INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA

CAMPUS BRASÍLIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

SILVANIA NASCIMENTO DE SOUSA PALHANO

DIÁLOGOS SOBRE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL NA EPT: CONTRIBUIÇÕES PARA A GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DE ESPAÇOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO AMBIENTE LABORAL

Brasília-DF

Agosto/2026

SILVANIA NASCIMENTO DE SOUSA PALHANO

DIÁLOGOS SOBRE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL NA EPT: CONTRIBUIÇÕES PARA A GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DE ESPAÇOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO AMBIENTE LABORAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Brasília do Instituto Federal de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Dra. Keila Lima Sanches
Coorientador: Dr. Cláudio Nei Nascimento da Silva

Brasília-DF
Agosto/2026

P161 Palhano, Silvania Nascimento de Sousa
Diálogos sobre formação e atuação profissional na EPT: contribuições para a gestão e organização de espaços de formação continuada no ambiente laboral / Silvania Nascimento de Sousa Palhano. -– Brasília, 2026.
157 f. : il. color.

Orientadora: Keila Lima Sanches.
Coorientador: Cláudio Nei Nascimento.
Dissertação (Mestrado) -– Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, 2026.

1. Formação continuada. 2. Gestão e organização. 3. Educação profissional e tecnológica. I. Sanches, Keila Lima. II. Título.
CDU 377

Ficha catalográfica elaborada com os dados fornecidos pela autora.

INSTITUTO FEDERAL
Brasília
Campus Brasília

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília - *Campus* Brasília
Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

CONCESSÃO DO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

No dia 24 de setembro de 2026, às 10h, no(a) Plataforma Online Google Meet - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Brasília, localizado na SGAN 610, Brasília, ocorreu a defesa pública de dissertação do(a) mestrando(a) Silvania Nascimento de Sousa Palhano, intitulada "DIÁLOGOS SOBRE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL NA EPT: CONTRIBUIÇÕES PARA A GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DE ESPAÇOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO AMBIENTE LABORAL". Reuniram-se os membros da banca examinadora composta pelos(as) professores(as): Dr. Claudio Nei Nascimento da Silva (presidente e orientador(a)), Dra. Débora Leite Silvano, Dr. Klever Corrente Silva e Dr. Ricardo Faustino Teles (suplente), a fim de arguirem o(a) mestrando(a). Aberta a sessão pelo(a) presidente, coube ao(à) candidato(a), na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, sendo, em seguida, questionado(a) pelos membros da banca examinadora, tendo dado as explicações necessárias. Os membros da banca consideraram a dissertação:

(x) aprovada.

( ) não aprovada.

Banca Examinadora:

gov.br Documento assinado digitalmente
CLAUDIO NEI NASCIMENTO DA SILVA
Data: 28/09/2026 19:22:05-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Claudio Nei Nascimento da Silva
(presidente e co-orientador(a))

gov.br Documento assinado digitalmente
KLEVER CORRENTE SILVA
Data: 29/09/2026 18:27:08-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Klever Corrente Silva

Prof. Dra. Débora Leite Silvano

gov.br Documento assinado digitalmente
RICARDO FAUSTINO TELES
Data: 02/10/2026 12:15:03-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Ricardo Faustino Teles (suplente)

gov.br Documento assinado digitalmente
SILVANIA NASCIMENTO DE SOUSA PALHANO
Data: 26/10/2026 14:04:40-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Candidato:

Aluno(a): Silvania Nascimento de Sousa Palhano

Brasília, 24 de setembro de 2026.

INSTITUTO FEDERAL
Brasília
Campus Brasília

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília - *Campus* Brasília
Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

ATA DE DEFESA PÚBLICA DO PRODUTO EDUCACIONAL

No dia 24 de setembro de 2026, às 10h, no(a) Plataforma Online Google Meet - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Brasília, localizado na SGAN 610, Brasília, ocorreu a defesa pública do Produto Educacional do(a) mestrando(a) Silvania Nascimento de Sousa Palhano, intitulado "GUIA PARA A GESTÃO ESCOLAR: FORMAÇÃO CONTINUADA NA EPT - CEP-ETP". Reuniram-se os membros da banca examinadora composta pelos(as) professores(as): Dr. Claudio Nei Nascimento da Silva (presidente e orientador(a)), Dra. Débora Leite Silvano, Dr. Klever Corrente Silva e Dr. Ricardo Faustino Teles (suplente), a fim de arguirem o(a) mestrando(a). Aberta a sessão pelo(a) presidente, coube ao(à) candidato(a), na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, sendo, em seguida, questionado(a) pelos membros da banca examinadora, tendo dado as explicações necessárias. Os membros da banca consideraram o produto educacional:

(x) validado.

( ) não validado.

Banca Examinadora:

gov.br Documento assinado digitalmente
CLAUDIO NEI NASCIMENTO DA SILVA
Data: 28/09/2026 19:22:05-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Claudio Nei Nascimento da Silva (presidente e co-orientador(a))

gov.br Documento assinado digitalmente
KLEVER CORRENTE SILVA
Data: 29/09/2026 18:27:08-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Klever Corrente Silva

Prof. Dra. Débora Leite Silvano

gov.br Documento assinado digitalmente
RICARDO FAUSTINO TELES
Data: 02/10/2026 12:15:03-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Ricardo Faustino Teles (suplente)

Candidato:

gov.br Documento assinado digitalmente
SILVANIA NASCIMENTO DE SOUSA PALHANO
Data: 26/10/2026 14:06:51-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Aluno(a): Silvania Nascimento de Sousa Palhano

Brasília, 24 de setembro de 2026.

Ao meu pai, pelo exemplo do trabalho.

À minha mãe, pela grandeza do servir.

A Deus, pelo zelo comigo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que me sustentou até aqui.

À minha família, que me apoiou em minhas escolhas e me ajudou a atravessar os momentos difíceis.

Aos meus amigos, que me trouxeram risos

Ao Lucas, pelo amor e parceria.

Aos meus colegas e amigos do CEP-ETP que contribuíram com esta pesquisa, pela disponibilidade, pelas trocas e por tornarem possível a construção deste trabalho.

À minha orientadora, professora Dra. Keila, que me transmitiu tranquilidade e confiança em todas as etapas da pesquisa.

Aos professores do ProfEPT, pelos conhecimentos compartilhados.

Aos colegas do mestrado, que pela diversidade de histórias, experiências e jeitos tornou esse percurso mais rico e memorável.

À Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAPDF), pelo apoio na realização da presente pesquisa.

“a organização e gestão da escola não pode ser um trabalho improvisado, pois ela é requisito para realizar os objetivos da escola”.

(Libâneo, 2006, p. 863)

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo compreender como a formação continuada é concebida em uma escola pública de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do Distrito Federal, a partir do diálogo com seus profissionais e da análise do Projeto Político-Pedagógico, visando identificar contribuições para a organização e a gestão dos espaços de formação continuada no ambiente laboral. A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), à linha de pesquisa 2 - Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica e, ao Macroprojeto 6 – Organização de Espaços Pedagógicos da EPT. A fundamentação teórica articula estudos sobre formação continuada, gestão e organização dos espaços escolares e EPT, reunindo autores que, a partir de diferentes aportes teóricos, contribuem para uma compreensão crítica da educação e do trabalho, entre eles Moura (2007; 2008; 2014), Imbernón (2010; 2011), Tunes e Barreiro (2023), Gadotti (2011) Saviani (2008; 2024) e Libâneo (2013). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, desenvolvida como estudo de caso, tendo como lócus o Centro de Educação Profissional – Escola Técnica de Planaltina (CEP-ETP), pertencente à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). A produção dos dados envolveu a análise documental do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição, a aplicação de questionário online e a realização de grupo focal, com a participação de diferentes profissionais da educação da escola. A análise dos resultados ocorreu por meio de estatística descritiva, utilizando frequências absolutas e relativas (percentuais), e da Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Os resultados permitiram compreender como os espaços de formação continuada vêm sendo constituídos na escola, identificar fragilidades, sugestões e, principalmente, reconhecer as potencialidades institucionais capazes de sustentar novos caminhos para a organização e gestão desses espaços. Entre as potencialidades destacam-se a valorização da formação continuada pelos profissionais; o reconhecimento da aprendizagem colaborativa e da troca de experiências; a presença de profissionais com perfil formador e com disponibilidade para contribuir; e a existência de iniciativas já desenvolvidas pela escola que podem ser ampliadas. Destaca-se, sobretudo, a capacidade da equipe do CEP-ETP de produzir respostas às necessidades formativas que emergem do cotidiano de trabalho, especialmente diante da ausência de iniciativas da EAPE/SEEDF que atendam às

demandas específicas da EPT. A partir dos resultados, elaborou-se o Produto Educacional *Guia para a Gestão Escolar: Formação Continuada na EPT – CEP-ETP,* que articula fundamentos conceituais, o diagnóstico da realidade investigada e as proposições construídas a partir das contribuições dos profissionais para o aprimoramento da organização e da gestão dos espaços de formação continuada na instituição. Conclui-se que o CEP-ETP dispõe de conhecimentos, experiências e potencialidades que constituem bases para o fortalecimento da formação continuada. Nesse sentido, o Guia pode contribuir para a organização e a gestão dos espaços de formação continuada na instituição, favorecendo sua constituição de forma mais sistemática, participativa e articulada às demandas dos profissionais e às especificidades da EPT.

Palavras-Chave: Formação continuada. Gestão e organização. Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

ABSTRACT

This dissertation aims to understand how continuing education is conceived in a public school of Professional and Technological Education (PTE) in the Federal District, based on dialogue with its professionals and an analysis of its Political-Pedagogical Project, with a view to identifying contributions to the organization and management of continuing education spaces in the workplace. The research is affiliated with the Graduate Program in Professional and Technological Education (ProfEPT), Research Line 2 – Organization and Memories of Pedagogical Spaces in Professional and Technological Education, and Macroproject 6 – Organization of Pedagogical Spaces in PTE. The theoretical framework brings together studies on continuing education, the management and organization of school spaces, and PTE, drawing on authors who, from different theoretical perspectives, contribute to a critical understanding of education and work, including Moura (2007; 2008; 2014), Imbernón (2010; 2011), Tunes and Barreiro (2023), Gadotti (2011), Saviani (2008; 2024), and Libâneo (2013). This is a qualitative, exploratory study conducted as a case study at the Center for Professional Education – Planaltina Technical School, which is part of the Federal District Department of Education (SEEDF). Data collection involved documentary analysis of the institution's Political-Pedagogical Project (PPP), the administration of an online questionnaire, and a focus group involving different education professionals from the school. The results were analyzed using descriptive statistics, based on absolute and relative frequencies (percentages), as well as Bardin's (2016) Content Analysis. The results provided an understanding of how continuing education spaces have been developed within the school, made it possible to identify weaknesses and suggestions, and, above all, revealed institutional strengths capable of supporting new approaches to the organization and management of these spaces. These strengths include professionals' appreciation of continuing education; recognition of collaborative learning and the exchange of experiences; the presence of professionals with the expertise and willingness to contribute as educators; and the existence of initiatives already developed by the school that can be expanded. Particularly noteworthy is the capacity of the CEP-ETP team to develop responses to training needs that emerge from everyday work, especially in light of the absence of EAPE/SEEDF initiatives addressing the specific needs of PTE. Based on the results, the Educational Product *Guide for School Management: Continuing Education in PTE – CEP-ETP* was

developed. It integrates conceptual foundations, a diagnosis of the context investigated, and proposals developed from the professionals' contributions to improving the organization and management of continuing education spaces within the institution.
It is concluded that CEP-ETP possesses knowledge, experience, and strengths that provide a foundation for strengthening continuing education. In this regard, the Guide can contribute to the organization and management of continuing education spaces within the institution, fostering their development in a more systematic and participatory manner, aligned with the needs of professionals and the specific characteristics of Professional and Technological Education (PTE).

Keywords: Continuing education. Management and organization. Professional and Technological Education (PTE).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Categorias temáticas da formação continuada no CEP-ETP identificadas no grupo focal.....96
Figura 2 - Categoria Instituição e configuração atual 97
Figura 3 - Categoria Problemas estruturais.....100
Figura 4 – Categoria Novos caminhos de organização.....108
Figura 5 - Fluxo da formação continuada..... 110
Figura 6 - Avaliação quanto ao critério Organização do Produto Educacional..... 116
Figura 7 - Avaliação quanto ao critério Conteúdo do Produto Educacional..... 117
Figura 8 - Avaliação quanto ao critério Relevância do Produto Educacional..... 118
Figura 9 - Avaliação geral do Produto Educacional.....120

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Função/Cargo dos participantes que responderam ao questionário.....47
Tabela 2 - Caracterização sociodemográfica dos participantes (n=55) 55
Tabela 3 - Formação inicial dos participantes.....57
Tabela 4 - Trajetória formativa dos participantes a nível de pós-graduação – concluída ou em andamento 59
Tabela 5 - Concepção de formação na EPT, segundo os participantes da pesquisa 62
Tabela 6 - Atividades e práticas que mais contribuíram com o desenvolvimento profissional na EPT 67
Tabela 7 - Fatores que motivam ou desmotivam a participação nas atividades de formação continuada (n=55) 78
Tabela 8 - Desafios e dificuldades da atuação profissional por grupo (n=54) 82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cursos ofertados pelo CEP-ETP por Eixo Tecnológico – ano 2025 45
Quadro 2 - Cursos técnicos ofertados pela instituição por Eixo Tecnológico 57
Quadro 3 - Objetivos específicos do CEP-ETP relacionados à formação continuada 90
Quadro 4 - Metas do CEP-ETP relacionados à formação continuada 90
Quadro 5 - Ficha técnica do Produto Educacional 114
Quadro 6 - Ficha técnica do Produto Educacional 151

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Tempo de atuação na escola (n=55).....55
Gráfico 2 - Nível mais elevado de escolaridade dos participantes (n=55).....58
Gráfico 3 - Participantes com Pós-graduação na área da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), concluídas ou em andamento (n=46).....61
Gráfico 4 - Áreas da pós-graduação, considerando o total de formações concluídas ou em andamento declaradas pelos participantes (n=64).....61
Gráfico 5 - Participação em formação introdutória a modalidade de ensino EPT (n=55) 64
Gráfico 6 - Percepção sobre a formação inicial e a atuação profissional no CEP-ETP (n=55).....66
Gráfico 7 - Nível de conhecimento dos participantes sobre os documentos institucionais (n=55) 72
Gráfico 8 - Impacto das formações continuadas na melhoria da atuação profissional (n=55).....73
Gráfico 9 - Importância da troca de experiência e do compartilhamento (n=55) 74
Gráfico 10 - Participação atual em cursos de atualização e qualificação profissional de curta duração (n=50).....75
Gráfico 11 - Nível de satisfação dos participantes quanto aos aspectos das ações de formação continuada do CEP-ETP (n=55) 76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC - Análise de Conteúdo

AEE - Atendimento Educacional Especializado

ABP - Aprendizagem Baseada em Problemas

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CEP-ETP - Centro de Educação Profissional - Escola Técnica de Planaltina

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNCT - Catálogo Nacional de Cursos Técnicos

EaD - Educação a Distância

EAPE - Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação

EMI - Ensino Médio Integrado

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

EVAE - EAPE Vai à Escola

FAPDF - Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal

FIC - Formação Inicial e Continuada

HFA - Hospital das Forças Armadas

IA - Inteligência Artificial

IFB - Instituto Federal de Brasília

IFRN - Instituto Federal do Rio Grande do Norte

IFTM - Instituto Federal do Triângulo Mineiro

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PDE - Plano Distrital de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEPT – Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica

PPGE – Políticas Públicas e Gestão Educacional

PPP – Projeto Político-Pedagógico

ProfEPT – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica

SEAA – Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

TAE – Técnico-Administrativo em Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 21
1 INTRODUÇÃO 23
2 REFERENCIAL TEÓRICO 28
2.1 Formação continuada: aspectos conceituais e legais 28
2.2 Formação continuada na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) 31
2.2.1 A Educação Profissional e Tecnológica e a perspectiva da formação humana integral 32
2.2.2 Formação continuada na Educação Profissional e Tecnológica.....35
2.2.3 A Formação continuada na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).....38
2.3 Gestão e Organização dos espaços de formação continuada nas escolas 41
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....44
3.1 Aspectos gerais da pesquisa.....44
3.2 Lócus e sujeitos da pesquisa 45
3.3 Coleta de dados 47
3.3.1 Questionário online 47
3.3.2 Análise documental do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do CEP-ETP 48
3.3.3 Grupo focal.....49
3.4 Análise de dados.....51
3.5 Questões éticas da pesquisa 53
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....54
4.1 Dialogando com os profissionais de educação do CEP-ETP.....54
4.1.1 Caracterização dos participantes 54
4.1.2 Formação 56
4.1.3 Atuação profissional na EPT 62
4.1.4 Percepções sobre a formação continuada 73
4.2 O Projeto Político-Pedagógico do CEP-ETP.....88
4.2.1 Formação continuada.....89
4.3 Construindo novos caminhos 95
4.3.1 Categoria 1 – Instituição e configuração atual dos espaços de formação continuada no CEP-ETP 96
4.3.2 Categoria 2 – Problemas estruturais da formação continuada no CEP-ETP ...99

4.3.3 Categoria 3 – Novos caminhos de organização da formação continuada no CEP-ETP 107
5 PRODUTO EDUCACIONAL: ELABORAÇÃO, APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO 114
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 122
REFERÊNCIAS 125
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O QUESTIONÁRIO 133
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ONLINE 135
APÊNDICE C – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL 147
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O GRUPO FOCAL 148
APÊNDICE E – TERMO DE CESSÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ PARA FINS DE PESQUISA 150
APÊNDICE F - PRODUTO EDUCACIONAL 151
APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL 153

APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa tem origem na trajetória profissional da pesquisadora na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), construída ao longo de dez anos de atuação como docente no Centro de Educação Profissional – Escola Técnica de Planaltina (CEP-ETP), dos quais oito também foram dedicados à função de coordenadora de curso. Tal experiência possibilitou acompanhar de perto os desafios vivenciados por professores, coordenadores e demais profissionais da educação diante das especificidades da modalidade e das demandas do cotidiano escolar.

Ao longo desse percurso, observou-se que partes das demandas mobilizavam a busca por conhecimentos, a troca de experiências entre os colegas e a realização de ações formativas no próprio ambiente de trabalho. Essas vivências despertaram inquietações acerca da formação continuada, não apenas de uma perspectiva temática, mas especialmente, de como sua organização e gestão podem contribuir para a constituição de espaços formativos mais articulados às necessidades dos profissionais e às especificidades da EPT.

A realização desta pesquisa parte da compreensão de que a formação continuada constitui um processo permanente de desenvolvimento dos profissionais e da própria instituição, integrando seu projeto político. No contexto da EPT, esse processo assume contornos particulares em razão das especificidades da modalidade, que se fundamenta na perspectiva da formação humana integral e na integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Sob essa perspectiva, a pesquisa foi construída a partir dos referenciais teóricos sobre formação continuada, EPT e gestão e organização dos espaços escolares. A investigação foi desenvolvida no CEP-ETP, que pertence à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Para a produção de dados, foram utilizados o questionário online, a análise documental do Projeto Político-Pedagógico e o grupo focal, cujos resultados permitiram compreender como a formação continuada vem sendo constituída no CEP-ETP, reconhecer suas potencialidades, identificar aspectos que ainda necessitam de aprimoramento e propor novos caminhos para a gestão e organização desses espaços.

A partir desse percurso, foi elaborado o produto educacional *Guia para a Gestão Escolar: Formação Continuada na EPT – CEP-ETP*. O Guia apresenta a realidade da formação continuada na instituição e reúne propostas para o

aprimoramento de sua organização e gestão, a partir das contribuições dos participantes. Dessa forma, o produto educacional parte da realidade investigada e retorna a ela como instrumento de apoio à gestão escolar, valorizando as experiências, os conhecimentos e as potencialidades já existentes na instituição e propondo novos caminhos para o fortalecimento da formação continuada no ambiente laboral.

Após o capítulo introdutório, no capítulo 2 discutem-se os referenciais teóricos que fundamentam a pesquisa, contemplando os aspectos conceituais e legais da formação continuada, suas especificidades no contexto da EPT e a gestão e a organização dos espaços de formação continuada no ambiente escolar. No capítulo 3 apresentam-se os procedimentos metodológicos adotados, a caracterização do lócus e dos participantes da pesquisa, os instrumentos utilizados para a produção dos dados e os procedimentos empregados para a análise dos resultados.

No capítulo 4 são apresentados e discutidos os resultados da investigação, contemplando a formação e a atuação profissional dos participantes, suas percepções sobre a formação continuada, a análise das diretrizes presentes no Projeto Político-Pedagógico da escola e as contribuições produzidas no grupo focal acerca da configuração atual, das fragilidades e dos novos caminhos para a organização desses espaços no CEP-ETP. No capítulo 5 apresenta-se o Produto Educacional, seu processo de elaboração, estrutura e avaliação pelos participantes da pesquisa. Por último, as considerações finais retomam os principais achados da investigação e destacam as potencialidades institucionais e as possibilidades de aprimoramento da política de formação continuada no CEP-ETP.

Vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), esta pesquisa integra a linha de pesquisa Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica, e ao Macroprojeto 6 – Organização de espaços pedagógicos da EPT.

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). 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).

Atualmente, entende-se que a EPT deve estar comprometida com a formação humana integral, voltada para a formação de 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 atender aos objetivos econômicos e de empregabilidade (Moura, 2007; Ramos, 2005).

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, desenvolvimento sustentável e pela indissociabilidade entre educação e prática social (Brasil, 2025a).

Perante o seu crescimento e a responsabilidade social 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. Nessa perspectiva, a formação continuada constitui-se como um elemento orgânico da dinâmica escolar capaz de favorecer o trabalho e o desenvolvimento dos profissionais e da própria instituição (Libâneo, 2013).

A formação continuada constitui-se como um dos pilares do desenvolvimento

profissional, pessoal e cultural dos profissionais da educação. Ela tem como finalidade promover transformações positivas no repertório desses sujeitos, com repercussão nos processos e em todo trabalho escolar. As ações abrangem um conjunto diversificado de atividades 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 outras iniciativas (Gatti, 2008; Libâneo, 2013).

No Brasil, a formação continuada dos profissionais de educação está prevista em diversos documentos legais. Entre os dispositivos, destacam-se a LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e a Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024, que a reconhecem como um dos pilares estratégicos de valorização e de desenvolvimento profissional, afirmando a escola como espaço privilegiado para a realização dessas ações. Tal entendimento encontra respaldo na obra de autores como Imbernón (2010; 2011), Nóvoa (2012) e Libâneo (2013).

A LDB atribui aos sistemas de ensino o dever de promover a formação continuada aos profissionais da educação. No âmbito da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), a rede pública conta com a Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), responsável por promover as ações de formação continuada de forma centralizada. No entanto, ao analisar a lista dos percursos formativos disponibilizados entre 2024 e 2026, nenhuma temática proposta foi direcionada especificamente à EPT.

Esse dado parece ainda mais contraditório quando o último Plano Distrital de Educação (PDE), vigente de 2015 a 2025, propõe na meta 11 triplicar as matrículas da Educação Profissional de Nível Médio, delimitando como estratégia para o seu atingimento a garantia de formação continuada específica para docentes e técnicos administrativos da modalidade (Distrito Federal, 2015). Ainda, o PDE também definiu a formação continuada como meta a ser alcançada (meta 16), propondo formação continuada para 100% dos profissionais da educação, “em sua área de atuação, considerando as necessidades, as demandas e as contextualizações do sistema de ensino do Distrito Federal” (Distrito Federal, 2015). Contudo, o 9º Relatório de Monitoramento do PDE - 2024 mostra que menos da metade da meta foi de fato alcançada (Distrito Federal, 2024).

Embora a existência de uma unidade específica para a formação continuada represente uma importante estratégia na rede pública de ensino do Distrito Federal, as ações atualmente ofertadas não atendem, de forma específica, as demandas da

EPT, especialmente diante da meta de expansão da modalidade prevista no PDE.

Diante da insuficiência de ofertas específicas em âmbito central, as ações de formação continuada desenvolvidas pelas unidades escolas assumem papel ainda mais estratégico na promoção de processos formativos contextualizados e articulados às especificidades da EPT.

Como política institucional, a efetivação da formação continuada demanda condições materiais, organizacionais e humanas que sustentem seu funcionamento, o que requer a gestão e a organização dos espaços formativos no ambiente escolar. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 411) a gestão e a organização compreendem “o conjunto das condições e dos meios utilizados para assegurar o bom funcionamento da instituição escolar, de modo que alcance os objetivos educacionais esperados”. À luz dessa concepção, evidencia-se a interdependência entre as formas de organização do trabalho escolar e os objetivos que a instituição pretende alcançar.

Nesse sentido, os espaços de formação continuada no ambiente escolar, considerados nesta pesquisa como as oportunidades, aos tempos e aos processos formativos organizados intencionalmente pela escola com vistas ao desenvolvimento profissional de seus trabalhadores, não devem ser compreendidos como ações esporádicas ou desvinculadas do cotidiano institucional, mas como processos permanentes, planejados e articulados ao projeto pedagógico. Sua organização requer, entre outros aspectos, o diagnóstico das necessidades formativas dos profissionais, a definição de objetivos, temas e estratégias de execução, a garantia de tempo e recursos para sua realização, bem como mecanismos de avaliação e acompanhamento de seus resultados.

A mediação desse processo ocorre por meio da gestão escolar. Nesse âmbito, 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). Este princípio materializa-se na escola pela construção de um trabalho coletivo, intencional e orientado por objetivos comuns, no qual as decisões são construídas a partir do diálogo e da escuta dos diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar. Lück (1996) destaca a participação como elemento intrínseco à gestão democrática, onde a colaboração e a articulação entre os membros incidem 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.

Dessa forma, a organização e a gestão dos espaços formativos devem pautar-se pelo princípio da gestão democrática-participativa, reconhecendo os trabalhadores como sujeitos ativos do processo formativo, cuja participação também incide sobre as etapas de planejamento das ações, e não apenas restrita à condição de destinatários. Tal condição é necessária para a construção de ações formativas aderentes e mais significativas.

No que se refere a EPT, Moura (2008) defende as ações formativas devem contemplar o coletivo de profissionais da escola, reconhecendo que a consolidação do projeto educativo da EPT depende da atuação integrada de toda a comunidade escolar. Sob a perspectiva formativa, o autor defende a construção de propostas mais articuladas e contextualizadas com o projeto social da EPT, abordando eixos que permitam a ampliação da compreensão dos fundamentos, objetivos e finalidades da modalidade, bem como as múltiplas determinações entre trabalho, sociedade, educação e políticas públicas, reconhecendo o trabalho como princípio educativo e eixo central da formação humana.

A partir do que foi exposto até aqui, esta pesquisa objetivou responder as seguintes perguntas: como são organizados os espaços de formação continuada em uma escola pública de EPT do Distrito Federal? Quais as demandas e contribuições identificadas no diálogo com os profissionais podem contribuir para a gestão e organização dos espaços formativos no ambiente laboral?

Dessa forma, a pesquisa teve como objetivo compreender como a formação continuada é concebida em uma escola pública de Educação Profissional e Tecnológica do Distrito Federal, a partir do diálogo com seus profissionais e da análise do Projeto Político-Pedagógico, visando identificar contribuições para a organização e a gestão dos espaços de formação continuada no ambiente laboral. Para alcançar esse objetivo foram definidos os objetivos específicos a seguir:

1 - Analisar, na literatura especializada, os referenciais teóricos sobre formação continuada na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e gestão e organização dos espaços escolares;

2 - Analisar as diretrizes e as estratégias de organização da formação continuada em uma escola pública de EPT do Distrito Federal, a partir da análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e do diálogo com os profissionais da escola;

3 – Investigar aspectos relacionados à formação, à atuação e às percepções dos profissionais sobre a formação continuada, bem como as suas contribuições para

o aprimoramento da gestão e organização dos espaços formativos no ambiente laboral;

4 - Elaborar um produto educacional do tipo Guia orientativo para a Gestão escolar, fundamentado no diagnóstico da formação continuada da instituição e nas contribuições apresentadas pelos profissionais.

A pesquisa possibilitou aos participantes refletir sobre a formação continuada em seu ambiente de trabalho, produzindo subsídios que orientaram a elaboração do produto educacional direcionado à gestão e organização dos espaços formativos, considerando as especificidades da escola. Além disso, os resultados apresentados podem subsidiar iniciativas em outras escolas públicas de EPT da rede pública de ensino do Distrito Federal, bem como apoiar o planejamento e o desenvolvimento de ações e políticas de formação continuada pela EAPE e SEEDF. (lembrar de escrever por extenso no tópico Apresentação).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Formação continuada: aspectos conceituais e legais

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).

No campo educacional, sua finalidade é fortalecer o repertório dos profissionais, contribuindo para a qualidade do ensino e para o alcance dos objetivos institucionais. Abrange ações realizadas 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 outras (Gatti, 2008; Libâneo, 2013).

No caso dos profissionais de educação, a necessidade de formação continuada torna-se ainda mais acentuada, uma vez que a natureza do seu trabalho está diretamente relacionada à produção, à mediação e à socialização de conhecimentos, saberes e valores para a formação humana. Além disso, como destaca Libâneo (2013), fatores como o avanço das tecnologias, as novas formas de organização do trabalho, a intensificação dos problemas sociais e econômicos e as transformações culturais modificam as formas de viver e de aprender dos sujeitos. Consequentemente, essas mudanças também exigem novos modos de ensinar, de organizar o trabalho escolar e de compreender o papel da escola na sociedade contemporânea.

A compreensão da formação como um processo permanente encontra respaldo em Freire (1996), ao afirmar que a educação se fundamenta no reconhecimento do inacabamento do ser humano e da sua capacidade de produzir novos conhecimentos. Sob essa ótica, o reconhecer-se inacabado constitui o ponto de partida da formação continuada, impulsionando a reflexão, a aprendizagem permanente e a transformação da prática educativa, compreendendo esta como um processo de constante construção e reconstrução.

No processo formativo, o autor destaca ainda a reflexão crítica sobre a prática, pela qual são geradas novas ações e formas de ser e agir. Assim, o movimento de ação-reflexão-ação propõe aos sujeitos a adoção de uma postura ativa de refletir

sobre o seu fazer e desenvolver alternativas para a superação dos desafios que emergem do seu cotidiano. Silva (2011) compreende esse movimento como práxis, no qual os saberes práticos e teóricos se influenciam mutuamente, de forma indissociável, produzindo novas ações transformadoras. Para a autora, entretanto, a práxis somente assume caráter transformador quando se fundamenta em uma perspectiva crítica na qual compreende a realidade e seus condicionantes históricos e sociais.

Imbernón (2010; 2011), referência no campo da formação continuada, defende que as ações formativas não devem limitar-se a atualizações de conhecimentos, mas construir espaços formativos de reflexão e colaboração, que ultrapassem temas óbvios de atualização científica, didática e psicopedagógica do professor. Nessa perspectiva, Santos e Mendonça (2023, p.8), apontam a importância de “priorizar o aspecto político emancipatório e o papel ativo do professor, sujeito da construção de seu saber, e considerar a investigação de sua própria prática, no decorrer de sua carreira escolar". Embora os autores se refiram especificamente à docência, tais pressupostos podem ser estendidos aos demais profissionais da escola, uma vez que todos participam do processo educativo e do desenvolvimento institucional.

Nessa perspectiva, a formação continuada deve privilegiar processos formativos mais profundos e dialógicos, que articulem o eixo político-emancipatório com a prática profissional. Essas atividades não se restringem aos docentes, e devem abranger todos os profissionais da educação, considerando-os sujeitos históricos e ativos na construção da escola.

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 diretrizes para a formação continuada dos profissionais da educação nos artigos 62 e 67. Os artigos dispõem do 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 reservado a estudo, planejamento e avaliação dentro da carga horária de trabalho (Brasil, 1996). Ainda, evidencia que a formação

continuada poderá ocorrer no local de trabalho, em instituições de educação básica e superior de graduação e pós-graduação.

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 três grandes dimensões: planos de carreira, formação continuada e condições de trabalho. Quanto à formação continuada, a lei atribui aos sistemas de ensino o dever de promover e estimular as ações de formação continuada por meio de programa permanente com planejamento plurianual, apontando alguns aspectos a serem considerados na formulação das ações formativas:

> I – vinculação com as necessidades de qualificação dos profissionais nas diversas áreas específicas de atuação, inclusive em nível de pós-graduação;
> II – oferta de atividades que promovam o domínio do conhecimento atualizado e das metodologias de ensino mais modernas e a elevação da capacidade de reflexão crítica sobre a realidade educacional e social;
> III – universalidade de acesso a todos os profissionais da mesma rede de ensino, com licenciamento periódico remunerado;
> IV – coerência com os objetivos e com as características das propostas pedagógicas das escolas da rede de ensino;
> V – valorização da escola como espaço de formação dos profissionais;
> VI – devido credenciamento e qualidade das instituições formadoras. (Brasil, 2024, art. 5)

Essas orientações coadunam-se com Imbernón (2010), que aponta que na ausência de articulação com o contexto escolar, os 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. Dessa forma, o autor propõe a construção coletiva das ações formativas, envolvendo formadores e aqueles que se destinam às formações, com o objetivo de contemplar as demandas específicas dos profissionais e do contexto escolar.

