga horária diferenciada para os cursos e programas organizados na forma prevista.

Em 2019 temos a Resolução CNE/CEP nº 2/2019 e a Nota de esclarecimento sobre alguns pontos dessa Resolução, no que trata da formação continuada docente, chama atenção a articulação da teoria com a prática, um ponto considerado importante na formação docente anunciado na introdução da Nota, p. 1.

Este documento inova em apresentar direcionamentos para a elaboração de programas da formação a partir de uma perspectiva que articula teoria com a prática docente, atualiza e reordena outras DCNs relativas a cursos de licenciatura, especialmente aquelas organizadas ainda fora do âmbito da vinculação do aprendizado às competências. Além disso, dá clareza ao perfil do egresso a partir do estabelecimento de uma matriz de competências profissionais que apresentam o que o professor recém-formado precisa saber e ser capaz de fazer.

Conforme é possível verificar a Lei até prevê e menciona a formação docente complementar ou continuada. No entanto, sobre a efetividade da Lei, pouco se viu até agora, a não ser mudanças pontuais de iniciativas próprias das escolas, institutos e da rede de Educação Profissional e Tecnológica. Da mesma forma, o Próprio Plano Nacional de Educação (PNE) Lei nº 10.172/01 também não atendeu as expectativas esperadas, e o relatório parcial sobre o novo PNE Lei nº 13.005/2014, que não é tão novo, também aponta para expectativas não tão favoráveis (Brasil, 2022) para o relatório final em 2024.

Ainda sobre a Nota de Esclarecimento da Res. CNE/CEP nº 2/2019, no artigo 27, é estipulado o prazo para efetivação da Lei, que corresponde a 2 anos, prazo praticamente expirado. Não é certo repassar a responsabilidade de um projeto às escolas, institutos ou Universidades, sem considerar o tempo e carga horária do docente que está atuando na profissão, isso requer planejamento prévio. Sem a observação e ajuste do tempo, sem mencionar outros aspectos relevantes, sem subsídios e providência de seu proponente é impossível a concretização de qualquer projeto ou sonho.

Outro ponto relevante sobre a formação docente, é a formação em formato de capacitação, diz o Art. 42 das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei no. 9.394/1996) que a

formação inicial e continuada ou qualificação profissional podem ser ofertados como cursos de livre oferta, abertos à comunidade, com suas matrículas condicionadas à capacidade de aproveitamento da formação, e não necessariamente ao nível de escolaridade. Tais cursos não possuem carga horária preestabelecida e podem apresentar características diversificadas em termos de preparação para o exercício profissional de algumas ocupações básicas do mundo do trabalho ou relacionadas ao exercício pessoal de atividades geradoras de trabalho e renda.

Sobre os cursos de livre oferta, sem carga horária preestabelecida, com a finalidade, por exemplo, de capacitar para o mundo do trabalho, é salutar registrar a ausência de adequação à lei, pois há uma ausência significativa de atos normativos por parte do Poder Público para os cursos livres. Em geral, a cada nova resolução nos deparamos, ou por supressão de elementos importantes a serem mencionados para formação complementar docente, ou por indefinição de planejamento, é o que Frigotto (2022, p. 26-27) ressalta em entrevista, ser um “processo de

dissimulação em que se inclui, mas de fato não se inclui, ou seja, se regulamenta, mas não se implementa”.

O grande desafio nesses avanços e contradições é como colocar na prática as concepções e os princípios que norteiam a Educação Profissional, é como construir uma mudança conceitual no interior do quadro docente, das escolas, dos institutos, das redes sem o suporte eminente da Lei, que contemple a demanda do trabalho docente, carga horária, tempo e espaço pedagógico. São acordos e compreensões que devem atender as necessidades de sempre se reconstruir essas concepções, mas que passam às margens da realidade e de sua concretude e, assim, mais uma vez ficando à responsabilidade de iniciativas próprias das escolas, institutos e da rede de Educação Profissional e Tecnológica.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia a que se propôs este estudo, tem a seguinte caracterização: trata-se de uma pesquisa aplicada, que segundo Prodanov e Freitas (2013), tem o propósito de gerar conhecimento que possam ser aplicados na prática para solucionar problemas específicos, com resultados imediatos, como produtos educacionais ou tecnologias.

Em relação à natureza da pesquisa, trata-se de uma abordagem qualitativa em concordância com os conceitos de Minayo (2012), porque permite a compreensão das expressões das experiências vividas, que podem ser coletivas, mas que afeta o ser humano de forma individual, porque essa abordagem carrega um complexo de significados, que envolve opiniões, crenças, valores representações, relações e ações humana. Sobre a abordagem qualitativa, caracterizada nessa pesquisa, é importante saber que ela,

[...] não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 31).

Neste sentido, a pesquisa qualitativa perpassa pela necessidade das análises partirem da observação do pesquisador, frente ao grupo pesquisado, por compreender as interpretações subjetivas que estão no campo da axiologia, tais como, valores, opiniões, várias formas de percepções de mundo, de vida, de sentidos e sentimentos, que tecem diversas teias de conhecimentos, não fechados, mas aqueles conhecimentos que nos permitem outros caminhos

para a construção de novos caminhos e novas possibilidades cognitivas e epistemológicas no campo da pesquisa. O pesquisador necessita focar nos objetivos da pesquisa, de forma a responder satisfatoriamente ao objeto desta, pois segundo Minayo (2007), a pesquisa qualitativa prevalece pela riqueza de detalhes.

A abordagem teórica teve como ancora o materialismo histórico-dialético a luz dos seguintes autores: Triviños (1987), Gadotti (1990), Frigotto (2009) e Luckesi (1994). O referido método possibilita à reflexão filosófica sobre o ser-pensar-fazer nessa pesquisa, que demanda uma visão crítica do conhecimento e das relações humanas, assim como pode influenciar na mudança da realidade Triviños (1987). Como veremos, Marx (1991) sugere também, em seu método dialético, proceder por análise e síntese, propondo um “método de pesquisa” e um “método de exposição”. (Gadotti, 1990, p. 17).

Para Luckesi (1994, p. 124) há duas formas de apropriação da realidade, “uma através da investigação direta da realidade e, outra através da exposição dos conhecimentos já produzidos por seus autores”. Para tanto, tomou como referência o que disse Marx, que são dois os métodos do conhecimento: o da investigação e da exposição.

No caso desta pesquisa, a pretensão é apropriação da realidade, através de uma investigação direta da realidade, a partir de uma posição crítica dos fenômenos da realidade a ser investigada, entendendo que a realidade não se dá a conhecer de imediato e facilmente. Ela tem subterfúgios e manifesta suas aparências, mas não sua essência (Luckesi, 1994, p. 125), sobre isso, Luckesi explica o seguinte:

O organograma, por si, seria uma forma como o poder se distribui dentro de uma instituição. Se, contudo, estudar mais rigorosamente, verificaremos que esse organograma é a organização “aparente” do poder na instituição. De fato, a distribuição do poder é bem diferente dessa que está especificada no organograma. Existem interferências pessoais, articulações diversas e indevidas etc, [...]. Aí é que entra o processo de investigação, que possibilita ultrapassar as aparências e chegar às essências. O Essencial não se dá à primeira vista. (Luckesi, 1994, p. 126).

Portanto, devemos ser críticos em relação aos dados, e articular a empiria à teoria, a partir de uma relação colaborativa ou de complementariedade entre objetividade e subjetividade, adotando um caminho metodológico que favoreça a validação dos dados da pesquisa e a resposta à questão, favorecendo o desenvolvimento dos objetivos.

Nesse sentido, para atender os objetivos, utilizamos a pesquisa exploratória e descritiva, porque para Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa exploratória ocorre no sentido de uma investigação preliminar, envolvendo algumas ações que favorecem a aproximação do objeto de pesquisa, como um planejamento flexível, levantamento preliminar de referências

bibliográficas, conversas e entrevistas com pessoas que tenham informações sobre a temática e que possam favorecer a compreensão da problemática a ser estudada, e a pesquisa descritiva ocorre durante a pesquisa, com adoção de alguns instrumentos, como o uso de questionários, observação sistemática, relatórios e protocolos para levantamento de informações, com a finalidade de estudar a realidade dos sujeitos da pesquisa.

Em relação aos procedimentos técnicos da pesquisa, foi feita a pesquisa bibliográfica, para fornecer os argumentos e bases teóricas sobre a temática; adotamos também a pesquisa documental para fazermos o que Triviños (1987) chama de triangulação de dados, principalmente em relação às leis e regulamentações sobre a formação docente, sobretudo as inferências dos parques orçamentos, que afetam a EPT em nível macro (todo o Brasil), em nível meso, nas escola e, em nível micro, a sala de aula, ou seja; o esforço será no sentido de articular a empiria à teoria.

Para tanto, foi na concretude, que a partir da reflexão teórico-prática, essa proposta de pesquisa ganhou forças para compreender as circunstâncias em que se dá a compreensão docente das bases que consolidam e determinam o trabalho na EPT, bem como a flexibilidade dessas relações, que a caracterizam e justificam. Deste modo, no campo foi adotado a abordagem metodológica da Pesquisa-Ação colaborativa, considerando a mais apropriada para o desenvolvimento dos caminhos desta pesquisa, por se tratar de uma intervenção, de um projeto de pesquisa no campo educacional, com agentes envolvidos diretamente, na prática da sala de aula, como aborda Thiollent (2011, p. 75).

