



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA BAIANO CAMPUS CATU  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

**SILVANA CASAIS DO ESPÍRITO SANTO**

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM LETRAMENTO DIGITAL  
PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA**

**CATU  
2023**

**SILVANA CASAIS DO ESPÍRITO SANTO**

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM LETRAMENTO DIGITAL PARA PROFESSORES  
DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

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

Orientador: Prof. Dr. Gilvan Martins Durães  
Co-orientadora: Profa. Dra. Patricia de Oliveira

**CATU  
2023**

Ficha catalográfica elaborada com os dados fornecidos pelo (a) autor (a).  
Elaborado por Carlos Alexandre de Oliveira e Oliveira CRB-1499.

S237 Espírito Santo, Silvana Casais do

Formação continuada em letramento digital para  
professores da Educação Profissional E Tecnológica:

/ Silvana Casais do Espírito Santo; orientador Dr.  
Gilvan Martins Durães; coorientador Dra. Patrícia de  
Oliveira - Catu, BA : IFBAIANO, 2023.

154 p.

Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação  
Profissional e Tecnológica) -- Instituto Federal  
Baiano, 2023.

1. Formação de Professores. 2. Letramento Digital.  
3. Tecnologia Digital. I. Durães, Dr. Gilvan Martins,

CDU 377.8 2. ed

**SILVANA CASAIS DO ESPÍRITO SANTO**

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM LETRAMENTO DIGITAL PARA PROFESSORES  
DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Aprovado em 29 de Outubro de 2023

**COMISSÃO EXAMINADORA**

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Gilvan Martins Durães (IF Baiano)  
Orientador/Presidente da Banca

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Patricia de Oliveira (IF Baiano)  
Coorientadora

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Janaina dos Reis Rosado (IF Baiano)

\_\_\_\_\_  
Profª. Drª Jocelma Almeida Rios (IFBA)  
Examinadora Interna

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Cláudio Machado dos Santos (IFBA)  
Examinadora Externo

*Aos meus pais, (in memoriam), Apolinário Casais  
e, em especial, a minha mãe, Cleuza Esquivel  
Casais, aos meus filhos Anna Giulia Esquivel Casais  
Espírito Santo e Heitor Esquivel Casais Espírito Santo,  
por toda dedicação e muito amor.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida e bênçãos recebidas para a condução desse processo.

À minha família, aos meus filhos, Anna Giulia Esquivel Casais do Espírito Santo e Heitor Esquivel Casais do Espírito Santo.

Aos meus amigos e colegas de trabalho do Colégio Estadual Edvaldo Fernandes, pelos quais tenho grande gratidão, principalmente à professora Cristiane de Sousa Dutra pela constante motivação, incentivo e compreensão durante a duração dessa pesquisa que culminou não apenas no processo desta dissertação, mas também no meu desenvolvimento intelectual e profissional.

Aos professores que participaram desta pesquisa, pela disponibilidade, interação, discussões e aprendizado, tornando possível a realização deste trabalho.

Aos colegas da minha turma do ProfEPT, pelos momentos de diálogos e trocas de conhecimento.

Agradeço ao Professor Dr. Gilvan Martins Durães pelas contribuições no desenvolvimento da minha formação dentro do Mestrado; pela responsabilidade e, principalmente, pela parceria firmada neste período.

Meus agradecimentos à Professora Dra. Patricia de Oliveira, pela sua paciência, atenção e gentileza para coorientar esta pesquisa. Agradeço pelo seu esforço em dispor de seu escasso tempo para me ouvir e me orientar em momentos de ansiedade. Apesar de suas inúmeras atribuições, sempre que possível, não se absteve de compartilhar seu conhecimento e enriquecer esta pesquisa.

Agradeço à Professora Dra. Janaina dos Reis Rosado pelas contribuições na banca de qualificação, relativas ao texto apresentado.

Agradeço à Professora Dra. Jocelma Almeida Rios pelas contribuições e sugestões que serviram como guia para meus estudos.

Agradeço ao Professor Dr. Luiz Cláudio Machado dos Santos.

Meus agradecimentos ao Professor Me Paulo Cesar do Curso Bora Aprender, pela amizade, recomendações para o andamento de minha pesquisa e pela oportunidade de participar de duas publicações: um artigo internacional e um *ebook*.

Ao grupo gestor do Centro Estadual Edvaldo Fernandes (CEEF), pelo apoio na realização do trabalho.

Aos colegas da minha turma pela amizade e cooperação, em especial a Gustavo, Milena e Larissa.

À pequena Lavinia Santana da Silva, meu carinho especial.

## RESUMO

A sociedade contemporânea tende à informatização, ao estudo e ao entendimento das diversas linguagens. Desse modo, é importante salientar que o processo de desenvolvimento de tecnologias possibilita a introdução de novas abordagens no contexto educacional, mas a dinâmica moderna, mediada por essas ferramentas, exige mudanças na escola para adequação docente à realidade do mundo da informação. O letramento digital se figura, assim, como prática socializante, uma vez que ultrapassa o simples ato de saber ler e digitar em computador, referindo-se às habilidades que uma pessoa tem em fazer uso das TDIC. Todavia, as unidades escolares, em seus processos de ensino e aprendizagem, nem sempre acompanham essa realidade. Por isso, esta pesquisa, de natureza qualitativa, tem por objetivo analisar as contribuições que uma oficina de formação continuada em TDIC para professores da EPT pode trazer para o desenvolvimento dos níveis de letramento digital desses profissionais da educação. A pesquisa tem como lócus o Colégio Estadual Edvaldo Fernandes e a amostra conta com professores dessa instituição que foram convidados a participar de uma oficina com momentos síncronos e assíncronos. Quanto à discussão dos resultados, emprega-se a análise de conteúdo de Bardin (2016). Por meio desse exame, compreende-se que, segundo os professores, não se pode pensar em escola democrática sem investir em uma proposta de educação que contemple conhecimentos, habilidades e valores que contribuam para novas formas de pensar e ensinar. Finalmente, como produto da investigação, apresenta-se um guia educacional amparado na perspectiva do uso do letramento digital na práxis pedagógica. Espera-se que este material sirva para professores de todo o Brasil, colaborando para sua formação continuada no que tange ao uso da tecnologia em sua prática pedagógica, a fim de que eles possam intervir na sua realidade social.

**Palavras-chave:** Tecnologia Digital; Letramento Digital; Formação Continuada de Professores e Prática Docente.

## ABSTRACT

Contemporary society tends towards computerization, the study and understanding of various languages. Thus, it is important to emphasize that the process of technology development enables the introduction of new approaches in the educational context, but the modern dynamics, mediated by these tools, requires changes in the school to adapt teachers to the reality of the information world. Digital literacy is thus a socializing practice, since it goes beyond the simple act of knowing how to read and type on a computer, referring to the skills that a person has in making use of the TDIC. However, school units, in their teaching and learning processes, do not always follow this reality. Therefore, this qualitative research aims to analyze the contributions that a continuing education workshop in TDIC for EPT teachers can bring to the development of the levels of digital literacy of these education professionals. The research has as locus the Edvaldo Fernandes State College and the sample has professors from this institution who were invited to participate in a workshop with synchronous and asynchronous moments. As for the discussion of the results, the content analysis of Bardin (2016) is used. Through this examination, it is understood that, according to the teachers, one cannot think of a democratic school without investing in an education proposal that contemplates knowledge, skills and values that contribute to new ways of thinking and teaching. Finally, as a product of the investigation, an educational guide is presented, supported by the perspective of the use of digital literacy in pedagogical praxis. It is expected that this material will serve teachers from all over Brazil, collaborating for their continuing education regarding the use of technology in their pedagogical practice, so that they can intervene in their social reality.

**Keywords:** Technology; Digital Literacy; Continuing Teacher Education e Teaching Practice

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### Lista de Figuras

Figura 1: Organização da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil	22
Figura 2: Profissionais Distintos da Educação Profissional	45
Figura 3: Estrutura Simplificada da Educação Brasileira - Decreto nº 2.208/97	49
Figura 4: Estrutura Simplificada da Educação Brasileira - Decreto nº 5.154/2004	50
Figura 5: Dança de rua Passarinho usa a dança pela paz e contra o preconceito	61
Figura 6: Etapas da Coleta de Dados	66

## **Lista de Quadros**

Quadro 1: Informações sobre os participantes da pesquisa	65
Quadro 2: Apresentação das categorias temáticas e categorias de análise	.71
Quadro 3: A TDIC é um instrumento para motivação da aprendizagem	72
Quadro 4: Dificuldade enfrentadas pelo professor para formação continuada	82

## LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CONSUP	Conselho Superior
EMI	Ensino Médio Integrado
EMC	Ensino Médio Concomitante
EMS	Ensino Médio Subsequente
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
OMS	Organização Mundial da Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem dos Transportes
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SEMTEC	Simpósio do Ensino Médio, Técnico e Tecnológico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ProfEPT	Programa de pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROEP	Programa de Extensão de Educação Profissional
PNEM-Ba	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio - Bahia
PNE	Plano Nacional de Educação
FIC	Fundo de Investimento de Cotas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

### APRESENTAÇÃO

11

1. 12

2. 15

2.1. 15

2.2. 27

2.2.1. 29

2.2.2. 31

2.2.3. 33

2.3. 35

2.4. 39

2.5. 41

2.6. 43

2.7. 54

2.7.1. 57

2.7.2. 59

3. 63

3.1. 63

3.2. **Erro! Indicador não definido.**

3.3. 64

3.4. 66

3.4.1. 67

3.4.2. 67

3.4.3. 68

3.4.4. 68

4. 70

4.1. 71

4.1.1. 72

4.1.2. 74

4.1.3. 76

4.1.4. 77

4.1.5. 79

4.1.6. 81

5. 88

6. 90

REFERÊNCIAS	95
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	105
ANEXO B - QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO	109
ANEXO C – ITENS DO GRUPO FOCAL	113
ANEXO D - QUESTIONÁRIO AVALIATIVO	114
APÊNDICE – PRODUTO EDUCACIONAL	117

## APRESENTAÇÃO

Começo este trabalho compartilhando um pouco de minha vivência até esse momento de escrita da dissertação de mestrado. Esse tema foi delineado a partir das inquietações adquiridas no exercício da prática docente na escola pública de Salvador. Destaco ainda as vivências ao longo de minha formação e atuação na área de educação quando orientei o Curso de Formação de Professores e Coordenadores Pedagógicos do Ensino Médio do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM-BA).

Esse processo foi relevante para que reconhecesse a necessidade de formação continuada de educadores, inclusive, um dos suportes usados para o desenvolvimento do trabalho foi o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TDIC).

Certamente, essas duas temáticas: 'formação de professores' e tecnologias digitais como recurso didático' permaneceram em meu percurso acadêmico e agregaram valor ao meu currículo, tanto que, por meio da plataforma Freire de Educação, fiz Especialização em Mídias na Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Dessa maneira, no curso, reforcei a necessidade do uso de novas práticas didáticas pedagógicas e de como é importante que o educador também esteja preparado para manuseá-las.

A partir do desejo de compartilhar conhecimento e contribuir com a formação continuada de professores, escolhi esse tema, juntamente com meu orientador, logo que ingressei no programa de pós-graduação ProfEPT. A minha atuação como professora do Colégio Estadual Edvaldo Fernandes, no curso técnico de Suporte e Manutenção de Informática, colaborou para a minha decisão de investigar sobre Formação Continuada em Letramento Digital para professores da Educação Profissional e Tecnológica. A partir disso, delineamos esta pesquisa, direcionando nossos olhares para as questões da formação continuada docente, no intuito de aproximarmos a práxis com novas tecnologias digitais conectadas à internet.

## 1. INTRODUÇÃO

Diante da multiplicidade de linguagens, mídias e tecnologias presentes na sociedade contemporânea, é possível perceber uma urgência maior em se apropriar de novas tecnologias, em decorrência das demandas existentes. Daí a importância de dominar ferramentas, tais como áudio, vídeo, tratamento e edição de imagens, entre outras requeridas pelas atuais práticas de leitura e de escrita e pelos novos letramentos. Para Rojo (2016), o computador, o celular e a TV deixaram de ser máquinas de reprodução e passaram a funcionar baseados em características como serem interativos, colaborativos, capazes de transgredir as relações de poder estabelecidas pelas linguagens, mídias e culturas.

Segundo Moran (2012), com as mudanças na sociedade, as formas de ensinar também sofreram alterações. Tanto os docentes como alunos percebem que muitas aulas convencionais encontram-se desatualizadas, já que as tecnologias estão cada vez mais em evidência e os investimentos feitos, nas mais diversas áreas da educação (educação formal, educação a distância, educação continuada, cursos de curta duração, entre outras), visam a ter cada classe conectada à Internet e cada aluno com um notebook.

Diante dessa tendência, vale ressaltar a importância de formar indivíduos críticos, conscientes das formas e dos usos das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), sendo, para isso, imprescindível o desenvolvimento de competências de letramento digital.

O termo letramento digital é usado para referir-se à prática de leitura e escrita no meio digital, possibilitada pelo uso do computador e da internet, em que o sujeito, além de ler e interpretar, tem a possibilidade de interagir (Soares, 2003). Para Gilster (1997), o letramento digital está relacionado ao domínio de ideias, não ao pressionamento de teclas.

Assim, torna-se cada vez mais necessário que a escola se aproprie dos recursos tecnológicos, dinamizando o processo de aprendizagem. De acordo com Sancho (2001, p. 136):

Devemos considerar como ideal um ensino usando diversos meios, um ensino no qual todos os meios deveriam ter oportunidade, desde os mais modestos até os mais elaborados: desde o quadro, os mapas e as transparências de retroprojeto até as antenas de satélite de televisão. Ali deveriam ter oportunidade também todas as linguagens: desde a palavra

falada e escrita até as imagens e sons, passando pelas linguagens matemáticas, gestuais e simbólicas.

Diante desse contexto, no cenário legislativo, algumas propostas visam orientar uma prática educativa associada à inserção das tecnologias no ensino, a exemplo do parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019 (Brasil, 2019) e da resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 (Brasil, 2020), que abordam as novas diretrizes para a formação continuada de professores da educação básica com adequação dos currículos dos cursos para o magistério, tendo por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Além disso, em 2017, por exemplo, o MEC desenvolveu o Programa de Inovação Educação Conectada, organizado em 4 dimensões: visão; formação; recursos educacionais digitais e infraestrutura, com o intuito de apoiar a universalização do acesso à internet de alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica. Apesar dessa iniciativa apresentar uma forte integração entre essas dimensões, não há uma menção explícita de como ocorrerá a formação dos professores no tocante aos recursos digitais e quais conteúdos serão trabalhados.

Vale ressaltar ainda que, mesmo com a aquisição dos equipamentos de informática por meio da parceria do Governo Federal com os Estados e/ou municípios, as escolas brasileiras não conseguiram efetivar a inclusão digital ao longo dos anos, pois o que se viu, em grande medida, foi uma lacuna na formação continuada dos professores para a inclusão dos recursos tecnológicos na sua prática pedagógica (Basniak; Soares, 2016).

Refletindo sobre esse cenário e minhas experiências como docente da rede pública de ensino da cidade de Salvador, surge o seguinte problema deste estudo: Quais as contribuições que uma oficina de formação continuada em Tecnologia Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) para professores da Educação Profissional Tecnológica pode trazer para o desenvolvimento dos níveis de letramento digital? Para investigar essa questão, o objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar as contribuições que uma oficina de formação continuada em TDIC para docentes da EPT pode trazer para o desenvolvimento dos níveis de letramento digital desses profissionais da educação

Quanto aos objetivos específicos, tem-se: compreender as práticas pedagógicas, empregando as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação desempenhadas pelos docentes em sala de aula; desenvolver uma oficina de formação continuada para docentes em TDIC; construir um guia a partir das demandas resultantes da investigação.

Como método para alcançar os objetivos, foi escolhida a pesquisa participante (Thiollent, 2011) que procura incentivar o desenvolvimento autônomo dos sujeitos envolvidos, direta ou indiretamente, na construção do conhecimento, aplicação e avaliação de questionários.

De forma geral, o trabalho está organizado da seguinte forma: na segunda parte, encontram-se as leituras realizadas sobre a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil (EPT) e a formação docente, estabelecendo algumas relações para embasar as discussões. Na terceira parte, descreve-se o percurso metodológico para alcançar os objetivos da pesquisa partindo da coleta de dados, os procedimentos utilizados na realização da oficina e, por fim, a interpretação, análise e discussão dos resultados. Na quarta parte, há a análise dos dados realizada nos memoriais descritivos. Na quinta parte, o Guia Educacional (Apêndice A), que contém o processo de elaboração da oficina. Um recurso pedagógico elaborado a partir dos resultados da pesquisa, com o objetivo de ser replicável para outros contextos educacionais. Finalmente, a última parte traz as considerações finais.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção apresenta os autores que sustentam a argumentação necessária para o desenvolvimento desta pesquisa. Inicia-se com uma visão geral sobre a EPT e seus principais conceitos. Em seguida, a formação de docentes como objeto de estudos e, posteriormente, tem-se a importância do letramento digital no mundo contemporâneo: conceitos, resultados, problemas, práticas e letramento em diferentes contextos.

### 2.1. Breve histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

Até o século XIX, não havia registros de iniciativas sistemáticas que hoje podem ser caracterizadas como pertencentes ao campo da educação profissional. O que existia era uma educação propedêutica voltada para as elites, com o objetivo de formar futuros dirigentes.

Os primeiros indícios que se pode caracterizar como as origens da educação profissional surgem a partir de 1809 com a criação do Colégio das Fábricas pelo príncipe regente, futuro D. João VI.

Ao longo do século XIX, foram criadas várias instituições, voltadas para o ensino das primeiras letras e a iniciação em ofícios, direcionadas para as crianças pobres, os órfãos e os abandonados, chamados de Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos, onde se ensinavam as primeiras letras e se encaminharam os egressos para oficinas públicas e particulares por intermédio do Juizado de Órfãos.

Crianças e jovens em estado de mendicância eram encaminhados para essas casas, onde recebiam instrução primária [...] e aprendiam alguns dos seguintes ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, etc. Concluída a aprendizagem, o artífice permanecia mais três anos no asilo, trabalhando nas oficinas, com a dupla finalidade de pagar sua aprendizagem e formar um pecúlio que lhe era entregue no final do triênio. (Manfredi, 2002, p. 76-77, citado por Maciel, 2005, p. 31).

Assim, o ensino profissional no Brasil tem sua origem sob a ideologia assistencialista, baseada na ética cristã e na filosofia positivista, período em que a força do trabalho se centrava nas associações religiosas e filantrópicas. Historicamente, o desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica originou-se como uma política pública assistencialista, com o objetivo de “amparar os órfãos e os desvalidos da sorte” (Ramos, 2014; Moura, 2007, p. 6), ou seja, atender àqueles

que não tinham condições satisfatórias e, futuramente, poderiam se tornar um problema social.

A primeira escola para formar trabalhadores no Brasil, segundo Moura (2007), foi instalada em 1909, por Nilo Peçanha: as escolas de artífices mantidas pelo Governo Federal que viria a ser transformada, mais tarde, na rede federal de educação. Mas há indícios de que a origem da Educação Profissional e Tecnológica pode estar relacionada ao Decreto do Príncipe Regente quando criou o Colégio das Fábricas, no ano de 1809.

No início do século XX, houve um novo redirecionamento da educação profissional do país, modificando a preocupação mais nitidamente assistencialista de atendimento a menores abandonados e órfãos, para a preparação de operários ao exercício profissional. A partir do momento em que o mercado traz novas necessidades econômicas, a educação toma novo redirecionamento, a fim de atendê-lo.

Durante o Regime Federativo da República, tendo Nilo Peçanha como Presidente da República, ocorreu uma iniciativa de organização do Ensino Profissional por meio do Decreto nº 7566 de 23 de setembro de 1909 (Brasil, 1909). Desse modo, o século XX traz à tona a preocupação com a preparação de operários para o exercício profissional.

Para Kuenzer (2007), foi a partir de 1909 que o Estado brasileiro assumiu a educação profissional e criou 19 escolas de artes e ofícios em diferentes unidades da federação, dentre eles a Bahia, sendo essas as precursoras das escolas técnicas estaduais e federais.

Ainda assim, contextualizadas em um período em que o desenvolvimento industrial praticamente inexistia, essas escolas tinham “a finalidade moral de repressão: educar pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os das ruas”, caracterizando-se como política pública moralizadora da formação do caráter pelo trabalho (Kuenzer, 2007, p. 27).

Então, cria-se a Escola de Aprendiz e Artífices (1909), bem como as primeiras escolas profissionais oficiais (1911), com o intuito de ensinar as artes industriais e definir competências para o aperfeiçoamento de mestres (Afonso; Gonzalez, 2018).

A criação das Escolas de Aprendizes Artífices e do Ensino Agrícola evidenciou o redirecionamento da educação profissional no país como também ampliou o horizonte de atuação para atender necessidades emergentes dos empreendimentos nos campos da agricultura e da indústria. Na mesma década, foi reorganizado o ensino agrícola, objetivando formar chefes de cultura, administradores e capatazes. Surgiram, ainda, escolas-oficinas destinadas à formação de ferroviários para atender ao crescimento desse setor.

Na década de 1920, a Câmara de Deputados debateu a expansão do ensino profissional, com proposta de sua extensão a todos, não apenas aos pobres e aos desafortunados. Uma comissão especial, denominada Serviço de Remodelagem do Ensino Profissional Técnico, concluiu seu trabalho na década seguinte no período da Segunda República, após a Revolução de 1930. Nesse contexto, chega-se à década de 1930, marcada por grandes transformações políticas, econômicas e educacionais na sociedade brasileira.

Em 1931, a reforma educacional, conhecida pelo nome do ministro Francisco Campos, regulamentou e organizou o ensino secundário, bem como o ensino profissional. A área da educação teve alterações, pelo Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, e nº 21.241, de 14 de abril de 1932 (Brasil, 1932).

No ensino profissional médio, a Reforma Francisco Campos, através do Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931, organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador. Dentre outras providências, determinava, no art. 12 do decreto regulamentador, apenas aos que concluíssem o curso de atuário ou de perito-contador, a possibilidade de ingresso em curso superior (Brasil, 1931).

Segundo Ramos (2014), ainda que se tenha regulamentado o ensino profissional comercial, nenhuma relação entre eles foi estabelecida. No momento em que a ideologia do desenvolvimento começava a ocupar espaço na vida econômica e política do país, sequer houve qualquer preocupação consistente com o ensino técnico, científico e profissional, oficializando o dualismo configurado por um segmento enciclopédico e restrito em termos da configuração produtiva e ocupacional.

Nesse período, mudanças educacionais ocorreram, como por exemplo, o governo provisório sanciona decretos organizando o ensino secundário e as universidades brasileiras inexistentes. Em 11 de abril de 1931, com o Decreto 19.850, cria-se o Conselho Nacional de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação

que passaram a funcionar em 1934. Na mesma data e ano, cria-se o Decreto nº. 19.851, o qual institui o Estatuto das Universidades Brasileiras e dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil, adotando o regime universitário (Brasil,1931).

Além disso, a Carta Constitucional de 1937 determinava o tipo de educação oferecido à população pobre, aprofundando “um explícito dualismo educacional”, segundo o qual “os ricos proveriam seus estudos através do sistema público ou particular e os pobres, sem usufruir desse sistema, deveriam ter como destino as escolas profissionais” (Passos; Pereira, 2012, p. 80). Tratava-se da conformação de que os ricos tinham condições de prover seus estudos em escolas públicas ou privadas, enquanto os pobres estudavam nas escolas profissionalizantes. Essa distinção de classe acentuava a dicotomia entre modalidades de ensino.

A lei, aparentemente, revestia a educação profissional de terminalidade, uma vez que o título alcançado não permitia o ingresso nos níveis mais elevados, sacramentando a dicotomia entre educação propedêutica e educação para o trabalho. A primeira ligava-se às elites e a segunda aos trabalhadores e aos filhos dos trabalhadores. Essa dicotomia foi congregada no artigo 129 da Constituição de 1937, ao definir: “o ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de estado” (Brasil, 1937).

Com a reforma de Francisco Campos, a educação no Brasil adquire uma estrutura nacional; posteriormente, com o Ministro Capanema, a educação nacional é ordenada por Leis Orgânicas. Este conjunto de decretos<sup>1</sup> ficou conhecido como as Leis Orgânicas da Educação Nacional - a Reforma Capanema.