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:

> Art. 2º Profissionais da educação escolar básica pública são aqueles que, detentores da formação requerida em lei, exercem a função de docência ou as funções de suporte pedagógico à docência, isto é, direção e administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacionais, ou ainda as funções de suporte técnico e administrativo que requeiram formação técnica ou superior em área pedagógica ou afim (Brasil, 2024, art.2).

Esse entendimento reconhece que o processo educativo é construído pelo trabalho de múltiplos sujeitos em unidade. Nessa direção, Pacheco (2011) considera

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.

Nessa perspectiva, Libâneo (2013) evidencia o papel de toda a equipe escolar na transformação institucional, referindo-se à escola como instituição aprendente, onde as pessoas aprendem com a instituição e a instituição aprende com as pessoas, e ambas se transformam mutuamente. 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 e a inovação para 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 contemplar o conjunto de trabalhadores envolvidos na ação educativa.

Além disso, a relevância da formação continuada para a política educacional brasileira também se evidencia em sua presença no anterior e no atual Plano Nacional de Educação (PNE). No PNE 2014–2025 (Lei nº 13.005/2014), a temática foi contemplada como meta específica (Meta 16), prevendo a garantia da formação continuada a todos os profissionais da educação básica em suas áreas de atuação. No atual PNE (Lei nº 15.388/2026), o tema permanece como eixo estratégico em diferentes metas e tratado de forma mais específica na Meta 17, dedicada à formação e à valorização dos profissionais da educação básica.

2.2 Formação continuada na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

Este tópico aborda a formação continuada no contexto da EPT partindo da compreensão da relação entre trabalho e educação à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, para situar o trabalho como princípio educativo e a perspectiva da formação humana integral. A partir desses fundamentos, discutem-se a constituição histórica e as especificidades da EPT, bem como a formação continuada de seus profissionais, contextualizando essa discussão no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). A abordagem articula autores que contribuem, a partir de diferentes aportes teóricos, para uma compreensão crítica da educação, do trabalho e da formação profissional, entre eles Saviani (2005; 2007), Libâneo (2013), Imbernón

(2010; 2011), Nóvoa (1992; 2012), Gatti (2008; 2019), Oliveira e Henrique (2024), Moura (2007; 2008; 2010; 2014) e Tunes e Barreiro (2023).

2.2.1 A Educação Profissional e Tecnológica e a perspectiva da formação humana integral

Ancorada na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, de Marx e Engels (2020), a relação entre trabalho e educação pode ser entendida a partir da Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (2005; 2007), no qual 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). De acordo com o autor, “[...] o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho” (Saviani, 2007, p.154). É justamente na relação com a natureza e uns com os outros, mediada pelo trabalho, que os seres humanos geram saberes, cultura e se educam, avançando nos processos produtivos e de desenvolvimento.

Sobre o fator social, Suchodolski (1976) aponta a atividade socioprodutiva como elemento decisivo na formação do ser humano. Já Luckesi (1994, p. 110) reforça essa dinâmica ao defender que o homem “Enquanto transforma a realidade, constrói a si mesmo no seio das relações sociais determinadas”. É a existência dessa dinâmica que fundamenta o trabalho como princípio educativo.

Dessa forma, a Pedagogia Histórico-Crítica compreende a educação como uma atividade inseparável do ser humano e vinculada ao seu contexto histórico e social concreto, que a direciona e lhe dá intencionalidade. O trabalho educativo, então, “é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2005, p.13). Isso significa que educar é possibilitar aos sujeitos a apropriação dos conhecimentos e das produções humanas historicamente construídas, inserindo-os no processo pelo qual a própria humanidade se constitui e se desenvolve.

Contudo, sendo a educação uma prática social historicamente condicionada, ela também é atravessada por contradições e por interesses antagônicos. Em uma sociedade marcada pela divisão de classes, os projetos educativos expressam diferentes concepções de trabalho, educação e de sociedade e, portanto, diferentes finalidades educativas. Marx e Engels (2020) evidenciam que as ideias dominantes

de uma época são as ideias da classe dominante, que busca consolidar seus interesses particulares como interesses universais. No campo educacional, essa relação se manifesta na disputa pela finalidade da formação.

Na sociedade capitalista, a divisão entre a classe proprietária dos meios de produção e a classe trabalhadora repercute historicamente na organização da educação. À classe trabalhadora é destinada uma formação de caráter prático e instrumental, orientada para a execução do trabalho, enquanto à classe dominante reserva-se uma formação de caráter intelectual e propedêutico, vinculada ao domínio dos conhecimentos sistematizados e à preparação para as funções dirigentes. Essa dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual evidencia que a educação é condicionada por fatores históricos e sociais. Assim, a educação constitui-se também como espaço de disputa entre projetos societários antagônicos, podendo contribuir tanto para a reprodução da ordem existente quanto para a construção das condições necessárias à sua superação.

A EPT fundamenta-se na relação entre educação, trabalho e sociedade, relação destacada no próprio ordenamento jurídico brasileiro. A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 205, que a educação visa o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1998). 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).

No processo histórico da educação profissional brasileira, destaca-se a criação, em 1909, das Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas aos chamados “filhos dos desfavorecidos da fortuna” (Brasil, 1909), dando-lhes uma formação para o trabalho fundamentado no aprendizado de técnicas manuais, ligadas às demandas industriais e urbanas da época, como um meio de afastá-los do ócio, berço do “vício e do crime”.

Percebe-se, que a criação da EPT se deu a partir de uma proposta assistencial e utilitarista, destinada à população pobre, para formação de mão de obra para atender a demanda econômica da época. Em contrapartida, a educação de conhecimento propedêutico, humanístico e intelectual, de acesso ao nível superior,

permaneceu sendo destinada aos filhos dos ricos, com o objetivo de ocupar lugares de direção na sociedade.

Kuenzer (2007) evidencia que essa divisão dual encontrada na educação corresponde a divisão estrutural do trabalho no sistema de produção capitalista, entre os que detém a propriedade dos meios de produção e aqueles que detém apenas a força para o trabalho. Brandão (1980) e Saviani (2007) afirmam que a dualidade educacional se manifesta justamente no acesso desigual ao conhecimento e na distribuição seletiva de saberes entre os diferentes grupos sociais.

Ao longo dos anos, reformas e políticas educacionais foram estabelecidas e reforçaram a divisão dual da educação no Brasil. Essas reflexões evidenciam como a EPT historicamente serviu à manutenção das desigualdades sociais, ao reforçar o acesso ao conhecimento conforme os interesses de classe, limitando-a ao ensino de técnicas. Trata-se da manifestação concreta da disputa de classes evidenciada por Marx e Engels (2020).

Diante dessa constituição histórica dual, atualmente, entende-se que a EPT deve assumir a função social de promover uma formação para o trabalho comprometida com a formação humana integral, que seja capaz de elevar o nível cultural dos sujeitos possibilitando-lhes compreender o todo, a si e à realidade em que vivem. Essa perspectiva apresenta-se como contraposição à redução da EPT à preparação instrumental de mão de obra para o mercado de trabalho. Autores como Ramos (2005), Moura (2007; 2008) e Ciavatta (2014) defendem uma formação na EPT que articule, de forma indissociável, trabalho, ciência, tecnologia e cultura, tendo o trabalho como princípio educativo.

Essa compreensão é necessária para a formação de cidadãos críticos e autônomos 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 e que estão voltados apenas para os objetivos econômicos (Moura, 2007; Ramos, 2005).

Mais recentemente, a Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (PNEPT) instituída pelo Decreto nº 12.603, de 28 de agosto de 2025, estabeleceu diretrizes para a EPT de âmbito nacional, afirmando 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, 2025a).

O texto normativo coaduna com a perspectiva dos autores listados anteriormente, afirmando a formação humana integral e o trabalho como princípio educativo.

A SEEDF adota essa concepção para a Educação Profissional da sua rede, enfatizando no Currículo em Movimento da Educação Profissional “a formação humana do cidadão como busca de emancipação, o sujeito que pensa sua atividade profissional e domina os pressupostos científicos e tecnológicos do seu fazer profissional” (Distrito Federal, 2014, p. 14). Para tanto, assume a Pedagogia Histórico-Crítica como uma de suas bases teóricas e epistemológicas. O documento reconhece que a formação na EPT deve contemplar além dos aspectos práticos, intelectuais e de gestão envoltos ao trabalho, a compreensão das relações sociais, políticas e culturais que permeiam o mundo do trabalho, no qual os sujeitos atuam e podem intervir de forma crítica e transformadora.

Perante a complexidade inerente à EPT, torna-se fundamental considerar que os profissionais envolvidos no processo educativo também demandam 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, o desenvolvimento dos profissionais e da instituição.

2.2.2 Formação continuada na Educação Profissional e Tecnológica

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 tem se concentrado na formação docente, com menor incidência de estudos que abordem o processo formativo considerando o conjunto dos profissionais. Essa 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 do grupo docente. Quanto à formação inicial, destaca-se a diversidade de áreas profissionais, 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 também se manifesta 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.

Corroborando, Santana, Cardoso e Silva (2019) apontam que o ensino superior apresenta cada vez mais características voltadas à formação utilitária e imediatista, voltada 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.

Ao ampliar essa discussão para além da docência, 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 reconhecer que ela precisa estar articulada aos fundamentos científicos, pedagógicos e sociais que sustentam o trabalho como princípio educativo e a formação humana integral. Sem essa articulação, a EPT afasta-se de seu potencial de transformação social.

Uma vez que as pesquisas revelam fragilidades na formação inicial dos docentes da EPT, torna-se ainda mais evidente a necessidade de promover processos de formação continuada voltados ao desenvolvimento dos profissionais de educação,

sejam docentes ou não. O debate sobre os fundamentos, os objetivos e as especificidades da EPT não devem restringir-se aos docentes, mas abranger todos os profissionais envolvidos no processo educativo, considerando que participam da organização e da concretização do projeto formativo da modalidade.

Nesse sentido, Moura (2014) destaca a formação continuada como um espaço de aproximação entre as diferentes trajetórias prévias dos profissionais, possibilitando a construção de uma base comum para o desenvolvimento de um trabalho coletivo e integrado. Essa aproximação busca superar as formas de fragmentação na escola, como a separação entre professor do módulo geral e professor do módulo profissional, ou ainda, entre o trabalho docente e o trabalho técnico-administrativo. Assim, a formação continuada constitui um importante mecanismo de alinhamento institucional, favorecendo aos profissionais da escola a compreensão crítica dos fundamentos, dos objetivos e das especificidades da EPT, em contraposição a concepções restritas à dimensão técnica e à lógica da empregabilidade.

Em contraposição a 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”. Segundo o autor, 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.

Os conhecimentos específicos estão relacionados à área de formação dos profissionais, sejam licenciados ou bacharéis, cujo aprofundamento deve ocorrer, preferencialmente nos programas de pós-graduação (Moura, 2008). Já o eixo didático-político-pedagógica, o autor destaca 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).

Moura (2008) afirma que esse 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 o autor 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.

2.2.3 A Formação continuada na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF)

Os sistemas de ensino devem promover ações de formação continuada para os profissionais de educação. A SEEDF conta com a Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), responsável por promover as

ações de formação continuada no âmbito de sua rede pública, com vistas ao aperfeiçoamento técnico-pedagógico de seus profissionais.

As Diretrizes de Formação Continuada da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, disponíveis no site oficial da SEEDF, assumem uma proposta formativa comprometida com o desenvolvimento pessoal, profissional e com a transformação social:

> Ao conceber a formação continuada comprometida com o desenvolvimento pessoal e profissional e, sobretudo, com a transformação social, as Diretrizes assumem a centralidade que esse processo tem na contemporaneidade. Assim, para além da articulação com o currículo e com outros documentos norteadores, a formação continuada precisa estar articulada com o mundo escolar, social, político e cultural, pois é esse multifacetado que se pretende transformar (Distrito Federal, s.d, p.11).

A Portaria nº 30, de 15 de janeiro de 2024, que trata da organização administrativa e pedagógica da EAPE, evidencia que as ações formativas devem considerar a legislação nacional e as diretrizes da SEEDF sobre formação continuada, o Currículo em Movimento da SEEDF, documento norteador da educação básica do Distrito Federal, além de outros documentos e orientações pedagógicas da rede. O texto ainda orienta que as ações devem estar articuladas com o contexto social das escolas:

> Parágrafo único. A formação continuada deve considerar as dimensões do trabalho e do desenvolvimento humano nos campos do conhecimento e do engajamento profissional, a relação da teoria com a prática, a pesquisa e ser articulada com o contexto social, político e cultural das Unidades Escolares - UEs, das Unidades Escolares Especializadas - UEEs, das Escolas de Natureza Especial - ENEs e dos demais setores desta Secretaria, além de considerar a reflexão sobre a prática educacional, por meio da Prática Reflexiva das Aprendizagens Desenvolvida - PRAD e da busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico e ético dos profissionais da educação (Distrito Federal, art.5, 2024).

Entre as ações de formação continuada estão: cursos, ciclos, mesas-redondas, colóquios, fóruns e projetos promovidos diretamente pela EAPE ou por parceiros; orientação e acompanhamento dos projetos de formação continuada desenvolvidos pelas unidades escolares; e elaboração e publicação de pesquisas. As ações se destinam aos profissionais da carreira Magistério Público, efetivos e temporários, da carreira Políticas Públicas e Gestão Educacional e profissionais que atuam em instituições parceiras junto à SEEDF.

Semestralmente, a EAPE divulga um catálogo dos percursos formativos no qual os profissionais podem se inscrever. As formações podem ocorrer de forma presencial,

na sede da EAPE ou nos polos regionais, à distância (EaD) ou de forma híbrida. Além disso, o projeto EAPE Vai à Escola (EVAE) possibilita que as ações formativas sejam realizadas nas próprias escolas, preferencialmente dentro do espaço-tempo da coordenação pedagógica, seguindo um processo de agendamento e escolha das temáticas.

Ao analisar os catálogos de formações oferecidos no 1º e 2º semestres de 2026, bem como as propostas formativas do projeto EVAE, observa-se uma diversidade de temáticas, que contemplam inclusão e educação especial, competências digitais, educação e sustentabilidade, educação para os direitos humanos, gestão educacional, ludicidade, Política distrital para a superação do analfabetismo, Política Nacional do Ensino Médio, Políticas inovadoras em educação, e Recomposição da aprendizagem.

Atualmente, a SEEDF oferta EPT em 18 escolas de sua rede, por meio de cursos técnicos de nível médio e de qualificação profissional, organizados nas formas integrada, concomitante e subsequente, nas modalidades presencial e a distância. Contudo, a análise do catálogo de formações da EAPE evidencia predominância de temáticas voltadas à educação básica de modo geral, sem a identificação de ações formativas especificamente destinadas à EPT.

Embora a SEEDF disponha de uma estrutura centralizada para a promoção da formação continuada de seus profissionais, as escolas, no exercício de sua autonomia organizacional e de gestão, também são responsáveis por promover espaços formativos em seu ambiente laboral. Esses espaços integram a política institucional das escolas, sendo construídos por meio de estratégias de gestão e organização dos espaços.

Diante da ausência de ofertas centralizadas que atendam às especificidades da EPT, as ações de formação continuada desenvolvidas pelas escolas assumem papel ainda mais relevante. No entanto, sua efetivação requer mais do que a proposição das atividades, mas demandam condições institucionais que favoreçam seu planejamento, organização, execução, participação dos profissionais, acompanhamento e outros. Nesse sentido, a gestão escolar assume papel fundamental na constituição e no fortalecimento dos espaços de formação continuada no ambiente laboral, aspecto que conduz à discussão sobre a gestão e a organização dos espaços escolares.

2.3 Gestão e Organização dos espaços de formação continuada nas escolas

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 planejamento intencional e sistemático, envolvendo a organização de tempos, espaços, recursos materiais e humanos, bem como o conhecimento da realidade institucional, das rotinas de trabalho, das demandas dos profissionais e dos objetivos institucionais, além do acompanhamento e da avaliação das ações desenvolvidas.

A escola é entendida como uma organização (unidade social) uma vez que para alcançar seus objetivos institucionais reúne pessoas que trabalham juntas de forma estruturada e articulada (Libâneo, 2013). Sua organização deve viabilizar o desenvolvimento dos trabalhos em direção ao alcance dos objetivos e metas institucionais.

É responsabilidade da gestão escolar a organização dos trabalhos, por meio da articulação entre pessoas, tempos, espaços e recursos, criando condições para que os processos pedagógicos e administrativos se realizem de forma integrada e eficaz. O trabalho da gestão envolve, justamente, a tomada de decisões e a condução das ações necessárias à sua execução.

Paro (2016, p.131) trata gestão e administração como sinônimos, referindo-se, de forma ampla, como “a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”. O autor ressalta que as atividades desenvolvidas nas escolas, sejam elas diretamente associadas ao processo de ensino-aprendizagem ou, que viabilizem sua realização, devem estar alinhadas e mediadas, a fim de alcançar os objetivos estabelecidos. Essa mediação ocorre justamente por meio da gestão.

Sintetizando, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 411) apresentam o conceito de gestão e organização 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.

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, dialógico e orientado por interesses comuns.

Nessa perspectiva, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 413) defendem a gestão escolar baseada no modelo democrático-participativo, no qual “baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe”. Esse modelo valoriza as relações humanas para o alcance dos objetivos institucionais, por meio da participação dos membros da comunidade escolar nos processos decisórios e na construção coletiva de soluções para o trabalho, seja diretamente ou por instâncias colegiadas, e pela corresponsabilização da execução das atividades.

O artigo 14 da LDB estabelece princípios que asseguram a participação efetiva da comunidade escolar e local nos processos decisórios. Entre esses princípios, destacam-se a participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Pedagógico da escola, e a criação dos Conselhos Escolares e do Fórum dos Conselhos Escolares. 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.

O modelo democrático-participativo se opõe a concepção de gestão escolar técnico-científica, caracterizada por práticas marcadamente burocráticas, decisões centralizadas, concentradas geralmente na figura do diretor, e processos de planejamento e tomada de decisão sem a efetiva participação da comunidade escolar, à qual resta apenas a função de cumprir o que foi previamente estabelecido. Nesse modelo, as relações humanas tendem a ser secundarizadas em favor do cumprimento estrito de tarefas e metas estabelecidas (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2012).

Diante dessas concepções de gestão escolar, pode-se afirmar que, enquanto a gestão técnico-científica restringe a autonomia dos profissionais da educação, reduzindo-os à executores de ordens e desestimulando a reflexão crítica sobre o trabalho, o modelo democrático-participativa favorece a reflexão e a criticidade, por meio da valorização da participação, da colaboração e da tomada coletiva das decisões.

A partir desse entendimento, a organização e a gestão dos espaços de

formação continuada devem orientar-se pelo modelo da gestão democrática-participativa, reconhecendo os trabalhadores como sujeitos ativos do processo formativo, cuja participação também envolve as etapas de planejamento. Nesse caso, a gestão escolar atua como mediadora ativa na criação e consolidação de espaços permanentes de formação continuada no próprio ambiente de trabalho, organizando tempos, espaços e estratégias que fomentem a reflexão, o compartilhamento e a produção de conhecimento, levando em conta a realidade da escola, as características dos profissionais, as condições de trabalho e das necessidades formativas que emergem do cotidiano institucional.

Para tanto, é indispensável a realização de um diagnóstico institucional capaz de identificar as características dos profissionais, suas trajetórias, suas dificuldades, expectativas, necessidades formativas e sua compreensão sobre a modalidade de ensino que atuam. Esse diagnóstico pode ser construído por meio de processos sistemáticos de escuta, diálogo e levantamento de dados, constituindo uma importante ferramenta para o planejamento e a organização das ações.

Por constituir a política institucional, a formação continuada 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 deve apoiar-se, assegurando que tais ações não se constituam de forma fragmentada ou desvinculada da realidade institucional, mas sim coerentes com o projeto educativo da escola.

É importante ainda esclarecer que, para as ações de gestão e de organização da escola se desenvolverem de forma adequada e, assim, alcançarem os objetivos educacionais, pressupõe recursos financeiros, materiais e estruturais adequados. A disponibilidade desses recursos está diretamente associada a qualidade do ensino, uma vez que condições precárias comprometem diretamente o trabalho escolar. Dessa forma, é fundamental analisar a organização e a gestão a partir da compreensão crítica da realidade de cada escola, reconhecendo as limitações presentes e as possibilidades reais de atuação.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este tópico reserva-se a descrição dos caminhos utilizados para a coleta, sistematização e análise dos dados levantados pela pesquisa. Está dividido nos seguintes subtópicos a fim de facilitar a organização e compreensão das informações: aspectos gerais da pesquisa; lócus e sujeitos da pesquisa; coleta dos dados; e análise dos dados.

3.1 Aspectos gerais da pesquisa

Tendo em vista o objetivo de compreender como a formação continuada é concebida em uma escola pública de Educação Profissional e Tecnológica do Distrito Federal, esta pesquisa teve abordagem predominantemente qualitativa. Para a coleta dos dados, optou-se pela aplicação de questionário online, a análise documental do Projeto Político-Pedagógico da escola e a realização de grupo focal.

As pesquisas com abordagem qualitativa buscam compreender os fenômenos em profundidade, considerando os significados, as percepções e as interpretações atribuídas pelos participantes ao objeto investigado, privilegiando sua compreensão em seu contexto, a partir de múltiplas perspectivas. Para isso, utiliza, de forma articulada, diferentes fontes de informações, como entrevistas, observações e análise documental, possibilitando uma compreensão mais ampla do objeto. A análise e interpretação dos dados ocorre mediante a identificação de padrões e as relações entre as informações produzidas e o referencial teórico levantado (Creswell; Creswell, 2018; Mattar; Ramos, 2021).

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, de natureza aplicada, com caráter exploratório. 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. O objeto e sua dinâmica são investigados e analisados envoltos ao seu contexto singular e habitual, podendo ser desde pessoas, grupos e instituições, até projetos, programas, relações ou processos, o que lhe confere a natureza aplicada (André, 2013; Mattar e Ramos, 2021). 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”.

Quanto aos objetivos, a pesquisa caracteriza-se como exploratória, por buscar

compreender em profundidade como ocorre a formação continuada em uma escola pública de Educação Profissional e Tecnológica, explorando suas características, fragilidades, potencialidades e possibilidades de organização. Segundo Gil (2002), as pesquisas exploratórias têm como finalidade proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito e favorecendo a construção de novas compreensões e estudos posteriores. É indicada quando o objeto investigado ainda é pouco explorado na literatura, permitindo identificar, analisar e compreender conceitos, fenômenos e relações. No presente estudo, essa abordagem mostra-se adequada em razão da escassez de pesquisas que investiguem a formação continuada na EPT sob a perspectiva da gestão e da organização desses espaços no ambiente laboral.

3.2 Lócus e sujeitos da pesquisa

Esta pesquisa teve como lócus o Centro de Educação Profissional – Escola Técnica de Planaltina (CEP-ETP), pertencente à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). A instituição oferta cursos técnicos de nível médio, especialização técnica de nível médio e cursos de qualificação profissional, nas modalidades presencial e a distância, distribuídos em diferentes eixos tecnológicos previstos no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 - Cursos ofertados pelo CEP-ETP por Eixo Tecnológico – ano 2025

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 pela autora, com base no Projeto Político-Pedagógico do CEP-ETP (2025) e CNCT (2020).

Inaugurado em 1º de julho de 1998, com a denominação de Centro de Educação Profissional – Escola Técnica de Saúde de Planaltina (CEP-ETSP), o CEP-ETP foi criado com o objetivo de ofertar educação profissional na área da saúde. O

curso Técnico em Enfermagem foi o primeiro a ser implantado, iniciando sua primeira turma em janeiro de 1999 (Distrito Federal, 2025). Ao longo de sua trajetória, a instituição ampliou sua oferta formativa, incorporando novos cursos na área da saúde e em outros eixos tecnológicos, acompanhando a expansão da EPT na rede pública do Distrito Federal.

A escolha do CEP-ETP como lócus da pesquisa decorre da trajetória profissional da pesquisadora na instituição, onde ingressou como docente em 2016 e exerce, desde 2018, a função de coordenadora de curso técnico. Esse vínculo favoreceu o acesso aos documentos institucionais e a compreensão do contexto investigado. Ressalta-se, contudo, que durante as etapas de planejamento e coleta dos dados, a pesquisadora encontrava-se afastada das atividades da escola em razão de licença remunerada para estudos, concedida pela SEEDF.

Como a pesquisa investiga a formação continuada dos profissionais da educação, foram definidos como sujeitos da pesquisa os profissionais que atuam no CEP-ETP nas funções pedagógicas, de gestão, de secretaria escolar e de apoio técnico-administrativo. Essa definição fundamenta-se no conceito de profissionais da educação estabelecido pela Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024, que abrange tanto os docentes quanto aqueles que exercem funções de suporte à docência (Brasil, 2024).

Os sujeitos participaram da pesquisa em dois momentos distintos, por meio de instrumentos de coleta de dados com finalidades complementares. O questionário online buscou caracterizar os participantes e identificar suas percepções acerca do trabalho na EPT e da formação continuada na instituição. O grupo focal, por sua vez, teve como finalidade aprofundar as discussões sobre a organização e a gestão dos espaços de formação continuada no ambiente escolar.

a) Questionário online: dos 160 profissionais da educação que atuavam no CEP-ETP em 2025, 55 responderam voluntariamente ao questionário, correspondendo a 34% do total. Os participantes representaram quatro grandes áreas de atuação, definidas de acordo com a natureza do cargo/ função exercida, conforme apresentado na tabela a seguir.

Tabela 1 - Função/Cargo dos participantes que responderam ao questionário

Função/Cargo	Quantidade
Direção e supervisão	4
Coordenação, Orientação Pedagógica e Pedagogo(a)	12
Corpo docente	34
Apoio Técnico Administrativo e Secretaria Escolar	5
Total	**55**

Fonte: elaborado pela autora (2025)

Essa composição foi relevante por contemplar diferentes perfis profissionais, e perspectivas sobre a formação continuada e o trabalho na EPT.

b) Grupo focal: Os participantes do grupo focal foram convidados de forma intencional, considerando sua participação e envolvimento na organização e gestão dos espaços de formação continuada da escola. Participaram da atividade 9 profissionais, distribuídos entre direção e supervisão (2) e coordenação, orientação pedagógica e pedagogo(a) (7). Destaca-se que parte dos participantes que exercem funções de coordenação já havia atuado como docente na instituição, tanto em sala de aula quanto em estágio supervisionado, contribuindo com diferentes perspectivas da temática.

3.3 Coleta de dados

A coleta de dados ocorreu entre outubro e dezembro de 2025 e consistiu em três etapas distintas e complementares, que articuladas ao referencial teórico, permitiram a triangulação dos dados.

a) Aplicação de um questionário online;
b) Análise documental do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição;
c) Realização de grupo focal.

3.3.1 Questionário online

Conforme Mattar e Ramos (2021, p. 321), “A aplicação de um questionário permite coletar vários tipos de dados, que incluem o levantamento de características populacionais, crenças, preferências, opiniões, comportamentos e atitudes, dentre outros”, podendo ser utilizado isoladamente ou combinado com outros instrumentos

de coleta. Considerando os objetivos dessa pesquisa, optou-se pela utilização de um questionário semiestruturado, isto é, composto por questões abertas e fechadas.

Antes da aplicação do questionário, foram realizadas reuniões com os profissionais de educação do CEP-ETP nos turnos matutino, vespertino e noturno, ocasião em que foram apresentados os objetivos da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados e eventuais dúvidas. Após os esclarecimentos, foi disponibilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A) no qual informava sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa. Os participantes manifestaram sua concordância em participar voluntariamente da pesquisa por meio da assinatura do documento.

O questionário (Apêndice B) foi elaborado na plataforma *Google Forms* e disponibilizado aos participantes entre os dias 30/10/2025 e 10/11/2025, por meio de link de acesso enviado via WhatsApp, estratégia adotada para facilitar o acesso ao instrumento e favorecer a participação dos profissionais. Ao todo, 55 profissionais da instituição responderam voluntariamente ao questionário.

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.

Ressalta-se que com o objetivo de verificar a clareza, a compreensão e a adequação das questões, foi realizada previamente a aplicação de um questionário piloto com um grupo reduzido de participantes. Essa etapa possibilitou identificar problemas de redação, ambiguidades e dificuldades de compreensão, permitindo os ajustes antes da aplicação definitiva do instrumento.

3.3.2 Análise documental do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do CEP-ETP

A análise documental teve como fonte o PPP do CEP-ETP, documento disponível para consulta pública no sítio eletrônico da SEEDF. Segundo Gil (2002), a pesquisa documental utiliza materiais escritos ou não, que ainda não receberam tratamento analítico, permitindo compreender o objeto investigado e o contexto em

que se insere.

A escolha do PPP justifica-se por constituir o principal documento orientador da organização do trabalho pedagógico e da gestão escolar. De acordo com Veiga (2006), o PPP expressa os princípios, objetivos e compromissos assumidos pela escola, por meio de uma construção coletiva, orientando o desenvolvimento das ações institucionais. Dessa forma, sua análise possibilita compreender como a instituição concebe, organiza e planeja seus processos educativos.

Nesta pesquisa, a análise documental concentrou-se nas seções do PPP do CEP-ETP referentes à formação continuada, buscando identificar sua organização, objetivos, profissionais envolvidos, estratégias previstas e articulação com os princípios da EPT. De forma complementar, foram analisadas os objetivos e metas institucionais, bem como os princípios e fundamentos que orientam a organização do trabalho pedagógico da escola. As informações obtidas permitiram a compreensão da configuração institucional da formação continuada no CEP-ETP e foram posteriormente confrontadas com os dados produzidos pelo questionário, pelo grupo focal e pelo referencial teórico adotado na pesquisa.

3.3.3 Grupo focal

O grupo focal é uma técnica de coleta de dados amplamente utilizada em pesquisas qualitativas nas Ciências Sociais, inclusive na área da Educação. Caracteriza-se pela discussão coletiva de um tema conduzida por um moderador, que introduz perguntas para alimentar as discussões e mantêm o foco do debate, favorecendo a interação entre participantes que compartilham conhecimentos ou experiências relacionadas ao objeto investigado. Durante o grupo focal podem ser realizados registros escritos, filmagem e/ou gravação de áudio (Mattar e Ramos, 2021).

Bauer e Gaskell (2008) destacam que o grupo focal constitui um ambiente favorável ao acolhimento de novas ideias e à reflexão coletiva, uma vez que os participantes consideram as experiências e os pontos de vista uns dos outros durante a construção de suas respostas. Na mesma direção, Trad (2009) afirma que os grupos focais constituem espaços privilegiados de discussão e troca de experiências, permitindo maior problematização dos temas investigados em comparação a entrevistas individuais.

Nesta pesquisa, o objetivo da realização do grupo focal foi aprofundar a compreensão sobre a organização e a gestão da formação continuada no CEP-ETP, por meio do diálogo com profissionais que participam da construção e da implementação dessas ações na escola.

A técnica possibilitou compreender, de forma mais detalhada, como as ações formativas são planejadas, organizadas, executadas e avaliadas, bem como identificar as potencialidades e fragilidades percebidas pelo grupo. Além disso, promoveu a reflexão coletiva sobre as possibilidades de reestruturação dos espaços de formação continuada na escola. A interação entre os participantes permitiu que as diferentes experiências fossem compartilhadas, confrontadas e complementadas, contribuindo para a construção coletiva de propostas em atendimento aos objetivos da pesquisa.

Os participantes foram escolhidos de forma intencional, considerando sua participação e envolvimento na organização e gestão dos espaços de formação continuada da escola. O convite foi feito presencialmente pela pesquisadora a cada um dos membros no CEP-ETP. Todos os profissionais convidados aceitaram participar da pesquisa.

As questões que orientaram o diálogo do grupo focal foram elaboradas em um roteiro, iniciado por uma questão de caráter mais amplo seguida de questões mais específicas e focadas nas proposições. O roteiro foi composto por 10 questões (Apêndice C), que abordaram temas centrais para compreender a formação continuada na escola. Realizou-se a gravação do áudio da reunião para posterior transcrição.

O grupo focal foi realizado no dia 25/11/2025, de 9h às 12h, na sala da coordenação do curso técnico em nutrição e dietética do CEP-ETP. A reunião foi iniciada com um agradecimento aos participantes, a apresentação dos objetivos da pesquisa e a autorização para a gravação do áudio. Os participantes assinaram o TCLE e o Termo de cessão de uso de imagem e voz, conforme Apêndices D e E.

Durante a realização do grupo focal, a pesquisadora, mediadora das discussões, preencheu uma ata de tudo que foi discutido e proposto. Ao término da discussão de cada pergunta, foram lidas as anotações elaboradas pela pesquisadora para conferência e ratificação do grupo para assim prosseguir para a próxima pergunta.