A Pesquisa-Ação, segundo Thiollent (2011, p. 8), pode ser “concebida como método, isto quer dizer um caminho ou um conjunto de procedimentos para interligar conhecimento e ação, ou extrair da ação novos conhecimentos”. Sobre isso ele diz ainda:

consiste essencialmente em elucidar problemas sociais e técnicos, cientificamente relevantes, por intermédio de grupos em que encontram-se reunidos pesquisadores, membros da situação problema e outros atores e parceiros interessados na resolução dos problemas levantados ou, pelo menos no avanço a ser dado para que sejam formuladas adequadas respostas sociais, educacionais, técnicas e/ ou políticas (p. 7)

Thiollent e Colette (2014) decodificam, ainda essa assertiva, a partir da funcionalidade do método. Ou seja, para eles é a flexibilização do método em adaptar-se a diversas situações sociais e culturais, que possibilita a construção de conteúdos e procedimentos que se ajustem às necessidades e à cultura dos interessados. Logo, essa pesquisa pode encontrar, a partir da amostra selecionada, uma lacuna que representa parte da realidade, melhor dizendo, do enfrentamento teórico-didático das escolas com educação profissional e tecnológica. Desse

modo, a Pesquisa-Ação se torna um método eficaz no diálogo entre o conhecimento e a Ação e a produção de novos conhecimentos, a partir da interligação entre esses eixos, pesquisadores e participantes.

Nessa perspectiva colaborativa, entendemos que a pesquisa-ação e a pesquisa colaborativa, apesar de serem metodologias distintas, compartilham a valorização da participação ativa dos envolvidos no processo de pesquisa. Ou seja, ambas buscam promover a colaboração entre pesquisadores e participantes, reconhecendo a importância dos saberes e experiências de todos os envolvidos. Tanto na pesquisa-ação quanto na pesquisa colaborativa, os participantes não são apenas objetos de estudo, mas também são corresponsáveis pela construção do conhecimento e pela implementação das ações propostas.

No processo de pesquisa-ação colaborativa estão entrelaçados objetivos de ação e de conhecimento que remetem a quadros de referência teóricos, com base nos quais são estruturados os conceitos, as linhas de interpretação e as informações colhidas durante a investigação entre eles, optamos por Thiollente (2011) para fundamentar o método Pesquisa-ação, bem como Ibiapina (2008) para fundamentar a pesquisa colaborativa. Porém, para orientar a prática da Pesquisa-ação colaborativa, optamos por Chisté (2016, 2018), a partir do ciclo proposto por ela para Pesquisa-ação, principalmente, na produção do material educativo, como o elaborado em parceria com os participantes da pesquisa. O Ciclo da pesquisa-Ação proposto por ela, incide sobre os seguintes eixos: a) Identificação das situações iniciais; b) Planejamento das ações; c) Realização das atividades previstas e; d) Avaliação dos resultados obtidos.

Na Identificação das situações iniciais: preliminarmente o pesquisador está implicado em uma situação problemática e recorre a um determinado grupo interessado pela questão para tentar solucionar. Portanto, nessa fase, foram realizados os primeiros contatos com os interessados e acordamos a divisão de tarefas, confirmamos e estabelecemos os principais objetivos da pesquisa.

O Planejamento das ações: nessa segunda fase, diante das prioridades e dos objetivos estabelecidos na etapa anterior, o grupo de pesquisa participou do planejamento das ações que foram empreendidas. Ou seja, o planejamento ocorreu a partir do que foi acordado na fase anterior e registrado em relatório. Assim sendo, nessa etapa, após aprovação da pesquisa pelo comitê de ética (CAAE 64685622.3.0000.5173), houve um encontro presencial e, posteriormente, contato pelo grupo de WhatsApp. Foi acordado nesse encontro os temas, as prioridades de cada encontro em conjunto com os professores, levando em consideração a relevância dos temas para a formação docente na EPT. Os instrumentos utilizados para coleta dos dados, foram os questionários, as dinâmicas e a observação que geraram os relatórios.

Foram sugeridas indicações de debatedores, sendo que durante o percurso do Ciclo de Debates houve algumas substituições e alterações, tanto nas indicações como na ordem entre o terceiro e quarto encontro. Foi definido que os docentes receberiam informações e textos no grupo de WhatsApp, antecipadamente, para subsidiar o debate e que a participação deles seria a contribuição na investigação, a qual argumentaria sobre os fundamentos e princípios da EPT para o trabalho no ensino Médio, bem como suas múltiplas dimensões teórica e didáticas, caracterizando, assim, a intervenção.

Ainda nesse contexto, a preparação de materiais de apoio, como textos, foi definida pela pesquisadora com possibilidades de sugestões dos participantes e as apresentações em slides, foi realizada pelos debatedores, visando subsidiar as discussões e apresentar informações relevantes para os participantes.

Em seguida, ocorreu, então, a realização das atividades previstas: nessa etapa foram implementadas as atividades de intervenção planejadas em colaboração. Os participantes do grupo de pesquisa precisavam gerenciar conjuntamente a realização das atividades. Como foi apontado na fase 1, foram divididas as tarefas nesse momento, a participação dos docentes no ciclo de debates foi ativa e crítica, como mencionado em alguns relatórios produzido nos encontros. Eles foram convidados a contribuir com pesquisa e informações, a partir dos temas fornecidos e leitura prévia dos textos, por meio do grupo de WhatsApp, para subsidiar o debate, e tudo ocorreu como previsto. Durante os encontros, como planejado, os docentes participaram de dinâmica e debates, discutindo temas relevantes para suas práticas e gerando, assim, reflexões sobre os desafios enfrentados no cotidiano, bem como insights valiosos para melhorar a integração entre os professores e, por consequência, a formação integrada dos alunos, permitindo, assim, uma abordagem mais alinhada com a realidade da EPT.

Durante os encontros, as realizações das dinâmicas propostas foram conduzidas pelos debatedores e pela pesquisadora, com o objetivo de estimular a participação ativa e a reflexão dos docentes, incentivando a contribuição de suas vivências e conhecimentos para enriquecer as discussões. Foi feito relatório de todos os encontros para registrar as contribuições dos docentes e debatedores, visando documentar as discussões e avaliar os resultados do ciclo de debates. Essas tarefas foram distribuídas de forma a garantir a efetividade e o sucesso do Ciclo de Debates, promovendo a formação continuada dos docentes e a reflexão sobre os fundamentos e princípios da EPT.

Avaliação dos resultados obtidos: como foi apontado anteriormente, a avaliação dos resultados obtidos ocorreu durante toda a pesquisa, fundamentada na relação teoria e prática, pois não há crítica possível sem a mediação da teoria. Foi necessário que o grupo de pesquisa

analisasse e fizesse a avaliação final da intervenção, relacionando aos objetivos estabelecidos na primeira fase. Assim, portanto, a avaliação final desta pesquisa, ocorreu por meio da aplicação de questionário de modo presencial.

Ademais, pensando em apresentar os resultados à comunidade, considerou-se, inicialmente, os professores participantes da pesquisa, em seguida o compartilhamento dos resultados com a comunidade acadêmica e política, tendo em vista a necessidade de não só apresentar a “possível” transformação da realidade aos diretamente envolvidos, mas também contribuir com a melhoria das políticas públicas relacionadas à pesquisa.

Após estabelecer os procedimentos com base nos eixos metodológicos, neste estudo são apresentadas as características do *lôcus* da pesquisa e dos sujeitos participantes. Destaca-se que os participantes envolvidos foram os professores que lecionam na Educação Profissional e Tecnológica na EETEPA “Esperança”, situada na Travessa Dom Pedro I, bairro do Umarizal, em Belém – PA. A escolha pelo *lôcus* dessa pesquisa, se deu em primeiro plano pela oferta de ensino na área da educação profissional e tecnológica, e em segundo plano o fácil acesso para os palestrantes convidados para a realização das atividades previstas.

O critério de escolha dos sujeitos, no caso dos professores, se relacionou à atuação deles no campo da docência, ou seja, na prática, bem como o vínculo com a educação profissional e tecnológica. No entanto, para além disso, a formação diversificada dos participantes, bem como a experiência do grupo com a Educação profissional foi parte considerável nessa escolha, que não é probalística, visto que nem todos tiveram a mesma probabilidade de ser escolhido, uma vez que optou-se por um grupo de professores que se caracteriza por atuar no Ensino Médio, no turno matutino, representado por 20 docentes, na EETEPA “Esperança”, sem distinção de gênero ou idade.

A coleta de dados foi realizada através das rodas de conversa, observação livre, memorandos¹ ou relatórios dos encontros e questionário. Os protocolos em relação aos memorandos consideram os seguintes aspectos: 1) o cenário: a sala de formação continuada docente; 2) os participantes da pesquisa (professores): os quais foram observados quanto as suas contribuições e participação nas atividades pedagógicas relacionadas ao conteúdo desenvolvido durante a formação, assim como as possíveis produções destes durante a intervenção; 3) os eventos: que correspondem às ações praticadas pelos docentes enquanto

¹ O termo foi apresentado por Charmaz (2009), com base nas teorias de Corbin e Strauss (1990). Memorandos ou redação de memorando faz parte de um conjunto de princípios básicos e práticas/diretrizes, que orientam o pesquisador nas etapas do processo de pesquisa, bem como o caminho a ser seguido para a descoberta da teoria. Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em: 30 Ago. 2023.

foram observados e; 4) o processo: a forma como os eventos foram desenvolvidos pelos participantes da pesquisa dentro do cenário. Os memorandos foram realizados a cada encontro e constituíram o relatório (técnico-científico) de coleta de dados da pesquisa.