A Reforma Capanema, Lei Orgânica do Ensino, realizada em 1942 e marcada pelos ideários nacionalistas de Getúlio Vargas e seu projeto político ideológico, colocou a educação a serviço da nação, na visão deles. Assim, a educação deveria servir aos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais. Havia, portanto, uma educação destinada à elite da elite, outra educação para a elite urbana, uma outra para os jovens que comporiam o grande “exército de trabalhadores necessários à utilização da riqueza potencial da nação” (Menezes, 2001, p. 32).

---

<sup>1</sup>Os principais decretos foram os seguintes: Lei orgânica do Ensino Secundário, Lei Orgânica do Ensino Industrial, Lei orgânica do Ensino Comercial, lei orgânica do Ensino Primário, Lei orgânica do Ensino Normal e Lei orgânica do Ensino Agrícola. Serviço de Aprendizagem Industrial (SENAI) que deu origem ao que hoje se conhece como sistema S)

O Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, transforma as Escolas de Aprendizizes e Artífices em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário (Brasil, 1942). A partir desse ano, inicia-se, formalmente, o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo, uma vez que os alunos formados nos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar no ensino superior, em área equivalente à da sua formação.

Tal cenário foi objeto de contestação e debates durante os 13 anos de tramitação da LDB, sendo promulgadas, em 1961, as Escolas Técnicas e Industriais, vinculadas à União, consoante a Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Essa lei trata dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, com os seguintes objetivos: “Proporcionar base de cultura geral e iniciação técnica que permitam ao educando integrar-se na comunidade e participar do trabalho produtivo ou prosseguir seus estudos; preparar o jovem para o exercício de atividade especializada, de nível médio” (Brasil, 1959).

Neste período, o Brasil vinha passando por um processo de desenvolvimento industrial; entretanto, a economia brasileira ainda permanecia centrada na dependência externa, porque o país continuava produtor de matérias-primas para o mercado externo.

A demanda, durante o processo de industrialização e modernização, exigiu mudanças na educação nacional e, como respostas a elas, as camadas dirigentes tomaram posicionamentos efetivos com relação à educação. Assim, foram promulgados Decretos-Lei normatizando a estruturação da educação, bem como as Leis Orgânicas da Educação Nacional, a Reforma Capanema<sup>2</sup>, que instituiu o conjunto das Leis Orgânicas da Educação Nacional (Brasil, 1942).

Em 1942, teve lugar a organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial e foi estabelecido o conceito de “aprendiz” para efeito da legislação trabalhista. A colaboração das empresas e dos sindicatos econômicos, prescrita pela Constituição, propiciou a criação dos dois primeiros serviços nacionais de aprendizagem, o Industrial (Senai), em 1942, e o Comercial (Senac), em 1946. No

---

<sup>2</sup>1942, Leis Orgânicas do Ensino Secundário (Decreto-Lei nº 4.244/1942) e do Ensino Industrial (Decreto-Lei nº 4.073/1942); 1943, Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-Lei nº 6.141/1943); 1946, Leis Orgânicas do Ensino Primário (Decreto-Lei nº 8.529/1946), do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530/46) e do Ensino Agrícola (Decreto-Lei nº 9.613/1946).

mesmo período, as antigas escolas de aprendizes artífices foram transformadas em Escolas Técnicas Federais.

Nesse período, o governo transferiu a responsabilidade do financiamento da educação para os sindicatos e para a indústria. Aparentemente, poderia parecer justo que a indústria financiasse a educação (“Sistema S”)<sup>3</sup> porque a sua demanda de mão-de-obra especializada era maior do que a oferta. No entanto, a questão principal envolvida era que se usava a educação como ferramenta apenas para o preparo de mão de obra, visando ao desenvolvimento econômico e fortalecendo a nova burguesia industrial (Moura, 2007).

O impacto da Revolução Industrial pôs em questão a separação entre instrução e trabalho produtivo, forçando a escola a ligar-se, de alguma maneira, ao mundo da produção. No entanto, a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não superou, nas suas formas mais avançadas, a divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais, para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas parcialmente delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais, para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade (Saviani, 2007).

É importante notar que as transformações educacionais do século XX, decorrentes de embates políticos e econômicos, redirecionaram o papel da educação profissionalizante no país, tendo o capitalismo estabelecido forte vínculo entre Educação e Produção (Frigotto, 2007). Dessa maneira, deixa explícito que a industrialização exigiu mudanças na educação nacional e, como respostas a essas demandas, as camadas dirigentes tomaram posicionamentos efetivos com relação à educação.

---

<sup>3</sup>Para Grabowski (2005), integram o Sistema “S”: SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, SESI – Serviço Social da Indústria, SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, SESC – Serviço Social do Comércio, SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem dos Transportes, SEST – Serviço Social dos Transportes, SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural, SESCOOP – Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo e SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas.

Além desses aspectos já destacados, o tratamento dado à educação profissional pela Constituição de 1937, na ditadura de Vargas, “[...] acabou com a vinculação constitucional de recursos destinados à educação [...]” (Moura, 2007, p. 8).

Além desses aspectos, vale ressaltar que a criação do Senai, em 1942, seguida do Senac, em 1946, e dos demais “S”, ao longo das décadas seguintes, revelam a opção governamental de repassar à iniciativa privada a tarefa de preparar mão-de-obra para o mundo produtivo.

Em 1950, período representado pela equivalência entre os estudos acadêmicos e os profissionais, foi possível criar ponte tanto entre os dois tipos de ensino quanto entre os ramos dos cursos profissionais. A Lei nº 1.076/1950 permitiu que egressos de cursos profissionais prosseguissem em estudos superiores, desde que passassem por exames das disciplinas não estudadas e comprovassem “possuir o nível de conhecimento indispensável à realização dos aludidos estudos” (Brasil, 1950).

Em 20 de dezembro, foi promulgada a Lei nº 4.024/61. Essa foi a primeira LDB que passou a permitir que concluintes de cursos de educação profissional, organizados nos termos das Leis Orgânicas do Ensino Profissional, pudessem continuar estudos no ensino superior (Brasil, 1961).

A Lei nº 5.692/1971 fixou diretrizes e bases para o então chamado ensino de primeiro e de segundo graus. Essa lei tornou obrigatória a profissionalização para o segundo grau (atual ensino médio) (Brasil, 1971). Essas medidas foram significativas, na prática economicista e no plano político, pois concedeu um vínculo entre a educação e a produção capitalista. Segundo Kuezer (2007, p. 27),

a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil, constituiu-se historicamente a partir da categoria dualidade estrutural, uma vez que havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar funções intelectuais e instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho traduzida no taylorismo-fordismo como ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão de um lado, e de execução, por outro.

Cabe destacar que o sistema produtivo tem duas funções que caracterizam as trajetórias educacionais nos diferentes modelos de escolas: uma que possibilita uma formação intelectualizada, alimentada de ações instrumentais; outra, voltada aos trabalhadores.

Neste período, a educação era destinada à preparação para estudos superiores – e outra, profissional – industrial, comercial e agrícola, direcionada ao exercício de

profissões –, além da normal, voltada à preparação de professores para as quatro séries iniciais do primeiro grau (antigo ensino primário), em franco processo de universalização.

Os anos de 1980, momento de redemocratização do Brasil, são marcados pelos avanços na educação. O processo de estabelecimento de novas mudanças é iniciado com a Constituição Federal (Brasil, 1988) que, em seu artigo 227, aponta de quem é o dever de educar, quem e como será educado. Cita-se a família, a sociedade e o Estado como responsáveis pelo dever de educar a criança, o adolescente e o jovem, com prioridade e sem discriminação. Nesse mesmo período, a Lei nº 7.044/82 reformulou a Lei nº 5.692/71 e retirou a obrigatoriedade da habilitação profissional no ensino de segundo grau (Brasil, 1982).

Segundo Ramos (2008), as pautas de reivindicações eram em torno do compromisso da educação com os trabalhadores. Somente em 1996, com a LDB, é que a Educação Profissional e Tecnológica passou a ter um destaque mais significativo (Brasil, 1996).

A LDB, em seu artigo 39, define o papel da Educação Profissional: “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (Brasil, 1996). Em seu primeiro inciso, o referido garante autonomia às instituições de ensino para desenvolver seus cursos de educação profissional por permitir que sejam organizados em eixos tecnológicos, sendo, pois, um documento integrador, com contradições.

Visando regulamentar a Educação Profissional e Tecnológica instituída pela LDB, o governo publicou o Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004) que, em seu artigo 3, cita que: “A Educação Profissional será sempre uma possibilidade para o aluno matriculado ou egresso do Ensino Fundamental, Médio e Superior, bem como ao trabalhador em geral, jovem ou adulto”.

A compreensão da educação profissional e tecnológica pode ser concebida a partir da dualidade estrutural, objeto de disputa entre os donos do capital, seus representantes no Estado e os trabalhadores. Nesse embate, segundo Silva (2017), a ideia era preparar o estudante para a indústria em detrimento de uma qualificação profissional mais ampla, em sentido estrito.

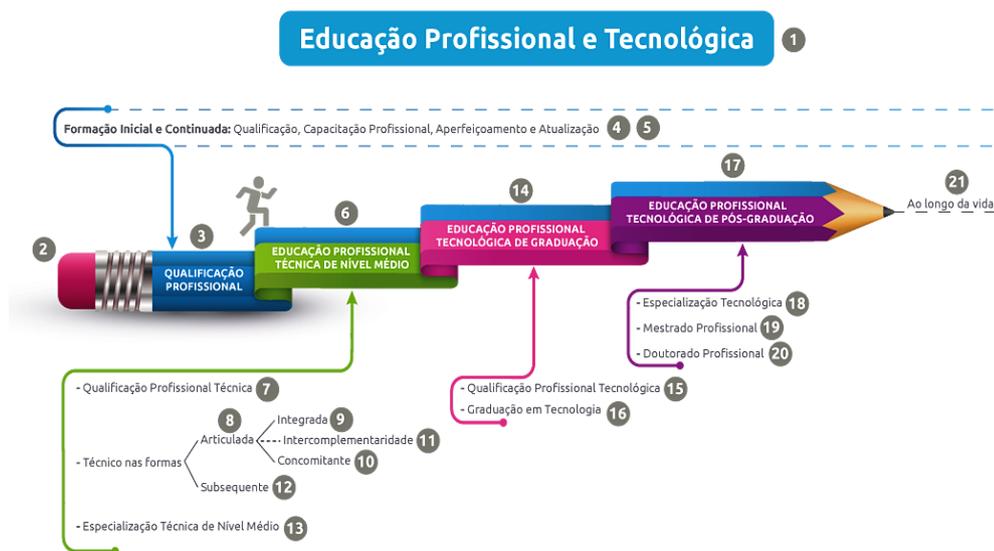
É importante ressaltar que as transformações educacionais do século XX, decorrentes de embates políticos e econômicos, redirecionaram o papel da educação profissionalizante no país, tendo o capitalismo estabelecido forte vínculo entre educação e produção (Frigotto, 2007). Ademais, as instituições educacionais tiveram que repensar e modificar seus projetos e estratégias.

De acordo com Frigotto (2000), o Brasil dos anos 1990 registrou uma alteração profunda do sistema educacional no seu conjunto. Essas mudanças ajustam a educação no plano organizacional, de financiamento e no projeto político pedagógico, adequando-se ao ideário e reformas neoliberais. Tais reformas acabam por ampliar o processo de exclusão social, além de fragilizar a esfera pública, fortalecendo o ideário utilitarista e individualista próprio do mercado livre e autorregulado. Segundo o autor, é dentro desse ideário que, nas políticas públicas para a educação profissional, ressurgem “a ideologia das competências, das habilidades e as noções ideológicas de empregabilidade, trabalhabilidade ou laborabilidade que infestam os documentos oficiais dos governos neoliberais” (Frigotto, 2000, p. 349).

A Educação Profissional, no Brasil, teve uma trajetória que resultou em transformações significativas nesse período. O ensino técnico de nível médio deixa de ser obrigatório e a educação profissional passa a ser paralela ao modelo propedêutico. Os cursos de EPT, previstos na LDB, tiveram uma nova reformulação.

- Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional;
- Formação Profissional Técnica de Nível Médio;
- Educação Profissional Tecnológica de Graduação e de Pós-Graduação.

Figura 1: Organização da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil



Fonte: Ministério da Educação, 2004.

Com a implantação do Decreto 5.154/04 (Brasil, 2004c, algumas medidas foram tomadas, como o restabelecimento de interação curricular dos ensinos médio e técnico, assim como o redirecionamento dos recursos do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) para o segmento público, pois antes era direcionado aos setores privados. Essas medidas eram mais desafiadoras no ensino médio e profissional para a sociedade civil e política. Reconhecendo as duas vertentes envolvidas para o mesmo propósito, o Simpósio dos Ensino Médio, Técnico e Tecnológico (SEMTEC) promoveu dois seminários, com o propósito de debater o ensino médio e a educação profissional.

O seminário foi precedido de um conjunto de oficinas preparatórias, realizadas nos meses de março de 2003, cujo material produzido foi publicado pelo Ministério da Educação, em livro organizado por Frigotto e Ciavatta (2004b), sob a coordenação editorial desta autora. As sínteses dos debates ocorridos durante o evento, por sua vez, foram também publicados (MEC/SEMTEC, 2003b).

Esse seminário teve como eixo balizador a concepção de ensino médio, o conhecimento, o trabalho e a cultura a fim de formar sujeitos autônomos tecnicamente, capazes de responder às demandas da base científica digital molecular da produção, mas, politicamente, protagonista de cidadania ativa na construção de novas relações sociais que dialogam com essa visão. Os autores Frigotto, Ramos e Ciavatta (2005),

Dante (2014) entre outros, discutem os conceitos de formação politécnica e educação tecnológica articulados ao Ensino Médio e à Educação Profissional.

Em 1994, surge o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, integrado pela Rede Federal e pelas redes ou escolas congêneres dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. Na Rede Federal, houve transformação gradativa das escolas técnicas federais e das escolas agrícolas federais em Cefets.

Em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a segunda LDB, que dedicou o Capítulo III do seu Título V à educação profissional (Brasil, 1996,p.7). Interpretando os mandamentos constitucionais, concebe-a como “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia”, conduzindo “ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”, a ser “desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada”, na perspectiva do exercício pleno da cidadania (Parecer CNE/CEB nº: 5/2011). Sob a ótica da LDB, a essência da educação profissional está em sua especificidade, que, ao mesmo tempo, deve estar ligada à educação básica – a educação profissional de nível técnico deve, portanto, articular-se com o ensino médio.

Este entendimento da educação profissional dado pela atual LDB é absolutamente coerente com os atuais posicionamentos dos organismos internacionais do sistema da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre a matéria.

Nessa linha, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em seu segundo congresso internacional sobre educação técnico[1]profissional, realizado em Seul, em abril de 1999, orientou suas recomendações em torno do título “Educação e formação ao longo da vida: uma ponte para o futuro”.

Também, coerentemente, a Organização Internacional do Trabalho (OIT), em junho de 2004, aprovou sua nova Recomendação sobre Desenvolvimento de Recursos Humanos (nº 195/2004), em substituição à Resolução OIT nº 150/1975, definindo como três linhas mestras para as ações conjuntas dos governos, dos empregadores e dos trabalhadores para orientar o desenvolvimento de recursos humanos: a educação básica, a formação inicial e a aprendizagem permanente.

Ciência e tecnologia são apontadas como convergentes com os objetivos previstos tanto para o ensino médio quanto para a educação profissional, a qual não prescinde da base de compreensão e de conhecimentos científico-tecnológicos.

Para Kuenzer (2007, p. 27),

a formação de trabalhadores e cidadãos, no Brasil, constituiu-se historicamente a partir da categoria dualidade estrutural, uma vez que havia

uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar funções intelectuais e instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho traduzida no taylorismo-fordismo como ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão de um lado, e de execução por outro.

Cabe destacar que o sistema produtivo tem duas funções que caracterizam as trajetórias educacionais nos diferentes modelos de escolas. Uma possibilita uma formação intelectualizada, alimentada de ações instrumentais; a outra, voltada aos trabalhadores.

Ciavatta (2005, p. 85), sugere que:

superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e ação de pensar, dirigir ou planejar, bem como de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológico e na sua apropriação histórico-social.

No documento Proposta em Discussão: Políticas públicas para a educação e tecnológica (Ministério da Educação e Cultura, 2004), encontra-se a defesa por uma educação profissional, tanto em termos nacionais quanto mundiais,

[...] como elemento estratégico para a construção da cidadania e para uma melhor inserção de jovens e trabalhadores na sociedade contemporânea, plena de grandes transformações e marcadamente tecnológica. Suas dimensões, quer em termos conceituais, quer em suas práticas, são amplas e complexas, não se restringindo, portanto, a uma compreensão linear, que apenas treina o cidadão para a empregabilidade, nem a uma visão reducionista, que objetiva simplesmente preparar o trabalhador para executar tarefas instrumentais. No entanto, a questão fundamental da educação profissional e tecnológica envolve necessariamente o estreito vínculo com o contexto maior da educação, circunscrita aos caminhos históricos percorridos por nossa sociedade.

O ensino passou a adotar uma característica voltada para suprir a necessidade do mercado e a formação dos trabalhadores priorizou a expansão industrial. Considerando a necessidade de subsistência do homem, é compreensível aceitar que o trabalho seja de fundamental importância para a vida humana, condição essencial para a organização da sociedade. Neste sentido, ao homem cabe uma preparação que o dote de capacidades e competências que o habilite para as mais variadas atividades laborais existentes.

A LDB prevê a Educação Profissional Tecnológica (Brasil, 1996). Esse modelo educacional tem a finalidade de preparar para o exercício de profissões. Assim, a EPT objetiva fomentar o cidadão a atuar e inserir no mundo do trabalho e na vida em sociedade. A educação profissional, segundo Lima (2001), consiste em um conjunto

de políticas, programas e ações de educação, independente do nível e de sua relação com a escolaridade, cujo objetivo é a formação para o trabalho em todas as suas formas.

Todas essas discussões são fundamentais para se tratar a EPT em meio às metamorfoses do campo educacional das últimas décadas. Assim, ao se buscarem as relações da educação pública brasileira com a totalidade social, resgata-se a proposição da relação com as ideias Freirianas de Educação como prática de liberdade.

Para Mészáros (2005, p. 45), “a educação não é um negócio. A Educação deve qualificar não para o mercado e sim para a vida”. Sendo assim, é de suma importância acabar com a dicotomia educacional, resgatar o sentido estruturante da própria educação e de sua relação com o trabalho.

## **2.2. Concepção do termo trabalho**

Como criador de valores de uso, como trabalho útil, o trabalho é, assim, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana. (Marx, 2013, p. 120).

Partindo do pensamento acima exposto, compreende-se a concepção de trabalho, contextualizando suas transformações na totalidade, buscando uma reflexão acerca das contradições inerentes ao mundo do trabalho, de uma forma geral, aliadas à conjuntura econômica global. Segundo Marx (1982), o termo trabalho, ontologicamente, destina-se identificar o processo que o homem estabelece com a natureza para sua subsistência por meio da produção e comercialização.

Diferentemente dos animais que são seres irracionais e se adaptam ao meio, os humanos têm a capacidade de criar e recriar pela ação consciente do trabalho, mediados pelo conhecimento, ciência e tecnologia, a natureza, para produzir e reproduzir a sua existência conforme enfatiza Marx (1983, p. 149-150), a seguir:

Antes, o trabalho era um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mão, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.

Parte-se da necessidade de entender o trabalho como categoria fundante do ser humano, por meio da qual produz o mundo e a si mesmo, criando condições para sua vida.

Sob esta concepção ontológica, o trabalho é um processo que permeia todo o ser humano e compõe a sua especificidade. Entretanto, o homem não pode limitar-se apenas ao emprego, mas à produção de todas as dimensões da vida humana (cultural, social, estética, lúdica, simbólica e afetiva) (Frigotto, 2005).

O autor defende que o homem, diferentemente do animal, cria e recria, por meio da ação consciente do trabalho, a sua própria existência. Ele ressalta que o trabalho é condição necessária para a realização humana. Marx também defendia que o trabalho era um processo dinâmico entre o ser humano e a natureza. O trabalho é a própria essência do homem. Se o trabalho deixar de existir, o homem desaparecerá, pois existe uma forte ligação entre o trabalho e o homem; essa ligação é um fator histórico.

Na mesma direção, Saviani (2007, p. 154) corrobora esse pensamento ao definir trabalho como “o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função de suas necessidades humanas”, ou seja, a essência do homem é o trabalho e essa essência não provém da natureza nem de uma dádiva divina, mas é produzida pelo próprio homem. A exemplo das comunidades primitivas, segundo o autor, os homens aprendiam a trabalhar trabalhando. O relacionamento com a natureza acontecia entre si, educando-se e educando as novas gerações.

A comunicação, nas sociedades tribais, ocorria de maneira que todos compartilhavam os conhecimentos para o bem comum. Essa prática era necessária para a obtenção de matérias-primas importantes para garantir sua sobrevivência. Porém, havia regras para a divisão das tarefas, a idade, por exemplo. Com o passar dos tempos, o desenvolvimento levou a mudanças na produção, na necessidade de divisão do trabalho e na apropriação privada da terra para a sobrevivência, dessa forma a unidade que havia, nas comunidades tribais, rompeu-se.

Frente ao exposto, a história da humanidade nos remete à história do trabalho. Para Kosik (1969), o trabalho é um processo que permeia todo ser humano e constrói a sua especificidade, portanto, é uma atividade que não se reduz ao emprego.

O homem, ao transformar a natureza para obter algo quantitativamente novo, satisfazendo sua necessidade, atribui um valor de uso. A transformação atribuída ao

homem sobre a natureza cria uma mediação decisiva, posta por Marx (1991), na história da filosofia: o trabalho.

Nesse processo educativo, é necessário compreender a importância do trabalho como base ontológica da EPT. Na verdade, é fundamental estabelecer um diálogo social, orientado para perceber que o trabalho deve ser entendido também como princípio educativo para a educação da classe trabalhadora, de modo que isso constitui sua base epistemológica. Diante desse contexto, é relevante reforçar a compreensão de que o trabalho consiste no fundamento da vida sobre qual a escola para a classe trabalhadora precisa ser fundada. Pensá-lo como princípio educativo vai além de identificá-lo apenas como um recurso metodológico e didático, uma vez que ele é a vida real, lugar de existência humana (Pistrak,2000).

### **2.2.1. Trabalho e Educação**

Segundo Manacorda (1991), a educação não foi um tema que ocupou um lugar central nos escritos de Marx. A sua principal preocupação foram os estudos das relações sociais, econômicas e políticas, levando em consideração o desenvolvimento no processo histórico.

Marx e Engels escreveram alguns textos em que a concepção de educação está articulada com as relações socioeconômicas da época. Marx procurou entender o fenômeno formativo articulado com a compreensão de sociedade. Marx e Engels (1993, p. 8) salienta que:

Toda luta de classes é uma luta política [...]. A burguesia mesma, portanto, fornece ao proletariado os elementos de sua própria educação, isto é, armas contra si mesma [...]. Com o progresso da indústria, frações inteiras da classe dominante são lançadas no proletariado [...] também elas fornecem ao proletariado uma massa de elementos de educação.

A educação do trabalhador não está limitada ao mundo da produção e, conseqüentemente, ao trabalho. O homem é um ser social e a sua aprendizagem se faz por meio dos movimentos sociais e das lutas políticas, elementos que contribuem para a sua qualificação.

Os caminhos percorridos, no campo educativo, que aproximaram Marx e Engels de Gramsci estão centrados no materialismo histórico. A preocupação com a natureza política os uniu em torno do estudo e ação que tem como cerne a superação

da formação social capitalista. Eles percebiam, na educação, a possibilidade concreta de elevação cultural e desenvolvimento dos trabalhadores.

Para Marx e Engels (1993), o materialismo histórico dialético e a práxis revolucionária seriam a proposta principal para a superação do capitalismo. Ele considerava a escola como parte integrante do processo revolucionário, importante na luta pelo fim da sociedade de classe.

A escola de Gramsci centra-se na cultura geral humanista, formativa em que há harmonia, desenvolvimento da capacidade de trabalho intelectual. Ele defendia uma escola única, de cultura geral, um processo escolar para as crianças, coordenado com a fábrica, porém de forma autônoma.

O pensador fez severa crítica à escola dualista, ao modelo de ensinamentos práticos e imediatos, relacionando-a diretamente à divisão técnica do trabalho, conforme se verifica em Gramsci (2017, p. 33):

A crise terá uma solução que, racionalmente deveria seguir esta linha: a escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo.