A transcrição da gravação foi realizada com o auxílio da plataforma TAQTIC (https://tactiq.io/pt-br), que utiliza recursos de reconhecimento automático de fala para

converter conteúdo oral em texto. A transcrição da gravação gerou um arquivo de 48 páginas. Posteriormente, a transcrição foi integralmente revisada pela pesquisadora mediante conferência com o áudio original, visando assegurar a fidelidade das falas registradas.

Bauer e Gaskell (2008) afirmam que a análise e interpretação dos dados produzidos pelo grupo focal exigem tempo e esforço, por meio da leitura e releitura do material, a fim de identificar categorias ou temas de conteúdo comum. Embora a plataforma TAQTIC tenha disponibilizado um resumo da reunião e sugestões de agrupamentos temáticos, tais recursos foram utilizados apenas como apoio preliminar para a organização do material. A definição das categorias analíticas foi realizada pela pesquisadora, com base na Análise de Conteúdo de Bardin (2016) e nos objetivos da pesquisa.

Destaca-se que, além de produzir dados para a pesquisa, o grupo focal constituiu um espaço de reflexão coletiva sobre possibilidades de aperfeiçoamento da formação continuada no CEP-ETP, cujas contribuições foram essenciais para a elaboração do Produto Educacional que integra esta pesquisa.

3.4 Análise de dados

A pesquisa produziu dados predominantemente qualitativos, complementados por dados quantitativos oriundas das questões fechadas do questionário. Os dados quantitativos foram utilizados para identificar tendências e padrões de resposta, com ênfase a sua significação. Para facilitar a apresentação e a interpretação dos resultados, foram elaborados gráficos, quadros e tabelas com o auxílio do Microsoft Word e das Planilhas Google Drive.

As questões fechadas do questionário foram analisadas por meio de estatística descritiva, utilizando frequências absolutas e relativas (percentuais). As questões em escala Likert foram interpretadas qualitativamente, com base nas tendências de distribuição das respostas.

Para a análise das questões abertas do questionário e da transcrição do grupo focal utilizou-se a Análise de Conteúdo de Bardin (2016), método 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 a inferência e interpretação dos resultados.

Na fase de pré-análise realizou-se a leitura flutuante dos textos, na qual 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 óptimas 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).

Em sequência, 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 de inferência e interpretação, os resultados provenientes do questionário, do grupo focal e da análise documental do PPP da escola foram interpretados à luz do referencial teórico da pesquisa e de estudos que abordam a EPT e formação continuada. Esse movimento permitiu confrontar os dados empíricos com os aportes teóricos, buscando compreender suas aproximações, contradições e especificidades. A interpretação dos dados foi orientada pelos pressupostos da

Pedagogia Histórico-Crítica, possibilitando uma análise crítica da realidade investigada, relacionando-a ao contexto histórico e social amplo. Essa opção metodológica dialoga com a base teórico-epistemológica do Currículo em Movimento da SEEDF que adota essa perspectiva pedagógica como uma de suas referências centrais.

A fase de análise e interpretação dos dados foi desenvolvida entre novembro de 2025 e maio de 2026.

3.5 Questões éticas da pesquisa

No que se refere aos aspectos éticos, a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Hospital das Forças Armadas (HFA), conforme Parecer Consubstanciado nº 7.781.862, e desenvolvida em conformidade com os princípios éticos estabelecidos pela Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Todos os participantes foram previamente 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), antes da aplicação do questionário e da realização do grupo focal. A participação foi voluntária, sendo assegurados o direito de recusa e a possibilidade de desistência em qualquer etapa da pesquisa, sem qualquer prejuízo aos participantes.

Para garantir a privacidade, a confidencialidade e o anonimato, os dados foram tratados de forma a impedir a identificação dos participantes e utilizados exclusivamente para fins acadêmicos. Nas citações das respostas ao questionário e das falas produzidas no grupo focal, foram adotados nomes fictícios, preservando a identidade dos participantes e assegurando seu anonimato.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste tópico serão apresentados a análise dos resultados dos dados coletados, articulados entre os achados empíricos, o referencial teórico e estudos de temática semelhante. A fim de organizar a exposição, os resultados foram estruturados em três tópicos.

O primeiro tópico *Dialogando com os profissionais de educação do CEP-ETP* apresenta os dados obtidas por meio do questionário online. O segundo tópico *O Projeto Político-Pedagógico do CEP-ETP* analisa e discute o PPP da escola com ênfase na organização, diretrizes e propostas para a formação continuada na escola. O terceiro tópico *Construindo novos caminhos* apresenta os dados obtidos por meio da realização de grupo focal, no qual forneceram sugestões para a organização e gestão dos espaços de formação continuada no CEP-ETP.

As discussões apresentadas nos tópicos elencados, subsidiaram a construção do produto educacional dessa dissertação. Para preservar o anonimato dos participantes, todos os nomes citados neste trabalho são pseudônimos que respeitam o gênero original dos participantes.

4.1 Dialogando com os profissionais de educação do CEP-ETP

Na etapa inicial da pesquisa, foi aplicado um questionário online. Este tópico apresenta os resultados obtidos com a aplicação do referido instrumento e está organizado em quatro seções: caracterização dos participantes, formação, atuação profissional na EPT e percepção sobre formação continuada.

4.1.1 Caracterização dos participantes

A pesquisa contou com a participação de 55 profissionais, cuja caracterização sociodemográfica está detalhada na Tabela 2. 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%).

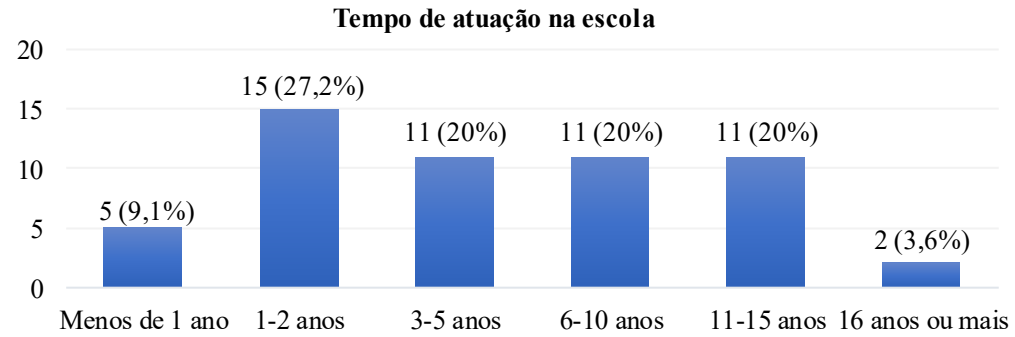
Tabela 2 - Caracterização sociodemográfica dos participantes (n=55)

Variável	Especificação	Frequência (n)	Porcentagem (%)
Vínculo Profissional	Efetivo	36	65,5
	Contrato Temporário	19	34,5
Gênero	Feminino	43	78,2
	Masculino	12	21,8
Faixa Etária	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
Total		**55**	**100,0**

Fonte: elaborado pela autora (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 pela autora (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, sendo que 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.

Ao mesmo tempo, essa diferente de momentos da trajetória profissional deve ser considerada no planejamento da formação continuada, uma vez que necessidades, desafios e expectativas tendem a variar conforme a experiência. Nesse sentido, 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. Assim, as ações formativas precisam deslocar-se da lógica de homogeneização para uma abordagem mais contextualizada e personalizada, reconhecendo a fase da trajetória profissional como um elemento relevante para o planejamento das ações.

4.1.2 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) são vinculados à área da saúde. Os licenciados representam 23,6% e os tecnólogos 3,6%, conforme apresentado na Tabela 3:

Tabela 3 - 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 agronômica	1
Matemática	1
Psicologia	1
Não possui graduação	1
Total	**55**

Fonte: elaborado pela autora (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 2:

Quadro 2 - 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 pela autora, com base no Projeto Político-Pedagógico da escola e no CNCT (2020)*
*Catálogo Nacional de Cursos Técnicos

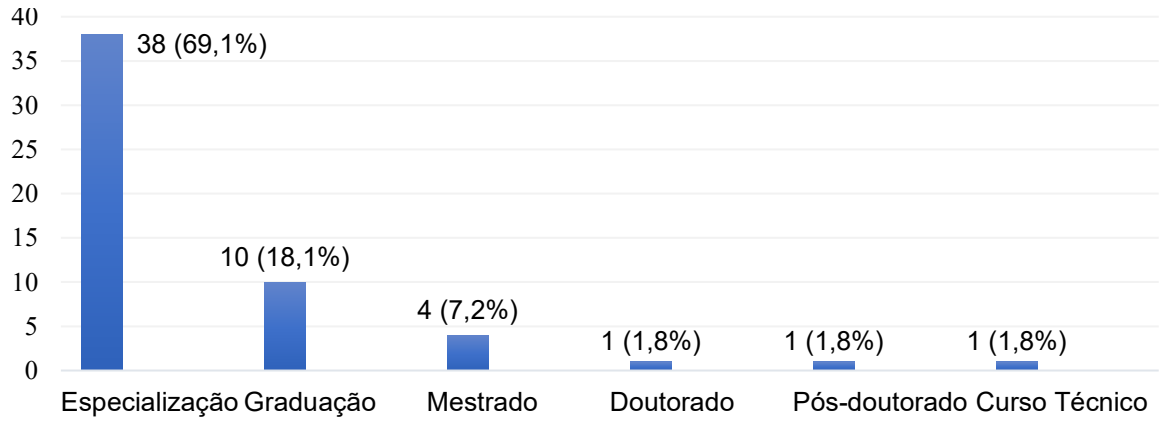
Tal predominância reflete a trajetória histórica da escola, cuja identidade foi construída a partir da oferta de Cursos Técnicos de Nível Médio e de Qualificação

Profissional na área da saúde (Distrito Federal, 2025). Nota-se, também, que a predominância de cursos da área da saúde correlaciona-se diretamente ao perfil de gênero identificado na pesquisa, que revelou uma composição majoritariamente feminina (78,2%). Esse último dado é confirmado pelo Relatório Anual Socioeconômico da Mulher (Brasil, 2025b) que evidenciou que as matrículas em cursos de graduação da área da saúde são majoritariamente femininas, com destaque para Enfermagem (83,5%), Biomedicina (85,7%), Nutrição (80,9%), Psicologia (79,5%) e Farmácia (71,6%). Esse cenário reflete uma construção histórica e social na qual as profissões ligadas ao cuidado são ocupadas por mulheres, em sua maioria.

Para analisar o nível de formação dos profissionais do CEP-ETP e compreender de que maneira esses sujeitos têm avançado em seu percurso formativo, foram cruzados três dados complementares: 1º - nível mais elevado de escolaridade; 2º - conjunto de formação em nível de pós-graduação (considerando especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado, concluídos ou em andamento); e 3º - área vinculada à pós-graduação.

Quanto ao nível mais elevado de escolaridade (formações concluídas), os dados evidenciam que 80% do grupo possui alguma formação em 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 pela autora (2025)

Esse cenário difere significativamente dos dados encontrados por Silva (2019) e Sarmento (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 Sarmento (2019): o primeiro refere-se à verticalização do ensino presente na estrutura dos Institutos Federais, que ofertam desde cursos de Qualificação Profissional 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.

Prosseguindo a análise do investimento formativo, compreendendo-o como um processo dinâmico e não restrito ao nível mais elevado concluído, dedicou-se a analisar as trajetórias formativas, detalhando a participação dos profissionais em cursos de pós-graduação concluídos e em andamento, com o objetivo de identificar padrões de continuidade e progressão formativas.

Foram identificados oito padrões de respostas entre os 46 participantes que afirmaram possuir ou estar cursando algum nível de pós-graduação, conforme organizados na Tabela 4:

Tabela 4 - Trajetória formativa dos participantes a nível de pós-graduação – concluída ou em andamento

Formação em Pós-Graduação concluída ou em andamento	Total de Participantes	Total de formações
Especialização - concluída	60,9% (28)	28
Especialização - concluída, Especialização - em andamento	17,4% (8)	16
Mestrado - concluído	6,5% (3)	3
Especialização - concluída, Mestrado - em andamento	4,3% (2)	4
Especialização - em andamento	4,3% (2)	2
Especialização - concluída, Mestrado - concluído, Doutorado - concluído	2,2% (1)	3
Especialização - concluída, Mestrado - concluído, Doutorado - em andamento	2,2% (1)	3
Especialização - concluída, Mestrado - concluído, Doutorado -	2,2% (1)	5

concluído, Pós-doutorado - concluído, Pós-doutorado - em andamento		
Total	**46**	**64**

Fonte: elaborado pela autora (2025)

Entre os 46 participantes, observa-se uma predominância de trajetórias formativas vinculadas à Especialização *lato sensu* (93,5%, n=43), seja concluída ou em andamento, isoladas ou combinadas. Esta alta taxa reforça a percepção de que a Especialização atua como entrada e nível de consolidação da Pós-graduação no grupo analisado.

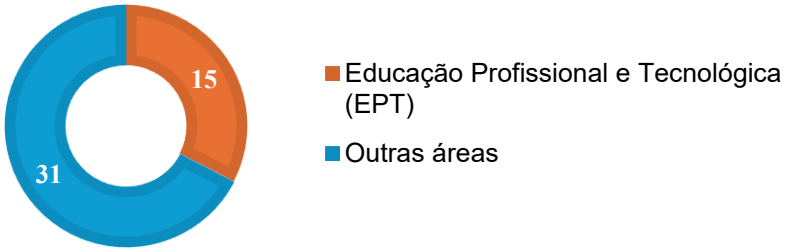
A análise das trajetórias formativas combinadas confirma uma tendência de investimento progressivo modesto. Apenas 10,8% (n=5) do grupo avançou da especialização *lato sensu* para o nível *stricto sensu*. Ainda, 17,4% (n=8) dos participantes indicou possuir Especialização concluída e estar cursando outra Especialização, caracterizando a acumulação de títulos no mesmo nível. Além disso, 6,5% (n=3) dos profissionais declararam ter Mestrado concluído, sem nenhuma Especialização em seu percurso formativo, indicando uma rota de ingresso direto no *stricto sensu*, caracterizando-se exceção do grupo.

Os dados ainda revelam que 30,4% (n=14) dos profissionais do CEP-ETP estão com formações em andamento, sendo Especialização (n=10), Mestrado (n=2), Doutorado (n=1) e Pós-Doutorado (n=1). Desse total, apenas 2 não possuem formação anterior em Pós-graduação, o que significa que 85,7% estão buscando a continuidade ou a progressão da trajetória formativa.

Complementando a análise, buscou-se identificar as formações em pós-graduação específicas da área da EPT. Para este levantamento, consideraram-se os 46 participantes com formações concluídas ou em andamento e o total de 64 formações declaradas por eles.

Entre os 46 participantes, 32,6% (n=15) possuem Especialização em EPT, sendo concluída (n=9) e em andamento (n=6), de forma isolada ou combinada com formações em outras áreas. Por sua vez, 67,3% declararam pós-graduação apenas em outras áreas, conforme representa o Gráfico 3:

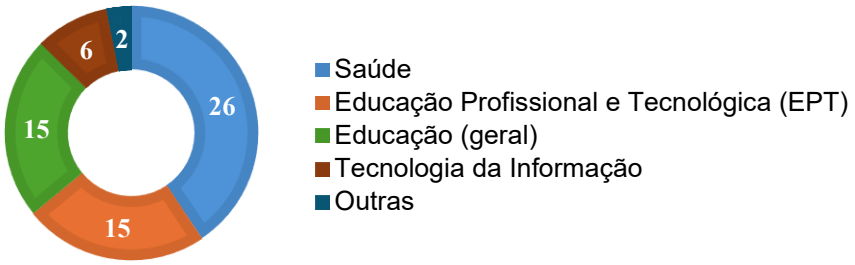
Gráfico 3 - Participantes com Pós-graduação na área da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), concluídas ou em andamento (n=46)



Fonte: elaborado pela autora (2025)

Considerando o total de formações em pós-graduação declaradas (n=64), o Gráfico 4 sintetiza a frequência de cada área individualmente, permitindo identificar os campos de conhecimento que concentram maior investimento formativo.

Gráfico 4 - Áreas da pós-graduação, considerando o total de formações concluídas ou em andamento declaradas pelos participantes (n=64)



Fonte: elaborado pelas autoras (2025)

Observa-se que a Saúde é a área de Pós-Graduação com maior prevalência (40,6%). Este dado indica um alto alinhamento entre o investimento formativo dos profissionais e sua formação inicial específica (Tabela 2). 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 menor incidência de formações específicas na EPT pode estar associada a diferentes fatores, como a oferta historicamente recente de pós-graduações voltadas ao campo da EPT, o desconhecimento ou menor valorização da formação em EPT em comparação àquelas já consolidadas no campo educacional geral e a preferência por formações na área técnica.

Embora os dados evidenciem a predominância de pós-graduações em áreas distintas da EPT, esta pesquisa não investigou os fatores que influenciam essa escolha. Assim, recomenda-se o desenvolvimento de estudos específicos que analisem as motivações dos profissionais para a escolha de programas de pós-graduação bem como os fatores que influenciam esse processo.

4.1.3 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 5:

Tabela 5 - 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%
Total		46	100%

Fonte: elaborado pela autora (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 porquê 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 sinalizam uma compreensão significativa da EPT como um espaço que transcende o labor prático, e se estende para diferentes dimensões da vida em sociedade. Esse entendimento está presente no 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), também referenciados neste estudo.

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).
>
> Formação que o prepare para o mercado de trabalho, principalmente na parte prática (Eduarda)

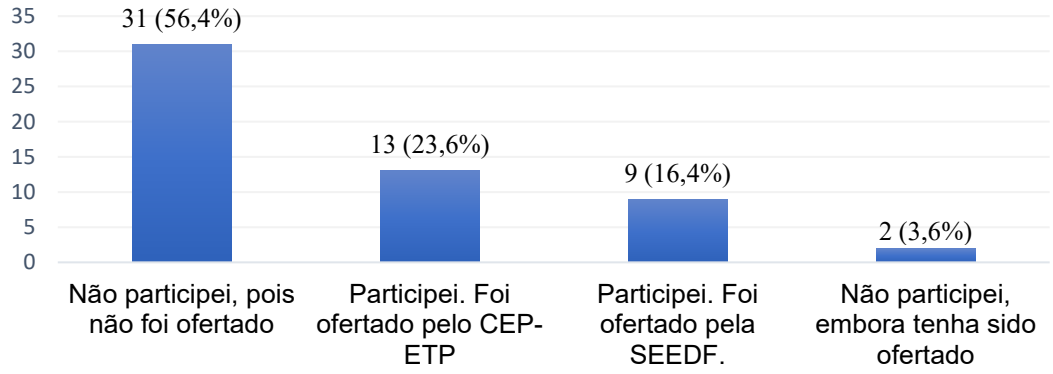
Tal compreensão reflete o percurso histórico da EPT, marcado pela subordinação do ensino às demandas do mercado, o que acarretou políticas de formação docente pautadas na com supervalorização do saber técnico. A literatura evidencia a insuficiência de fundamentação teórico-epistemológica na formação 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 5:

Gráfico 5 - Participação em formação introdutória a modalidade de ensino EPT (n=55)



Fonte: elaborado pela autora (2025)

Na ausência de formação introdutória que explicite 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

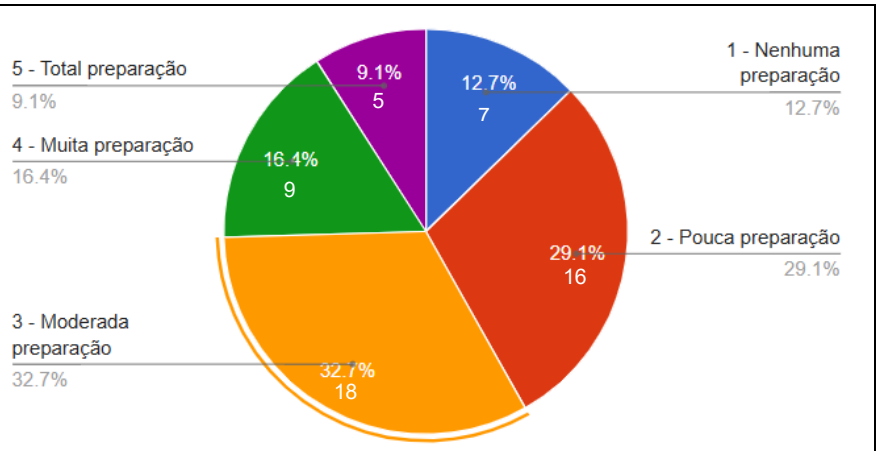
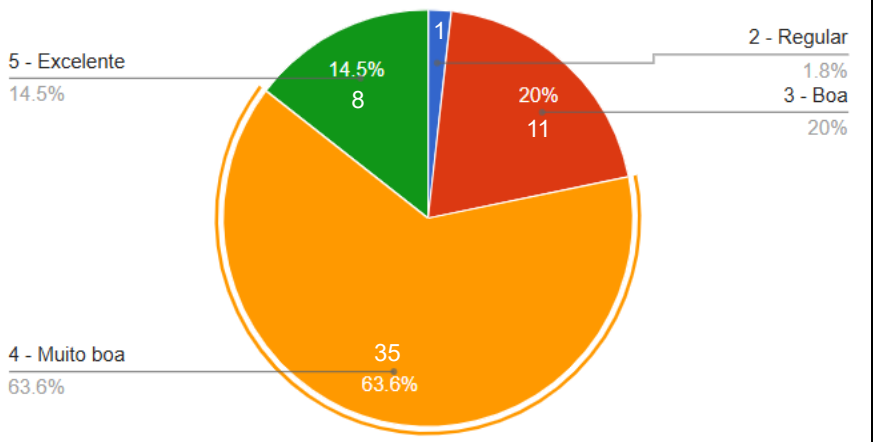
profissional do plano institucional (rede de ensino e escola) para o plano individual. Como consequência, observa-se a coexistência de diferentes concepções sobre a EPT, conforme identificado anteriormente, o que compromete a perspectiva de uma formação humana integral e a própria EPT como política pública.

De forma semelhante, Maldaner (2016) 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. Evidencia-se 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.

Para analisar a percepção dos participantes acerca de sua atuação profissional, foram elaboradas 2 questões em escala Likert (1 a 5 pontos), voltadas à mensuração de aspectos centrais desse tema. A primeira buscou identificar em que medida a formação inicial foi considerada suficiente na preparação para o desempenho das atividades que exercem atualmente no CEP-ETP, com as seguintes opções de respostas: 1 – Nenhuma preparação; 2 – Pouca preparação; 3 – Moderada preparação 4 – Muita preparação; 5 – Total preparação. A segunda visou compreender como esses profissionais avaliam sua própria prática no CEP-ETP, avaliando-a, como: 1 – Insatisfatória; 2 – Regular; 3 – Boa; 4 – Muito boa; 5 – Excelente. Os resultados apontam para uma lacuna entre a preparação proporcionada pela formação inicial e o trabalho no CEP-ETP, conforme gráfico 6.

Gráfico 6 - Percepção sobre a formação inicial e a atuação profissional no CEP-ETP (n=55)

Pergunta 5 - Em que medida sua FORMAÇÃO INICIAL o(a) preparou para o exercício das atividades que você desempenha no CEP-ETP?	
Pergunta 13- De modo geral, como você avalia sua prática profissional no CEP-ETP considerando sua função e responsabilidades?	

Fonte: elaborado pela autora (2025)

No que se refere à formação inicial, os dados mostram um quadro de insuficiência: 41,81% dos participantes avaliaram que sua formação os preparou "nenhuma" ou "pouco" para o exercício das atividades atuais, enquanto apenas 25,45% perceberam "muita" ou "total" preparação. A maior concentração em "moderada preparação" (32,72%) reforça a percepção de uma formação que, embora útil em alguns aspectos, não atende plenamente às demandas do trabalho realizado no CEP-ETP.

Em contraste direto com a percepção sobre a formação, a segunda questão, que avaliou a prática profissional atual no CEP-ETP, demonstrou um nível de satisfação e autoavaliação elevado: 78,18% dos participantes consideram sua atuação "muito boa" ou "excelente", e 20% consideram-na "Boa". Apenas um participante avaliou sua prática como "Regular" e a opção "Insatisfatória" não foi mencionada.

A tensão evidenciada entre formação inicial insuficiente versus prática

percebida como consistente, indica que os profissionais têm buscado meios para superar as lacunas da formação inicial. Nesse sentido, buscou-se identificar entre os participantes quais atividades e práticas foram percebidas como as que mais contribuíram para o seu desenvolvimento profissional na EPT.

A partir das 48 respostas válidas, foram extraídas 76 menções (unidades de registro), submetidas à análise de conteúdo de Bardin (2016). Após a leitura exaustiva das respostas foram definidas quatro categorias principais, desdobradas em subcategorias, às quais as menções foram atribuídas, conforme detalhado na Tabela 6

Tabela 6 - Atividades e práticas que mais contribuíram com o desenvolvimento profissional na EPT

Categoria Principal	Subcategoria	Número de menções	%
Aprendizagem Colaborativa no trabalho	Coordenações Pedagógicas	17	40,7%
	Troca de Experiências entre colegas	13	
	Feedback dos estudantes	1	
Formação Continuada	Cursos, Palestras, Oficinas e Treinamentos	19	32,8%
	Especialização em EPT	5	
	Mestrado em Educação	1	
Prática Profissional e Vivências	Prática profissional docente	11	23,6%
	Prática profissional não docente	6	
	Experiência profissional anterior	1	
Estudo e Pesquisa Individual	Estudo autônomo (leitura de artigos científicos e documentos relacionados à EPT)	2	2,6%
TOTAL		**76**	**100%**

Fonte: elaborado pela autora (2025)

De forma isolada, a categoria Aprendizagem Colaborativa no Trabalho apresenta o maior número de menções (40,7%). Somada à categoria Prática Profissional e Vivências (23,6%) atinge 64,3%, revelando que o aprendizado no cotidiano do trabalho é o principal motor do desenvolvimento profissional relatado pelos participantes, concordando com a concepção de Candau (2001) sobre a construção do conhecimento a partir do cotidiano da escola:

> (...) o dia-a-dia na escola é um *locus* de formação. Nesse cotidiano, ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendizado, faz descobertas e portanto é nesse *locus* que ele vai aprimorando a sua formação.” (Candau, 2001, p. 57).

Na Aprendizagem Colaborativa no Trabalho destacam-se as subcategorias

Coordenações Pedagógicas (22,3%) e Troca de Experiências entre os colegas (17,1%), indicando que o desenvolvimento dos profissionais é compreendido como um processo essencialmente coletivo, sustentado pelo diálogo, pela reflexão conjunta, pelo compartilhamento das experiências do trabalho e pela socialização. Essa percepção pode ser observada nas falas dos participantes a seguir:

> Troca de experiências com colegas de trabalhos, como rodas de conversas, palestras, oficinas com essa troca de experiências (Raquel)
>
> Compartilhar conhecimento com os colegas (Alessandra)
>
> A coordenação pedagógica coletiva, pois é possível a troca de experiências entre equipe (Débora)
>
> Convívio com os mais antigos que me ensinaram muito [...] (Teresa)

Gadotti (2011, p.42) afirma que “deve-se realçar a importância da troca de experiências entre pares, através de relatos de experiências, oficinas, grupos de trabalho (...)”, evidenciando o potencial do aprender com o outro dos espaços coletivos, e a importância de promover intencionalmente esses espaços.

Esses achados dialogam com a concepção freiriana de que o conhecimento se constrói na relação e na interlocução. Imbernón (2011) reforça essa perspectiva ao afirmar que a colaboração é central para a construção de um conhecimento profissional coletivo, atribuindo à troca de experiências fator indispensável para a aprendizagem e a resolução de problemas comuns.

Na categoria Prática Profissional e Vivências (23,6%), a Prática profissional docente mencionada em 14,4% das respostas, aparece fortemente ligada à prática pedagógica, com menção às atividades de sala de aula, em laboratórios, visitas técnicas, projetos interdisciplinares e à preceptoria em estágio supervisionado, conforme destacam os participantes:

> Tanto na teoria como na preceptoria, obtive grandes conhecimentos (Samanta)
>
> A prática docente e experiências vividas em sala de aula (Gabriela)
>
> O contato direto com o aluno no Estágio Supervisionado (Victória)
>
> As atividades que mais contribuíram para meu desenvolvimento na EPT foram aquelas que integraram teoria e prática, como projetos interdisciplinares, estágios supervisionados e ações voltadas à resolução de problemas reais. Essas experiências fortaleceram minhas competências

> técnicas, minha autonomia e minha capacidade de trabalhar em equipe (Priscila)

Os relatos convergem para as reflexões de Tardif (2014) acerca dos saberes docentes, entre os quais, o saber experiencial, que é constituído e validado no exercício diário da profissão. Nessa perspectiva, a prática não é um campo vazio de teoria, mas sim no solo concreto em que o conhecimento ganha sentido, onde as teorias para responder às demandas reais e complexas da ação educativa são validadas ou refutadas.

Por sua vez, a subcategoria Prática profissional não docente (7,8%) evidencia que o trabalho em atividades técnico-administrativas e voltadas à gestão também se constitui de espaço formativo relevante para o desenvolvimento profissional:

> Os trabalhos administrativos [...] (Vinícius)

> Atividade como coordenadora de curso (Ester)

A categoria Formação Continuada concentra o segundo maior número de menções. Nela, a subcategoria Cursos, Palestras, Oficinas e Treinamentos sobressai-se como a mais citada pelos participantes entre todas as categorias analisadas (25%). Esse resultado evidencia a importância atribuída às ações formativas estruturadas no desenvolvimento profissional, com destaque para aquelas direcionadas à prática pedagógica, tais como metodologias ativas, gamificação, didática e domínio de tecnologias educacionais:

> Cursos de capacitação, voltados para a educação e conhecimentos técnicos na área de formação (Stefani)

> Oferta de cursos de capacitação para docência, uma vez que sou professora de específica da área da saúde e na graduação não há o preparo para a docência (Bianca)

> Oficinas, cursos direcionados a EPT (Eduarda)

> Curso sobre plataforma Moodle (Ingrid)

Além das formações de curta e média duração, os participantes indicam que a formação continuada se consolida mediante o ingresso em itinerários formativos de maior densidade acadêmica, como cursos de nível Técnico, Especialização em EPT e Mestrado:

> A Especialização em Educação Profissional e Tecnológica a Especialização em Educação Básica e as atividades desenvolvidas no decorrer do meu

> tempo de trabalho na escola, nas formações que participei e nas trocas com os colegas de curso e da escola em si (Michele)
>
> [...] discussões em disciplinas de educação dentro do Mestrado (Rafael)
>
> Curso Tutor Online e Curso Técnico em Secretaria Escolar (Carolina)

A expressiva representatividade dessa subcategoria pode ser atribuída à busca por formações que promovam o aprimoramento teórico-prático, mas também possibilitem a obtenção de certificação formal, elemento central para os processos de valorização funcional e progressão, garantidos nos planos de carreira dos profissionais de educação da SEEDF (Distrito Federal, 2013a; 2013b).

Por fim, a categoria Estudo e Pesquisa Individual (2,6%) indica que parte dos profissionais recorre à leitura de artigos científicos e documentos institucionais da EPT como estratégia de desenvolvimento profissional, seja por iniciativa própria, seja em resposta a demandas do trabalho. Contudo, a baixa expressividade da categoria reforça que o modelo de desenvolvimento profissional relatado pelos participantes é predominantemente coletivo e experiencial, e não centrado exclusivamente na autonomia individual. Observa-se no relato de Tânia e Rafael, que esta categoria é mencionada em articulação com as demais, e não de maneira isolada:

> A minha própria atuação, com a vivência, a troca de experiência com outros profissionais da equipe gestora, o estudo e a leitura de documentos relacionados a EPT, como plano de curso e outros documentos que regem a EPT e com o acompanhamento na atuação dos profissionais de área específica, fui agregando conhecimentos técnicos (Tânia)
>
> Coordenações pedagógicas individuais e coletivas, leitura individual de artigos, discussões em disciplinas de educação dentro do Mestrado (Rafael)

Assim, as categorias analisadas não devem ser compreendidas de forma estanque, mas como dimensões interdependentes de um *continuum* formativo. A Troca de Experiências e Coordenações Pedagógicas coletivas, por exemplo, constituem espaços nos quais o conhecimento adquirido nos processos formais de Formação Continuada são problematizados, contextualizados e ressignificados à luz da prática profissional.

De modo geral, os resultados evidenciam que o desenvolvimento profissional dos participantes se sustenta em dois grandes eixos complementares. O primeiro corresponde à aprendizagem construída no cotidiano do trabalho, que reúne a aprendizagem colaborativa e as experiências decorrentes da prática profissional. O

segundo, refere-se aos processos formais de formação continuada. Esses eixos operam de forma integrada, configurando um movimento formativo que ultrapassa espaços formais e se expande para o cotidiano do trabalho e para as interações entre os profissionais.