No início e ao final da intervenção, foi realizado a aplicação de questionário aos participantes da pesquisa, eles foram organizados considerando a questão, os objetivos da pesquisa e as intercorrências sobre as temáticas durante a intervenção. O questionário aplicado no primeiro encontro (Apêndice I) teve a função diagnóstica e, o questionário que foi aplicado no último encontro (Apêndice II) teve o propósito de dar devolutiva à pesquisadora acerca da intervenção, sobre o(a) pesquisador(a) e a aprendizagem advinda do ensino durante a prática educativa realizada. Essas respostas são apresentadas e discutidas na seção de análise dos dados deste artigo.

A análise dos dados seguiu as orientações de Oliveira (2010) e Creswell (2007). Após a sistematização dos dados que emergiram das rodas de conversa, observação livre, memorandos, relatórios dos encontros e questionário, em seguida foi a ação de organização: de agrupar, codificar e categorizar (Creswell, 2007). Nesse momento foram visualizadas as categorias, considerando que trabalhamos com a teoria fundamentada a partir da realidade (Strauss; Corbin, 2008). Segundo Creswell (2007), a interpretação é a ação de atribuir sentido. Dessa forma, a análise interpretativa dos dados seguiu os seguintes passos: 1) organização e preparação dos dados para análise; transcrição das falas que emergiram das rodas de conversa e sistematização das anotações dos memorandos, da observação livre e relatórios; 2) leitura de todos os dados e atribuição de sentido a eles, refletindo sobre o sentido particular e global, a partir das ideias que os participantes apresentaram, o tom dessas ideias e, as contradições; 3) momento da análise detalhada, como um processo de codificação, organizando os materiais em grupo; 4) desse processo surgiram as sistematizações na forma de narrativa, o método consiste em usar uma passagem narrativa para transmitir os resultados da análise.

Também utilizamos as orientações de Oliveira (2010) no momento de analisar os dados, estes podem ser agrupados em tópicos, em seguida agrupados por informações convergentes e tópicos similares, que podem ser organizados em colunas e classificados como tópicos principais e tópicos secundários, é o que se chama de processo de codificação, a realização dessa ação possibilita o surgimento das categorias, ou seja; “Conceitos que representam os fenômenos”, e estes são ideias analíticas importantes que emergem dos dados. (Strauss; Corbin, 2008, p. 103-121), as categorias podem ser organizadas no programa Excel, que depois de identificadas, poderão ser tratadas e explicitadas nas seções, com centralidade nas unidades de análises, a intenção é fazer as interpretações com base na sustentação teórica desenvolvida

durante a pesquisa e com os dados, dialogando também com as narrativas dos pesquisados, porém, destacando nesse processo, as inferências da pesquisadora.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta seção descreve a organização e classificação dos dados obtidos por meio de observação direta, discussões, relatórios e questionários, destacando as categorias teóricas e empíricas analisadas nas unidades de análise, conforme explica Oliveira (2010).

As categorias teóricas são derivadas de leituras de autores e documentos relevantes relacionados ao tema da pesquisa. Essas categorias são baseadas em teorias e conceitos existentes na área. As categorias empíricas são derivadas de dados coletados da realidade. Essas categorias são baseadas nas observações, discussões e respostas reais obtidas dos participantes ou sujeitos da pesquisa.

As unidades de análise referem-se às informações específicas obtidas através dos instrumentos de coleta de dados. Essas unidades de análise são, então, analisadas e interpretadas em relação às categorias teóricas e empíricas. A análise interpretativa menciona que os dados e discussões sobre as categorias, isto é, significa que os dados coletados são analisados e interpretados para obter uma compreensão mais profunda do tema de pesquisa. Esta seção aproxima-se dos pressupostos de Oliveira (2010), e faz o esforço de explicar a lógica por trás desta organização de forma bem objetiva no infográfico a seguir, Figura 01:

Figura 1– Síntese da análise dos dados



Fonte: Autoria própria, 2023.

5.1 A formação docente em EPT: demandas e desafios na prática pedagógica

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1996, definiu que a formação de professores para a educação profissional deveria ocorrer em cursos superiores oferecidos por universidades e institutos de ensino superior. A exigência de que a formação docente na educação profissional seja realizada em nível universitário tem levantado questões sobre a institucionalização desse processo. A lei permitiu a aceitação de cursos normais de nível secundário como qualificação mínima para professores por um período de dez anos após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996. Contudo, mesmo passados mais de vinte anos, esses cursos normais ainda existem como processos estabelecidos para a formação de professores na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. (Machado, 2019).

Machado (2013) discute os desafios enfrentados para estabelecer a formação de professores para a educação profissional e tecnológica no Brasil. Assim como outros autores discutem a temática, como Tanuri (2000), essas autoras em suas análises tomam como referência aspectos da legislação educacional brasileira e seus desdobramentos políticos, em que não está claro a institucionalização da formação docente para a EPT.

Desta maneira, é preciso entender que a formação inicial dos professores através das licenciaturas, é o ponto de partida para a inserção no trabalho na escola, mas a formação docente não tem a terminalidade na formação inicial, portanto, a formação docente “nunca está pronta e acabada, é um processo que continua ao longo da vida”. (Nóvoa, 2019, p. 9). Deste modo, a relevância da formação continuada é mediante à dimensão dos problemas e dos desafios atuais que os professores enfrentam na escola, assim, é preciso reforçar as dimensões coletivas do professorado, como afirma Nóvoa (2019):

Esta nova construção pedagógica precisa de professores empenhados num trabalho em equipa e numa reflexão conjunta. É aqui que entra a formação continuada, um dos espaços mais importantes para promover esta realidade partilhada [...], mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores. (Nóvoa, 2019, p. 10-11).

Para Nóvoa (2019) a completude do desenvolvimento profissional ocorre na formação continuada. Não se trata de formação complementar, é necessário que professores necessitem de formação complementar nas áreas que lecionam e nos domínios pedagógicos, mas como Nóvoa (2019, p. 11) diz: esta formação não deve ser confundida com a formação continuada que deve ter lugar na escola com a participação das comunidades profissionais docentes.

Com este entendimento, apresentamos uma proposição de formação continuada, a um grupo de docentes de uma Escola Técnica em Belém do Pará no ano de 2023, no sentido de contribuir com a formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica. De acordo com Chisté (2016) e seguindo os ciclos da pesquisa-ação colaborativa, o projeto foi apresentado primeiramente à gestora da escola e posteriormente aos professores. Após essa etapa, foi aplicado um questionário de perfil e sondagem para os participantes da pesquisa, com o intuito de compreender melhor suas expectativas em relação à formação continuada. Um dos resultados obtidos e apresentados nesta análise foi o interesse dos participantes em participar desse processo. Nas palavras dos próprios participantes, conforme exposto na Figura 02 a seguir, é possível perceber seus anseios e motivações em relação à formação continuada.

Figura 2 — Nuvem de palavras



Fonte: Pesquisa de campo, 2023.

A nuvem de palavras formada pela intensidade crescente das expressões como formação pedagógica, curso de nivelamento, didática e capacitação pedagógica, reflete claramente os anseios dos docentes da ETEPA “Esperança” em busca de aprimoramento profissional. É evidente que a equipe pedagógica está empenhada em buscar qualificação e atualização constantes para melhor atender às demandas da educação profissional e tecnológica. Além disso, a presença de termos como curso de educação especial e técnicas de ensino-aprendizagem demonstram a preocupação dos docentes em atender de forma mais efetiva a diversidade de alunos presentes na instituição.

É importante ressaltar, ainda, que a busca por formações sobre o contexto histórico da EPT denota o interesse em compreender melhor o cenário em que atuam, ainda que em menor proporção, a fim de contribuir para uma prática docente mais contextualizada e significativa. Em suma, a nuvem de palavras revela o comprometimento e a vontade de aprimoramento dos professores da ETEPA “Esperança” em busca de uma educação de qualidade. Nesse encontro buscamos dialogar no sentido de identificar as situações iniciais, ou seja, as demandas e questões que eles gostariam de discutir nos encontros, denominados de Ciclos de debates, cada encontro teve uma temática e debatedores diferentes.

Nessa unidade a ênfase é ao primeiro ciclo de debate, denominado de Diretrizes para a formação docente – Os marcos regulatórios. Nele o debatedor fez o diálogo com alguns teóricos da formação docente e deu ênfase aos argumentos de Silva *et al* (2020), exemplificando o plano linear da história da educação, a partir de 1827 até 2006 e da formação docente no Brasil, a partir de 1970 até 2020, perpassando pelo treinamento de técnico em educação, sob um viés tecnicista; formação do educador a partir de uma perspectiva crítica e sociopolítica; ênfase nas produções sobre identidade docente – a construção da subjetividade do professor e suas histórias de vida; e destacou as pesquisas, em que as produções sobre docente, saberes docente e identidade profissional foi a centralidade.