O autor defendia a escola comum, única e desinteressada, fundada no pressuposto de uma escola não hierarquizada, em consonância com todas as classes, cujo nível de ensino fosse igual para todos, proporcionando igualdade profissional. Uma escola onde o educando pudesse assimilar todo seu passado cultural, acumulado historicamente. A escola unitária levaria a reconhecer que a escola não deveria satisfazer as necessidades da sociedade moderna.

Por considerar o caráter unitário da concepção do princípio formativo, Gramsci (2017), na perspectiva ontológica, definirá o trabalho como mediador da relação homem-natureza e das relações entre os homens na vida social. O surgimento da escola unitária proporcionou a dinâmica das relações entre trabalho intelectual e o trabalho industrial, mudança que não ocorreu apenas na escola, porém nas novas relações: vida e cultura, trabalho intelectual e trabalho industrial.

Para Gramsci (2017), o trabalho é o elemento essencial e constitutivo do ensino, tendo alguma semelhança no ensino tecnológico de Marx. É incontestável a

contribuição de Marx e Engels e de Gramsci para a construção da educação contra hegemônica.

Gramsci (2017) esclarece que uma escola unitária está centrada no relacionamento entre trabalho intelectual e industrial sobre uma nova ótica, não apenas na escola, mas também em toda a vida social, nos organismos de cultura, através de transformação e de novos conteúdos.

Segundo a LDB 9394/96, a “educação escolar deverá vincular – se ao mundo do trabalho e à prática social” e, assim, “preparar o indivíduo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996, p.8).

Alguns teóricos, como Schultz e Harbison (1974), compartilham desse pensamento ao definirem qualificação como uma preparação para o mercado de trabalho, envolvendo um processo de formação profissional, adquirido ao longo de um percurso escolar e de uma carreira profissional, capaz de preparar os trabalhadores para ingressarem e se manterem no mercado formal de trabalho (Teoria do Capital Humano).

Dessa forma, a educação é separada por aqueles que executam e o ensino científico-intelectual destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo. Diante desse contexto, surge a politecnia buscando minimizar essa dicotomia educacional.

### **2.2.2. Trabalho e Politecnia**

A politecnia, na concepção de Marx (2013), postula-se no pensamento de um projeto social, ou seja, a essência do homem é o trabalho e não provém da natureza, nem de uma dádiva divina, mas é produzida pelo próprio homem. Para Saviani (2007), existe uma relação de identidade entre trabalho e educação, considerando que, anteriormente, os homens aprendiam a trabalhar, trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se entre si, eles se educavam e educavam as novas gerações.

Tendo o trabalho como categoria central nas suas dimensões histórica e ontológica, a politecnia é entendida como uma teoria pedagógica que revela o trabalho como princípio educativo e projeto de educação profissional comprometido com a formação humana.

Desta forma, a politecnia revela o trabalho como princípio educativo aliado a superar os limites do dualismo, integrando a cultura geral e a tecnologia, formando o homem na sua totalidade, um ser social crítico e reflexivo nas dimensões do processo produtivo.

Neste sentido, acredita-se ser possível inferir que o modelo de Educação Profissional tem características que contribuem para uma educação fundamentada nos princípios politécnicos.

Ao caracterizar a politecnia, Moura (2007) ressalta a relevância de uma educação universal, pública, gratuita, laica e de qualidade para a formação tecnológica ou politécnica, entretanto o principal entrave para esta conquista está relacionado à dualidade estrutural entre a educação profissional e básica assim como ao desenvolvimento socioeconômico do país.

Assim, é fundamental atentar para o fato de que o trabalho como princípio educativo não se restringe ao “aprender trabalhando” ou ao “trabalhar aprendendo”. Está relacionado, principalmente, com a intencionalidade de que através da ação educativa os indivíduos/coletivos compreendam, enquanto vivenciam e constroem a própria formação, o fato de que é socialmente justo que todos trabalhem, porque é um direito subjetivo de todos os cidadãos, mas também é uma obrigação coletiva porque a partir da produção de todos se produz e se transforma a existência humana e, nesse sentido, não é justo que muitos trabalhem para que poucos enriqueçam cada vez mais, enquanto outros se tornam cada vez mais pobres e se marginalizam – no sentido de viver à margem da sociedade. (Moura, 2007, p. 22).

Mas, como romper essa lógica perversa de dois projetos antagônicos? O primeiro é o projeto do capital, cuja centralidade está na dimensão econômica, no interesse do sistema capitalista; o outro projeto baseia-se em uma sociedade possível, que desloca a dimensão econômica para a dimensão humana. Formar pessoas de todos os níveis, desde os elementares até os mais elevados, que compreenda a educação não como um negócio.

Moura (2007) fala da relevância em se articular as esferas da educação básica e profissional por meio de uma proposta pedagógica de integração entre o ensino médio e os cursos técnicos de nível médio, até porque o ensino médio, tanto o privado quanto o público, passa por uma crise de identidade e sentido. A educação está permeada por projetos societários, palcos de discussão e disputa, contudo é possível observar a construção, mesmo que de forma discreta, de uma organização curricular do ensino médio integrado, tendo como base o conceito de politecnia, escola unitária.

Dessa forma, busca-se um modelo de ensino que atenda as especificidades do público em geral, sem distinção, contribuindo para a democratização do ensino comprometido com a transformação social, na perspectiva da construção da cidadania e da vivência mais democrática, justa e igualitária.

### **2.2.3. Formação Humana Integral**

Formação humana integral sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho, entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Assim, o conceito de integração, usado para definir uma forma de oferta da educação profissional articulada com o ensino médio, qual seja, o de natureza filosófica, expressa uma concepção de formação humana com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos. Cidadania é um conceito empregado hegemonicamente em sua acepção liberal-burguesa e apoia-se na concepção de homem portador de direitos naturais, não obstante tal natureza ser sócio-historicamente produzida.

Ciavatta (2005, p.85) nos ajuda a compreender a concepção da educação voltada para a formação humana integral:

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política.

Dessa maneira, dentro das discussões, o termo educação tecnológica, em Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), faz referência a uma educação de caráter unitária e politécnica que deveria ser perseguida para o Ensino Médio. Entretanto, apesar da implementação do currículo integrado na modalidade Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais e Escolas Profissionalizantes de Nível Médio, ainda há uma dificuldade na sua operacionalização, pois “o processo de integração é um desafio permanente” (Ramos, 2014, p. 9), logo faz-se necessário esclarecer e reforçar essa

concepção de educação aos atores envolvidos na execução desse currículo (Mouro,2021).

Ciavatta (2005) propõe refletir sobre o que é integrar. Segundo a autora, o termo remete ao sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo, da unidade no diverso, o que implica tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos.

Nossa Constituição e LDB se baseiam nesse conceito assim definido: Trabalho, ciência, tecnologia e cultura formam uma unidade, sendo indissociáveis da formação humana, tendo o trabalho como categoria central, nas suas dimensões ontológica e histórica. Disso decorre o trabalho como princípio educativo a orientar um projeto de educação profissional comprometido com a formação humana.

A pesquisa, por sua vez, é um princípio pedagógico que está intimamente relacionado ao trabalho como princípio educativo. Ele, ao ser assumido em uma educação integrada, contribui para a formação de sujeitos autônomos que possam compreender-se no mundo e, dessa forma, atuar, por meio do trabalho. A cultura deve ser compreendida no seu sentido ampliado, ou seja, como a articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma população determinada.

Em uma luta contra hegemônica, Frigotto (2009) aponta a escola como determinante para a superação do capitalismo instaurado no país há tempos e da emancipação humana. Ora, certamente uma educação geral, omnilateral ou politécnica poderá quebrar os paradigmas de uma sociedade dual que divide a ideia de trabalho em uma dimensão ontológica na qual se relaciona ao princípio educativo ou trabalho alienado através da subordinação ou subsunção real.

O tema da formação integrada, remetido ao conceito de politecnia, tem sido objeto de polêmica e de divergências quando se trata de pensar a educação articulada ao trabalho como instrumento de emancipação humana na sociedade capitalista (Ciavatta, 2012, p. 189).

Saviani (2007) ressalta a ideia de que homem é um ser histórico assim como trabalho também é histórico e, não obstante, a relação entre trabalho e educação; entretanto, houve uma separação histórica entre estes elementos, trabalho/educação/homem ou talvez um distanciamento entre seus princípios e relações. Mas, por que esta separação, já que, no início, o modo de produção era comunal ou baseado no comunismo primitivo? Não havia separação de classes e a

educação acontecia de modo gradativo, com evolução da vida, porém o homem não vive sem o trabalho e este não é inato. Para ele se desenvolver, o homem precisa agir sobre a natureza ,transformando-a de acordo com suas necessidades.

De acordo com Saviani (2007), esta ruptura entre trabalho e educação ocorre devido ao desenvolvimento da produção e apropriação privada da terra, ocorrendo, assim, a divisão de classes onde os proprietários lucram com o trabalho dos não proprietários e estes últimos sobrevivem dele. Essa divisão de classes abrange, conseqüentemente, a educação que passa a ser centrada nas atividades intelectuais para a classe dominante e nos exercícios físicos ou militares para a classe dominada, separando claramente a educação do trabalho.

A educação deixa de ser espontânea e passa a ser instrumentalizada, sendo que uma classe dispõe de tempo suficiente para se dedicar aos estudos, enquanto que a outra precisa conciliar trabalho e educação e ainda atender aos fins do capitalismo que vem tomando proporções cada vez maiores. Pode-se, com isso, perceber que o feudalismo e a escravidão foram as primeiras manifestações explícitas da divisão do trabalho e da educação, promovendo uma evolução histórica da separação entre o trabalho intelectual e manual que se estende até a sociedade contemporânea.

### **2.3. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação e Educação Profissional**

No ano de 1997, o decreto nº 2.208/97 colocou delimitações para a educação básica e profissional no sentido da oferta de uma organização curricular de formação específica, independente do ensino médio (Brasil, 1997) Permanece por este decreto a oferta do ensino técnico concomitante e subsequente. No entanto, a separação do currículo médio e técnico como princípio, neste decreto, empobrece a construção global cidadã, inibindo maior oferta de modalidades para o ensino profissionalizante.

Conforme reconhece o Parecer CNE/CEB nº 16/99, a formação profissional, desde suas origens, estabeleceu distinção clara entre educação para os detentores do saber e os executores de tarefas manuais. O parecer declara:

Até meados da década de setenta deste século, a formação profissional limitava-se ao treinamento para a produção em série e padronizada, com a incorporação maciça de operários semiqualeificados, adaptados aos postos de trabalho, desempenhando tarefas simples, rotineiras e previamente especificadas e delimitadas. Apenas uma minoria de trabalhadores precisava

contar com competências em níveis de maior complexidade, em virtude da rígida separação entre o planejamento e a execução. Havia pouca margem de autonomia para o trabalhador, uma vez que o monopólio do conhecimento técnico e organizacional cabia, quase sempre, apenas aos níveis gerenciais. A baixa escolaridade da massa trabalhadora não era considerada entrave significativo à expansão (Brasil, 1999, p.276).

No entanto, este mesmo Parecer CNE/CEB nº 16/99 reconhece e completa que:

Não se concebe, atualmente, a educação profissional como simples instrumento de política assistencialista ou linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho, mas sim, como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. Impõe-se a superação de enfoque tradicional da formação profissional baseado apenas na preparação para execução de um determinado conjunto de tarefas. A educação profissional requer além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões (Brasil, 1999, p.277).

A EPT busca especificamente formar o indivíduo para além do mercado de trabalho. É mais do que treinar e capacitar estudantes com uma formação técnica específica para atender demandas da sociedade produtiva. Para Moura (2008), uma formação docente específica deve estabelecer as conexões entre as disciplinas da formação geral e as da formação profissional, e não formar exclusivamente para atender ao mercado de trabalho. Na verdade, deve contribuir para a diminuição da fragmentação do currículo, bem como para uma maior aproximação da problemática das relações entre educação e trabalho.

A separação, no mundo do trabalho, é recorrente e pode-se observar bem nos cursos do Ensino Médio técnico nos quais o dualismo entre educação geral e profissional é bastante visível o que não é o ideal, pois é possível um ensino médio integrado cujas áreas técnicas e gerais dialogam umas com as outras, onde o ensino seja pensado para que o aluno possa criticar, pensar, raciocinar, elevar a escolaridade com aperfeiçoamento com relação ao mundo do trabalho. Para tanto, o indivíduo precisa se perceber sujeito participante em um contexto de formação omnilateral que se constitui no alvo do ensino médio integrado.

Entretanto, as transformações socioeconômicas estimularam mudanças em curso tanto na institucionalidade da educação, com as reformas do ensino médio e profissional, quanto na implementação de projetos nacionais de qualificação profissional.

O Governo Federal, por meio do Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004), iniciou uma série de ações, cujo objetivo principal foi reformular o ensino da modalidade Educação Profissional: ocorreram feitas alterações no sistema de educação básica; nas instituições que ofertam esta modalidade e na implantação ao de cursos e programas de Educação Técnica de nível médio, articulada com o Ensino Médio.

Também se ressalta que, em 2007, criou-se o programa Brasil Profissionalizado, com o objetivo de fortalecer, principalmente com recursos financeiros, as redes estaduais de EPT. Esse programa foi responsável por enviar recursos aos estados a fim de viabilizar a modernização e a expansão da rede pública de Ensino médio integrado à modalidade EPT.

Nos anos 1990, referente à Educação Profissional, elaborou-se a proposta do Sistema da Educação Tecnológica. Seis anos após, o MEC apresentou o projeto de lei nº 1.603/1996 referente à Educação Profissional (Poder Executivo, 1996). Essa Lei serviu de base para a edição do Decreto nº 2.208/97 (Brasil, 1997).

O decreto nº 2.208/97 regulamentou formas fragmentadas, desintegradas e aligeiradas de Educação Profissional em função das alegadas necessidades do mercado (Brasil, 1997). Durante sua vigência, houve a desarticulação da oferta da educação profissional no Brasil. Ele representou um retrocesso histórico no que concerne à integração entre ensino médio e educação profissional anteriormente iniciada com a LDB nº 4.024/1961 (Brasil, 1961). Entretanto, deve-se destacar que as principais críticas ao decreto nº 2.208/97 referem-se à manutenção do dualismo que estabelece a separação entre o ensino médio e profissional, gerando, desse modo, sistemas e redes distintas (Brasil, 1997):

Essa dualidade entre a Educação Profissional e a educação básica regular é histórica e relaciona com a forma assistencialista com a qual o ensino profissionalizante se originou: os filhos dos operários, órfãos e pessoas carentes eram preparados para a indústria ao passo que aos filhos das elites estava assegurada a escola das ciências, das letras e das artes (Moura, 2007; Ramos, 2011).

Ramos (2008, p.3) apresenta um possível motivo para a dualidade entre essas duas formas de ensino, quando afirma:

Por isso, a educação permanece dividida entre aquela destinada aos que produzem a vida e a riqueza da sociedade usando sua força de trabalho e aquela destinada aos dirigentes às elites, aos grupos e segmentos que dão orientação e direção à sociedade.

Porém, o Decreto nº 2.208/97 contrapõe uma visão de Educação a de uma Educação Profissional como etapa que ocorreria quando da conclusão de uma escola básica. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 21), “trata-se de um decreto que expressa, de forma emblemática, a regressão social e educacional sob a égide do ideário neoconservador ou neoliberal e da afirmação da desigualdade de classes e do dualismo na educação”.

Assim, para dar respostas aos desafios anteriormente apresentados, as pesquisas apontam que, até 2004, predominava a escolarização mínima, apressada. Depois começa um movimento para reverter este quadro e iniciar a prática integrada, pois, até este período, era comum a oferta do ensino médio em uma escola e ensino técnico em outra, reforçando, com isso, a escola dual.

A LDB nº 9.394/1996 traz a Educação profissional como direito, mas, na própria LDB, no decreto Lei nº 2.208/1997, acentua-se a desvinculação dos ensinos médio e técnico. Como já foi explorado anteriormente, esse decreto foi revogado pelo Decreto Lei 5.154/2004. Deve-se ressaltar que a disputa de integração do ensino técnico e ensino médio é um polo cheio de disputas que transcende a esfera jurídica. Há a concepção de um ensino médio que seja permeada da tríade Trabalho, Ciência e Cultura. E, ao propor essa tríade, rompe-se com a dicotomia que já é milenar.

Agora a proposta não é mais o Ensino Técnico da década de 70, com a lei 5.692/71, que impôs o 2º grau profissionalizante. A referida lei estava centrada na contratação da formação geral em benefício da formação específica: uma formação voltada para o mercado de trabalho.

Foi a partir decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 que regulamentou o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que se estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional para a formação integrada, promovendo, assim, uma prática mais integrada. Com isso, a reforma da educação profissional busca superar a oferta técnica, rápida de cursos baratos (Brasil, 2004).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96, a educação profissional passa a ter um capítulo especial (Brasil, 1996). Em 2011, com o Pronatec, surgem novas expectativas no sentido de democratizar a oferta de educação profissional e também com as metas e estratégias estabelecidas no Plano Nacional de Educação para o período de 2014-2024

Dessa forma, observa-se, ao longo da história da educação brasileira, que o entendimento em relação especificamente do ensino profissionalizante foi controverso.

#### **2.4. Formação de docentes como objeto de estudo**

A história da formação docente no Brasil foi objeto de estudos de Saviani (2009) ao abordar que esta não pode estar desvinculada das condições de trabalho, da jornada e do salário do professor. Esses fatores dificultam tanto a formação inicial profissional, quanto qualquer possibilidade de investimento na continuidade dos estudos.

O tema formação tem sido discutido constantemente e, cada vez mais, ocupado destaque nas discussões dos educadores em geral e dos políticos que legislam sobre ela. Como a educação dos seres humanos é complexa, o mesmo acontece com a profissão docente. A evolução acelerada da sociedade, seja de informações, tecnologias, estruturas materiais, institucionais, de produção e outros requer uma mudança de posicionamento, tanto da instituição educativa, como daqueles que trabalham na educação. Mas, é notável que o processo de formação do educador, de modo inicial e/ou continuada, deve contemplar o pensamento crítico sobre o exercício de sua profissão, abrangendo o repensar de suas posturas didáticas, das novas demandas de ensino e das necessidades dos educandos (Freire, 2016; Pimenta, 1999).

Conhecer o professor, sua formação básica e como ela se constrói ao longo da sua carreira profissional são fundamentais para que se compreendam as práticas pedagógicas dentro das escolas. Entende-se que se tornar professor é um processo de longa duração, de novas aprendizagens e sem um fim determinado (Nóvoa, 1999). Considerando o professor como agente inserido no debate para além do campo de sua atuação, o conhecimento e a experiência acerca da profissão trazem reflexão sobre a formação docente.

Para Veiga (2006), a formação docente está além da prática de lecionar. Tem seu significado no desenvolvimento da formação profissional do egresso para o exercício da docência, envolvendo o processo de ensino, aprendizagem, a pesquisa e outros. Entende a autora que se trata de um processo contínuo e evolutivo que

intervém na prática pedagógica; logo deve considerar o contexto social, político e econômico do sujeito; incorporar a formação técnica e um conjunto de competências que habilite o sujeito ao pensamento crítico, às relações interpessoais, à criatividade, à autonomia, à cooperação e à solidariedade.

Nesse contexto, Saviani (2009) reforça que as transformações educacionais, os processos e resultados da aprendizagem estão diretamente ligadas aos professores, pois não há reforma educacional e proposta pedagógica sem ele. Portanto, a formação do professor assume importância fundamental e a escola é convocada a transformar suas funções, sua estrutura organizacional, conteúdos e métodos a fim de que essa transformação aconteça.

Para Saviani (2009), o processo de preparação dos educadores ainda é uma tensionada discussão, porque, em linhas gerais, ainda há lacunas para uma preparação mais coerente do profissional para lidar com as diversas esferas que perpassam a educação.

Desse modo, entende-se que a formação docente deve estar calcada em uma concepção de docência que se sustente em uma base humanística, fundamentada no mundo do trabalho, na unidade de ensino e pesquisa articulada com o desenvolvimento, a inovação e a tecnologia social, juntamente com práticas pedagógicas reflexivas, dialogando com os diversos saberes.

A legislação educacional brasileira, nos últimos anos, destacou-se pela implantação de leis a partir da consistência de influências liberais e tradicionais. Essa diversidade favoreceu as diferentes tendências pedagógicas na formação docente.

De acordo com a LDB, em seus artigos 61 e 62, o profissional da educação deve ser formado para atender diferentes níveis e modalidades de ensino. Entretanto, pela Lei n. 9.394/96, artigo 62, “ a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e instituições superiores de educação (...)” (Brasil,1996, p 41-42).

Enquanto a legislação principal que norteia o ensino básico, em seu artigo 39, define o papel da EP: “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (Brasil, 2008, Art.39. §1.), a LDB garante autonomia às instituições de ensino para desenvolver seus cursos de educação profissional, consentindo que sejam organizados em eixos

tecnológicos os quais, segundo Lima (2001), permitem a vinculação da base científica comum.

Alguns autores como Marise, Frigotto e Dante (2005) comungam com a mesma ideia. É necessário que a formação proporcionada ultrapasse a lógica capitalista. Para tal, os currículos da EP devem ser estruturados a partir da integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da formação humana integral.

## **2.5. Diferentes Práticas Pedagógicas para a formação docente no Brasil**

No Brasil, as discussões sobre formação e profissão docente ganham envergadura a partir da década de 1990, com investigações na busca de novos enfoques e paradigmas para compreender a prática e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado e aprendido (Nunes, 2001).

No campo educacional, o Brasil é marcado pela predominância de certos modelos pedagógicos que, em determinado momento histórico, guiavam os métodos de ensino. Podem-se destacar três teorias pedagógicas que disputaram e, ainda, disputam força na Escola: a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista. Na primeira, o lema é “aprender”; na segunda, é “aprender a aprender”; e, na última, o que importa é “aprender a fazer” (Saviani, 1982).

Libâneo (1990) destaca que o ensino tradicional privilegia o conteúdo, sendo centrado na figura do professor que transmite o conhecimento. Em contrapartida, Freire (2016) converge para uma educação que não seja reprise das já existentes, entretanto que permita a construção de um modelo que alicerce a sociedade, valendo-se das melhores alternativas de ensinamentos, inserindo nela os excluídos. Isso contribui para a consolidação de uma prática educativa que forma cidadãos críticos, reflexivos e conscientes do processo formativo.

Nesse contexto, foi surgindo outra forma de pensar a educação, outra teoria voltada para uma educação mais humanizada, a Pedagogia Nova. No entanto, para ela se estabelecer no Brasil, muitos recursos financeiros e de formação profissional teriam que ser utilizados, algo que não aconteceu, deixando as escolas à mercê da estruturação essencial para esse tipo de trabalho. Nesse caso, poucos tiveram acesso a uma educação de qualidade. Pode-se dizer, com base em Saviani (1997, p. 22),

que, para as elites, essa educação foi aprimorada, enquanto a massa popular, da qual destacam-se os trabalhadores e proletários, teve um déficit no ensino educativo, visto que houve um “afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos”. Saviani aponta que o problema relativo ao esvaziamento do conteúdo escolar deve-se, largamente, ao movimento da Escola Nova.

Diante desse quadro, outra tendência foi tomando corpo: surgia a Pedagogia Tecnícista, baseada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. Nesse âmbito, considera-se que, na Educação Profissional e Tecnológica, devido à sua relação com o mundo do trabalho, é notável a predominância da pedagogia tecnicista. Nessa pedagogia, a educação é vista como um processo fabril, porque cada parte desse processo (professor, aluno, etc.) faz uso racional dos meios controlados por um especialista e deve executar sua função de forma eficiente e produtiva. Uma vez que a educação é vista como um processo produtivo, não é aceitável que haja indivíduos ineficientes e improdutivos. Dessa forma, a educação, na concepção tecnicista, sugere contribuir para a superação de tal situação-problema ao formar indivíduos eficientes, portanto, capazes de darem sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade (Kuenzer; Machado, 1982; Saviani, 1982).

A escola tecnicista buscava uma organização didático-pedagógica que a protegesse de qualquer influência que pudesse pôr em risco a eficiência almejada. Essa abordagem pedagógica, alinhada com o modelo capitalista e, conseqüentemente, com o sistema produtivo, tinha o objetivo principal de formar pessoas competentes para o mercado de trabalho e, nesse aspecto, a escola funcionava como modeladora do comportamento desejado para esse fim. Acerca da educação tecnicista, Manacorda (1989, p. 287) ressalta:

Morre, assim, pelo menos idealmente, a velha figura do produtor subalterno, dotado somente das habilidades necessárias à máquina, e nasce a nova figura do operário culto, ao qual a cultura interessa como um bem em si, independentemente das vantagens socioeconômicas que lhe traria sua mobilidade hierárquica dentro da empresa. Inicialmente o operário estudava para melhorar a sua condição dentro da empresa, em seguida, para poder, graças ao título de estudo, sair da empresa e do status de operário, homem culto, contemporâneo de sua época. Isso pelo menos na ideia ou em perspectiva.

