



Revista  
**Educar Mais**

## Diagnóstico da formação continuada em uma escola de EPT: a urgência da sensibilização epistemológica da modalidade

*Diagnosis of continuing education in a VET school: the urgency of epistemological sensitization of the modality*

*Diagnóstico de la formación continua en una escuela de EPT: la urgencia de la sensibilización epistemológica de la modalidad*

Silvania Nascimento de Sousa Palhano<sup>1</sup>  • Keila Lima Sanches<sup>2</sup> 

### RESUMO

Este artigo apresenta o diagnóstico da formação continuada em uma escola pública de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do Distrito Federal, bem como as contribuições para a gestão e organização dos espaços formativos no ambiente laboral. Adotou-se uma abordagem mista, articulando dados de questionário e análise documental do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Para a interpretação, utilizou-se estatística descritiva e a Análise de Conteúdo de Bardin (2016). O referencial teórico está ancorado na perspectiva histórico-crítica da educação, destacando a contribuição de autores da EPT. Os resultados revelam compreensões fragmentadas sobre a EPT, agravadas por fragilidades nas ações de formação continuada. Evidencia-se, a sensibilização epistemológica da EPT como tema prioritário da formação continuada na escola. Entre as estratégias, sugere-se a sistematização de formação introdutória aos novos profissionais e a socialização dos instrumentos institucionais. Reitera-se a importância da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) desenvolver percursos formativos específicos para a modalidade. Reafirma-se a formação continuada como dimensão estratégica para a consolidação da identidade e dos princípios da EPT.

**Palavras-chave:** Formação continuada; Educação Profissional e Tecnológica (EPT); Gestão e organização; Diagnóstico.

### ABSTRACT

*This article presents a diagnostic of continuing education in a public Vocational and Technological Education (VET) school in the Federal District, and contributions to the management and organization of formative spaces in the workplace. A mixed-methods approach was adopted, combining questionnaire data and documentary analysis of the school's Political-Pedagogical Project (PPP). For interpretation, descriptive statistics and Bardin's (2016) content analysis were used. The theoretical framework is grounded in the historical-critical perspective of education, highlighting contributions of authors in the field of VTE. The results reveal fragmented understandings of VTE, aggravated by weaknesses in continuing education actions. Epistemological sensitization of VTE is evidenced as a priority theme for the school's continuing education. Among the strategies, systematization of introductory training for new professionals and socialization of institutional instruments are suggested. The importance of the State Department of Education of the Federal District (SEEDF) developing*

<sup>1</sup> Graduada em Nutrição, Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) no Instituto Federal de Brasília (IFB), Brasília/DF - Brasil. E-mail: silvania.nasc.sousa@gmail.com

<sup>2</sup> Graduada em Engenharia Florestal e Mestre e Doutora em Economia Florestal. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Brasília (IFB), Brasília/DF - Brasil. E-mail: keila.sanches@gmail.com

*specialized courses for this modality is reiterated. Continuing education is reaffirmed as a strategic dimension for the consolidation of VTE's identity and principles.*

**Keywords:** *Continuing Education; Vocational and Technological Education (VET); Management and Organization; Diagnosis.*

## RESUMEN

*Este artículo presenta el diagnóstico de la formación continua en una escuela pública de Educación Profesional y Tecnológica (EPT) del Distrito Federal, y contribuciones para la gestión y organización de espacios formativos en el ambiente laboral. Se adoptó un enfoque mixto, articulando datos de cuestionario y análisis documental del Proyecto Político-Pedagógico (PPP) de la escuela. Para la interpretación, se utilizó estadística descriptiva y Análisis de Contenido de Bardin (2016). El marco teórico se ancla en la perspectiva histórico-crítica de la educación, destacando aportes de autores de la EPT. Los resultados revelan comprensiones fragmentadas sobre la EPT, agravadas por debilidades en las acciones de formación continua. Se evidencia la sensibilización epistemológica de la EPT como tema prioritario de la formación continua en la escuela. Entre las estrategias, se sugiere la sistematización de la formación introductoria para nuevos profesionales y la socialización de instrumentos institucionales. Se reitera la importancia de que la Secretaría de Estado de Educación del Distrito Federal (SEEDF) desarrolle trayectos formativos específicos para la modalidad. Se reafirma la formación continua como dimensión estratégica para consolidar la identidad y principios de la EPT.*

**Palabras clave:** *Formación continua; Educación Profesional y Tecnológica (EPT); Gestión y organización; Diagnóstico.*

## 1. INTRODUÇÃO

Segundo dados do Censo Escolar de 2025, as matrículas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) passaram de 1,89 milhão para 3,19 milhões de 2021 a 2025, o que representa um crescimento de 68,5% em relação a 2021. A rede estadual concentra o maior número de matrículas, com 81,7% do total, seguida pela rede federal, com 15,4%, e pela rede municipal, 2,8% (Brasil, 2026).

A EPT se configura como a modalidade de ensino que se articula estreitamente com o trabalho e o pleno exercício da cidadania, integrando-se com os diferentes níveis de educação, bem como com as dimensões da ciência, da tecnologia e da cultura (Brasil, 2021), comprometida com a formação humana integral.

Inevitavelmente, a própria noção de formação para o trabalho remete à discussão sobre a formação dos profissionais envolvidos no processo educativo. Se a EPT tem como finalidade preparar cidadãos críticos, reflexivos, éticos e participativos para atuar na sociedade e mundo do trabalho, torna-se imprescindível considerar que aqueles que participam do processo formativo também necessitam de processos formativos consistentes.

Nesse contexto, o crescimento da EPT evidencia a necessidade de pensar a sua organização escolar para além do quantitativo de vagas, pautando-se, sobretudo, na qualidade do ensino. Sob essa ótica, o desenvolvimento institucional revela-se indissociável do desenvolvimento dos seus profissionais (Libâneo, 2013).

A formação continuada constitui-se como um dos pilares do desenvolvimento profissional, pessoal e cultural dos profissionais da educação. Tem como finalidade promover transformações positivas no repertório desses sujeitos, com repercussão nos processos escolares. Como política institucional, organiza-se através de estratégias de gestão, considerando o contexto escolar e as necessidades dos profissionais.

Assim, a presente pesquisa tem como objetivo apresentar o diagnóstico da formação continuada em uma escola pública de EPT do Distrito Federal, bem como propor contribuições para a organização e gestão dos espaços formativos no ambiente laboral. Os dados foram produzidos através da aplicação de um questionário online e da análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição. Para tanto, o estudo procura responder às seguintes questões: quais são as características dos profissionais da escola e suas percepções sobre formação continuada? Como a formação continuada é abordada no PPP da escola? Que ações podem contribuir para a gestão e organização dos espaços de formação continuada na escola? Espera-se que este artigo amplie o debate sobre a formação continuada na EPT, especialmente no que se refere à organização e à gestão dos espaços formativos no ambiente laboral.

## **2. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E A PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL**

A EPT fundamenta-se na relação entre educação, trabalho e sociedade, destacada inicialmente na própria Constituição Federal de 1988. O artigo 205 estabelece que a educação visa o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1998, art. 205). Essa relação é reforçada no artigo 214, em que a formação para o trabalho é apontada como uma das prioridades do Plano Nacional de Educação (Brasil, 1988).

Essa modalidade abrange a oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), também denominados de Qualificação Profissional, além da Educação Profissional Técnica de nível médio e da Educação Profissional Tecnológica em nível de graduação e pós-graduação (Brasil, 2021).

Mais recentemente, foi instituída a Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (PNEPT) através do Decreto nº 12.603, de 28 de agosto de 2025, que estabelece diretrizes para a EPT de âmbito nacional, visando a formação integral e cidadã dos sujeitos, orientada, entre outros, pela centralidade do trabalho como princípio educativo, pela integração entre ciência, tecnologia, cultura e desenvolvimento sustentável e pela indissociabilidade entre educação e prática social (Brasil, 2025).

Para compreender o trabalho como princípio educativo é imprescindível abordar o trabalho em sua dimensão ontológica. O trabalho refere-se à ação do ser humano sobre a natureza, transformando-a em função das suas necessidades. Nessa ação, o sujeito não apenas modifica o meio, mas também aprende a intervir sobre ele, produzindo e compartilhando saberes. Desse modo, o trabalho constitui-se, historicamente, como dimensão formativa central da vida humana, sendo responsável pela produção de conhecimentos, tecnologias e formas de organização social (Saviani, 2007).

Nesse sentido, a concepção histórico-crítica da educação, sistematizada no Brasil por Dermeval Saviani, compreende que a educação não se desvincula das condições históricas e sociais produzidas pelo homem, sendo um instrumento de transformação e superação da marginalidade (Saviani, 2024). No campo da EPT, autores como Ramos (2005), Ciavatta (2014) e Moura (2007; 2008) dialogam com essa perspectiva ao articularem as relações entre trabalho e educação, defendendo a formação humana integral.

No âmbito da EPT, a concepção de formação humana integral concretiza-se ao tomar o trabalho como princípio educativo. Essa perspectiva compreende o sujeito na sua totalidade, integrando ao processo educativo as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura de forma indissociável. Seu objetivo é formar cidadãos capazes de compreender e produzir estratégias de vida

que atendam aos interesses sociais e coletivos, em contraposição a modelos formativos que fragmentam o fazer e o pensar, voltado apenas para os objetivos econômicos (Moura, 2007; Ramos, 2005).