Além disso, foi abordado a formação docente na LDB, antes, porém, perpassando pelas resoluções 4024/61 e 5692/71 até chegar na 9394/96. O debatedor também abordou a formação docente na EPT, a partir das concepções de Moura (2008), que perpassa pelos Institutos, Formação específica e Didático-Pedagógica; e sob a concepção de Pena (2011), perpassando pela carência e precarização. Tratou também da formação técnica, da formação pedagógica, bem como da Resolução CNE/CEB 06/2012, que visa a ofertar e complementação pedagógica até o ano de 2020 para os docentes não graduados e não licenciados que atuam na EPT. A Resolução CNE/CP nº 2/2015, que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, destacou os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório.

Enfatizou também a Resolução CNE/CP nº 2/2019, a qual definiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Fez referência à Resolução CNE/CP nº 01/2021, que definiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, em meio ao contexto da Reforma do Ensino Médio (2018), da instituição da Base Nacional Comum

Curricular – Etapa Ensino Médio (2018), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (2019), da nova versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (2020). Lembrou, ainda, que a Resolução CNE/CP nº 01/2021 ao tratar da Formação Docente na Educação Profissional e Tecnológica retomou elementos presentes nas legislações anteriores e fez referência aos profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para atuação na docência, questão já presente na Reforma do Ensino Médio para atuação no itinerário de formação técnica profissional. As “Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica”, definidas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, com fundamento no Parecer CNE/CP nº 17, de 10 de novembro de 2020, em seu Capítulo XVII, contemplam o tema “da Formação Docente na Educação Profissional e Tecnológica”.

Também foi traçado o itinerário da EPT no Brasil, um breve comentário sobre sua história. A partir desse preâmbulo, foi iniciado a abordagem sobre horizontes necessários para formação docente em EPT, a partir dos argumentos de Imbernón (2010), Reflexão teórico-prática. Somou-se a esses argumentos, as reflexões sobre as trocas de experiência e desenvolvimento profissional, que se converge, segundo Nóvoa (1997) e Araújo (2014), na formação docente, profissional e pedagógica.

Uma formação continuada para docentes que atuam na modalidade da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) deve considerar para além de formar profissionais qualificados para o trabalho, os aspectos que envolvem o mundo do trabalho, dentre eles o desenvolvimento econômico, social e a vida digna, e por isso, é importante que sua prática pedagógica seja constantemente discutida e aprimorada. O debate sobre a prática pedagógica na EPT pode contribuir para que essa modalidade de ensino seja mais inclusiva e busque atender às necessidades de todos os alunos e que ocorra de forma consciente, intencional, considerando as relações do singular ao global e a complexidades à vida em sociedade (Libâneo, 2013).

As diretrizes da formação docente para a prática pedagógica são um conjunto de princípios e orientações que norteiam a formação inicial e continuada de professores no Brasil. Essas diretrizes buscam garantir que a formação docente seja formadora de profissionais competentes para o exercício da docência, com sólida formação teórica e prática, capazes da ação reflexiva do seu fazer contextualizado, considerando os contextos sociais, cultural e educacional em que se desenvolve a prática pedagógica, em que se deve considerar a modalidade do ensino, as particularidades e neste caso, a complexidade da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), necessita de práticas pedagógicas comprometidas com o social e com a formação integral e humana (Ramos; Frigotto; Ciavatta, 2005; Pacheco, 2020)

Para Veiga (1992, p. 16), a prática pedagógica se estabelece como “[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social”, nesse sentido o primeiro ciclo de debates, a ênfase foi nas diretrizes para a formação docente, mas o debate teve como desdobramento reflexões sobre a prática pedagógica.

O questionário inicial e o relatório do primeiro ciclo de debate, possibilitaram a análise das palavras e frases dos docentes apresentadas na nuvem e, das manifestações quando das discussões que envolviam as práticas pedagógicas, a teoria e a prática, ou seja, a preocupação com a integração foi debatida a partir do seguinte entendimento:

[...] a integração parte-todo, teoria-prática e ensino técnico e profissional, no ensino médio. Considerar a possibilidade de um único método ser válido para todas as situações de ensino integrado seria um equívoco, pois há uma miríade de procedimentos que, em função da matéria, dos alunos e das finalidades educacionais específicas, podem favorecer a ampliação da compreensão do mundo, como propõe o projeto de ensino integrado (Araújo; Frigotto, 2015, p. 63).

Portanto, o debate promoveu reflexões compartilhada pelos participantes da pesquisa e esclareceu como se dá a integração, pois, o professor absorve os princípios de ensino, a partir desse conhecimento ou elucidação, faz a reflexão sobre sua prática e, a partir daí ele significa a realidade.

Enfim, as diretrizes para a formação docente em EPT têm desdobramentos na prática pedagógica, e podem ser observados em diferentes aspectos, como o currículo dos cursos de formação de professores, porque os currículos dos cursos de formação de professores passaram a incluir conteúdos e atividades que abordam os princípios e orientações das diretrizes. Na prática pedagógica dos professores, eles passaram a adotar práticas pedagógicas orientadas por princípios das diretrizes, como a valorização da aprendizagem ativa, a integração, a diversidade e a reflexão crítica. Portanto, o primeiro ciclo de debate promoveu reflexões compartilhadas pelos participantes da pesquisa e, por convergência chegamos à categoria empírica prática pedagógica, a qual é discutida nesta unidade de análise.

5.2 O trabalho como princípio educativo à formação profissional

Neste estudo, foi adicionado à discussão o posicionamento dos pesquisadores Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos em 2005 para reforçar a abordagem e alcançar o objetivo de reafirmar os fundamentos e princípios da Educação Profissional e Tecnológica por meio de ações interventivas no contexto da educação integral. Destacou-se,

portanto, a importância da participação ativa dos sujeitos na educação, enfatizando o trabalho como forma de dar significado à ação educativa.

Assim, foi ressaltada a construção coletiva do conhecimento, a partir da socialização dos diversos saberes e da realização de um trabalho integrado entre educadores. Além disso, a intenção é superar a fragmentação e a abstração dos currículos lineares e prescritivos, possibilitando a reflexão sobre a origem social, histórica e dialética do conhecimento científico.

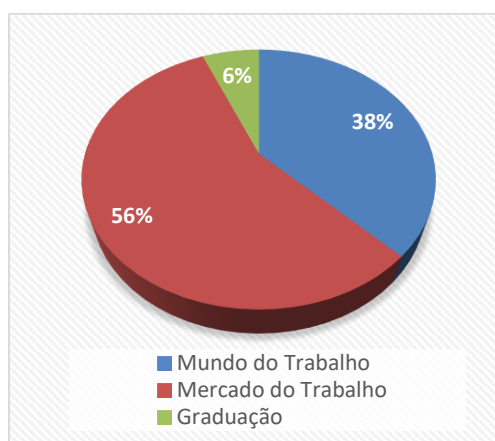
Na luta hegemônica entre capital e trabalho, para estabelecer a concepção do trabalho como princípio educativo, Frigotto, Ciavatta e Ramos afirmam que “o trabalho como princípio educativo vincula-se, então, à própria forma de ser dos seres humanos”, para eles entendida assim:

A direção que assume a relação trabalho e educação nos processos formativos não é inocente. Traz a marca dos embates que se efetivam no âmbito do conjunto das relações sociais. Trata-se de uma relação que é parte da luta hegemônica entre capital e trabalho. (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 3)

Percebe-se, que é fundamental socializar a relação do trabalho com a educação, desde a infância. Segundo os autores, essa visão que põe a tarefa de prover a subsistência comum a todos os seres vivos, fortalece a formação de indivíduos ou grupos que explorem e vivam do trabalho de outros predatoriamente.

Dessa forma, juntos, participantes da pesquisa, pesquisadora e os debatedores, exploraram a temática, destacando a dificuldade de compreensão do trabalho como algo educativo, especialmente considerando a realidade de milhões de trabalhadores que enfrentam condições precárias, desemprego e subemprego. O trabalho como princípio educativo não é apenas uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político, que deve ser socializado desde a infância. Então, no sentido de contribuir com o entendimento dessa pesquisa, e, justificando sua pertinência, com base no questionário preenchido, foi possível traçar uma visão panorâmica sobre o entendimento dos participantes da pesquisa, antes da realização do Ciclo de debates, no que se refere ao entendimento destes sobre o objetivo formativo dos jovens na EETEP “Esperança”. Abaixo um gráfico, Figura 03, demonstrando o quanto precisamos avançar nas discussões sobre o princípio educativo na formação dos alunos, na perspectiva de colocar em pauta que existem outras relações no mundo do trabalho, além da lógica do mercado:

Figura 3 – A formação da EPT segundo os professores



Fonte: Pesquisa de campo, 2023.

Como pode ser observado, mais da metade dos participantes, 62% possuem uma visão unilateral da formação dos jovens nas EETEPAs, e 32%, em menor proporção, estão aqueles que têm a concepção de formar seus alunos para o mundo do trabalho. Esses dados revelam que nessa escola há uma compreensão por parte de alguns professores sobre a formação de seus alunos, um número até significativo, mas não suficiente. Ainda prevalece uma visão, cuja abordagem educacional se concentra apenas em aspectos específicos do conhecimento ou habilidades técnicas, que denota uma fragmentação na formação. O ideal seria que todos tivessem a visão omnilateral, ou seja, uma visão de uma educação integral e abrangente, a qual busca desenvolver todas as potencialidades e habilidades do indivíduo.