Feitas essas considerações sobre a abordagem tecnicista, o foco principal passou a ser a tecnologia, a organização dos conteúdos e métodos, tendo em vista a preparação dos indivíduos para a produtividade e para o mercado de trabalho, levando

professor e aluno a uma posição secundária dentro do processo. A abordagem tecnicista, com seus princípios e propostas, desloca a tarefa de planejamento das atribuições do professor para as mãos de equipes de especialistas.

Entretanto, a nova forma de ensinar requer uma redefinição da formação docente, pois a capacidade de ensinar um conteúdo acabado e formal já não é o suficiente. Em um mundo que nos cerca, onde a complexidade, a falta de certezas, o acúmulo de informações é cada vez mais constante, o conhecimento em construção e os avanços científico-tecnológicos se tornam a linha mestra a ser seguida.

O repensar a concepção da formação dos professores que até bem pouco tempo objetivava a capacitação desses, por transmissão do conhecimento, a fim de que aprendessem a atuar eficazmente na sala de aula, vem sendo substituído pela abordagem de analisar a prática que eles vêm desenvolvendo, enfatizando a temática do saber docente e a busca de uma base de conhecimento que considere os saberes da experiência (Nunes, 2001).

Até mesmo porque elementos característicos formadores de uma consciência crítica nos alunos advêm não apenas das relações formais da escola, mas dos espaços que surgem para trocas de experiências, onde o professor-educador desempenha papel importantíssimo.

A escola não educa a consciência social apenas com conteúdos críticos devidamente sequenciados e dosados. A consciência da criança não se desenvolve tão somente por meio de conceitos que ela assimila em seu contato com os detentores da cultura elaborada, todavia as condições para o desenvolvimento dessa consciência crítica são criadas pela participação da criança na experiência social coletiva, a qual se compõe, em parte, das práticas que a escola propicia por meio de sua organização interna e do sentido que assumem suas relações internas (Bonamino, 1989).

Feitas essas considerações, segue a discussão a respeito da formação de docentes para a EPT por ser o objeto do presente estudo.

## **2.6. Desafios da formação de Professores para a EPT**

Comprometida com as transformações sociais na construção da cidadania, a Educação Profissional e Tecnológica busca coerência com uma perspectiva de desenvolvimento socioeconômico voltado para construção de uma sociedade justa.

Nessa perspectiva, adota um modelo de ensino que busca atender a todas as especificidades de públicos: alunos egressos de escolas públicas e privadas, índios, quilombolas, dentre outros, contribuindo para democratização do ensino, assim como o acesso e a permanência de grupos menos favorecidos.

Defende também o estudo coletivo como princípio para a transformação social, comum a todos e única, assim como a educação tecnológica ou politécnica, termos sinônimos usados por Marx, que é voltada para todas as dimensões humanas, contribuindo para o desenvolvimento do ser livre, crítico e autônomo e para a superação da divisão social de classes (Manacorda, 2007).

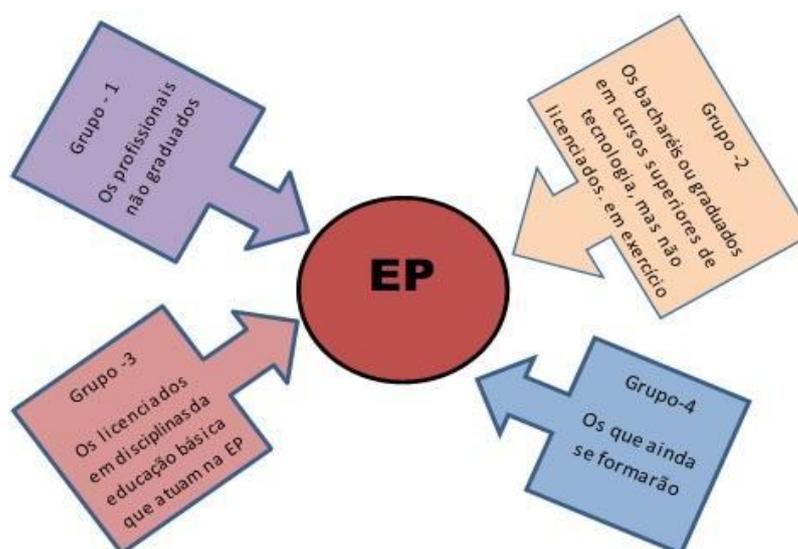
A formação de professores para a EPT é decisiva para que a atual política de expansão, interiorização e democratização dessa modalidade educacional se efetive com qualidade social, produção de conhecimentos, valorização docente e desenvolvimento local, integrado e sustentável.

Conforme Machado (2008), historicamente, no Brasil, nunca houve uma efetiva política de formação de professores para EPT, existindo ações paliativas assinadas a alcinha de emergências, fragmentárias, pouco intensivas e de caráter conservador, colocando-se distante das necessidades atuais. Portanto, não se veem possibilidades elencadas que tratem de uma licenciatura específica para a educação Profissional, mas arranjos emergenciais para aqueles que já estão inseridos no processo.

A Educação Profissional e Tecnológica conta com uma grande diversidade de currículos, redes ofertantes, áreas profissionais ou eixos tecnológicos, são várias ofertas: Ensino Médio Integrado (EMI), Ensino Médio Concomitante (EMC), Ensino Médio Subsequente (EMS), Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), Fundos de Investimento em Cotas (FIC), Cursos de Tecnologia licenciaturas, pós-graduação lato e stricto sensu.

Deve-se ressaltar que os profissionais que atuam na EPT são permeados pela identidade híbrida. É importante notar os distintos grupos de docentes que atuam na EPT e suas características. Moura (2014) considera quatro categorias de profissionais: os profissionais não graduados que atuam na EP; os bacharéis ou graduados em cursos superiores de tecnologia, mas não licenciados na EP, os licenciados em disciplinas da educação básica que atuam na EP e os que ainda se formarão, conforme mostra a Figura 2.

**Figura 2:** Profissionais Distintos da Educação Profissional



**Fonte:** Elaboração própria com Base no livro de Dante Henrique Moura (2014)

Assim, é fundamental buscar a melhor formação profissional desses docentes tanto na perspectiva dos conhecimentos específicos da área profissional em que atuam como no que se refere à formação didático-político pedagógica. Não basta utilizar uma nova abordagem na aula, porém é preciso que o professor conheça o seu objeto de estudo, os sujeitos que se relacionam com esse objeto e definir como se dará essa relação (Moura, 2008).

Moura (2014) sugere que os cursos de formação inicial e continuada contemplem os conhecimentos específicos, a formação didática-político-pedagógico e o diálogo constante entre ambas e dessas com a sociedade em geral e, em particular, com o mundo do trabalho.

O autor salienta que:

aos docentes da EP importa compreender que a formação humana integral - da qual eles são sujeitos formadores -, vai além de proporcionar o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos e acumulados pela humanidade, visto que procura promover o pensamento crítico sobre os códigos de cultura manifestados pelos grupos sociais ao longo da história, como forma de compreender as concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade e, a partir daí, contribuir para a construção de novos padrões de produção de conhecimento, de ciência e de tecnologia, voltados para os interesses sociais e coletivos da humanidade, ao invés de subordinar-se aos interesses econômicos que têm no mercado o seu sustentáculo. Finalmente, é preciso considerar que, além da formação inicial, a formação

continuada do docente tem grande importância no sentido de contribuir para a aproximação das diferentes trajetórias prévias (acadêmica, profissional, de compreensão de mundo, de educação etc.) dos licenciados e dos bacharéis/tecnólogos: base para possibilitar o trabalho coletivo e práticas efetivamente integradoras no sentido de romper com a dualidade entre professor da educação geral e professor da formação profissional, disciplinas da educação geral e disciplinas da educação profissional (Moura, 2014, p. 94).

Diante disso, a questão da formação docente da EPT não se resolve apenas por meio de cursos pontuais, de maneira aligeirada. É necessária uma política de formação consistente para um novo modelo educacional que abarque os pressupostos específicos da Educação profissional, pautada na valorização da carreira, salários e condições de trabalho nas escolas.

No que se refere à formação docente na EPT, Moura (2008) enxerga a possibilidade de se promover a formação docente em EPT tanto por meio de licenciatura, de especialização, quanto de curso complementar a fim de atender necessidades de formação dos profissionais não graduados que já atuam nessa modalidade; dos que já atuam como docentes da EPT, sem formação específica; dos futuros profissionais que já estão em formação superior inicial de graduação e daqueles que ainda começarão a formação superior inicial.

A Educação Profissional e Tecnológica é pautada com sua relevância elevada no rastro da valorização do trabalho qualificado pelas economias em crescimento. De acordo com Machado (2011), ainda se recrutam professores para a EPT, ficando apenas em formação específica e experiência prática, crendo que a constituição da docência se dará pelo autodidatismo. Deve-se ressaltar que a Lei n. 9.394/96, artigo 62, determina que "a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação" (Brasil, 1996, p 42).

O cumprimento do artigo 62 da Lei nº 9.394/96, porém, ainda não chegou às estatísticas. A Sinopse do Professor de 2009 contabilizou 58.898 professores em atividade na educação profissional técnica de nível médio. Destes, apenas 59,0% possuíam licenciatura; 11,8% sem curso superior concluído; 11,7% com somente o ensino médio e 0,07%, o ensino fundamental. Essa situação encontrou respaldo no revogado Decreto nº 2.208/97:

Art. 9º - As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função

de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica (Brasil, 1997).

Os sistemas de ensino dos estados da Federação têm autorizado o exercício, a título precário, da função de professor na educação básica, alegando a falta de professores habilitados. Na Bahia, conforme observa-se, a Portaria nº 8.676/09, ao prever mudanças na estrutura das unidades escolares, provoca a necessidade de acrescentar recursos humanos aos existentes, não apenas para gerir, mas para atuar enquanto docente (Bahia, 2009, p.13). Esta demanda de docentes, no entanto, não poderá ser atendida sem considerar a determinação e não poderá ser atendida sem considerar a determinação do MEC/CNE, em sua Resolução nº 02/97 (Brasil, 1997, p.1):

Art. 1º A formação de docentes no nível superior para as disciplinas que integram as quatro séries finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional em nível médio, será feita em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior e, bem assim, em programas especiais de formação pedagógica estabelecidos por esta Resolução.

Art. 3º Visando a assegurar um tratamento amplo e a incentivar a integração de conhecimentos e habilidades necessários á formação de professores, os programas especiais deverão respeitar uma estruturação curricular articulada nos seguintes núcleos:

a) NÚCLEO CONTEXTUAL, visando a compreensão do processo de ensino-aprendizagem referido à prática de escola, considerando tanto as relações que se passam no seu interior, com seus participantes, quanto às suas relações, como instituição, com o contexto imediato e o contexto geral onde está inserida.

b) NÚCLEO ESTRUTURAL, abordando conteúdos curriculares, sua organização sequencial, avaliação e integração com outras disciplinas, os métodos adequados ao desenvolvimento do conhecimento em pauta, bem como sua adequação ao processo de ensino-aprendizagem.

c) NÚCLEO INTEGRADOR, centrado nos problemas concretos enfrentados pelos alunos na prática de ensino, com vistas ao planejamento e reorganização do trabalho escolar, discutidos a partir de diferentes perspectivas teóricas, por meio de projetos multidisciplinares, com a participação articulada dos professores das várias disciplinas do curso.

Art. 4º O programa se desenvolverá em, pelo menos, 540 horas, incluindo a parte teórica e prática, esta com duração mínima de 300 horas. §2º Será concedida ênfase a metodologia de ensino específica da habilitação pretendida, que orientará a parte prática do programa e a posterior sistematização de seus resultados.

Art. 5º A parte prática do programa deverá ser desenvolvida em instituições de ensino básico envolvendo não apenas a preparação e o trabalho em sala de aula e sua avaliação, mas todas as atividades próprias da vida da escola, incluindo o planejamento pedagógico, administrativo e financeiro, as reuniões pedagógicas, os eventos com participação da comunidade escolar e a avaliação da aprendizagem, assim como de toda a realidade da escola.

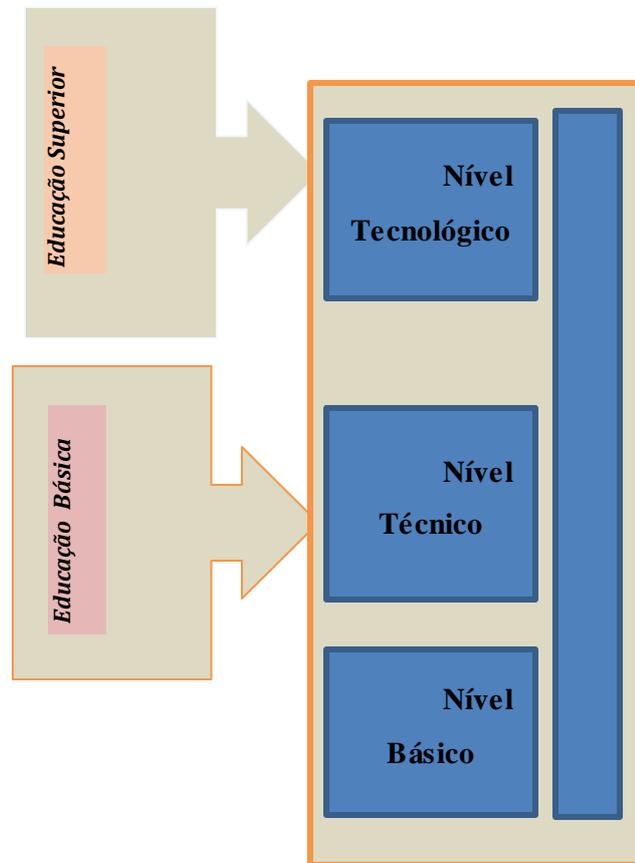
Art. 10 O concluinte do programa especial receberá a certificação e registro profissional equivalentes à licenciatura plena. .

De acordo com o disposto acima, o docente, para atuar na EP da Educação Básica, deve ser licenciado. Essa habilitação poderá ser obtida em cursos regulares que oferecem a licenciatura ou em programas especiais de formação pedagógica. Esses programas precisam ter, no mínimo, 540 horas e devem enfatizar teoria e prática. Destaca-se que esta resolução orienta que o curso deve ser específico para a metodologia de ensino, tendo sua parte prática desenvolvida justamente nas unidades básicas de ensino, promovendo ao licenciando o contato com as rotinas diárias de sala de aula e da gestão administrativa e pedagógica. Essas vivências (administrativas e pedagógicas), mínimas de 300 horas, habilitam o licenciando a receber o certificado de licenciatura plena (Brasil, 1999a).

O Decreto nº 2.208/97 dita a organização curricular própria da educação profissional de nível técnico, independente do ensino médio (art. 5º). Revogada pelo Decreto nº 5.154/2004, a Lei nº 11.741/2008 reafirmou o princípio da integração a reger as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 2008).

A estrutura simplificada da organização educacional brasileira, proposta pela Lei nº 9.394/1996, incluindo a configuração da Educação Profissional, prescrita pelo Decreto nº 2.208/1997, ilustra-se na Figura 3:

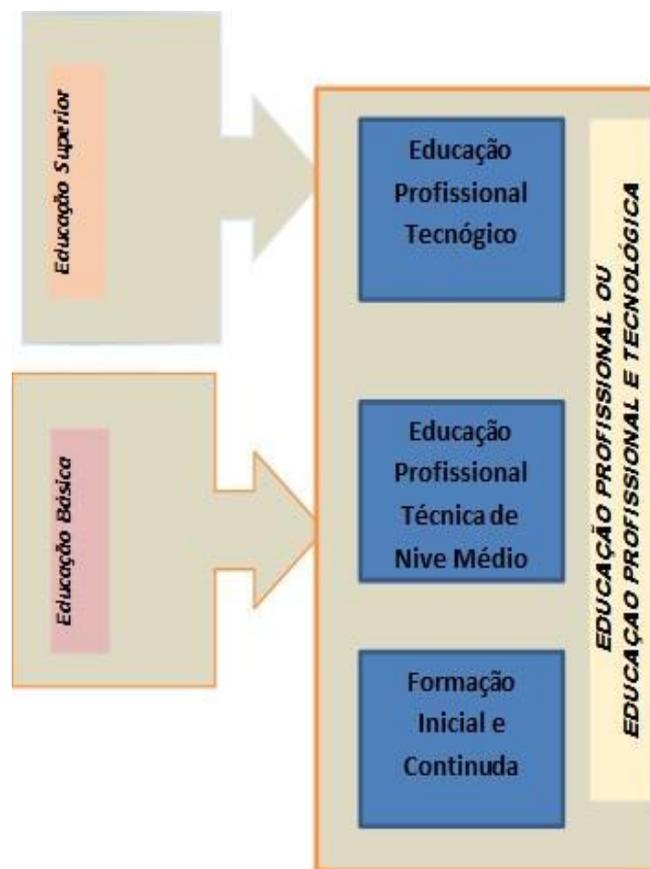
**Figura 3:** Estrutura Simplificada da Educação Brasileira - Decreto nº 2.208/97



Fonte: Elaboração própria com Base em Brasil (2002a, 2008b)

A estrutura simplificada da organização educacional brasileira, recomendada pela Lei nº 11.741/2008, abrangendo a configuração da Educação Profissional, estabelecida pelo Decreto nº 5.154/2004, pode ser observada na Figura 4.

**Figura 4:** Estrutura Simplificada da Educação Brasileira - Decreto nº 5.154/2004



Fonte: Elaboração própria com Base em Brasil (2002a, 2008b)

Com a expansão da rede Federal de Educação, Científica e Tecnológica, a partir de 2005, houve um aumento na complexidade da oferta de educação profissional e tecnológica, abrangendo níveis e modalidades distintas, contudo as políticas de formação de docentes não acompanharam esse avanço.

Segundo Machado (2008), este desafio revela-se mais crítico face à atual expansão da Rede às metas do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020; às novas necessidades político-pedagógicas vindas com o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), ao ensino médio integrado, Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec), Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (TECNEP), EPT indígena e EPT quilombola.

Entretanto, as instituições de EPT buscam romper com a fragmentação curricular e a escola dual, priorizando a escola unitária idealizada por Gramsci (2021), que defende a emancipação humana, especialmente no mundo do trabalho. Vale salientar que, infelizmente, ainda se recrutam professores para a EPT, fiando-se apenas em formação específica e experiência prática, crendo que a constituição da docência se dará pelo autodidatismo. Mas, pela Lei n. 9.394/96, artigo 62, “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação (...)” (Brasil, 1996, p. 42).

Moura (2010) enfatiza que as Instituições de EP enfrentam vários desafios para cumprir a função que lhes demanda a sociedade. O mais estrutural deles consiste em encontrar uma adequada equação para o seu financiamento, além de outros aspectos que também merecem destaque.

Segundo Moura (2008), uma formação docente específica deve estabelecer as conexões entre as disciplinas da formação geral e as da profissional, não formar exclusivamente para atender ao mercado de trabalho. Deve contribuir para a diminuição da fragmentação do currículo, bem como para uma maior aproximação da problemática das relações entre educação e trabalho.

Para o autor, a formação do professor precisa se dar na perspectiva de que a pesquisa e o desenvolvimento tecnológico devem estar voltados para a produção de bens e serviços os quais proporcionem a melhoria das condições de vida dos coletivos sociais (Moura, 2008).

Diante desse contexto, a formação dos profissionais da educação profissional e tecnológica deve contemplar as seguintes concepções:

- I - Uma concepção de docência que se sustente em uma base humanista;
- II - Uma concepção de docência que impregne a prática desse profissional quando sua atuação se dá no mundo do trabalho;
- III - A profissionalização do docente na EPT: Formação inicial e continuada, carreira, remuneração e condições de trabalho;
- IV - Uma formação com ênfase na concepção de unidade de ensino e pesquisa e em desenvolvimento, inovação e tecnologias sociais.

As formações do professor têm sido debatidas, no contexto contemporâneo, em função da desejada obtenção de melhorias na qualificação do profissional

trabalhador da educação. A legislação educacional, nos últimos 50 anos, destacou-se pela proposição e implantação de leis de diretrizes e bases da educação nacional a partir da consistência de influências liberais e tradicionais. Assim, favoreceu o convívio de diferentes tendências pedagógicas na formação docente.

Na verdade, a licenciatura para a educação Profissional é uma necessidade urgente, porém verifica-se a carência de pessoal docente qualificado. Neste sentido, a investigação feita por Henrique e Moraes (2015, p. 2) se mostra bastante relevante na medida em que compreende que o trabalho do professor é o que possibilita aos estudantes a construção de habilidades e competências que os tornarão sujeitos do mundo com "visão crítica sobre o contexto social, cultural, político e econômico no qual estão inseridos".

Ratificando o pensamento de Pimenta (1997) quanto a` qualidade dos cursos de formação inicial de professores, Henrique e Moraes (2015, p. 4) entendem que "os cursos de formação inicial de professores no Brasil não estão, em sua maioria, possibilitando que os futuros profissionais do ensino articulem os saberes que competem aos professores. "

Machado (2015, p. 14) salienta que:

A carência de pessoal docente de pessoal docente qualificado tem se constituído num dos pontos nevrálgicos mais importantes que estrangulam a expansão da educação profissional no país. Atualmente, anunciam-se diversas medidas orientadas à expansão quantitativa da oferta desta modalidade educativa no país, incluindo-se a reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica. Por outro lado, ampliou-se o entendimento de que essa modalidade educacional contempla processos educativos e investigativos de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas de fundamental importância para o desenvolvimento nacional e o atendimento de demandas sociais e regionais, o que requer o provimento de quadros de formadores com padrões de qualificação adequados à atual complexidade do mundo do trabalho.

Para Henrique e Moraes (2015, p. 5), o professor deveria ser.

[...] reflexivo e envolvido com a pesquisa, voltado para o trabalho coletivo e ação crítica, comprometido com sua atualização permanente área de formação específica e pedagógica, que tem plena compreensão das questões inerentes ao mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, além de um sólido conhecimento da sua profissão, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do seu fazer docente.

Dentro dessa perspectiva de formação, uma possibilidade é o Pibid. Alguns trabalhos, como os de Arcoverde et al. (2009) e Almeida e Carvalho (2012), mostram casos de sucesso quando a formação de professor amplia o espaço de ensino para além da academia, abrangendo a sala de aula de forma efetiva. Ações como o PIBID revelam-se de grande valor para a formação do profissional docente e desenvolvem a identidade de professor a partir dos estudos iniciais na licenciatura (Nóvoa, 1995).

Envolver a pesquisa na formação de professores não somente se mostra importante como também, segundo Duarte (2002), seria o meio para promover a profissionalização e contribuir para a autonomia do sujeito.

Araújo (2008, p.9) afirma que o professor atuante na EP não pode refletir uma prática de transmissão de conteúdo, antes precisa refletir-uma postura de “problematizador; mediador do processo ensino-aprendizagem; promotor do exercício da liderança intelectual; orientador sobre o compromisso social que a ideia de cidadania plena contém; orientador sobre o compromisso técnico dentro de sua área de conhecimento”.

De acordo com Machado (2015, p.15), exige-se muito mais hoje do professor da EP do que antes:

Não é mais suficiente o padrão do artesanato, quando o mestre da oficina-escola se apresentava como o espelho que o aluno praticante deveria adotar como referência. Superado também está o padrão da escola- oficina, que impunha ao aluno a aplicação de séries metódicas de aprendizagem. Instrutores recrutados nas empresas, segundo o padrão de que para ensinar basta saber fazer, apresentam grandes limitações não somente pedagógicas, mas também teóricas com relação às atividades práticas que ensinam.

Como se viu anteriormente, são as questões inerentes ao desafio atual da formação de professores no Brasil. Alguns autores sugerem desenvolver formação inicial e continuada que contribua para dar o sentido de pertencimento ao grupo social dos professores da EPT e que dialogue com as expectativas, realidades e desafios do trabalho da docência nesse campo educacional. Além disso, estimular o conhecimento por parte dos professores dos determinantes internos e externos à sua atuação profissional, das condições da sua materialidade, das crenças e valores em disputa, dos diferentes saberes que precisam convocar, das especificidades da profissão, das necessidades do desenvolvimento profissional e de como fomentá-lo.