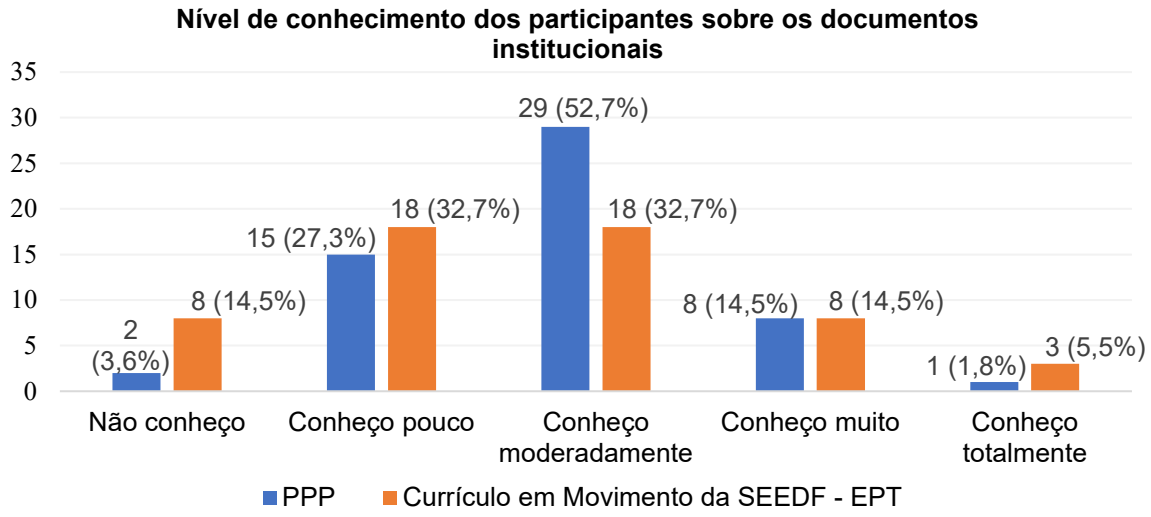
Tais eixos ajudam a compreender os principais caminhos pelos quais os profissionais do CEP-ETP buscam enfrentar a insuficiência da formação inicial evidenciada anteriormente. Esse resultado coaduna a concepção de formação continuada apresentado por Libâneo (2013), segundo a qual esse processo não se restringir a momentos formais e sistematizados de aprimoramento profissional, mas se estende a todo o ambiente de trabalho, onde os sujeitos convivem, interagem, transformando-se mutuamente.

Para concluir o tópico sobre atuação profissional, investigou-se o nível de conhecimento dos participantes acerca dos principais documentos institucionais que orientam a organização e o trabalho no CEP-ETP. A avaliação foi realizada por meio da escala Likert de cinco pontos, composta pelas opções "não conheço", "conheço pouco", "conheço moderadamente", "conheço muito" e "conheço totalmente”. 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 os compromissos assumidos pela escola de forma coletiva. Já o Currículo em Movimento da Educação Básica: 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 7 revelam que, embora a maior parte dos profissionais declare conhecer os documentos institucionais, predomina níveis classificados como moderado e pouco, o que indica uma apropriação superficial dos instrumentos.

Gráfico 7 - Nível de conhecimento dos participantes sobre os documentos institucionais (n=55)



Fonte: elaborado pela autora (2025)

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 a soma dos 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 documento 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.

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 destinado 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.

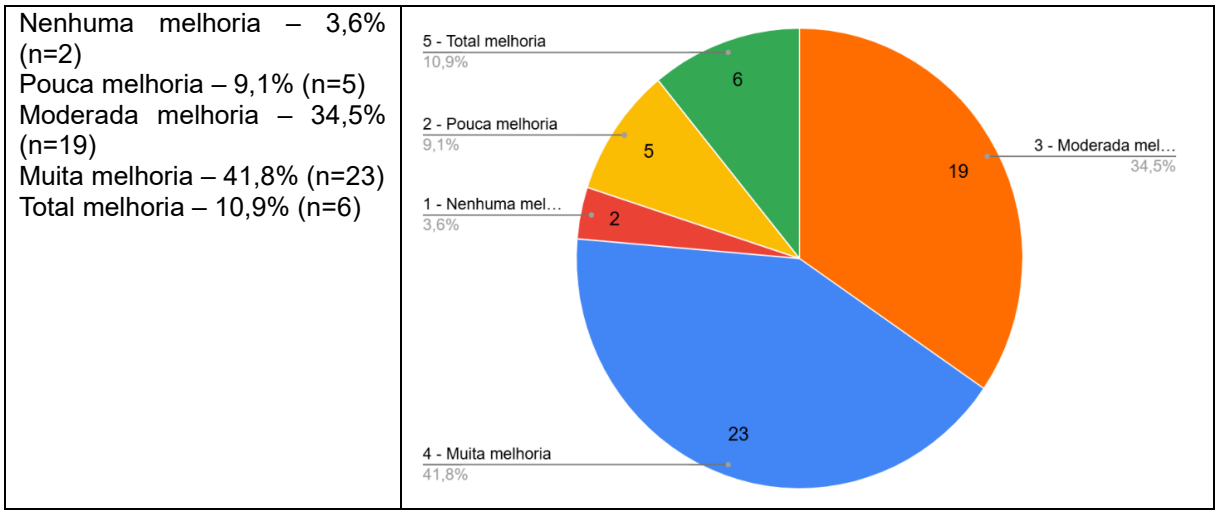
Diante dos resultados, a coordenação pedagógica revela-se como um espaço estratégico para a apropriação coletiva e crítica desses documentos, conforme já previsto no PPP. Entretanto, os níveis de conhecimento identificados na pesquisa indicam a necessidade de revisar as estratégias adotadas, de modo a favorecer uma apropriação mais efetiva desses documentos pelos profissionais.

4.1.4 Percepções sobre a formação continuada

Este tópico se concentrou em compreender a percepção dos participantes sobre diferentes aspectos relacionados à formação continuada. Foi investigado como os participantes avaliam suas vivências formativas, os elementos institucionais, organizacionais e relacionais que a atravessam, os fatores que influenciam a participação nas ações e os principais desafios enfrentados no cotidiano laboral. Mapear essas percepções é crucial, pois permite identificar limites, potencialidades e as direções necessárias ao aprimoramento da política de formação continuada na escola.

Sobre o impacto das formações continuadas já realizadas quanto à melhoria de sua atuação profissional na EPT, os participantes expressaram avaliações predominantemente positivas (Gráfico 8).

Gráfico 8 - Impacto das formações continuadas na melhoria da atuação profissional (n=55)

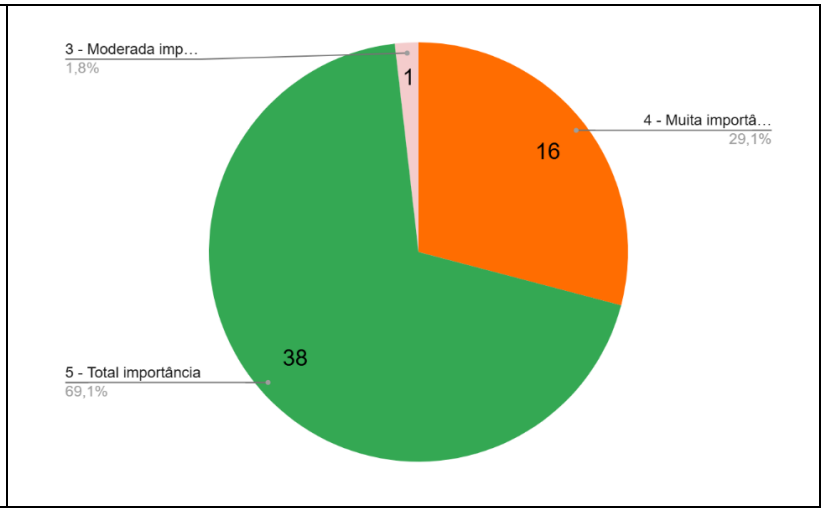


Fonte: elaborado pela autora (2025)

A maioria dos respondentes (52,72%) percebeu um impacto positivo, relatando "muita melhoria" (41,8%) e "total melhoria" (10,9%), sinalizando que as ações formativas trouxeram um benefício substancial para sua prática. Adicionalmente, 34,5% (N=19) avaliaram o impacto como "moderada melhoria". Apenas uma pequena parcela dos profissionais percebeu “pouca” ou “nenhuma melhoria” (12,72%). Essa distribuição sugere que, embora o sistema de formação continuada já demonstre eficácia para a maioria, o potencial de impacto positivo precisa ser maximizado. Para isso, torna-se relevante investigar os fatores que levaram parte dos participantes a perceber apenas uma contribuição moderada, pouca ou nenhuma das ações formativas, de forma a orientar a política de formação continuada da escola.

No que se refere ao aspecto relacional, buscou-se compreender como os participantes avaliam a importância da troca de experiências e do compartilhamento com os demais colegas do CEP-ETP para o planejamento e desempenho de suas atividades. Os resultados apresentados no Gráfico 9 afirmam a valorização expressiva da dimensão relacional na prática profissional, com 98,2% de respostas positivas. As categorias “pouca” e “nenhuma importância” não receberam votos.

Gráfico 9 - Importância da troca de experiência e do compartilhamento (n=55)

Nenhuma importância: 0% Pouca importância: 0% Moderada importância: 1,8% (n=1) Muita importância: 29,1% (16) Total importância: 69,1% (n=38)	

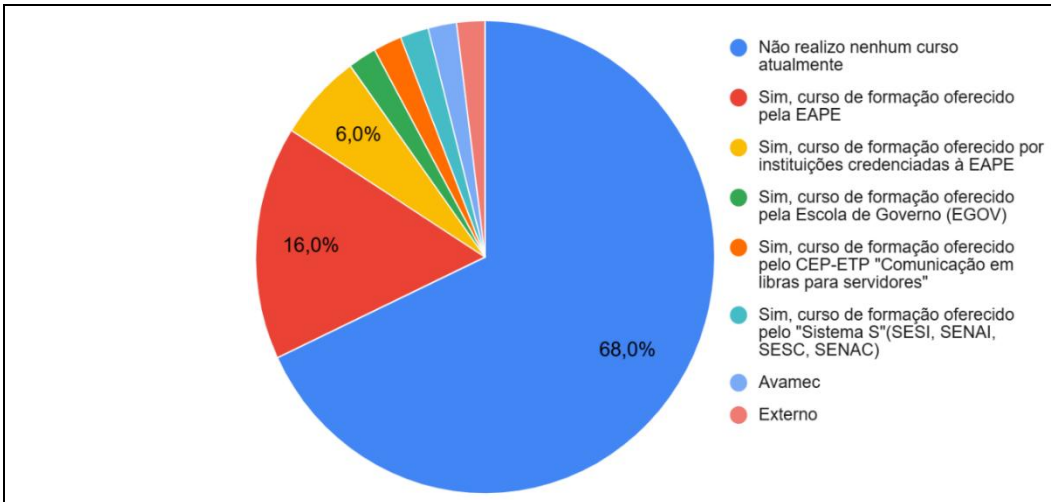
Fonte: elaborada pela autora (2025)

Observa-se uma convergência com o resultado do tópico anterior: a atividade que os profissionais vivenciam como uma das mais contributivas para seu desenvolvimento profissional na EPT também é reconhecida por eles como elemento fundamental do planejamento e desempenho das atividades. Essa atividade configura como estratégia de desenvolvimento profissional altamente reconhecida e valorizada

pelos participantes.

No que diz respeito à participação atual dos profissionais em cursos de qualificação e atualização de curta duração, observa-se um cenário marcado por baixa adesão às ações formativas externas ou institucionais, como mostra o Gráfico 10:

Gráfico 10 - Participação atual em cursos de atualização e qualificação profissional de curta duração (n=50)



Não realizo nenhum curso atualmente 68% (n=34);
Sim, curso de formação oferecido pela EAPE 16% (n=8);
Sim, curso de formação oferecido por instituições credenciadas à EAPE 6% (n=3);
Sim, curso de formação oferecido pela Escola de Governo (EGOV) 2% (n=1);
Sim, curso de formação oferecido pelo "Sistema S"(SESI, SENAI, SESC, SENAC) 2% (n=1);
Sim, curso de formação oferecido pelo CEP-ETP "Comunicação em libras para servidores" 2% (n=1);
Sim, curso pela plataforma Avamec 2% (n=1);
Sim, curso de formação “Externo” 2% (n=1).

Fonte: elaborado pela autora (2025)

O levantamento revelou que a maioria dos participantes (68%, n=34) não estava participando de cursos de qualificação ou atualização profissional de curta duração até o momento da pesquisa. Esse resultado evidencia uma contradição entre o reconhecimento atribuído à formação continuada para o desenvolvimento dos profissionais, considerando processos formativos formais (Tabela 6), e a efetiva participação dos profissionais nessas atividades.

Entre os 32% (n=16) dos participantes que afirmaram estar cursando algum curso, a preferência recai sobre as ofertas direta ou indiretamente ligada à estrutura da SEEDF – a EAPE (n=11). As demais instituições (EGOV, Sistema S, CEP-ETP, Avamec e Cursos Externos) tiveram baixa representatividade, com apenas 1 participante em cada.

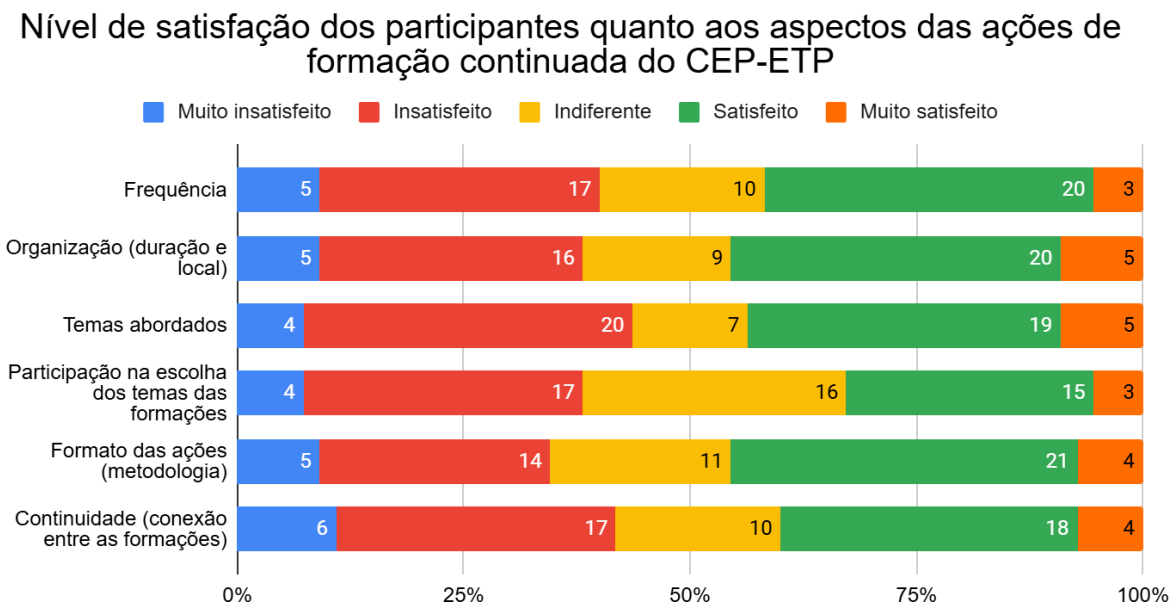
O fato de os participantes ativos buscarem formação ligada a instâncias

governamentais ou instituições reconhecidas, pode indicar a existência de uma demanda por certificação. Ainda, considerando que a maior parte dos profissionais não participava de ações formais no momento da pesquisa, torna-se ainda mais relevante fortalecer os espaços formativos existentes na própria escola.

Para aprofundar a compreensão sobre a efetividade e a qualidade das ações de formação continuada ofertadas pelo CEP-ETP, buscou-se identificar o nível de satisfação dos profissionais em relação a diferentes dimensões que compõem a experiência formativa. Foram analisados seis aspectos fundamentais: Frequência, Organização, Temas abordados, Participação na escolha dos temas, Formato das ações (metodologia) e Continuidade (conexão entre as formações).

O resultado dessa avaliação permitiu identificar pontos fortes a serem mantidos e, de forma mais crítica, os gargalos específicos que geram insatisfação, fornecendo subsídios para a gestão e organização das futuras ações formativas destinadas aos profissionais do CEP-ETP. A análise qualitativa considerou como positiva a soma das respostas “satisfeito” e “muito satisfeito” e negativa a soma das respostas “insatisfeito” e “muito insatisfeito”.

Gráfico 11 - Nível de satisfação dos participantes quanto aos aspectos das ações de formação continuada do CEP-ETP (n=55)



Fonte: elaborado pela autora (2025)

A análise das seis dimensões da formação continuada no CEP-ETP revela que

a satisfação é maior nos aspectos práticos da execução das ações. O Formato das ações (metodologia) registrou o melhor resultado em satisfação, com 25 respostas positivas contra o total de 19 negativas, sugerindo que as dinâmicas adotadas são bem recebidas. A Organização (duração e local) apresentou uma distribuição equilibrada, com 25 respostas positivas e 21 negativas, indicando que a estrutura logística atende satisfatoriamente a pouco mais da metade dos participantes.

Os itens Frequência e Temas abordados apresentam um cenário de divisão de opiniões. A Frequência registrou um quase empate, com 23 respostas positivas e 22 negativas. No entanto, a alta taxa de insatisfação (40%) sinaliza que a regularidade das ações não tem atendido às necessidades e expectativas de uma parcela significativa dos participantes.

Já os Temas abordados revelam a maior polarização da pesquisa: o número de insatisfeitos (n=24) é igual ao número de satisfeitos (n=24). Essa divisão indica que os conteúdos, embora pertinentes para um grupo, estão desalinhados às necessidades da outra metade dos profissionais. Isso evidencia que o processo de seleção dos conteúdos formativos precisa ter maior diálogo com os profissionais da escola para garantir maior representatividade e pertinência às diversas áreas e atuações da EPT.

Os pontos mais críticos residem na Continuidade (conexão entre as formações) e na Participação na escolha dos temas, que acumularam os maiores índices de insatisfação. A Continuidade somou 23 respostas negativas, evidenciando que as formações são percebidas como eventos isolados e pouco articulados. Por fim, a baixa Participação na escolha dos temas (21 respostas negativas) e o alto índice de indiferença (n=16), o maior entre as categorias, sugerem que os profissionais se sentem alheios ao processo de definição das ações, o que explica a polarização observada quanto aos temas escolhidos. Gatti e Barreto (2009) associam esse aspecto a rejeição das propostas formativas pelos professores.

Os dados revelam que o maior desafio da gestão da formação continuada no CEP-ETP está nos processos de planejamento e articulação. Embora a metodologia (formato das ações) seja relativamente bem avaliada, assim como a organização, a insatisfação concentra-se fortemente na Participação na escolha dos temas, nos Temas abordados, na Frequência e na Continuidade (conexão entre as ações). Para otimizar a política de formação continuada no CEP-ETP sugere-se implementar mecanismos participativos e democráticos de escuta profissional e de diagnóstico, e

garantir um calendário formativo mais coeso, frequente e sequencial, transformando eventos isolados em um percurso lógico e contínuo.

Para aprofundar a análise, buscou-se identificar os fatores que motivam e aqueles que desmotivam a participação nas atividades de formação continuada. Foram apresentados 12 fatores em cada grupo (motivadores e desmotivadores), e os participantes puderam selecionar três opções, incluindo a alternativa “outro”, caso desejassem especificar um fator adicional. Os resultados, sintetizados no Tabela 7, constituem um subsídio relevante para a gestão escolar:

Tabela 7 - Fatores que motivam ou desmotivam a participação nas atividades de formação continuada (n=55)

	FATOR	FREQUÊNCIA (N) E %	NATUREZA DA ATIVIDADE
MOTIVAM	Relevância do tema para minha área de atuação	68,5% (n=37)	Conteúdo/Prática
	Interação e troca de experiência com os colegas	55,6% (n=30)	Relacional/Social
	Certificação e/ou progressão de carreira	40,7% (n=22)	Institucional/Carreira
DESMOTIVAM	Falta de tempo ou sobrecarga de trabalho	54,5% (n=30)	Organizacional
	Temas sem relação direta com minha área de atuação	43,6% (n=24)	Conteúdo/Prática
	Falta de reconhecimento e valorização após a formação	30,9% (n=17)	Institucional/Carreira

Fonte**:** elaborado pela autora, com base nos dados coletados pela pesquisa (2025)

O principal fator motivador apontado por pelos participantes foi a “Relevância do tema para a minha área de atuação”. Por outro lado, o segundo maior desmotivador foi a abordagem de “Temas sem relação direta com minha área de atuação”. Essa relação evidencia que os profissionais buscam processos formativos imediatamente aplicáveis e conectados às atividades que desenvolvem. Nesse sentido, a formação continuada mostra-se mais atrativa quanto mais próxima estiver da realidade e dos desafios vivenciados pelos profissionais em sua área de atuação.

Ao tratar da formação docente, Nóvoa (2009, p. 20) defende que ela esteja essencialmente vinculada à ação docente e ao trabalho escolar, a partir de uma investigação cuja problemática emerja da própria prática profissional. Nas palavras do autor, não se trata de um “anti-intelectualismo”, mas sim, da aplicação de sentido a partir da profissão e da reflexão sobre o próprio trabalho.

Já a “Interação e troca de experiências com os colegas” surge como o segundo maior motivador. Esse dado confirma mais uma vez que a formação mais eficaz e

valorizada no CEP-ETP é aquela onde o saber é construído colaborativamente, nas interações do ambiente de trabalho. Esse dado aponta que as futuras ações formativas devem evitar modelos meramente expositivos e isolados, priorizando metodologias centradas no compartilhamento de saberes, onde cada participante “é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (Nóvoa, 2002, p. 39).

O terceiro fator motivador mais apontado pelos participantes foi a “Certificação e/ou a progressão de carreira”. Este interesse correlaciona-se diretamente a dois instrumentos normativos centrais: I) aos planos de carreira dos profissionais de educação da carreira Magistério Público e da carreira Políticas Públicas e Gestão Educacional, de efetivo exercício; II) a portaria que regulamenta o procedimento de distribuição de turma na carreira magistério.

Os planos de carreira em questão vinculam explicitamente a formação continuada como critério central de progressão, seja vertical ou horizontal, das duas carreiras profissionais (Distrito Federal, 2013a; 2013b). As formações incluem desde cursos de qualificação reconhecidos ou conveniadas pela EAPE, de instituições públicas até pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu.*

No caso da carreira do magistério, a formação continuada assume ainda uma função estratégica quanto ao Procedimento de Distribuição de Turmas, Carga Horária, Atribuição de Atendimentos e Atuação dos servidores. Tal processo baseia-se em um critério de pontuação para fins de classificação funcional, onde a prioridade é concedida ao servidor com maior pontuação. De acordo com a Portaria de nº 1284, de 26 de novembro de 2025, os critérios de pontuação envolvem quatro parâmetros, entre os quais a Formação Pedagógica/Titulação.

Este parâmetro considera diferentes títulos e atividades formativas, incluindo graduação, pós-graduação e cursos reconhecidos pela EAPE ou por instituições credenciadas, além da participação em eventos científicos e educacionais (Distrito Federal, 2025).

Por sua vez, o principal fator desmotivador foi a “Falta de tempo ou sobrecarga de trabalho”, apontada por 54,5% (n=30) dos participantes. Embora a SEEDF reconheça a formação continuada como parte da jornada de trabalho, a análise dos planos de carreira evidencia diferenças entre os profissionais.

Na carreira Magistério Público, o espaço-tempo da Coordenação Pedagógica é destinado as atividades de qualificação, formação continuada, planejamento

pedagógico e orientação educacional, com percentual de tempo igual a 35% da jornada de 20 horas; 37,5% da jornada de 40 horas; e para aqueles com 40 horas divididos em dois turnos de 20 horas, 35% em cada turno (Distrito Federal, 2013a). Já na carreira Políticas Públicas e Gestão Educacional, a legislação apenas prevê que as ações formativas podem ocorrer durante o horário de trabalho, sem assegurar tempos e espaços específicos para sua efetivação (Distrito Federal, 2013b).

Neste último caso, a ausência de dispositivos que assegure o tempo formativo dos profissionais, acaba posicionando a formação continuada como uma atividade secundária e adicional às atribuições diárias, constituindo um possível fator associado à percepção de falta de tempo e sobrecarga identificada na pesquisa. Já para os profissionais da carreira Magistério Público, embora exista previsão legal de tempo destinado à coordenação pedagógica, esse espaço também é compartilhado com outras atribuições inerentes ao trabalho pedagógico, o que pode igualmente influenciar a disponibilidade para as ações formativas.

Vale ressaltar que a SEEDF também possui programa anual de afastamento remunerado para estudos, previsto para as duas carreiras, para no mínimo 1% dos servidores ativos, para a realização de mestrado ou de doutorado, respeitados os critérios de conveniência e oportunidade da Administração (Distrito Federal, 2013a; 2013b).

Desse modo, embora a SEEDF possua um arcabouço normativo que reconhece e institucionaliza a formação continuada como parte integrante da jornada de trabalho, parecem existir fatores que atravessam esse tempo, sobrepondo-o.

Nesse aspecto, a pesquisa apresentou uma limitação ao agrupar na alternativa do questionário os fatores "falta de tempo" e "sobrecarga de trabalho", impossibilitando distinguir qual deles exerceu maior influência sobre as respostas dos participantes. Pesquisas futuras poderão explorar esses aspectos de forma separada, permitindo compreender com maior precisão os fatores que dificultam a participação dos profissionais nas ações de formação continuada.

Em relação a sobrecarga de trabalho, estudo realizado por Mansur (2024) identifica que a intensificação do trabalho, associada à demandas simultâneas, responsabilidades e metas ampliadas, desvalorização profissional, condições precárias de trabalho, indisciplina dos estudantes, falta de reconhecimento profissional, e outros, favorece o adoecimento psíquico dos profissionais da EPT, comprometendo sua disponibilidade física e emocional para o investimento em outras

atividades, como as destinadas à formação continuada.

Já os estudos de Leles e Amaral (2018), Loureiro et al. (2018) e Tessarini e Saltorato (2021) identificaram que a sobrecarga de trabalho dos técnicos administrativos educacionais decorre, em grande medida, da insuficiência no quadro de pessoal. Essa condição dificulta a participação desses profissionais em ações de formação continuada, pela inexistência de servidores substitutos para atender às demandas e pela consequente acumulação de tarefas.

Esses dados dialogam com um achado interessante da pesquisa: de forma isolada, os profissionais do apoio Técnico Administrativo e da Secretaria Escolar do CEP-ETP apontaram como principais motivadores o “Horário compatível com minha jornada de trabalho” e a “Formação ofertada dentro da escola”, além da “Certificação e/ou progressão na carreira” já discutida.

Essa preferência evidencia que, para este grupo, a viabilidade da formação está intrinsecamente ligada à eliminação de barreiras de tempo e local. Ao priorizarem ações dentro da escola e em horários integrados ao expediente, os profissionais sinalizam que a participação deles nas ações formativas depende de estratégias que não sobreponha às suas atribuições, permitindo que ocorram sem o ônus da compensação de carga horária ou do deslocamento externo.

Adicionalmente, o terceiro fator desmotivador, a “Falta de valorização e reconhecimento após a formação” revela uma lacuna crítica nas políticas de carreira. Embora a 'Certificação e/ou progressão na carreira' figure como o terceiro maior fator motivador, os dados sugerem que o investimento pessoal em qualificação nem sempre resulta em avanços profissionais concretos.

Essa divergência evidencia que o plano de progressão funcional, embora existente, é percebido como limitado, insuficiente ou desproporcional ao esforço formativo. Tal descompasso pode gerar sentimento de frustração e descrédito em relação às políticas de valorização, enfraquecendo a adesão aos processos formativos. Ainda, a falta de valorização e reconhecimento também podem estar relacionadas à cultura organizacional da escola.

Nessa esfera, o CEP-ETP pode desenvolver estratégias internas que contribuam para o reconhecimento cotidiano de seus profissionais. No entanto, é fundamental reconhecer que a valorização plena dos profissionais, especialmente no que diz respeito a melhorias estruturais no plano de carreira, condições de trabalho e incentivos salariais, extrapola a gestão do CEP-ETP e depende de decisões, das

instâncias superiores da SEEDF e do governo do Distrito Federal.

Os resultados evidenciam que os fatores motivadores e desmotivadores da formação continuada envolvem dimensões pedagógicas, organizacionais, relacionais e institucionais. Tais fatores devem ser considerado no planejamento das ações formativas no CEP-ETP.

Dando continuidade à análise, buscou-se identificar as principais demandas e dificuldades enfrentadas pelos participantes no cotidiano de trabalho. Para tanto, os profissionais foram organizados em três grupos, de acordo com a função desempenhada na instituição e as especificidades de suas atribuições:

- Grupo 1 – Professores(as), coordenadores(as), orientadores(as) pedagógico(as) e pedagogos(as);
- Grupo 2 - Apoio Técnico Administrativo e Secretaria Escolar;
- Grupo 3 – Direção e supervisão.

Após indicar o grupo ao qual pertencia, cada participante teve acesso a uma lista de demandas e dificuldades específica para sua área de atuação, devendo selecionar 5 opções, dentre as quais a alternativa “outro”, caso desejassem especificar um fator adicional não listado. Ressalta-se que a lista disponibilizada para o grupo Grupo 1 – Professores(as), coordenadores(as), orientadores(as) pedagógico(as) e pedagogos(as) foi elaborada com base no questionário elaborado por Barros (2016).

Os resultados estão sintetizados no Tabela 8:

Tabela 8 - Desafios e dificuldades da atuação profissional por grupo (n=54)

Grupos de atuação	Desafios e dificuldades	Frequência e %
Grupo 1 (n=45) Professores(as), coordenadores(as), orientadores(as) pedagógicos(as) e pedagogos(as)	Acompanhar estudantes com dificuldade de aprendizagem	46,7% (n=21)
	Desenvolver e participar de projetos interdisciplinares ou integradores	37,8% (n=17)
	Motivar os estudantes no processo de ensino e aprendizagem	37,8% (n=17)
	Mediar conflitos e lidar com a indisciplina dos estudantes	35,6% (n=16)
	Acompanhar estudantes com algum tipo de deficiência	33,3% (n=15)
Grupo 2 (n=5) Apoio Técnico Administrativo e Secretaria Escolar	Excesso de demandas administrativas e burocráticas	80% (n=4)
	Lidar com situações de conflito envolvendo estudantes ou servidores	60% (n=3)
	Falta de formação específica para alguma	40% (n=2)

	atividade da função	
	Falta de reconhecimento e valorização profissional	40% (n=2)
	Dificuldade de articulação entre a equipe pedagógica e administrativa	20% (n=1)
Grupo 3 (n=4) Direção e supervisão	Acompanhar e supervisionar a execução das atividades desenvolvidas pelos docentes e equipe técnica, de acordo com os objetivos institucionais	75% (n=3)
	Planejar e gerenciar os recursos materiais e financeiros da escola	75% (n=3)
	Compreender a legislação e normas educacionais nacionais e locais, em especial que tratam da EPT	50% (n=2)
	Mediar conflitos que envolvam servidores e/ou estudantes	50% (n=2)
	Manter a equipe pedagógica e administrativa motivadas	50% (n=2)

Fonte**:** elaborado pela autora (2025)

Grupo 1

O Grupo 1, composto por Professores(as), coordenadores(as), orientadores(as) pedagógicos(as) e pedagogo(a) (n=45) levantaram desafios primordialmente relacionados aos processos de ensino-aprendizagem e ao relacionamento com os estudantes. Barros (2016) encontrou resultado semelhante, ao investigar as dificuldades encontradas pelos professores bacharéis no IFRN:

> Trabalhar com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem; Organizar e desenvolver projetos interdisciplinares ou projetos integradores; Motivar os estudantes no processo de ensino e aprendizagem; e Ensinar a alunos com algum tipo de deficiência ou necessidades educacionais especiais (...) (Barros, 2016, p. 234).

Os desafios "Acompanhar estudantes com dificuldade de aprendizagem" (46,7%) e "Acompanhar estudantes com algum tipo de deficiência" (33,3%) evidenciam que as principais demandas do Grupo 1 estão relacionadas ao atendimento das diferentes necessidades de aprendizagem dos estudantes, especialmente aquelas voltadas ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, estratégias de acompanhamento da aprendizagem personalizadas e metodologias de ensino diversificadas.

Apesar de se tratar de abordagens distintas, ambas requerem tempo, recursos e preparo metodológico especializado. A alta frequência nesses itens indica a urgência das ações formativas no CEP-ETP voltadas ao uso de diferentes metodologias de ensino, estratégias de acompanhamento e recuperação das aprendizagens e, sobretudo, práticas inclusivas que favoreçam a participação e aprendizagem dos

estudantes com deficiência. A demanda por formação inclusiva encontra justificativa no próprio edital de processo seletivo para ingresso de estudantes nos cursos de EPT da SEEDF, no qual prevê a reserva de 20% das vagas (por curso) para candidatos com deficiência, tendo o candidato que declarar essa condição no ato da inscrição (Distrito Federal, 2025).