Nessa unidade o Ciclo de Debates, realizados no segundo e quarto encontros, é sustentado pelos pilares: Formação docente no Brasil e Formação para o mundo do trabalho – o trabalho como princípio Educativo. Ambos os encontros abordaram a formação docente, destacando a importância de discutir o papel do professor na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e a relação entre trabalho e educação.

No segundo encontro, focado na formação docente para EPT no Brasil, houve uma análise da trajetória da formação docente desde 1909, com comparações entre a realidade brasileira e a de outros países. O debate abrangeu temas como o Novo Ensino Médio, itinerários formativos e os desafios enfrentados pelos professores iniciantes. Houve uma participação ativa dos professores, questionando dados apresentados e contribuindo com suas perspectivas e vivências. Dessa forma, a análise revela que a interação, propiciada pelo Ciclo de Debates, configura uma troca dinâmica de ideias, de perspectivas e experiências entre os participantes, possibilitando que os professores, nesse caso, expressem suas opiniões, questionem informações apresentadas e compartilhem suas vivências aos temas discutidos. A interação,

portanto, no debate, fortalece a comunidade educacional, estimulando a colaboração e o pensamento crítico entre os participantes, sobretudo, estimulando a integração do conhecimento.

Já no quarto encontro, a discussão concentrou-se no trabalho como princípio educativo. A debatedora abordou temas como a história do trabalho, suas diferentes abordagens e a visão sobre a escola atual e desejada. A participação dos professores foi essencial, compartilhando experiências e contribuindo para a reflexão sobre como integrar o trabalho como princípio educativo no ambiente escolar.

Com base na observação desses encontros, que caracteriza a realização das atividades previstas, no Ciclo de pesquisa-Ação colaborativa, proposto pela professora Chisté (2016), é possível uma expansão da visão sobre a dimensão que assume os dois projetos societários em questão, bem como a importância da inclinação à dimensão humana, colocando o trabalho como princípio educativo em funcionamento no currículo e no chão das escolas, mas também destacando a importância do nivelamento da formação docente para EPT, principalmente no que diz respeito aos princípios que fundamentam a Educação Profissional e Tecnológica. Castaman e Vieira (2013, p. 10,11), quando observam a educação profissional brasileira, dizem que esta revela a necessidade de uma reestruturação, nesse momento as pesquisadoras estão falando de “uma formação que articule teoria e prática, o científico e o tecnológico, com conhecimento que permitam aos docentes aperfeiçoar a atuação no mundo do trabalho de forma autônoma e com espírito crítico e criativo”.

As autoras consideram ser a formação docente continuada para EPT relevante para relacionar o saber com as situações do cotidiano da sala de aula, sobretudo, direcionando o foco para formação identitária do professor no ofício de mestre.

Assim, o debate com a teoria e vivência dos professores nessa modalidade de ensino denota a pertinência da pesquisa, para além das justificativas iniciais. A intervenção aplicada no formato Ciclo de Debates, possibilitou aos participantes da pesquisa a compreensão do trabalho como princípio educativo, fundamentado em princípios filosóficos e pedagógicos, conceituado por pesquisadores como Acacia Kuenzer, José Carlos Libâneo, Cipriano Luckesi, Karl Marx, Gaudêncio Frigotto, Moacir Gadotti, Marise Ramos, Maria Ciavatta, entre outros, os quais incentivam o conhecimento, a aprendizagem prática, autônoma e a formação cidadã no topo do processo de ensino aprendizagem às ETEPAs.

Ainda nesse contexto, é importante ressaltar uma notada semelhança com o conceito de Transposição Didática, adaptado de Yves Chevallard por Lima Tavares e El-hani, (2001, p. 301), quando diz que não é concebível, da perspectiva em que compreendemos o ensino das

ciências, que o saber ensinado, embora alimentado pelas vivências, se distancie do conhecimento científico estabelecido. O que os autores querem dizer é que a teoria fornece as bases conceituais e o conhecimento para a prática, enquanto esta permite a aplicação e vivência desses conceitos, possibilitando uma retroalimentação constante entre teoria e prática. Na Educação profissional e tecnológica, é fundamental que se observe seus princípios norteadores, para não correr o risco de se distanciar deles, deslocando projetos societários e categorias de trabalho para um único propósito, colocando a Educação Profissional e Tecnológica em oposição a si própria.

Portanto, ambos os encontros do Ciclo de Debate abordam a relação entre trabalho e educação, destacando a importância de considerar a realidade dos trabalhadores, a construção coletiva do conhecimento e a superação das visões moralizantes e fragmentadas da educação. Os encontros ressaltam a necessidade de compreender o trabalho como um princípio educativo, mesmo diante das dificuldades e desafios enfrentados pelos trabalhadores.

5.3 A práxis na perspectiva da integração na EPT

A práxis é um conceito fundamental para a compreensão da relação entre teoria e prática na EPT. Segundo Marx, a práxis é a atividade humana que transforma a realidade, ou seja, é a ação consciente e intencional do ser humano sobre o mundo. Freire (1986), por sua vez, destacou a práxis como a integração entre a reflexão crítica e a ação transformadora, fundamental para a formação de sujeitos críticos e atuantes na sociedade. Gaudêncio Frigotto, dialogando com essas concepções, destaca a importância da relação entre teoria e prática na formação docente e na transformação da realidade educacional.

Nesse sentido, a formação docente deve ser orientada pela práxis, ou seja, deve ser um processo que envolve a reflexão crítica sobre a realidade. A perspectiva da integração na EPT, a partir da práxis destaca a importância da relação entre teoria e prática na formação profissional. Contudo, segundo Dante Moura (2020) há um imaginário sobre a Educação Profissional, com slogan de profissionais que se distinguem pela prática profissional, ou seja, o imaginário da Educação Profissional e Tecnológica é submetida à lógica do mercado.

Diante dessa realidade, é preciso entender esse distanciamento na relação entre teoria e prática na EPT, que se interpõe na sua efetividade, ou seja, no processo pedagógico, como destaca Libâneo (2013), ao dizer que este “deve ser intencional e organizado, habilitando o docente a relacionar seus conhecimentos prévios com os novos, tornando-o hábil teórico-cientificamente e tecnicamente para o processo de ensino”.

Assim, nesse entendimento, no terceiro encontro, foi proposto, para formação continuada, aos participantes da pesquisa, a temática intitulada: A práxis na perspectiva da integração, com o objetivo de compreender como se dá a práxis entre teoria e prática na perspectiva da integração, do conhecimento ao saber ensinado, bem como na perspectiva de integração em contraposição às orientações da BNCC.

Desse modo a abordagem se deu da seguinte forma: As debatedoras, dessa temática, explicaram o conceito de práxis fundamentadas em teóricos como Marx, Frigoto, Lucksi, Gadoti, Freire, que se posicionam na discussão com pontos em comum, que é a transformação social. Acrescenta, ainda, que não dá para entender a práxis sem entender o que é Trabalho e o que é Produção. A formação também fez uma fundamentação teórico-ontológica sobre a Práxis, a partir do conhecimento do processo que se dá entre trabalho e produção, perpassando pelo Fordismo, Taylorismo e Toyotismo e pelo conceito de trabalho, fazendo a distinção entre o Mercado do Trabalho e mundo do trabalho. As debatedoras reforçaram que a perspectiva de práxis que estamos buscando vai se consolidar no entendimento de mundo do trabalho que envolve várias dimensões, entre elas, vida digna também. Vale ressaltar que as debatedoras tentaram ser bem didáticas na explicação do campo teórico, utilizando alguns recursos para explicação, como as HQ.

Analisando o posicionamento dos professores de acordo com as provocações das debatedoras, com perguntas sobre: o que é práxis? O que é educação? Se percebeu, que a interação dos professores, se afinou com o argumento delas, traçando um paralelo entre escola de ontem e a de hoje, a partir do entendimento da distinção entre Redenção, Reprodução e Transformação, denotando que houve leitura previa do material fornecido antes desse encontro.

Durante o debate, os professores compartilharam suas experiências e práticas, destacando, por exemplo, o NBI (Namorados Bem-informados), um evento anual que promove uma intensa interação entre professores e alunos de diferentes áreas na escola. Esse momento evidenciou a aplicação da práxis na educação, mostrando que alguns professores já tinham compreendido o conceito, enquanto outros apenas enfocavam a formação dos alunos para o mercado de trabalho. Com a reflexão durante o debate, os professores passaram a analisar suas ações de forma mais crítica, ressaltando a importância desse processo de reflexão na prática educacional. Esse é o eixo da questão, a reflexão.

Outro projeto mencionado, desenvolvido na escola e que reflete a práxis é o "Diálogos Contemporâneos", que consiste em debates abrangentes sobre temas globais, promovendo a interação com outras áreas de conhecimento. Com isso, muitos participantes passaram a ter uma maior consciência do seu papel e do que já estavam realizando (a ideia é fazer com que o aluno

compreenda e se enxergue dentro dessa práxis, desse contexto de trabalho). É essencial ter consciência do que estamos fazendo, mesmo que muitas vezes realizamos ações intuitivamente, pois é importante saber o princípio que norteia essas ações. Felizmente, as ações mencionadas refletem a práxis na educação de forma positiva.