## **2.7. A importância do letramento digital no mundo contemporâneo**

Na era de comunicação digital, redes sociais, tecnologias de informação, a força do trabalho começa a se transformar no espaço, no tempo, nos parâmetros, nas peculiaridades. Com o fortalecimento da Economia Criativa, as empresas estão incentivando o trabalho remoto, que surgiu nos anos de 1980, acreditando na flexibilidade do trabalhador.

Com base em Zarifian (2001, p. 135), pode-se afirmar que há uma mudança de eixo nas relações entre trabalho e educação a partir da mediação da base microeletrônica com seus impactos nas formas toyotistas de organizar o trabalho, que deixa de significar fazeres e passa a significar intervenção. Isso pode ser observado quando os equipamentos ou sistemas apresentam comportamento anormal, exigindo atuação qualificada do trabalhador.

Houve uma transformação cultural da mentalidade, pois os trabalhadores agora trabalham com a empresa e não mais para as empresas, sendo mais colaborativos, globais, flexíveis. A tecnologia, cada vez mais, abre novos horizontes, transcendendo as fronteiras físicas, de espaço, de tempo.

Nesse contexto, Fava (2016) reforça que o mundo do trabalho interferirá na escola, no sistema e nos processos de ensino aprendizagem. Este momento disruptivo na educação não está ocorrendo somente em função do avanço das TDICs. A grande mola propulsora desta mudança disruptiva chama-se acesso universal à informação.

Pesquisas recentes demonstram que o acesso às tecnologias digitais tem se ampliado nos últimos anos, também pelas camadas populares da sociedade, segundo o Comitê Gestor da Internet no Brasil (2015; 2019), principalmente pela camada mais jovem da população. “Isso indica que a Internet passou a ser elemento fundamental de socialização e ferramenta básica para aqueles que entram no mercado de trabalho” (CGI.br, 2019, p.23). Desse contexto, entende-se que a presença das tecnologias digitais está presente nas vidas das pessoas de todas as faixas etárias, em distintos ambientes, mas essencialmente, de educadores e de docentes formadores das crianças, de jovens e professores.

Segundo Silva e Behar (2019, p. 26):

o que se espera de um sujeito digitalmente competente é que este possa compreender os meios tecnológicos o suficiente para saber utilizar as informações, ser crítico e ser capaz de se comunicar utilizando uma variedade de ferramentas.

Os avanços tecnológicos se interligam quando o professor utiliza a tecnologia como um mecanismo de conhecimento e de construção humana, fazendo com que significados tenham sentido no seu mundo.

Nesse cenário, entende-se que a escola é um ambiente criador de condições necessárias para o aluno contextualizar o aprendizado e interagir com a experiência vivida na sua formação junto à sua realidade de vida. Entretanto, é imprescindível a inter-relação da teoria com a prática.

A tecnologia possui um papel fundamental na BNCC, de forma que a sua compreensão e uso são tão importantes que um dos pilares da BNCC é a cultura digital e como ela deve ser inserida no processo de ensino e aprendizagem. (Brasil, 2018, p. 35).

Como o processo de desenvolvimento de tecnologias possibilitou a introdução no contexto educacional, é preciso muito mais do que transferir conhecimento. É necessário ir além das expectativas do educando, proporcionando-lhe novos valores para sua formação pessoal, social e profissional.

No letramento digital, a apropriação está relacionada tanto à técnica, quanto ao uso social das práticas de leitura e de escrita presentes no computador-internet. O letramento digital “permite às pessoas participarem nas práticas letradas mediadas por computadores e outros dispositivos eletrônicos” (Buzato, 2009a, p. 24).

Na contemporaneidade, parece haver uma grande demanda para a incorporação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC nas práticas escolares, visto que, mesmo em situações bastante corriqueiras, essas tecnologias se fazem presentes com grande intensidade (Sales, 2014). A presença das tecnologias digitais torna-se desafiador para a atuação docente e às práticas em sala de aula:

Lousas digitais, computadores, sites educacionais, web-aulas, vídeo-conferências, jogos pedagógicos, softwares educativos, laboratórios de informática, datashow, laptops, netbooks, tablets, e-books, celulares, smartphones, ultrabooks, MP3, MP4, câmeras digitais, HD portátil, pendrives, CD-Rom, DVD, SMS, blogs, e-mail, Orkut, Facebook, Twitter, MSN são

apenas alguns poucos exemplos de um número praticamente infinito de artefatos tecnológicos presentes nas escolas de hoje (SALES, 2014, p. 230).

Na sociedade contemporânea, a tecnologia está implicada nas relações humanas, portanto ter letramento digital ajuda na comunicação em diversos ambientes profissionais e individuais.

O letramento digital proporciona caminhos teóricos e práticos para os iniciantes no ambiente tecnológico, bem como mantê-los informados sobre novas tecnologias que estão ou virão a se apresentar no mercado. Nos dias atuais, os estudantes, como futuros profissionais, necessitam de direção e de educação para serem bem sucedidos na utilização do mundo digital em que nasceram (Thompson, 2016).

Tendo em vista essa concepção de letramento digital, é possível pensar de forma ampla nas implicações das TDIC para a formação de professores. Assim sendo, cresce a importância do estudo das tecnologias contemporâneas na educação.

Os processos formativos adquirem legitimidade na LDB n. 9394/1996 (Brasil, 1996) no artigo 63, inciso III, que regulamenta a necessidade dos programas de formação continuada aos profissionais da educação em seus diversos níveis; e no parecer CNE/CP n. 02/2015 (Brasil, 2015), onde menciona que:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (Brasil, 1996, p.34).

Segundo Freire (2016), para o desenvolvimento do trabalho docente, é fundamental que os professores se apropriem constantemente dos avanços da ciência e das teorias pedagógicas, a fim de agregar à sua profissão um profundo conhecimento das práticas docentes já existentes e daquelas que surgem a cada dia.

Diante desse contexto, é importante salientar que o processo de desenvolvimento de tecnologias possibilitou a introdução de novas abordagens no contexto educacional, mas a dinâmica contemporânea mediada pela utilização das tecnologias exige mudanças na escola para a adequação docente à realidade do mundo da informação. Dessa forma, é preciso maior incentivo governamental na formação dos professores e na inserção ao acesso às redes digitais.

### 2.7.1. Conceito de Letramento

Letramento pode ser definido como “o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita” (Soares; Maciel, 2000, p. 47). A autora ainda define a alfabetização como a ação de ensinar/aprender a ler e escrever.

No final dos anos 1990, o termo letramento estava relacionado com o texto impresso, mais especificamente com o desenvolvimento da leitura e da escrita. Kleiman (1995) e Soares (1998) usaram o conceito de letramento para distinguir diferentes níveis da capacidade de ler e escrever. As autoras o conceituam e fazem uma distinção entre alfabetização, entendida como o desenvolvimento da capacidade do ler e do escrever, sem a apropriação da leitura e da escrita.

Assim, tem-se a definição de letramento, no sentido tradicional, “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (Kleiman, 1995, p. 19).

Na verdade, o letrado é alguém que aprende a ler e escrever e usa essas habilidades para se envolver em atividades que o integram à sociedade. Letramento é um estado ou condição que um grupo social ou um indivíduo adquire como consequência de ter dominado a escrita e suas práticas sociais (Soares, 1998).

Segundo Tfouni (1988), o termo letramento contrasta com a alfabetização. A autora reafirma a diferença entre a alfabetização e letramento no caráter individual daquele e social deste:

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagens. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas (Tfouni, 1995, p. 9).

De forma geral, para o autor acima citado, letramento são as consequências sociais e históricas da introdução da escrita em uma sociedade. Ele enfatiza as mudanças sociais e discursivas que ocorrem em uma sociedade quando ela se torna letrada.

Tfouni (1995) salienta que, enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. Entretanto, o sujeito letrado não só desenvolve a capacidade de ler e de escrever, mas é capaz de usar esses conhecimentos em práticas sociais de leitura e escrita.

Diante do que foi exposto sobre letramento, o contexto contemporâneo oferece uma oportunidade extremamente favorável para refiná-lo e torná-lo mais claro e preciso. No início dos anos 2000, com a difusão das tecnologias digitais e as mídias digitais, uma quantidade significativa de inovações surgem cotidianamente nas tecnologias digitais.

Com a disseminação dos computadores pessoais no início dos anos 1980, o matemático Jonh Kemeny introduziu a ideia do “letramento sobre computadores”, observando que “Algum dia o letramento sobre computadores será uma condição para o emprego, possivelmente para a sobrevivência, porque os analfabetos com relação ao computador serão cortados da maioria das fontes de informação” (Kemeny,1983, apud Vee, 2013, p.).

Em 1997, surge o termo letramento digital definido por Gilster (1997, p.1) como “a capacidade de compreender e utilizar a informação em vários formatos a partir de uma ampla gama de fontes quando esta é apresentada por meio de computadores”.

Para Buzato (2016, p.16):

Letramentos digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticos sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quando naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente.

Partindo dessa ótica, o professor utiliza um leque de metodologias a fim de organizar sua comunicação com os estudantes e trabalhar os temas sociais, como por exemplo, projetos de Educação que estejam comprometidos com o desenvolvimento de competências, permitindo-lhes intervir na realidade, utilizando a tecnologia como instrumento facilitador para uma participação ativa no contexto social (Brasil, 2018).

Tendo uma visão pedagógica inovadora, o papel do professor se amplia significativamente. De informador que dita conteúdo se transforma em mediador da aprendizagem, um gerenciador de pesquisa e comunicação dentro e fora do espaço

escolar, incentivando a participação dos estudantes, com a utilização de ferramentas simples da internet, melhorando, assim, a interação na vivência social (Freire, 2016).

O letramento digital pode ser entendido como uma prática educacional, um novo processo de ensino aprendizagem. A partir dessa via metodológica alternativa, pode-se colaborar com o desenvolvimento de valores e atitudes, competências e habilidades necessárias ao exercício do uso da tecnologia que faz parte de alguns tempos no cotidiano.

### **2.7.2. Multiletramento**

De acordo com Rojo e Moura (2019), o termo multiletramento foi empregado pela primeira vez em 1996, no manifesto proposto pelo grupo de pesquisadores da cidade de Nova Londres (EUA), intitulado de The New London Group (NLG). Tal manifestação se deu a partir da constatação dos inúmeros aparatos digitais que emergiram na sociedade e, com isso, uma nova pedagogia para lidar com tais ferramentas se fazia necessária. A necessidade de mudança e ampliação na pedagogia tradicional foi um dos pontos mais discutidos por esse grupo, o que resultou em inúmeras pesquisas científicas em vários países.

Conforme esse manifesto, percebe-se a necessidade da escola, diante do novo contexto da sociedade contemporânea, inserir os novos letramentos, mas não só novas tecnologias, incluir, também, nos currículos, a imensa variedade de culturas atualmente presente na sala de aula de um mundo globalizado.

Na visão de Ribeiro (2020, p. 11), a pedagogia dos multiletramentos pode “incorporar o contexto cultural e linguisticamente diverso e a pluralidade de textos circulantes” o que sinaliza que o conceito de multiletramentos, dentro do contexto escolar, vai além da compreensão de letramento digital, pois abre espaço para um ensino que englobe as diferentes culturas e os diferentes canais de comunicação. Desse modo, essas implicações convergem para a multiplicidade dos letramentos, que se tornam multiletramentos, isto é, “letramentos em múltiplas linguagens (imagens estáticas e em movimento, música, dança e gesto, linguagem verbal oral e escrita etc.)” (Rojo; Moura, 2019, p. 20).

Segundo Cope e Kalantzis (2000), precursores, dentre outros, do grupo de Nova Londres, o termo multiletramentos enfatiza duas mudanças importantes e

correlacionadas. A primeira refere-se ao crescimento da importância dada à diversidade cultural, isto é, em um mundo globalizado, precisa-se negociar diferenças todos os dias. A segunda trata da influência da linguagem das tecnologias, visto que o significado emerge de modos variados (multimodais), seja a escrita verbal, a imagem, o movimento, o áudio etc. No Brasil, Rojo e Moura (2012, p. 8) argumentam que:

Trabalhar com Multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e informação ("novos letramentos"), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência - de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados ou desvalorizados [...].

Nesse sentido, o multiletramento é uma proposta pedagógica fundamentada para promover a inserção dos jovens na sociedade contemporânea, contribuindo com os estudantes que sejam capacitados para percorrer diversos espaços e situações constantes do mundo globalizado e tecnológico em que se vive.

Os multiletramentos funcionam, pautando-se em algumas características importantes de acordo com Rojo e Moura (2012):

- São interativos (colaborativos);
- Fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas;
- São híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

Assim sendo, um fenômeno das culturas juvenis nos permite ilustrar essas características. Trata-se das batalhas do passinho, danças surgidas nas comunidades do Rio, em 2008. Adolescentes criam colaborativamente coreografias que fazem releitura de várias outras danças dentro dos passos do samba, capoeira, do *rip-rop*, do *fank* e até do baile clássico, conforme pode-se observar na Figura 5.

**Figura 5:** Dança de rua Passarinho usa a dança pela paz e contra o preconceito



Fonte: Pimentel, 2020, p.1

Desse modo, não se trata apenas de ler e escrever, mas de usar tais domínios em situações sociais, de modo crítico e atuante. Assim, pode-se concordar com Ribeiro (2013) quando afirma que letramento é uma prática social. Para essa autora, “participar das práticas sociais na cultura letrada é uma aproximação com a leitura e a escrita” (Ribeiro, 2013, p. 22). Com isso, evidencia-se que ser letrado não se restringe ao saber ler e escrever, mas também a usar esses saberes em situações cotidianas de modo crítico e atuante.

Portanto, para os multiletramentos são necessárias novas ferramentas, além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e da impressa (tipografia, imprensa). Ferramentas de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação também são incorporadas. Por outro lado, requerem-se novas práticas de produção e de análise crítica do receptor (Rojo; Moura, 2012), como também uma ética e várias estéticas, nas quais a instituição escolar pode discutir os costumes locais e analisar criticamente essas estéticas, constituindo variados critérios de apreciação dos produtos culturais locais e globais.

A BNCC está alinhada com essa proposta e ressalta a importância dos novos letramentos na formação dos estudantes ao longo da educação básica. A Base entende que “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, bem como novas

formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BNCC, 2018, p. 68).

No mundo atual, os cidadãos precisam estar preparados para circular em diferentes espaços sociais, os quais exigem das pessoas a capacidade de interagir e se comunicar com flexibilidade cultural e de linguagem.

As mudanças no cenário contemporâneo trazem a presença das tecnologias digitais, criando novas possibilidades de expressão e comunicação. Isso mostra que o processo de desenvolvimento de tecnologias, cada vez mais, faz parte do nosso cotidiano. As tecnologias digitais estão introduzindo novos modos de linguagens, como a criação e o uso de imagens, de som, de animação e a combinação dessas modalidades.

É fato que tais procedimentos passam a exigir o desenvolvimento de diferentes habilidades, de acordo com as várias modalidades utilizadas, criando uma nova área de estudos relacionada com os novos letramentos, digital (uso das tecnologias digitais), visual (uso da imagens), sonoro (uso de sons, de áudio), informacional (busca crítica da informação ou os múltiplo letramentos, como têm sido tratados na literatura.

Essa abordagem incorpora uma variedade de percepções e ferramentas linguísticas, culturais, comunicativas e tecnológicas, com o objetivo de que as escolas possam formar cidadãos mais preparados para os três principais domínios da vida: profissional, pública e privada.

### **3. METODOLOGIA**

Nesta seção, apresenta-se a metodologia utilizada para a realização da investigação, considerando a natureza, os objetivos, os procedimentos, a abordagem, o lócus e a amostra. Esta seção está organizada em sete partes: tipo da pesquisa; a pesquisa participante como método de estudo; lócus da pesquisa e amostra; instrumentos para coleta de dados; análise e interpretação dos dados e aspectos éticos da pesquisa.

#### **3.1. Caracterização da pesquisa**

O método usado no estudo constitui-se em uma pesquisa quantitativa e qualitativa de cunho exploratório e descritivo. Assim, emprega-se o levantamento, sobre o qual Creswell (2010, p. 178) afirma “apresentar uma descrição quantitativa ou numérica de tendências, atitudes ou opiniões de uma população, estudando-se uma amostra dessa população”. Ainda complementa Creswell (2010) que, com o resultado desses dados analisados, o pesquisador pode fazer afirmações sobre essa amostra coletada ou generalizações.

Sabendo da importância da produção e apropriação coletiva do saber, além da aproximação do pesquisador com os sujeitos da investigação e da contínua reflexão sobre a práxis docente, emprega-se a pesquisa participante que procura incentivar o desenvolvimento autônomo dos sujeitos envolvidos direta ou indiretamente na construção do conhecimento.

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Segundo Thiollent (2011), nesta metodologia, o problema de pesquisa consiste em alcançar determinados objetivos, conceber organizações, práticas educacionais e suportes materiais com características e critérios aceitos pelos grupos interessados.

### 3.2. Lócus da pesquisa e amostra

O trabalho realizou-se no Colégio Estadual Edvaldo Fernandes, localizado no município da cidade de Salvador, Estado da Bahia. É uma instituição de tempo integral que oferece aulas para o Ensino Fundamental II, o Ensino Médio Integral e o Ensino Médio Técnico e Profissionalizante.

O público-alvo desta pesquisa foram 16 docentes atuantes no Ensino Médio da Educação Profissional e Tecnológica das disciplinas do núcleo comum e das disciplinas técnicas. O convite para participação dos mesmos ocorreu, sem restrição de área de formação, seja disciplina da área propedêutica ou técnica, visto que um dos objetivos da investigação é analisar as contribuições que uma oficina de formação continuada sobre letramento digital pode trazer para a formação dos docentes da EPT.

Os critérios de inclusão dos participantes neste estudo foram que os docentes estivessem ativos e em exercício de suas atividades pedagógicas, atuando no Ensino Médio Integrado da EPT e no curso Manutenção e Suporte de Informática desta instituição. Além disso, que eles autorizassem sua participação na pesquisa mediante a anuência do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A). Por conseguinte, definiu-se o critério de exclusão pelo não atendimento do critério de inclusão.

Inicialmente, ocorreu o contato com o gestor do colégio para que o mesmo tivesse conhecimento do estudo, o qual permitiu a sua realização, assinando o termo de coparticipação.

O convite para participar da pesquisa foi enviado por email a um total de 16 professores vinculados ao Curso Técnico de Manutenção e Suporte de Informática do Ensino Médio e houve uma devolução com a devida anuência do TCLE (Apêndice A). Vale salientar, entretanto, que apenas cinco deles permaneceram até o final do estudo, inclusive, realizando as atividades propostas durante as oficinas.

Desses 16, 15 respostas foram de professores vinculados às disciplinas do eixo estruturante e 1 do eixo tecnológico da organização curricular do curso a fim de garantir o sigilo da identificação dos participantes, eles são representados como P1 a P16, como se observa no quadro abaixo .

**Quadro 1:** Informações sobre os participantes da pesquisa

<b>Quantidade de Professores</b>	<b>16</b>
	<b>Sexo</b>
<b>Feminino</b>	<b>12</b>
<b>Masculino</b>	<b>4</b>
	<b>Formação do docente</b>
<b>Bacharel</b>	<b>0</b>
<b>Tecnólogo</b>	<b>0</b>
<b>Licenciado</b>	<b>14</b>
<b>Mestrado</b>	<b>2</b>
<b>Doutorado</b>	<b>0</b>
	<b>Tempo de Carreira como professor</b>
<b>Menos de 1 ano</b>	<b>0</b>
<b>1 a 5 anos</b>	<b>2</b>
<b>6 a 9 anos</b>	<b>0</b>
<b>Mais de 10 anos</b>	<b>14</b>
	<b>Tempo que fez um curso de formação continuada</b>
<b>Menos de 1 ano</b>	<b>3</b>
<b>2 a 4 anos</b>	<b>7</b>
<b>Mais de 4 anos</b>	<b>3</b>
<b>Nunca fez</b>	<b>3</b>

**Fonte:** Autora a partir das respostas do questionário aplicado (2022)

O Quadro 1 exhibe características dos participantes da pesquisa quanto a fatores como sexo, formação do docente e tempo de atuação na rede. Os docentes apresentaram uma distorção em relação ao gênero, sendo 12 participantes do sexo feminino e 4 do masculino. A formação de professores teve um número acentuado na licenciatura, equivalente a 14 licenciados; em contrapartida, houve 3 docentes

mestres. O tempo de atuação como docente variou no intervalo de 1 a mais de 10 anos de carreira.

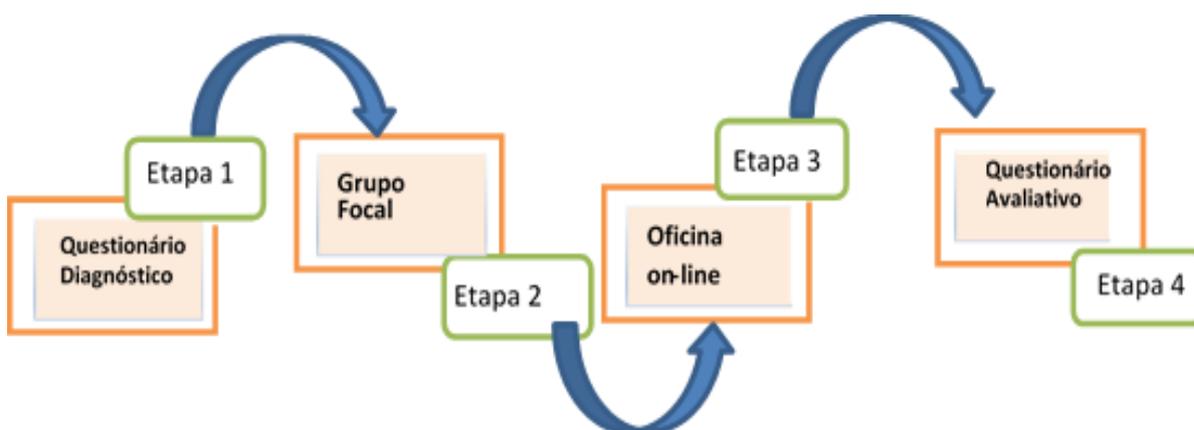
A primeira parte do questionário nos ajuda também a traçar um perfil do público pesquisado quanto a qualificação em cursos de formação continuada, como pode ser visto no Quadro 1. Destaca-se que 7 docentes têm um intervalo de 2 a 4 anos que participaram de curso de formação continuada, sendo que três deles participaram em um intervalo de menos de um ano e outros três que nunca fizeram nenhuma capacitação.

Nesse ponto, verifica-se o índice baixo de formação continuada dos profissionais do Curso de Suporte e Manutenção de Informática.

### 3.3. Instrumentos para coleta de dados

Quanto aos procedimentos de coleta de dados, foram utilizados três instrumentos. Na Figura 6 abaixo, observam-se os instrumentos escolhidos para a coleta de dados desta pesquisa. Inicialmente, foi aplicado um questionário diagnóstico, posteriormente, feito um grupo focal com os 16 participantes; em seguida, houve uma oficina on-line e, por fim, a realização de um questionário avaliativo dessa oficina.

Figura 6: Etapas da coleta de dados



Fonte: Própria Autora (2022)

Esses procedimentos auxiliaram na confecção do produto final desta investigação: um guia educacional.

### **3.3.1. Questionário**

O questionário diagnóstico (Anexo B) com 10 questões foi disponibilizado via eletrônica pela plataforma do Google Forms e respondido pelos 16 docentes da Educação Profissional. Tinha por objetivo conhecer as informações sobre a área de ensino dos participantes, tempo de docência, titulações acadêmicas e componentes curriculares que ministram na Educação Profissional e Tecnológica.

Para Lakatos e Marconi (2010), o principal interesse do pesquisador é conhecer a relevância que o participante dá aos fenômenos, usando seus próprios significados. Por isso, a importância de se analisar a prática do profissional atuante e sua experiência na área investigada.

### **3.3.2. Grupo focal**

A segunda etapa contou com um grupo focal que se reuniu por meio da plataforma do Google Meet (Apêndice C). O *link* foi direcionado aos 16 docentes via email. Essa etapa trazia duas questões norteadoras:

- 1 - Qual a importância das tecnologias digitais na educação?
- 2 - Você acha necessário que haja formação continuada para professores?