Os desafios “Desenvolver e participar de projetos interdisciplinares ou integradores” (37,8%, n=17) e “Motivar os estudantes no processo de ensino e aprendizagem” (37,8%, n=17), empatados na segunda posição, convergem para a necessidade de fortalecer estratégias de ensino capazes de ampliar o engajamento dos estudantes e promover maior integração entre os componentes curriculares. A articulação entre esses desafios sugere que a organização de projetos interdisciplinares pode representar um caminho para tornar as aprendizagens mais contextualizadas e significativas para os estudantes. Nesse sentido, os resultados indicam a pertinência dos espaços de formação continuada desenvolverem à integração curricular, com planejamento coletivo das ações e a socialização de experiências exitosas desenvolvidas no contexto da EPT.

O desafio de “Mediar conflitos e lidar com a indisciplina dos estudantes” (35,6%, n=16) reforça que as dificuldades do Grupo 1 não são apenas metodológicas, mas também relacionais, comunicacionais e socioemocionais, necessárias à gestão da sala de aula e à construção de um ambiente favorável à aprendizagem. Além de comprometer o desenvolvimento das atividades pedagógicas, a necessidade constante de mediar conflitos pode intensificar a sobrecarga de trabalho e o desgaste emocional dos profissionais. Esses resultados indicam que as ações de formação continuada também devem contemplar temas relacionados à gestão da sala de aula, à mediação de conflitos e à comunicação interpessoal.

Grupo 2

O Grupo 2 é composto pela Equipe do Apoio Técnico Administrativo e da Secretaria Escolar (n=5), cujas atribuições correspondem às atividades-meio, definidas como aquelas que, embora não atuem diretamente no processo de ensino-aprendizagem, constituem condições indispensáveis para sua realização (Paro, 2016).

O desafio de maior incidência foi o “Excesso de demandas administrativas e burocráticas”, citado por 80% (n=4) do grupo. Essa alta frequência sugere que o setor enfrenta dificuldades relacionadas ao volume de trabalho, a quantidade de servidores,

à organização dos processos ou à combinação desses fatores.

Este cenário torna-se ainda mais crítico pela “Falta de formação específica para alguma atividade da função”, apontado por 40% (n=2), indicando que embora lidem com demandas burocráticas e complexas, a equipe pode não ter recebido a preparação adequada para o desempenho de suas funções, como por exemplo ao manuseio de sistemas digitais, legislação específica da EPT, gestão documental, entre outros.

Essa interpretação encontra respaldo nas reflexões de Paro (2016), que já denunciava a escassez de recursos e de pessoal que atinge a secretaria escolar e a direção, destacando outro grande problema, o excesso de demandas burocráticas:

> Trata-se do excesso de exigências da Delegacia de Ensino e dos órgãos superiores do sistema de ensino no que se refere à prestação de contas e de informações por parte da escola, através de relatórios, preenchimento de fichas, formulários e um sem-número de outros mecanismos formais e burocráticos, que sobrecarregam de serviço o pessoal da secretaria e a direção, que muitas vezes não sabem sequer como agir diante das ordens contraditórias vindas dos órgãos superiores (Paro, 2016, p.91)

A segunda demanda mais apontada pelo grupo foi “Lidar com situações de conflito envolvendo estudantes ou servidores”, com 60% (n=3). Este é um ponto de conexão com os Grupos 1 (3º - Mediar conflitos e indisciplina dos estudantes) e com os resultados que serão apresentados do Grupo 3 (4º - Mediar conflitos que envolvam servidores e/ou estudantes). Esse resultado evidencia que a gestão de conflitos constitui um desafio transversal no CEP-ETP, afetando diferentes segmentos profissionais da instituição.

A “Falta de reconhecimento e valorização profissional” apontada por 40% (n=2) está associada diretamente à natureza do trabalho, que tende a permanecer invisível dentro do processo formativo dos estudantes. Loureiro, Mendes e Silva (2018), problematizam essa condição, afirmando que:

> Nesse contexto, o servidor técnico-administrativo em educação (TAE) aparece marginalizado, de modo que o seu trabalho expressa a chamada ‘atividade-meio’ dessas instituições, ocultadas pelas atividades de maior visibilidade e prestígio dentro do escopo ensino-pesquisa-extensão, isto é, as ‘atividades-fim’, cuja notoriedade está centrada na figura do docente. Assim, os servidores muitas vezes não têm o seu trabalho reconhecido, o que reverbera em sofrimento e afeta a subjetividade e, possivelmente, a saúde deles (Loureiro, Mendes e Silva, 2018, p. 707).

Os autores associam essa condição à desmotivação e ao sofrimento dos profissionais, reforçando a necessidade de ações institucionais que promovam não apenas melhores condições de trabalho, mas também o reconhecimento do papel

estratégico desses profissionais para o funcionamento da escola.

Embora tenha sido apontada por apenas um participante (20%), a “Dificuldade de articulação entre a equipe pedagógica e administrativa” revela um aspecto importante da organização escolar, uma vez que a integração entre os setores favorece o alinhamento de procedimentos, reduz retrabalhos e fortalece a comunicação institucional.

Os resultados encontrados dialogam com Alves e Lima (2025) que discorrem sobre a formação continuada dos técnicos administrativos educacionais não apenas como uma estratégia de capacitação e atualização profissional, mas como um dispositivo capaz de fortalecer a cultura organizacional, promover a integração entre as equipes, ampliar a autoconsciência e favorecer o sentimento de pertencimento ao processo educativo.

Grupo 3

Lück (2009, p. 22) define os gestores escolares como os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resultam a cultura institucional e o ambiente escolar. Nessa mesma perspectiva, Libâneo (2013) organiza as atribuições da direção escolar em quatro grandes eixos:

> a) Dirigir e coordenar o andamento dos trabalhos, o clima de trabalho, a eficácia na utilização dos recursos e meios, em função dos objetivos da escola.
> b) Assegurar o processo participativo de tomada de decisões e, ao mesmo tempo, cuidar para que essas decisões se convertam em ações concretas;
> c) Assegurar a execução coordenada e integral das atividades dos setores e elementos da escola, com base nas decisões tomadas coletivamente.
> d) Articular as relações interpessoais na escola e entre a escola e a comunidade (incluindo, especialmente os pais).
> (Libâneo, 2013, p. 177)

O Grupo 3, composto pela Direção e Supervisão (n=4), enfrenta desafios inerentes à amplitude de suas atribuições, que envolvem simultaneamente as dimensões administrativa, financeira, pedagógica e de gestão de pessoas. Ritzel (2023) encontrou resultados semelhantes ao investigar as experiências e os desafios do trabalho dos diretores de escolas federais de EPT da região central do Rio Grande do Sul, destacando, entre outros, a preocupação quanto ao orçamento, a mediação de conflitos e a comunicação entre equipes.

Os desafios de maior incidência foram "Acompanhar e supervisionar a

execução das atividades desenvolvidas pelos docentes e equipe técnica, de acordo com os objetivos institucionais" e "Planejar e gerenciar os recursos materiais e financeiros da escola", ambos com 75% (n=3). Essas dificuldades podem estar relacionadas ao elevado volume de demandas que recaem sobre a equipe gestora, situação agravada pela escassez de profissionais atuando no setor, conforme denuncia Paro (2016). No caso da EPT, esse desafio torna-se ainda mais complexo em razão das especificidades da modalidade, como aquisição e manutenção de equipamentos e insumos de laboratórios especializados, além do processo burocrático de compras e de prestação de contas que regem a utilização dos recursos públicos.

Esse cenário evidencia a importância da organização e da sistematização desses processos, com definição de fluxos, etapas e responsabilidades, de modo a orientar a atuação da equipe gestora, reduzir retrabalhos, evitar impropriedades administrativas e favorecer maior transparência e eficiência na aplicação dos recursos, inclusive em períodos de transição de equipes.

Os desafios “Manter a equipe pedagógica e administrativa motivada” e “Mediar conflitos que envolvam servidores e/ou estudantes”, ambos com 50% (n=2), evidenciam que a gestão escolar também enfrenta demandas relacionadas à condução das relações humanas e à construção de um ambiente institucional favorável ao trabalho coletivo. Esses resultados reforçam que a atuação da equipe gestora ultrapassa os aspectos administrativos, exigindo competências de liderança, comunicação, negociação e gestão de pessoas.

Ainda, a mediação de conflitos configura-se como uma questão sistêmica no CEP-ETP, sendo identificada como um desafio comum aos três grupos analisados. Essa realidade evidencia a necessidade de ações formativas voltadas ao fortalecimento das competências relacionais, da comunicação e da mediação de conflitos.

A dificuldade em “Compreender a legislação e normas educacionais, em especial que tratam da EPT”, evidencia a complexidade da função gestora, que exige o domínio da legislação educacional geral e de normativas específicas da modalidade, como aquelas referentes a cada curso técnico, aos estágios, laboratórios e parcerias institucionais. Esse resultado dialoga com outro achado da pesquisa, em que a falta de tempo ou a sobrecarga de trabalho foi apontada por 54,5% dos participantes como um dos principais entraves à formação continuada, indicando que as demandas do

cotidiano podem sobrepor outras atividades.

4.2 O Projeto Político-Pedagógico do CEP-ETP

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) constitui-se como o principal instrumento orientador do processo educativo das escolas, traduzindo suas intenções, princípios e objetivos e servindo de referência para a organização, a condução e a avaliação do trabalho escolar (Veiga, 2006). Conforme destaca a autora, o documento expressa as "[...] crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo" (Veiga, 2006, p. 8).

Ao orientar o planejamento, a execução e a avaliação das ações institucionais, o PPP possibilita que a comunidade escolar reflita sobre sua realidade, redefina prioridades e acompanhe o desenvolvimento de suas práticas. Sua efetividade, portanto, pressupõe um processo coletivo, participativo e democrático que considere as diferentes experiências, necessidades e expectativas dos sujeitos envolvidos (Veiga, 2013).

Sob os princípios da gestão democrática, Garcia e Queiroz (2009) destacam que a implementação do PPP requer a construção de espaços de diálogo, investigação da realidade, trabalho coletivo e formação continuada, reafirmando o documento como eixo estruturante das práticas educativas e formativas desenvolvidas na escola.

O PPP do CEP-ETP (Distrito Federal, 2025), disponível no sítio eletrônico da SEEDF, possui 135 páginas distribuídas em uma apresentação e dezesseis capítulos. O documento sistematiza as diretrizes institucionais e as propostas pedagógicas da escola para o período de 2024 a 2028.

Na introdução, O CEP-ETP aponta o PPP como um instrumento orientador das práticas pedagógicas e administrativas, fundamental para a construção da identidade institucional, especialmente no contexto da EPT em que se articula formação técnica com o desenvolvimento humano e social. O documento também ressalta seu caráter dinâmico e inacabado, reconhecendo a participação da comunidade escolar como condição essencial para sua construção e permanente atualização.

Sobre a gestão escolar, O PPP do CEP-ETP adota a gestão democrática, em consonância com a Lei 4.751, de 7 de fevereiro de 2012, que dispõe sobre o sistema

de ensino e a gestão democrática da educação básica na rede pública de ensino do Distrito Federal, atribuindo a qualidade do seu ensino ao estabelecimento de relações dialógicas, democráticas e contextualizadas. Nessa perspectiva, a gestão assume o papel de mediadora dos processos educativos, criando condições favoráveis ao desenvolvimento do trabalho pedagógico e da formação dos profissionais da escola.

Essa compreensão aproxima-se da concepção de Libâneo (2013), para quem a gestão escolar democrático-participativa fundamenta-se em princípios como a autonomia da escola, a participação da comunidade, o planejamento coletivo, a circulação das informações, a avaliação compartilhada, a valorização das relações humanas e, especialmente, a formação continuada como elemento indispensável ao desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar.

Após essa breve introdução, a análise do PPP concentrou-se exclusivamente nos aspectos relacionados à formação continuada dos profissionais do CEP-ETP. Embora o documento tenha sido analisado integralmente, apresentam-se, nesta seção, apenas os trechos que tratam das concepções, da organização e da gestão das ações formativas, incluindo os responsáveis pelo processo, os espaços destinados às formações e sua organização no cotidiano da escola.

4.2.1 Formação continuada

O CEP-ETP atribui o seu prestígio junto à comunidade à qualidade do seu ensino, pautando-se pelo “aperfeiçoamento e o aprimoramento, tanto do corpo docente como do discente” (Distrito Federal, 2025, p. 15-16).

A fim de materializar o desenvolvimento profissional, o PPP do CEP-ETP estabelece diretrizes que vinculam a formação continuada aos objetivos institucionais e às metas da gestão. Para detalhar como essas intenções se materializam no planejamento institucional, os Quadros 3 e 4 apresentam os objetivos específicos e as metas de gestão relacionadas direta e indiretamente ao campo da formação continuada para o período de 2024 a 2028:

Quadro 3 - Objetivos específicos do CEP-ETP relacionados à formação continuada

Objetivos específicos do CEP-ETP que se relacionam com a Formação Continuada	Oportunizar e oferecer qualificação profissional continuada e em serviço para os trabalhadores em educação e em saúde
	Sensibilizar a comunidade escolar sobre os pressupostos de Educação Profissional e Tecnológica
	Oportunizar a capacitação dos docentes para atuarem no desenvolvimento de competências e habilidades juntos aos estudantes a partir da utilização de metodologias e tecnologias ativas e inovadoras
	Utilizar recursos das novas tecnologias digitais como apoio, complementação e estratégia de formação em todos os cursos
	Inserir em todos os cursos novas práticas didáticas tais como Aprendizagem Baseada em Problemas, Pedagogia de Projetos, Educação a Distância, entre as, que contribuam para a melhoria do processo de aprendizagem
	Possibilitar a oferta de atendimento especializado e de qualidade aos estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e outros transtornos de aprendizagem

Fonte: elaborado com base no PPP do CEP-ETP (Distrito Federal, 2025, p. 39-44)

Quadro 4 - Metas do CEP-ETP relacionados à formação continuada

Metas do CEP-ETP para a gestão 2024-2028 que se relacionam com a Formação Continuada	VII - Estabelecer parcerias com entidades locais ou em outras regiões administrativas aumentando os campos de estágios e programas de desenvolvimento profissional
	IX - Garantir que o corpo docente tenha acesso a, no mínimo, 1 (um) curso de atualização, ofertado semestralmente pela EAPE ou por instituições parceiras
	X - Integrar tecnologias atualizadas no trabalho pedagógico, como desenvolver plataformas digitais interativas, laboratórios virtuais e simuladores facilitando o aprendizado
	XI - Promover a boa saúde mental e bem-estar entre participantes da comunidade escolar, implementando programas de apoio psicológico e palestras sobre saúde mental para estudantes, professores e demais servidores, atendendo, pelo menos, 70% da demanda até 2028

Fonte: elaborado com base no PPP do CEP-ETP (Distrito Federal, 2025, p. 38)

Por meio da análise dos quadros 3 e 4 é possível identificar que a escola assumiu entre seus objetivos e metas o compromisso de oportunizar a qualificação e capacitação de seus profissionais em temáticas que vão desde os pressupostos da EPT, metodologias ativas, recursos tecnológicos e digitais, até o cuidado com a saúde mental e o bem-estar da comunidade escolar. Como local para a realização das formações, o PPP aponta dois espaços: a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), unidade centralizada da SEEDF, e o espaço da Coordenação Pedagógica, de organização interna (Distrito Federal, 2025).

Em especial, o objetivo de sensibilizar a comunidade escolar sobre os pressupostos da EPT merece destaque diante dos resultados evidenciados pela pesquisa, no qual um expressivo percentual de participantes ainda concebe a EPT

como uma formação voltada exclusivamente ao mercado de trabalho (Tabela 5) e que, ainda, 56,4% não receberam orientação sobre a modalidade ao iniciarem seu trabalho (gráfico 5).

Embora o PPP não apresente detalhes das estratégias para essa sensibilização, o documento reafirma a Coordenação Pedagógica como o espaço interno privilegiado para reflexão e mediação entre teoria e prática. A importância desse espaço para o alcance desse objetivo acentua-se diante da constatação de que o Catálogo de Percursos EAPE 1º e 2º semestres de 2026, disponível no site oficial da EAPE, não disponibiliza formações que dialoguem diretamente com as especificidades e os pressupostos da EPT, conforme pontuado pela participante Iara em uma das respostas ao questionário: “[...] as diversas formações disponíveis na SEEDF não contemplam o público e perfil da EPT”.

Esse cenário de escassez não é recente. A pesquisa desenvolvida por 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.

A ausência de suporte formativo central obriga cada instituição a fomentar o debate teórico-crítico de forma isolada, o que pode fragmentar as concepções pedagógicas dentro da rede, fenômeno que já acontece no CEP-ETP. 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 em toda a rede.

Sobre a EAPE, o PPP estabelece na meta IX a participação docente em pelo menos 1 curso de atualização a cada semestre, também podendo ser realizado em instituições parceiras. Nesse caso, a escola cumpre o papel de mediadora das oportunidades formativas, divulgando-as e assegurando o tempo destinado às formações, como já previsto dentro do espaço-tempo da Coordenação Pedagógica.

Apesar de o catálogo de formações da EAPE não contemplar a EPT de forma específica, é possível identificar cursos que abordam temáticas amplas, como recursos digitais, inteligência artificial, metodologias ativas, tecnologias inovadoras, educação inclusiva, ludicidade, música, direitos humanos, cultura de paz e gestão escolar. Nesse conjunto de ofertas, predominam formações de caráter generalista e voltadas às etapas iniciais da educação básica. Nesse sentido, importa que essas

formações de caráter geral sejam adaptadas à realidade da modalidade, de modo que temas como educação inclusiva, metodologias de ensino e tecnologias educacionais dialoguem com o perfil dos estudantes, os contextos de aprendizagem e as especificidades da EPT.

Com foco na prática pedagógica, o PPP direciona a qualificação docente para o uso de recursos digitais, ferramentas de interatividade e metodologias ativas, tais como aprendizagem baseada em problemas, a pedagogia de projetos, laboratórios virtuais e simuladores. Ao adotar tais estratégias, a escola reconhece a tecnologia como componente essencial ao ambiente de aprendizagem e de formação profissional técnica, posicionando o estudante no centro do processo, desafiando-o com situações-problema reais da profissão e de seu contexto social. Para tanto, a eficácia dessas estratégias exige domínio dessas ferramentas pelos docentes, evitando a improvisação.

Em consonância com essa diretriz, a escola possui o projeto Laboratório Ativo: uma proposta inovadora com ABP e tecnologias digitais para o Curso Técnico em Secretaria Escolar. O projeto é voltado para o "corpo docente dos cursos técnicos a distância propiciando subsídios para a adoção de metodologias ativas nas aulas práticas desses cursos técnicos" (Distrito Federal, 2025, p.85), além de fomentar o uso de ferramentas digitais no processo de ensino e aprendizagem. Observa-se, entretanto, que a iniciativa se restringe aos docentes que atuam nos cursos ofertados na modalidade a distância, evidenciando que a estratégia pode ser ampliada aos demais contextos.

Além dos objetivos e metas relacionados à formação continuada, o documento apresenta seu "Programa de Educação Continuada para Professores" (Distrito Federal, 2025, p.84), que tem como objetivo:

> prover aos professores da unidade escolar capacitação contínua para acompanhar as inovações tecnológicas e pedagógicas, mantendo a qualidade de ensino. Portanto são importantes ações pontuais como: organizar workshops e seminários anuais sobre as novas tecnologias e tendências no ensino técnico, promover e incentivar a participação dos docentes em cursos de aperfeiçoamento, congressos e eventos especializados, criar webinars para a troca de experiências pedagógicas e científicas (Distrito Federal, 2025, p.84).

O programa destaca o espaço da coordenação pedagógica e o trabalho dos coordenadores de curso na discussão com os professores sobre os desafios diários do trabalho pedagógico. Assim, o corpo docente pode "refletir, organizar, avaliar,

pesquisar, construir, compartilhar, discutir, ler, atualizar e superar os desafios enfrentados no cotidiano de sala de aula e do mundo do trabalho” (Distrito Federal, 2025, p.102).

Os coordenadores pedagógicos são apresentados no PPP como os principais responsáveis pela organização das ações formativas no CEP-ETP, em consonância com Libâneo (2013, p. 181), que atribui a esse profissional a função de “propor e coordenar atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos professores”.

Entre as 28 atribuições dos coordenadores previstas no documento, destacam-se a elaboração do Plano de Ação da Coordenação Pedagógica a cada período letivo, o acompanhamento da implementação do Currículo em Movimento da EPT, assegurando a coordenação pedagógica como espaço de formação continuada para essa implementação, o incentivo ao uso de recursos tecnológicos e o estímulo à participação dos docentes nas ações formativas promovidas pela SEEDF (Distrito Federal, 2025, p. 103–105).

Contudo, os resultados desta pesquisa evidenciam que o Currículo em Movimento voltado à EPT apresenta o maior índice de desconhecimento entre os documentos institucionais investigados (gráfico 7). Esse dado indica a necessidade de revisar como a apropriação desse documento tem sido executada e avaliar a efetividade das ações.

A exemplo da autonomia dos coordenadores quanto à formação continuada, o texto cita a atuação da coordenação da Educação a Distância, que promove capacitações semestrais sobre o uso da plataforma Moodle, principal ferramenta pedagógica dos cursos. As capacitações também se estendem a temas como metodologias ativas e inteligência artificial, consolidado no projeto Laboratório Ativo, mencionado anteriormente.

Também se destaca o Projeto de Inclusão Social e Acessibilidade, cujo objetivo é garantir o acesso igualitário à formação técnica a estudantes de diferentes origens sociais, orientações sexuais, religiões e com deficiência (Distrito Federal, 2025). O projeto dialoga diretamente com os desafios identificados nesta pesquisa, em que o acompanhamento de estudantes com deficiência foi apontado entre as cinco principais demandas e dificuldades do grupo “Professores(as), coordenadores(as), orientadores(as) pedagógicos(as) e pedagogo(a)”. Essa demanda está diretamente relacionada às diretrizes da SEEDF que garantem a reserva de 20% das vagas da

EPT para pessoas com deficiência. Para atender esse público, o projeto prevê, entre outras ações, a implantação de uma Sala de Recursos Multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), contemplando adaptações curriculares e atendimento individualizado.

Entretanto, o próprio PPP reconhece que a escola ainda não dispõe de profissionais especializados nem de equipe multidisciplinar para a implementação dessa política em sua plenitude. Diante dessa lacuna, a pedagoga e os coordenadores de curso assumem a responsabilidade de promover formações e reuniões coletivas voltadas ao apoio aos docentes, especialmente no que se refere às adaptações curriculares e às práticas pedagógicas inclusivas. Esse cenário evidencia o compromisso da equipe pedagógica com a efetivação da política de inclusão, mas também revela uma ampliação de suas atribuições diante da ausência de profissionais especializados.

Esse resultado sinaliza que a consolidação da educação inclusiva não depende apenas da formação continuada dos profissionais, mas também da disponibilidade de equipes técnicas que ofereçam suporte especializado às ações desenvolvidas pelas escolas.

Para finalizar o tópico sobre formação continuada, o PPP do CEP-ETP destaca um desafio crítico: embora a qualidade do trabalho pedagógico contribua para a redução da evasão escolar e para a satisfação dos estudantes com a formação ofertada, a escola convive com elevada rotatividade do corpo docente, decorrente, principalmente do desligamento de profissionais aprovados em outros concursos públicos (Distrito Federal, 2025).

Os resultados desta pesquisa complementam essa análise ao evidenciar que, embora 56,3% dos participantes atuem há até cinco anos no CEP-ETP (Gráfico 1), existe um núcleo de permanência formado por 43,6% de profissionais com seis anos ou mais de atuação na instituição. Além disso, apesar de 34,5% dos participantes possuírem vínculo temporário, mais da metade deles (57,8%) permanece na escola entre três e dez anos, em razão de sucessivas aprovações em processos seletivos.

Esses resultados indicam que, embora a rotatividade constitua uma característica do quadro de pessoal, há também um grupo significativo de profissionais que permanece na instituição por períodos prolongados. Nesse contexto, torna-se relevante estruturar processos de formação introdutória para os novos servidores, uma vez que esta pesquisa identificou que 56,4% dos participantes não

receberam qualquer formação ao iniciarem sua atuação na EPT. A institucionalização dessa etapa pode favorecer a integração à escola, a apropriação das especificidades da modalidade e maior coerência entre as práticas pedagógicas e organizacionais.

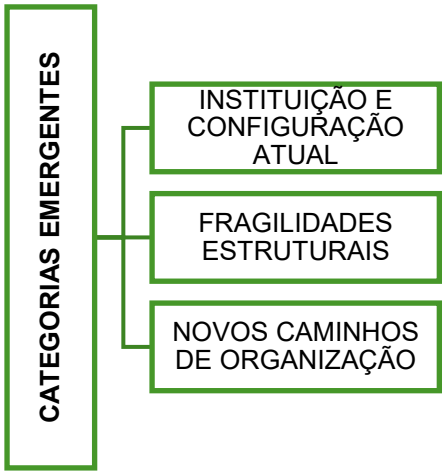
No geral, a análise do PPP evidencia que o CEP-ETP dispõe de uma estrutura consistente para orientar a formação continuada de seus profissionais. O documento estabelece objetivos e metas específicas, institui um Programa de Educação Continuada para Professores, atribui protagonismo ao espaço da Coordenação Pedagógica e aos coordenadores de curso na organização das ações formativas e contempla projetos voltados à inovação pedagógica, ao uso de tecnologias digitais, à educação inclusiva e à promoção da saúde mental da comunidade escolar. Em diálogo com os resultados do questionário, evidencia-se a necessidade de ampliar essa política, incorporando ações formativas direcionadas aos novos profissionais, bem como ao aprofundamento dos fundamentos, das concepções e das especificidades da EPT.

Esse planejamento torna-se ainda mais relevante diante da ausência, no âmbito da EAPE, de formações específicas voltadas à EPT. Nesse contexto, a escola assume a responsabilidade de promover estudos e reflexões sobre os fundamentos, as práticas e os desafios da modalidade, consolidando-se como o principal espaço institucional de formação continuada para seus profissionais.

4.3 Construindo novos caminhos

Este tópico apresenta os dados obtidos a partir do grupo focal, no qual os participantes descreveram como se organizam as ações de formação continuada no CEP-ETP e apresentaram contribuições para a organização e a gestão desses espaços formativos na escola. A reunião foi gravada em áudio, transcrita e submetida à Análise de Conteúdo de Bardin (2016). A análise possibilitou a identificação de três categorias temáticas principais (Figura 1): (i) instituição e configuração atual; (ii) fragilidades estruturais; e (iii) novos caminhos de organização.

Figura 1 - Categorias temáticas da formação continuada no CEP-ETP identificadas no grupo focal



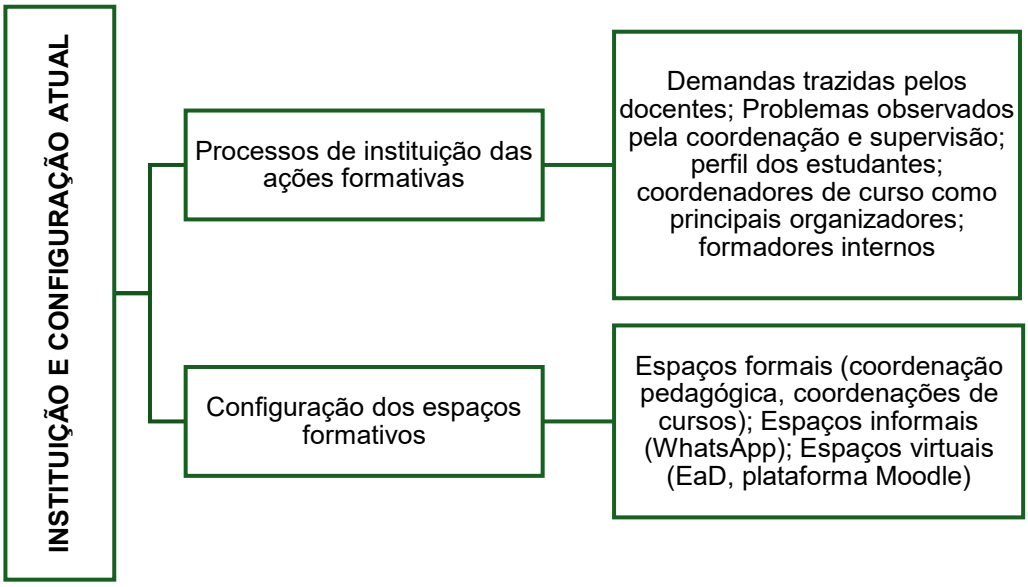
Fonte: elaborado pela autora (2025)

As categorias foram desdobradas em subcategorias, que reúnem unidades de registro semanticamente relacionadas, permitindo maior aprofundamento interpretativo dos dados. O resultado e intepretação de cada uma delas será apresentado nos próximos tópicos.

4.3.1 Categoria 1 – Instituição e configuração atual dos espaços de formação continuada no CEP-ETP

Está categoria está diretamente relacionada a primeira pergunta do roteiro (Apêndice C), cujo objetivo foi compreender como as ações de formação continuada são produzidas e organizados no cotidiano da escola. As unidades de registro que a compõe foram organizadas em duas subcategorias, conforme o Figura 2:

Figura 2 - Categoria Instituição e configuração atual



Fonte: elaborado pela autora (2026)

Sobre os Processos de instituição das ações formativas, o grupo focal apontou três elementos que mobilizam a organização da formação continuada na escola: as demandas apresentadas pelos docentes; a percepção dos coordenadores e supervisores sobre os problemas que emergem do cotidiano de trabalho; e as necessidades relacionadas ao perfil dos estudantes. Os coordenadores aparecem como os principais articuladores do processo, atuando tanto na organização quanto na condução das ações formativas. Destaca-se a participação de outros profissionais da escola, especialmente docentes, como formadores internos.

Os recortes a seguir expressam esse entendimento:

> A partir das necessidades dos professores surgem as demandas formativas. Geralmente, essas demandas são levadas inicialmente às coordenações pedagógicas, que se constituem como os primeiros espaços de busca por apoio e organização (Olívia).
>
> Ou a gente percebe o que está acontecendo (muito erro, muita dificuldade, muitas dúvidas naquele assunto). Aí fazemos uma formação. A coordenação faz o processo contrário de proporcionar esse processo formativo (Isadora).
>
> Um exemplo bem atual que nós temos é o curso de Libras, ofertado para todos os profissionais da escola. Isso surgiu de uma demanda de um aluno nosso que é surdo (Henrique).

Os relatos sugerem que parte das ações de formação continuada no CEP-ETP assume caráter reativo, desenvolvidas à medida que surgem as demandas e os

problemas. Uma das formações desenvolvidas em caráter emergencial, apontada pelo participante Henrique, refere-se à oferta de formação em Libras para atendimento dos estudantes surdos, o que ele chamou de “solução de contorno”, tendo em vista que a SEEDF não disponibilizou intérprete para acompanhamento do estudante.

A formação foi desenvolvida pela coordenação do curso Técnico em Tradução e Interpretação de Libras, com o objetivo de ensinar o básico em libras para os professores e demais profissionais da escola, favorecendo a comunicação com os estudantes surdos. “E a gente está se virando com o que tem, né? A gente começou a traçar metas de como resolver” (Henrique).

Da mesma forma, a coordenação do curso técnico em saúde bucal, ao identificar demandas didática-pedagógicas entre os docentes do curso, pediu apoio dos profissionais da área pedagógica presentes na escola, que ofertaram um minicurso “sobre como desenvolver, criar diferentes métodos de didática, de aprendizagem” (Doriel).

Essas iniciativas evidenciam que a escola possui elevada capacidade de mobilização interna para responder às demandas emergentes. Diante da necessidade de formação e até mesmo da falta de suporte central pela SEEDF, os profissionais da instituição assumem o papel de formadores, compartilhando conhecimentos especializados e construindo soluções coletivas para os desafios do cotidiano.

Entretanto, quando a formação continuada se restringe às demandas emergenciais corre o risco de restringir-se a uma perspectiva remediadora, voltada à resolução pontual de problemas, em detrimento de processos permanentes de reflexão, pesquisa e desenvolvimento profissional, como trata a concepção defendida por Gadotti (2011):

> A formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas. A nova formação permanente, segundo essa concepção, inicia-se pela reflexão crítica sobre a prática (Gadotti, 2011, p. 41).

De forma específica, Machado (2008) e Ramos (2010) indicam que a docência para a EPT deve centrar-se na formação de trabalhadores com perfil criativo, autônomo e socialmente comprometido. Isso implica compreender o processo de ensino-aprendizagem como espaço de articulação entre conhecimentos gerais e específicos, cultura e trabalho, humanismo e tecnologia, tendo o trabalho, a produção

do conhecimento científico e a cultura como mediações centrais (Ramos, 2010).

À luz dos referenciais compreende-se que a formação continuada na EPT deve provocar o debate que ultrapasse a dimensão meramente remediativa, contribuindo para a compreensão crítica da sociedade, do trabalho e da produção do conhecimento, inclusive por meio da pesquisa, conforme defendido por Gadotti (2011).