As debatedoras, fizeram uma retrospectiva da Educação Profissional e Tecnológica explicando como foi pensada cada modalidade e como se deu a Travessia, nomeada por Gaudêncio Frigotto, a partir do Decreto 5.154/2004 integrada ao Ensino Médio, tornando-a uma modalidade da Educação Básica. Perpassaram ainda pela Lei 11.741/2008 que intuiu a forma integrada dentro da LDB e as várias contradições que se agravavam em torno dela, porque a forma integrada ela está no mesmo patamar da concomitância – A Educação Profissional é articulada ao Ensino Médio, subsequente ao Ensino Médio. A forma Articulada se divide em dois tipos: A forma Integrada e a Forma Concomitante. Apesar dos Projetos das duas formas: o projeto societário, projeto de formação, projeto curriculares serem diversíssimos (um não combina direito com o outro), na LDB eles estão como articulações, como se fossem no mesmo processo. Então separados deles ficou a forma subsequente, logo a Lei não mudou o que estava no decreto 5.154/2004. Elas explicaram que Marise Ramos vai apresentar as políticas públicas e concepções de princípio de integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional e propõe nesses princípios: o Trabalho, a Ciência e a Cultura, configurando a práxis.

Depois desse momento teórico, elas desenvolveram uma atividade que, de acordo a observação iria consolidar o entendimento de integração. A atividade, de autoria da Professora Rosineide Lourinho, foi desenvolvida e adaptada para esse encontro, utilizando-se de papel A4 e lápis de cor. A atividade foi dividida em dois momentos:

No primeiro momento, as professoras debatedoras reuniram os professores em grupo de 4, distribuindo uma folha de papel A4 e um lápis de cor para cada professor participante da pesquisa, em seguida pediu para pensarem em um objeto simples, depois pediu que fizessem uma única linha desse objeto no papel, em mais ou menos 5 segundos, pediram que parassem o rabisco e repassassem o papel para a pessoa da sua direita, depois o participante, já com a folha de papel em mãos, da pessoa à esquerda, dá sequência no rabisco do outro professor participante, depois de uma sequência de 6 rodadas: parando, repassando a folha e continuando o rabisco, obteve-se um resultado da primeira etapa dessa dinâmica, que gerou desenhos confusos, feitos sem sequência, sem harmonia. Estavam diferentes da proposta inicial pensada por cada professor participante, sem integração, sem relação, porque ninguém sabia qual era a ideia do outro. Todos fizeram a devolução do desenho e colocaram: Nome, data e o que foi pensado como objeto inicial.

Os professores participaram, interagiram na dinâmica e se divertiram com suas produções. Depois desse momento descontraído, as debatedoras refletiram com eles essa frase: “Imaginem um objetivo para a formação dos alunos, em que cada um faz seu plano de curso para sua disciplina sem saber, o que o colega da aula anterior estava propondo em seu planejamento, as ementas, por exemplo”. As debatedoras aproveitaram também para indagar se os professores conheciam o plano de curso uns dos outros. A Resposta da maioria foi negativa ou nenhuma.

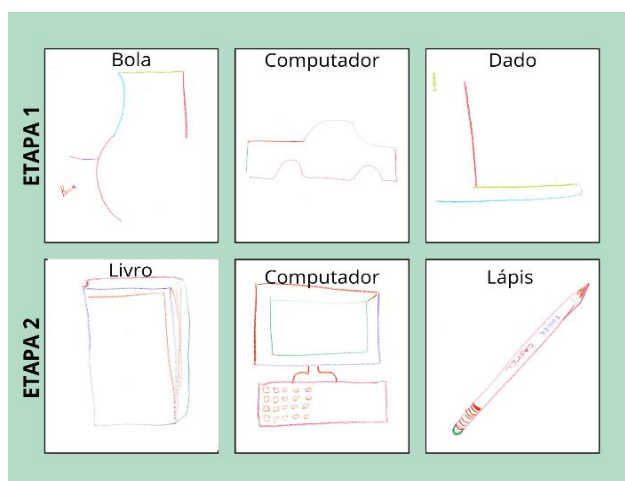
Então, ponderaram que os professores da Educação Básica devem conhecer tudo da Educação Técnica e vice-versa e apontou aí o princípio para INTEGRAÇÃO, exemplificando que a primeira etapa da atividade é uma representatividade dessa falha na integração. Ou seja, não é possível o ensino integrado sem o conhecimento do todo.

O segundo momento, foi após a reflexão das debatedoras com os participantes da pesquisa, iniciou-se a segunda etapa, na qual repetiu-se a dinâmica, porém agora, diferentemente da primeira etapa, foi fornecido o tema. Propôs, então, como tema a EDUCAÇÃO, e pediu para que cada professor escrevesse isso na nova folha, como também um objeto relacionado à educação que eles tivessem em mente.

Os professores escolheram os seguintes objetos: livro literário, notebook, pincel para quadro, caneta e livro.

A dinâmica teve início com a mesma sequência de rodadas e obteve resultados diferentes da primeira etapa. Por fim, todos entregaram os desenhos com nome data e estes tomaram formas melhores, menos confusas, ou seja, houve coparticipação, sequência e harmonia. Logo, na integração dos projetos é preciso pensar-fazer-repensar. Segue algumas imagens da atividade desenvolvidas nas duas Etapas, conforme Figura 04.

Figura 4 – Etapas da atividade de Integração



Fonte: Pesquisa de campo, 2023.

Presume-se, portanto, que a abordagem na perspectiva da integração discutida, pode impactar interventivamente as práticas pedagógicas dos professores da EETEPA “Esperança”, de diversas formas. Em primeira instância, a reflexão sobre a importância da integração entre as disciplinas e cursos pode levar a uma maior colaboração e compartilhamento de informações entre os docentes, criando uma visão integrada dos cursos e disciplinas. Isso pode levar a uma maior efetividade no processo de ensino-aprendizagem e uma maior preparação dos alunos para o mercado de trabalho.

Além disso, surge a oportunidade de uma reflexão mais profunda sobre as próprias práticas pedagógicas. Isso implica na busca por uma conexão mais sólida entre o conhecimento teórico e sua aplicação prática. No desfecho, ao abordar a práxis sob a perspectiva da integração, pode-se promover uma consciência mais aguçada sobre a relevância da formação docente e a necessidade de aprimorar a comunicação entre os professores. Nesse contexto, ocorre uma valorização crescente da formação continuada e a busca por metodologias que concedam ao professor espaço para expressar suas ideias e refletir sobre suas práticas pedagógicas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada, identificou a necessidade de promover uma formação mais alinhada com os fundamentos e princípios da EPT, que visasse aprimorar a qualidade do ensino. O objetivo principal foi realizar um Ciclo de Debates com os docentes, buscando promover uma intervenção por meio da pesquisa aplicada, com a proposição de gerar um produto educacional. Assim, tomando esta pesquisa por amostra, os dados obtidos confirmaram a distorção cognitiva, em maior proporção, do objetivo formativo dos jovens nas EETEPAs em Belém do Pará. Diante dessa realidade, a escolha pelo Ciclo de Debate como método formativo possibilitou uma reflexão sobre a prática com base nos pressupostos teóricos que fundamentam os princípios e diretrizes da EPT.

Essas descobertas são significativas, pois confirmam a relevância da escolha da trajetória de formação nas EETEPAs, uma formação para o mundo do trabalho, a partir da práxis na perspectiva da integração. A Pesquisa-ação do tipo colaborativa, permitiu que a pesquisa e sua prática ocorressem simultaneamente. Foram utilizados instrumentos como questionários, observação sistemática e relatórios para levantamento de informações, possibilitando o estudo da realidade dos sujeitos da pesquisa. A materialização desse processo em um caderno pedagógico com uma versão on-line, proporciona uma contribuição

significativa, que visa, por meio desse modelo de ciclo de debates, fortalecer os princípios da EPT.

Apesar do sucesso na realização dos objetivos da pesquisa, é crucial destacar algumas limitações que foram identificadas e que devem ser consideradas em futuros projetos. Por exemplo, enfrentamos dificuldades na realização de formações com grupos de professores, visto que um dos entraves dessa pesquisa foi o tempo, pois se observarmos o espaço de tempo de um encontro para o outro, percebemos nitidamente que houve problema nesse quesito. Esses aspectos devem ser levados em conta para melhorar a organização e eficiência em futuras iniciativas.

Ao relacionar o respaldo legal para a integração da educação com o mundo do trabalho, as mudanças no mercado de trabalho e a formação dos professores, podemos concluir que a interação entre trabalho e educação é complexa, ao mesmo tempo que fundamental para a formação dos indivíduos. No entanto, é imprescindível que sejam atendidas as diretrizes legais e que se enfatize a importância de compreender e enfrentar as contradições e desafios presentes na implementação de estratégias eficazes de formação de professores e, por conseguinte, dos alunos, sobretudo no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.

Ademais, as considerações finais destacaram a importância do ciclo de debates como uma estratégia eficaz para promover a formação continuada dos docentes, gerando reflexões sobre os desafios enfrentados no cotidiano e insights valiosos para melhorar a integração entre os professores e, conseqüentemente, a formação integrada dos alunos.

Por outro lado, o professor que busca constantemente se qualificar e ampliar seus conhecimentos está fazendo investimento em sua formação, porque expande suas habilidades e competências, o que lhe proporciona melhores oportunidades e segurança profissional, além de desenvolver confiança em si mesmo para lidar com desafios em sala de aula. Em relação a isso, conclui-se, que a busca pela formação deve ser motivada pelo desejo de oferecer um ensino de qualidade, manter-se atualizado e crescer pessoal e profissionalmente, contribuindo assim para o desenvolvimento e sucesso dos alunos.

Como indicações para estudos futuros, sugere-se a continuidade dessa pesquisa, aprofundando a análise dos resultados obtidos e considerando a implementação do Ciclo de Debates em outras instituições de ensino, a fim de ampliar o alcance e a aplicabilidade desse modelo. Além disso, a investigação sobre formas de superar as limitações de tempo que impactam a formação docente na EPT, pode contribuir para o desenvolvimento de estratégias mais eficazes de formação continuada docente.

Em geral, a pesquisa foi bem-sucedida em alcançar seus objetivos e contribuir para o conhecimento existente sobre “Formação Continuada Docente no Ensino Médio: um ciclo de debates para compreensão dos Fundamentos e Princípios de ensino da EPT”, oferecendo importantes contribuições para a área da formação continuada docente no ensino médio, evidenciando a relevância de estratégias inovadoras e a necessidade de superar desafios para promover uma educação profissional e tecnológica de qualidade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro (org). **Filosofia da práxis e didática da educação profissional**. Campinas: Autores Associados, 2014. 148 p.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** As metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 2/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, 31 jan. 2012. Seção 1, p. 20.

BRASIL. Decreto nº 5154, de 23 de julho de 2004. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23 de julho de 2004.

BRASIL. Decreto nº 8268, de 18 de junho de 2014. Decreta alterações no Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 18 de junho de 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Brasília: Diário Oficial República Federativa do Brasil**. Brasília, 9 janeiro de 2001.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Brasília: Diário Oficial República Federativa do Brasil**. Brasília, 26 junho de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano nacional de educação 2022**. Brasília-DF, 2022.

BRASIL. Nota Técnica de esclarecimento sobre a Resolução CNE/CP Nº 2 de 20 de dezembro 2019. Nota Técnica para fins de esclarecimentos sobre a aplicação da mencionada Resolução. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 6 de julho de 2022.

BRASIL. Parecer nº 2 de 30 de agosto 2022. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 30 de agosto de 2022.

BRASIL. Resolução CNE-CP nº 2 de 20 de dezembro 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 20 de dezembro de 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 12 de dezembro de 2012.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 7 de abril de 2016.

CASTAMAN, Ana Sara; VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello. Formação continuada de professores da educação profissional. **Regae – Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, Santa Maria, v.2, n.3, jan./jun. 2013.

CHISTÉ, Priscila S. Pesquisa-Ação em Mestrados Profissionais: análise de pesquisa de um programa de pós-graduação em ensino de ciências e de matemática. **Revista Ciência e Educação**, Bauru, v.22, n.3, p. 789-808, 2016.

CHISTÉ, Priscila S. Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. **7º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa em Educação-CIAIQ2018**, Fortaleza, v.1, (978-972-8914-75-2), 2016. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/issue/view/24>. Acesso em: 22 dez. 2021.

CIAVATTA, Maria. **Trabalho como princípio educativo na sociedade contemporânea**. Síntese do texto discutido como os participantes do Seminário Nacional de Formação – MST, realizado na Escola Nacional Florestan Fernandes em março de 2005. Disponível em: <http://www.formeja.org.br/files/Programa%205.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2021.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada**: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005b.

CRESWELL, John Ward. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos**/ John Ward Creswell. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral dos trabalhadores. In: COSTA, Hélio; CONCEIÇÃO, Martinho. (org.). **Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e Certificação Educacional e Profissional**. São Paulo: CUT, 2005, v. 1, p. 19-62.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2009, v.14, n.40, p.168-194. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a14.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambiguidades**. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 175-182, set./dez. 1985.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Retrocesso na educação, Momento mais dramático da educação? **Revista Lex Cult**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 25-33, jan./abr. 2022. Disponível em: <http://lexcultccjf.trf2.jus.br/index.php/LexCult/article/view/605/367>. Acesso em: 15 set. 2022.

GADOTTI, Moacir. A dialética: concepção e método. In: **Concepção Dialética da Educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990, p. 15 a 138.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

IBIAPINA, Ivana Maria de Melo. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber, 2008. 136p.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para incerteza e mudança**. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77).

KUENZER, Acacia Zeneida. **O trabalho como princípio educativo**. [S.l]: MEP SINASEFE, 3 jun. 2020. Live youtube. Disponível em: <https://youtu.be/OoRPX-lBmIY>. Acesso em: 11 out. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Marteano Ferreira de; JIMENEZ, Susana Vasconcelos. O complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n. 2, p.73-94, ago. 2011.

LIMA-TAVARES, Marina de; EL-HANI, Charbel Niño. Um olhar epistemológico sobre a transposição didática da teoria Gaia. **Investigações em ensino de ciências**, Porto Alegre, v. 6,

n. 3, dez. 2001. Disponível em: [http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol6/n3/v6.n3.a4.htm#\(1\)#\(1\)](http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol6/n3/v6.n3.a4.htm#(1)#(1))

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

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

MACHADO, Lucília Regina de Souza. A formação docente para a educação profissional: limites e possibilidades de institucionalização. **Cadernos de Pesquisa**, v. 26, n. 4, out./dez. 2019.

MARIN, Alda Junqueira. **Educação continuada**: Reflexões, alternativas. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004. (Coleção Magistério, formação e trabalho pedagógico).

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Tradução Rubens Enderle. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/37390110/Marx_O_capital_Livro_1_Boitempo. Acesso em: 08 out. 2022.

MARX, Karl. Introdução à crítica da economia política. In: **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. Seleção de textos de José Arthur Gianotti. Traduções de José Carlos Bruni *et al.* 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os Pensadores).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciênc. saúde coletiva**, ed 17, v. 3, p. 621-626, mar. 2012. (<https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>)

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. ed. 26. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOURA, Dante Henrique. Ensino Médio Integrado na Modalidade EJA: financiamento e formação de professores. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN), 18, 2007, Maceió. **Anais [...]**. Maceió: EDUFAL, 2007.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, v. 1, n. 1, jun. 2008.

MOURA, Dante Henrique. **A Formação Docente para a Educação Profissional e Tecnológica**. [S.l]: NEPA-EPE, 8 de jul. de 2020. Live youtube. Disponível em: <https://youtu.be/FTfgZBQiwnU>. Acesso em: 11 out. 2022.

NÓVOA, Antonio (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JUNIOR, Edmilson. Desafios para ensinar em tempos de pandemia: as condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade;

POCHMANN, Marcio (org.). **A devastação do trabalho**: a classe do labor na crise da pandemia. Brasília: Gráfica e Editora Positiva, 2020.

PACHECO, Eliezer. **Desvendando os Institutos Federais: identidade e objetivos**. Educação Profissional e Tecnológica em Revista, Vitória, v. 4, n. 1, p. 1-19, 2020.

PENA, Breno Ferreira. **O supereu e suas nuances**. Reverso. 2011, p. 15-21.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico**: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico, 2ª ed., Novo Hamburgo - RS, Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo - ASPEUR Universidade Feevale, 2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/institucional/editora-feevale/metodologia-do-trabalho-cientifico---2-edicao>. Acesso em: 15 out. 2022.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação. São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Ensino Médio Integrado**: Concepção e Contradições. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção de ensino médio integrado**. (Versão ampliada de outro título “Concepção de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional”, neste foi incorporado discussões realizadas no seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 08-09 de maio de 2008). Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>). Acesso em: 29 jun. 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. **Educação Integral e concepção dos IFs**. [S.l]: SINTIFRJ, 1 jul. 2020. Live youtube. Disponível em: <https://youtu.be/Uu5dEftqzYI>. Acesso em: 11 out. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista brasileira de educação**, Campinas, v. 2, n. 34. Jan./abril, 2007.

SILVA, Adelson Gomes da. *et al.* As orientações curriculares na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em tempos de pandemia: a Educação Popular como processo dialógico. In: MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza. **Educação a distância na era COVID-19**: possibilidades, limitações, desafios e perspectivas. Ponta Grossa, PR: Atena, 2020. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/catalogo-orientacoes-curriculares-na-eja-em-tempos-de-pandemia/>. Acesso em: 26 out. 2022.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TAVARES, Moacir Gomes. Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: as etapas históricas da educação profissional no Brasil. In: IX ANPED SUL –

SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 29 Jul./ 1 ago. 2012, Caxias do Sul - RS. **Anais eletrônicos** [...]. Caxias do Sul – RS: UCS, 2012.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, nº 14, maio-agosto 2000, p. 61-88.


THIOLLENT, Michel. Metodologia da Pesquisa Ação. **Revista Cronos**. 18^a ed. São Paulo: Cortez, 2011.

THIOLLENT, Michel Joan Marie; COLETTE, Maria Madalena. Pesquisa, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarum**, Human and Social Sciences, Maringá, v, 36, n. 2, p. 207-216, jul-dec., 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. Ed. Campinas: Papirus, 1992.

APÊNDICE I – Questionário Perfil do Participante da Pesquisa



QUESTIONÁRIO - PERFIL DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

(Este questionário não será divulgado – e você receberá uma codificação nesta pesquisa)

Código de Identificação: _____

1. Identificação:
 Gênero
 Masculino ()
 Feminino ()

2. Idade: _____

3. Tipo de Ensino Médio concluído:
 () regular.
 () Profissionalizante – Ensino Técnico. Se sim, qual? _____
 () Profissionalizante – Magistério.
 () Educação de Jovens e Adultos (EJA).
 () Outro, especifique _____

4. Formação Acadêmica:
 () Superior Tecnológico
 () Graduação Licenciatura
 () Graduação Bacharelado
 () Especialização ou MBA
 () Mestrado
 () Doutorado

5. Vínculo empregatício:
 Concursado ()
 Temporário ()
 Se contratado: Tipo de contrato:
 () Determinado () Indeterminado

6. Tempo de atuação na EPT:
 () Menos de 1 ano
 () 1 – 3 anos
 () 4 – 6 anos
 () 4 – 9 anos
 () 10 – 12 anos
 () 13 – 15 anos
 () 16 – 18 anos
 () + de 18 anos

7. Tempo de atuação na EETEPA Prof. Francisco das Chagas Azevedo (Cacau)?
 R: _____

8. Cursos que atua na EETEPA
 () Técnico em Artesanato
 () Técnico em Design de Interiores
 () Técnico em Eventos
 () Técnico em Hospedagem
 () Técnico em Informática
 () Técnico em Manutenção e Suporte em Informática

9. Atua ou já atuou na Coordenação de Curso, Coordenação Pedagógica, Orientação Educacional, Direção e/ou Coordenação de Projetos na instituição?
 () Não () Sim. Se sim, qual(is)? _____

10. Exerce outra função além de professor da Educação Profissional? () Não () Sim
 Se sim, qual(is)? _____

Data da aplicação do questionário: _____

11. Por que decidiu ingressar na carreira docente?

12. Você teve em sua formação inicial (graduação) conteúdos específicos ligados à formação de professores? Discorra sobre isso.

13. Costuma realizar com frequência cursos de formação continuada?
 () não realizo cursos de formação continuada.
 () sim, frequentemente, a cada seis meses.
 () sim, anualmente.
 () sim, ocasionalmente.

Poderia citar o nome de alguns dos cursos que já realizou?

14. Assinale a seguir o que você considera exemplo de formação continuada:
 () simpósio(s)
 () congresso(s)
 () seminário(s)
 () workshop(s)
 () Capacitação
 () outros, quais? _____

15. Quais são as principais dificuldades para você realizar um curso de formação continuada? Cite e comente a respeito.

16. Na sua opinião, qual a importância de participar de cursos/atividades de formação continuada? Cite e comente a respeito.

17. Considerando a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que tipo de curso de formação continuada você teria interesse em fazer? Que assuntos desejaria que fossem tratados? Cite e comente a respeito.

18. A EPT para você, em nível de Ensino Médio, deve formar os jovens para:
 () O mundo do Trabalho
 () O mercado de Trabalho
 () A graduação
 () O ENEM

APÊNDICE II – Questionário de Avaliação do Curso e Autoavaliação



QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO CURSO E AUTOAVALIAÇÃO

(O objetivo deste questionário é avaliar a qualidade do curso, o grau de satisfação dos participantes e, ainda, receber sugestões para o aprimoramento da proposta de aperfeiçoação para futuras edições do curso)

Código de Identificação: _____

1. Duração do Curso

- ☐ O curso deveria ter duração menor, mantendo os mesmos objetivos e conteúdos.
☐ O curso deveria ter uma duração maior, mantendo os mesmos objetivos e conteúdos.
☐ A duração do curso foi adequada.

2. Modalidade de oferta do curso (presencial)

- ☐ O formato foi adequado
☐ Deveria ser oferecido na modalidade de ensino híbrido
☐ Deveria ser oferecido na modalidade online

3. Conteúdos do curso

- Avalie cada item a seguir, considerando os seguintes indicadores: (1) Não adequado - Precisa de reformulação;
 (2) Regular - Precisa de melhorias consideráveis;
 (3) Bom - Precisa de pequenas melhorias; (4) Excelente - Não precisa mudar nada.
☐ Adequação aos objetivos do curso
☐ Sequência lógica dos assuntos
☐ Adequação à carga horária

4. Estratégias/metodologias e atividades do curso.

- Avalie cada item a seguir, considerando os seguintes indicadores: (1) Não adequado - Precisa de reformulação;
 (2) Regular - Precisa de melhorias consideráveis;
 (3) Bom - Precisa de pequenas melhorias; (4) Excelente - Não precisa mudar nada.
☐ Adequação da metodologia e das estratégias aos objetivos do curso
☐ Adequação das atividades presenciais aos objetivos do curso
☐ Adequação dos temas das palestras aos objetivos do curso
☐ Uso de estratégias para estimular e desencadear novas ideias
☐ Metodologias de avaliação da aprendizagem

5. Materiais e recursos disponibilizados durante o curso

- Avalie cada item a seguir, considerando os seguintes indicadores: (1) Não adequado - Precisa de reformulação;
 (2) Regular - Precisa de melhorias consideráveis;
 (3) Bom - Precisa de pequenas melhorias; (4) Excelente - Não precisa mudar nada.
☐ Relevância e contribuição dos materiais de apoio teórico-conceitual para sua aprendizagem
☐ Adequação dos conteúdos aos objetivos de aprendizagem
☐ Adequação dos materiais didáticos aos objetivos do curso
☐ Qualidade dos materiais disponibilizados (vídeos, imagens, arquivos em pdf e impressos)

6. Facilitadores

- Avalie cada item a seguir, considerando os seguintes indicadores:
 (1) Regular - Fiquei insatisfeito, necessita de muitas melhorias;
 (2) Bom - De modo geral, fiquei satisfeito, mas a atuação necessita de algumas melhorias;
 (3) Excelente - Fiquei muito satisfeito, a atuação não necessita de melhorias.
☐ Orientação e acompanhamento das atividades propostas
☐ Domínio de conteúdo programático
☐ Interação com a turma

7. Recursos tecnológicos utilizados (vídeos, slides, internet, outros aplicativos/recursos)

- ☐ Fiquei muito insatisfeito, os recursos tecnológicos necessitam de muitas melhorias.
☐ De modo geral fiquei satisfeito, os recursos tecnológicos necessitam de poucas melhorias.
☐ Fiquei muito satisfeito, quanto aos recursos tecnológicos não há o que melhorar.

8. Palestras desenvolvidas nos encontros

- ☐ Fiquei muito insatisfeito, as palestras não eram adequadas aos conteúdos aos objetivos de aprendizagem.
☐ De modo geral fiquei satisfeito, as palestras eram adequadas aos conteúdos aos objetivos de aprendizagem.
☐ Fiquei muito satisfeito, as palestras eram muito adequadas aos conteúdos aos objetivos de aprendizagem.

9. Você se sente capaz para aplicar os conhecimentos adquiridos durante a formação?

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Parcialmente aplicado

10. Os conhecimentos adquiridos no curso são aplicáveis à sua prática de ensino?

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Parcialmente aplicado

11. Sobre as suas expectativas quanto ao curso

- ☐ O curso atendeu parcialmente as minhas expectativas.
☐ O curso atendeu às minhas expectativas.
☐ O curso superou positivamente às minhas expectativas.

12. Você considera que outros temas devam ser incluídos à ementa do curso? Quais?

13. Você gostaria de acrescentar sugestão (ões) para melhoria do curso ou comentário (s) adicional (is)?

Faça uma autoavaliação quanto à sua performance durante o curso em relação aos seguintes aspectos:

14. Frequência nos encontros.

- ☐ Insuficiente - Não frequentei
☐ Regular - Poderia ter sido mais assíduo
☐ Bom - Participei de quase todos os encontros
☐ Excelente - Participei de todos os encontros

15. Leitura dos materiais de apoio teórico-conceitual disponibilizados pelos facilitadores

- ☐ Insuficiente - Não li nenhum dos materiais
☐ Regular - Li uma pequena quantidade dos materiais
☐ Bom - Li quase todos os materiais
☐ Excelente - Li todos os materiais

16. Dedicação ao curso

- ☐ Insatisfatória - Não consegui me dedicar
- ☐ Regular - Pouco dedicação
- ☐ Bom - Dedicação suficiente
- ☐ Excelente - Não poderia ter feito melhor

17. Realização das atividades propostas

- ☐ Insatisfatória - Não realizei as atividades
- ☐ Regular - Realizei poucas atividades
- ☐ Bom - Realizei quase todas as atividades
- ☐ Excelente - Realizei todas as atividades

18. Interações no Grupo durante os encontros

- ☐ Insatisfatória - Não interagi
- ☐ Regular - Interagi muito pouco
- ☐ Bom - Interagi algumas vezes
- ☐ Excelente - Interagi várias vezes

19. Comentário (s) adicional (is)