Durante a realização do grupo focal, houve gravações das discussões. Esse mecanismo foi utilizado, principalmente, para subsidiar a análise das respostas de cada envolvido a fim de possibilitar o aperfeiçoamento das observações, impressões, reflexões e comentários do pesquisado, além de guiar o pesquisador de modo mais preciso durante a realização do trabalho científico. Assim, evitou-se que o pesquisador confiasse apenas em sua memória para recordar as contribuições dos entrevistados.

Segundo Oliveira e Freitas (1998, p. 83),

Grupo de foco é um tipo de entrevista em profundidade realizada em grupo, cujas reuniões apresentam características definidas quanto à proposta, tamanho, composição e procedimentos de condução. O foco ou o objetivo de análise é a interação dentro do grupo.

Ao se fazer referência ao método do grupo focal e à sua relação com a pesquisa participante, escolheu-se esse método devido às suas características. De acordo com a definição de Gil (2008), os grupos focais (1) são livres, ou seja, o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia

do tema original, esforça-se para sua retomada; (2) é um tipo de técnica empregada em situações experimentais, com o objetivo de explorar a fundo alguma experiência vivida em condições precisas; (3) é um método utilizado com grupos de pessoas que passaram por uma experiência específica, como assistir a um filme, presenciar um acidente etc; e (4) tal técnica requer grande habilidade do pesquisador, que deve respeitar o foco de interesse temático sem que isso implique conferir-lhe maior estruturação.

Vale ressaltar ainda que os sujeitos da pesquisa tiveram as suas identidades resguardadas, as informações coletadas foram gravadas via áudio e ficaram em confidência, sendo apenas divulgadas transcrições relevantes e/ou resultados na conclusão da investigação.

### **3.3.3. Descrição da oficina**

A oficina de curta duração utilizou as plataformas Google Meet e o Google Classroom. O objetivo era de aprimorar a interação e a troca das ideias nesse espaço colaborativo, tendo em vista que os participantes pertencem a diferentes áreas do conhecimento. Iniciou-se com a apresentação da pesquisadora, que explicou o propósito da oficina e as regras básicas para sua realização.

A oficina teve duração de 20 horas, organizada em momentos síncronos e assíncronos. Os encontros síncronos ocorreram em quatro dias, com 2 horas de duração cada, das 19 h às 21 h. Ambos os grupos foram atendidos em dias alternados, sendo o Grupo 1 (segunda e quarta) e, posteriormente, o Grupo 2 (terça e quinta). Ressalte-se que dos 8 convidados, apenas 5 professores participaram.

Esses momentos foram gravados a fim de analisar as falas dos participantes em relação aos seus níveis de letramento digital. Os demais dias foram destinados a atividades on-line assíncronas, disponibilizadas na plataforma Google Classroom, tendo 12 horas para serem concretizadas.

### **3.3.4. Etapas da Intervenção**

O convite para participar do grupo focal (Apêndice C) foi enviado para os 16 docentes do Colégio Estadual Edvaldo Fernandes por meio de email. Usando a

plataforma Google Forms, criou-se um questionário explicando o objetivo da pesquisa, seus riscos e benefícios. Vale ressaltar que esse questionário contou com duas questões orientadoras do grupo focal. Junto ao questionário do Google Forms, constou, também, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que este (a) participante formalizasse seu aceite.

Após finalizar a leitura do termo, os docentes e gestores concordaram em participar da investigação. Eles clicaram no ícone onde estava escrito “concordo”, no seu respectivo termo. Na sequência, foram redirecionados para responder o questionário sobre Formação Continuada em Letramento Digital para professores da Educação Profissional e Tecnológica. (Apêndice B).

Esse instrumento serviu para que o pesquisador obtivesse informações, como área de atuação, tempo de docência do professor, disciplinas que leciona e seu conhecimento sobre letramento digital, dentre outros dados.

Na segunda etapa, aplicou-se o grupo focal (Apêndice C), com convite por meio do email e com *link* enviado pelo *link* da plataforma do Google meet. Cinco professores demonstraram interesse em participar, sendo quatro docentes da Turma 1 e um da Turma 2 .

### **3.3.5 Avaliação**

Ao final da oficina, os professores responderam um questionário avaliativo sobre a duração da oficina, os materiais e recursos utilizados, a atuação do responsável por ministrar a oficina, bem como sugestões de melhorias para um futuro evento. Os docentes afirmaram que a mesma cumpriu os objetivos propostos, e mostraram-se interessados em dar continuidade ao acompanhamento pedagógico das atividades, inserindo as tecnologias na aula. Sugeriram que a carga horária fosse maior e que acontecessem mais vezes.

A partir da aplicação dos questionários, identificaram-se pontos positivos e negativos. Como positivos, destaca-se o empenho e a motivação dos professores em relação ao uso das tecnologias na sala de aula e o interesse em planejar atividades usando-as junto aos seus alunos.

Como pontos negativos, a dificuldade de horários disponíveis em comum para realização da oficina. Com as limitações, alguns professores desistiram durante o processo.

E, por último, vale salientar que os professores que concluíram a oficina sentiram-se satisfeitos pela oportunidade, mostrando determinação a fim de superar as dificuldades.

#### **4. ANÁLISE DOS DADOS**

O processo de análise dos dados realizou-se sob o aporte metodológico de Bardin (2016), ou seja, a codificação dos dados, o agrupamento em categorias emergenciais e a interferência sobre essas informações. Assim, trechos de falas obtidas junto aos participantes foram organizadas em quadros e a análise pertinente a estas respostas, feita conforme a literatura consultada para a confecção deste estudo. Esse método compreende um conjunto de técnicas de análise da interlocução e dispõe de sistematização.

Houve a necessidade de se efetuar a transcrição do grupo focal (Apêndice C), o que aconteceu de maneira manual, sem auxílio de programa voltado a essa finalidade. A análise procedeu-se com a leitura flutuante à luz de Bardin (2016) das respostas, com vistas a compreender o sentido contido em cada fala extraída junto aos respondentes (Bardin, 2016).

Em seguida, utilizou-se o processo de categorização das falas conforme o tema desenvolvido em cada pergunta dirigida aos informantes. Após essa etapa, ocorreu a descrição das falas apoiadas por autores que versam a importância das tecnologias digitais na educação e a formação continuada para professores. Com o intuito de preservar a identidade dos respondentes, utilizou-se o termo Prof. acompanhado de um número específico: P1, P2, P3, P4...até o P16, perfazendo, assim, a codificação de cada informante no que tange às categorias concebidas por Bardin (2016).

A realização do grupo focal junto aos docentes do eixo comum, eixo técnico do Colégio Estadual Edvaldo Fernandes, auxiliou na formação de um *corpus*, o qual, por sua vez, permitiu o estabelecimento das categorias emergentes da investigação. Silva e Fossá (2015) esclarecem que a leitura sistemática das informações coletadas no decurso investigativo é necessária para que as redes de sentido sejam identificadas, o que, por sua vez, permite que as categorias sejam dimensionadas de forma assertiva. Neste processo, as categorias foram criadas de forma posterior ao processo de análise de dados (Bardin, 2016).

Tomando-se o grupo focal como unidades de registro, foram identificadas as seguintes categorias temáticas: A Importância das TDIC para a Educação e a Formação Continuada para Professores. O Quadro 2 apresenta a organização das categorias temáticas e das categorias de análise.

**Quadro 2:** Apresentação das categorias temáticas e categorias de análise.

CATEGORIAS TEMÁTICAS	CATEGORIAS DE ANÁLISE
A importância das TDIC para a educação	Instrumento para motivação da aprendizagem
	Planejamento para motivação
	O impacto da falta de recursos
	Dificuldades docentes para uso das TDIC
	A TDIC: Aprender a Aprender
Formação Continuada para professores	Dificuldades enfrentadas pelo professor para formação continuada
	Dificuldade com a linguagem tecnologia
	Planejamento de ações para formação de professores

Fonte: Própria autora (2022).

#### 4.1. A Importância das TDIC para a Educação

A percepção dos professores quanto à pertinência do uso das tecnologias nas práticas pedagógicas é que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação também têm alterado as formas de se trabalhar, comunicar, relacionar e aprender.

Segundo Valente (1999), a prática pedagógica é uma maneira de conceber educação que envolve o aluno, o professor, os recursos disponíveis, inclusive, as

tecnologias digitais, a escola e seu entorno e todas as interações que se estabelecem nesse ambiente de aprendizagem.

#### 4.1.1. Instrumento para motivação da aprendizagem

Ciente das possibilidades e potencialidades do uso das tecnologias digitais em sala de aula, o professor poderá desenvolver metodologias que favoreçam o processo de construção do conhecimento a partir do suporte dos recursos tecnológicos, pois, como remete Silva (2010), a contribuição didática para uma pedagogia voltada para o sujeito requer assumir, entre outras coisas, o uso das mídias e das tecnologias da educação. O professor deve ser capaz de utilizar aparatos tecnológicos não apenas para seu uso próprio, mas trabalhar com esses recursos em sala de aula, em favor da aprendizagem dos alunos.

Nas respostas de P1, P2, P3, P4, P5, respectivamente, as declarações desses professores são perceptíveis, conforme estruturação no Quadro 3.

**Quadro 3:** A TDIC é um instrumento para motivação da aprendizagem.

P1	O Professor precisa sair do contexto, em sala de aula tradicional, utilizando a tecnologia a favor dos pares envolvidos.
P2	O ideal seria que cada sala de aula tivesse um recurso eletrônico. Mesmo com algumas dificuldades, a gente poderia utilizar esses recursos para tornar as aulas mais dinâmicas.
P3	Ela é importante porque é mais um instrumento para estimular a aprendizagem, o cognitivo, e serve como meio de transformação social.
P4	Quando você tem uma linguagem mais jovial, mais próxima da realidade dos alunos, eles se mostram mais interessados, despertando a curiosidade e atenção. O uso da tecnologia digital é realmente fundamental nos dias atuais..
P5	A tecnologia da informação, no caso os computadores, celulares smartphones, tablets e outros é apenas mais um meio de transmitir o conhecimento, necessário no contexto contemporâneo.

Fonte: Própria autora (2023)

Nas respostas, a compreensão dos docentes acerca das TDICs, como instrumento para motivação da aprendizagem, funciona como uma alerta para a necessidade da transformação e transmissão de conhecimento mediado pelo uso da tecnologia em sala de aula. Salienta-se o caráter prático atribuído ao uso da tecnologia na sala pelos professores quando se trata de utilizar os recursos tecnológicos para motivar as aulas. Reflete-se, também, a importância de os docentes modificarem a postura tradicional. Destaca-se a resposta do Docente 3, que vai um pouco além, ao afirmar:

Não concordo com a tecnologia substituir de imediato o tradicional. A tecnologia tem que ser uma ferramenta pontual, ela não pode ser a única. O tradicional também traz uma tecnologia diferente e importante e acaba somando aos novos instrumentos tecnológicos. (P3).

Segundo Moran (2012), cabe ao professor integrar o uso das TDICs em suas atividades, em sala de aula e no currículo escolar, tornando-se, assim, articuladores dessas novas formas de ensinar e aprender. Por isso, entende-se que, na era tecnológica, tem sido possível captar e manter a atenção dos alunos. A sociedade avança, de maneira natural, incorpora as mudanças sociais e culturais que vão acontecendo, logo a escola e professores têm que acompanhar a vivência dessas transformações.

Na atual conjuntura, os jovens e as crianças hoje são criadas em ambientes tecnológicos, portanto possuem mais dificuldades de manter foco e atenção. Nesse ponto, surge a importância de empregar as tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem.

O docente A (representado pelo nº1) destacou a necessidade de mudar as aulas tradicionais. Para tanto, repete os valores institucionais e sociais e tem suas práticas docentes baseadas nas suas reflexões sobre os modelos e contra-modelos, supervalorizando o conteúdo e distanciando a teoria vista em sala de aula da prática profissional.

Candau e Lelis (2001, p. 69) chamam a atenção para o fato de que o “fazer pedagógico” indissociável inclui o “o que ensinar” e o “como ensinar”, o pensar e o agir, e deve fazer a articulação do “para quem” com o “para que” nos conteúdos teóricos e instrumentais, o que possibilita ao educador a práxis criadora.

Sobre este aspecto, as autoras enfatizam que todos os componentes curriculares “devem trabalhar a unidade teoria e prática sob diferentes configurações, para que não se perca a visão de totalidade da prática pedagógica e da formação como forma de eliminar distorções decorrentes da priorização de um dos dois pólos” (Candau; Lelis, 2001, p.69).

Apesar da predominância da abordagem comportamentalista, verifica-se que os docentes, no quadro 2, sabem da necessidade da transformação das aulas tradicionais, enfocando o uso das tecnologias digitais em sala e recorrendo à utilização de equipamentos tecnológicos para torná-las mais atrativas, interativas, fluídas e produtivas. Por isso, o uso de tecnologia, em sala de aula, apresenta benefícios, como tornar a aprendizagem mais prática, lúdica e dinâmica, além de apresentar a utilização de livros virtuais, smartphones, tablets, computadores e programas digitais, permitindo o engajamento dos alunos com o conteúdo bem como o desenvolvimento das habilidades criativas.

De acordo com Moran (2018, p.4), as metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do estudante, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor.

#### **4.1.2. Planejamento para o uso das TDIC**

A maioria dos professores afirmou ser de grande relevância o planejamento pedagógico. De acordo com Santana (1995, p.48), “o planejamento educacional pode ser caracterizado como processo contínuo que se preocupa para onde ir e quais maneiras de chegar lá, tendo em vista a situação presente e possibilidades futuras, que atenda às necessidades da sociedade”.

O planejamento de aula é fundamental para que se atinja êxito no processo de ensino-aprendizagem. A sua ausência pode ter como consequência aulas monótonas e desorganizadas, desencadeando o desinteresse dos alunos pelo conteúdo, tornando as aulas desestimulantes.

Considerando que os sujeitos participantes desta pesquisa pertencem ao mesmo lócus, é importante reconhecer como o docente percebe o planejamento para o uso das TDICs.

De acordo com os resultados da análise, nota-se uma carência de qualquer tipo de planejamento para a condução do processo do uso da TDIC em sala de aula.

As respostas dos informantes foram:

A ferramenta, a tecnologia, é utilizada de acordo com o que você planejou ensinar. Quando um professor pensa em utilizar a tecnologia, seja um aplicativo ou um programa ele tem a convicção que ela é mais adequada para os objetivos que foi traçado. (P3)

O mal-uso dela dentro ou fora da escola ela pode servir de instrumento de destruição, de violência, transmitir informações erradas, Fakes. (P2).

O professor tem que saber planejar da melhor forma possível a ferramenta adequada dentro do conteúdo. (P1)

Segundo Libâneo (2005), o planejamento é uma ação global da escola, pois abrange o processo de pensamento, de decisões sobre a composição e o funcionamento da proposta pedagógica. Além de revisar e criar estratégias para alcançar os objetivos educacionais da escola, o planejamento escolar é crucial para otimizar a gestão e garantir o bom uso dos recursos – materiais, financeiros e de pessoas – e do tempo da escola.

Os professores foram questionados sobre o planejamento da escola e se existe a utilização de instrumentos tecnológicos relacionados ao conteúdo. Eles responderam:

Essas tecnologias, é algo que parece não está dentro do planejamento. Fica ao uso do professor. (P3)

Fica parecendo uma coisa individual. Eu trabalho muito com as ferramentas nas minhas aulas, porém, às vezes, me sinto isolada dos demais colegas, que, por diversos motivos, não trabalham com as ferramentas digitais. (P1)

Os depoimentos revelam que é preciso acompanhar as mudanças com planejamento para utilizar a Tecnologia Digital e da Informação. Planejar é estudar, organizar, coordenar ações a serem tomadas para a realização de uma atividade, visando solucionar um problema ou alcançar um objetivo. O planejamento auxilia na orientação, organização e concretização daquilo que se deseja alcançar.

Moran (1995) afirma que só as tecnologias não mudam a relação pedagógica, mas podem ser capazes de permitir um novo encantamento na escola, nos alunos e nos professores.

Castells (2001) considera que a tecnologia é dimensão fundamental para a mudança social, porque a própria evolução e transformação das sociedades é feita

através da interação complexa de fatores culturais, econômicos, políticos e tecnológicos. O autor acredita que estamos em uma era paradigmática a qual poderia ser chamada de informacionalismo, em contraposição ao industrialismo, que cede espaço à primeira como matriz dominante da sociedade do século XXI. É uma sociedade em rede com ampla base tecnológica.

#### **4.1.3. O impacto da falta de recursos na escola**

A maioria dos docentes compreende a necessidade do uso das tecnologias digitais na sua prática pedagógica, entretanto afirmam que o maior desafio para a inserção das TDICs é a falta de estrutura com equipamentos tecnológicos e digitais essenciais para realização de atividades.

Seguem os resultados da análise realizada cujo foco é investigar a visão geral que o entrevistado possui acerca da estrutura da escola quanto ao uso dos equipamentos digitais.

Os problemas de infraestrutura vão desde a falta de locais específicos para determinadas atividades, como bibliotecas e laboratórios, quanto às instalações inadequadas, em que há deficiências para a utilização dos equipamentos eletrônicos nas condições para o funcionamento de uma aula. (P2)

Tenho dificuldade de utilizar as ferramentas por questões sociais, econômicas e, principalmente na escola, por não ser equipada. Eu acho que é um problema muito generalizado. (P4)

A falta de recursos tecnológicos, nas escolas, dificulta a prática pedagógica dos professores, mas existem alternativas criativas para contornar essa situação. (P5)

Todas as respostas corroboram a ideia de que a escola precisa ser estruturada para atender a demanda do contexto contemporâneo. Para tanto, ela tem o papel de preparar os estudantes para lidar com as transformações tecnológicas, desenvolvendo habilidades digitais e promovendo a educação digital.

Segundo Moran (2011), há necessidade de novas práticas educacionais para uma educação transformadora. Ainda acrescenta que a educação precisa de professores com mentes abertas, criativas, reflexivas e de espaços dialógicos capazes de viabilizar práticas colaborativas.

É importante notar que as transformações sociais decorrentes dos avanços tecnológicos da informação e da comunicação redimensionam, a todo instante, o papel da escola, inserindo-a no processo que significa construir saberes em uma perspectiva crítico-reflexiva interligada às mídias e às novas tecnologias. As tecnologias digitais da informação e comunicação devem adequar-se às necessidades da proposta pedagógica da escola.

Por isso, entende-se que uma instituição escolar sem recursos tecnológicos pode ter dificuldade em proporcionar uma educação atualizada e alinhada com as demandas da era digital, limitando o acesso dos estudantes a informações, habilidades e oportunidades de aprendizado. Vale ressaltar que a tecnologia é um dos componentes para educação de qualidade, no entanto essa apresenta uma dimensão mais ampla e não se baseia apenas no uso de tecnologias. Ela contribui, mas não é o único elemento.

Segundo Freire (2016), as tecnologias na educação precisam estar a serviço de relações e produções de reconhecimentos, ajudando na curiosidade epistemológica através da expressão criativa e cooperativa, oportunizando uma formação democratizada dos saberes.

#### **4.1.4. Dificuldades docentes para uso das TDIC**

Com base nas informações apresentadas, todos os professores participantes relatam que tiveram dificuldade para usar as TDICs devido a não saberem como utilizá-las. Em relação à quarta categoria, percebe-se que os professores falaram muito do período pandêmico. Os informantes deram as seguintes respostas:

O marco crucial foi na pandemia, senti muita dificuldade em muitos momentos. Em algum momento, a dificuldade foi por desconhecimento. Em algumas situações, conhecia a ferramenta, mas não utilizava por questões socioeconômicas e, principalmente, na escola, por não ser equipada. (P3)

No momento da pandemia, eu tive bastante dificuldade. Na verdade, eu ainda não tinha esse conhecimento. Não me debrucei antes para aprender por conta dos filhos em casa. (P4)

Nós tivemos que aprender a usar determinada tecnologia, pelo menos o básico, para poder nos comunicar, transmitir e interagir com os nossos alunos. Durante esse período, pandemia, foi muito aprendizado. (P1)

A gente tem um quadro de professores que tem uma faixa etária já acima dos quarenta anos, dos cinquenta.(P5).

Muitas vezes, você tem vontade de fazer algo diferente, você não tem mais pique, a idade vai chegando. (P4)

No momento da pandemia, eu me deparei com colegas com vergonha, eu morro de vergonha. (P4)

Ao analisar as respostas, de forma geral, nota-se que os docentes têm certa disponibilidade para o uso das TDICs na sua prática pedagógica. Essa prática foi observada quando se questionam quais as atividades e materiais pedagógicos utilizados durante a pandemia.

Na pandemia, procurei pesquisar para aprender a usar certas ferramentas através dos tutoriais, vídeos, pensando no aluno, em ter aulas mais dinâmicas, mais interessantes. (P1)

A gente teve um pouco de dificuldade no uso da tecnologia por limitações, questões socioeconômicas. (P2)

Temos dificuldade de usar a tecnologia, porém eu ressalvo que a tecnologia não veio para substituir e não devemos destacar o tradicional. (P3)

Ressalta Chaves (2004, p. 2) que: “faz sentido lembrar aos educadores o fato de que a fala humana, a escrita, e, conseqüentemente, aulas, livros e revistas, para não mencionar currículos e programas, são tecnologia, e que, portanto, educadores vêm usando tecnologia na educação há muito tempo”. Percebe-se que o uso das tecnologias no trabalho docente exige concepções e metodologias de ensino diferentes das tradicionais para atender as necessidades educacionais contemporâneas. Portanto, é necessário que os professores desenvolvam um debate sobre a relevância das tecnologias no trabalho docente e sobre a melhor maneira de usá-las, para que não sejam vistas e trabalhadas como um recurso meramente técnico.

Valente (2008) afirma que é de grande relevância entender que cada tecnologia tem características próprias, vantagens e desvantagens, as quais têm de ser mencionadas e discutidas para que possam ser empregadas no trabalho docente.

Portanto, é viável compreender as mudanças sociais e a importância do mundo digital e da internet na educação, o que se tornou ainda mais evidente durante a pandemia. As interações entre professores, alunos e escola passam por transformações significativas, tornando o trabalho dos docentes mais desafiador e complexo.

Embora o objeto de estudo desta pesquisa sejam os profissionais da Educação Profissional e Tecnológica, compreende-se que essa questão está além das modalidades de ensino, alcançando os IFS e as Universidades. A dificuldade do uso das TDICs no período da pandemia, foi muito além, perpassando por outras esferas educacionais.

#### **4.1.5. A TDIC: Aprender a Aprender**

Após saber das dificuldades dos sujeitos da pesquisa em utilizar a TDIC na prática pedagógica, questionou-se sobre o aprender a aprender.

Os professores podem aplicar a teoria do aprender a aprender, em suas práticas pedagógicas, da seguinte forma: ensinando aos alunos habilidades e estratégias para se tornarem aprendizes mais eficazes e autônomos, incentivando a reflexão crítica sobre o processo de aprendizagem e criando um ambiente de aprendizagem colaborativo e inclusivo.

Os relatos abaixo mostram a percepção dos participantes sobre as estratégias e habilidades que permitem às pessoas se tornarem aprendizes mais eficientes e independentes.

É possível, apesar da escola não ser equipada com máquinas, fazer com que o aluno crie algo com outros tipos de tecnologia. Utilizar a criatividade do aluno enquanto não se tem equipamentos eletrônicos. (P4)

A tecnologia abrange mais coisas, por exemplo: Percebe-se alunos que sabem utilizar determinadas tecnologias, porém se não utilizarem dentro de um objetivo, isso acaba não produzindo frutos. (P3)

Como eu preparo uma aula independente do recurso, seja ele tecnológico ou não, eu consigo desenvolver um processo de mediação que tenha sucesso para o futuro dessa galera. (P5)

Eu falo, assim, em utilizar o recurso para apresentar algo, mas, após essa apresentação, esse conhecimento foi mais fácil de ser absorvido através da utilização de equipamentos tecnológicos. (P1)

Nesse contexto, as técnicas de ensino-aprendizagem são formadas por diferentes componentes, tais como as estratégias de aprendizagem, as habilidades e as técnicas. De fato, a eficácia do uso de cada uma delas depende, principalmente, das técnicas que as compõem. Segundo Veiga (2004), a aprendizagem escolar

encontra-se fortemente associada à utilização eficiente de estratégias de aprendizagem.

O tradicional ele também traz uma tecnologia diferente, mas que acaba sendo muito importante. Eu acho que acaba somando com o uso de nova tecnologia com novas ferramentas, novos aparelhos. Há um aprendizado veiculado pelo recurso e um aprendizado de como utilizar o recurso. (P2)

O anseio de que elas sejam inseparáveis do processo de ensinar e aprender exige um professor que saiba combinar o ensino dos conteúdos com as técnicas, os procedimentos e as estratégias no contexto das situações concretas. Além do conhecimento, é necessário ter habilidades no uso dessas técnicas específicas e analisar como empregá-las, ou seja, é preciso utilizá-las com reflexão, não apenas de forma mecânica.