Quanto aos espaços formativos, os participantes reconheceram diferentes configurações presentes na escola. Os espaços formais estão associados ao espaço-tempo da coordenação pedagógica, com ênfase às reuniões coletivas às quartas-feiras, e as reuniões que acontecem dentro de cada coordenação de curso. Já os espaços informais relacionam-se as trocas e orientações pelo WhatsApp, como relata a participante Olívia: “E eu percebo que às vezes pode não ter nem um espaço físico. Às vezes até mesmo pelo WhatsApp, que é um local de comunicação [...] também já se constitui um espaço de formação”. Como exemplo, a participante mencionou o compartilhamento de orientações sobre o preenchimento correto dos diários de classe, com indicação dos erros mais frequentes e apresentação de modelos de referência. Também foi citada a plataforma Moodle como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), utilizada como suporte às ações formativas desenvolvidas presencialmente.

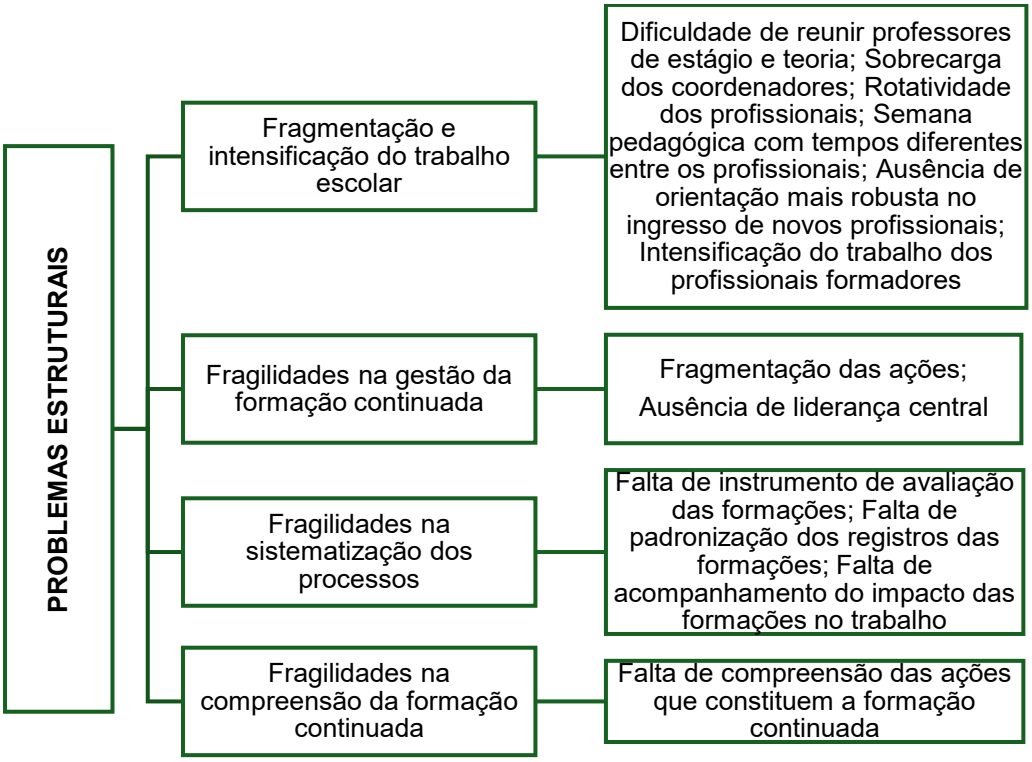
Esse resultado evidencia que a formação continuada na escola extrapola os espaços institucionalmente previstos, constituindo-se também nas interações cotidianas entre os profissionais e no uso de tecnologias digitais de comunicação. Essa diversidade de espaços amplia as oportunidades de aprendizagem e favorece a circulação de saberes no ambiente escolar.

4.3.2 Categoria 2 – Problemas estruturais da formação continuada no CEP-ETP

A categoria Problemas estruturais da formação continuada no CEP-ETP emerge dos apontamentos realizados pelos participantes ao longo das discussões do grupo focal. Os relatos evidenciam fragilidades relacionadas à organização, à gestão da formação continuada, à sistematização dos processos formativos, a intensificação do trabalho e à própria compreensão dos profissionais acerca do que constitui formação continuada no contexto escolar.

A categoria foi organizada em quatro subcategorias, compostas por diferentes unidades de registro, conforme Figura 3:

Figura 3 - Categoria Problemas estruturais



Fonte: elaborado pela autora (2026)

A primeira subcategoria intitulada Fragmentação e intensificação do trabalho escolar reúne elementos relatados que demonstram que as dificuldades enfrentadas envolvem desde aspectos estruturais relacionados à dinâmica institucional até à sobrecarga dos profissionais.

A dificuldade de reunir os professores de teoria e de estágio no espaço da Coordenação Pedagógica dificulta a realização de momentos coletivos que envolvam todos os profissionais, fazendo com que as formações ocorram, muitas vezes, de forma fragmentada entre os grupos. Como todos os professores de estágios têm a quarta-feira de coordenação coletiva na escola, o grupo se encontra e participa de atividades formativas com mais facilidade nesse dia. Contudo, os professores que estão na teoria possuem dias de coordenação pedagógica coletiva diferentes.

> [...] o pessoal que está no estágio [...] o pessoal que está na teoria [...] esse encontro na escola é praticamente impossível (Doriel).
>
> Porque cada agenda de professores da teoria tem um dia de coordenação coletiva diferente do outro. Então, às vezes fica difícil esse encontro (Olívia).

Essa organização institucional do trabalho contribui para a fragmentação dos

espaços formativos, dificultando a construção de experiências coletivas integradas. Embora existam momentos formativos nos diferentes grupos, a ausência de tempos comuns de encontro limita a circulação de experiências e o fortalecimento de uma identidade institucional compartilhada entre os profissionais da escola.

Outro aspecto fortemente mencionado refere-se à sobrecarga dos coordenadores de curso. Os participantes reconhecem que as coordenações assumem papel central nas atividades da escola, incluindo a organização das formações continuadas. Contudo, esses profissionais acumulam múltiplas funções administrativas e pedagógicas, o que intensifica o trabalho, conforme evidenciam os relatos a seguir:

> Tudo o que a gente faz na escola tem um corpo de coordenação que está lá [...] (Jorge).
>
> [...] nós tivemos formação específica de saúde [...] Mas o trabalho que a gente faz na coordenação, ele parece ser mais administrativo. Então, muita coisa a gente soluciona da nossa maneira. Então, eu desenvolvi mesmo as maneiras de mexer no drive, a organização dos arquivos, de documentos, Excel, eu mexo do meu jeito (Isadora).
>
> Eu quis saber o que está dentro da coordenação, o que é da nossa responsabilidade de fato. Eu acho que às vezes a gente acaba fazendo muitas coisas e a gente não sabe se isso é da nossa competência ou não (Olívia).

Os relatos evidenciam que, embora os coordenadores desempenhem um papel estratégico na sustentação das atividades escolares, suas atribuições concentram demandas operacionais e burocráticas para as quais, muitas vezes, não tiveram formação específica. Diante disso, acabam desenvolvendo formas próprias de organização do trabalho, baseadas em seus conhecimentos e experiências, o que pode resultar em diferentes métodos de atuação entre as coordenações da escola.

Segundo Lück (2015, p. 59), “as tarefas administrativas, como a organização de calendários, preenchimento de relatórios e gestão de demandas operacionais, acabam ocupando grande parte do tempo do coordenador pedagógico, desviando-o de seu papel formativo e articulador pedagógico.” Nessa mesma direção, Gatti e Barreto (2009, p. 38) afirmam que “a falta de clareza nas atribuições do coordenador pedagógico e a ausência de suporte institucional resultam na fragmentação de suas funções, dificultando o desenvolvimento de um trabalho pedagógico consistente”. A fala da participante Olívia expressa justamente a dúvida quanto as atribuições do coordenador, gerando a percepção de assumir demandas que extrapolam suas

atribuições.

O PPP do CEP-ETP elenca 29 atribuições do coordenador pedagógico (Distrito Federal, 2025). Contudo, diante dos dados relatados, é necessário debater e reorganizar essas atribuições no contexto escolar, revisando os fluxos de trabalho e as responsabilidades institucionais, visando a redução da sobrecarga dos profissionais e o fortalecimento da atuação pedagógica.

A rotatividade dos profissionais também emerge como fator que fragiliza a continuidade dos processos formativos. Segundo os participantes, a composição das equipes se altera frequentemente, atingindo tanto docentes quanto coordenadores, o que dificulta a consolidação de práticas institucionais permanentes. Nesse contexto, o participante Jorge afirma “Nenhum semestre dessa escola, nenhum, você tem a mesma equipe [...] as próprias coordenações, quase todo semestre nós temos alguma mudança”.

Essa rotatividade interfere diretamente na construção de vínculos coletivos e na continuidade das ações formativas, fazendo com que muitos processos precisem ser constantemente retomados ou reorganizados. O PPP da escola atribui a rotatividade docente à aprovação dos profissionais em outros concursos públicos fora da SEEDF. No caso dos coordenadores, a sobrecarga de trabalho relatada pode configurar-se como um dos fatores associados à descontinuidade da função.

Os participantes também apontaram fragilidades no processo de acolhimento e orientação inicial dos novos profissionais, reconhecendo tratar-se de uma demanda sistêmica, e não apenas institucional. Os resultados do questionário corroboram essa percepção ao revelar que 56,4% dos participantes iniciaram suas atividades na EPT sem qualquer formação ou orientação inicial, enquanto apenas 23,6% afirmaram ter recebido esse acompanhamento no próprio CEP-ETP.

Segundo os relatos, o curto intervalo entre a admissão dos profissionais pela SEEDF e o início das atividades com os estudantes dificulta a realização de um processo mais estruturado de integração e orientação acerca do trabalho a ser desenvolvido pelos docentes. Como sintetiza o participante Doriel, o profissional "meio que cai de paraquedas". A participante Kelly compartilhou uma situação que evidencia a necessidade de maior tempo e suporte para a integração dos profissionais: “exemplo, chega um professor para trabalhar na EaD, aconteceu, né? A professora aqui não sabia nada de Moodle. Cabe a quem ensinar, né? Aí a gente tinha que parar o trabalho para ensinar”. O relato também revela que

devido a necessidade de suporte formativo urgente ao profissional ingressante, o trabalho da coordenação é intensificado, agravando a sobrecarga das equipes e dificultando a organização do trabalho.

Além disso, a semana pedagógica, período destinado ao planejamento, à formação continuada e à integração da equipe, realizado no início do ano letivo e após o recesso escolar, é direcionada apenas aos professores efetivos, uma vez que a SEEDF não inclui os professores temporários nesse momento institucional, agravando o caráter precarizado desse tipo de contratação. Essa separação dificulta a integração entre os profissionais, reduz as possibilidades de planejamento coletivo e fragiliza a construção de espaços formativos comuns. Esse fato também pode ser associado a sobrecarga de trabalho, pois orientações e encaminhamentos que poderiam ser realizados de forma coletiva precisam ser retomados posteriormente com os profissionais temporários.

Outro aspecto relevante refere-se à Intensificação do trabalho dos profissionais que atuam como formadores internos. Os participantes reconhecem que muitos docentes e coordenadores desenvolvem formações relevantes para a escola, compartilhando conhecimentos construídos em suas trajetórias acadêmicas, pesquisas e experiências profissionais. Embora a escola ofereça certificação aos profissionais que atuam como formadores, a qual pode repercutir na pontuação no processo de escolha de turmas, os relatos indicam que tais ações permanecem fortemente sustentadas pela disponibilidade voluntária dos trabalhadores, sem contrapartida financeira ou redução das demais atribuições laborais. Desse modo, os profissionais acumulam funções formativas às atividades regulares de trabalho, revelando um processo de intensificação laboral. Apesar disso, os profissionais demonstram forte mobilização coletiva para garantir a realização das ações formativas.

A segunda subcategoria Fragilidades na gestão da formação continuada refere-se à fragmentação das ações formativas desenvolvidas na escola e a ausência de uma liderança para as ações de formação de interesse geral. Diferentemente das formações específicas organizadas pelas coordenações de curso, voltadas às demandas particulares de cada área profissional, os participantes destacaram a inexistência de uma instância responsável pelas ações formativas de interesse coletivo, capazes de integrar os diferentes profissionais e setores da escola. Tal percepção é evidenciada na fala de Jorge:

> Mas tem uma coisa que a gente precisa pensar. É assim: Quando nós estamos falando do trabalho em termos de coordenação de curso, a gente já tem as lideranças naturais que funcionam, as coordenações são efetivas, né? E que pensam o próprio público. Agora, quando nós estamos falando de uma questão global - escola - nós não temos na escola hoje alguém que possa fazer uma liderança de todos os trabalhos, de todas as ações (Jorge).

O relato demonstra que a ausência de uma instância central e articuladora faz com que muitas ações formativas permaneçam restritas aos grupos diretamente envolvidos, sem alcançar os demais profissionais da escola. Além disso, a inexistência de mecanismos institucionais de divulgação e integração contribui para que parte dos profissionais sequer tenha conhecimento das formações desenvolvidas internamente, como evidencia a participante Kelly:

> E divulgação também, né? A gente volta a falar, porque, por exemplo, o professor, ele fez uma formação com a gente de TSE sobre gamificação, que serviria pra todos vocês. Então, é isso, é o diálogo, a comunicação e a divulgação da informação (Kelly).

Nesse sentido, a ausência de um núcleo central responsável pela organização e articulação das ações formativas contribui para a manutenção de práticas fragmentadas, descontínuas e pouco integradas.

Por sua vez, a terceira subcategoria “Fragilidades na sistematização dos processos” contempla questões relacionadas à ausência de instrumentos padronizados de registro, de avaliação e de mecanismos de acompanhamento do impacto das ações formativas no trabalho dos profissionais.

Embora não exista um modelo institucional unificado para o registro e monitoramento das formações, os participantes reconhecem que cada curso desenvolve formas próprias de acompanhamento e documentação das ações realizadas:

> Acho que nós não temos, talvez, um modelo institucional, mas nós temos várias experiências. A nutrição tem experiência, a enfermagem tem experiência, a análise tem experiência, a saúde local tem experiência, temos experiências. Nós não temos um modelo único (Jorge).

A fala evidencia que os diferentes grupos organizam seus próprios mecanismos de registro e acompanhamento, revelando a existência de iniciativas locais, porém fragmentadas. Nesse sentido, a Participante Isadora destaca que as coordenações produzem diferentes tipos de registros das ações realizadas:

> Nas coordenações, a gente gera a ata das reuniões, também é um tipo de modelo [...] cada encontro que a gente faz gera algum produto. Ou uma ata, ou um relatório, ou uma folha de frequência [...] então, todas

> as coordenações geram algum resultado (Isadora).

Os relatos demonstram que há preocupação dos grupos em documentar as atividades desenvolvidas, produzindo atas, relatórios, listas de frequência e outros materiais.

Além da ausência de padronização dos registros, os participantes apontaram fragilidades relacionadas à mensuração do impacto das formações no cotidiano de trabalho. Conforme expressa Isadora:

> Mas é aquilo que eu tinha falado antes: se você faz uma formação e não tem retorno, você não sabe como funcionou aquilo. Essa é a sensação que eu tenho [...] foi só uma formação (Isadora).

A fala retrata a percepção de que muitas ações formativas se encerram no próprio momento de realização, sem mecanismos de acompanhamento, devolutiva ou análise dos impactos produzidos na prática dos profissionais. Esse aspecto contribui para que a formação continuada assuma um caráter pontual e episódico, ao invés de ser um processo permanente de desenvolvimento profissional.

No entanto, houve um relato de experiência que buscou estabelecer a relação entre formação, aplicação prática e devolutiva coletiva, que ocorreu na formação sobre Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP):

> Mas na ABP a gente deu esse retorno. A gente aplicou o que a gente aprendeu. E no final, a gente apresentou o que cada grupo fez (Kelly).

Esse exemplo evidencia um ciclo formativo que articula estudo, aplicação prática, socialização e reflexão coletiva sobre os resultados alcançados, representando uma das possibilidades para se mensurar o impacto formativo na atuação dos profissionais.

Nessa perspectiva, a sistematização institucional das formações não se restringe à produção de registros administrativos, mas envolve também a criação de mecanismos permanentes e padronizados de acompanhamento, avaliação e devolutiva das ações desenvolvidas, que possa retroalimentar as próximas ações.

Por fim, a quarta subcategoria “Fragilidades na compreensão da formação continuada” evidencia a dificuldade dos profissionais em reconhecer e compreender quais ações integram, de fato, os processos de formação continuada no cotidiano institucional, geralmente relacionando-as apenas ao modelo de cursos. Um dos

pontos destacado pelo Participante Jorge está relacionado ao espaço-tempo da Coordenação Pedagógica, em que os profissionais associam esse espaço muito mais para a resolução de problemas burocráticos do que um momento de formação. Outro ponto que contribui com essa compreensão é a fragmentação das ações formativas, em que cada grupo se reúne em sua coordenação de curso, de forma que os demais, não sabem o que acontece em cada uma delas:

> Talvez a situação seja, a gente não tem demarcado uma palavra que acontece. Então, haverá uma formação? haverá um curso? [...] Um tema específico? Porque de fato acontece em vários momentos, mas não tem essa marcação clara, do que é [...] não tem as palavras-chaves [. . .] Formação continuada. A resposta se perdeu por falta da palavra, da demarcação. Especificidade (Isadora).

> Como cada um tem percepção apenas da sua equipe, inicialmente, não tem percepção do todo, a tendência de dizer que a formação não acontece. Embora a formação, o próprio processo de coordenação seja formação (Jorge).

Gatti (2008) e Libâneo (2013) citam uma série de atividades que são consideradas formação continuada. Gatti (2008) se refere a uma vastidão de possibilidades, englobando tanto cursos sistematizados após a formação principal ou ao início do trabalho, como também:

> horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação (Gatti, 2008, p.57).

Como bem afirma o participante Jorge, a própria reunião de coordenação pedagógica já é uma atividade formativa, estando entre as ações descritas pela autora. Libâneo (2013) reafirma e adiciona mais exemplos de atividades formativas, separando-os em atividades dentro e fora da jornada de trabalho:

> *dentro da jornada de trabalho* (ajuda a professores iniciantes, participação no projeto pedagógico da escola, entrevistas e reuniões de orientação pedagógico-didática, grupos de estudo, seminários, reuniões de trabalho para discutir a prática com colegas, pesquisas, minicursos de atualização, estudos de caso, conselhos de classe, programas de educação à distância etc.) e *fora da jornada de trabalho* (congressos, cursos, encontros, palestras, oficinas) (Libâneo, 2013, p. 188).

A gama de atividades apresentadas pelos autores considera qualquer atividade

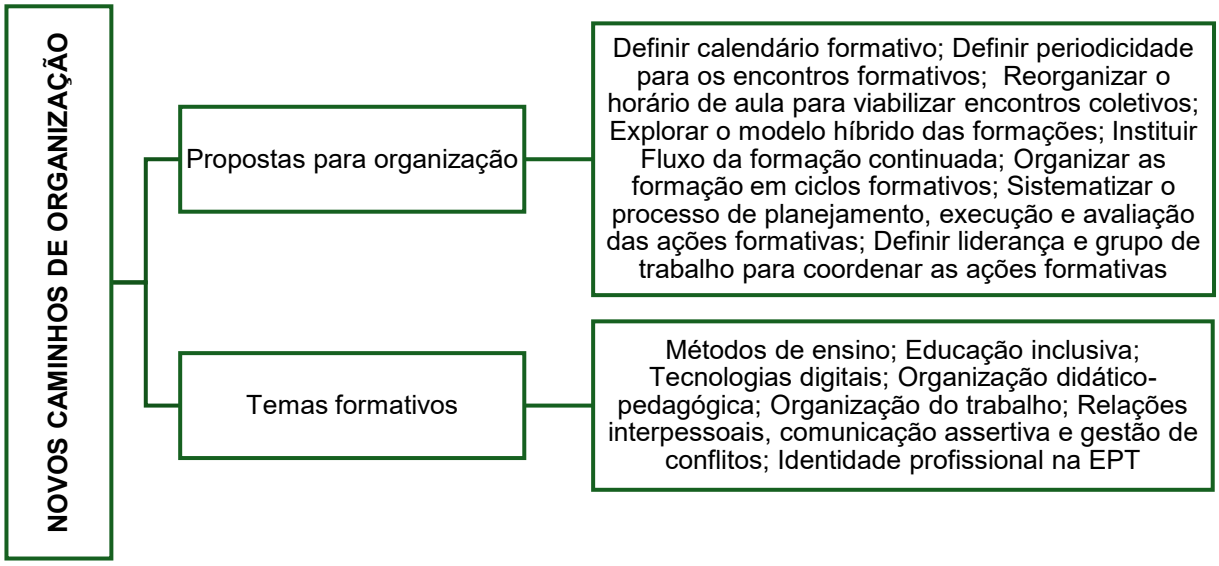
de promova o aprimoramento dos profissionais, em suas dimensões profissional, pessoal e cultural, dentro e fora da jornada de trabalho ou do espaço escolar. Percebe-se, pois, que a formação continuada ocorre em diferentes momentos no CEP-ETP, mas os profissionais têm um entendimento limitado das ações que a integram. Dessa forma, o grupo concorda que deve se esclarecer o propósito do espaço de coordenação coletiva, como espaço de formação continuada, e não somente para a resolução de demandas administrativas, ressignificando o sentido de coordenar.

4.3.3 Categoria 3 – Novos caminhos de organização da formação continuada no CEP-ETP

A categoria Novos caminhos de organização reúne as proposições elaboradas pelos participantes do grupo focal para o fortalecimento e a sistematização da formação continuada no CEP-ETP. Tais sugestões foram levantadas ao longo das discussões, ligadas a perguntas específicas do roteiro e diante da reflexão e constatação das fragilidades do processo.

As discussões revelam a compreensão de que a formação continuada não deve mais ocorrer de forma improvisada ou fragmentada, mas constituir-se como uma ação coletiva, planejada e articulada à dinâmica da escola. Nesse contexto, a categoria foi organizada em duas subcategorias: Propostas para organização, que contempla sugestões relacionadas à estruturação, gestão e operacionalização das ações formativas; e Temas formativos, que reúne os conteúdos e eixos temáticos considerados prioritários, apresentadas no Figura 4:

Figura 4 – Categoria Novos caminhos de organização



Fonte: elaborado pela autora (2026)

A subcategoria Propostas de organização reúne as sugestões apresentadas pelos participantes quanto a necessidade de estruturar institucionalmente os espaços de formação continuada, com definição de calendário, periodicidade, instrumentos de acompanhamento e liderança responsável pela organização das ações gerais.

Uma das propostas mais recorrentes refere-se à criação de um calendário formativo institucional, definindo-se a periodicidade das ações “Talvez um calendário, uma agenda, uma agenda que a gente possa demarcar, que faz parte da formação” (Jorge). Os participantes sugerem que os encontros sejam previamente organizados e divulgados, permitindo maior participação dos profissionais e evitando que as ações ocorram apenas de forma reativa aos problemas.

O grupo considera que as formações ocorram nas quartas-feiras, dia já destinado às coordenações pedagógicas coletivas, o que também otimizaria o trabalho dos coordenadores de curso, tendo os demais dias da semana para se dedicar a outras atividades. A periodicidade das ações foi sugerida da seguinte forma: para as formações gerais que contempla todos os profissionais da escola, encontros coletivos quinzenal ou mensal; para as formações específicas de cada curso, demais quartas-feiras a ser agendada pelas coordenações.

> Isso, quinzenal, mensal. Até porque nós temos outras demandas. Quinzenal ou mensal já era suficiente (Isadora).

> A vantagem das quartas-feiras, mesmo que seja atividade diferente, mas toda escola funcionando, é porque você direciona também o trabalho do coordenador para as quartas-feiras (Jorge).

> Aí, vamos pôr determinada quarta-feira do mês para atividade indireta dos estudantes e para a integração de toda a escola para uma formação em educação profissional, por exemplo (Doriel).

Para que os encontros coletivos ocorram, é necessária uma reorganização dos horários de aula, especialmente diante das dificuldades de integração entre professores da teoria e do estágio. Para tanto, o grupo sugere a utilização de carga horária indireta para os estudantes, já prevista nos planos de curso. Dessa forma, os estudantes estariam em atividades indiretas fora da escola, enquanto os profissionais se reúnem para as ações de formação coletivas, como sugere Doriel. Outra estratégia mencionada e utilizada na escola é a compactação de horário, “Na teoria, a gente tem conseguido, tanto em nutrição, análise clínicas e enfermagem, as meninas compactam o primeiro horário, e no segundo horário, a gente se reúne para fazer as atividades (Alice).

As estratégias de calendário, periodicidade e organização dos horários foi sintetizada na fala do Participante Jorge:

> no calendário, que você está falando, períodos quinzenais ou mensais em que os estudantes pudessem estar fazendo atividades indiretas, os professores fazendo coordenação todo mundo junto. Então talvez seja um processo de organizar que deveríamos fazer a organização nos horários, do calendário, da agenda, para prever esses momentos de encontro e, nos períodos intermediários, utilizar justamente a plataforma Moodle, os professores irem contribuindo com temas, e esses momentos de encontro seriam momentos mais de você refinar essas discussões que serão dadas (Jorge).

Outra proposta recorrente foi a adoção de um modelo híbrido de formação continuada, articulando encontros presenciais e atividades remotas mediadas pela plataforma Moodle, como sugerido pelo Participante Jorge. O grupo reconhece o potencial da plataforma como suporte às formações, permitindo ampliar o acesso dos profissionais. Henrique sugere “criar um ambiente virtual de aprendizagem” para que as formações aconteçam de forma híbrida, utilizando vídeos, artigos e outros materiais previamente disponibilizados. Kelly acrescenta que o Moodle já é utilizado em formações dos cursos EaD: “Sim, e além da sala, pela plataforma Moodle, também. A gente anexava as atividades lá”. Dessa forma, a plataforma Moodle é concebida como um instrumento complementar para as formações

presenciais.

Os participantes também defenderam a necessidade de instituir um fluxo da formação continuada, com etapas interdependentes: diagnóstico das necessidades, planejamento das ações, execução, avaliação e monitoramento, e replanejamento, conforme ilustrado na Figura 5:

Figura 5 - Fluxo da formação continuada



Fonte: elaborada pela autora com auxílio do NotebookLM (2026).

Essa perspectiva aparece vinculada à preocupação em superar práticas formativas improvisadas e pontuais, construindo processos contínuos e articulados. Jorge afirma que, sem esta organização, a escola permanece “apagando incêndio”, indicando a necessidade de sistematizar o planejamento, a execução e a avaliação da formação continuada.

A participante Olívia compartilhou uma experiência relacionada ao diagnóstico das demandas formativas dos professores de um dos cursos técnicos ofertados pelo CEP-ETP, na qual criou um grupo de WhatsApp e pediu para cada um citar as principais dificuldades enfrentadas no cotidiano de trabalho. As respostas envolveram tanto temas específicos da área profissional quanto temas mais amplos, como feedback aos estudantes e transtornos de aprendizagem. A experiência evidencia o reconhecimento de que o planejamento da formação continuada deve incluir a identificação das

demandas daqueles que se destinarão as atividades, permitindo o desenvolvimento de formações mais significativas. No exemplo, foi criado um grupo no WhatsApp, mas os participantes reconhecem a possibilidade de utilização de outras ferramentas, como formulários online.

Quanto a sistematização nas etapas de execução, avaliação e acompanhamento das ações formativas, o grupo reconhece que a escola já documenta parte dessas informações, como atas, relatórios e lista de frequência, mas sem padronização institucional. Assim, o grupo sugere a criação de instrumentos formais de registro, avaliação das ações e acompanhamento das formações que possa ser utilizado por todos, possibilitando maior continuidade, avaliação dos processos desenvolvidos, mensuração e análise dos dados.

Por fim, uma das discussões centrais refere-se à necessidade de definir uma liderança responsável pela gestão e organização das ações formativas no CEP-ETP. Os participantes reconhecem que a ausência de uma coordenação específica contribui para a fragmentação e improvisação das ações.

Embora o grupo considere a possibilidade de um grupo de trabalho (GT), há consenso de que é necessária uma liderança responsável pela articulação das demandas, organização do calendário, mediação entre os grupos e acompanhamento das ações, como sintetiza Jorge:

> a gente precisa ter alguém que esteja disposto a dialogar com todos os grupos e aprender com todos os grupos [...] Então, alguém que esteja dentro do campo da coordenação pedagógica, que poderia não fazer um trabalho específico para um curso, mas fazer um trabalho específico para todos os cursos (Jorge).

Essa liderança teria como função dialogar com os diferentes setores da escola, organizar calendários e momentos formativos, acompanhar as ações, levantar demandas e estruturar os processos, inclusive no ambiente virtual. Dentro das possibilidades de organização da escola, a estrutura de uma coordenação seria a mais viável para essa liderança, evitando-se, assim, o acúmulo com outras funções.

A subcategoria Temas formativos apresenta uma lista de temas e eixos formativos propostos pelos participantes ao longo da reunião. Os seguintes temas foram citados:

a) Métodos de ensino – esse item se refere aos diferentes métodos de ensino que podem ser utilizado em sala de aula, laboratório e campo de estágio. Os participantes enfatizam as metodologias ativas e os métodos de avaliação, destacando que essas metodologias precisam considerar o contexto da EPT. Apesar de já terem sido ofertadas formações em metodologias ativas em diferentes momentos, o grupo defende que é preciso retomar as formações devido a chegada de novos profissionais;
b) Educação inclusiva – conforme destaca a participante Alice “do ano passado para cá, tem sido muito forte o tema da educação inclusiva no contexto da Educação Profissional, que é bem diferente do que a gente vivencia nas escolas de ensino regular”. Nesse sentido, deve-se debater estratégias de inclusão para os estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas;
c) Tecnologias digitais – envolve o uso de recursos digitais para a produção de aulas e apresentações, como o Canva, o uso de recursos como o Excel, Drive, organização de arquivos em nuvem e o uso da Inteligência Artificial (IA);
d) Organização didático-pedagógica – envolve o preenchimento de diário de classe, a elaboração do plano de ensino e do plano de aula;
e) Organização do trabalho – envolve o uso das tecnologias digitais e a revisão dos fluxos dos diferentes processos de trabalho. Os participantes afirmam que é necessário esclarecer quais são as demandas dos coordenadores e demais funções/cargos na escola, deixando claro em um instrumento informativo e objetivo. Essa temática refere-se, principalmente, a organização do trabalho dos coordenadores, visando resolver o problema da sobrecarga de trabalho das coordenações;
f) Relações interpessoais, comunicação assertiva e gestão de conflitos – essa sugestão corrobora com os achados do questionário, que identificou a mediação de conflitos envolvendo estudantes ou servidores como uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos profissionais do CEP-ETP (quadro 15);
g) Identidade profissional na EPT – esse tema diz respeito ao reconhecimento

e pertencimento dos profissionais como profissionais da EPT, para além de suas formações técnicas de origem. Os participantes apontam a existência de um conflito identitário no qual muitos se reconhecem como nutricionistas, enfermeiros, biomédicos, mas não se percebem como profissionais da educação. Conforme destaca o Participante Jorge:

> [...] a formação técnica precede ao ser professor. Então, não poucas vezes você fala assim: eu sou enfermeiro. Embora só trabalhe nessa escola como professor [...] Muita gente nessa escola é sindicalizado no seu sindicato da classe profissional. Mas não é sindicalizado como professor (Jorge).

Nesse contexto, a temática deve fomentar reflexões sobre o papel educativo desempenhado pelos profissionais, incentivando maior participação nos processos políticos da categoria, bem como nos processos pedagógicos, formativos e institucionais da escola, fortalecendo o sentimento de pertencimento à modalidade e a função social que desempenha.

Para finalizar, quatro temas foram destacados como prioritários para compor as ações formativas da semana pedagógica: acolhimento ao estudante, métodos de ensino, avaliação e diário de classe. Os participantes concordam que as atividades formativas que compõem a semana pedagógica devem ser otimizadas e abordar temas-chaves:

> Acho que a semana pedagógica tinha quer ser palestras cronometradas. Vocês têm 15 minutos de fala (Isadora).

> A gente fazia muito no ensino regular o circuito de formações. Cada sala era um tema e aí os professores se inscreviam sabendo que teriam tempo de participar de duas ou três oficinas dentro desse circuito (Alice).

> Se nós estamos levantando aqui as necessidades, quais são as orientações dos professores de estágio, dos professores de teoria, questão de turma, questão de avaliação? Nós temos que ter aí algumas orientações já pautadas nisso (Jorge).

As falas evidenciam a necessidade de organizar a semana pedagógica de modo intencional e articulado às demandas recorrentes, com modelos de formação mais objetivos e dinâmicos, para favorecer a maior participação dos profissionais.

5 PRODUTO EDUCACIONAL: ELABORAÇÃO, APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO

O ***"GUIA PARA A GESTÃO ESCOLAR: FORMAÇÃO CONTINUADA NA EPT – CEP-ETP"*** (Apêndice F) consiste no Produto Educacional derivado desta pesquisa. Sua produção fundamentou-se nos resultados obtidos por meio do questionário, da análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e do grupo focal realizados no Centro de Educação Profissional – Escola Técnica de Planaltina (CEP-ETP).