Essa contraposição emerge do próprio percurso histórico da EPT no Brasil, marcado pela constituição de uma estrutura de ensino dual, que se caracteriza pela oferta de formação técnica às classes populares, voltada à preparação de mão de obra, enquanto a formação de caráter propedêutico e humanístico é destinada às elites, para a formação de dirigentes (Ciavatta, 2014; Moura, 2007). Percebe-se que a dualidade educacional reproduz a própria divisão de classes, manifestando-se no acesso desigual ao conhecimento e na distribuição seletiva de saberes entre os diferentes grupos sociais (Brandão, 1980; Saviani, 2007).

Atualmente, entende-se que a EPT deve assumir a função social de promover uma formação para o trabalho que seja capaz de elevar o nível cultural dos sujeitos, possibilitando-lhes compreender o todo, a si e à realidade em que vivem. Tal compreensão, como aponta Moura (2008) é fundamental para a constituição de sujeitos que atuem de forma crítica e autônoma na sociedade, contribuindo para sua transformação.

Perante a complexidade inerente à EPT, torna-se fundamental considerar que os profissionais envolvidos no processo educativo também demandem percursos formativos consistentes e contínuos ao longo de sua trajetória profissional. A formação continuada constitui-se como um elemento orgânico da dinâmica escolar capaz de favorecer o trabalho e o desenvolvimento dos profissionais.

### **3. A FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DA EPT**

A formação continuada refere-se a um processo contínuo de desenvolvimento profissional, pessoal, cultural, ético e político, essencial ao exercício das atividades educativas e que se realiza ao longo de toda a trajetória profissional. Trata-se de uma temática amplamente discutida em diferentes áreas do conhecimento, sendo considerada um instrumento indispensável para democratizar o acesso à cultura, à informação e ao trabalho (Vieira; Vieira; Belucar, 2018). Sua finalidade é fortalecer o repertório dos profissionais de modo a refletir na qualidade do ensino e no alcance dos objetivos institucionais, abrangendo ações dentro e fora da jornada de trabalho, como cursos, reuniões pedagógicas, seminários, congressos, oficinas, trocas de experiências entre os pares, grupos de estudo, pós-graduação, entre outros (Gatti, 2008; Libâneo, 2013).

Um aspecto central desse processo diz respeito à reflexão crítica sobre a prática, que segundo Freire (1996), abre caminhos para a mudança, através da revisão e do replanejamento das ações, rompendo a estagnação e avançando em direção a uma educação comprometida com a transformação social. Esse movimento de práxis, no qual os saberes práticos e teóricos se influenciam mutuamente, de forma indissociável, produz uma nova ação transformadora em um processo contínuo. Para Silva (2011), a partir da perspectiva crítica, na qual a realidade é compreendida a partir dos condicionantes históricos e sociais, a práxis pode ser concebida como ação transformadora.

No Brasil, a formação continuada dos profissionais de educação está prevista em diversos documentos legais. Entre os dispositivos, destacam-se a LDB e a Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024, que a reconhecem como pilar estratégico de valorização e de desenvolvimento profissional, afirmando a escola como espaço privilegiado para a realização dessas ações.

A LDB estabelece o dever dos entes federados de promover, em regime de colaboração, os processos de formação inicial, continuada e de capacitação dos profissionais do magistério, garantindo condições materiais para sua efetivação, como licença remunerada para estudos, progressão funcional baseada na titulação e período de estudo dentro da carga horária de trabalho (Brasil, 1996).

Por sua vez, a Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024, define as diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública, destacando princípios orientadores para a organização das ações formativas, como a vinculação às necessidades dos profissionais e a oferta de atividades que promovam a reflexão crítica e a atualização dos conhecimentos (Brasil, 2024). Essas orientações coadunam-se com Imbernón (2010), que aponta que na ausência de diálogo, os contextos e desafios vivenciados pelos profissionais no cotidiano de trabalho tendem a ser negligenciados, o que pode resultar em baixa adesão às ações formativas e pouca efetividade na melhoria dos processos escolares.

A lei ainda traz uma contribuição significativa ao reiterar a definição de profissionais da educação, englobando tanto os docentes quanto os que exercem funções de suporte à docência (Brasil, 2024). Esse entendimento reconhece que o processo educativo é construído pelo trabalho de múltiplos sujeitos em unidade. Nessa direção, Pacheco (2011) defende que todos os profissionais da escola que interagem com os estudantes são educadores, considerando as especificidades do trabalho que exercem, o que exige uma atuação pedagogicamente integrada.

Em consonância, Libâneo (2013) reconhece que as práticas organizacionais, relações interpessoais e rotinas administrativas também exercem uma função educativa, na medida em que comunicam valores, atitudes e comportamentos sociais. Assim, tanto a legislação quanto os aportes teóricos dos autores convergem para uma concepção de formação integral, que não se limita à sala de aula, mas emana de toda a dinâmica escolar.

Nessa perspectiva, Libâneo (2013) evidencia o papel de toda a equipe escolar na transformação institucional, referindo-se à escola como instituição aprendente, na qual os sujeitos convivem e interagem, transformam-se entre si e contribuem para a transformação da própria instituição. Tal compreensão permanece atual e encontra respaldo em estudos recentes, como o de Batista e Ferreira (2024), no qual defendem o desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem permanente nas escolas, orientada para a aprendizagem contínua, a reflexão coletiva, a inovação e o desenvolvimento profissional e institucional. Assim, a formação continuada configura-se como estratégia tanto para o desenvolvimento dos profissionais como para o da própria instituição, devendo, portanto, contemplar o conjunto de trabalhadores envolvidos na ação educativa.

Considerando que a EPT se configura como a modalidade de ensino que se articula estreitamente com as necessidades da sociedade e do mundo do trabalho, é possível afirmar que essa característica lhe confere especificidades tanto organizacionais quanto formativas. No que se refere à formação continuada na EPT, observa-se que a produção acadêmica se tem concentrado na formação docente, com menor incidência de estudos que abordem o processo formativo considerando o conjunto dos profissionais. Tal lacuna evidencia a necessidade de ampliar o olhar sobre a formação continuada, compreendendo-a como um processo coletivo e institucional.

De modo geral, as pesquisas evidenciam especificidades importantes desse grupo profissional, a partir da análise e da caracterização da sua formação inicial. O perfil de formação dos docentes que atuam na EPT caracteriza-se pela diversidade de áreas, oriundas principalmente de cursos de bacharelado

e tecnólogo. Essa pluralidade está diretamente relacionada à própria natureza da EPT, que se organiza para atender à formação de sujeitos em diferentes campos profissionais.

Contudo, estudos apontam contradições na formação inicial dos docentes, como programas de formação que não contemplam os aspectos pedagógicos e teóricos relacionados aos processos de ensino-aprendizagem; pouco ou nenhum direcionamento aos fundamentos da EPT e ao mundo do trabalho; e cursos de graduação moldados a atender, exclusivamente, aos interesses do mercado (Moura, 2014; Tunes; Barreiro, 2023).

Oliveira e Henrique (2024) apontam a ausência de políticas públicas direcionadas à formação docente para a EPT, sobretudo quando comparada às demais modalidades da educação básica. Os autores atribuem tal lacuna ao reflexo de uma cultura que orienta a EPT segundo a epistemologia da prática, na qual se supervaloriza a atuação do docente apenas nas atividades técnicas e específicas da área em formação, em detrimento dos conhecimentos teóricos e pedagógicos acerca da ciência da educação.

Essa lógica pode ser observada nos requisitos para a docência na EPT, nos quais são aceitos cursos complementares na área pedagógica ou a certificação das experiências profissionais. Oliveira (2017) alerta que esses programas especiais de formação geralmente se apresentam como formações aligeiradas e emergenciais, desarticulados de uma compreensão crítica do trabalho educativo, reforçando a hierarquização entre os saberes práticos e pedagógicos.

Além disso, Santana, Cardoso e Silva (2019) apontam que o ensino superior apresenta cada vez mais características voltadas à formação utilitária e imediatista, direcionada ao atendimento às demandas de mão de obra do mercado de trabalho, em detrimento do incentivo à pesquisa, reflexão e criticidade. Os profissionais formados nessa lógica, acabam replicando-a em sua prática docente.

A partir da discussão sobre formação docente na EPT, e ampliando-a para a atuação dos demais profissionais de educação que participam do processo formativo, evidencia-se que a epistemologia da prática deforma a própria concepção de EPT, ao reduzi-la ao ensino de técnicas voltadas à inserção profissional no mercado de trabalho. Não se trata de desconsiderar a prática, mas de estancar a EPT em uma dimensão, que nem ao menos chega a ser trabalho, mas a empregabilidade. Nesse contexto, a EPT afasta-se de seu potencial de formação humana integral.

Para contrapor essa lógica, Moura (2008, p. 36) defende a construção de propostas formativas mais articuladas e contextualizadas com o projeto social da EPT, compostas pela articulação de três eixos fundamentais: "a) formação didático-político-pedagógica; b) uma área de conhecimentos específicos; c) diálogo constante de ambas com a sociedade em geral e com o mundo do trabalho". O autor destaca que as ações devem ultrapassar o campo estrito da docência, alcançando também os profissionais dos setores administrativo e de gestão escolar, em consonância com a perspectiva dos sujeitos escolares como unidade.