Nessa perspectiva, o aprender a aprender significa a adequação da educação à sociedade capitalista, pois existe uma busca constante por conhecimentos que exigem, cada vez mais, do indivíduo moderno, superando a educação tradicionalista, característica de uma sociedade estática (Duarte, 2001a).

Segundo Duarte (2001a)<sup>4</sup>, a pedagogia do aprender a aprender e o escolanovismo valorizam tudo aquilo que o indivíduo descobre sozinho a partir do conhecimento de outras pessoas. Ele aprende pesquisando trabalhos realizados por diferentes estudiosos, construindo, assim, o conhecimento por si só sem a ajuda do educador.

Os relatos dos docentes, a seguir, exemplificam o pensamento de Duarte (2001a):

Gosto muito de buscar, de me informar, de estudar. Então, na pandemia, procurei pesquisar para aprender a usar a ferramenta através dos tutoriais, vídeos. (P1)

A escola tem que se modernizar para que haja produções dentro da escola a partir da realidade dos alunos, onde possam detectar os problemas e utilizar a ferramenta tecnológica para ajudar a resolver. (P3)

Aprender a aprender é essencial para entender como se absorve conhecimento e se desenvolvem habilidades essenciais no mercado de trabalho atual, como

---

<sup>4</sup>Newton Duarte considera que a pedagogia do aprender a aprender tem como objetivo a compreensão das questões escolares no que se refere ao processo histórico e o professor nesse espaço tendo a função de refletir seu papel e sua prática. (DUARTE, 2001b).

pensamento crítico, empatia e auto aperfeiçoamento. O conhecimento é agora universalmente acessível e influenciado pela subjetividade e cultura.

Vigotski (1998) defende que o processo de apropriação da cultura pelos indivíduos é livre, permitindo reproduzir, nos homens, as aptidões e funções humanas historicamente determinadas.

A formação do indivíduo é essencial no processo educativo e a educação escolar desempenha um papel fundamental para transformar o conhecimento empírico em conhecimento científico, viabilizando a aquisição dos conhecimentos construídos ao longo do tempo. O conhecimento é a manifestação da realidade através do pensamento, passando por um processo que vai do concreto ao abstrato, permitindo sua compreensão em todas as dimensões.

Segundo Libâneo (1998), necessita-se superar a especialização excessiva, portanto, de maior ligação teoria-prática, maior ligação da ciência com suas aplicações. A ideia é de que não se trata de conhecer por conhecer, porém de ligar o conhecimento científico a uma cognição prática, ou seja, de compreender a realidade para transformá-la.

A tecnologia e a globalização transformam o conhecimento, exigindo a valorização pessoal além do aspecto cognitivo. O aprender a aprender atende às demandas econômicas atuais, adaptando-se ao conhecimento existente. É importante não apenas realizar, mas também saber fazer, buscando informações e resultados de forma adaptativa ao ambiente.

#### **4.1.6. Formação Continuada para Professores**

Após saber da relevância da importância das TDIC para a educação e para os sujeitos da pesquisa, indagou-se sobre a formação continuada para professores, suas dificuldades para enfrentar a formação continuada e suas dificuldades com a linguagem tecnológica, além do planejamento de ações para formação a professores de professores como se observa no quadro abaixo.

**Quadro 4:** Dificuldades enfrentadas pelo professor para formação continuada

P1	A formação continuada tem que ser feita voltada para as necessidades das escolas e não uma formação generalizada.
P2	A jornada de trabalho não está programada para que o professor possa se qualificar.
P3	Apesar de toda dificuldade, na maioria das vezes, a ascensão na carreira é o que mais me impulsiona a fazer parte da formação continuada.
P4	A faixa etária de alguns professores, acima dos 40 e 50 anos, já não tem mais pike.
P5	Questões políticas, questões sociais e questões funcionais.

Fonte: Própria autora (2023)

A fala do P3 reconhece a importância da formação continuada, mesmo diante das dificuldades, pois ela oferece oportunidades de avanço salarial e de crescimento profissional. Romanowski (2007) defende que o objeto da formação continuada é a melhoria do ensino, não apenas a do profissional. Portanto, é importante destacar que a formação escolar deve ser apresentada de forma prática, porém baseada em um projeto bem fundamentado que relacione teoria e prática à realidade imposta.

Frente à complexidade de questões que envolvem a formação continuada e às particularidades deste campo de pesquisa, alguns professores, como o P1, propuseram a formação continuada na própria escola, uma vez que isso a fortalece como sendo o lugar da construção dessa formação.

A escola é vista como local de formação continuada, permitindo a compreensão do dia a dia e a colaboração com os colegas, ampliando a reflexão, além da prática pedagógica individual. Segundo Nóvoa (2002,) o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente. A escola deve se organizar para promover compartilhamentos, trocas e busca coletiva, visando solucionar problemas imediatos

e refletir a sua realidade através de pesquisas e materiais autorais, onde os professores possam desempenhar um papel correspondente pela educação.

A formação continuada é essencial para motivar os professores e transformar a transmissão do conhecimento. A atualização constante dos docentes precisa de uma base teórica e prática sólida para enfrentar os desafios da sociedade atual, resultando em novas demandas, mas as dificuldades são inúmeras.

Eu concordo com tudo que vocês falaram e reafirmo que existem também as questões políticas, sociais e funcionais. (P5)

Aquele professor que trabalha sessenta horas, quarenta horas em uma escola e vinte horas em outra, à noite, não tem mais condições nem físicas nem psicológicas para enfrentar uma formação continuada. (P2)

As trajetórias da escola, bem como o papel do professor, sofrem com as mudanças das transições da sociedade, incitadas pelos modelos culturais, sociais, econômicos e políticos em que estamos inseridos (Nóvoa, 1999). É claro que o contexto social tem influenciado diretamente na função do professor e na escola também, uma vez que estes estão condicionados aos contextos sociais, além de expressarem os interesses do sistema vigente (Tozetto, 2010). O docente pode ser incentivado a agir de forma diferente por meio de capacitação e suporte adequados, visando à compreensão e à aplicação das metodologias ativas.

Frente à complexidade de questões que envolvem a formação continuada e as particularidades deste campo de pesquisa, é que surge a segunda categoria: dificuldade na linguagem tecnológica. Os pesquisados ressaltam que a concepção pedagógica das TDIC é essencial para o processo de formação docente e igualmente importante para a valorização do professor como intelectual.

Diante do exposto, os professores enfrentam o desafio de compreender as tecnologias de forma abrangente e incorporá-las ao seu trabalho docente. Assim, os resultados indicam a necessidade de realizar novos estudos para valorizar a concepção do professor sobre o uso das TDICs na educação, fornecendo, desse modo, mais esclarecimentos sobre o potencial educacional dessas tecnologias no trabalho docente que engloba práticas pedagógicas, o uso de procedimentos e recursos.

A maioria respondeu que o equilíbrio entre inovação e tradição é difícil. A mudança na maneira de ensinar tem de ser feita com consistência e baseada em

práticas de várias gerações. As metodologias ativas utilizam os recursos da TDIC de diversas maneiras para criar um ambiente propício ao aprendizado guiado pela curiosidade científica.

A falta de conhecimento dos professores sobre como usar as ferramentas digitais também é um dos desafios do uso da tecnologia na educação. (P4).

Quanto pela falta de conhecimento para incorporar as inovações que ocorrem cada vez mais rapidamente. (P3)

Moran (2006) afirma que, em geral, os professores têm dificuldades no domínio das tecnologias e tentam fazer o máximo que podem. Diante desse cenário, mantêm uma estrutura repressiva, controladora e repetidora. Muitos tentam mudar, mas não sabem bem como fazê-lo e não se sentem preparados para experimentar com segurança. Ainda segundo Moran (2006, p. 32), “é importante diversificar as formas de dar aula, de realizar atividades e de avaliar”.

Porém, é essencial reconhecer que não basta apenas ter habilidades técnicas básicas, é preciso mais do que um simples domínio instrumental. Torna-se necessário compreender as capacidades oferecidas por diferentes tecnologias de acordo com os métodos de ensino.

Quando depõe-se sobre a dificuldade com a linguagem tecnológica, alguns demonstraram receio, conforme expressa a fala do P4:

“sinto receio de não corresponder às expectativas dos alunos”.

Segundo Miranda (2007), de fato, o uso das tecnologias exige um esforço de reflexão e de modificação de concepções e práticas de ensino, e a maioria dos professores não está disponível para fazê-lo. Isso não é fácil, porque necessita de esforço, persistência e empenho.

Kenski (2009, p. 103) afirma que:

um dos grandes desafios que os professores brasileiros enfrentam está na necessidade de saber lidar pedagogicamente com alunos e situações extremas: dos alunos que já possuem conhecimentos avançados e acesso pleno às últimas inovações tecnológicas aos que se encontram em plena exclusão tecnológica; das instituições de ensino equipadas com mais modernas tecnologias digitais aos espaços educacionais precários e com recursos mínimos para o exercício da função docente. O desafio maior, no entanto, ainda se encontra na própria formação profissional para enfrentar esses e tantos outros problemas

O professor é visto como condutor do processo ensino e aprendizagem, aquele que domina o conteúdo, contribuindo para o aprendizado do aluno. Dentro do contexto

educacional, em especial, na sala de aula, ele se torna ator principal, já que todos olhares estão direcionados para sua figura e, nesse momento, sente a relevância de seu papel de transmitir conteúdos sistemáticos, críticos, concretos e articulados com as realidades sociais. Tem a ciência que seu papel de educador precisa ultrapassar a mera transmissão do conhecimento, por isso é preciso despertar nos alunos a participação e a criticidade (Veiga, 1991).

A terceira categoria diz respeito ao planejamento de ações para formação de professores. Seguem algumas respostas.

Poderíamos formar grupos e, nas AC 's, organizar e planejar para que não focasse em um professor só, mas interagir com todas as áreas. (P3)

Sabemos que não vai solucionar, mas, pelo menos, amenizar e planejar algo que possamos fazer entre nós mesmos. Podemos organizar cursos de capacitação interna na nossa unidade. (P1)

Uma das ações é discutir, na jornada pedagógica, propostas de formação no espaço escolar. (P5)

A formação continuada, na escola, como centro da formação, permite a compreensão do dia a dia e a colaboração entre colegas, aprimorando a reflexão sobre a prática pedagógica. Considerando a cerca da vontade do professor em compartilhar informações com os colegas, houve um interesse em aprender com as práticas dos outros e adotar modelos comuns entre os docentes. Nessas considerações, estão alicerçados os saberes profissionais que se constroem também por meio da socialização das relações (Tardif, 2012).

.Os relatos também ressaltam o interesse em dividir a experiência com os colegas, o que é outro aspecto relevante. De acordo com Tardif (2012, p. 54), compreende-se a escola como sendo um espaço de formação e de experiências profissionais e o saber docente é pluralizado na medida em que origina-se de vários outros saberes: “saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”, que requerem a mobilização de todos a fim de modificar e transformar o coletivo ao qual pertence.

Retomando a fala dos docentes participantes sobre ações para formação de professores, os demais colegas responderam:

Então, para mim, o planejamento pedagógico é essencial para a prática pedagógica do docente. Então, podemos começar, discutindo na jornada pedagógica e planejando cursos e oficinas. (P2)

Eu acho interessante a proposta, porque existe professor que não sabe lidar com as ferramentas que o Windows traz, que não sabe lidar com as ferramentas básicas para digitar uma avaliação. (P3)

Acredito que poderia criar dentro do planejamento pedagógico uma coordenação de cursos, oficinas, ou seja, capacitações voltadas para a necessidade do professor para saber lidar com a tecnologia em sala de aula. Isso ajudaria na prática pedagógica do professor. (P4)

Os depoimentos acima são ratificados por dados encontrados em nossos relatórios de investigação. É interessante observar que o ambiente escolar possui uma característica ímpar no que diz respeito à dinâmica de troca de informações de forma espontânea e única no ambiente escolar. É possível que o espaço escolar seja um caminho para a formação pedagógica continuada dos professores que atuam naquele ambiente.

Diante disso, o grupo discutiu algumas atividades que acredita devam fazer parte do trabalho docente, ao que respondeu:

Reunião de alinhamento, momento para os professores conversarem sobre definição dos grupos de professores que possuem determinada habilidade com as ferramentas tecnológicas. (P1)

Dialogar com os pares, nas reuniões de AC's. (P3)

A mediação é importante, por que, quando a pessoa não tem essa mediação, essa linguagem também é muito difícil de compreender para quem está distante dela.(P5)

Os participantes da pesquisa, como observado, reconhecem que faz parte da atividade docente a proximidade com os colegas para a troca de informações. Demonstram, em seus depoimentos, a carência de reuniões para troca de experiências e planejamentos.

No entendimento de Freire (2000), a mediação didática está fundamentada no diálogo enquanto condição básica para o conhecimento. O ato de conhecer faz parte do processo social e o diálogo é uma forma de mediação desse processo.

Esta reflexão, originada do grupo, evidencia a importância da troca de informações entre os pares, já discutida anteriormente em nosso referencial teórico como fazendo parte do desenvolvimento da formação docente (Nóvoa, 1999).

Aqueles que afirmaram que é preciso planejar ações na escola sugerem escolher uma ferramenta e fazer estudo em todas as áreas e depois pensar em aprender a utilizá-la, na prática, desenvolvendo nos projetos pedagógicos.

Estou pensando em fazer um tipo de olimpíadas de jogos virtuais. Faria parceria com professor de Educação Física, com os professores de linguagem, professor de geografia e tal. (P3)

Neste sentido, o formador, na formação continuada, assume o papel de colaborador prático, em um modelo mais reflexivo, que auxilia no diagnóstico dos problemas apresentados pelos participantes, compartilhando dos seus conhecimentos e não se colocando como um solucionador dos problemas alheios (Imbernón, 2010).

A busca por outras formas de atualização e capacitação, na concepção dos sujeitos, está relacionada com a formação continuada que o estado oferece.

A resposta de um dos participantes foi:

O curso dos recursos pedagógicos da google oferecido pelo estado, muitos não acompanharam pela sua complexidade. O professor precisa de mediação. (P5).

Eu tive um colega aqui do Colégio e de outras unidades que disse: amiga , e agora que eu não sei nada. (P4).

Você coloca o curso na plataforma todo estruturado, mas, às vezes, a pessoa precisa de uma mediação para explorar a plataforma. (P3)

A oportunidade do pesquisador em escutar os participantes e aprender com eles corrobora com a ideia de que os processos formativos devem ocorrer de forma dialógica, em um ato constante de escuta por parte daquele que fala (Freire, 1996).

Nessa perspectiva, acredita-se que as práticas educativas devem contemplar as contribuições dos professores, propor desafios e a busca do conhecimento. Esse tipo de proposição confere sentido e significado às atividades, além de promover um ambiente que permite a construção dos conhecimentos a partir da valorização dos saberes de todos os sujeitos envolvidos na prática educativa.

## 5. PRODUTO EDUCACIONAL

Esta pesquisa traz um Produto Educacional na forma de material textual. Consiste em um guia de apoio destinado aos docentes da Educação Profissional e Tecnológica, com proposta de oficina de utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação na sala de aula, usando as plataformas de aprendizagem e interação *Wordwall* e *Kahoot*, a fim de verificar a sua viabilidade e confirmar a potencialidade da gamificação apresentada.

No guia de apoio, apresentam-se contribuições e subsídios de uma oficina que auxiliam a reflexão acerca do emprego das tecnologias digitais na prática pedagógica, em particular, no ensino da Educação Profissional e Tecnológica, além de servir como recurso pedagógico que busca contribuir com a formação continuada dos professores.

A intenção do guia é colaborar com a prática pedagógica do docente da EPT ao disponibilizar orientações, informações, sugestão de atividades, além de jogos, bem como estimular a reflexão sobre o uso de jogos na sua prática pedagógica.

Assim, o produto educacional **Letramento Digital: um guia de apoio para os(as) professores(as) da Educação Profissional e Tecnológica** (Apêndice A) apresenta-se da seguinte forma:

- i. Questionário diagnóstico (Apêndice A);
- ii. Grupo focal (Apêndice B);
- iii. Oficina (Apêndice C);
- iv. Questionário avaliativo (Apêndice D) e
- v. As interferências realizadas a partir das respostas ao questionário aplicado.

A oficina durou uma semana, totalizando 20 horas, organizada em momentos síncronos e assíncronos. Os encontros síncronos ocorreram em quatro dias, com 2 horas de duração cada. Ambas as equipes, atendidas em dias alternados, sendo o grupo 1 (segunda e quarta) e, posteriormente, o grupo 2 (terça e quinta). Esses momentos foram gravados com o propósito de analisar as falas dos participantes em relação aos seus níveis de letramento digital. Os demais dias, destinados a atividades on-line assíncronas, tendo 12 horas para serem concretizadas.

O produto educacional encontra-se materializado no formato de um guia. É importante destacar que esse é flexível e pode ser adaptado às necessidades e

realidades de quem o utiliza, contribuindo para a disseminação do conhecimento construído.

Para criar a formatação gráfica do guia, empregou-se o Canva<sup>5</sup>, uma plataforma online para a criação de gráficos e materiais digitais. O modelo do guia foi desenvolvido pela pesquisadora e configurado na dimensão 210mm X 297mm, correspondente à dimensão da folha A4. O guia será depositado na Plataforma EduCapes e registrado como produto vinculado à dissertação em EPT.

Este trabalho proporcionou a oportunidade de intervir e discutir sobre o uso das Tecnologias Digitais da Educação e Comunicação no ensino. A oficina e seu conteúdo foram criados, levando em consideração a pesquisa realizada com os professores do Colégio Estadual Edvaldo Fernandes. Deve-se ressaltar que este material aborda demandas que vão além dos professores da Educação Profissional e Tecnológica. É importante considerar que as escolas devem fornecer a estrutura necessária para promover aulas integradoras e estimuladoras, assim como os professores.

Espera-se que este trabalho de pesquisa contribua para novas discussões e reflexões sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no espaço escolar, servindo como fonte de pesquisa e inspiração para os professores em busca de inovação metodológica e reinvenção de suas práticas, promovendo a educação transformadora. É importante salientar, ainda, que este produto não pretende esgotar o assunto nem impor soluções definitivas.

---

<sup>5</sup> Disponível em : [https://www.canva.com/pt\\_br/](https://www.canva.com/pt_br/)

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo geral analisar as contribuições que uma oficina de formação continuada em TDIC para professores da EPT pode trazer para o desenvolvimento dos níveis de letramento digital desses profissionais da educação.

A fim de atender ao primeiro objetivo específico - Compreender as práticas pedagógicas empregando as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação desempenhadas pelos docentes em sala de aula – foi aplicado um questionário diagnóstico no qual se percebe que os docentes buscam novas metodologias de ensino, porém o uso concreto das ferramentas tecnológicas gera obstáculos em seu manuseio. Portanto, isto posto, no total da amostra analisada, 58,8% responderam que, em relação ao uso da tecnologia, na sua prática pedagógica, seu grau de conhecimento com as ferramentas tecnológicas é bom. Quanto ao maior desafio para a atuação, diz respeito aos recursos e às infraestruturas disponíveis (internet, computador, entre outros). Já 36,3% afirmaram ser regular o uso da Tecnologia com a prática pedagógica no contexto digital.

No que diz respeito à análise do grupo focal (Anexo C), esse instrumento em questão contribuiu para uma melhor compreensão dos docentes entrevistados em relação à Formação Continuada em Letramento Digital, importante processo para o exercício de sua prática pedagógica.

Os participantes da pesquisa demonstraram grande interesse pela formação continuada enquanto meio de ascensão na carreira profissional e atualização de conhecimento. Nesse sentido, a formação continuada aparece fortemente ancorada nos saberes da experiência, tendo a escola como lócus de formação.

Outro dado obtido foi que 47,1% dos entrevistados relataram que a Instituição em que trabalhavam pouco promove cursos de formação para realizar atividades com Tecnologias Digitais da Informação, enquanto 35,3% disseram que não é oferecida nenhuma formação por parte da Instituição e que precisam de treinamento mais específico para utilizar esses instrumentos tecnológicos; já 11,8% declararam que a oferta de cursos e demais instrumentos de aperfeiçoamento é regular.

A discussão do grupo focal mostrou-se um momento de grande troca entre as áreas de conhecimento, pois possibilitou ao pesquisador observar a necessidade da criação permanente de cursos de formação para acesso ao mundo digital e à rede

como mecanismos de potencialização de aprendizagem dos estudantes e inserção de práticas pedagógicas inovadoras.

Diante desse contexto, no cenário legislativo, os processos formativos estão legitimados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Assim, as escolas são orientadas a adotar prática educativa à inserção das Tecnologias ensino, a exemplo do parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019 e resolução CNE CP nº 1 de 27 de outubro de 2020, que abordam as novas diretrizes para a formação continuada de professores da educação básica com adequação dos currículos dos cursos para o magistério, tendo por referência a Base Nacional Comum.

Assim, destaca-se que deve haver uma mudança curricular na formação inicial dos cursos de Licenciaturas. Além disso, um fortalecimento das políticas educacionais relacionadas à formação continuada de professores a fim de capacitá-los diante do surgimento de novas demandas.

Ademais, é relevante mencionar algumas limitações que precisam ser consideradas na realização deste estudo. Primeiramente, a pesquisa teve como unidade de análise somente um curso técnico: “Suporte e Manutenção de Informática” de um Colégio Estadual de Tempo Integral. Desse modo, não há a possibilidade de uma generalização dos resultados.

No trabalho, é evidente que o letramento digital vai além do simples ato de ler e digitar computador. Evidencia-se que o letramento digital compreende o ato de usar a leitura e escrita como formas de apreender e compartilhar conhecimentos significativos.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Formação de docentes para a educação profissional e tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. **Trabalho & Educação**, v. 7, n. 2, maio/ago. 2008.

BAHIA. Secretaria de Educação. Portaria nº 8.676 de 16 de abril de 2009. Dispõe sobre a regulamentação da estrutura administrativa dos Centros estaduais e territoriais de Educação Profissional, e dá providências. **Diário Oficial da Bahia**, Salvador, 16 de abril de 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edição 70, 2016.

BASNIAK, MI; SOARES, MTC. O ProInfo e a disseminação da Tecnologia Educacional no Brasil. **Educação Unisinos**, v. 20, por 201-204, maio/agosto 2016.

BIANCHI, P. A presença das tecnologias de informação e comunicação na Educação Física permeia pelo discurso da indústria cultural. **Lecturas, Educación Física y Deportes, Revista Digital**, Buenos Aires, n. 120, a. 13, maio 2008.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia educação?** 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL, CAPES. **Documento de Área- Ensino**. Brasília, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 16/1999, de 21 de janeiro de 1999, trata da Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, p. 3, 05 de outubro de 1999. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13253-parecer-ceb-1999>. Acesso em: 07 jun. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 05/2011, de 04 de maio de 2011, trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, p. 10, 24 de janeiro de 2012. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECEBN52011.pdf?query=M%C3%89DIO](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN52011.pdf?query=M%C3%89DIO). Acesso em: 07 jun. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 22/2019, de 07 de novembro de 2019, trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, p. 142, 20 de dezembro de 2019. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECPN222019.pdf?query=LICENCIATURA](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN222019.pdf?query=LICENCIATURA). Acesso em: 07 jun. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1/2020, de 27 de outubro de 2020, trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação continuada de professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a formação continuada de professores da Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, p. 103, 29 de outubro de 2020. Disponível em:

[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN12020.pdf?query=Educacao%20Ambiental](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12020.pdf?query=Educacao%20Ambiental).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1937)**. Rio de Janeiro: Casa Civil, 1937.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, seção 1, 26/09/1909, p. 6.975. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 04 jun. 2022.

BRASIL. Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931. Cria o Conselho Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, seção 1, 15/04/1931, p. 5799. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 04 jun. 2022.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, seção 1, 04/06/1931, p. 9210. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-republicacao-139891-pe.html>. Acesso em: 04 jun. 2022.

BRASIL. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, seção 1, 01/05/1931, p. 6945. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 04 jun. 2022.

BRASIL. Decreto nº 20.158 de 30 de junho de 1931. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, seção 1, 09/07/1931, p. 11120. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-norma-pe.html>. Acesso em: 04 jun. 2022.