O produto foi desenvolvido no formato de apresentação digital, utilizando a plataforma Canva para a organização do layout, dos elementos gráficos e da identidade visual, definidos pela pesquisadora. O guia é composto por 58 slides, organizados em duas seções temáticas. A primeira *"Conceitos iniciais"* reúne referenciais teóricos conceitos sobre organização e gestão dos espaços escolares, formação continuada e Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A segunda, *"Gestão e organização dos espaços de formação continuada no CEP-ETP"* apresenta a configuração atual da formação continuada na instituição, as principais fragilidades identificadas pela pesquisa e propostas voltadas ao aprimoramento da gestão e da organização desses espaços.

O material foi desenvolvido com o objetivo de subsidiar a gestão escolar na organização dos espaços de formação continuada, articulando os referenciais teóricos adotados, os resultados da pesquisa e as proposições elaboradas a partir das evidências produzidas pela pesquisa. Assim, o guia reúne tanto fundamentos conceituais quanto orientações práticas, considerando a realidade institucional do CEP-ETP e as especificidades da EPT. A ficha técnica do produto é apresentada a seguir no Quadro 5:

Quadro 5 - Ficha técnica do Produto Educacional

Informações editoriais	
Conteúdo, projeto gráfico e diagramação	Silvania Nascimento de Sousa Palhano
Orientação e revisão final:	Profª. Doutora Keila Lima Sanches (ProfEPT/IFB)
Descrição técnica do produto	
Título	GUIA PARA A GESTÃO ESCOLAR: FORMAÇÃO CONTINUADA NA EPT - CEP-ETP.
Origem	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Brasília (IFB), dissertação

	intitulada "*Diálogos sobre formação e atuação profissional na EPT: contribuições para organização e gestão de espaços de formação continuada no ambiente laboral".*
Linha de pesquisa	Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) - Macroprojeto 6 –Organização de espaços pedagógicos da EPT.
Área do conhecimento	Ensino
Área de concentração	Educação Profissional e Tecnológica.
Público-alvo	Equipe Gestora, coordenadores e demais profissionais envolvidos na organização da formação continuada do CEP-ETP.
Tipo de Produto Técnico-Tecnológico (PTT)	PTT9 - Manual/Protocolo;
Finalidade do produto	Apresentar a realidade da formação continuada no CEP-ETP, evidenciando suas potencialidades e fragilidades, e contribuir para a gestão e a organização dos espaços formativos no ambiente laboral.
Apoio financeiro	FAPDF
Divulgação	Digital (arquivo PDF).
Idioma	Português
Cidade/Estado/País	Planaltina/Distrito Federal/Brasil.
Ano	2026
Link de acesso	https://drive.google.com/file/d/11-7dIUsq282LpkDhKKyK4SqqIyvfva8m/view?usp=drive_link

Fonte: elaborado pela autora (2026)

A fundamentação teórica do guia apoia-se em autores que dialogam com uma perspectiva crítica da educação, como Saviani (2008), Libâneo (2013) e Gadotti (2011), bem como em autores de referência da Educação Profissional e Tecnológica, entre os quais Moura (2007; 2008; 2014), Ramos (2005; 2010) e Tunes e Barreiro (2023). Essa opção teórico-metodológica possibilitou analisar criticamente a realidade investigada e elaborar propostas coerentes com o contexto institucional e com os princípios da EPT.

De acordo com o Documento Ficha de Avaliação – Programas Acadêmicos e Profissionais, Área 46: Ensino, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sobre as categorias de produtos educacionais, este produto caracteriza-se na categoria PTT9 – Manual/Protocolo, definida como "guia de instruções, protocolo tecnológico experimental/ aplicação ou adequação tecnológica; manual de operação, manual de gestão, manual de normas e/ou procedimentos, entre outros" (Brasil, 2020, p.13).

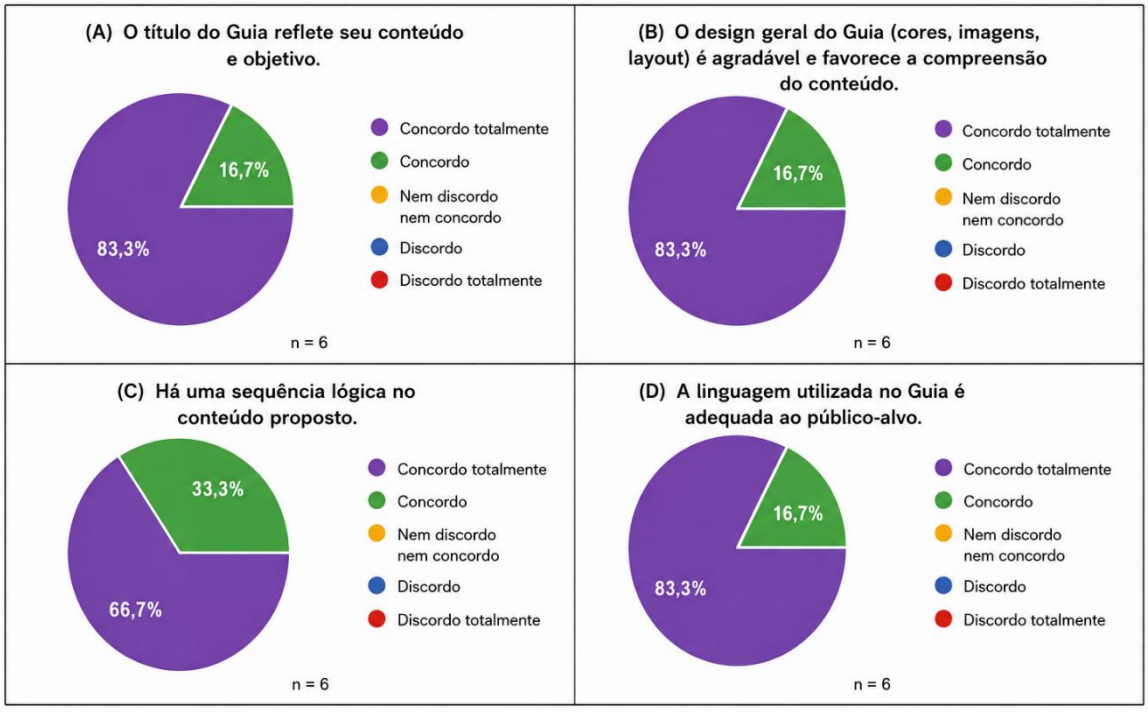
Após sua elaboração, foram escolhidos 6 participantes da pesquisa que integraram o grupo focal para avaliar o produto. Os participantes foram selecionados por sua atuação direta na organização e na gestão das ações de formação continuada desenvolvidas no CEP-ETP. A versão digital foi encaminhada por meio do aplicativo

WhatsApp, acompanhada de um link para acesso ao Formulário de Avaliação do Produto Educacional, elaborado na plataforma Google Forms (Apêndice G). O período de avaliação ocorreu de 9 à 19 de junho de 2026.

O questionário de avaliação foi construído com base nos critérios de Organização, Conteúdo e Relevância, adaptados da proposta apresentada por Casiraghi, Bicalho e Aragão (2025) denominada Escala de Validação por Especialistas de Produtos Educacionais (EVEPE). Foi composto por 12 questões, divididas em: Organização (4), Conteúdo (2), Relevância (4), 1 questão sobre avaliação geral e 1 questão para sugestões, críticas e elogios. As questões relativas aos três critérios utilizaram escala Likert de 5 pontos de concordância, composto pelas opções em “discordo totalmente”, “discordo”, “nem discordo nem concordo”, “concordo” e “concordo totalmente”. Para a avaliação geral do produto, adotou-se uma escala composta pelas categorias “muito ruim”, “ruim”, “regular”, “bom” e “excelente”.

O critério Organização teve como objetivo avaliar aspectos relacionados ao título, ao layout, à sequência do conteúdo e à adequação da linguagem utilizada. Os resultados estão sintetizados na Figura 6:

Figura 6 - Avaliação quanto ao critério Organização do Produto Educacional



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025)

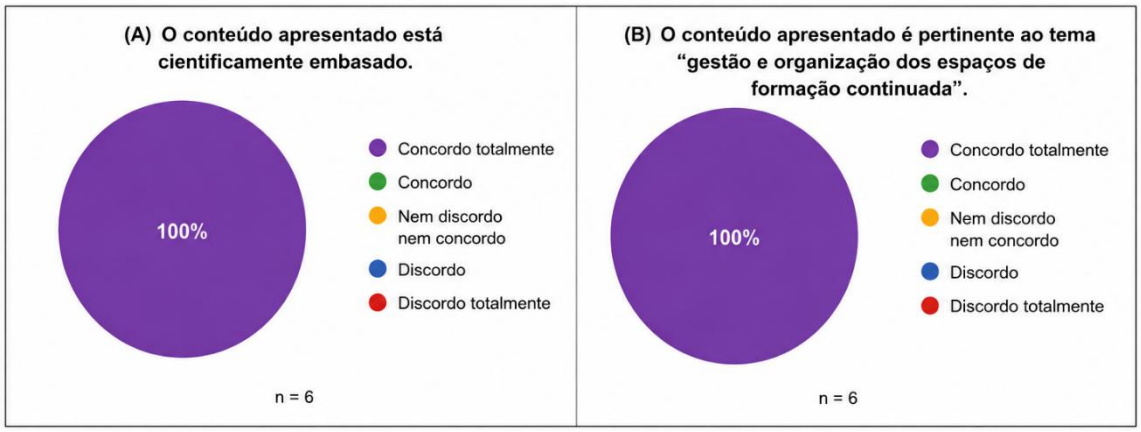
O resultado demonstra que os participantes avaliaram positivamente a organização do Produto Educacional, concordando que sua estrutura, identidade visual, sequência temática e linguagem favorecem a leitura, a compreensão e a utilização do guia como instrumento de apoio à gestão e à organização dos espaços de formação continuada no CEP-ETP.

O título do guia foi considerado representativo de seu conteúdo e finalidade, obtendo 83,3% de respostas na categoria “Concordo totalmente” e 16,7% em “Concordo”. Os mesmos resultados foram observados em relação ao design geral do guia, cuja totalidade dos avaliadores considerou que esses elementos favorecem a compreensão do conteúdo.

Quanto à sequência lógica do conteúdo, 66,7% assinalaram “Concordo totalmente” e 33,3% de “Concordo”, indicando que a organização dos tópicos facilita o acompanhamento das informações apresentadas. Ainda, a linguagem utilizada foi considerada adequada ao público-alvo, com 83,3% de respostas “Concordo totalmente” e 16,7% “Concordo”.

O critério Conteúdo teve como objetivo avaliar o rigor científico das informações apresentadas no Produto Educacional e sua pertinência em relação à temática envolvida. Os resultados evidenciam que ambos os itens obtiveram 100% de concordância total, conforme Figura 7:

Figura 7 - Avaliação quanto ao critério Conteúdo do Produto Educacional



Fonte: elaborado pela autora (2026).

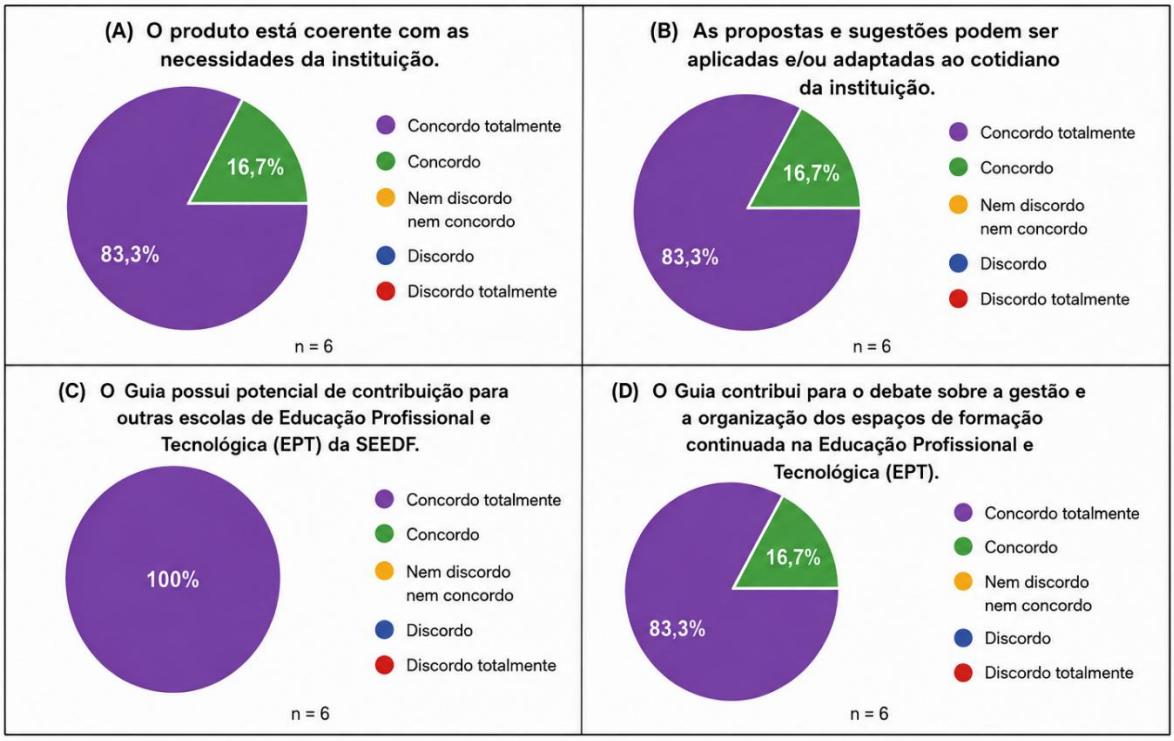
Esse resultado indica que o Produto Educacional atende plenamente às expectativas dos avaliadores quanto ao rigor científico e à adequação temática,

reforçando seu potencial como material de apoio à gestão escolar e à organização das ações de formação continuada na escola.

O critério Relevância teve como objetivo avaliar a adequação do produto às necessidades da instituição, sua aplicabilidade ao contexto escolar, seu potencial de utilização em outras escolas de EPT da SEEDF e sua contribuição para o debate acerca da gestão e da organização dos espaços de formação continuada.

Os resultados revelam uma avaliação amplamente positiva, predominando respostas na categoria “Concordo totalmente” em três dos quatro itens avaliados, como mostra a Figura 8.

Figura 8 - Avaliação quanto ao critério Relevância do Produto Educacional



Fonte: elaborado pela autora (2026)

Sobre a coerência do produto com as necessidades da instituição, 83,3% dos avaliadores assinalaram “Concordo totalmente” e 16,7% “Concordo”, indicando que o guia responde às demandas identificadas no contexto do CEP-ETP. A possibilidade de aplicação ou adaptação das propostas ao cotidiano da escola obteve os mesmos resultados positivos do item anterior. Esse conjunto de resultados demonstra que os participantes reconhecem a viabilidade prática das estratégias apresentadas ao

contexto institucional.

O terceiro item obteve 100% de respostas na categoria “Concordo totalmente”, indicando que o guia possui potencial para contribuir com outras escolas públicas de EPT da SEEDF. Esse resultado sugere que, embora elaborado a partir da realidade do CEP-ETP, o material aborda desafios e proposições que podem dialogar com as demais instituições de EPT da rede.

Por fim, 83,3% dos participantes disseram “concordo totalmente” e 16,7% “concordo” que o guia contribui para o debate sobre a gestão e a organização dos espaços de formação continuada na EPT. Esse resultado reforça que o guia ultrapassa seu caráter operacional, constituindo-se também como um instrumento de reflexão e fortalecimento das práticas de gestão da formação continuada.

Em conjunto, os resultados do critério Relevância evidenciam que o produto apresenta elevada pertinência institucional, aplicabilidade prática e potencial de disseminação, além de contribuir para o fortalecimento das discussões sobre a gestão e a organização da formação continuada na EPT.

Os participantes ainda puderam registrar elogios, críticas e sugestões acerca do produto. As manifestações foram predominantemente positivas, especialmente quanto à qualidade do material, à aplicabilidade das propostas, à fundamentação teórica e à sua contribuição para a formação continuada no CEP-ETP.

Entre os comentários, destaca-se a percepção do guia como um instrumento capaz de subsidiar a gestão escolar na organização da formação continuada, articulando as demandas identificadas entre os profissionais, a fundamentação teórica e propostas aplicáveis ao contexto institucional:

> Material excelente para a gestão escolar estudar e organizar a formação da sua equipe, visto que trás a realidade colhida dos servidores, analisadas sobre o olhar científico de autores renomados da educação e por fim colaborações finais palpáveis à aplicação escolar (Participante A).
>
> Excelente trabalho, nos ajudará bastante (Participante B).
>
> Excelente material e pesquisa bastante produtiva para a área da Educação Profissional e Tecnológica (Participante D)
>
> Achei maravilhosa a proposta do conteúdo do guia. Está com sugestões de temas, modelos e propostas para que haja espaços para formação continuada nas escolas técnicas (Participante F).

Além dos elogios, os participantes apresentaram duas sugestões para

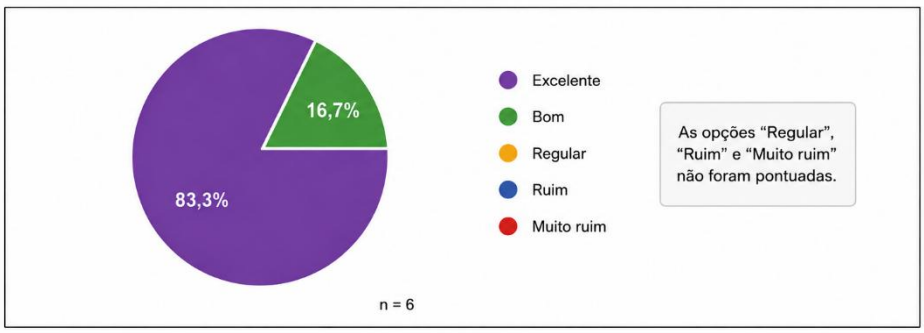
aprimoramento do produto. O Participante C indicou que o material poderia apresentar melhoria na disposição das cores, enquanto o Participante E identificou a necessidade de ajuste no trecho do item 4.3, no qual a utilização do termo “pedagogos”, no plural, poderia sugerir a existência de mais de um profissional atuando no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA):

> Poderia melhorar a disposição das cores (Participante C).
>
> No item 4.3, no parágrafo que se refere aos formadores, cita pedagogo no plural, dando a entender que a instituição conta com mais de um pedagogo. Sugiro essa alteração, de modo a deixar claro, que há apenas um profissional nesse Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem – SEAA [...] O trabalho apresenta grande relevância para a gestão educacional, oferecendo orientações práticas e fundamentadas que contribuem para o fortalecimento da formação continuada e para a melhoria dos processos educacionais (Participante E).

A sugestão apresentada pelo Participante E foi incorporada à versão final do produto, com a adequação do trecho que indica a composição atual da equipe do CEP-ETP. Quanto à observação do Participante C sobre a disposição das cores, não foi possível realizar, uma vez que o comentário não indicou quais elementos, combinações ou aspectos da composição visual poderiam ser modificados visando o aprimoramento.

Por fim, na avaliação geral do produto, o resultado aponta para um elevado nível de satisfação (Figura 9), com predominância da avaliação “Excelente” (83,3%) e “Bom” (16,7%), corroborando os resultados apresentados na avaliação dos critérios Organização, Conteúdo e Relevância.

Figura 9 - Avaliação geral do Produto Educacional



Fonte: elaborado pela autora (2026)

Nesse sentido, é possível afirmar que, de modo geral, houve aprovação do

produto educacional pelos participantes que participaram do processo de avaliação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo norteador desta pesquisa foi compreender como a formação continuada é concebida em uma escola pública de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do Distrito Federal, a partir do diálogo com seus profissionais e da análise do Projeto Político-Pedagógico, visando identificar contribuições para a organização e a gestão dos espaços de formação continuada no ambiente laboral.

Para tanto, foram analisados referenciais teóricos sobre formação continuada, EPT e gestão e organização dos espaços escolares. A revisão evidenciou a escassez de estudos que abordam a formação continuada na EPT sob a perspectiva de sua organização e gestão, especialmente aqueles que incluem os diferentes profissionais que compõem o trabalho educativo para além da docência, indicando lacunas que podem ser exploradas em pesquisas futuras.

No contexto do CEP-ETP, os resultados revelaram um quadro de profissionais com formações diversificadas, com predominância na área da saúde. Em relação à pós-graduação, prevalecem especializações *lato sensu* vinculadas às áreas de formação inicial, sendo menos frequente formações relacionadas à EPT, evidenciando a necessidade de ampliar oportunidades de aprofundamento dos fundamentos, das concepções e das especificidades da modalidade.

A investigação permitiu compreender como os espaços de formação continuada vêm sendo constituídos na escola, identificar aspectos que necessitam de aprimoramento e, principalmente, reconhecer as potencialidades institucionais capazes de sustentar novos caminhos para sua organização e gestão. Entre elas destacam-se a valorização da formação continuada pelos profissionais; o reconhecimento da aprendizagem colaborativa e da troca de experiências para o desenvolvimento profissional; a existência de profissionais com perfil formador e com disponibilidade para contribuir com as ações formativas; e a existência de iniciativas já desenvolvidas pela escola que podem ser ampliadas. Destaca-se, sobretudo, a capacidade da equipe do CEP-ETP de produzir respostas às necessidades formativas que emergem do cotidiano, especialmente diante da ausência de iniciativas da EAPE/SEEDF que atendam às demandas específicas da EPT.

Esses achados demonstram que a formação continuada no CEP-ETP não precisa ser construída do zero. A instituição dispõe de experiências, conhecimentos, profissionais e práticas que constituem bases importantes para o aprimoramento dos

processos de formação continuada. As potencialidades oferecem condições concretas para a implementação de novas estratégias de organização e gestão que tornem a formação mais sistemática, participativa, articulada e integrada ao planejamento institucional.

Ao mesmo tempo, foram identificadas fragilidades relacionadas à a fragmentação das ações e dos diferentes grupos profissionais; a inconstância de orientação introdutória dos novos profissionais; a participação limitada na escolha das temáticas; a ausência de coordenação central para a articulação das ações formativas de interesse geral; a falta de padronização nos instrumentos de registro, avaliação e acompanhamento das formações; além das dificuldades relacionadas ao tempo e à sobrecarga de trabalho. Também se observou uma compreensão fragmentada da formação na EPT, associada à baixa incidência de formação específica na modalidade, à inconstância na formação introdutória dos novos profissionais, a limitação na apropriação dos instrumentos institucionais e a inexistência de percursos formativos específicos para a modalidade oferecidos pela EAPE/SEEDF, fatores contribuem para a manutenção de lacunas na compreensão dos fundamentos da modalidade e de sua concepção de formação humana integral.

Contudo, mais do que enfatizar essas fragilidades, sua identificação permitiu reconhecer os aspectos que precisam ser fortalecidos e orientar a construção de respostas coerentes com as condições materiais da escola. As contribuições formuladas não foram elaboradas a partir de um modelo externo, mas emergiram do diagnóstico institucional e do diálogo com os profissionais. Ao conhecer suas experiências, percepções, necessidades e dificuldades, foi possível delinear direções estratégicas para a organização das ações de formação continuada no CEP-ETP.

Entre essas direções estão o fortalecimento das bases teóricas e epistemológicas da EPT e de sua apropriação coletiva, inclusive, incentivando a pós-graduação em EPT; a integração da formação continuada ao planejamento institucional, seja semestral ou anual, com a definição de um calendário formativo, temas prioritários, responsabilidades, formas de registro, acompanhamento e avaliação das ações; a participação dos profissionais na escolha dos temas formativos; e o uso de metodologias que favoreçam a troca de experiências, a aprendizagem colaborativa e a integração dos profissionais.

Também é necessário que escola desenvolva estratégias para mitigar a sobrecarga de trabalho, fator que influência negativamente à participação nas ações

formativas. Ainda, é preciso reconhecer as especificidades formativas dos diferentes grupos profissionais e adaptar e ampliar as iniciativas formativas já existentes na escola.

A partir desses resultados foi elaborado o produto educacional *Guia para a Gestão Escolar: Formação continuada na EPT (CEP-ETP),* que sistematiza o diagnóstico institucional e os caminhos construídos para a gestão e organização dos espaços de formação continuada no CEP-ETP. A intenção do Guia não é estabelecer um modelo prescritivo, mas oferecer subsídios para que a gestão escolar possa diagnosticar necessidades, planejar, executar, acompanhar, avaliar e replanejar as ações de formação continuada em diálogo com os diferentes profissionais.

Essa mobilização coletiva encontra ressonância em Nóvoa (2022), ao defender que a metamorfose da escola acontece quando os professores se reúnem para pensar o trabalho e construir respostas aos desafios que atravessam o cotidiano escolar. No contexto do CEP-ETP, essa compreensão pode ser ampliada para o conjunto dos profissionais da educação que participaram da pesquisa e colaboraram na construção dos novos caminhos sistematizados no Guia.

Assim, espera-se que esta pesquisa e o produto educacional contribuam para o aprimoramento da organização e da gestão da formação continuada no CEP-ETP e para a ampliação das discussões sobre a temática no campo da EPT. Ao reconhecer a escola como espaço de formação e seus profissionais como sujeitos desse processo, reafirma-se a possibilidade de fortalecer uma política de formação continuada que parta das condições concretas da instituição, mobilize suas potencialidades e seja construída não apenas para os profissionais, mas com eles.

REFERÊNCIAS

ALVES, Marcelo dos Reis da Silva; LIMA, Geraldo Gonçalves. A formação continuada dos Técnicos-Administrativos em Educação no IFTM: contribuições para o apoio ao ensino e fortalecimento do ambiente educacional. **Educitec -Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico,** Manaus (AM), v. 11, e245025, 2025.

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 Lapera; 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.

BAUER, Martin W; GASKELL, Geroge. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. —7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

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. Acesso em: 02 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.566, de 23 de dezembro de 1909.** Créa nas capitaes dos estados das Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 06 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Diretoria de Avaliação (DAV). **Ficha de Avaliação – Programas Acadêmicos e Profissionais. Área 46. Ensino.** [S. l.], 2020. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/FICHA_ENSINO.pdf/@@display-file/file. Acesso em: 31 jul. 2026.

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 – SINAEPT. Brasília-DF: Presidência da República, 2025a. Disponível em: 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, 2026a.

Disponível em: 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 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília-DF. Disponível em:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 13 jun. 2025.

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. Acesso em: 07 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/l15388.htm. Acesso em: 17 jul. 2026.

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. Acesso em: 05 fev. 2026.

BRASIL. **Relatório Anual Socioeconômico da Mulher:** RASEAM 2025. Ministério das Mulheres. Observatório Brasil da Igualdade de Gênero. Ano 7 (mar. 2025). Brasília. 2025b. Disponível em: https://www.gov.br/mulheres/pt-br/central-de-conteudos/publicacoes/raseam-2025_versao_defeso_eleitoral.pdf/@@display-file/file. Acesso em: 19 dez. 2025.

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

CASIRAGHI, Bruna; SOUZA, Elton Bicalho de; ARAGÃO, Júlio César Soares. Construção de uma escala de validação por especialistas de produtos educacionais. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, *[S. l.]*, v. 6, p. e025029, 2025. DOI: 10.51281/impa.e025029.

CASTRO, Palma Carla Carneiro de Castro. **Bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica:** uma proposta de formação continuada para professores. 2022. Dissertação de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Brasília (IFB), 2022.

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 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.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do Distrito Federal. **Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015.** Aprova o Plano Distrital de Educação – PDE e dá outras providências. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/a67c782d75ed48168d81521d566eeac2/Lei_5499_14_07_2015.pdf. Acesso em: 26 abr. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do Distrito Federal. **9º Relatório de Monitoramento do Plano Distrital de Educação - 2024.** Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/documents/d/seedf/9-relatorio-de-monitoramento-pde-2024_versao-preliminar-5mai26-pdfAcesso em: 3 jul. 2026.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes de Formação Continuada. Brasília-DF.** *s.d.* Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/documents/d/seedf/diretrizes-de-forma-c3-a7-c3-a3o-continuada_05fev19-2-pdf. Acesso em: 25 abr. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Portaria nº 30, de 15 de janeiro de 2024.** Dispõe sobre a organização administrativa e pedagógica da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais de Educação - EAPE da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF. Disponível em: https://www.eape.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2024/02/Portaria-n30.pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.

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. **Lei nº 5.105, de 03 de maio de 2013a.** Reestrutura a carreira Magistério Público do Distrito Federal e dá outras providências. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/74206/Lei_5105_2013.html. Acesso em: 15 jan. 2026.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Lei nº 5.106, de 03 de maio de 2013b.** Dispõe sobre a carreira Assistência à Educação do Distrito Federal e dá outras providências. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/74207/Lei_5106_03_05_2013.html. Acesso em: 15 jan. 2026.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria nº 1.284, de 26 de novembro de 2025.** Dispõe sobre o Procedimento de Distribuição de Turmas, Carga Horária, Atribuição de Atendimentos e Atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/78b2207cea5e470ea8bd94570aa49ef5/Portaria_1284_26_11_2025.html. Acesso em: 15 jan. 2026.

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

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho:** Ensinar-e-aprender com sentido. 2ª edição - São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GARCIA, Luciane Terra dos Santos; QUEIROZ, Maria Aparecida. **Embates pedagógicos e organizacionais nas políticas de educação.** Natal: Ed. da UFRN, 2009.

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.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 9 ed. 2011.

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

KUENZER, Acacia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 28, nº 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007.

LELES, Letícia Cabral; AMARAL, Graziele Alves. Prazer e sofrimento no trabalho de servidores públicos: estudo de caso com técnico-administrativos em educação. **R. Laborativa,** v. 7, n. 1, p. 53-73, abr./2018.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, out., 2006.

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

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

LOUREIRO, Thiago; MENDES, Glauco Henrique de Sousa; SILVA, Eduardo Pinto. Estigma, invisibilidade e intensificação do trabalho: estratégias de enfrentamento do sofrimento pelos assistentes em administração. **Trab. Educ. Saúde,** Rio de Janeiro, v. 16 n. 2, p. 703-728, maio/ago. 2018.

LUCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Editora Positivo: Curitiba. 2009.

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

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional:** uma questão paradigmática. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação.** 3ª edição. Editora Cortez. 1994.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais Inovadores na Formação de Professores para a Educação Profissional. In: **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2008. V.1. nº1 (jun 2008 - anual), p. 8-22.

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.

MANSUR, T.S. Saúde mental de servidores administrativos e professores de uma instituição de educação profissional e tecnológica. **Research, Society and Development,** v. 13, n. 8, e9413846636, 2024.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da economia política.** Livro I: O processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. In: FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria.; CALDART, Roseli Salete (org.) **História, Natureza, Trabalho, Educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

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

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

NÓVOA, António. (coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES,** Vitória-ES, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan-jun. 2012.

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

NÓVOA, António. **Professores:** Imagens do futuro presente. Lisboa, 2009.

OLIVEIRA, Jacob Costa de; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento. 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.

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: Ciência, Trabalho e Cultura na Relação entre Educação Profissional e Educação Básica. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: Desafios, Tensões e Possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 42-57.

RITZEL, Priscila Rostirola. **Gestão da/na Educação Profissional e Tecnológica:** reflexões sobre o trabalho do diretor geral. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS). 2023.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional,** *[S. l.]*, v. 6, n. 19, p. p. 37–50, 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 28 nov. 2024.

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.

SANTOS, Adriana Ramos; MENDONÇA, Maria Elisangela Martins da Silva. Formação continuada de professores: uma análise das ações formativas destinadas à implementação da BNCC e do novo currículo do Acre. Maceió: **Debates em Educação,** v. 15, nº. 37, 2023.

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.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. 9.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

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, Caetana Juracy Resende; PACHECO, Eliezer Moreira. A concepção do projeto político pedagógico dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica,** v. 1, n. 22, p. e13658, 2022.

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>. Acesso em: 17 jan. 2026.

SUCHODOLSKI, Bogdan. Teoria Marxista da Educação. V. 1. Estampa: Lisboa, 1976. TRAD, Leny A. Bonfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis: Revista De Saúde Coletiva,** 19(3), 777–796. 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TESSARINI, Geraldo; SALTORATO, Patrícia. Organização do trabalho dos servidores técnico-administrativos em uma instituição federal de ensino: uma abordagem sobre carreira, tarefas e relações interpessoais. **Cad. EBAPE.BR,** v. 19, Edição Especial, Rio de Janeiro, Nov. 2021.

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, nº 2, p.25-42, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.10443709.

VALLE, Paulo Roberto Dalla; FERREIRA, Jacques de Lima. Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. **Educação Em Revista,** v.41, e49377, 2025.

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.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). **Projeto Político da Escola:** Uma construção possível. Campinas: Papirus, 2013.

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.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O QUESTIONÁRIO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Etapa Questionário

O (A) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar do projeto "*Diálogos sobre formação e atuação profissional na EPT: contribuições para a organização e gestão de espaços de formação continuada no ambiente laboral*", sob a responsabilidade da pesquisadora principal Silvania Nascimento de Sousa Palhano, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Brasília - Campus Brasília.

O objetivo da pesquisa é "Analisar as ações e políticas institucionais voltadas para a formação continuada dos profissionais que atuam em uma escola pública de Educação Profissional do Distrito Federal, buscando compreender e contribuir para a organização e gestão dos espaços pedagógicos presentes no ambiente laboral".

O (A) senhor (a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo através da omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a).

A sua participação será através do preenchimento de um questionário online a ser enviado por e-mail e/ou WhatsApp. O questionário é composto por perguntas abertas e fechadas, divididas em quatro categorias de perguntas: I- perfil do respondente; II- formação profissional III- trabalho na Educação Profissional e Tecnológica (EPT); e IV- percepções sobre formação continuada. O tempo estimado para preenchimento do questionário é de 15 minutos.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são: relativos à confidencialidade dos dados, cansaço ao preencher o questionário e desconforto diante de questões sensíveis. Para minimizá-los serão asseguradas a confidencialidade e a privacidade dos dados, a proteção da imagem e a não utilização das informações em prejuízo dos participantes. O (A) senhor (a) poderá optar por não responder a alguma pergunta, pausar ou interromper sua participação a qualquer momento, sem prejuízo. Se o (a) senhor (a) aceitar participar, terá a oportunidade de contribuir para a organização e gestão de espaços de formação continuada na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), especialmente no Centro de Educação Profissional – Escola Técnica de Planaltina (CEP-ETP).

O (a) Senhor (a) pode se recusar a responder, ou participar de qualquer procedimento e

de qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para o (a) senhor (a).

Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação, que será voluntária. Se existir qualquer despesa adicional relacionada diretamente à pesquisa (tais como, passagem para o local da pesquisa, alimentação no local da pesquisa, procedimentos como consequência da pesquisa) a mesma será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Os resultados da pesquisa serão divulgados pelo ProfEPT, do Instituto Federal de Brasília - Campus Brasília, podendo ser publicados posteriormente. Os dados e materiais utilizados na pesquisa ficarão sob a guarda da pesquisadora.

Se o (a) Senhor (a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor, telefone para: Silvania Nascimento de Sousa Palhano, orientada pela Prof.ª Dra. Keila Lima Sanches, no Instituto Federal de Brasília – campus Brasília, telefone (61) 99932-8262, disponível inclusive para ligação a cobrar, ou email: silvania.nasc.sousa@gmail.com.

Este projeto foi Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do (CEP/HFA). O CEP é composto por profissionais de diferentes áreas cuja função é defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. As dúvidas sobre os direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas através do telefone: (61) 3966-2044 ou e-mail: cep@hfa.mil.br

O senhor (a) receberá uma via deste termo assinado onde consta o telefone e o endereço institucional do pesquisador principal e do CEP, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Brasília, xx de outubro de 2025.

_____

Silvania Nascimento de Sousa Palhano

Pesquisador principal
Silvania Nascimento de Sousa Palhano
Planaltina-DF CEP: 73401-409/Telefone: (61) 99932-8262

Eu, _____Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação na pesquisa e concordo com a publicação dos resultados, conforme descrito nesse termo.

_____

Participante

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ONLINE

Pesquisa sobre Formação e Atuação Profissional na EPT - o contexto do CEP-ETP

Prezado(a),

Convido você a participar da pesquisa intitulada ***"Diálogos sobre formação e atuação profissional na EPT: contribuições para a organização e gestão de espaços de formação continuada no ambiente laboral"***, de responsabilidade da mestranda Silvania Nascimento de Sousa Palhano. A pesquisa tem como objetivo contribuir para a organização e gestão dos espaços de formação continuada no CEP-ETP, a partir da análise do contexto institucional e da formação e atuação de seus profissionais.

Sua participação é voluntária e ocorrerá por meio do preenchimento das 27 questões apresentadas nas próximas páginas. As informações coletadas serão tratadas com sigilo e confidencialidade, garantindo o anonimato das respostas. Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmico/científicos vinculados a esta pesquisa.

Em caso de dúvidas, entre em contato pelo e-mail: silvania.nasc.sousa@gmail.com

Desde já, agradeço a sua colaboração e disponibilidade.

***EPT:** Educação Profissional e Tecnológica

***CEP-ETP:** Centro de Educação Profissional - Escola Técnica de Planaltina

***SEEDF:** Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Este formulário está coletando automaticamente os e-mails de todos os participantes. Alterar configurações

Declaro que li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e concordo em participar da pesquisa intitulada *"DIÁLOGOS SOBRE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL NA EPT: CONTRIBUIÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DE ESPAÇOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO AMBIENTE LABORAL".* *

- ○ SIM

1 - Qual o seu gênero?

- ○ Masculino
- ○ Feminino
- ○ Outro
- ○ Prefiro não declarar

2 - Assinale a faixa etária em que você se enquadra:

- ○ Até 25 anos
- ○ 26-30 anos
- ○ 31-35 anos
- ○ 36-40 anos
- ○ 41-45 anos
- ○ 46-50 anos
- ○ 51-55 anos
- ○ 56-60 anos
- ○ 61 anos ou mais

3 - Qual o seu tipo de vínculo com o CEP-ETP?

- ○ Efetivo
- ○ Contrato por tempo determinado (temporário, substituto, estagiário)

4 - Assinale a sua área específica de formação (graduação). Caso não encontre uma opção adequada, preencha o campo **"outro"**.

- ◯ Não possuo graduação
- ◯ Administração
- ◯ Análise e Desenvolvimento de Sistemas
- ◯ Biomedicina
- ◯ Ciência da Computação
- ◯ Contabilidade
- ◯ Direito
- ◯ Enfermagem
- ◯ Engenharia agronômica
- ◯ Engenharia civil
- ◯ Farmácia
- ◯ Física
- ◯ Geografia
- ◯ História
- ◯ Letras/Português
- ◯ Matemática
- ◯ Nutrição
- ◯ Odontologia
- ◯ Pedagogia
- ◯ Psicologia
- ◯ Química
- ◯ Outro: .....

5 - Em que medida você considera que sua FORMAÇÃO INICIAL foi suficiente para prepará-lo(a) para o exercício das atividades que você desempenha no CEP-ETP?

- ◯ 1 - Nada suficiente
- ◯ 2 - Pouco suficiente
- ◯ 3 - Parcialmente suficiente
- ◯ 4 - Suficiente
- ◯ 5 - Totalmente suficiente

6 - Qual é o seu nível mais elevado de escolaridade?

- ( ) Ensino médio
- ( ) Curso Técnico
- ( ) Graduação
- ( ) Especialização/pós graduação lato sensu
- ( ) Mestrado
- ( ) Doutorado
- ( ) Pós-doutorado

7 - Você possui formação em nível de pós-graduação **(especialização, mestrado ou doutorado) concluída ou em andamento?** *

- ( ) Não possuo pós-graduação
- ( ) Sim, concluída
- ( ) Sim, em andamento
- ( ) Sim, concluída e em andamento

8 - Assinale a(s) opção(s) que corresponde(m) à sua formação em nível de pós-graduação **(especialização, mestrado e doutorado) concluídas ou em andamento.**
(Você pode marcar mais de uma opção).

- [ ] Especialização - concluída
- [ ] Especialização - em andamento
- [ ] Mestrado - concluído
- [ ] Mestrado - em andamento
- [ ] Doutorado - concluído
- [ ] Doutorado - em andamento

9 - Sua formação em nível de pós-graduação **(especialização, mestrado e doutorado)** está relacionada a quais áreas? Caso não encontre uma opção correspondente, selecione **"Outro"** e especifique.
(Você pode marcar mais de uma opção).

- [ ] Área de formação profissional específica
- [ ] Educação (geral)
- [ ] Educação Profissional e Tecnológica (EPT)
- [ ] Outro: .....

10 - Há quanto tempo você atua na EPT?

- ○ Há menos de 1 ano
- ○ 1-2 anos
- ○ 3-5 anos
- ○ 6-10 anos
- ○ 11-15 anos
- ○ 16 anos ou mais

11 - Há quanto tempo você trabalha no CEP-ETP?

- ○ Há menos de 1 ano
- ○ 1-2 anos
- ○ 3-5 anos
- ○ 6-10 anos
- ○ 11-15 anos
- ○ 16 anos ou mais

12 - Ao iniciar seu trabalho na EPT você participou de algum curso, palestra, treinamento, capacitação ou orientação sobre os objetivos dessa modalidade de ensino? Marque a opção que melhor reflete sua resposta:

- ○ Não participei, pois não foi ofertado
- ○ Não participei, embora tenha sido ofertado
- ○ Participei. Foi ofertado pelo CEP-ETP (escola)
- ○ Participei. Foi ofertado pela SEEDF.

13 - De modo geral, como você avalia sua prática profissional no CEP-ETP considerando sua função e responsabilidades?

- ○ 1 - Insatisfatória
- ○ 2 - Regular
- ○ 3 - Boa
- ○ 4 - Muito boa
- ○ 5 - Excelente

14 - Como você avalia o seu conhecimento sobre os itens abaixo. (Marque uma opção por linha. Caso as cinco opções não apareçam na tela, arraste para o lado ou vire o celular.) *

	Não conheço	Conheço pouco	Conheço mode...	Conheço muito	Conheço total...
PPP - Projeto P...	○	○	○	○	○
Regimento Ger...	○	○	○	○	○
Projeto Pedagó...	○	○	○	○	○
Organograma f...	○	○	○	○	○
Regimento Ger...	○	○	○	○	○
Currículo em M...	○	○	○	○	○

15 - Para você, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) deve proporcionar que tipo de formação aos estudantes?

Texto de resposta longa

16 - Com base nas atividades de formação continuada das quais você já participou, como você avalia o impacto delas na melhoria de sua atuação profissional na EPT?

- ○ 1 - Nenhuma melhoria
- ○ 2 - Pouca melhoria
- ○ 3 - Moderada melhoria
- ○ 4 - Muita melhoria
- ○ 5 - Total melhoria

17 - Quais atividades e/ou ações você considera que mais contribuíram para a sua atuação e desenvolvimento profissional na EPT?

Texto de resposta longa

18 - Em que medida você avalia a importância da troca de experiência e compartilhamento com os demais colegas do CEP-ETP no planejamento e desempenho de suas atividades?

- ○ 1 - Nenhuma importância
- ○ 2 - Pouca importância
- ○ 3 - Moderada importância
- ○ 4 - Muita importância
- ○ 5 - Total importância

19 - Avalie o seu nível de satisfação em relação aos seguintes aspectos das ações de formação continuada do CEP-ETP. (Marque uma opção por linha. Caso as cinco opções não apareçam na tela, arraste para o lado ou vire o celular.) *

	Muito insatisfe...	Insatisfeito	Indiferente	Satisfeito	Muito satisfeito
Frequência (qu...	○	○	○	○	○
Organização (d...	○	○	○	○	○
Temas aborda...	○	○	○	○	○
Participação n...	○	○	○	○	○
Formato das a...	○	○	○	○	○
Continuidade (...	○	○	○	○	○

20 - Quais os principais fatores que **MOTIVAM** sua participação nas atividades de formação continuada? *(Marque 3 opções).*
Caso não encontre uma opção adequada, preencha o campo **"outro".**

- [ ] Relevância do tema para minha área de atuação
- [ ] Certificação e/ou progressão na carreira
- [ ] Interação e troca de experiências com colegas
- [ ] Horário compatível com minha jornada de trabalho
- [ ] Formação ofertada dentro da escola
- [ ] Interesse pessoal em aprender mais
- [ ] Incentivo ou apoio da gestão escolar
- [ ] Influência dos colegas de trabalho
- [ ] Aplicação imediata dos conhecimentos adquiridos
- [ ] Necessidade de atualização frente às mudanças na área profissional
- [ ] Reconhecimento institucional do esforço formativo
- [ ] Outro: .....

21 - Quais os principais fatores que **DESMOTIVAM** sua participação nas atividades de formação continuada? *(Marque 3 opções).*
Caso não encontre uma opção adequada, preencha o campo **"outro".**

- [ ] Temas sem relação direta à minha área de atuação
- [ ] Falta de tempo ou sobrecarga de trabalho
- [ ] Falta de valorização e reconhecimento após a formação
- [ ] Inexistência de incentivos para participar
- [ ] Formação oferecida fora do meu horário de trabalho
- [ ] Formação oferecida em local distante da escola e/ou residência
- [ ] Dinâmica da formação pouco atrativa
- [ ] Falta de divulgação ou comunicação sobre as formações disponíveis
- [ ] Cansaço físico ou emocional
- [ ] Limitação no número de vagas para as formações
- [ ] Falta de aplicabilidade prática dos conteúdos abordados
- [ ] Falta de continuidade ou acompanhamento das formações
- [ ] Outro: .....

22 - Atualmente, você participa de algum curso de qualificação e atualização profissional (curso de curta duração)? Caso não encontre uma opção adequada, preencha o campo **"outro".**

- ( ) Não realizo nenhum curso atualmente
- ( ) Sim, curso de formação oferecido pela EAPE
- ( ) Sim, curso de formação oferecido por instituições credenciadas à EAPE
- ( ) Sim, curso de formação oferecido pelo "Sistema S"(SESI, SENAI, SESC, SENAC)
- ( ) Sim, curso de formação oferecido pela Escola de Governo (EGOV)
- ( ) Sim, curso de formação oferecido pela Universidade aberta do SUS (UNA-SUS)
- ( ) Outro: .....

23 - A **Qualidade de Vida no Trabalho (QVT)** envolve aspectos do ambiente laboral que impactam a vida dos profissionais, como bem-estar, saúde física e mental, segurança, relações sociais, condições de trabalho e valorização profissional. **Na sua opinião,** qual a importância de a escola tratar a QVT como tema de reflexão e prática no ambiente escolar?

- ○ 1 - Nada importante
- ○ 2 - Pouco importante
- ○ 3 - Moderadamente importante
- ○ 4 - Importante
- ○ 5 - Muito importante

24 - Atualmente (2025), qual função você desempenha no CEP-ETP? *

- ○ Equipe Gestora (diretor, vice-diretor, supervisor(a))
- ○ Coordenação e orientação pedagógica
- ○ Corpo docente (professores de teoria e estágio)
- ○ Apoio técnico-administrativo e Secretaria escolar

25 - Assinale os cursos do CEP-ETP nos quais você já atuou diretamente. (Responda somente se você for **professor(a) ou coordenador(a) ou orientador(a) pedagógico(a).** Você pode marcar mais de uma opção.)

- ☐ Técnico em Enfermagem
- ☐ Técnico em Nutrição e Dietética
- ☐ Técnico em Análises Clínicas
- ☐ Técnico em Saúde Bucal
- ☐ Técnico em Administração
- ☐ Técnico em Informática - EaD
- ☐ Técnico em Secretaria Escolar - EaD
- ☐ Técnico em Registro e Informações de Saúde - EaD
- ☐ Técnico em Controle Ambiental - EaD
- ☐ Técnico em Libras - EaD
- ☐ Curso FIC - presencial
- ☐ Curso FIC - EaD

26 - Qual/quais desses aspectos você considera uma dificuldade ou desafio em SUA atuação? (Responda somente se for **professor(a) ou coordenador(a) ou orientador(a) pedagógico(a)).**
Marque até 5 opções.

- [ ] Utilizar diferentes metodologias de ensino (conteúdos, avaliações e estratégias de aprendizagem)
- [ ] Elaborar planos de aula e planos de curso
- [ ] Desenvolver e participar de projetos interdisciplinares ou integradores
- [ ] Motivar os estudantes no processo de ensino e aprendizagem
- [ ] Sobrecarga de trabalho (quantidade de tarefas, prazos curtos)
- [ ] Acompanhar estudantes com dificuldade de aprendizagem
- [ ] Acompanhar estudantes com algum tipo de deficiência
- [ ] Lidar com estudantes de diferentes faixas etárias ao mesmo tempo
- [ ] Trabalhar com mais de um curso ao mesmo tempo
- [ ] Mediar conflitos e lidar com a indisciplina dos estudantes
- [ ] Lidar com situações de conflito entre os pares
- [ ] Realizar aulas práticas e/ou de laboratório
- [ ] Realizar atividade com os estudantes fora do ambiente escolar
- [ ] Contextualizar conteúdos com a realidade do mundo do trabalho
- [ ] Incentivar a permanência dos estudantes diante da evasão ou absenteísmo
- [ ] Incentivar a inclusão e prevenir a violência no ambiente escolar
- [ ] Integração e trabalho em equipe
- [ ] Comunicação com os demais setores da escola
- [ ] Colaborar com medidas de segurança institucional
- [ ] Limitação de recursos e materiais didático
- [ ] Outro: .....

27 - Qual/quais desses aspectos você considera uma dificuldade ou desafio em SUA atuação? (Responda somente se for **membro da equipe do Apoio Técnico Administrativo ou da Secretaria Escolar).**
Marque até 5 opções.

- [ ] Excesso de demandas administrativas e burocráticas
- [ ] Dificuldade de comunicação entre os setores da escola
- [ ] Falta de clareza quanto às atribuições do cargo
- [ ] Dificuldade de articulação entre equipe pedagógica e administrativa
- [ ] Falta de formação específica para algumas atividades da função
- [ ] Dificuldade no uso de sistemas informatizados e plataformas institucionais
- [ ] Dificuldade em atender adequadamente estudantes e famílias com diferentes perfis e necessidades
- [ ] Falta de recursos materiais e tecnológicos para o desempenho das funções
- [ ] Lidar com situações de conflito envolvendo estudantes ou servidores
- [ ] Participar de ações ou decisões pedagógicas da escola
- [ ] Falta de reconhecimento e valorização profissional
- [ ] Falta de formação básica para entendimento integral do funcionamento de uma escola
- [ ] Colaborar com medidas de segurança institucional
- [ ] Outro: .....

28 - Qual/quais desses aspectos você considera uma dificuldade ou desafio em SUA atuação? (Responda somente se for **membro da equipe gestora (diretor, vice diretor e supervisor(a)).**
Marque até 5 opções.

- [ ] Engajar a comunidade escolar na elaboração e implementação do Projeto Político-Pedagógico
- [ ] Acompanhar e supervisionar a execução das atividades desenvolvidas pelos docentes e equipe técnica, ...
- [ ] Planejar e gerenciar os recursos materiais e financeiros da escola
- [ ] Compreender a legislação e normas educacionais nacionais e locais, em especial que tratam da EPT
- [ ] Definir metas e ações com base nos resultados da escola (taxa de matrícula, desistência, aprovação, re...
- [ ] Zelar pelo patrimônio e pelos espaços físicos da escola
- [ ] Definir e organizar o calendário escolar
- [ ] Manter e fomentar uma boa comunicação entre setores administrativos e pedagógicos
- [ ] Mediar conflitos que envolvam servidores e/ou estudantes
- [ ] Promover um ambiente escolar inclusivo e livre de todas as formas de violência
- [ ] Manter a equipe pedagógica e administrativa motivadas
- [ ] Organizar reuniões e atividades coletivas de aspecto geral
- [ ] Incentivar e apoiar o desenvolvimento profissional contínuo dos profissionais
- [ ] Delegar e orientar atividades
- [ ] Dar assistência aos profissionais em suas variadas demandas de trabalho
- [ ] Acompanhar e supervisionar a execução das atividades pelos docentes e equipe técnica
- [ ] Garantir a segurança no ambiente escolar
- [ ] Outro: .....

29 - Libâneo (2013) afirma que o ambiente escolar educa, pois transmite valores, crenças, modos de agir, pensar e decidir.
Considerando essa perspectiva, como você descreveria o ambiente de trabalho do CEP-ETP? Que valores, práticas ou características desse ambiente você considera marcantes e de que forma eles influenciam sua atuação profissional e/ou pessoal?

Texto de resposta longa

APÊNDICE C – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

1- Como são instituídos os espaços formativos para os profissionais no CEP-ETP? Quem cria, quem decide os temas, há integração entre eles?

2- Como vocês acreditam que esses espaços deveriam ser organizados pensando nas demandas específicas, comuns e na integração dos profissionais?

3- Além dos temas revelados pelo questionário, vocês percebem a necessidade de outros temas formativos prioritários?

4- Como é a recepção, acolhimento e orientação dos novos servidores na escola? O que pode ser mudado?

5- Existe uma periodicidade de ações formativas? Quais momentos vocês consideram oportunos para as formações ocorrerem?

6- Como é feito a avaliação das ações formativas e seu registro? Existe instrumento padrão (modelo) para o diagnóstico, planejamento, execução e avaliação das ações? Esses modelos são utilizados?

7- Existe uma coordenação específica para cuidar da formação continuada no CEP-ETP? Se não, qual a opinião de vocês a respeito disso? Como poderia ser organizado um grupo para liderar esse assunto?

8- Vocês reconhecem na escola profissionais com perfil de formador? Há possibilidade de mobilizar essas pessoas à frente de formações? Existiria uma contrapartida (gratificação)?

9- Quais recursos a escola disponibiliza para as formações (espaço físico, compra de material, etc)?

10- Como o ambiente EaD pode contribuir no processo de formação continuada no CEP-ETP?

11- Como vocês veem a possibilidade de parcerias para as formações? Existe alguma?

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O GRUPO FOCAL

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Etapa grupo focal

O (A) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar do projeto "*Diálogos sobre formação e atuação profissional na EPT: contribuições para a organização e gestão de espaços de formação continuada no ambiente laboral*", sob a responsabilidade da pesquisadora principal Silvania Nascimento de Sousa Palhano, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Brasília - Campus Brasília.

O objetivo da pesquisa é "Analisar as ações e políticas institucionais voltadas para a formação continuada dos profissionais que atuam em uma escola pública de Educação Profissional do Distrito Federal, buscando compreender e contribuir para a organização e gestão dos espaços pedagógicos presentes no ambiente laboral".

O (A) senhor (a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo através da omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a).

A sua participação será como integrante de grupo focal, no qual promoverá diálogos sobre formação, atuação profissional, e formação continuada na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Esta etapa ocorrerá em 1 encontro presencial, com tempo estimado de 2 horas. O encontro será gravado por meio eletrônico e, posteriormente, transcrito para análise.

Os riscos decorrentes da sua participação nesta pesquisa são: possível cansaço e desconforto durante os encontros do grupo focal, seja pela duração da atividade, seja pela natureza dos temas abordados, com exposição de opiniões diante dos demais participantes. Para minimizar esses riscos, será garantida uma escuta respeitosa e a mediação ativa, com condução ética por parte da pesquisadora, assegurando a participação equilibrada de todos. O (A) Senhor (a) poderá optar por não responder a alguma pergunta, pausar ou interromper sua participação a qualquer momento, sem prejuízo. Serão asseguradas a confidencialidade e a privacidade dos dados, a proteção da imagem e identidade dos participantes, bem como a não utilização das informações obtidas de forma que possa causar constrangimentos ou prejuízos de qualquer natureza. Se o (a) senhor (a) aceitar participar, terá a oportunidade de contribuir para a organização e gestão de espaços de formação continuada na EPT, especialmente no Centro de Educação Profissional – Escola Técnica de Planaltina (CEP-ETP).

O (a) Senhor (a) pode se recusar a responder, ou participar de qualquer procedimento e de qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para o (a) senhor (a).

Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação, que será voluntária. Se existir qualquer despesa adicional relacionada diretamente à pesquisa (tais como, passagem para o local da pesquisa, alimentação no local da pesquisa, procedimentos como consequência da pesquisa) a mesma será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Os resultados da pesquisa serão divulgados pelo ProfEPT, do Instituto Federal de Brasília - Campus Brasília, podendo ser publicados posteriormente. Os dados e materiais utilizados na pesquisa ficarão sob a guarda da pesquisadora.

Se o (a) Senhor (a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor, telefone para: Silvania Nascimento de Sousa Palhano, orientada pela Prof.ª Dra. Keila Lima Sanches, no Instituto Federal de Brasília – campus Brasília, telefone (61) 99932-8262, disponível inclusive para ligação a cobrar, ou email: silvania.nasc.sousa@gmail.com.

Este projeto foi Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do (CEP/HFA). O CEP é composto por profissionais de diferentes áreas cuja função é defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. As dúvidas sobre os direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas através do telefone: (61) 3966-2044 ou e-mail: cep@hfa.mil.br

O senhor (a) receberá uma via deste termo assinado onde consta o telefone e o endereço institucional do pesquisador principal e do CEP, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Brasília, xx de xxxxxxx de 2025.

_____

Silvania Nascimento de Sousa Palhano
(pesquisadora responsável)

Pesquisador principal
Silvania Nascimento de Sousa Palhano
Estância Mestre D'Armas – Planaltina-DF/ CEP: 73401-409 Telefone: (61) 99932-8262

Eu, _____Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação na pesquisa e concordo com a publicação dos resultados, conforme descrito nesse termo.

_____

Participante

APÊNDICE E – TERMO DE CESSÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ PARA FINS DE PESQUISA

Termo de cessão de uso de imagem e voz para fins de pesquisa

Eu, _____, CPF _____, participante do estudo **Diálogos sobre formação e atuação profissional na EPT: contribuições para a organização e gestão de espaços de formação continuada no ambiente laboral,** de forma livre e esclarecida, cedo o direito de uso das fotografias, vídeos e voz adquiridos durante a etapa de realização do **grupo focal** proposta por esta pesquisa, e autorizo a pesquisadora, *Silvania Nascimento de Sousa Palhano,* responsável pelo trabalho a:

1- utilizar e veicular as fotografias, vídeos e/ou voz obtidas durante a participação na pesquisa anterior na *dissertação do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Brasília (IFB),* para fim de obtenção de grau acadêmico, garantido a ocultação de identidade (mantendo-se a confidencialidade e a privacidade das informações), inclusive, mas não restrito a ocultação da face e/ou dos olhos, quando possível;

2- utilizar as fotografias, vídeos e/ou voz na produção de quaisquer materiais acadêmicos, inclusive aulas e apresentações em congressos e eventos científicos, por meio oral (conferências) ou impresso (pôsteres ou painéis); na publicação de artigos científicos em meio impresso e/ou eletrônico para fins de divulgação, sem limitação de número de inserções e reproduções;

3- no caso de imagens, executar livremente a montagem das fotografias, realizando cortes e correções de brilho e/ou contrastes necessários, sem alterar a sua veracidade, utilizando-as exclusivamente para os fins previstos neste termo e responsabilizando-se pela guarda e pela utilização da obra final produzida;

4- no caso da voz, executar livremente a edição e montagem do trecho, realizando cortes e correções necessárias, assim como de gravações, sem alterar a sua veracidade, utilizando-as exclusivamente para os fins previstos neste termo e responsabilizando-se pela guarda e pela utilização da obra final produzida.

O participante declara que está ciente que não haverá pagamento financeiro de qualquer natureza neste ou em qualquer momento pela cessão das fotografias, dos vídeos e/ou da voz, e que está ciente que pode retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma, salvo os materiais científicos já publicados.

É vedado a pesquisadora utilizar as fotografias, os vídeos e/ou a voz para fins comerciais ou com objetivos diversos da pesquisa proposta, sob pena de responsabilização nos termos da legislação brasileira. A pesquisadora declara que a presente pesquisa será norteado pelos normativos éticos vigentes no Brasil.

O participante receberá uma cópia assinada e datada deste termo.

Brasília, ___de _____de 2025.

PESQUISADOR RESPONSÁVEL	**PARTICIPANTE DO ESTUDO**
CPF: XXX.XXX.XXX-XX	**CPF: XXX.XXX.XXX-XX**

APÊNDICE F - PRODUTO EDUCACIONAL

GUIA PARA A GESTÃO ESCOLAR: FORMAÇÃO CONTINUADA NA EPT – CEP-ETP



Quadro 6 - Ficha técnica do Produto Educacional

Informações editoriais	
Conteúdo, projeto gráfico e diagramação	Silvania Nascimento de Sousa Palhano
Orientação e revisão final:	Profª. Doutora Keila Lima Sanches (ProfEPT/IFB)
Descrição técnica do produto	
Título	GUIA PARA A GESTÃO ESCOLAR: FORMAÇÃO CONTINUADA NA EPT - CEP-ETP.
Origem	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Brasília (IFB), dissertação intitulada "*Diálogos sobre formação e atuação profissional na EPT: contribuições para organização e gestão de espaços de formação continuada no ambiente laboral*".
Linha de pesquisa	Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) - Macroprojeto 6 –Organização de espaços pedagógicos da EPT.
Área do conhecimento	Ensino
Área de concentração	Educação Profissional e Tecnológica.
Público-alvo	Equipe Gestora, coordenadores e demais profissionais envolvidos

	na organização da formação continuada do CEP-ETP.
Tipo de Produto Técnico-Tecnológico (PTT)	PTT9 - Manual/Protocolo;
Finalidade do produto	Apresentar a realidade da formação continuada no CEP-ETP, evidenciando suas potencialidades e fragilidades, e contribuir para a gestão e a organização dos espaços formativos no ambiente laboral.
Apoio financeiro	FAPDF
Divulgação	Digital (arquivo PDF).
Idioma	Português
Cidade/Estado/País	Planaltina/Distrito Federal/Brasil.
Ano	2026
Link de acesso	https://drive.google.com/file/d/11-7dIUsq282LpkDhKKyK4SqqIyvfva8m/view?usp=drive_link

Fonte: elaborado pela autora (2026)

APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Avaliação do Produto Educacional

DADOS DO PRODUTO
Título: Guia para a gestão escolar: formação continuada na EPT - CEP ETP
Tipo: Guia
Formato: Digital (PDF)
Finalidade: Apresentar a realidade da formação continuada no CEP-ETP, evidenciando suas potencialidades e fragilidades, e contribuir para a gestão e a organização dos espaços formativos no ambiente laboral
Público-alvo: Equipe Gestora, coordenadores e demais profissionais envolvidos na organização da formação continuada do CEP-ETP
Autora: Silvania Nascimento de Sousa Palhano, mestranda do ProfEPT - IFB

A questionário de avaliação do produto educacional foi elaborado com base nos critérios de **Organização, Conteúdo e Relevância,** adaptados da proposta apresentada por Casiraghi, Bicalho e Aragão (2025).

Este formulário está coletando automaticamente os e-mails de todos os participantes. Alterar configurações

SOBRE O AVALIADOR

Descrição (opcional)

Qual o seu nome completo? *

Texto de resposta curta

Qual a função/cargo que você ocupa no CEP-ETP? *

1. Diretor
2. Vice - diretor
3. Supervisor(a)
4. Coordenador(a) de curso
5. Professor(a)
6. Pedagogo(a)

Qual a sua formação? *

Texto de resposta curta

ORGANIZAÇÃO

Indique seu nível de concordância com as afirmações abaixo, em:

(1) discordo totalmente
(2) discordo
(3) nem concordo nem discordo
(4) concordo
(5) concordo totalmente

1 - O título do Guia reflete seu conteúdo e objetivo. *

- (1) discordo totalmente
- (2) discordo
- (3) nem concordo nem discordo
- (4) concordo
- (5) concordo totalmente

2 - O design geral do Guia (cores, imagens, layout) é agradável e favorece a compreensão do conteúdo. *

- (1) discordo totalmente
- (2) discordo
- (3) nem concordo nem discordo
- (4) concordo
- (5) concordo totalmente

3 - Há uma sequência lógica no conteúdo proposto. *

- (1) discordo totalmente
- (2) discordo
- (3) nem concordo nem discordo
- (4) concordo
- (5) concordo totalmente

4 - A linguagem utilizada no Guia é adequada ao público-alvo. *

- (1) discordo totalmente
- (2) discordo
- (3) nem concordo nem discordo
- (4) concordo
- (5) concordo totalmente

CONTEÚDO

Descrição (opcional)

5 - O conteúdo apresentado está cientificamente embasado. *

- (1) discordo totalmente
- (2) discordo
- (3) nem concordo nem discordo
- (4) concordo
- (5) concordo totalmente

6 - O conteúdo apresentado é pertinente ao tema "gestão e organização dos espaços de formação continuada". *

- (1) discordo totalmente
- (2) discordo
- (3) nem concordo nem discordo
- (4) concordo
- (5) concordo totalmente

RELEVÂNCIA

Descrição (opcional)

7 - O produto está coerente com as necessidades da instituição. *

- (1) discordo totalmente
- (2) discordo
- (3) nem concordo nem discordo
- (4) concordo
- (5) concordo totalmente

8 - As propostas e sugestões podem ser aplicadas e/ou adaptadas ao cotidiano da instituição. *

- (1) discordo totalmente
- (2) discordo
- (3) nem concordo nem discordo
- (4) concordo
- (5) concordo totalmente

9 - O Guia possui potencial de contribuição para outras escolas de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF)? *

- (1) discordo totalmente
- (2) discordo
- (3) nem concordo nem discordo
- (4) concordo
- (5) concordo totalmente

10 - O Guia contribui para o debate sobre a gestão e a organização dos espaços de formação continuada na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). *

- (1) discordo totalmente
- (2) discordo
- (3) nem concordo nem discordo
- (4) concordo
- (5) concordo totalmente

SUGESTÕES

Descrição (opcional)

11 - Qual a sua avaliação geral sobre o Guia? *

- Muito ruim
- Ruim
- Regular
- Bom
- Excelente

12 - Deixe seu elogio, crítica e/ou sugestões para o aprimoramento do material. *

Texto de resposta curta