Dentre os eixos, Moura (2008) destaca a formação didático-político-pedagógica como central, pois permite a ampliação da compreensão dos fundamentos, objetivos e finalidades da EPT, devendo ser trabalhada com todos os profissionais, contribuindo para a construção de uma compreensão institucional sobre a modalidade, contemplando entre os aspectos:

[...] as relações entre estado, sociedade, ciência, tecnologia, trabalho, cultura, ser humano e educação; políticas e história da educação brasileira e, mais especificamente, a da educação profissional; a discussão relativa à função social da

educação em geral, da EP e de cada instituição em particular; a relação entre trabalho e educação; relações entre currículo, educação, cultura, tecnologia e sociedade; currículo integrado; organização e planejamento da prática pedagógica na educação profissional; avaliação do processo de ensino-aprendizagem na educação profissional; concepção de formação que se sustente numa base humanista; concepção de docência que impregne a prática desse profissional quando sua atuação se dá no mundo do trabalho; a profissionalização do docente da EP: formação inicial e continuada, carreira, remuneração e condições de trabalho; desenvolvimento local/regional que considere os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos (Moura, 2008, p. 98).

Segundo o autor, este movimento é necessário para promover uma mudança estrutural no interior das instituições, voltada à valorização do ser humano em detrimento da submissão ao capital. Isso implica incorporar no processo formativo dos profissionais a compreensão crítica das condições históricas, sociais e econômicas que configuram na educação e no trabalho na sociedade contemporânea.

Pode afirmar-se, portanto, que Moura (2008) aponta para a necessidade de uma compreensão epistemológica da EPT, entendendo-se, aqui, por epistemologia “[...] o estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de sua formação, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais” (Japiassu, 1986, p. 16). Aplicada à EPT, essa perspectiva implica a compreensão crítica dos fundamentos e princípios que estruturam a modalidade, abrangendo o seu processo histórico, saberes, objetivos e formas de organização, bem como as múltiplas determinações entre trabalho, sociedade, educação e políticas públicas, reconhecendo o trabalho como princípio educativo e eixo central da formação humana. Tal compreensão permite situar a EPT como prática social e política, orientada não apenas para a inserção produtiva, mas também para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na transformação da sociedade.

Diante desse entendimento, cumpre ressaltar que a formação continuada na EPT não deve ser vista apenas como estratégia compensatória para as lacunas identificadas na formação dos profissionais, o que exige a reestruturação das políticas formativas em âmbito nacional. Entretanto, frente às fragilidades apontadas pela literatura, é inegável a sua contribuição para o aprofundamento crítico e alinhamento à perspectiva de formação integral.

Dessa forma, a formação continuada na EPT deve configurar-se como um processo intencional, coletivo, institucional e coerente com os princípios da modalidade. Nesse sentido, sua efetivação demanda condições materiais que sustentem seu funcionamento, o que requer a gestão e a organização dos espaços formativos no ambiente escolar.

#### **4. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DOS ESPAÇOS ESCOLARES**

No exercício de sua autonomia organizacional e de gestão, as escolas devem promover espaços de formação continuada destinados aos seus profissionais, constituindo um eixo estruturante da sua política institucional. Esse processo exige organização intencional e sistemática, com definição de tempos, espaços, recursos, temáticas formativas, acompanhamento e avaliação.

Trata-se de um processo que engloba a gestão e a organização, entendidas por Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 411) como “o conjunto das condições e dos meios utilizados para assegurar o bom funcionamento da instituição escolar, de modo que alcance os objetivos educacionais esperados”.

Observa-se, a partir desse conceito, a interdependência entre os fins da escola e as formas de organização do trabalho escolar.

Paro (2016) ressalta que as atividades desenvolvidas nas escolas, sejam elas diretamente associadas ao processo de ensino-aprendizagem ou que lhes dão suporte, devem apontar para a mesma direção, ser mediadas, a fim de alcançar os objetivos estabelecidos. A mediação se concretiza através da gestão, entendida como um processo amplo de tomada de decisões e de condução das ações.

No âmbito da gestão escolar, a Constituição Federal estabelece como um dos princípios do ensino a "gestão democrática do ensino público, na forma da lei" (Brasil, 1988, art. 206, VI). Inserida em dinâmicas sociais, culturais e políticas contraditórias, a escola, enquanto organização social composta por diferentes sujeitos, materializa esse princípio à medida que se estrutura através de um trabalho coletivo, intencional e orientado por interesses comuns.

Lück (1996) destaca que a participação constitui elemento intrínseco à gestão democrática, uma vez que o êxito de uma organização não decorre do trabalho isolado de um agente, mas da colaboração e da articulação entre os membros. A participação dos sujeitos incide sobre os processos decisórios que envolvem a orientação, a organização e o planejamento do próprio trabalho, por meio de opiniões, percepções e posicionamentos, de forma esclarecida e consciente.

A partir desse entendimento, a organização e a gestão dos espaços formativos devem orientar-se pelo princípio da gestão democrática-participativa, reconhecendo os trabalhadores como sujeitos ativos do processo formativo, cuja participação também envolve as etapas de planejamento. Isso implica considerar as demandas formativas que emergem do próprio contexto de trabalho, identificadas, direta ou indiretamente, por meio de processos sistemáticos de escuta e levantamento de dados. Desse modo, o planejamento das ações formativas configura-se como um processo coletivo e ancorado na realidade do trabalho, condição necessária para a construção de ações formativas contextualizadas e significativas.

Por fim, considerando que a formação continuada é um processo intrínseco ao desenvolvimento dos profissionais de educação, deve estar devidamente estruturada no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Conforme aponta Veiga (2006), o PPP é o principal instrumento orientador que viabiliza a reflexão coletiva sobre a realidade institucional para o planejamento e reestruturação das ações institucionais. Portanto, é nesse documento que o planejamento das ações formativas se deve apoiar, de modo a assegurar que tais ações não se constituam de forma fragmentada ou desvinculada da realidade institucional, mas sim coerentes com o projeto educativo da escola.

## 5. METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, de natureza aplicada, com caráter exploratório e abordagem mista. O estudo de caso consiste em uma investigação de campo que analisa, em profundidade, um contexto delimitado, através de diferentes instrumentos, com posterior triangulação dos dados para análise e interpretação dos resultados. Conforme Mattar e Ramos (2021, p. 221), esse tipo de pesquisa é relevante por "orientar a tomada de decisões por parte de formuladores de políticas educacionais, profissionais e pesquisadores".

A pesquisa foi desenvolvida no Centro de Educação Profissional – Escola Técnica de Planaltina (CEP-ETP), pertencente à rede pública de ensino do Distrito Federal, que oferta cursos técnicos de nível

médio e cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), nas modalidades presencial e a distância. A coleta de dados ocorreu entre outubro e dezembro de 2025 e consistiu na aplicação de um questionário online e na análise documental do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição. Tais fontes, articuladas ao referencial teórico, permitiram a triangulação dos dados.

O questionário foi disponibilizado aos participantes por meio de link de acesso enviado via WhatsApp, estratégia adotada para facilitar o acesso ao instrumento e ampliar a adesão dos participantes. A análise documental focou no PPP do CEP-ETP, documento disponível para consulta pública no sítio eletrônico oficial da SEEDF. Tais fontes, articuladas ao referencial teórico adotado, possibilitaram a triangulação dos dados e a análise crítica dos resultados.

O questionário foi estruturado em quatro eixos: (I) características dos participantes; (II) formação; (III) atuação profissional na EPT; e (IV) percepções sobre formação continuada. Essa organização permitiu reunir informações necessárias para a compreensão do perfil dos participantes, de suas trajetórias formativas e de atuação na EPT, bem como de suas percepções sobre a formação continuada. O instrumento contemplou questões de múltipla escolha, em escala Likert de 5 pontos e questões abertas. Ao todo, 55 profissionais da instituição participaram voluntariamente da pesquisa, representando diferentes setores da escola: Direção e Supervisão (4); Coordenação, Orientação Pedagógica e Pedagogos (12); Corpo Docente (34); e Apoio Técnico-Administrativo e Secretaria Escolar (5). A diversidade de participantes possibilitou uma análise abrangente do contexto investigado, contemplando diferentes perspectivas do trabalho na EPT.

A análise dos dados adotou uma abordagem mista. As questões fechadas foram tratadas recorrendo à estatística descritiva (frequência e porcentagem), enquanto os itens de escala Likert foram interpretados qualitativamente, com base nas tendências de distribuição das respostas. Para as questões abertas utilizou-se a Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), método sistemático que possibilita interpretar textos e outros documentos, identificando tendências, sentidos e significados de seu conteúdo em relação ao objeto investigado. Esse método é composto por três fases sequenciais: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados e interpretação.

Na fase de pré-análise realizou-se a leitura flutuante das respostas válidas, onde foi possível identificar categorias provisórias. Na fase de exploração do material utilizou-se a técnica de análise categorial, onde a unidade de registro é o tema. Segundo Valle e Ferreira (2025) a análise categorial é:

a mais antiga prática utilizada na AC e muito empregada na área da educação para a emergência de categorias de análise a partir da materialidade que se propõe analisar. Apresenta um processo que se estabelece a partir da análise e exploração do material, compondo as categorias temáticas, ou seja, identificando os temas mais recorrentes encontrados nos materiais ou enunciados pelos sujeitos participantes da pesquisa (Valle e Ferreira, 2025, p. 11).

Nessa fase, foi realizada a leitura exaustiva do material e a identificação dos trechos que expressavam o núcleo temático das respostas dos participantes. Tais trechos foram destacados em cores diferentes, de acordo com as categorias provisórias estabelecidas. Esses segmentos textuais constituem-se das unidades de contexto, que segundo Bardin (2016):

A unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às unidades de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação

exata da unidade de registro. Esta pode, por exemplo, ser a frase para a palavra e o parágrafo para o tema (Bardin, 2016, p. 137).

Concluída está etapa, seguiu-se com a identificação das unidades de registro, mantendo o tema como núcleo de sentido. Segundo Bardin (2016, p. 134), a unidade de registro constitui a menor unidade de significação passível de codificação, correspondendo ao segmento de conteúdo considerado unidade de base para a categorização e a contagem frequencial. Na categorização, as unidades de registro identificadas foram agrupadas em categorias distintas a partir do critério semântico, ou seja, da semelhança de seus núcleos de sentido (Bardin, 2016). Em seguida, procedeu-se à contagem das unidades de registro em cada categoria, possibilitando a identificação da frequência absoluta e relativa (percentuais).

Na etapa interpretativa dos resultados e do PPP do CEP-ETP, recorreu-se ao referencial teórico da pesquisa, ancorado na Pedagogia Histórico-Crítica, o que possibilitou uma análise crítica da realidade investigada, relacionando-a ao contexto histórico e social amplo, evidenciando suas contradições e potencialidades. Essa opção metodológica mantém coerência com a base teórico-epistemológica do Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), que adota essa perspectiva pedagógica como referência central.

Quanto às considerações éticas relacionadas ao desenvolvimento da investigação, a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Hospital das Forças Armadas (HFA), conforme parecer consubstanciado nº 7.781.862. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa e manifestaram sua concordância por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), previamente à aplicação do questionário. A participação ocorreu de forma voluntária, sendo assegurados o direito de recusa e a possibilidade de desistência a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Para garantir a privacidade e a confidencialidade das informações, os dados foram tratados de forma anônima, impedindo a identificação dos participantes, e utilizados exclusivamente para fins acadêmicos. Nas citações das falas apresentadas ao longo do trabalho, foram utilizados nomes fictícios, de modo a preservar a identidade dos participantes e assegurar seu anonimato.

## **6. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Neste tópico, discutem-se os resultados da pesquisa em articulação com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do CEP-ETP, com o objetivo de identificar fragilidades e potencialidades na formação continuada na escola. A análise dos dados está organizada na seguinte ordem: caracterização dos participantes, formação, atuação profissional na EPT e percepção sobre formação continuada.

### **6.1 Característica dos participantes**

A pesquisa contou com a participação de 55 profissionais, cuja caracterização sociodemográfica está detalhada na Tabela 1. Quanto ao vínculo profissional, predomina o quadro de servidores efetivos (65,5%), enquanto 34,5% possuem contrato por tempo determinado, que revela um cenário de relativa estabilidade. Quanto ao sexo, a expressiva maioria dos participantes é do sexo feminino (78,2%). No que se refere à faixa etária, 63,7% encontram-se entre 26 e 40 anos de idade. O grupo mais representativo compreende a faixa de 36 a 40 anos (25,5%), seguido por aqueles entre 31 e 35 anos (21,8%) e de 26 a 30 anos (16,4%).

Tabela 1 – Caracterização sociodemográfica dos participantes (n=55)

Variável	Especificação	Frequência (n)	Porcentagem (%)
<b>Vínculo Profissional</b>	Efetivo	36	65,5
	Contrato Temporário	19	34,5
<b>Gênero</b>	Feminino	43	78,2
	Masculino	12	21,8
<b>Faixa Etária</b>	Até 25 anos	1	1,8
	26 a 30 anos	9	16,4
	31 a 35 anos	12	21,8
	36 a 40 anos	14	25,5
	41 a 45 anos	3	5,5
	46 a 50 anos	5	9,1
	51 a 55 anos	6	10,9
	56 a 60 anos	3	5,5
	61 anos ou mais	2	3,6
	<b>Total</b>		<b>55</b>

Fonte: elaborado pelas autoras (2025)

Também foram analisados o tempo de atuação na EPT e o tempo de atuação na instituição. Diante da forte convergência entre as variáveis, em que 94% dos participantes declararam tempos equivalentes nos dois contextos, optou-se por apresentar apenas os dados referente ao tempo de atuação na escola (Gráfico 1):

Gráfico 1 – Tempo de atuação na escola (n=55)



Fonte: elaborado pelas autoras (2025).

A correspondência entre o tempo de atuação na escola e o tempo de atuação na EPT sugere que a identidade profissional dos participantes, enquanto trabalhadores da EPT, está fortemente vinculada à cultura organizacional do CEP-ETP. De acordo com Libâneo (2013), a partir da interação entre os diferentes sujeitos escolares, a escola desenvolve sua cultura, marcada por modos de ser e agir comuns entre os seus membros. Sob essa ótica, a instituição configura-se não apenas como local de exercício do trabalho, mas também como espaço privilegiado de construção, consolidação e significação da trajetória profissional, no qual a cultura organizacional exerce influência significativa sobre a forma como os profissionais compreendem seu papel, organizam suas práticas e atribuem sentido ao trabalho que desenvolvem.

É possível observar que 56,3% dos participantes têm até 5 anos de instituição, e 36,6% atuam há no máximo 2 anos na escola, indicando um grupo em fase de adaptação às práticas, às rotinas e à

própria EPT. Esse dado aponta para a necessidade de ações formativas voltadas à acolhida, à integração e ao acompanhamento dos novos profissionais. Por outro lado, 43,6% dos participantes possuem 6 anos ou mais de atuação institucional, evidenciando certa permanência histórica no contexto investigado e detenção de memória institucional.

A coexistência de trajetórias profissionais distintas viabiliza um intercâmbio de saberes relevante para a dinâmica institucional. Enquanto os profissionais com menor tempo de atuação introduzem novas perspectivas de trabalho, os servidores com maior permanência asseguram a preservação da memória organizacional, facilitando a integração e a socialização profissional dos novos integrantes. Essa complementaridade entre perfis distintos de experiência constitui fator para a renovação e a estabilidade da cultura escolar no contexto investigado.

Nesse sentido, conhecer as fases da trajetória profissional da equipe torna-se crucial para o planejamento das ações de formação continuada. Candau (2001) adverte que as políticas de formação continuada falham ao ignorarem a heterogeneidade das carreiras, muitas vezes oferecendo soluções padronizadas a profissionais que vivenciam momentos distintos da vida profissional. Portanto, as ações formativas precisam deslocar-se da lógica de homogeneização para uma abordagem mais contextualizada e personalizada, reconhecendo a fase da vida profissional como eixo estruturante do planejamento das ações.

## 6.2 Formação

Dos 55 participantes, apenas um declarou não possuir formação de nível superior. Os demais, 70,9% são bacharéis, dos quais 63,6% (n=35) da área da saúde. Os licenciados representam 23,6% e os tecnólogos 3,6%, conforme apresentado na Tabela 2.

Tabela 2 – Formação inicial dos participantes

Área de formação	Quantidade
Nutrição	11
Odontologia	9
Biomedicina	6
Enfermagem	6
Pedagogia	4
Letras/português/Inglês	4
Administração	2
Farmácia	2
Geografia	2
Gestão em Tecnologia da Informação/ Sistemas de Informação	2
Biologia	1
Ciências Naturais	1
Direito	1
Engenharia agrônômica	1
Matemática	1
Psicologia	1
Não possui graduação	1
<b>Total</b>	<b>55</b>

Fonte: elaborado pelas autoras (2025)

A diversidade formativa entre os profissionais é uma característica recorrente nas instituições de EPT, conforme aponta Machado (2011). A área formativa em destaque está diretamente relacionada à oferta dos cursos técnicos da instituição, maioritariamente pertencentes ao eixo tecnológico Ambiente e Saúde, conforme Quadro 1:

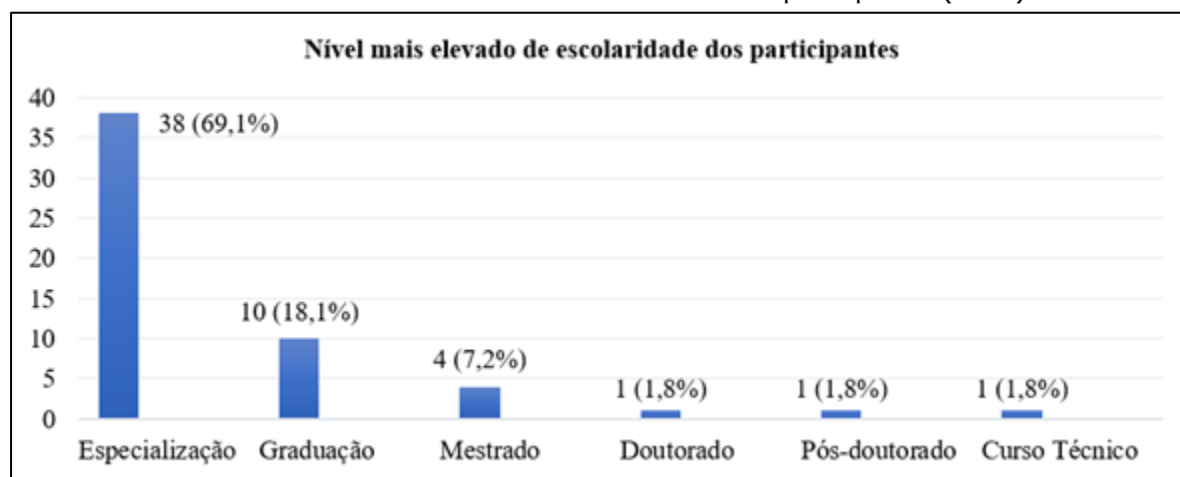
Quadro 1 – Cursos técnicos ofertados pela instituição por Eixo Tecnológico

Cursos ofertados pelo CEP-ETP (2025)	Eixo Tecnológico (CNCT*-2020)
Técnico em Enfermagem	Ambiente e Saúde
Técnico em Nutrição e Dietética	
Técnico em Análises Clínicas	
Técnico em Saúde Bucal	
Técnico em Controle Ambiental - EaD	
Técnico em Registros e Informações em Saúde - EaD	
Técnico em Secretaria Escolar - EaD	Desenvolvimento Educacional e Social
Técnico em Tradução e Interpretação de Libras - EaD	
Técnico em Administração	Gestão e Negócios
Técnico em Informática - EaD	Informação e Comunicação

Fonte: elaborado pelas autoras, com base no Projeto Político-Pedagógico da escola e no CNCT (2020)<sup>3</sup>.

Quanto ao nível mais elevado de escolaridade, os dados evidenciam que 80% do grupo possui alguma formação de pós-graduação. Observa-se, contudo, uma concentração expressiva na pós-graduação *lato sensu* (especialização), que abrange 69,1% dos participantes, enquanto a titulação *stricto sensu* (mestrado, doutorado e pós-doutorado) apresenta baixa representatividade, somando apenas 10,9%, como mostra o Gráfico 2.

Gráfico 2 – Nível mais elevado de escolaridade dos participantes (n=55)



Fonte: elaborado pelas autoras (2025)

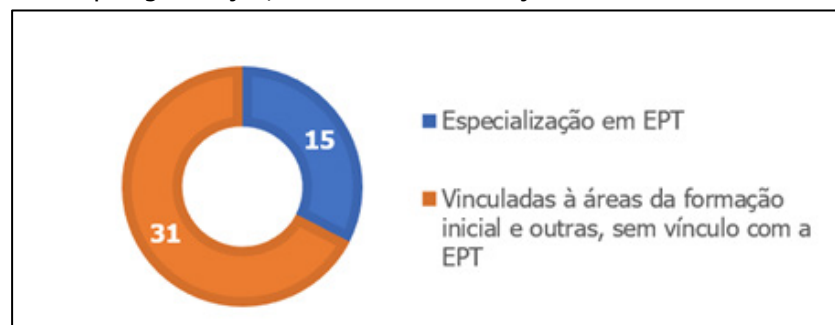
Esse cenário difere significativamente dos dados encontrados por Silva (2019) e Sarmiento (2019) em Institutos Federais, nos quais foi identificada a presença de mestres e doutores em mais de 80% do corpo docente de cada instituto. Essa disparidade pode ser compreendida a partir de dois fatores elencados por Sarmiento (2019): o primeiro refere-se à verticalização do ensino presente na estrutura

<sup>3</sup> Catálogo Nacional de Cursos Técnicos

dos Institutos Federais, que ofertam desde cursos FIC até a pós-graduação *stricto sensu*, o que, segundo Machado (2011), implica formações de maior aprofundamento teórico e científico; o segundo fator está relacionado com as políticas de carreira: os planos de carreira dos profissionais da SEEDF (Lei nº 5.105/2013 e Lei nº 5.106/2013) apresentam incentivos financeiros modestos e menos atrativos à titulação *stricto sensu* quando comparados com a estrutura de progressão consolidada dos Institutos Federais. Tais diferenças expressam condições materiais e institucionais distintas que incidem diretamente na decisão de qualificação dos profissionais, evidenciando que o acesso à formação *stricto sensu* não depende apenas de iniciativas individuais, mas também das condições objetivas de valorização do trabalho pelos sistemas de ensino.

Complementando a análise, procurou-se identificar, entre as formações de pós-graduação, as específicas na área da EPT. Para este levantamento, consideraram-se os participantes com formações concluídas ou em andamento, totalizando 46. Verificou-se que 32,6% possuem especialização em EPT, concluída (n=9) ou em andamento (n=6), isolada ou combinada com titulações em outras áreas. Por sua vez, 67,3% apresentam pós-graduação apenas em áreas vinculadas à formação inicial e outras não relacionadas à EPT, conforme representa o Gráfico 3:

Gráfico 3 – Áreas da pós-graduação, considerando formações concluídas ou em andamento (n=46)



Fonte: elaborado pelas autoras (2025)

Esse dado indica que os profissionais do CEP-ETP têm priorizado qualificações de pós-graduação vinculadas à sua formação inicial, embora haja um esforço discreto em formação específica em EPT, concentrado na especialização *lato sensu*. Esse cenário assemelha-se ao identificado por Barros (2016) no IFRN, no qual também se constatou a predominância de pós-graduações na área específica de formação inicial, em detrimento da área da educação, entre os docentes bacharéis.

A partir desse resultado, delinea-se uma direção estratégica para a organização das ações de formação continuada no CEP-ETP, orientada pelo fortalecimento das bases teóricas e epistemológicas da modalidade, a fim de fortalecer o projeto institucional da escola. Paralelamente, deve-se incentivar ativamente a formação de pós-graduação na área da EPT.

### 6.3 Atuação profissional na EPT

Para que os profissionais da educação atuem de forma coerente, é essencial que compreendam a modalidade de ensino na qual estão inseridos. Partindo do pressuposto de que essa compreensão é um fator determinante para a qualidade do trabalho escolar, perguntou-se aos participantes que tipo de formação a EPT deve proporcionar. As 46 respostas válidas, submetidas à análise de conteúdo de Bardin (2016), revelam a coexistência de duas categorias que representam as tensões históricas e conceituais atribuídas à EPT, conforme detalhado na Tabela 3:

Tabela 3 – Concepção de formação na EPT, segundo os participantes da pesquisa

Concepção	Descrição	Frequência	%
Formação humana integral e crítica para o trabalho	Foco na formação para o exercício das profissões e para o desenvolvimento da cidadania, da ética, do respeito, do senso crítico, da reflexão e da visão global da sociedade.	25	54,3%
Formação técnica para o mercado de trabalho	Foco apenas no "saber fazer", no conhecimento técnico específico, no domínio da prática e na empregabilidade.	21	45,6%
<b>Total</b>		46	100%

Fonte: elaborado pelas autoras (2025).

A categoria Formação humana integral e crítica para o trabalho foi a mais citada, representando 54,3% das respostas, enfatizando valores como cidadania, ética, respeito, senso crítico e reflexão, aproximando-se da perspectiva histórico-crítica defendida por Saviani (2008), segundo a qual a escola deve preparar os estudantes para a vida em sociedade e o pleno exercício da cidadania. Essa compreensão pode ser observada nos relatos dos participantes, a seguir:

Acredito que a formação técnica deve proporcionar uma educação integral, que englobe tanto aspectos técnicos quanto comportamentais, sociais e contextualizados aos estudantes, que não apenas ensine o como fazer, mas também o porque de se fazer, de forma crítica e reflexiva (Rafael).

A Educação Profissional e Tecnológica deve oferecer uma formação integral, unindo conhecimento técnico e científico à formação humana, preparando o estudante para o trabalho, para a cidadania e para aprender continuamente ao longo da vida (Priscila).

Uma formação emancipadora voltada para o pensamento crítico e social, preparando-os para o mundo do trabalho (Guilherme).

As respostas dos participantes estão alinhadas ao PPP da instituição, que assume o compromisso de oferecer uma educação profissional "comprometida com a formação humana integral, com o exercício da cidadania e com a produção e a socialização do conhecimento, visando, sobretudo, a transformação da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça sociais" (Distrito Federal, 2025, p. 22). O documento deixa evidente sua fundamentação na perspectiva histórico-crítica da educação, referenciando, além de Saviani (2007), autores que dialogam diretamente com a EPT e com o mundo do trabalho, como Ramos (2005), Ciavatta (2014) e Moura (2008; 2014).

Em contrapartida, a categoria Formação técnica para o mercado de trabalho foi mencionada por 45,6% dos participantes, indicando que, para uma parcela considerável do grupo, a dimensão prática e a eficiência produtiva constituem os principais eixos orientadores da EPT, conforme expresso nos seguintes relatos:

Uma formação de um profissional capacitado e preparado para o mercado de trabalho sabendo exercer sua função de forma eficiente e prática (Raquel).

Preparo para o mercado de trabalho (Elisa).

Uma formação que realmente capacite os alunos a ingressar no mercado de trabalho, com conhecimento técnico e muita prática (Stefani).

Tal compreensão reflete o percurso histórico da EPT, marcado pela subordinação do ensino às demandas do mercado, o que acarretou políticas de formação docente pautadas na com

supervalorização do saber técnico. A literatura evidencia a insuficiência de fundamentação teórico-epistemológica na formação inicial dos profissionais da EPT (Moura, 2014), oriundos predominantemente de cursos de bacharelado e de tecnólogo, perfil formativo também encontrado no grupo analisado.

Ramos (2005) destaca que a formação integral no âmbito da EPT exige a superação definitiva da dicotomia entre o fazer e o pensar, consolidando o trabalho como princípio educativo através da articulação indissociável entre ciência, cultura e tecnologia. Nessa direção, o PPP da instituição manifesta a procura pela construção de uma formação omnilateral, “de forma a deslocar o foco dos seus objetivos do mercado de trabalho para o do desenvolvimento humano” (Distrito Federal, 2025, p. 20).

Contudo, embora a prevalência da concepção de formação humana integral seja um dado positivo, a expressiva presença da perspectiva centrada apenas no mercado de trabalho evidencia a necessidade de processos formativos que aprofundem os fundamentos da EPT e da formação humana integral na escola.

Nessa direção, buscou-se verificar se os participantes receberam formação introdutória sobre a modalidade ao iniciarem sua atuação. Os resultados evidenciam uma fragilidade no processo de inserção profissional, uma vez que a maioria (56,4%) afirmou não ter participado de qualquer atividade formal de orientação por não ter sido ofertada, conforme apresentado no Gráfico 4:

Gráfico 4 – Participação em formação introdutória a modalidade de ensino EPT (n=55)



Fonte: elaborado pelas autoras (2025)

Na ausência de formação introdutória que explicita os objetivos da EPT, a atuação dos profissionais tende a pautar-se em referências não institucionalizadas, o que influencia suas concepções de trabalho e de educação. Tais referências advêm, sobretudo, das experiências profissionais e formativas anteriores, bem como do próprio exercício laboral nesse contexto.

Esse cenário desloca a responsabilidade pela coerência da atuação profissional do plano institucional (rede de ensino e escola) para o plano individual. Como consequência, observa-se a coexistência de diferentes concepções sobre a EPT, conforme identificado anteriormente, o que compromete a perspectiva de uma formação humana integral e a própria EPT como política pública.

Esses resultados corroboram os achados de Maldaner (2016), que identificou, entre docentes atuantes no Ensino Médio Integrado (EMI), a ausência de formação sobre o EMI e seus fundamentos,

condição que, segundo o autor, compromete a efetividade dessa política pública e a qualidade do ensino ofertado.

Cabe ressaltar que, embora existam iniciativas formativas promovidas pela escola e pela SEEDF, o baixo alcance desses programas evidencia limitações quanto à abrangência, à sistematização e à constância das ações. Ademais, o fato de 3,6% dos participantes afirmarem não ter participado da formação introdutória, apesar de ter sido ofertada, sinaliza a existência de possíveis barreiras operacionais, que podem estar relacionadas à comunicação, à organização dos horários, à disponibilidade de formadores, e outros.

Os resultados apontam para a necessidade de ampliação e sistematização de processos formativos voltados para a inserção de novos profissionais na EPT, tanto por parte da SEEDF quanto da escola. Apesar de 23,6% dos participantes terem indicado a realização de formação introdutória na instituição, a análise do PPP não evidencia, de forma explícita, as estratégias institucionais mobilizadas para a inserção e acolhimento dos novos profissionais. Essa lacuna configura-se como uma oportunidade institucional para expandir e formalizar as iniciativas existentes.

Também foi investigado o nível de conhecimento dos participantes sobre de documentos institucionais que orientam a organização do trabalho escolar. Optou-se por apresentar nesta análise, os resultados referentes ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Currículo em Movimento da SEEDF direcionado à EPT, por serem instrumentos que expressam os fundamentos e as diretrizes orientadoras das práticas escolares.

Veiga (2006) aponta o PPP como o principal instrumento orientador do processo educativo, no qual se expressam, de forma coletiva, os compromissos assumidos pela escola. Já o Currículo em Movimento da Educação Profissional e a Distância (Distrito Federal, 2014) expressa os fundamentos e as concepções educativas adotados pela rede pública de ensino do Distrito Federal para a modalidade. Ressalta-se que ambos os instrumentos defendem explicitamente a perspectiva histórico-crítica da educação e a concepção de formação humana integral.

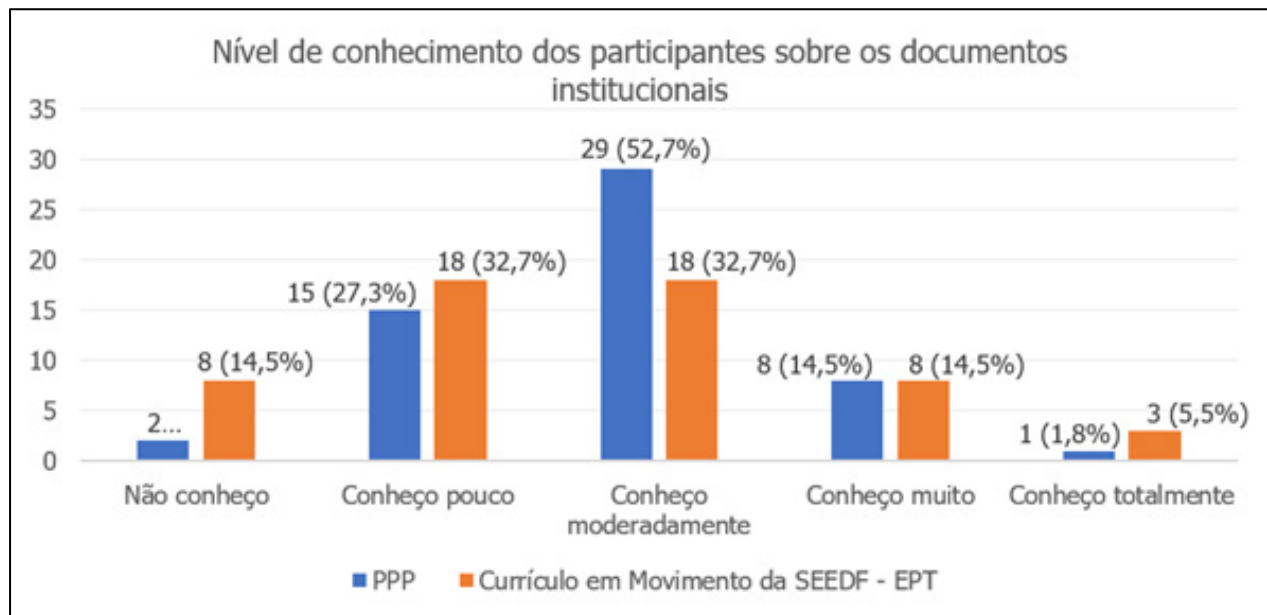
Os resultados apresentados no Gráfico 5 revelam que, embora a maior parte dos profissionais apresente algum nível de conhecimento sobre os documentos institucionais, predominam níveis classificados como moderados e pouco, o que indica uma apropriação limitada dos instrumentos que norteiam o trabalho escolar em seus fundamentos e práticas.

No caso do PPP, a maioria dos participantes classifica o seu conhecimento como moderado (52,7%). Contudo, esse resultado é agravado pelo fato de que o índice de respostas negativas, considerando os níveis "Conheço pouco" e "Não conheço" (30,9%) supera o de respostas positivas, que engloba "Conheço muito" e "Conheço totalmente" (16,3%).

A escola investigada define o seu PPP como um instrumento norteador de todas as práticas pedagógicas e administrativas, registrando a síntese de sua trajetória histórica e de sua identidade. O texto destaca ainda seu caráter contínuo e flexível, resultante da construção coletiva entre seus trabalhadores, e a vinculação de suas proposições à realidade material da escola (Distrito Federal, 2025). No entanto, os baixos níveis de conhecimento do documento evidenciam fragilidades na apropriação de um instrumento central para a organização do trabalho escolar, o que pode comprometer a coerência entre a prática cotidiana e o que a escola se propôs a alcançar. Além disso, por se tratar de um documento que afirma a sua construção coletiva, o nível de desconhecimento

evidenciado pode indicar limitações nos processos de participação dos profissionais no projeto institucional.

Gráfico 5– Nível de conhecimento dos participantes sobre os documentos institucionais (N=55)



Fonte: elaborado pelas autoras (2025).

Em relação ao Currículo em Movimento da SEEDF direcionado à EPT, os resultados são ainda mais expressivos. A soma das respostas negativas atinge 47,2%, incluindo o maior nível de desconhecimento total entre os dois documentos (14,5%), enquanto as respostas positivas somam apenas 20%. Embora o PPP assegure a coordenação pedagógica como espaço de formação continuada respeitante à implementação do Currículo em Movimento (Distrito Federal, 2025), o elevado percentual de desconhecimento deste documento indica a necessidade de redefinir as estratégias que favoreçam sua efetivação.

Diante dos resultados, o tempo de coordenação pedagógica revela-se como um espaço estratégico para a apropriação coletiva e crítica de ambos os instrumentos, assegurando a unidade entre as diretrizes norteadoras e a prática educativa cotidiana. Para tanto, torna-se essencial a adoção de estratégias de transposição didática que facilitem a mediação e a construção do conhecimento pelos profissionais.

#### 6.4 Percepção sobre formação continuada

Neste tópico, procura-se compreender a percepção dos participantes acerca das atividades de formação continuada, tanto em termos gerais quanto daquelas oferecidas pela escola, bem como analisar as diretrizes presentes no PPP da instituição que orientam e promovem as ações formativas.

Inicialmente, os participantes foram questionados sobre o impacto das ações de formação continuada que já realizaram na melhoria de sua atuação profissional na EPT. A maioria avaliou o impacto formativo como "Muita melhoria" e "Moderada melhoria", conforme o Gráfico 6.

Gráfico 6 – Impacto das formações continuadas na melhoria da atuação profissional (N=55)



Fonte: elaborado pelas autoras (2025).

As categorias "Muita melhoria" e "Total melhoria" representam 52,7% das respostas, evidenciando que os profissionais percebem que as ações formativas contribuem positivamente para a prática profissional. Adicionalmente, a segunda maior categoria (34,5%) avalia o impacto como "Moderada melhoria", reconhecendo ganho qualitativo decorrente da formação continuada, ainda que não de forma plena. Apenas uma parcela restrita (12,7%) percebeu "Pouca" ou "Nenhuma" melhoria nas atividades realizadas.

Essa distribuição sugere que, embora as ações de formação continuada já demonstrem eficácia para a maioria, o seu potencial de impacto positivo pode ser ampliado, considerando a concentração de respostas nos níveis de "moderada", "pouca" e "nenhuma" melhoria (47,2%). Ressalta-se, contudo, que a questão investigou o impacto geral das formações continuadas, o que não permitiu identificar os fatores específicos que limitam ou potencializam esse impacto. Tal aspecto indica a necessidade de um aprofundamento analítico desses fatores.

O PPP do CEP-ETP aborda a formação continuada como um dos seus eixos estruturantes, voltados ao desenvolvimento pessoal e profissional de seus servidores (Distrito Federal, 2025). O documento destaca a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) e a Coordenação Pedagógica como espaços próprios para o desenvolvimento das ações formativas, reconhecendo a escola, como lócus privilegiado de construção e produção de saberes (Distrito Federal, 2025).

No que se refere às diretrizes formativas descritas nos objetivos e metas institucionais, o PPP prevê ações voltadas para a qualificação e a capacitação profissional em diferentes dimensões, incluindo os pressupostos da EPT, metodologias ativas, recursos tecnológicos e digitais e temas relacionados ao bem-estar da comunidade escolar (Distrito Federal, 2025).

Apesar da previsão, os resultados empíricos evidenciam a urgência de maior intencionalidade na abordagem dos pressupostos da EPT, uma vez que uma parcela expressiva dos participantes ainda vincula a formação nessa modalidade exclusivamente ao mercado de trabalho (Tabela 3), o que contrasta com a concepção defendida pela escola em seu PPP. Três fatores identificados pela pesquisa corroboram a manutenção dessa dissonância: a preferência dos participantes por pós-graduação vinculada à área de formação inicial, com baixa adesão ao campo da EPT (Gráfico 3); a inconstância da formação introdutória e sistemática para os novos profissionais (Gráfico 4); e o nível de desconhecimento dos principais instrumentos institucionais (Gráfico 5).

Outro agravante refere-se à oferta de formação continuada para a EPT pela SEEDF. A análise do Catálogo de Percursos EAPE 1.º semestre de 2026 (Distrito Federal, 2026) evidencia que, embora sejam ofertados cursos com temáticas relevantes para o contexto educacional, como tecnologias digitais, metodologias ativas e educação inclusiva, observa-se uma ausência de formações específicas voltadas para a modalidade, conforme pontuado por Iara: “[...] as diversas formações disponíveis na SEEDF não contemplam o público e perfil da EPT”.

Esse cenário de escassez não é recente. Em sua dissertação de mestrado, Castro (2022), ao analisar as ementas dos cursos ofertados pela EAPE entre 2015 e 2020, constatou que a EAPE ofertou apenas 2 cursos e 7 oficinas direcionados à EPT, para professores, coordenadores, gestores e orientadores. Os cursos e oficinas abordavam a integração curricular da EPT ao Ensino Médio (EM) e à Educação de Jovens e Adultos (EJA), o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico e o contexto histórico da EPT.

Atualmente, a SEEDF possui 11 escolas de EPT. A ausência de suporte formativo central específico acaba por obrigar cada instituição a fomentar o debate teórico-crítico de forma isolada, o que pode contribuir para a fragmentação das concepções pedagógicas na rede. Além disso, esse isolamento institucional limita a construção de redes colaborativas entre os profissionais, restringindo o compartilhamento de experiências, saberes e práticas pedagógicas que poderiam potencializar o trabalho e fortalecer a identidade da modalidade. Nesse sentido, é urgente a elaboração, pela EAPE, em parceria com as escolas, de um itinerário formativo que atenda aos profissionais da modalidade e harmonize as concepções adotadas em rede.

Perante essa ausência, a coordenação pedagógica consolida-se como espaço viável para tratar das demandas específicas e da apropriação crítica dos fundamentos da EPT na escola. Essa temática, evidenciada como urgente pelos dados da pesquisa, exige o debate sobre as categorias centrais da EPT, como a formação humana integral, o trabalho como princípio educativo, a dualidade histórica do ensino, a integração entre educação, ciência, tecnologia e cultura, tendo como referência os pressupostos do eixo didático-político-pedagógico proposto por Moura (2008). Essas categorias também encontram sustentação teórica na obra de autores como Dermeval Saviani, Maria Ciavatta, Marise Ramos, Acácia Kuenzer e Lucília Machado.

Ainda sobre a prática pedagógica, o PPP direciona a qualificação docente para o uso de recursos digitais, ferramentas de interatividade e metodologias ativas, reconhecendo a tecnologia como componente essencial ao ambiente de aprendizagem e de formação profissional técnica. Em consonância com esse objetivo, a escola instituiu o “Programa de Educação Continuada para Professores”, com a finalidade de promover a formação continuada em inovações tecnológicas e pedagógicas, incentivando a participação dos docentes em diversas iniciativas formativas (Distrito Federal, 2025, p. 84).

O programa define a coordenação pedagógica como espaço privilegiado para o debate dos desafios cotidianos do trabalho pedagógico, destacando a atuação dos coordenadores de curso nesse processo, corroborando Libâneo (2013, p. 181), que inclui entre as atribuições do coordenador pedagógico “propor e coordenar atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos professores”.

Segundo o PPP, os coordenadores da instituição são responsáveis por elaborar plano de ação a cada período letivo, um plano de ação das atividades a serem desenvolvidas na coordenação pedagógica,

o que possibilita ajustes conforme as demandas reais. O documento também destaca o papel formador e mediador do coordenador pedagógico no desenvolvimento das ações de formação continuada, seja por meio de cursos ou projetos, a exemplo da coordenação da Educação a Distância, que promove capacitações semestrais sobre o uso da plataforma Moodle (AVA) (Distrito Federal, 2025).

Outro projeto presente no PPP da escola, o “Laboratório Ativo: uma proposta inovadora com ABP e tecnologias digitais”, referente ao Curso Técnico em Secretaria Escolar, promove o uso de metodologias ativas entre os docentes dos cursos à distância (Distrito Federal, 2025, p. 85). Como a iniciativa se restringe aos docentes que atuam nessa modalidade, torna-se necessário ampliá-la aos demais cursos, assegurando equidade na inovação formativa e no suporte pedagógico ao corpo docente.

De modo geral, os dados obtidos nesta pesquisa revelam que a escola possui uma política de formação continuada consolidada no seu projeto pedagógico. Porém, existem fragilidades estruturais e sistêmicas que fragmentam a concepção de EPT e comprometem a compreensão da formação humana integral na instituição. Esse cenário requer a organização e gestão dos espaços de formação continuada nos quais seja priorizada a sensibilização epistemológica da modalidade. Ressalta-se, ainda, que as ações desenvolvidas pela escola não eximem a responsabilidade da rede de ensino (SEEDF/EAPE) pela oferta de percursos formativos específicos para a EPT, atualmente inexistentes, de modo que as iniciativas institucionais atuem de forma complementar às políticas sistêmicas, e não em substituição.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo apresentar o diagnóstico da formação continuada em uma escola pública de EPT do Distrito Federal e propor contribuições para a organização e gestão dos espaços formativos no ambiente laboral. Quanto à caracterização dos profissionais, verificou-se que o grupo apresenta certa permanência histórica na instituição, com formações diversificadas, com predominância na área da saúde. Quanto à pós-graduação, predomina a especialização *lato sensu*, com baixa representatividade do *stricto sensu*, vinculada às áreas da formação inicial, em detrimento das formações no campo da EPT, o que evidencia uma lacuna na apropriação dos fundamentos da modalidade.

Essa fragilidade é corroborada pelos resultados da pesquisa, que identificaram uma fragmentação na concepção de formação na EPT. Esse cenário é agravado por três fatores: (1) a inconstância na formação introdutória dos novos profissionais; (2) a limitação na apropriação dos instrumentos institucionais; e (3) a inexistência de percursos formativos específicos para a modalidade, oferecidos pela SEEDF. Ressalta-se que esse conjunto de fragilidades não se apresenta de forma isolada, mas configura um encadeamento que aprofunda as lacunas formativas e contribui para a manutenção de compreensões fragmentadas sobre a EPT e afastadas da concepção de formação humana integral.

Evidencia-se, portanto, a urgência de ações de formação continuada direcionadas à sensibilização epistemológica da modalidade. Embora esta temática esteja prevista nos objetivos do PPP do CEP-ETP, o cenário diagnosticado indica a necessidade de reforçar as estratégias com delineamento das atividades no escopo do documento.

Para essa sensibilização, sugere-se o debate em torno das categorias centrais da EPT e dos aspectos didático-político-pedagógicos delineados por Moura (2008), fundamentais para a compreensão da formação humana integral, em diferentes momentos formativos. Para compor as ações, propõe-se a sistematização da formação introdutória para os novos profissionais, através de um projeto estruturado e incorporado ao PPP, que amplie e formalize as iniciativas existentes na escola e assegure a apropriação dos princípios da modalidade e dos documentos institucionais.

No que se refere à apropriação dos documentos institucionais, cabe à escola assumir o protagonismo na socialização de seu PPP, articulando-o com a compreensão do Currículo em Movimento da EPT. Adicionalmente aos debates, recomenda-se a adoção de estratégias de transposição didática que tornem os documentos mais acessíveis e dinâmicos, como a produção de materiais sintéticos, divididos em etapas, e o uso de recursos tecnológicos que favoreçam a sua compreensão e a avaliação das aprendizagens, a exemplo do AVA Moodle, já utilizado pela instituição. No âmbito da SEEDF, o Currículo em Movimento pode ser incluído no catálogo de cursos da EAPE, por meio de trilhas estruturadas e certificadas, com foco nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural adotados pela rede.

É importante ressaltar que a maioria dos participantes percebe as ações de formação continuada para o desenvolvimento profissional na EPT como positivas, o que constitui um terreno fértil para a implementação dessas propostas. Como potencialidade, a coordenação pedagógica confirma-se como um espaço viável para o desenvolvimento de ações de formação continuada, conforme preconizado no PPP da escola. Para tanto, sugere-se a criação de um núcleo ou grupo de trabalho comum responsável pela organização desse espaço, articulado aos núcleos específicos de cada curso ou setor, visando a otimização do trabalho dos coordenadores, a convergência de dados e a unidade institucional. Entre as contribuições, o grupo pode sistematizar e ampliar as iniciativas formativas desenvolvidas nos cursos a distância, dada a aplicabilidade das temáticas aos demais cursos, promovendo uma formação mais integrada e abrangente.

Além disso, é urgente que a SEEDF desenvolva percursos formativos específicos para a EPT, atualmente ausentes no catálogo de cursos da EAPE. Essa lacuna tende a sobrecarregar a escola na tarefa de consolidar a identidade da modalidade, fragilizando a construção de referenciais comuns no âmbito da rede.

Por fim, a sensibilização epistemológica da EPT emerge como temática prioritária para a organização dos espaços de formação continuada na escola, constituindo-se como base para a consolidação das concepções que orientam o trabalho educativo na EPT. Reitera-se, que os dados produzidos pela pesquisa, podem subsidiar a elaboração de propostas formativas no âmbito da rede de ensino do Distrito Federal. Reafirma-se, assim, a formação continuada como dimensão estratégica para a consolidação da identidade e dos princípios da EPT.

## 8. REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, Rejane Bezerra. **Formação e docência de professores bacharéis na Educação Profissional e Tecnológica no IFRN: uma interface dialógica emancipatória**. Tese (Doutorado em Educação) – UFRN, Natal-RN, 2016.

BATISTA, Juliana de Lima Lopera; FERREIRA, Sandra Lúcia. O gestor aprendente: a gestão escolar pedagógica como ação transformadora da escola. **Rev. Perspectivas em Políticas Públicas**, v.17, n.33, jan./jul, p.94-109, 2024.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Da educação fundamental ao fundamental da educação. **Cadernos do Cedes**, São Paulo, 1(1): 5-33, 1980.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 02 dez. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.603, de 28 de agosto de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica – PNEPT, regulamenta o art. 4º da Lei nº 14.645, de 2 de agosto de 2023, e institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica – SINAEP. Brasília-DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2025/decreto/D12603.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12603.htm). Acesso em: 07 fev. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar 2025: divulgação dos resultados**. Brasília: Inep, 2026. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2025/apresentacao\\_coletiva.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2025/apresentacao_coletiva.pdf). Acesso em: 14 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024**. Estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública. Presidência da República: Brasília, DF. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2024/lei/l14817.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14817.htm). Acesso em: 07 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2021/rcp001\\_21.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2021/rcp001_21.pdf). Acesso em: 05 fev. 2026.

CANAU, Vera Maria. Formação Continuada de Professores: tendências atuais. In: CANAU, Vera Maria (Org.). **Magistério: Construção Cotidiana. 4ª edição**. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 51-68.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 08 dez. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE). **Catálogo de Percursos EAPE: 1º semestre de 2026b**. Brasília, DF: SEEDF, 2026. Disponível em: <https://www.eape.se.df.gov.br/orientacoes-para-cursistas/>. Acesso em: 02 abr. 2026.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Político-Pedagógico Centro de Educação Profissional Escola Técnica de Planaltina**. Brasília, DF: SEEDF, 2025.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Profissional e a Distância**. 2014. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp->

conteudo/uploads/2021/07/Curriculo\_em\_movimento\_da\_educacao\_basica\_EAD.pdf. Acesso em: 21 nov. 2025.

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

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, nº 37, p.57-69, jan-abr. 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **A Formação Continuada de professores**. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed. 2010.

JAPIASSU, Hilton. **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro, F. Alves, 4ª edição, 202 p, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 6ª edição. Revisada e ampliada. São Paulo: Heccus editora. 2013.

LIBÂNEO, José Carlos.; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ª edição. São Paulo: Cortez. 2012.

LÜCK, Heloísa. Gestão educacional: estratégia para a ação global e coletiva no ensino. *In*: FINGER, Almeri. **Educação: caminhos e perspectivas**. Curitiba: Champagnat, 1996.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O desafio da formação dos professores para a EPT e Proeja. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-set. 2011.

MALDANER, Jair José. **O papel da formação docente na efetividade das políticas públicas de EPT no Brasil - período 2003-2015**: implicações políticas e pedagógicas na atuação de professores. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2016.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia de pesquisa em educação**: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. 1ª edição – São Paulo: Edições 70, 2021.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. *In*: **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1, p. 23-38, jun. 2008 – Brasília: MEC, SETEC, 2008.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, ano 23, v.2, 2007.

MOURA, Dante Henrique. Trabalho e formação docente na educação profissional. Instituto Federal do Paraná. **Coleção formação pedagógica**, v.3, 1ª edição, Curitiba, 2014.

OLIVEIRA, Jacob Costa de; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. Formação docente para a Educação Profissional: um percurso de experiências e histórias que se cruzam. **Revista Epistemologia e Práxis Educativa-EPEduc**, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 1–27, 2024. DOI: 10.26694/epeduc.v7i3.6277.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Formação de professores para a Educação Profissional: concepções, contexto e categorias. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 47–64, 2017.

PACHECO, Eliezer (org.). **Institutos Federais: Uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, São Paulo: Moderna, 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da educação pública**. 4ª edição, São Paulo: Cortez, 2016.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

SARMENTO, Januário Neto Pereira. **Formação continuada dos docentes da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: como entendem e como a fazem?** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – IFGO, Campus Anápolis: Anápolis, 2019.

SANTANA, André da Cunha Maleiros; CARDOSO, Mariana Civalsci; SILVA, Taila Angélica Aparecida. A formação de professores e a teoria crítica: entre o mercado e a emancipação humana. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 4, p. 2003-2016, dez., 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação. v. 12 n. 34 jan. /abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 20. ed. Campinas: Autores Associados, 2024.

SILVA, Cláudia Maria Bezerra da. **Formação continuada do professor da Educação Profissional Técnica de nível médio**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – IFPE, Campus Olinda: Olinda, 2019.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 32, p. 13-31, abr. 2011. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-04312011000100003&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-04312011000100003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 17 jan. 2026.

TUNES, Elisane Ortiz de; BARREIRO, Cristhianny Bento. Formação inicial e continuada de professores da Educação Profissional no Brasil: uma perspectiva histórica. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 23, nº2, p.25-42, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.10443709.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2006. p. 8-32.

VIEIRA, Josimar de aparecido; VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello; BELUCAR, Maria Cristina Antunes. Formação continuada de professores da educação profissional: particularidades e ações necessárias. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar Mossoró**, v. 4, n. 10, p. 100-117, 2018.

**Submissão: 29/04/2026**

**Aceito: 16/06/2026**