BRASIL. Decreto nº 21.241, de 04 de abril de 1932. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, seção 1, 09/04/1932, p.6666. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21241-4-abril-1932-503517-norma-pe.html>. Acesso em: 04 jun. 2022.

BRASIL. Decreto nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, seção 1, 09/02/1942, p. 1997. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.htm>. Acesso em: 02 jun. 2022.

BRASIL. Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, seção 1, 27/02/1942, p. 2957. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 04 jun. 2022.

BRASIL. Decreto nº 4.244, de 09 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, seção 1, 10/04/1942, p. 5798. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 04 jun. 2022.

BRASIL. Decreto nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943. Lei Orgânica do Ensino Comercial. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, seção 1, 31/12/1943, p. 19217. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 04 jun. 2022.

BRASIL. Decreto nº 8.529, de 02 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, seção 1, 04/01/1946, p. 113. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 04 jun. 2022.

BRASIL. Decreto nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, seção 1, 04/01/1946, p.116. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 04 jun. 2022.

BRASIL. Decreto nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, seção 1, 23/08/1946, p.12019. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 04 jun. 2022.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, 18/04/1997, p. 7760. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2208-17-abril-1997-445067-norma-pe.html>. Acesso em: 04 jun. 2022.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes bases da educação nacional e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, 26/07/2004, p.18. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5154-23-julho-2004-533121-norma-pe.html>. Acesso em: 04 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 1.076, de 31 de março de 1950. Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro seção 1, 12/04/1950, p. 5.425. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1076-31-marco-1950-363480-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 04 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, seção 1, 17/02/1959, p. 3009. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-3552-16-fevereiro-1959-354292-norma-pl.html>. Acesso em: 04 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes de bases de Educação Nacional e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, 27/12/1961, p. 11.429. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L4024.htm](https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm). Acesso em: 02 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1 - 12/8/1971, p. 6.377. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 04 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referente à profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1-19/10/1982, p. 19539. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.htm>. Acesso em: 04 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano 134, n. 248, 23/12/1996,p. 27833. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 04 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1- 17/7/2008, p. 5. Disponível

em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11741-16-julho-2008-578206-publicacaooriginal-101089-pl.html>. Acesso em: 04 jun. 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUZATO, M. Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. **DELTA**, v. 25, n. 1, p. 1-38, 2009. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S01021-44502009000100001&lng=en&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01021-44502009000100001&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 6 fev. 2021.

CANDAU, Vera M.;LELIS, Isabel A. A relação teórico-prática na formação do educador. In: CANDAU, Vera M. **Rumo a uma nova didática**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CHAVES, E. **Tecnologia na educação**. 2004. Disponível em: <https://chaves.com.br/TEXTSELF/EDTECH/tecned2.htm#II>. Tecnologia na Educação.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M.; RAMOS, M.N. (Eds.). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

COPE,B; KALANTZIS, M. **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

CRESWELL, J.W. **Projeto de pesquisa**: método qualitativo, quantitativo e misto. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 35-40, Set./Out./Nov./Dez, 2001.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

FAVA, R. **Educação para o século 21**: a era do indivíduo digital. São Paulo: Saraiva, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 53 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, trabalho e desenvolvimento: contradições da atual política educacional. **Revista da DIRENG** - Diretoria de Engenharia da Aeronáutica-, v.10, n.18,nov. 2000.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC/SETEC, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M.;RAMOS, M.N. (Eds.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação profissional e capitalismo dependente: o enigma da falta e sobra de profissionais qualificados. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 5, n. 3, p. 521- 536 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria do trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 168-194, jan./abr. 2009.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GILSTER,P. **Digital literacy**. New York: John Wiley & Sons,Inc.,1997.

GRABOWSKI, Gabriel. Financiamento da educação profissional. In: **Workshop**. Novas perspectivas para a educação profissional e tecnológica no Brasil. Brasília, mimeo, 2005.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere: Maquiavel, notas sobre o Estado e a política**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

IMBERNÓN,F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KOSIC, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

KUENZER, Acácia Z & MACHADO, L.R.S. A pedagogia tecnicista. In: MELLO, G.N. (Org.). **Escola nova, tecnicismo e educação compensatória**. São Paulo: Loyola, 1982.

KUENZER, Acácia Z. As relações entre trabalho e educação no regime de acumulação flexível: apontamentos para discutir categorias e políticas. Curitiba: [s.n.], 2007.

LAKATOS, E.M; MARCONI, M. de A. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LIBÂNEO, J. C. Profissão professor ou adeus professor, adeus professora? Exigências educacionais contemporâneas e novas atitudes docentes. In: LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e a profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos para quê?** São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, Antônio Américo Bionde. Educação profissional para quê? Construindo a formação dos trabalhadores para além do falso consenso. In: **Trabalho, Educação e Políticas Públicas**, Porto Alegre, ano XV, n. 7, p. 14-18, nov., 2001.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, p. 8-22, 2008. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2862>. Acesso em: 8 out. 2022.

MACIEL, C. M. **O lugar da escola técnica frente às aspirações do mercado de trabalho**. 2005. 116f. Dissertação (Mestrado em antropologia e Sociologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Karl Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 3. ed. São Paulo: Ciências Humanas, 1982.

MARX, Karl. **O capital**. v. 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Moraes, 1991.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **Manifesto do partido comunista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação profissional e tecnológica**. 2004. Acesso em: 16 maio 2020.

MORAN, J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papyrus, 2006.

MORAN, J. M. **Educação inovadora na sociedade da informação**. 2011. Disponível em: <https://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/moran.PDF>. Acesso em: 16 maio 2020.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. (Papyrus Educação).

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J.M. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, ano 23, v.2, p. 4-30, 2007.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v.1, p. 23-38, 2008.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. 1ed. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção Formação Pedagógica).

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Lisboa: Porto, 1999.

NÓVOA, A.(Coord.). **Professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

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

NUNES, C.M.F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, ano 22, n. 74, p.27-42, abr. 2001.

OLIVEIRA, Mírian; FREITAS, Henrique M. R. de. Focus group- pesquisa qualitativa: resgatando a teoria, instrumentalizando o seu planejamento. **Revista de Administração da USP** Rausp, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 83-91, jul./set. 1998.

PIMENTA, S. G. Formação de professores- saberes da docência e identidade do professor. **Nuances** III, p.5-14, set. 1997.

\_\_\_\_\_. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTEL, Evandro. **Passarinho usa a dança pela paz e contra o preconceito**, 2020. Disponível em: <https://www.redbull.com/br-pt/danca-dancas-de-rua-passinho>. Acesso em: 05 maio 2023.

PODER EXECUTIVO. **Projeto de Lei n. 1603/1996**. Dispõe sobre a Educação profissional, a organização da rede federal de Educação profissional e dá outras

providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 07 marc. 1996. Disponível em: <https://camara.leg.br/propostas-legislativas/194093>>. Acesso em: 07 jun. 2022.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do ensino médio**. RN: Secretaria Estadual de Educação- Natal, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/2P2Cy6X>&gt;. Acesso em: 29 jun. 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, 2011.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política na educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

RIBEIRO, A. E. Multimodalidade e produção de textos: questões para o letramento na atualidade. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 8, n. 64, p. 21-34, jan./jun., 2013.

ROJO, Roxane. **Pedagogia dos multiletramentos**: parte II. [Entrevista concedida a Cristiane Mori]. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IRFrh3z5T5w>. Acesso em: 2 out. 2020.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: Ibpex, 2007.

SALES, Shirlei R. Tecnologias digitais e juventude coborgue: alguns desafios para o currículo do Ensino Médio. In: DAURELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla L. (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

SANCHO, J.M.(Org.).**Para uma tecnologia educacional**. 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANT'ANNA, F.M. et al. **Planejamento de ensino e avaliação**. 2ed. Porto Alegre: Sagra/DcLuzzatto, 1995.

SAVIANI, Demerval. As teorias da educação e o problema da marginalidade. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 42, p. 818, 1982.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n. 34, p. 154, jan/abr., 2007.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n. 40, p. 143-155,abr. 2009.

SILVA, Adriana Santos da. **A tecnologia como nova prática pedagógica**. Monografia (Pós-Graduação em Supervisão escolar). Vila Velha, 2011.

SILVA ,A.H.; FOSSÁ, M.I. T. Análise do conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s Revista eletrônica**, Campina Grande, v. 16, n.2, p. 01-14, jan./jun. 2015.

SILVA, K.K.A.; BEHAR, P.A. Competências digitais na educação: uma discussão acerca do conceito. **Educação em Revista**, v. 35, p. 1-32, 2019. Disponível em : <<https://www.scielo.br/j/edur/a/wPS3NwLTxtKgZBmpQyNfdVg/?lang=pt>>. Acesso em: 12 dez. 2021.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca. **Alfabetização**. Brasília: MEC/INEP?Comped, 2000.(Série Estado do Conhecimento).

SOARES, Magda Becker. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, FapUNIFESP (SciELO), v.23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s0101-73302002008100008>>. Acesso em: 20 abr. 2022.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

THOMPSON, K. Digital literacy and the ICT curriculum. **BU Journal of Graduate Studies in Education**, v.8, n.1, p.10-13, 2016.

TOZETTO, S.S. **Trabalho docente: saberes e práticas**. Curitiba: CRV, 2010.

VALENTE, J. A. Formação de professores: diferentes abordagens pedagógicas. In VALENTE, J. A. (Org.) **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: Unicamp-nied, 1999.

VEIGA, A. M. Simão. Integrar os princípios da aprendizagem estratégica no processo formativo dos professores. In: SILVA, A. Lopes da; DUARTE, A. M.; Sá, I & VEIGA, A. M.Simão. **Aprendizagem auto-regulada pelo estudante** – perspectivas psicológicas e educacionais. Portugal: Porto, 2004. ( Coleção Ciências da Educação século XXI).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência: formação, identidade profissional e inovações didáticas. In: SILVA, Aida Maria Monteiro et al. **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos**: desafios para a inclusão social. Recife: ENDIPE,2006. p. 467-484.,

VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência**: por uma lógica. São Paulo: Atlas, 2001.

## APÊNDICE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



### INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO – CAMPUS CATU PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – PROFEPT

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

(A ser aplicado aos docentes do Colégio Estadual do Município de Salvador)

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS,  
CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

#### I- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome do Participante: \_\_\_\_\_

Documento de Identidade nº: \_\_\_\_\_ Sexo: F ( ) M ( )

Data de Nascimento: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ Complemento: \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_

Telefone: (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_ / (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_

#### II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

- **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** Formação Continuada em Letramento Digital para Professores da Educação Profissional e Tecnológica.
- **PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL:** Silvana Casais do Espírito Santo.  
**Cargo/Função:** Professora de Matemática, mestranda em Educação Profissional e Tecnológica.

#### III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa: Formação Continuada em Letramento Digital para Professores da Educação Profissional e Tecnológica, de responsabilidade da pesquisadora Silvana Casais do Espírito Santo, mestranda em Educação Profissional e Tecnológica no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT, com o objetivo Analisar as contribuições que uma

oficina de formação continuada em TDIC para professores da EPT pode trazer para o desenvolvimento dos níveis de letramento digital desses profissionais da educação. A realização desta pesquisa beneficiará ou poderá beneficiar os docentes que atuam no Colégio Estadual do Município de Salvador, trazendo uma nova perspectiva para o trabalho realizado junto aos/às docentes do Curso Técnico de Manutenção e Suporte de Informática, que manifestam dificuldades, assim como oportunizar aos docentes participar da construção de metodologias mais adequadas às suas necessidades pedagógicas. Além disso, o produto educacional resultante do trabalho de pesquisa pode contribuir para a organização e estruturação das ações pedagógicas dos docentes, realizada na instituição, favorecendo a integração entre as áreas do saber do Colégio Estadual do município de Salvador, com possibilidade de extensão às demais unidades de ensino da Rede Estadual de Educação Profissional e Tecnológica. Caso aceite, o(a) Senhor(a) responderá dois questionários on-line e participará dos encontros de um grupo focal e uma oficina os quais serão conduzidos e posteriormente analisados pela mestrandia Silvana Casais do Espírito Santo, do curso de pós-graduação *stricto sensu* em Educação Profissional e Tecnológica. Devido à coleta de informações, o(a) senhor(a) poderá se sentir preocupado/a com a sua conexão à internet durante o preenchimento dos questionários e participação nos encontros on-line do grupo focal e a oficina, ou com a segurança dos seus dados. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, o (a) Sr (a) não será identificado (a). Caso queira, o (a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o (a) Sr (a), caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que, de acordo com as leis brasileiras, o (a) Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) (senhora) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato da pesquisadora, que poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

#### **IV- INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS:**

**PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Silvana Casais do Espírito Santo.** Endereço: Cond. Arvoredo, Edf, Poente, N° 44, Rua Arruda, Tancredo Neves – Salvador/ CEP: 41.205-245.

Telefone: (71)98660-9423 E-mail: [silvanacasais66@gmail.com](mailto:silvanacasais66@gmail.com) ou [silvanacasais.santo@nova.educacao, ba.gov.br](mailto:silvanacasais.santo@nova.educacao.ba.gov.br)

**Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNEB.** Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador/BA. CEP: 40460120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393, ramal 250. E-mail: [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)

**Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP.** Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF.

## V- CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido(a) pelo(a) pesquisador(a) sobre os objetivos, benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **Formação Continuada em Letramento Digital para Professores da Educação Profissional e Tecnológica**, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário(a) consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada à pesquisadora e outra a mim.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora discente  
(Mestranda)

\_\_\_\_\_  
Assinatura da professora responsável  
(Orientadora)

## APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

00:22 [Alert] [Messages] [Signal] [4G] [Battery]

docs.google.com

Cópia de Pesquisa: Formação C [Home] [Star] [Share] [Eye] [Refresh] [Send] [Enviar] [User]

Perguntas Respostas Configurações

Seção 5 de 5

Questionário Diagnóstico para a pesquisa: Formação Continuada em Letramento Digital para Professores da Educação Profissional e Tecnológica.

B I U [Link] [Text]

Prezado (a) Servidor (a), Convido (a), como voluntário (a), a participar da pesquisa: Formação Continuada em Letramento Digital para Professores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Esta pesquisa está ligada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Baiano – Campus Catu. A aplicação desse questionário faz parte de uma etapa da construção de uma pesquisa sobre Formação Continuada em Letramento Digital no mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (EPT). O pesquisador irá tratar a sua identidade com inteiro sigilo. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Ademais, cabe ressaltar, que ninguém terá acesso as respostas de forma individualizada ou por qualquer agrupamento que possa comprometer o sigilo. A pesquisa está sendo conduzida com finalidade acadêmica e os dados serão tratados com confidencialidade e anonimato. Desde já, agradeço a sua atenção! Silvana Casais do Espírito Santo Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica – IFbaiano – Campus Catu (71) 98660-9423

B I U [Link] [List] [Text]

Identificação: \*

## APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

00:22   

docs.google.com

Cópia de Pesquisa: Formação C      Enviar  

Perguntas Respostas Configurações

tratar a sua identidade com inteiro sigilo. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Ademais, cabe ressaltar, que ninguém terá acesso as respostas de forma individualizada ou por qualquer agrupamento que possa comprometer o sigilo. A pesquisa está sendo conduzida com finalidade acadêmica e os dados serão tratados com confidencialidade e anonimato. Desde já, agradeço a sua atenção! Silvana Casais do Espírito Santo Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica – IFbaiano – Campus Catu (71) 98660-9423

**Identificação: \***  
1- SEXO

Mulher

Homem

Outro

**2. Qual sua formação ? \***

Bacharel

Tecnólogo

Licenciado

Mestrado

Doutorado

**3. Quanto tempo de docência? \***

Menos de 1 ano

1 a 5 anos

6 a 9 anos

mais de 10 anos

## APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

00:21     

Cópia de Pesquisa: Formação C       **Enviar** 

Perguntas Respostas Configurações

4. Quanto tempo tem que você fez um curso de formação continuada? \*

**B** *I* U  

menos de 1 anos

2 a 4 anos

mais de 4 anos

nunca fiz

5. Com relação ao uso da tecnologia na sua prática pedagógica, qual o seu grau de conhecimento com as ferramentas tecnológicas? \*

**B** *I* U  

ótimo

bom

regular

6- Após 01 ano de pandemia como você se sente em relação a experiência com o ensino remoto? \*

**B** *I* U  

A experiência com o ensino remoto foi bastante desafiadora, pois a questão dos recursos é um fator de...

Ainda preciso me aperfeiçoar no tocante ao uso das ferramentas

O ensino remoto ainda causa muitos receios

Não sentiu dificuldade

7. Como seu processo de aprendizagem com os recursos digitais aconteceu em relação ao ensino através do remoto? \*

**B** *I* U  

A Escola proporcionou momentos de treinamento

Aprendi por conta própria, participando de treinamentos e cursos de aperfeiçoamento

Aprendi através de grupos de estudo com os professores da escola.

Não trabalhei com as tecnologias digitais



## APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

00:21     

Cópia de Pesquisa: Formação C         

Perguntas Respostas Configurações

Aprendi através de grupos de estudo com os professores da escola.

Não trabalhei com as tecnologias digitais

8- A Instituição que você trabalha promove/favorece cursos, encontros, formação para realizar trabalhos com Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC)? \*

**B** *I* U  

nenhum

pouco

regular

muito

9- Como você avalia sua familiaridade com as ferramentas de apoio Google formulário, google classroom, Wordwall, Jogo entre outros \*

**B** *I* U  

Satisfatória, consigo utilizar bem várias ferramentas

Mediana, preciso de treinamento mais específico para o uso das várias ferramentas disponíveis

Insatisfatória, ainda tenho muito receio desse universo tecnológico

outro

10- Você gostaria de participar de uma oficina de formação continuada sobre tecnologias digitais da Informação e Comunicação (TDIC)? Marque, se sim na questão seguinte marque, qual você desejaria \*

**B** *I* U  

Google Formulário

Google Classroom

Wordwall

Jogo



## ANEXO C – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

Instituto Federal Baiano Programa de Pós-Graduação em Educação  
Profissional e Tecnológica Campus Catu

**TEMA:** Formação Continuada em Letramento Digital para professores da  
Educação Profissional e Tecnológica.

**PESQUISADORA:** Silvana Casais do Espírito Santo

**ORIENTADOR:** Prof. Dr. Gilvan Martins Durães

**COORIENTADORA:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Patrícia de Oliveira

### GRUPO FOCAL

**Dados pessoais e profissionais**

**Nome:** \_\_\_\_\_

**Idade:** \_\_\_\_\_ anos **Sexo:** ( ) Fem. ( ) Masc.

**Formação:** ( ) graduação ( ) especialização ( ) mestrado ( ) doutorado

**Ano de conclusão da Graduação:** \_\_\_\_\_

**Ano de conclusão de sua última titulação:** \_\_\_\_\_

**Tempo total de serviço docente:** \_\_\_\_\_

**Tempo de serviço docente no Colégio Estadual Edvaldo Fernandes:**

\_\_\_\_\_ **Tipo de vínculo:** ( ) Professor Efetivo ( ) Professor

**Substituto**

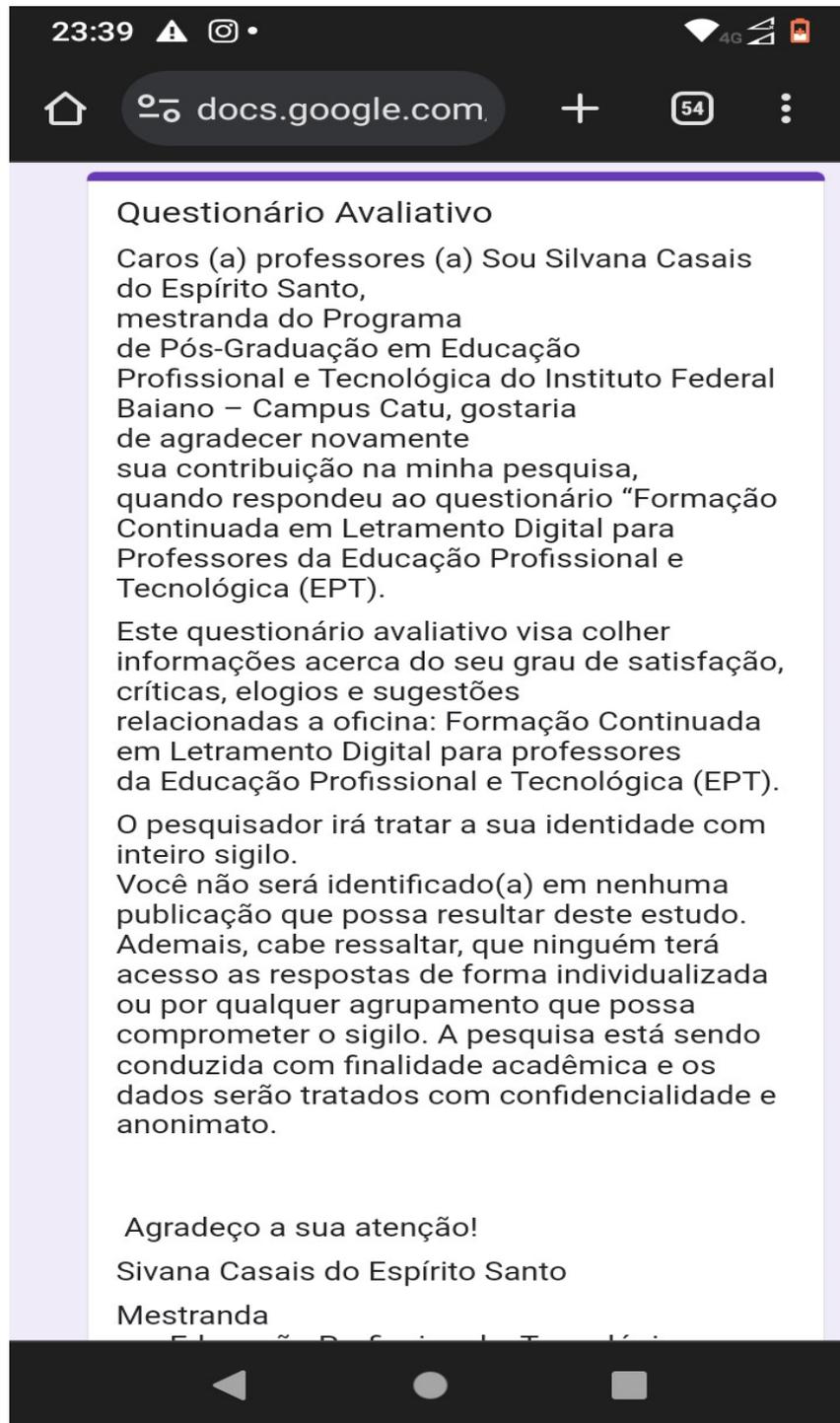
**Disciplina(s) que leciona:**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### Perguntas

1. Qual a importância das tecnologias digitais na educação?
- 2 - Você acha necessário que haja formação continuada para professores?

## APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO AVALIATIVO



## APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO AVALIATIVO

23:40    4G 

Enviar por e-mail \*

Registrar silvanacasais66@gmail.com como o e-mail a ser incluído na minha resposta

Você leciona disciplinas: \*

Base Nacional comum

Parte Específica do Ensino Profissional

Prática Profissional

 Esta pergunta é obrigatória

**Avaliação da Oficina \***

	Bom	Ótimo	Regular	Péssimo
Organização geral da Oficina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acessibilidade da Oficina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pertinência e relevância do assunto abordado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Recursos materiais e tecnológicos utilizados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

 Esta pergunta exige pelo menos uma resposta por linha

**Avaliação da Ministrante da Oficina \***

	Bom	Ótimo	Regular	Péssimo
Conhecimento e domínio de conteúdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adequação aos objetivos da oficina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Clareza na exposição dos assuntos abordados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relacionamento com os participantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO AVALIATIVO

23:40    4G 

abordados

Relacionamento com os participantes

 Esta pergunta exige uma resposta por linha

**Avaliação da sua participação \***

	Bom	Ótimo	Regular	Coluna 4	Péssimo
Compreensão dos assuntos abordados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interesse acerca do tema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aplicabilidade do tema apresentado no seu espaço de trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Você já conhecia e utilizava das ferramentas abordadas \*

Sim

Não

Comente sua resposta: \*

Sua resposta \_\_\_\_\_

Ao fim dessa pesquisa reservamos esse espaço para comentários e observações relacionados ao curso, sugestões, pontos positivos e negativos: \*

Sua resposta \_\_\_\_\_

**Enviar**  Página 1 de 1 [Limpar formulário](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.  
[Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários

