PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PATRÍCIA DOS SANTOS BIGOLI

O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS TÉCNICAS ESTADUAIS DO CENTRO PAULA SOUZA NA GERAÇÃO DE PROCESSOS FORMATIVOS EMANCIPATÓRIOS

Presidente Prudente - SP
2025

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PATRÍCIA DOS SANTOS BIGOLI

O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS TÉCNICAS ESTADUAIS DO CENTRO PAULA SOUZA NA GERAÇÃO DE PROCESSOS FORMATIVOS EMANCIPATÓRIOS

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ademir Henrique Manfré

Presidente Prudente - SP
2025

Catalogação Internacional de Publicação (CIP)

370 B594p

Bigoli, Patrícia dos Santos.
O papel da coordenação pedagógica nas escolas técnicas estaduais do Centro Paula Souza na geração de processos formativos emancipatórios. / Patrícia dos Santos Bigoli. – Presidente Prudente, 2025.
101 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2025.
Bibliografia.
Orientador: Prof. Dr. Ademir Henrique Manfré.

1. Coordenação pedagógica. 2. Educação profissional. 3. Processos formativos. I. Título.

Catalogação na fonte – Bibliotecária Renata Maria Morais de Sá – CRB 8 /10234

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA – UNOESTE

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO

Aos sete dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e cinco, às treze horas e trinta minutos, na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Unoeste, **PATRÍCIA DOS SANTOS BIGOLI**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Área de Concentração: "Educação", submeteu-se à Defesa da Dissertação intitulada: **"O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS TÉCNICAS ESTADUAIS DO CENTRO PAULA SOUZA NA GERAÇÃO DE PROCESSOS FORMATIVOS EMANCIPATÓRIOS"** perante a Banca Examinadora composta pelos professores doutores: Ademir Henrique Manfré (orientador), Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi (membro interno) e Divino José da Silva (membro externo). Encerrada a defesa, procedeu-se ao julgamento, cujo resultado foi:

[X] Aprovado(a) [ ] Aprovado (a) com reformulações[1] [ ] Reprovado (a)

Nada mais a tratar, foi lavrada a presente ata que, após lida e aprovada, foi assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

Central de Assinaturas Eletrônicas

Sobre o documento

Assunto: Documento eletrônico
Status do documento: Concluído
Data de criação do documento: 07/03/2025 18:00
Fuso horário: (UTC-03:00) Brasília
Número de assinaturas: 3
Solicitante: LUCIANA APARECIDA POLIDO BRAMBILLA (#6056638)

Signatários do documento

ADEMIR HENRIQUE MANFRE (PROFESSOR)
ademirmanfre@yahoo.com.br
Recebido em 07/03/2025 18:00
Assinado em 08/03/2025 15:10
Assinatura Interna UNOESTE
Usando endereço IP: 179.107.4.235
ID da assinatura: 4508350

CRISTIANO AMARAL GARBOGGINI DI GIORGI (PROFESSOR)
utopico02@gmail.com
Recebido em 07/03/2025 18:00
Assinado em 07/03/2025 21:41
Assinatura Interna UNOESTE
Usando endereço IP: 2804:7f0:90b2:a019:e541:eb12:ecbd:212f
ID da assinatura: 4508351

DIVINO JOSÉ DA SILVA (SIGNATÁRIO EXTERNO)
divino.silva@unesp.br
Recebido em 07/03/2025 18:00
Assinado em 08/03/2025 09:45
Assinatura Interna UNOESTE
Usando endereço IP: 186.194.224.227
ID da assinatura: 4508352

URL do documento: https://www.unoeste.br/ca/ca7dde08
Assinatura digital do documento: 541b29708c806a204ffc059c566ee76983e85aa7c3bea4d20a07b853966bfe3c
UNOESTE - Universidade do Oeste Paulista
Mantida pela Associação Prudentina de Educação e Cultura - APEC

Utilize o QRCode abaixo para conferir a autenticidade deste documento:

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha filha, Alice Bigoli Maia que, com sua doçura e paciência, suportou minhas ausências e, ao mesmo tempo, preencheu minha vida com amor e inspiração. Que ela cresça sabendo que o conhecimento é um caminho para a liberdade e a transformação.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer, em primeiro lugar, a Jeová, que, em Seu infinito amor, concebeu minha existência, e a Jesus, mestre misericordioso da reforma íntima do meu espírito.

Expresso minha profunda gratidão ao meu orientador, Prof. Dr. Ademir Henrique Manfré, por sua paciência, respeito às minhas imperfeições e dificuldades, e por sua orientação sempre atenta e generosa. Sua sabedoria e olhar crítico não apenas contribuíram para o aperfeiçoamento deste trabalho, mas também foram fundamentais para minha formação acadêmica e pessoal. Sou grata por sua confiança e pelo incentivo constante ao pensamento reflexivo e à construção de uma pesquisa significativa.

À minha valiosa filha, Alice, para quem sou eternamente grata pela oportunidade de amá-la e humildemente educá-la para a vida. Obrigada pelas lições e pelo amor que seus olhos refletem ao me ensinar como ser sua mãe.

Aos meus pais, Celina e Pedro, que tornaram possível esta e tantas outras jornadas, oferecendo-me apoio incondicional e suporte inestimável. Minha mais profunda admiração e gratidão por tudo o que me doaram ao longo da vida.

À minha irmã Paula e ao meu cunhado Danilo, por serem a melhor rede de apoio que eu poderia ter, despendendo tempo e dedicação a mim e à minha filha para que eu pudesse seguir com meus estudos.

Aos membros da banca examinadora de qualificação e dissertação, pela leitura minuciosa, pelas ricas e significativas contribuições que aprimoraram este trabalho.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Unoeste, pelo suporte pedagógico e administrativo essencial ao desenvolvimento desta pesquisa.

Aos colegas do grupo de pesquisa EPED com quem tive a oportunidade de aprender, construir e compartilhar conhecimentos.

Aos amigos que estiveram ao meu lado nesta jornada, seja por meio da escuta, do incentivo ou do acolhimento.

Por fim, reconheço que muitas pessoas, mesmo sem serem citadas aqui, contribuíram direta ou indiretamente para que este projeto se tornasse realidade. A todas elas, meus mais sinceros agradecimentos, pois suas presenças permanecem guardadas em meu coração.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – (Brasil) CAPES – Código de Financiamento 001”, cujo suporte foi fundamental para a concretização desta pesquisa.

RESUMO

O papel da Coordenação Pedagógica nas Escolas Técnicas Estaduais do Centro Paula Souza na geração de Processos Formativos Emancipatórios

Esta dissertação de mestrado está situada junto à linha de pesquisa Políticas Públicas em Educação, Processos Formativos e Diversidade do PPGE da Universidade do Oeste Paulista - Unoeste e tem como tema o papel da coordenação pedagógica nas Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) do Centro Paula Souza (CPS). A problemática centra-se em investigar qual o papel da coordenação pedagógica na geração de processos formativos emancipatórios em uma instituição de ensino de nível médio técnico. Metodologicamente, optou-se pela investigação qualitativa na qual aplicamos questionários semiestruturados com 22 coordenadores pedagógicos de 22 unidades de ensino localizadas na região de Marília e de Presidente Prudente/SP, além de pesquisas bibliográficas e documentais que visaram estudar o papel da coordenação pedagógica na mencionada instituição. Teoricamente, pautou-se pela análise crítica frankfurtiana investigando o conceito de educação para a emancipação. Como resultados, o estudo evidenciou que o papel da coordenação pedagógica nas Etecs é fundamental para promover a educação que vai além da mera preparação técnica, integrando o desenvolvimento da consciência crítica e da autonomia entre os estudantes e professores. A análise das respostas dos coordenadores pedagógicos indicou que estratégias de reflexão crítica são usadas como formas de desafiar a lógica instrumental. No entanto, também foram destacados desafios importantes, especialmente relacionados à falta de formação específica na área e à predominância da visão técnica para o mercado de trabalho que limita a implementação de práticas emancipatórias. Esses achados reforçam a necessidade de formação contínua que possibilite aos CPs a ampliação de sua atuação como mediadores de processos formativos comprometidos com a autonomia e a emancipação.

Palavras-chave: coordenação pedagógica; processos formativos; educação profissional tecnológica; educação; teoria crítica.

ABSTRACT

The pole of Pedagogical Coordination in State Technical Schools of Centro Paula Souza in the generation of Emancipatory Educational Processes

This master's dissertation, part of the PPGE's research line on Public Policies in Education, Educational Processes, and Diversity at Unoeste, investigates the role of pedagogical coordination in generating emancipatory educational processes within a secondary-level technical education institution, specifically the State Technical Schools (Etecs) of Centro Paula Souza (CPS). The central research problem is to examine how pedagogical coordination generates such processes. Methodologically, a qualitative investigation was conducted through semi-structured questionnaires applied to 22 pedagogical coordinators from 22 teaching units located in the Marília and Presidente Prudente/SP regions. Additionally, bibliographic and documental research was carried out to analyze the role of pedagogical coordination. Theoretically, the study is based on the Frankfurt School's critical analysis, investigating the concept of education for emancipation. The results indicate that pedagogical coordination in Etecs plays a fundamental role in fostering education that goes beyond mere technical preparation. It integrates the development of critical consciousness and autonomy among students and teachers. The analysis of the pedagogical coordinators' responses revealed that strategies of critical reflection are employed as means to challenge instrumental rationality. However, significant challenges were also identified, particularly related to the lack of specific training in the field and the predominance of a technicist and market-oriented vision, which restricts the full implementation of emancipatory practices. These findings highlight the need for continuous training that enables pedagogical coordinators to expand their role as mediators of formative processes committed to autonomy and emancipation.

Keywords: pedagogical coordination; educational processes; technical and vocational education; education; critical theory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa dos municípios atendidos pelas Supervisão Educacional Regional de Marília e Presidente Prudente 24
Figura 2 - Organização das áreas da Supervisão e Subdivisões Regionais 34
Figura 3 - Organograma departamental de escolas técnicas 36
Figura 4 - Organograma departamental de escolas técnicas com laboratório de produção agropecuária 36

LISTA DE TABELA

Tabela 1- Formação acadêmica dos participantes 46

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 - Dimensões de análise das atribuições do CP de acordo com a Deliberação n.º 20 de 2015 40

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 - Tempo de atuação na coordenação pedagógica.....50

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 14
1.1 Objetivo geral 18
1.2 Objetivos específicos 19
2 PERCURSO METODOLÓGICO 21
3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA (EPT), CENTRO PAULA SOUZA (CPS) E AS ESCOLAS TÉCNICAS ESTADUAIS (ETECS) 26
4 O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DE ESCOLAS TÉCNICAS ESTADUAIS DO CENTRO PAULA SOUZA NA GERAÇÃO DE PROCESSO FORMATIVOS 38
4.1 As atribuições da coordenação pedagógica que orientam o trabalho nas unidades de ensino 38
4.2 Coordenação pedagógica no Centro Paula Souza: perfil profissional e formativo 45
4.3 Educação Profissional e Tecnológica: compreensão dos CPs sobre EPT 52
4.4 O conceito de formação nas Etecs: apenas preparação para o mundo do trabalho? 56
4.5 Alinhamento das práticas pedagógicas às diretrizes da EPT e preparação dos CPs para as demandas das diretrizes da EPT 59
4.6 Atuação dos CPs no desenvolvimento profissional docente 62
4.7 Avaliação e Resultados de Aprendizagem: critérios adotados pelos CPs 67
4.8 Educação emancipadora e as práticas desenvolvidas nas Etecs na percepção dos CPs 70
5 A TEORIA CRÍTICA NA CONSTRUÇÃO DE PROCESSOS FORMATIVOS EMANCIPATÓRIOS 75
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 85
REFERÊNCIAS 88
ANEXO - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA 93
APÊNDICES 97
APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO 98
APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 99

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa intitulada “O Papel da Coordenação Pedagógica nas Escolas Técnicas Estaduais do Centro Paula Souza na Geração de Processos Formativos Emancipatórios” decorreu do meu envolvimento como Coordenadora de Projetos para o grupo de Supervisão Educacional com atuação junto à área de Gestão Pedagógica (Geped) das Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) do Núcleo Regional de Administração de Marília e Presidente Prudente/SP, com sede localizada no munícipio de Assis – São Paulo e vinculada à rede de ensino conhecida como Centro Paula Souza (CPS), oficialmente denominada Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS).

Minha formação acadêmica é interdisciplinar, incluindo bacharelado em Administração de Empresas, MBA em Gestão de Pessoas e Liderança, especialização em Formação Pedagógica e, atualmente, concluindo licenciatura em Pedagogia. Minha trajetória educacional e profissional tem raízes numa experiência pessoal transformadora em uma Escola Técnica Estadual na zona leste de São Paulo, onde cursei o ensino médio, iniciei minha formação técnica em Administração e obtive minha primeira experiência de trabalho. Essa vivência inicial despertou minha visão sobre o potencial da educação e dos profissionais que nela atuam para impactar efetivamente a vida dos alunos. Inspirada pela atuação de um professor que marcou minha formação com práticas reflexivas e significativas, decidi, mais tarde, dedicar-se à docência.

Após experiências no setor privado, fui convidada a assumir o cargo de Diretora de Serviços Administrativos em uma nova Etec, e posteriormente passei a lecionar. Minha atuação docente, iniciada aos 21 anos, revelou-se desafiadora e enriquecedora, consolidando minha dedicação à educação técnica e minha colaboração com a comunidade escolar.

Ao longo de minha carreira, alterno entre funções administrativas e pedagógicas. Atuei na gestão de pessoas no setor privado em organizações nacionais e multinacionais e, mais tarde, voltei a me dedicar exclusivamente à educação ao me mudar para o interior do estado de São Paulo. Nessa nova fase, contribuí como professora e coordenadora de cursos técnicos, além de liderar a implantação do programa Novotec Integrado em parceria com a Secretaria Estadual de Educação.

Em 2022, após processo seletivo interno, assumi o papel de Coordenadora de Projetos na Supervisão Pedagógica da região de Marília e Presidente Prudente, apoiando a gestão pedagógica de 22 Etecs. Esta experiência suscitou reflexões e questionamentos sobre a complexidade dos ambientes escolares e a importância da formação contínua e crítica. Movida por esses desafios e pela necessidade de aprimorar meu entendimento sobre o papel da educação, ingressei no Mestrado em Educação onde, em contato com a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, surgiu o interesse em investigar o papel da coordenação pedagógica nas Etecs do Centro Paula Souza na geração de processos formativos emancipatórios.

Até este ponto, utilizamos a primeira pessoa do singular para apresentar a trajetória acadêmica e profissional que fundamenta esta pesquisa, uma vez que essa abordagem permite expor de forma direta as experiências e motivações que impulsionaram o estudo. A partir daqui, adotamos o plural majestático como recurso discursivo, não apenas para conferir maior objetividade e embasamento às reflexões e análises, mas também para reforçar a natureza coletiva da produção científica.

A justificativa para esta pesquisa está ancorada na necessidade de compreender, dentro do cenário educacional da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), frequentemente marcado pela predominância da lógica instrumental e tecnicista, como o papel do Coordenador Pedagógico (CP) pode mediar as diretrizes institucionais com a construção de práticas educativas transformadoras. Nosso estudo insere-se no contexto da EPT no Brasil cujo histórico tem oscilado entre a ênfase na formação voltada ao mercado e a busca por uma educação mais ampla e humanística. As Etecs, como instituições de ensino técnico de nível médio vinculadas ao CPS, refletem essas dificuldades ao tentar articular a formação profissional, voltada para atender às demandas do mercado de trabalho, com a formação básica do ensino médio. Contudo, há a necessidade crescente de promover a formação de indivíduos autônomos e críticos, transcendendo a lógica puramente instrumental. Nesse cenário, consideramos que o CP desempenha papel especialmente relevante, uma vez que pode tanto reforçar a lógica tecnicista quanto atuar como agente da educação comprometida com a formação cultural.

Para Adorno e Horkheimer (1985), a formação, no contexto da Teoria Crítica, está vinculada ao conceito de *Bildung*, que representa a formação cultural tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva. Esse processo é caracterizado pela apropriação crítica da cultura e pela autorreflexão, elementos fundamentais à

emancipação. Entendemos que a *Bildung* possibilita aos indivíduos o desenvolvimento do pensamento crítico de maneira autônoma. Para que isso ocorra, é essencial que a formação se baseie em experiências culturais concretas, permitindo a interação com o conhecimento e a construção de significados.

Na obra Dialética do Esclarecimento, Adorno e Horkheimer (1985) defendem a tese de que a promessa emancipadora do Iluminismo foi distorcida pela racionalidade instrumental predominante na sociedade moderna. Em vez de promover autonomia e liberdade, a razão instrumental – centrada na eficiência e no controle – transformou a *Bildung* em semiformação (*Halbbildung*). A semiformação, moldada pela Indústria Cultural, resulta em indivíduos conformados e desprovidos de pensamento crítico, preparados apenas para atender às demandas do mercado. Dessa forma, podemos associar a semiformação à barbárie, uma vez que ela subordina a individualidade e a experiência formativa à lógica da dominação e da mercantilização.

Diante do exposto, a presente pesquisa se fundamenta na Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, sobretudo nos conceitos de emancipação e crítica à racionalidade instrumental desenvolvidos por Adorno e Horkheimer (1985). A formação técnica e profissional, conforme estruturada na sociedade contemporânea, frequentemente reforça uma lógica instrumental que prioriza a adaptação dos sujeitos ao mercado de trabalho em detrimento do desenvolvimento da consciência crítica e autônoma.

Assim, buscamos investigar em que medida a coordenação pedagógica nas Etecs do Centro Paula Souza pode atuar como espaço de resistência a essa lógica, possibilitando a construção de processos formativos emancipatórios.

No contexto brasileiro, o pensamento de Freire (1996) contribui de forma significativa para essa reflexão, ao defender a educação libertadora baseada no diálogo e na problematização da realidade. Para Freire, o processo educativo deve romper com o modelo bancário de ensino e fomentar a autonomia dos sujeitos por meio da conscientização e da participação ativa na transformação social. Assim, articulamos a Teoria Crítica e a pedagogia freireana como forma de compreender os desafios e as potencialidades da coordenação pedagógica enquanto mediadora entre as diretrizes institucionais da educação profissional e a construção de uma formação que transcenda a adaptação ao mercado, promovendo o desenvolvimento de cidadãos críticos e engajados.

Adorno (1995) defende que a emancipação é um processo que envolve a liberação do pensamento e da ação das formas de dominação e alienação que permeiam a sociedade. Ele aponta a autorreflexão crítica como essencial para a construção da consciência verdadeira, destacando a educação como espaço central para a resistência à lógica instrumental e à reprodução de desigualdades sociais.

A análise de Adorno e Horkheimer (1985) sobre o Iluminismo revela a complexidade de suas contradições históricas. Embora o esclarecimento tenha possibilitado avanços, ele também contém elementos regressivos que perpetuam a dominação e a alienação. A "autodestruição do esclarecimento", como apontam os autores, ocorre quando o pensamento racional é reduzido ao pragmatismo técnico desprovido de reflexão crítica sobre suas próprias contradições. Essa coisificação do pensamento e a desumanização das relações humanas também se manifestam no contexto educacional.

> A aporia com que nos defrontamos em nosso trabalho revela-se assim como o primeiro objeto a investigar: a auto-destruição do esclarecimento. Não alimentamos dúvida nenhuma - e nisto consiste nossa petitio principii - de que a liberdade na sociedade é inseparável do pensamento esclarecedor. Contudo, acreditamos ter reconhecido com a mesma clareza que o próprio conceito deste pensamento, tanto quanto as formas históricas concretas, as instituições da sociedade com as quais está entrelaçado, contém o germe para a regressão que hoje tem lugar por toda parte. Se o esclarecimento não acolhe dentro de si a reflexão sobre este elemento regressivo, está selando seu próprio destino. Abandonando a seus inimigos a reflexão sobre o elemento destrutivo do progresso, o pensamento cegamente pragmatizado perde seu caráter superador e, por isto, também sua relação com a verdade. (Adorno; Horkheimer, 1985, p.13).

No debate radiofônico “Educação – para quê?”, Adorno (1995) aborda os desafios da emancipação no âmbito educacional. Alerta que, ao preparar os indivíduos apenas para se ajustarem ao mundo, a educação corre o risco de produzir indivíduos coisificados e conformados. Assim, é fundamental que a educação transcenda os modelos predefinidos e tecnicistas promovendo espaços de reflexão, diálogo e de resistência. Adorno (1995) critica práticas educacionais que tratam os estudantes como meros "objetos", equiparando a escola que adota tais métodos à fábrica. Essa racionalidade instrumental manifesta-se nas metodologias reificadoras, nos currículos dominados pela lógica do capital e na negação da experiência formativa, que é essencial à construção da autonomia e da emancipação.

> Penso sobretudo em dois problemas difíceis que é preciso levar em conta quando se trata de emancipação. Em primeiro lugar, a própria organização do mundo em que vivemos é a ideologia dominante – hoje muito pouco parecida com uma determinada visão de mundo ou teoria –, ou seja, a organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão intensa sobre as pessoas que supera toda educação. (...) No referente ao segundo problema (...) emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade (...) A educação seria impotente se ignorasse a adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém seria questionável igualmente se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, em consequência do que a situação existente se impõe no que tem de pior (Adorno, 1995, p. 143).

A rigidez e a formalidade desse modelo de educação são identificadas como obstáculos à emancipação dos indivíduos. Quando a educação não é capaz de possibilitar a autonomia, ela se torna um perigoso instrumento de manipulação, afirmou o pensador. A abordagem autoritária subjacente a essa visão educacional retrata o aluno como passivo, carente de conhecimento, enquanto atribui ao professor o papel de possuidor do saber. A crítica de Adorno ressoa com a necessidade do processo formativo reflexivo que promove a participação ativa dos alunos no processo de aprendizado e estimula a compreensão crítica de si mesma, afastando-se de modelos autoritários que limitam o potencial emancipatório dos indivíduos no contexto educacional (Zambel; Lastória, 2016)

Diante da amplitude que caracteriza a temática, esta investigação propõe trazer as contribuições dos autores frankfurtianos para o presente, analisando como o CP pode romper com a lógica instrumental que frequentemente domina a educação profissional e tecnológica e promover a construção de processos formativos que favoreçam a emancipação dos estudantes. Dessa forma, delineamos os seguintes objetivos:

1.1 Objetivo geral

Refletir sobre o papel da Coordenação Pedagógica de Escolas Técnicas Estaduais do Centro Paula Souza na geração de processos formativos emancipatórios a partir da abordagem filosófica da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt.

1.2 Objetivos específicos

- Investigar as dimensões educacionais presentes no papel da coordenação pedagógica e que orientam o trabalho nas unidades de ensino;
- Analisar as implicações administrativas, políticas e pedagógicas do coordenador pedagógico nas unidades de ensino;
- Refletir sobre os conceitos de emancipação e de racionalidade instrumental na perspectiva da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt;
- Pensar a Teoria Crítica enquanto elemento central de análise na construção de processos formativos emancipatórios.

As contribuições esperadas deste estudo incluem o aprofundamento da compreensão sobre o papel do CP na geração de processos formativos críticos e emancipatórios, oferecendo subsídios teóricos e práticos para a formação contínua desses profissionais. Ao investigar as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados pelos CPs, a pesquisa visou contribuir para a construção de políticas educacionais e práticas pedagógicas que promovam a educação voltada à transformação social.

Essa pesquisa é delimitada à atuação dos CPs de 22 Etecs localizadas nas regiões de Marília e Presidente Prudente, no estado de São Paulo. Essa delimitação não apenas viabiliza o acesso aos dados, mas também permite a análise aprofundada de um grupo específico cujas experiências e práticas pedagógicas oferecem ricas oportunidades para o estudo da educação emancipadora no contexto da EPT.

A estrutura de trabalho é organizada em seções que exploram aspectos fundamentais sobre o papel dos CPs. Na seção inicial, “Introdução”, são apresentados o tema, a contextualização e o problema de pesquisa, além dos objetivos gerais e específicos, justificativa, delimitação e as possíveis contribuições do estudo. A segunda seção, “Percurso Metodológico”, detalha a metodologia qualitativa utilizada, incluindo a aplicação de questionários semiestruturados e a análise documental e bibliográfica, delineando a abordagem e as ferramentas que sustentam o estudo.

A terceira seção, “Educação Profissional Tecnológica (EPT), Centro Paula Souza (CPS) e as Escolas Técnicas Estaduais (Etecs)” aborda o contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil e os desafios históricos e pedagógicos que influenciam as Etecs destacando o papel central do CPS. Na quarta seção, “O Papel da Coordenação Pedagógica nas Escolas Técnicas do CPS na

Geração de Processos Formativos Emancipatórios” são exploradas as atribuições formais do CP, o perfil formativo e profissional e as potencialidades em atuar como agente de emancipação no contexto educacional das Etecs a partir dos resultados da coleta de dados.

Em seguida, a quinta seção, “A Teoria Crítica na Construção de Processos Formativos Emancipatórios” relaciona as atribuições do CP aos princípios da Teoria Crítica discutindo como a educação emancipadora pode ser experienciada no ambiente técnico-profissional. Por fim, em “Considerações Finais”, os principais achados da pesquisa são apresentados, juntamente com suas limitações e as contribuições para a prática pedagógica e para futuras investigações na área.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

A abordagem de pesquisa proposta na trajetória metodológica deste estudo é de caráter qualitativo, levando em consideração Denzin e Lincoln (2005), pois a pesquisa qualitativa se baseia na realidade socialmente construída havendo uma relação próxima entre os pesquisadores e seu objeto de estudo, não propondo a generalização de um fenômeno. Ainda relatam Gerhard e Silveira (2009, p. 31): “A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc”.

Triviños (1987) afirma que a pesquisa qualitativa é realizada basicamente de forma descritiva e tem como preocupação essencial o significado. Para Gatti e André (2011), a abordagem de pesquisa qualitativa permite o compromisso maior com as melhorias socioeducacionais por parte dos pesquisadores, o que corrobora essa abordagem para permitir melhor compreensão e engajamento acadêmico.

> Todo esse conjunto de possibilidades para estudos de problemas em educação ampliou o universo epistemológico da discussão dos fatos educacionais, e permitiu, pelas novas posturas assumidas, um engajamento mais forte dos pesquisadores com as realidades investigadas, e levou ao reconhecimento da relação próxima entre pesquisadores e pesquisados, criando um compromisso maior com as necessidades e possibilidades de melhorias sócio-educacionais, por meio de intervenções diretas nas realidades pesquisadas ou pelo envolvimento nos debates e na formulação das políticas educativas. (Gatti; André, 2011, p. 32).

A orientação de pesquisa é descritiva-analítica porque permite não apenas descrever as percepções dos coordenadores pedagógicos sobre o conceito de formação, mas também explorar as razões e implicações subjacentes a essas percepções, proporcionando uma compreensão mais profunda e crítica do papel da coordenação pedagógica nas Etecs, ou seja, buscando “descobrir a existência de associações entre variáveis e a natureza dessas associações” (Gil, 2008, p. 28).

Essa perspectiva foi integrada à metodologia para reforçar a necessidade de situar o papel dos CPs no contexto histórico e social em que estão inseridos, destacando sua atuação como mediadores de práticas pedagógicas que desafiam a instrumentalização da educação. Dessa forma, o presente não é apenas um ponto de observação, mas espaço para compreender como as condições históricas e culturais

moldam as práticas educacionais e, ao mesmo tempo, podem ser transformadas por elas.

Assim, esta pesquisa adota a metodologia que busca não apenas descrever e analisar a prática dos CPs, mas também propor alternativas que visem à emancipação. Essa integração metodológica sustenta-se na crítica à racionalidade instrumental e na valorização de práticas reflexivas e éticas que promovem a autonomia e a autorreflexão. Assim, reconhecemos os CPs como intelectuais críticos que não apenas operam dentro das diretrizes institucionais, mas também questionam e reformulam essas diretrizes a partir da leitura crítica do presente. Esse diálogo teórico-metodológico amplia os horizontes da pesquisa, configurando-a como proposta que transcende o diagnóstico das práticas educacionais e avança em direção à construção de alternativas emancipatórias e transformadoras no contexto da EPT.

A pesquisa, com protocolo de aprovação do CEP nº. 78139924.5.0000.5515, adotou três etapas como procedimentos metodológicos para a investigação do objeto: 1) a pesquisa bibliográfica; 2) a pesquisa documental e 3) o questionário.

No primeiro momento, a pesquisa bibliográfica teve como base de dados a revisão de literatura para identificação de obras clássicas e artigos presentes no portal *Scielo e Capes Periódicos* visando subsidiar o aprofundamento teórico dos principais conceitos dos teóricos da Escola de Frankfurt, com atenção especial para a relação entre racionalidade instrumental e emancipação. O recorte temporal adotado foi de 2013 a 2023, considerando que produções recentes podem trazer reflexões relevantes para o campo de pesquisa, especialmente frente às mudanças sociais significativas que impactam a educação e o ensino técnico.

No segundo momento, a pesquisa documental pautou-se pela seleção e análise de materiais produzidos pelo CPS e pelas Etecs que orientam o Projeto Político Pedagógico e a atuação dos CPs que auxiliam a compreensão das diretrizes das políticas educacionais e institucionais.

No terceiro momento, a coleta de dados ocorreu pela utilização da técnica de questionário realizada via *Google Forms*. O questionário, segundo Gil (2008, p.121), pode ser definido:

> [...] como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre

> conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

O questionário foi realizado de forma semiestruturada, ou seja, combina elementos de perguntas abertas e fechadas. Nesse tipo de questionário, elaboramos uma estrutura básica com algumas perguntas específicas, mas também reservamos espaço para respostas mais detalhadas por parte dos participantes. Isso possibilitou a obtenção de informações qualitativas e quantitativas tornando o questionário mais flexível e adaptável às diferentes perspectivas dos participantes.

O questionário que contempla 13 perguntas visou investigar: 1) Qual é a sua formação acadêmica? 2) Há quanto tempo você atua na coordenação pedagógica? 3) Como você entende a educação profissional e tecnológica (EPT)? 4) Qual é a sua compreensão sobre o conceito de formação oferecido pelas Etecs? 5) Quais são os critérios adotados para interpretar os resultados de aprendizagem dos estudantes? Aponte, pelo menos, dois. 6) Como a Coordenação Pedagógica contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes na sua unidade? 7) Levando em consideração a natureza da educação profissional e tecnológica do CPS, quais demandas os docentes apresentam ao coordenador pedagógico em termos de formação? Mencione, pelo menos, duas. 8) As práticas pedagógicas no ambiente educacional da Etec estão alinhadas às diretrizes atuais da educação profissional e tecnológica? Se sim, mencione, pelo menos, uma. 9) Você se sente preparado/a para lidar com as demandas da educação profissional e tecnológica? Sim? Não? Explique, por favor. 10) Você considera as práticas pedagógicas desenvolvidas pela Etec como emancipadoras? Se sim, cite 2 exemplos. 11) Existem estratégias para alinhar as ações de desenvolvimento docente às mudanças nas demandas educacionais? Se sim, poderia mencionar, pelo menos, uma? 12) Em sua concepção, qual a importância de o estudante cursar a educação profissional e tecnológica? E, por fim, 13) O que você entende por educação emancipadora?

Essas questões foram elaboradas com o intuito de obter uma visão detalhada sobre a formação acadêmica e as concepções dos participantes a respeito das práticas educativas nas Etecs com foco em identificar elementos que podem ser caracterizados como emancipadores nos processos formativos.

A escolha dessa técnica justifica-se pelo número elevado de participantes na pesquisa que estão numa área geográfica extensa, pois, foram convidados 22 coordenadores pedagógicos pertencentes a 22 unidades de ensino (Etec) de 20

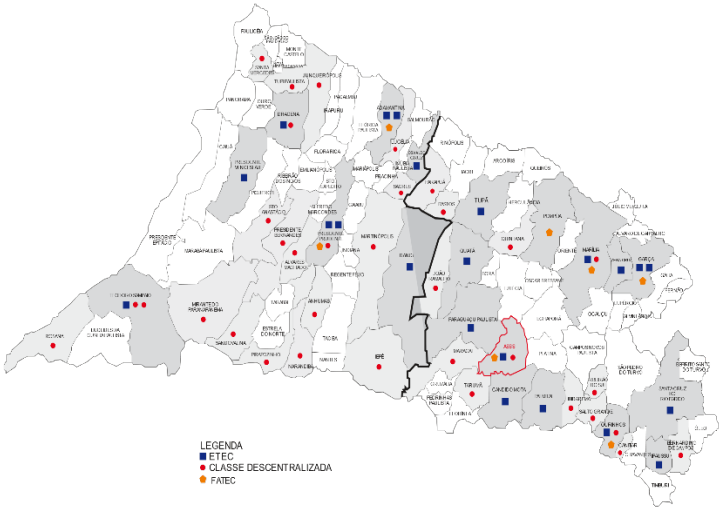
municípios diferentes do estado de São Paulo, obtendo-se retorno de 19 respondentes, o que representa 86,36% dos participantes da pesquisa entre o período de 10 de junho a 01 de julho de 2024.

As 22 Etecs pesquisadas correspondem a duas regiões diferentes do Estado de São Paulo: Marília e Presidente Prudente, abrangendo dezenove municípios, com diferenças socioeconômicas e culturais marcantes entre si. A escolha dessas unidades se deu pelo fato de pertencermos ao grupo de supervisão educacional pedagógica dessa região, circunstância que nos aproxima do contexto em que essas unidades de ensino estão inseridas.

A região abrange os seguintes municípios: Osvaldo Cruz, Marília, Presidente Prudente, Paraguaçu Paulista, Dracena, Rancharia, Adamantina, Candido Mota, Quatá, Garça, Santa Cruz do Rio Pardo, Teodoro Sampaio, Assis, Tupã, Vera Cruz, Presidente Venceslau, Palmital, Ipaussu e Ourinhos.

Essas unidades de ensino atendem, atualmente, um total de 14.674 estudantes. Dentre eles, 1.924 encontram-se matriculados no Ensino Médio com Itinerário Formativo de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Linguagens e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias. No Ensino Médio, com Itinerário Formativo de Formação Técnica e Profissional, há 6.823 estudantes, enquanto 5.927 estão matriculados em cursos técnicos concomitantes ou subsequentes (CPS, 2024a).

Figura 1 - Mapa dos municípios atendidos pelas Supervisão Educacional Regional de Marília e Presidente Prudente



Fonte: CPS (2019).

Os resultados foram expressos a partir de planilhas do Microsoft Excel na qual foram constituídas categorias usando a Análise de Conteúdo, concebida por Bardin (2016, p. 44) “[...] como um conjunto de técnicas de análises de comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

Procedemos à pré-análise das questões abertas por meio de leituras flutuantes, conforme indica Bardin que, no caso deste estudo, originou impressões que fundamentaram categorias explicativas e analíticas. A partir do problema de pesquisa, definiu-se o objetivo da análise do questionário, estabelecendo as unidades de análise e categorias temáticas frequentemente mencionadas em cada resposta, as quais emergiram como padrões.

Dado o percurso metodológico detalhado, a próxima seção, intitulada "Educação Profissional Tecnológica (EPT), Centro Paula Souza (CPS) e as Escolas Técnicas Estaduais (Etecs)" aprofundará a contextualização da pesquisa. Nela, será apresentado o panorama histórico, político e educacional do CPS e suas Etecs, evidenciando as transformações e os desafios da educação profissional e tecnológica no Brasil. Essa discussão fornecerá os fundamentos necessários para analisar as diretrizes institucionais marcadas por influências da racionalidade instrumental e do neotecnicismo, dialogando com o projeto iluminista defendido pela Teoria Crítica. A seção estabelecerá, assim, a conexão entre o contexto das Etecs e os processos formativos que podem ser promovidos no âmbito da coordenação pedagógica.

3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA (EPT), CENTRO PAULA SOUZA (CPS) E AS ESCOLAS TÉCNICAS ESTADUAIS (ETECS)

O Centro Paula Souza (CPS) é uma autarquia vinculada ao Governo do Estado de São Paulo subordinada à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação que ocupa papel central na educação profissional e tecnológica (EPT) paulista e brasileira. Fundado pelo Decreto-Lei de 6 de outubro de 1969, com o nome de Centro Estadual de Educação Tecnológica São Paulo, e oficialmente instalado em 1970, o CPS foi criado no contexto da política educacional voltada à formação de mão de obra para a indústria, impulsionada pelo regime da Ditadura Empresarial-Militar. Esse período proporcionou uma formação que visava atender às demandas da crescente industrialização no estado de São Paulo, o que gerou a estrutura inicial do CPS focada na educação para o trabalho.

A instituição começou com o objetivo de coordenar cursos superiores de tecnologia com as primeiras unidades da Faculdade de Tecnologia (Fatec) inauguradas em 1970, nas cidades de Sorocaba e São Paulo. Em 1973, seu nome foi alterado para Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, homenageando o professor e engenheiro Antônio Francisco de Paula Souza, figura importante na educação tecnológica do estado. Ao longo dos anos, o CPS se expandiu, incorporando a oferta de educação técnica e tecnológica de nível médio e superior, com a criação de novas unidades de ensino em várias regiões do estado.

Atualmente, o CPS está presente em 345 municípios administrando 228 Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) e 79 Faculdades de Tecnologia (Fatecs), além de 468 Turmas Descentralizadas, somando mais de 317 mil alunos matriculados em cursos de nível técnico e superior (CPS, 2024).

Com grande oferta de cursos nas modalidades presenciais, semipresenciais e a distância, as Etecs atendem mais de 226 mil estudantes em cursos técnicos, integrados, de ensino médio e de especialização técnica com currículos especiais para os setores produtivos públicos e privados. Nas Fatecs, são oferecidos 96 cursos de graduação tecnológica, atendendo mais de 91 mil estudantes em diversas áreas, como Construção Civil, Mecânica, Informática e Tecnologia da Informação (CPS, 2024).

Além da graduação, o CPS oferece cursos de pós-graduação, atualização tecnológica e extensão responsáveis pelo maior número de pesquisas e publicações

referente ao ensino técnico profissional. A instituição também é reconhecida como Instituto de Ciência e Tecnologia (ICT), organização sem fins lucrativos de administrações públicas ou privadas que tem como principal objetivo a criação e o incentivo a pesquisas científicas e tecnológicas. O reconhecimento se deu por unanimidade em reunião do Conselho das Instituições de Pesquisa do Estado de São Paulo (Consip), realizada em 14 de setembro de 2021 (CPS, 2024). Essa abrangência possibilita que o CPS responda diretamente às necessidades do mercado de trabalho em constante transformação, consolidando-se como referência em EPT e pesquisa científica e tecnológica.

A matriz filosófica do pensamento de Anísio Teixeira, profundamente influenciada pelo pragmatismo de John Dewey, está presente nas matrizes curriculares e planos de curso do Centro Paula Souza por meio da valorização da formação integral, da conexão entre teoria e prática e da importância da educação para a cidadania e para o desenvolvimento social e econômico.

A influência do pensamento de Anísio Teixeira na EPT pode ser observada na estrutura curricular e na proposta pedagógica do Centro Paula Souza. Para Teixeira (1976), a educação deve ser um processo que integra formação intelectual, técnica e social permitindo que o indivíduo desenvolva sua autonomia crítica e participe ativamente da sociedade democrática. Essa perspectiva se faz presente no Plano de Curso das Etecs que busca articular teoria e prática, bem como valorizar o pensamento reflexivo na formação discente.

Tal abordagem se concretiza na ênfase dada à interdisciplinaridade, ao desenvolvimento de competências socioemocionais e à inserção de conteúdos que vão além da capacitação técnica, promovendo a formação cidadã.

Dessa forma, a proposta educacional das Etecs reflete a concepção de educação integral defendida por Teixeira, alinhando-se ao compromisso com a democratização do ensino e com a formação de cidadãos preparados para transformar a realidade social.

É importante ressaltar que a criação do Centro Paula Souza se deu em meio ao contexto político e social específico caracterizado por um forte intervencionismo estatal na economia que demandava uma política educacional voltada à formação de mão de obra qualificada e "dócil" para as indústrias. A política educacional da época era influenciada por acordos com agências internacionais, como o Acordo MEC-USAID e as diretrizes do Banco Mundial e FMI que condicionavam empréstimos a

reformas do Estado, incluindo a área educacional (Novaes, Mercúrio, 2021, p. 144-145).

A influência da instrumentalização da razão na educação profissional e tecnológica pode ser observada nas mudanças históricas que moldaram o desenvolvimento dessa modalidade de ensino no Brasil. A promulgação da Lei Federal nº 5.692/71 (Brasil, 1971), que alterou substancialmente a Lei nº 4.024/61, configurou ponto crucial na cronologia da Educação Profissional no contexto brasileiro. Essa lei, embora modificada pela Lei Federal nº 7.044/82, que tornou a profissionalização facultativa, gerou quadros complexos.

Introduziu-se a profissionalização de forma universal e compulsória no âmbito do ensino de 2º grau, atualmente denominado Ensino Médio. É relevante ressaltar que, como consequência dessa lei, surgiram manifestações de descontentamento em diversos setores da sociedade. Esse descontentamento decorre, em parte, da imposição generalizada do ensino profissional no 2º grau, realizada sem consideração adequada à preservação da carga horária destinada à formação propedêutica e o fracasso na realização da pretendida formação técnica.

> Até meados da década de 70, deste século[1], a formação profissional limitava-se ao treinamento para a produção em série e padronizada, com a incorporação maciça de operários semiqualificados, 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 complexibilidade, 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 econômica (Brasil, 1999).

Diante dessas circunstâncias, tal expansão levou à especialização de cursos com reduzido investimento, impulsionados, muitas vezes, mais por interesses políticos do que por demandas educacionais ou sociais, comprometendo a qualidade da formação. Além disso, a inclusão do ensino técnico no currículo do segundo grau ocorreu com a redução do tempo destinado à educação geral, fragmentando o ensino e limitando o aprofundamento em disciplinas essenciais para a formação básica. Outro ponto crítico foi a promessa ilusória de empregabilidade associada à formação profissional, o que resultou em frustração para muitos jovens que visualizavam no

[1] No original, a expressão "deste século" refere-se ao século XX.

diploma técnico a solução imediata para a inserção no mercado de trabalho. Esse modelo acarretou a descaracterização do ensino médio, que perdeu o foco na formação geral e na preparação para o ensino superior ao tentar conjugar o ensino técnico e a formação básica sem o suporte estrutural necessário (Brasil, 1999).

As novas tecnologias e as mudanças no mundo do trabalho evidenciaram a necessidade da educação profissional mais sólida e articulada à educação básica. Essa nova perspectiva foi incorporada pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Federal nº 9.394, em 1996 (Brasil, 1996), que dedicou o Capítulo III à Educação Profissional e Tecnológica.

> A rearticulação curricular entre o ensino médio e a educação profissional de nível técnico orienta-se por dois eixos complementares: devolver ao ensino médio a missão e carga horária mínima de educação geral, que inclui a preparação básica para o trabalho, e direcionar os cursos técnicos para a formação profissional em uma sociedade em constante mutação (Brasil, 1999).

É fundamental observar que a mencionada legislação buscou superar questões assistencialistas e puramente economicistas, consolidando-se como direito do cidadão essencial ao desenvolvimento pessoal e profissional. Essa nova abordagem incluiu a articulação entre a educação profissional e a educação básica com o objetivo de fornecer formação mais abrangente que preparasse o indivíduo não apenas para o mercado de trabalho, mas também para a vida em sociedade. A flexibilidade curricular, introduzida pela LDBEN e pelo Decreto nº 2.208/97, trouxe inovações importantes, permitindo a organização de cursos em módulos e a certificação de competências, possibilitando a criação de itinerários formativos adaptados às demandas do mercado e às necessidades individuais dos estudantes.

Além disso, a EPT passou a priorizar a formação integral do cidadão, valorizando não apenas a capacitação para o trabalho, mas também o desenvolvimento de competências e valores fundamentais, como autonomia intelectual, pensamento crítico, ética e responsabilidade social. Tais elementos são centrais para a educação que busca oferecer qualidade, flexibilidade e integração, atendendo às exigências do mundo do trabalho em constante transformação e às expectativas da sociedade mais inclusiva e democrática.

> Obedecendo as mudanças promovidas pelo Decreto 2.208/97, a partir de 1999, o Centro Paula Souza passa então a oferecer o Ensino Técnico de

> forma concomitante. Oferecendo também a possibilidade do aluno cursar o Ensino Médio regular na mesma unidade escolar, tendo a opção de ingressar no curso de formação técnica a partir da 2ª série do Ensino Médio. Este decreto sofreu diversas críticas, de setores da educação e trabalhadores, por promover a dualidade entre formação propedêutica e para o trabalho, pelo viés produtivista, entre outros (Novaes, Mercúrio, 2021, p. 150).

No início dos anos 2000, o governo Lula promoveu o debate sobre a EPT, especialmente por meio do Seminário Nacional de Educação Profissional realizado pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) e pelo Ministério da Educação. Esse evento resultou na criação do Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004), que substituiu o Decreto nº 2.208/97 e reintroduziu a possibilidade da formação profissional integrada ao ensino médio. Essa medida visava equilibrar a formação profissional e a base comum do ensino médio. No entanto, o avanço neoliberal nas políticas educacionais e a pressão pela formação para o mercado de trabalho mantiveram a educação profissional frequentemente conectada ao treinamento para a eficiência e a produtividade, características que se aproximam da pedagogia neotecnicista, resgatando a racionalidade técnica dos anos setenta (Freitas, 2013; Silva, 2018).

Enquanto o neoliberalismo, com ênfase na eficiência, na produtividade e na livre economia de mercado, influencia a educação ao buscar adaptá-la às demandas do mercado de trabalho, priorizando habilidades e competências valorizadas pelo setor privado, o neotecnicismo, por sua vez, utiliza tecnologias da informação e comunicação (TIC) como ferramentas para atingir essa eficiência e produtividade. As TICs são vistas como instrumentos para modernizar o ensino, torná-lo mais atrativo e adaptá-lo à "sociedade da informação", ignorando, muitas vezes, as disparidades de acesso e as necessidades específicas dos alunos.

Na perspectiva da pedagogia neotecnicista, observa-se a ênfase no controle, seja sobre diretores, professores ou estudantes, por meio de avaliações baseadas em padrões internacionais de desempenho. Além disso, a responsabilização e técnicas de pagamento por meritocracia, combinadas com processos de privatização, são elementos que, supostamente, visam assegurar a qualidade na oferta da educação.

Mais recentemente, no contexto das contrarreformas educacionais iniciadas em 2016, Pelissari (2023) cita três etapas da reforma da EPT: a primeira (2016-2018) marca a introdução da pedagogia das competências e o enfraquecimento do Ensino Médio integrado; a segunda (2018-2021) consolida a fragmentação curricular com a

implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Programa Novos Caminhos (PNC); a terceira etapa (2021 em diante) generaliza os princípios da contrarreforma para toda a EPT. Segundo Pelissari (2023), a reforma da EPT é parte de um projeto de contrarreformas neoliberais que busca adaptar a educação às necessidades do mercado de trabalho, em detrimento da formação humana integral.

Como indica Pelissari (2023), a pedagogia das competências, central na reforma, limita o conhecimento à aplicabilidade imediata no mercado de trabalho. Isso se reflete na EPT, onde as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEPT) de 2021 enfatizam competências profissionais voltadas à empregabilidade.

A pedagogia das competências, ao focar na formação de habilidades diretamente ligadas à empregabilidade, reforça a lógica da racionalidade instrumental que transforma o processo educativo em meios para atender a especificidades externas, sobretudo econômicas. Essa lógica instrumental também permeia a educação, especialmente a profissionalizante, na qual o foco se torna a produção de "trabalhadores eficientes" para o sistema econômico, negligenciando a formação de indivíduos críticos e autônomos.

A ênfase na "utilidade" do conhecimento, como apontado por Adorno e Horkheimer (1985), exemplifica essa formulação. A educação profissional e tecnológica, sob a influência da razão instrumental, prioriza o ensino de habilidades técnicas e profissionalizantes, preparando os indivíduos para ocupar posições predefinidas na divisão do trabalho. Essa abordagem pode levar à formação alienante, na qual o indivíduo se torna mero instrumento do sistema produtivo, incapaz de refletir criticamente sobre sua posição e seu papel na sociedade.

A racionalidade instrumental, que visa a eficiência e a utilidade prática, torna-se o motor da pedagogia das competências no contexto neoliberal, moldando a educação com o objetivo de formar indivíduos adaptados ao mercado de trabalho. A escola se torna espelho da empresa, adotando modelos de gestão e avaliação baseados em resultados e metas. A lógica empresarial permeia todos os aspectos da educação, desde a organização curricular até a relação entre professores, alunos e gestores.

> A “revolução gerencial”, que se fez estratégica e produtiva na condução de uma empresa, é assumida como modelo de orientação no sistema educativo, que se voltou para a formação de competências e que se propõe como objetivo a eficácia das atividades administrativas: gerir a escola como uma empresa (Pucci, 2018, p. 608).

É importante ressaltar que a crítica à pedagogia das competências não se trata de negar a importância da formação profissional e do desenvolvimento de habilidades para o mercado de trabalho. O problema reside na subordinação da educação à lógica do mercado, em detrimento da formação que promova o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia intelectual e da responsabilidade social.

Outro aspecto de grande impacto nas novas DCNEPT é a tendência à privatização da EPT, também citada por Pelissari (2023), que permite a composição de currículos integrados a partir da articulação entre diferentes instituições ou esferas administrativas, incluindo a parceria entre o Estado e o mercado educacional privado. Essa medida, combinada com a ênfase na oferta de cursos técnicos concomitantes, intensifica a participação do setor privado na EPT, fragilizando a educação pública e aprofundando a dualidade estrutural do sistema educacional.

Conforme apontam Moraes, Reis e Alencar (2022), no texto que analisa a crescente influência de agentes privados na educação profissional em São Paulo, particularmente no Centro Paula Souza (CPS) entre 1995 e 2018, a participação de empresas na elaboração dos currículos do CPS, como Google, Microsoft e IBM, demonstra a forte influência do setor privado na educação profissional.

A influência do setor privado na educação profissional e tecnológica pode ser vista como manifestação da racionalidade instrumental em que o currículo é moldado para atender às demandas imediatas do mercado de trabalho. As empresas, buscando maximizar lucros, tendem a priorizar a formação de profissionais com habilidades específicas facilmente adaptáveis às suas necessidades, reforçando a visão do conhecimento como instrumento para a produção e o controle.

Como possíveis consequências, a participação do setor privado na definição curricular pode levar à ênfase excessiva em habilidades técnicas e profissionalizantes, em detrimento da formação mais humanística e crítica; a instrumentalização da educação, impulsionada pela influência do setor privado, pode comprometer a autonomia das instituições de ensino e a liberdade dos educadores.

A missão do Centro Paula Souza é promover educação pública profissional e tecnológica com referência de excelência, impulsionando o desenvolvimento tecnológico, econômico e social do Estado de São Paulo. A instituição busca consolidar-se como referência nacional na formação e capacitação profissional e na gestão educacional, contribuindo para a produtividade e competitividade da economia

paulista. Seus valores norteadores incluem a valorização e o desenvolvimento humano, postura ética e comprometimento, respeito à diversidade e à pluralidade, além do compromisso com a gestão democrática e transparente. A cordialidade nas relações de trabalho, a responsabilidade socioambiental e o incentivo à criatividade e à inovação também integram o conjunto de princípios que orientam a instituição (CPS, 2024).

Os objetivos estratégicos são formulados para atender às demandas sociais e do mercado de trabalho visando garantir um alto nível de satisfação dos diversos públicos com os quais a instituição interage. Em busca de excelência, busca-se manter processos de ensino e aprendizagem de qualidade, promover a cultura de inovação e empreendedorismo e formar profissionais atualizados em tecnologias e processos produtivos, aptos para o desenvolvimento tecnológico e a inovação. Com foco na sustentabilidade de seu crescimento, o CPS se compromete a garantir recursos financeiros eficientes, além de priorizar a agilidade e a efetividade na prestação de serviços. A instituição trabalha para aumentar a eficiência, produtividade e competitividade, enquanto expande de forma contínua a oferta de educação profissional, consolidando, assim, seu papel no cenário educacional e econômico (CPS, 2024b).

Embora essa abordagem fortaleça a orientação do CPS numa perspectiva neoliberal, ao buscar atender às necessidades imediatas do mercado, os valores humanistas da instituição indicam a possível conciliação entre os ideais de eficiência e processos formativos que contemplem o desenvolvimento crítico dos estudantes.

A correlação entre a construção das políticas educacionais brasileiras voltadas à educação profissional e tecnológica e as diretrizes do CPS ressalta a importância de examinar os processos formativos subjacentes a esses avanços e suas implicações na formação educacional.

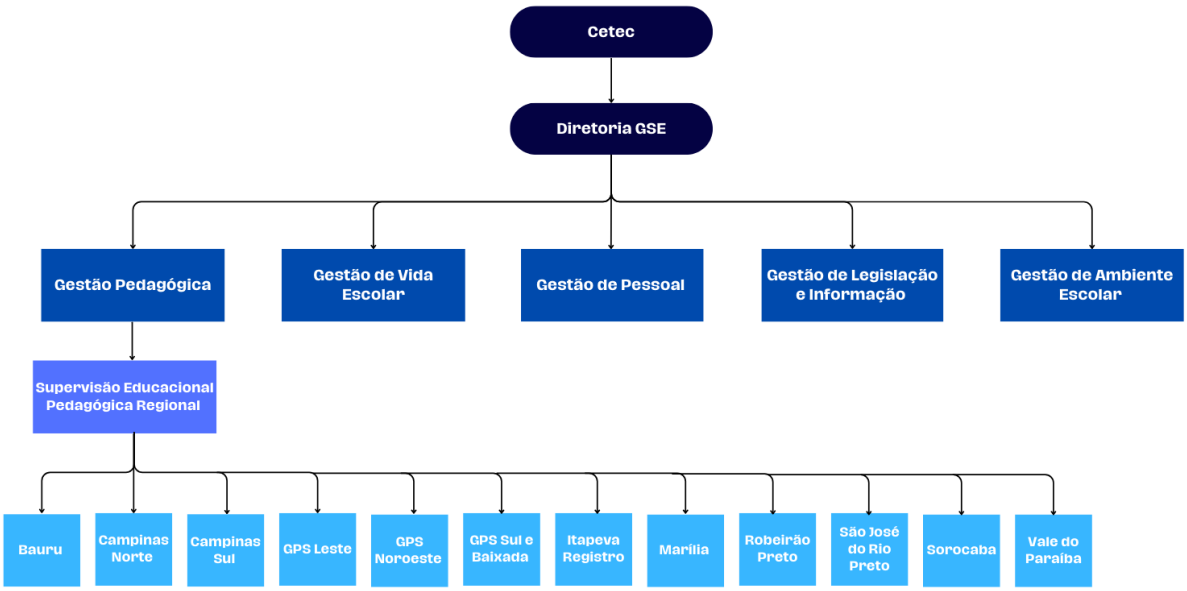
Segundo Silva (1997, p. 13-14):

> Num primeiro momento, a invenção e a consolidação dos meios de dominação proporcionados pelo conhecimento é tarefa de uma racionalidade instrumental; num segundo momento, o estabelecimento das finalidades a que tais meios deveriam servir para a consecução dos fins constitui o objetivo de uma racionalidade prática. Vê- se, por aí, que, num projeto de emancipação autêntico, as duas coisas são inseparáveis, embora coordenem suas diferenças no próprio processo de expansão racional.

Para analisar como as Etecs do Centro Paula Souza articulam essas diretrizes pedagógicas, torna-se necessário compreender sua estrutura organizacional e pedagógica. Dentro da estrutura organizacional do Centro Paula Souza, a Unidade de Ensino Médio e Técnico responde pelos cursos técnicos e de ensino médio oferecidos nas modalidades presenciais e a distância. A coordenadoria dessa unidade, a Cetec, organiza-se em grupos de trabalho voltados à Educação a Distância, Formulação e Análises Curriculares, Supervisão Educacional, Capacitação Técnica, Pedagógica e de Gestão.

A Gestão de Supervisão Educacional (GSE) divide-se em cinco áreas, com a Gestão Pedagógica (Geped) à frente da Supervisão Educacional Pedagógica Regional. A atuação conjunta dessas áreas e regionais estabelece a conexão operacional e pedagógica entre as Etecs e a Cetec promovendo a integração e o alinhamento das diretrizes educacionais em todas as unidades.

Figura 2 - Organização das áreas da Supervisão e Subdivisões Regionais



Fonte: Fernandes (2021, p. 40)

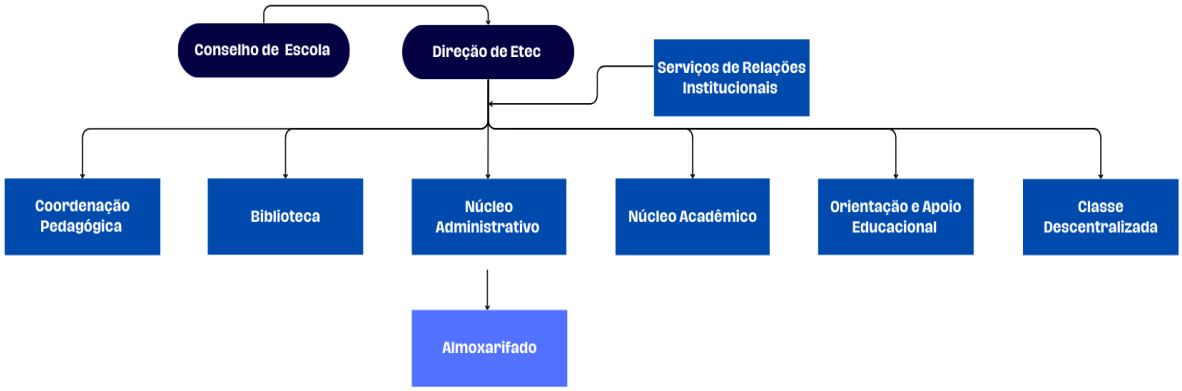
A área de Gestão Pedagógica define diretrizes e normas para as unidades escolares (Etecs) e, por meio das Supervisões Educacionais Pedagógicas Regionais, desenvolve as seguintes atividades, conforme mencionado por Fernandes (2021, p. 41-43):

> [...] acompanhar e avaliar os procedimentos pedagógicos (avaliação e metodologias de ensino), objetivando a qualidade no processo de ensino e de aprendizagem, sempre em consonância com as especificidades de cada unidade de ensino; orientar os coordenadores de curso e pedagógico das unidades quanto à elaboração e acompanhamento do desenvolvimento dos planos de trabalho docente e integração entre os componentes curriculares; estabelecer subsídios para elaboração e homologação do calendário escolar e das organizações curriculares; orientar os diretores de Etecs e Pedagógicos quanto à elaboração, homologação e desenvolvimento do Plano Plurianual de Gestão (PPG) e do Projeto Político Pedagógico, inclusive dos projetos específicos de cada unidade de ensino; orientar as unidades escolares sobre estágios supervisionados e Trabalho de Conclusão de Curso; gerenciar os processos das divisões de classes em turmas e o controle das aulas previstas, dadas, não dadas e repostas, para acompanhamento e pleno cumprimento dos currículos; analisar registros escolares e indicadores institucionais para melhoria contínua dos processos e resultados pedagógicos da escola; diagnosticar os impactos de diretrizes e medidas educacionais pedagógicas, a fim de melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem; identificar princípios e fundamentos teóricos do processo educativo e os relacionar às situações reais do ato de aprender e ensinar, integrando teoria e prática; estabelecer critérios e avaliar os resultados do processo de ensino e aprendizagem das Etecs e formular propostas educacionais, para melhoria do processo de ensino e aprendizagem; orientar a escola como espaço de construção de competências, formação de identidades autônomas e compreendê-las por meio de valores, atitudes e sentimentos; propor e colaborar, a partir da análise de indicadores, com os programas de aperfeiçoamento para docentes e coordenadores; realizar visitas às unidades, quando necessário, prestando orientação pedagógica; atender às solicitações de outras instâncias do CPS, sobre os assuntos relativos à Área; acompanhar e avaliar o desempenho profissional e coordenação das unidades, inclusive de suas classes descentralizadas; analisar e assegurar a consonância da concepção de avaliação com as diretrizes da proposta pedagógica de cada unidade; orientar a sistematização dos registros pedagógicos; assegurar o processo de avaliação da aprendizagem escolar e a recuperação dos alunos com menor rendimento, juntamente com os segmentos da comunidade escolar; acompanhar e orientar as unidades no que se refere à progressão parcial e a permanência de alunos; manter-se permanentemente em contato com as unidade escolares sob sua responsabilidade, por meio de visitas e reuniões com diretores, coordenadores e docentes.

Portanto, além de oferecer orientação ao Diretor de Escola, a Supervisão Educacional Regional desenvolve suas atividades em conjunto com o coordenador pedagógico, que atua diretamente com os professores. Dessa forma, estabelece-se a conexão entre a supervisão e a escola, favorecendo a disseminação das práticas educacionais.

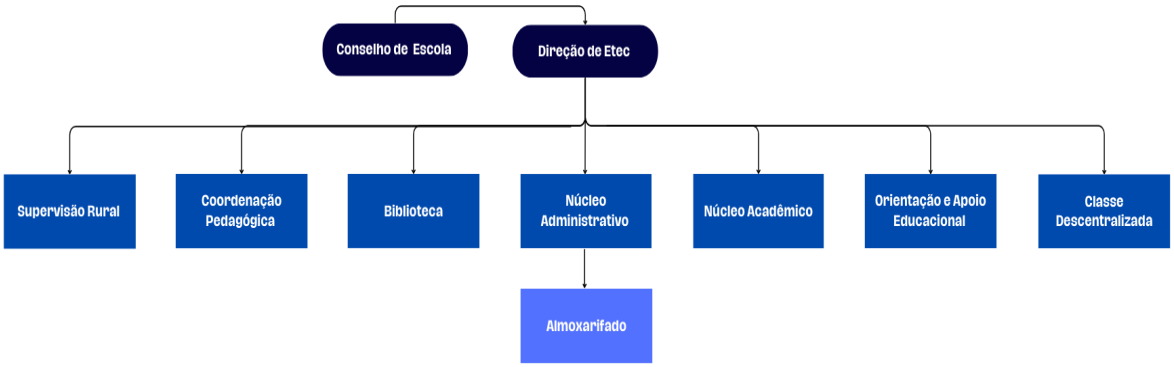
As Escolas Técnicas Estaduais do Centro Paula Souza, por sua vez, podem apresentar duas estruturas, visto que as Etecs se classificam em agrícolas, ou seja, unidades que oferecem cursos no eixo de recursos naturais e possuem supervisão de gestão rural e da cooperativa-escola, ou urbanas, as quais não possuem produção agropecuária.

Figura 3 - Organograma departamental de escolas técnicas



Fonte: Fernandes (2021, p. 47).

Figura 4 - Organograma departamental de escolas técnicas com laboratório de produção agropecuária



Fonte: Fernandes (2021, p. 40).

A coordenação pedagógica das unidades mantém vínculo com a Supervisão Pedagógica Regional, integrando-se à área de Gestão Pedagógica (Geped) da Supervisão Educacional, tendo como responsabilidade o suporte didático-pedagógico do processo de ensino e de aprendizagem, fundamental na relação entre o projeto político-pedagógico da escola e os planos de trabalho docente dos professores.

Esse alinhamento possibilita que as diretrizes educacionais do Centro Paula Souza sejam contextualizadas e implementadas conforme as demandas e especificidades de cada Etec e sua comunidade escolar.

Após apresentarmos o papel do Centro Paula Souza (CPS) e das Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) no contexto da Educação Profissional e Tecnológica

(EPT), a próxima seção aprofundará a investigação sobre o papel do CP na geração de processos formativos. Nela, será analisado como essa função se estrutura e se desenvolve dentro das unidades de ensino, destacando suas atribuições, práticas e desafios, com especial atenção à construção da formação que supere a lógica instrumental.

A Seção 4 examinará as percepções, ações e o impacto dos CPs na formação crítica e emancipadora dos estudantes, relacionando tais práticas aos princípios da Teoria Crítica. Essa discussão se fundamentará nas atribuições formais, no perfil profissional e nos dados coletados por meio das respostas ao questionário aplicado, compondo a visão abrangente sobre as potencialidades e fragilidades da atuação do CP.

4 O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DE ESCOLAS TÉCNICAS ESTADUAIS DO CENTRO PAULA SOUZA NA GERAÇÃO DE PROCESSOS FORMATIVOS

4.1 As atribuições da coordenação pedagógica que orientam o trabalho nas unidades de ensino

Ao longo da história educacional brasileira, o perfil profissional e formativo do coordenador pedagógico passou por significativas transformações, acompanhando as mudanças sociais, políticas e pedagógicas de cada época.

Segundo SILVA, A. P. S. (2013), a figura do coordenador pedagógico tem suas raízes na era jesuítica, com o "Prefeito Geral dos Estudos" responsável por supervisionar os demais professores. Esse profissional atuava na organização e orientação dos estudos, além de observar o trabalho docente. Com a expulsão dos jesuítas, o modelo educacional se modificou, e a nomenclatura do supervisor escolar foi alterada para "Inspetor Diretor". No Brasil Império, a função de supervisor escolar passou por diferentes denominações, como "Diretor Geral", "Comissários de Estudos" e "Inspetor de Estudos". Este último, atuante durante o período do "Ensino Mútuo", tinha a incumbência de acompanhar o processo instrucional, aplicar exames, verificar diplomas, emitir concessões para abertura de escolas e supervisionar as instituições escolares.

Ainda segundo SILVA, A. P. S. (2013), durante a ditadura militar, a influência do tecnicismo na educação conduziu à alteração da nomenclatura para "Orientador Educacional". Esse profissional, com formação superior em Pedagogia e habilitação específica, atuava em conjunto com a supervisão pedagógica, planejando, executando e avaliando as ações educativas. Suas atribuições incluíam o delineamento da filosofia de trabalho da escola, a análise das características da clientela escolar, o acompanhamento de alunos e a dinâmica de turmas.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) — Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), o termo "coordenador" emergiu, refletindo uma concepção progressista de educação e a busca por um Estado Democrático de Direito. Novas perspectivas foram incorporadas à gestão pedagógica, demandando um profissional para coordenar as ações de forma mais autônoma. No

entanto, a definição da função do coordenador pedagógico gerou controvérsias, pois nem sempre foi exercida por profissionais com formação pedagógica.

Vasconcellos (2019) destaca a importância de desconstruir a visão distorcida do papel do coordenador pedagógico como um mero fiscal, burocrata ou "tapa-buraco". O autor defende a atuação do coordenador como um articulador, formador e transformador da prática pedagógica, atuando de forma democrática, reflexiva e colaborativa.

Distintas denominações foram atribuídas ao sujeito responsável pela orientação e assessoramento pedagógico nas escolas: inspetor escolar, supervisor educacional, coordenador pedagógico. Na rede de ensino do Centro Paula Souza (CPS), e neste estudo, compreende-se o Coordenador Pedagógico como aquele que estabelece o diálogo com o professor, o qual se encontra cotidianamente em sala de aula.

> [...] percebemos uma flutuação conceitual, assim como uso diferenciado dos termos Supervisão Pedagógica (ou Supervisão Educacional) e Coordenação Pedagógica (ou Professor Coordenador, Orientador Pedagógico, Pedagogo) de acordo com as regiões do país, ou mesmo entre redes municipais, estaduais, federais ou particulares. [...]. Deve ficar claro que não estamos nos referindo à Supervisão Escolar, profissional vinculado ao órgão central do sistema de ensino, responsável pelo acompanhamento de um determinado número de escolas [mas sim, do profissional coordenador pedagógico que atua diretamente no espaço escolar] (Vasconcellos, 2019, p. 125).

O CPS incorporou as primeiras determinações da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) durante a década de 1990, as quais estabeleceram a coordenação como uma responsabilidade a ser confiada aos professores de carreira, não configurando um cargo formal. Atualmente, a Deliberação CEETEPS nº 20 de 2015 (CEETEPS, 2015) denomina a função como “Professor Coordenador de Projetos Responsável pela Coordenação Pedagógica nas Escolas Técnicas Estaduais do CEETEPS”. Nas Etecs, as atribuições de coordenação pedagógica no ensino médio e nas habilitações técnicas integradas, concomitantes ou subsequentes ao ensino médio, são desempenhadas por professor designado para a função com base na confiança institucional.

Para assumir a função, torna-se necessário atender aos seguintes requisitos, conforme estabelecido pela Deliberação CEETEPS nº 20 de 2015: ser docente contratado por prazo indeterminado no CEETEPS; possuir no mínimo três anos de experiência no magistério no CEETEPS; contar com experiência de dois anos em

atividades de suporte pedagógico; portar licenciatura plena; e ser qualificado em processo seletivo específico para a função. O processo seletivo inclui a apresentação de um projeto anual de atuação, o qual deve ser aprovado pela Direção Escolar e pela Unidade de Ensino Médio e Técnico.

Após a seleção, o docente é designado para a função em regime de confiança, com mandato de um ano, podendo ser reconduzido. A carga horária varia entre 20 e 40 horas semanais (HAE), de acordo com o número de turmas ativas e outros critérios da instituição.

Para compreendermos as legislações e documentos que definem as atribuições do CP, torna-se necessário aprofundar a investigação acerca das atribuições previstas na Deliberação nº 20 de 2015 (Ceeteps, 2015) e no Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza em sua versão mais atual, conforme a Deliberação nº 87 de 2022 (Ceeteps, 2022).

Para a análise das atribuições do Coordenador Pedagógico, estabelecemos três dimensões norteadoras, fundamentadas nos princípios freireanos presentes na obra Pedagogia da Autonomia (Freire, 1996). Tais dimensões foram organizadas de modo a contemplar aspectos essenciais da atuação desse profissional, permitindo-nos uma leitura crítica e reflexiva sobre seu papel no contexto escolar. São elas: Dimensão 1: Formação Docente para a Prática Crítica e Reflexiva; Dimensão 2: Construção Coletiva do Projeto Político-Pedagógico; e Dimensão 3: Acompanhamento e Avaliação do Processo Educativo. O quadro a seguir apresenta as atribuições do Coordenador Pedagógico conforme a Deliberação nº 20 de 2015 (Ceeteps, 2015), organizadas a partir dessas dimensões.

Quadro 1 - Dimensões de análise das atribuições do CP de acordo com a Deliberação n.º 20 de 2015

Dimensão 1: Formação Docente para a Prática Crítica e Reflexiva			
I - gerenciar e coordenar as atividades relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem, em	IV - implantar mecanismos que favoreçam a preparação docente quanto ao desenvolvimento das praticas pedagógicas e interpretação dos resultados de aprendizagem dos alunos, por	V - participar de bancas de processo seletivo e concurso público com o intuito de avaliar os candidatos quanto	VI - orientar e acompanhar os docentes na definição de instrumentos diversificados de avaliação, visando à

conjunto com os coordenadores de curso;	meio de ações que viabilizem a formação e qualificação continuada dos educadores;	ao procedimento pedagógico;	melhoria do processo ensino-aprendizagem;
Dimensão 2: Construção Coletiva do Projeto Político-Pedagógico			
II - coordenar em conjunto com o Diretor de Escola Técnica a (re)construção, implementação, execução, acompanhamento e avaliação do Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar;		III - manifestar-se sobre projetos propostos pelos Docentes e Auxiliares de Docentes, avaliando sua relevância junto ao Projeto Político-Pedagógico, acompanhando-os por meio de registros;	
Dimensão 3: Acompanhamento e Avaliação do Processo Educativo			
VII - acompanhar os pedidos de reconsideração e recursos referentes aos resultados finais de avaliação discente, de acordo com as Deliberações expedidas pelo Conselho Estadual de Educação;		VIII - analisar os indicadores de desempenho de gestão pedagógica.	

Fonte: A autora.

Ao observarmos as atribuições descritas na Dimensão 1: Formação Docente para a Prática Crítica e Reflexiva, constatamos que o CP, nesse contexto, desempenha um papel crucial na construção de um ambiente de aprendizagem que incentive a superação da "curiosidade ingênua", baseada no senso comum, para a "curiosidade epistemológica". Essa "curiosidade epistemológica" se caracteriza pela busca pelo conhecimento mais profundo, rigoroso e metódico, essencial para a prática docente libertadora (Freire, 1996).

O coordenador pedagógico deve estimular os docentes a adotarem posturas rigorosas e críticas na análise dos conteúdos e na construção do conhecimento, rompendo com a mera repetição de informações e incentivando a problematização e a busca por soluções inovadoras. A formação continuada pode ser compreendida como processo constante de reflexão sobre a prática docente no qual os educadores, coletivamente, buscam aprimorar métodos e aprofundar conhecimentos com base em suas experiências e desafios. A participação em bancas de seleção necessita ter como princípio norteador a escolha de profissionais alinhados à pedagogia da autonomia, comprometidos com a promoção da liberdade e do senso crítico dos alunos. A orientação na definição de instrumentos de avaliação necessita ir além da mera mensuração do aprendizado, buscando ferramentas que incentivem a

criatividade, a participação e a autonomia dos alunos, em consonância com os princípios da formação cultural dialógica e emancipadora.

Nessa perspectiva, compete ao coordenador pedagógico assumir o papel de facilitador e mediador de espaços de diálogo e formação, nos quais os professores, de maneira colaborativa, constroem e reconstroem seus saberes, aprimorando suas práticas e buscando alternativas pedagógicas inovadoras.

Por outro lado, a ênfase na eficiência e na produtividade na formação docente pode conduzir à abordagem neotecnicista, priorizando o treinamento técnico em detrimento da reflexão crítica e da formação humanística. A utilização de métodos e instrumentos de avaliação padronizados para medir o desempenho dos professores pode ser compreendida como um elemento de racionalidade instrumental, objetivando a quantificação dos resultados da formação, sem considerar a complexidade do processo educativo. A burocratização da formação docente, centrada em treinamentos pontuais e dissociados da prática real, constitui reflexo da racionalidade instrumental, fragmentando o conhecimento e reduzindo-o a procedimentos técnicos.

As atribuições de coordenar a construção e implementação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e analisar a pertinência de projetos docentes em relação a ele evidenciam a importância da participação democrática na construção do projeto educativo, estando presentes na Dimensão 2: Construção Coletiva do Projeto Político-Pedagógico.

O coordenador pedagógico, na condição de mediador e facilitador do processo de construção do PPP pode assegurar a participação de todos os atores da comunidade escolar, promovendo diálogos que valorize a pluralidade de vozes e perspectivas. O PPP, para alcançar sua efetividade, precisa refletir a prática cotidiana da escola, assegurando a coerência entre os princípios defendidos e as ações implementadas. O coordenador pedagógico precisa manter-se atento a essa coerência, estimulando a comunidade escolar a vivenciar os valores da autonomia e da transformação social em todos os aspectos da vida escolar. A análise de projetos docentes pode considerar sua contribuição para a formação de cidadãos críticos e engajados na transformação social.

O coordenador pedagógico, nessa perspectiva, atua como facilitador e mediador, assegurando a escuta de todas as vozes e a construção de um projeto coerente com os princípios da autonomia, da transformação social e do respeito à identidade cultural.

Em contrapartida, a redução do Projeto Político-Pedagógico (PPP) a documento meramente burocrático, sem a participação efetiva da comunidade escolar, pode ser compreendida como reflexo da racionalidade instrumental, que prioriza a forma em detrimento do conteúdo. A utilização de linguagem técnica e complexa na elaboração do PPP pode dificultar a participação da comunidade escolar, reforçando a exclusão e a alienação. A ênfase em metas e objetivos quantificáveis, sem considerar os aspectos qualitativos e subjetivos do processo educativo, pode ser interpretada como expressão da racionalidade instrumental, que busca a objetificação e a mensuração dos resultados.

Acerca da Dimensão 3: Acompanhamento e Avaliação do Processo Educativo, as atribuições de acompanhar os recursos relacionados à avaliação dos alunos e analisar os indicadores de desempenho pedagógico se conectam com a necessidade da avaliação formativa e dialógica, que contribua para a aprendizagem e o crescimento de todos os envolvidos.

O coordenador pedagógico necessita orientar os docentes na construção de instrumentos de avaliação que valorizem a criatividade, a capacidade de argumentação e a resolução de problemas, estimulando a autonomia dos alunos. O acompanhamento dos recursos relacionados à avaliação discente pode ser compreendido como oportunidade de diálogo entre professores, alunos e coordenação pedagógica, buscando a compreensão dos desafios e a construção conjunta de soluções.

O coordenador pedagógico, sob essa ótica, necessita promover espaços de reflexão crítica sobre os resultados da avaliação, incentivando a participação dos professores na construção de alternativas pedagógicas, que superem a "burocratização da mente" e favoreçam a criatividade, a participação e o diálogo.

Por outro lado, a ênfase na quantificação dos resultados da aprendizagem, mediante a aplicação de testes padronizados e métricas objetivas, pode ser compreendida como reflexo da racionalidade instrumental, que busca a mensuração e o controle do processo educativo. A utilização da avaliação como instrumento de classificação e seleção dos alunos, reforçando a competição e a hierarquização, pode ser vista como uma expressão da lógica neotecnicista, que prioriza a eficiência e a produtividade, reduzindo a educação a um conjunto de habilidades e competências mensuráveis.

Ao analisarmos as possíveis perspectivas de atuação nas atribuições do coordenador pedagógico, constatamos que seu papel é permeado por múltiplas interpretações, as quais podem promover processos formativos emancipatórios e dialógicos ou, ao contrário, restringir o processo educativo à lógica de controle e produtividade. A escolha entre essas abordagens acarreta profundas implicações nas práticas pedagógicas e no clima institucional, influenciando diretamente a formação dos alunos e a autonomia dos professores.

Consideramos que a análise filosófica desenvolvida pelos teóricos frankfurtianos a respeito dos processos formativos emancipatórios pode contribuir para a reflexão sobre os desafios postos ao contexto da problemática aqui exposta.

Na Dimensão 1: Formação Docente para a Prática Crítica e Reflexiva, Freire (1996) defende a conscientização como elemento fundamental na formação docente, incentivando os educadores a questionarem criticamente a realidade social e os sistemas de poder que perpetuam desigualdades. Essa postura se articula diretamente com a emancipação proposta por Adorno (1995), que concebe a consciência crítica como a chave para romper com a dominação ideológica e a "menoridade" intelectual.

Adorno (1995) critica a heteronomia, ou seja, a submissão cega a normas e autoridades. Para ele, a emancipação exige a capacidade de pensar criticamente, questionar o estabelecido e buscar a autonomia intelectual. Compreendemos a autonomia como passo fundamental para a emancipação individual e, consequentemente, para a construção de uma sociedade mais justa e autônoma.

> É bastante conhecida a minha concordância com a crítica ao conceito de modelo ideal (Leiibilã). Esta expressão se encaixa com bastante precisão na esfera do jargão da autenticidade (Jargon der Eigentlichkeit) que procurei atacar em seus fundamentos. Em relação a esta questão, gostaria apenas de atentar a um momento específico no conceito de modelo ideal, o da heteronomia, o momento autoritário, o que é imposto a partir do exterior. Nele existe algo de usurpatório. É de se perguntar de onde alguém se considera no direito de decidir a respeito da orientação da educação dos outros. As condições — provenientes do mesmo plano de linguagem e de pensamento ou de não-pensamento — em geral também correspondem a este modo de pensar. Encontram-se em contradição com a idéia de um homem autônomo, emancipado, conforme a formulação definitiva de Kant na exigência de que os homens tenham que se libertar de sua auto-inculpável menoridade" (Adorno, 1995, p. 140).

Adorno (1995) defende a transformação social como objetivo central da educação emancipadora. A construção coletiva do PPP, orientada para a

transformação social, constitui-se, assim, em espaço de exercício da emancipação protagonizado pela comunidade escolar.

> Recorrendo a Auschwitz, Adorno procura demonstrar a inviabilidade tendencial da formação pela socialização da semiformação; as dificuldades da formação da subjetividade autônoma pela via da educação e da cultura nos parâmetros da sociedade burguesa, sem o apoio de uma crítica objetiva da própria formação social. Não há sentido para a educação na sociedade burguesa senão o resultante da crítica e da resistência à sociedade vigente responsável pela desumanização. A educação crítica é tendencialmente subversiva. É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado (Adorno, 1995, p. 26).

A emancipação pressupõe a formação de indivíduos aptos a pensar, sentir e agir de forma crítica e autônoma. A coordenação pedagógica, ao acompanhar e avaliar o processo educativo sob essa perspectiva, contribui para a construção de processos formativos emancipatórios, os quais valorizam a integralidade do ser humano.

Concluímos que a ênfase na autorreflexão, na autonomia, no diálogo e na transformação social demonstra a busca por processos formativos que favoreçam a construção de uma sociedade democrática e esclarecida.

Destacamos que, até este ponto, as análises se restringem às atribuições formais da coordenação pedagógica, sem aprofundar-se nas práticas e desafios específicos de cada unidade de ensino. Para a compreensão mais detalhada da atuação da coordenação pedagógica, apresentamos, a seguir, os resultados do questionário de pesquisa aplicado aos coordenadores pedagógicos em exercício nas Etecs.

4.2 Coordenação pedagógica no Centro Paula Souza: perfil profissional e formativo

A partir da análise das atribuições e das diferentes perspectivas de atuação do coordenador pedagógico, é possível identificar que o exercício dessa função nas Etecs do CPS envolve desafios complexos, que vão desde a busca pela promoção de experiências formativas significativas e emancipadoras até a necessidade de adaptação às exigências de eficiência e produtividade. Para compreender como esses aspectos se manifestam na prática cotidiana, esta seção apresenta os dados

encontrados por meio da pesquisa de campo realizada com 19 coordenadores pedagógicos das Etecs da região de Marília e Presidente Prudente, conduzida via *Google Forms*. Os resultados dessa investigação oferecem a visão detalhada das experiências e percepções desses profissionais, possibilitando a análise mais aprofundada das implicações administrativas, políticas e pedagógicas da coordenação pedagógica nas unidades de ensino.

A relevância da atuação dos coordenadores pedagógicos na mediação entre diretrizes institucionais e práticas formativas tem sido objeto de estudo em diferentes contextos educacionais. Assim como nesta pesquisa, outras investigações também buscam compreender o papel desses profissionais. Um exemplo dessa abordagem é o estudo realizado por Silva (2023), que apresenta na sua dissertação de mestrado informações relevantes sobre o perfil profissional e formativo dos coordenadores pedagógicos atuantes nas Etecs do CPS.

O estudo desenvolvido por Silva (2023), que obteve 166 CPs participantes com respostas válidas da instituição, revela que a maioria dos profissionais não tinha a intenção inicial de atuar nessa função (87%) e não teve contato com a temática da coordenação pedagógica durante sua formação inicial (61%). Os dados indicam que apenas 26,5% tiveram contato superficial com a área, por meio de alguma disciplina durante a graduação. Essa lacuna formativa é apontada pelos próprios coordenadores como fragilidade, o que gera insegurança e dificuldades na atuação.

No questionário de pesquisa aplicado em nossa pesquisa, dois aspectos do perfil dos CPs foram abordados nas duas primeiras questões respondidas pelos participantes. A primeira questão trata da formação acadêmica, cujos dados são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1- Formação acadêmica dos participantes.

Participante	**Formação Acadêmica**
A	Especialização Letras/Pedagogia
B	História
C	Coordenadora Pedagógica
D	Nutrição/ Pedagogia / Administração
E	Graduação em Tecnóloga em Processamento de Dados / Mestrado em Ciência da Informação

F	Administração
G	Licenciatura plena em Informática, Matemática e Pedagogia
H	Licenciatura Plena em Ciências Sociais, Geografia e Pedagogia
I	Letras Português/Inglês e Pedagogia
J	Sistemas de Informação e Pedagogia
K	Química Industrial, licenciatura em química e pedagogia.
L	Licenciatura Plena em Matemática
M	Licenciatura em Química e Bacharel em Química industrial
N	Mestre em Matemática
O	Arquiteta e urbanista
P	Mestra em Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional
Q	Informática e pedagogia
R	Bacharelado em Direito, Licenciatura em Letras (Línguas Portuguesa e Inglesa) e Pedagogia. Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica.
S	Licenciatura em História

Fonte: A autora.

Com base na formação acadêmica dos coordenadores pedagógicos, é possível verificar a variedade de áreas de formação no grupo pesquisado, uma vez que tais profissionais são oriundos de diversas áreas do conhecimento, incluindo Letras, Pedagogia, História, Nutrição, Administração, Informática, Ciências Sociais, Química, Matemática, Arquitetura, Direito e Meio Ambiente. Essa diversidade aponta para a existência de múltiplas perspectivas e conhecimentos, indicando que cada unidade escolar conta com um CP cuja formação se adapta às especificidades do contexto educacional em que atua. Observa-se, ainda, que os CPs, em sua maioria, possuem formação na mesma área em que ministram aulas, seja em componentes curriculares da formação geral básica, seja na formação técnica e profissional. Tal constatação evidencia que cada CP contribui para a sua unidade a partir de um olhar próprio sobre as práticas educacionais, impossibilitando a uniformização plena dessa atuação.

Como formação complementar, 47,37% dos CPs indicaram possuir graduação em Pedagogia. Esse dado sugere um esforço coletivo para a aquisição de competências específicas voltadas à coordenação pedagógica, uma vez que a

formação inicial desses profissionais, muitas vezes, não contempla conhecimentos fundamentais para o aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem. Além disso, observa-se que muitos CPs não ingressam nessa função como primeira opção de carreira, mas a ela chegam ao longo de suas trajetórias profissionais.

Diante desse cenário, um dos participantes não indicou corretamente sua formação, enquanto outros 47,37% relataram possuir apenas cursos e especializações relacionadas à sua área de formação técnica e profissional.

Os dados evidenciam que a formação dos CPs, frequentemente limitada a aspectos técnicos e operacionais, restringe a possibilidade da compreensão crítica sobre o próprio papel na mediação do processo educativo. Sem a base teórica que contemple a reflexão sobre as práticas pedagógicas, há a tendência à reprodução do ensino voltado exclusivamente à adaptação dos estudantes às demandas do mercado de trabalho, em detrimento da formação que os capacite a compreender e transformar a realidade social. Essa perspectiva reforça o neotecnicismo e dificulta a construção de processos formativos voltados à emancipação.

Nesse sentido, Adorno (1995), ao analisar a influência da técnica na sociedade, alerta para a coisificação dos indivíduos e a redução das relações humanas a meros processos funcionais, evidenciando a perda da experiência formativa. Para que seja possível promover a formação de sujeitos capazes de pensar criticamente e resistir à barbárie, torna-se fundamental investir na formação contínua dos profissionais da educação, contemplando tanto os aspectos teóricos quanto os práticos da coordenação pedagógica. Essa formação deve estimular a necessidade da educação voltada para a alteridade, em oposição à frieza e ao individualismo característicos da sociedade instrumental.

A sala de aula constitui espaço fundamental no qual se concretizam as relações humanas, sendo um dos principais locais de interação e transmissão cultural. No entanto, conforme destaca Adorno (1995), a estrutura social impõe aos professores uma imagem ambivalente, marcada tanto pelo desprestígio quanto pela expectativa de autoridade e controle. Essa dualidade reflete-se na relação entre docentes e estudantes, muitas vezes permeada pela lógica disciplinar rígida que se distancia do ideal da formação emancipatória. Para que a escola não se configure como espaço de mera reprodução da hierarquia social e da rigidez disciplinar, faz-se necessário que a valorização docente vá além da estabilidade profissional ou de critérios meritocráticos. A docência deve ser compreendida como prática crítica e

reflexiva, voltada à formação integral dos estudantes. Como enfatiza Adorno (1995), a educação necessita transcender a mera transmissão de conteúdos e técnicas, promovendo um ambiente de aprendizado sustentado pelo diálogo e pelo reconhecimento da subjetividade dos indivíduos.

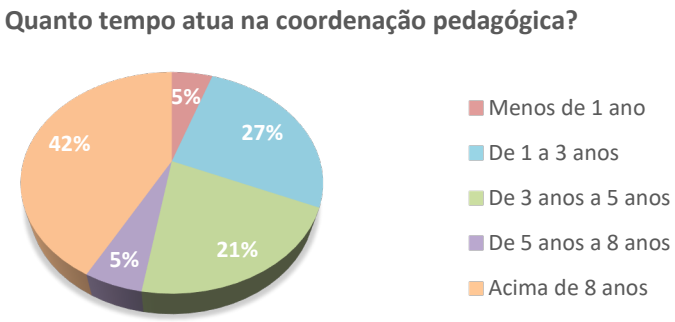
Dessa forma, torna-se imprescindível que a escola adote a abordagem humanizada e participativa, na qual a autoridade docente não se fundamente na coerção, mas na construção de um ambiente pautado pelo respeito e pela colaboração. Adorno (1995) alerta para o risco da "educação para a severidade", na qual os professores, submetidos à estrutura que lhes confere pouco reconhecimento e autonomia, acabam por reproduzir uma postura de rigidez e distanciamento. Superar esse modelo exige a construção de espaços democráticos dentro da escola, nos quais docentes, estudantes e a comunidade possam dialogar sobre o papel da educação na sociedade. A valorização do professor enquanto intelectual e mediador do conhecimento necessita estar atrelada ao fortalecimento de sua capacidade de reflexão crítica sobre sua prática pedagógica. Somente assim será possível garantir que a formação dos estudantes não esteja voltada unicamente à adaptação às exigências do mercado de trabalho, mas, sobretudo, ao desenvolvimento da consciência crítica e socialmente engajada.

Nesse contexto, a escola pode consolidar-se como espaço efetivo de resistência à barbárie e de promoção da autonomia.

A análise do perfil dos coordenadores pedagógicos, no que se refere à persistência da especialização em áreas técnicas, sugere a influência da lógica da dominação e da uniformização criticadas por Adorno e Horkheimer (1985). Compreender tais contradições revela-se fundamental para a promoção de uma educação que valorize a diversidade, a crítica e a autonomia, alinhando-se aos princípios de uma "Dialética do Esclarecimento" que busca romper com as amarras da dominação e da uniformização do pensamento.

Na segunda questão do perfil dos coordenadores pedagógicos, investigou-se o tempo de atuação na função, conforme ilustrado no gráfico a seguir.

Gráfico 1 - Tempo de atuação na coordenação pedagógica



Fonte: A autora.

A análise do tempo de atuação dos coordenadores pedagógicos, com 42,11% dos participantes exercendo essa função há mais de 8 anos, pode indicar a aparente estabilidade e continuidade nas práticas educacionais.

Nesse momento, buscamos reflexões em Adorno e Horkheimer (1985) para pensar até que ponto a reflexão acerca de se tal continuidade representa avanço efetivo rumo à autonomia e à emancipação ou se configura como indício de estagnação e resignação frente à lógica da dominação. Os autores argumentam que "assim como a substituibilidade é a medida da dominação e o mais poderoso é aquele que pode se fazer substituir na maioria das funções, assim também a substituibilidade é o veículo do progresso e, ao mesmo tempo, da regressão" (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 19).

O Iluminismo, ao buscar o controle e a dominação da natureza, acaba por estender essa lógica à sociedade, criando estruturas de poder que se perpetuam, mesmo quando se mostram opressivas e desumanizadoras.

> Nesse mesmo registro, situa-se a crítica de Adorno e Horkheimer ao conhecimento tecnocientífico, particularmente, no livro Dialética do esclarecimento. Para esses pensadores, a mentalidade científica e sua linguagem anulam os vestígios do irreconciliado e de tudo aquilo que de alguma maneira porta em si a ambiguidade, a incerteza e o “incomensurável”. Aqui reside o caráter regressivo e autodestrutivo da própria ciência, que perdeu a capacidade de acolher em si a reflexão e a crítica de si mesma, pois sua atividade ficou reduzida ao cálculo e ao planejamento da ação mais eficaz sobre a vida. Há uma espécie de paralisia do pensamento, que não investe de forma negativa sobre os fatos, os quais são previamente moldados pela ciência, pelo mercado e pelo jogo político (SILVA, D. J. 2013, p. 72).

Enquanto 5,26% dos participantes atuam na função há menos de 1 ano e outros 5,26% possuem entre 5 e 8 anos de experiência, 26,32% exercem a

coordenação pedagógica entre 1 e 3 anos, o que pode indicar a fase intermediária de aprendizado e consolidação de práticas pedagógicas. Além disso, 21,05% atuam entre 3 e 5 anos, podendo já ter superado o período inicial de adaptação e, nesse momento, estarem focados no aprimoramento e na inovação de suas práticas.

A combinação entre a experiência dos coordenadores com maior tempo de atuação e as novas perspectivas trazidas por aqueles com menos tempo na função pode representar fator positivo para a construção de processos formativos. Contudo, faz-se necessário atentar para a possibilidade de que a experiência acumulada possa se tornar um fator de estagnação e resistência à mudança.

Isso se deve ao fato de que o conceito de experiência abordado por Walter Benjamin, e compartilhado por Adorno, difere da concepção tradicional. Segundo Pires (2014), a experiência (*Erfahrung*) para Benjamin constitui conceito central que permeia toda a sua obra e se encontra intrinsecamente ligado à linguagem. A experiência não se reduz a vivências individuais (*Erlebnis*), mas configura-se como processo complexo e multifacetado que envolve a interação entre sujeito, linguagem e história. Nesse sentido, o mero tempo de atuação, considerado de forma mecânica e mensurável, não se traduz, por si só, em experiência autêntica, pois esta se manifesta na linguagem e na historicidade (Pires, 2014, p. 819).

Benjamin diferencia a experiência autêntica da vivência individual, que tende a se repetir e se esvaziar de sentido no cotidiano. Para ele, a experiência verdadeira é aquela que rompe com a repetição e conecta o sujeito com a história e com a essência dos fenômenos.

Benjamin (1969), ao analisar os impactos da reprodução técnica na cultura, aponta que a mecanização dos processos tende a eliminar a experiência autêntica, transformando-a em produto padronizado, destituído de sua historicidade e aura. No contexto do perfil profissional dos CPs do CPS, observa-se fenômeno semelhante: a predominância de formações técnico-especializadas, com pouca ênfase em fundamentos pedagógicos e filosóficos, que contribui para a reprodução de práticas educativas voltadas exclusivamente à funcionalidade e ao mercado.

Assim como a obra de arte perde seu caráter único ao ser incessantemente reproduzida, a formação dos CPs, quando guiada pela perspectiva estritamente instrumental, corre o risco de reduzir a educação ao treinamento técnico, esvaziando a dimensão crítica e emancipatória. Essa limitação reforça a tendência de adaptação

dos profissionais às exigências produtivistas, em detrimento da reflexão sobre o papel da escola como espaço de construção de sentidos e transformação social.

Dessa forma, a análise benjaminiana sobre a reprodução técnica possibilita a leitura crítica do cenário educacional das Etecs, onde os CPs, ao invés de agentes formadores de autonomia e pensamento crítico, muitas vezes são moldados pelo modelo que enfatiza a eficiência e a replicação de conteúdos predefinidos. Benjamin (1969) destaca que a massificação dos processos culturais reduz a experiência subjetiva e crítica do sujeito, tornando-o mero consumidor daquilo que é imposto pela lógica dominante.

Esse raciocínio pode ser estendido à formação dos CPs, na qual a ausência de bases pedagógicas sólidas favorecem a continuidade de práticas conformistas que reforçam a alienação dos alunos em relação ao próprio conhecimento. Assim, a luta pela superação da educação instrumentalizada exige que os CPs assumam papel ativo na ressignificação de sua função, incorporando em sua atuação elementos que promovam a criticidade, a autonomia e a valorização da experiência formativa autêntica.

Portanto, a mensuração da experiência profissional unicamente pelo tempo de atuação na função e pela formação acadêmica ignora a complexidade e a riqueza do conceito de *Erfahrung* proposto por Walter Benjamin. Dessa maneira, nas questões seguintes, outras dimensões da experiência dos CPs em sua atuação serão exploradas.

4.3 Educação Profissional e Tecnológica: compreensão dos CPs sobre EPT

Segundo o MEC, a EPT é uma modalidade educacional prevista na LDBEN – Lei n° 9394/96, cuja finalidade consiste em preparar o indivíduo "para o exercício de profissões" contribuindo para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade. O percurso de expansão do Centro Paula Souza (CPS), conforme Sacilotto (2016, p. 25), "acompanha a trajetória histórica da educação profissional brasileira" e constitui-se como "instrumento e o recurso institucional da implementação da política pública de educação profissional e tecnologia no Estado de São Paulo".

Para compreender a percepção dos coordenadores pedagógicos, investigou-se, na questão 3, o entendimento desses profissionais acerca da Educação

Profissional e Tecnológica. As respostas apresentadas pelos 19 participantes foram categorizadas em duas perspectivas principais: "educação voltada para o mundo do trabalho" e "integração entre teoria e prática".

A ênfase na educação voltada ao mundo do trabalho e na integração entre teoria e prática, conforme emerge das respostas dos coordenadores pedagógicos, revela a compreensão predominante da Educação Profissional e Tecnológica como mecanismo essencial para o desenvolvimento de competências necessárias à inserção e ao progresso no mercado de trabalho. Esse entendimento manifesta-se nas respostas dos participantes, conforme os trechos a seguir: "*Tem como objetivo de preparar o indivíduo para o mercado de trabalho e para a vida em sociedade"* (Participante D); "*Educação voltada à formação de pessoas com intuito de prepará-los ao mercado de trabalho à formação cidadã e à continuidade da vida acadêmica"* (Participante E); "*Educação formativa para a vida e mundo do trabalho"* (Participante F); "*Preparar indivíduos para o mercado de trabalho através do desenvolvimento de competências técnicas e práticas"* (Participante G); "*A Educação que forma o profissional para atuar dentro da área escolhida profissional que ele escolheu"* (Participante I); "*Preparar os alunos para o mercado de trabalho por meio do desenvolvimento de habilidades comportamentais (soft) e técnicas (hard) utilizando conhecimentos teóricos e práticos"* (Participante J); "*Forma os educandos para o mundo do trabalho"* (Participante K); "*Uma modalidade de educação com a finalidade de preparar o discente para o exercício de uma determinada função, buscando alinhar o seu perfil com as necessidades atuais do mercado*" (Participante M); "*É uma formação voltada para a experiência profissional, com o desenvolvimento de práticas tecnológicas"* (Participante N); *"É um ensino para o mercado de trabalho com qualidade e contextualizado para a região onde está inserido"* (Participante O); "*Formação voltada para o mercado de trabalho, que forma profissionais capacitados para o trabalho em empresas"* (Participante S).

As respostas indicam ênfase na formação de indivíduos que não apenas desenvolvem habilidades técnicas específicas (hard skills), mas também competências comportamentais (soft skills) necessárias à adaptação às exigências e dinâmicas do ambiente profissional contemporâneo. Os participantes destacam a importância do desenvolvimento de competências técnicas e práticas (Participante G) e de habilidades comportamentais (Participante J), sugerindo uma visão holística da preparação para o trabalho. Essa perspectiva alinha-se à crescente demanda do

mercado por profissionais polivalentes, capazes de contribuir significativamente em diferentes contextos e enfrentar desafios com criatividade e adaptabilidade.

Quando questionados sobre a importância de os estudantes cursarem a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), na questão 12, emergiram três categorias principais a partir das respostas dos participantes: “inserção no mercado de trabalho”, “desenvolvimento de competências técnicas e comportamentais” e “autonomia e crescimento pessoal”.

As respostas da categoria “inserção no mercado de trabalho” enfatizam a relevância da EPT na preparação dos estudantes para o mundo profissional, fornecendo habilidades práticas e específicas alinhadas às exigências do mercado. Tal percepção converge com a visão predominante dos coordenadores pedagógicos sobre a EPT enquanto “educação voltada para o trabalho”. Relatos como o do Participante R – "*É o futuro, é necessário para o mercado*" – e o do Participante C – "*Estar à frente das cobranças do mercado de trabalho*" – evidenciam a urgência em atender aos requisitos impostos pelo mercado. O Participante L acrescenta: "*Desenvolver competências e habilidades para uma formação profissional e atuar no mercado de trabalho cada vez mais competitivo*", destacando a importância da EPT frente à crescente competitividade profissional.

Contudo, a categoria “autonomia e crescimento pessoal” também se faz presente à medida que alguns participantes compreendem a EPT como caminho para a formação emancipatória, preparando o estudante de forma global para atuar no mundo do trabalho na área escolhida (Participante K). Outros relatos reforçam essa perspectiva, como o do Participante N – "*O diferencial em nossa unidade é o desenvolvimento do estudante enquanto pessoa (empatia, respeito, educação) e a qualidade dos profissionais (docentes)*" – e o do Participante P – "*O estudante conquista autonomia profissional de forma mais rápida, obtendo uma visão mais madura do mercado de trabalho [...] muito importante para o crescimento cognitivo e pessoal*". Esses depoimentos indicam que a EPT é vista não apenas como uma via de capacitação profissional, mas também como um instrumento para ampliar a visão de mundo dos estudantes e fomentar uma formação voltada à autonomia e à cidadania crítica.

As respostas da categoria “desenvolvimento de competências técnicas e comportamentais” corroboram a compreensão de que a EPT promove tanto habilidades técnicas quanto socioemocionais. O Participante B afirma que "*essa*

formação enfatiza o desenvolvimento de competências socioemocionais e habilidades fundamentais, aumentando as chances de sucesso em qualquer carreira", enquanto o Participante G reforça a importância do "*saber fazer*", ao mencionar que "*é primordial para o ensino técnico, o aluno aprende na prática, ou seja, aprende fazendo*".

A forte ênfase na preparação para o mercado de trabalho, presente nos discursos dos coordenadores, ecoa a lógica da razão instrumental, que prioriza o conhecimento como ferramenta para dominar e controlar a natureza e, por extensão, o mundo do trabalho. A razão instrumental, conforme descrita por Silva (1997), foca na eficácia e no pragmatismo do conhecimento, orientando-o para a produção de resultados e a resolução de problemas específicos. Essa perspectiva se alinha à insistência dos coordenadores na construção de competências para o sucesso profissional, sugerindo a visão da educação como meio para atingir objetivos práticos e mensuráveis.

Entretanto, essa abordagem, embora pragmática e relevante, suscita reflexões críticas sobre a função da educação profissional em uma sociedade complexa. A ênfase quase exclusiva na preparação para o mundo do trabalho pode inadvertidamente reduzir a educação a mero instrumento de produção de mão de obra, negligenciando aspectos mais amplos da formação dos estudantes, como o desenvolvimento de uma consciência crítica e esclarecida. Algumas respostas, como a do Participante D, que menciona a preparação para a vida em sociedade, e a do Participante E, que destaca a formação cidadã, indicam a existência da intersecção entre o treinamento técnico e a formação emancipadora do indivíduo. No entanto, essa perspectiva não se reflete amplamente nas demais respostas, sugerindo que a educação profissional, enquanto atende às demandas imediatas do mercado de trabalho, deve também se comprometer com a formação de indivíduos capazes de contribuir para a transformação social, e não apenas para a produtividade econômica.

Essa reflexão mostra-se essencial, pois, conforme alerta Adorno (1993, p. 33) em Mínima Moralia, a implantação irrestrita da técnica na vida cotidiana pode resultar em consequências alienantes:

> A tecnificação torna [...] precisos e rudes os gestos, e com isso os homens. Ela expulsa das maneiras toda hesitação, toda ponderação, toda civilidade, subordinando-as às exigências intransigentes e como que a-históricas das coisas. Desse modo, desaprende-se a fechar uma porta de maneira silenciosa, cuidadosa e, no entanto, firme. As portas dos carros e das geladeiras são para serem batidas, outras têm a tendência a fechar-se por si

> mesmas, incentivando naqueles que entram o mau costume de não olhar para trás, de ignorar o interior da casa que o acolhe. Não se faz justiça ao novo tipo de homem, se não se tem consciência daquilo a que está incessantemente exposto pelas coisas do mundo a seu redor, até mesmo em suas mais secretas inervações.

Esse processo de desumanização, imposto pela racionalidade instrumental, exige a reorientação do modelo educacional, de modo que contemple não apenas competências técnicas, mas também uma formação que desenvolva sensibilidade, empatia e pensamento crítico. A "educação para a sensibilidade", conforme discutida por Adorno (1995), surge como caminho necessário para reverter a coisificação das relações humanas e combater a alienação decorrente da tecnificação do mundo moderno.

Portanto, embora a educação profissional atenda às demandas imediatas do mercado de trabalho, é fundamental que também se comprometa com a formação de indivíduos capazes de contribuir para a transformação social. Esse equilíbrio é crucial para garantir que a formação oferecida pelas Etecs não apenas prepare os alunos para ocupações específicas, mas também os capacite a exercer seu papel como cidadãos conscientes e atuantes. Essa perspectiva é evidenciada na declaração do Participante K sobre a importância de uma formação integral: "*Além das competências e habilidades da base nacional comum, fornece uma formação integral que os prepara para a resolução das situações a serem enfrentadas no contexto social e profissional*".

4.4 O conceito de formação nas Etecs: apenas preparação para o mundo do trabalho?

A questão 4 do questionário buscou compreender a percepção dos coordenadores pedagógicos sobre o conceito de formação oferecido pelas Etecs. As respostas obtidas demonstram a convergência com a compreensão da educação profissional e tecnológica como predominantemente para o mundo do trabalho, destacando, ainda, a possível integração entre teoria e prática. Essa concepção é evidenciada nos seguintes relatos: "*Uma formação prática e atualizada em consonância com o mercado de trabalho*" (Participante A); "*A formação oferecida pelas Etecs é distinta para a educação profissional e tecnológica. Elas oferecem cursos técnicos e ensino médio integrado ao técnico, combinando teoria e prática*" (Participante B); "*A formação ministrada pela Etec é projetada para fornecer aos*

alunos uma educação de qualidade que combina teoria e prática, preparando-os eficazmente para os desafios do mercado de trabalho e para a educação superior [...]" (Participante G).

As respostas refletem a ênfase na integração entre teoria e prática como componente central da formação nas Etecs. O Participante "B" destaca que as Etecs combinam esses elementos promovidos, melhorias e parcerias com o mercado de trabalho, o que garante que os alunos não apenas adquiram conhecimentos teóricos, mas também desenvolvam habilidades práticas fáceis para enfrentar os desafios do mundo profissional. A integração curricular, conforme mencionado pelo Participante "G", aponta para a importância da formação que vai além da sala de aula e se estenda ao ambiente profissional real, proporcionando uma experiência abrangente e prática. Essa perspectiva alinha-se às concepções educacionais que defendem a aprendizagem experiencial como meio eficaz para a preparação para a vida profissional.

Outro aspecto destacado pelos participantes é o desenvolvimento de competências técnicas e socioemocionais. O Participante "E" menciona: "*Formar-se pessoas que possam ter autonomia, resolver problemas, trabalhar em equipe e serem éticos*", enfatizando a relevância da formação de indivíduos autônomos, capazes de atuar coletivamente e tomar decisões responsáveis. O Participante "J" reforça essa visão ao afirmar: "*A formação dos alunos das Etecs é voltada para preparar profissionais aptos a enfrentar os desafios do mercado de trabalho, desenvolvendo competências técnicas, socioemocionais e de empreendedorismo[...]", porém que a formação oferecida não se restringe às habilidades técnicas, mas inclui também o fortalecimento das competências interpessoais. Etec forma seus alunos com foco em competências cognitivas e socioemocionais, não pensando apenas no conhecimento, mas também no comportamento e como lidar com as adversidades, empatia etc.",* evidenciando um compromisso com a formação integral dos estudantes, preparando-os para lidar com as complexidades e desafios da vida profissional.

O Participante "B" também relembra que as Etecs oferecem tanto cursos técnicos profissionalizantes concomitantes ou subsequentes, quanto o ensino médio com itinerário formativo técnico e profissional. A formação de alunos no ensino médio exclusivamente direcionado para o mundo do trabalho é uma questão que exige a análise crítica mais profunda, especialmente à luz das reflexões de Theodor Adorno. Embora Adorno não tenha se dedicado exclusivamente à temática educacional, suas

contribuições em ensaios e conferências fornecem elementos importantes para a discussão sobre a educação e sua atuação na sociedade contemporânea.

No ensaio “Teoria da semicultura”, Adorno (1995) critica a formação cultural em uma sociedade marcada pela alienação. O autor argumenta que a *Halbbildung* (semiformação), caracterizada pela ausência da capacidade de reflexão crítica, impede o desenvolvimento de uma verdadeira formação intelectual e cultural. A educação voltada exclusivamente para o mundo do trabalho, segundo essa perspectiva, reforça o ensino pautado na adaptação, promovendo indivíduos ajustados ao *status quo* e desprovidos de pensamento inovador. Adorno enfatizou que a educação deve pautar-se pelo processo emancipatório capaz de desenvolver a autonomia intelectual e a resistência contra estruturas opressivas da sociedade.

> Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir de seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive de maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito; demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (Adorno, 1995, p. 141-142).

Dessa forma, a formação voltada exclusivamente para o mercado de trabalho pode levar à alienação, fornecendo indivíduos apenas para funções técnicas e operacionais, sem capacidade para a leitura crítica da realidade. Tal perspectiva resulta na reprodução da sociedade semiformativa na qual os sujeitos não dispõem de ferramentas para questionar e transformar as estruturas sociais.

Adorno (1998) defende que a educação necessita transcender a mera adaptação às demandas utilitárias do mercado, priorizando a emancipação dos indivíduos. A formação profissional tecnológica nas Etecs, embora estruturada para atender às exigências do mercado, exige uma ruptura com a lógica puramente instrumental. A aplicação da racionalidade técnica à educação pode levar à reificação do sujeito, transformando-o em mero agente produtivo, moldado para a eficiência e o consumo.

No contexto das Etecs, a oferta do ensino médio integrado ao ensino técnico evidencia a necessidade da formação que ultrapasse a mera preparação profissional. A *Bildung* – conceito central na tradição filosófica alemã – pressupõe a formação do

indivíduo como ser reflexivo capaz de questionar normas e valores estabelecidos e de construir a relação significativa com a cultura e com o conhecimento.

Romper com a lógica instrumental implica resgatar a dimensão ética e humanística da educação, formando indivíduos capazes de analisar criticamente as estruturas sociais, questionar modelos de produção e consumo e decisões tomadas pautadas na consciência social.

> Um mundo em que a técnica ocupa uma posição tão decisiva como acontece atualmente, gera pessoas tecnológicas, afinadas com a técnica. Isto tem a sua racionalidade boa: em seu plano mais restrito elas serão menos influenciáveis, com as correspondentes consequências no plano geral. Por outro lado, na relação atual com a técnica existe algo de exagerado, irracional, patogênico. Isto se vincula ao "véu tecnológico". Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço do homem. Os meios – e a técnica é um conceito de meios dirigidos à autoconservação da espécie humana – são fetichizados, porque os fins – uma vida humana digna – em encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas (Adorno, 1995, p. 132-133).

Além disso, Adorno (1995) ressalta a importância da educação que conscientize sobre as opressões e violências históricas, como exemplificado pelos horrores de Auschwitz. Para o autor, a formação crítica é fundamental para impedir a reprodução da barbárie, garantindo que os indivíduos resistam ao conformismo e ao extremismo. Como afirma Adorno (1995, p.183), "a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência".

Ao desenvolver consciência histórica nos currículos, as Etecs podem desempenhar papel essencial na promoção de processos formativos emancipatórios.

4.5 Alinhamento das práticas pedagógicas às diretrizes da EPT e preparação dos CPs para as demandas das diretrizes da EPT

Continuando a análise quanto à percepção dos CPs sobre a compreensão de se as práticas pedagógicas no ambiente educacional das Etecs estão alinhadas às diretrizes atuais da educação profissional e tecnológica e se poderiam indicar uma dessas práticas, as respostas concentraram-se nos aspectos da "integração entre

teoria e prática", conforme indicado no entendimento do que é a EPT, no "uso de metodologias ativas" e na "formação integral e desenvolvimento socioemocional".

Nas respostas dos coordenadores, a integração teoria-prática aparece em comentários sobre atividades como visitas técnicas, projetos integradores e a contextualização dos conteúdos com o mercado de trabalho. Esses exemplos reforçam a importância do currículo que não se limita ao conhecimento abstrato, mas que oferece aos alunos oportunidades concretas de aprendizagem no campo de trabalho. Identificam-se padrões nas práticas pedagógicas das Etecs que visam fortalecer a capacidade dos alunos de aplicarem os conceitos teóricos em problemas do dia a dia, promovendo, assim que possível, o aprendizado baseado no saber-fazer.

Essa prática também evidencia um alinhamento às diretrizes da educação profissional e tecnológica, que busca atender às necessidades do mercado e oferecer uma formação que prepare os estudantes para os desafios de suas áreas de atuação. A integração entre teoria e prática, como descrita nas respostas dos coordenadores pedagógicos, pode ser vista como ferramenta para a construção da aprendizagem significativa e relevante, desde que não se limite à mera aplicação técnica de conceitos, mas estimule a reflexão crítica sobre a realidade, a criatividade na busca por soluções inovadoras e o compromisso ético com a transformação social.

Mais uma vez, faz-se necessário atentar para o risco da reificação e da alienação, consequências da aplicação indiscriminada da razão instrumental, resultando na formação de indivíduos meramente técnicos, desprovidos de senso crítico e autonomia, incapazes de questionar os modelos estabelecidos, conforme alerta Silva (1997, p. 21):

> E desta forma que o próprio conhecimento se dá como negação do sujeito, e a atividade da razão produz a passividade do sujeito racional enquanto objeto de conhecimento. A reificação do sujeito como única possibilidade de conhecê-lo o define*, ipso facto*, nos termos da alienação.

Os coordenadores mencionam o uso de metodologias ativas em diversas respostas, citando estratégias como a aprendizagem por projetos e a utilização de espaços pedagógicos, como laboratórios. Essas metodologias são empregadas com o objetivo de desenvolver competências, estimulando habilidades como a resolução de problemas, o pensamento crítico e a cooperação.

Além disso, esta categoria reflete o esforço das Etecs em criar um ambiente de ensino alinhado às expectativas contemporâneas da educação, onde se verifica que o aprendizado ativo favorece a retenção de informações. O Participante “P” afirma que “*o aprender de projetos, modelos, concorrente de forma teórico-prática para observação do aprendizado, onde o estudante se caracteriza como protagonista na aquisição do conhecimento*”, enquanto o Participante “F” destaca que “*são utilizados, na grande maioria das aulas, metodologias ativas funcionais que trazem resultados, uma vez que o ensino profissional e tecnológico exige uma maior interação do aprendizado, que deve se envolver e ser protagonista do processo de ensino*”. No entanto, observa-se que o uso das metodologias ativas é frequentemente direcionado apenas para o atendimento das demandas do mercado e para o desenvolvimento do perfil empreendedor.

Pode-se compreender que a influência da perspectiva dos coordenadores pedagógicos sobre o entendimento da finalidade do uso das estratégias de ensino está diretamente associada às práticas pedagógicas realizadas nas unidades de ensino, construindo arcabouço de significados para aquilo que se realiza em sala de aula. Esse fator pode variar de uma Etec para outra, visto que a categoria “formação integral e desenvolvimento socioemocional” também aparece em algumas respostas. O Participante “N” afirma: "*temos relacionamentos seguros e respeitosos, criamos parcerias, respeitamos as diversidades e conquistamos para que o aprendizado seja contínuo e focado na prática reflexiva*". Já o Participante “K” menciona que "*nossa unidades se preocupa muito em formar o educar de forma integral, como exemplo: parcerias com empresas para contribuir com a formação técnica, o preparo para formação de cidadão crítico, qualificado para o trabalho com autonomia e protagonismo. Articulação dos componentes curriculares com interdisciplinaridade*".

Ao serem questionados sobre sentirem-se preparados para lidar com as demandas da educação profissional e tecnológica (questão 9), a maioria compreende que sim, destacando que as mudanças constantes nas práticas educacionais e no mercado de trabalho bloqueiam uma postura aberta ao aprendizado e à busca por novas capacitações. Isso pode ser apresentado em respostas como a do Participante “B”: "*mantenho-me atualizado sobre as diretrizes e tendências educacionais [...] estou aberto ao aprendizado contínuo e à colaboração com outros profissionais*". O Participante “G” acrescenta: "*busco sempre me atualizar [...] precisamos estar em constante aprendizado*"; enquanto o Participante “H” ressalta que “*as ferramentas*

tecnológicas se renovam a cada dia, considero-me em formação constante". Já o Participante "L" enfatiza que "*com o surgimento de novas ferramentas [...] é necessário sempre estarmos nos aperfeiçoando*", e o Participante "R" afirma: "*busco sempre ler a respeito, participar de capacitações e cursos com foco em meu aprimoramento*".

A ênfase nos temas de "atualização" e "aprendizado contínuo" indica a percepção coletiva entre os coordenadores pedagógicos de que a educação profissional exige adaptação constante. Também reforçamos a importância da formação acadêmica e da experiência profissional como elementos essenciais para enfrentar os desafios da função. Argumentos como "*a partir da minha formação acadêmica e atuação há mais de 20 anos no ensino profissional e tecnológico, posso desenvolver as competências [...]*" (Participante F); "*atuo como professora e coordenadora há 18 anos, dialogando com a equipe e tentando alinhar o trabalho na unidade escolar*" (Participante N); e "*minha formação é favorecida por já ter atuado em empresa do setor produtivo... especializações em educação e gestão*" (Participante K) sugere que os coordenadores valorizam suas trajetórias e formações como fatores fundamentais para a atuação na EPT.

Esse entendimento está alinhado à percepção dos coordenadores sobre o conceito de formação nas Etecs como contexto no qual a prática e a experiência técnica são altamente valorizadas. Portanto, essa categoria evidencia que a formação e a experiência profissional trazem níveis de segurança para enfrentar as demandas complexas do ambiente educacional.

4.6 Atuação dos CPs no desenvolvimento profissional docente

Abordamos três questões essenciais para a atuação da cooperação pedagógica nas Escolas Técnicas Estaduais (Etecs): como os coordenadores promovem o desenvolvimento profissional dos docentes (Questão 6); levando em consideração a natureza da EPT do CPS, quais demandas os docentes apresentam ao coordenador pedagógico em termos de formação? (Questão 7); e quais estratégias são empregadas para alinhar essas ações às novas demandas educacionais? (Questão 11). A combinação destas questões permite a análise abrangente da importância da formação continuada dos docentes e da atualização pedagógica como

resposta às necessidades emergentes do contexto educacional referenciado pelo CPS na secção anterior.

A formação contínua dos educadores é explicada no inciso IV do artigo 1º da Deliberação nº 20 (Ceeteps, 2015) e, embora seja mencionado apenas nesse trecho, diversas outras atribuições descritas na Deliberação envolvem a coordenação pedagógica na promoção de ações de formação contínua, mesmo que de forma indireta.

As categorias analíticas utilizadas foram elaboradas a partir da interpretação das respostas dos coordenadores pedagógicos buscando identificar padrões e significados recorrentes relacionados à atuação na formação contínua de docentes. Inicialmente, as respostas foram organizadas com base nas três questões que nortearam a investigação. Em seguida, emergiram três categorias principais: Apoio Pedagógico e Formação Contínua, que destaca ações como workshops, cursos e feedback pedagógico; Inovação e Adaptação às Demandas Educacionais, centrada na incorporação de metodologias ativas e novas tecnologias; e Autonomia Docente e Resiliência, que reflete esforços para resistir à instrumentalização da educação e promover práticas críticas. Essas categorias foram validadas por meio de exemplos específicos especificados pelos participantes e orientados a conceitos teóricos que oferecem suporte para compreender o papel estratégico da coordenação pedagógica.

Diversos coordenadores enfatizaram o papel essencial de apoio pedagógico e formação contínua. Por exemplo, o participante “B” destacou a importância de workshops, cursos e seminários para o aprimoramento profissional, ao relatar: "*A Coordenação Pedagógica desempenha um papel essencial no desenvolvimento profissional dos docentes, oferecendo formação contínua através de cursos e workshops[...]*", aspecto reforçado pelo participante “G”: "*A Coordenação Pedagógica desempenha um papel essencial no desenvolvimento profissional dos docentes, oferecendo formação contínua através de cursos e workshops*[...]" e pelo participante “E”: "*Articula com os Coordenadores a formação contínua dos docentes com treinamentos e capacitações[...]*".

Os CPs também identificaram que as demandas mais constantes dos docentes ocorrem quanto ao apoio pedagógico e formação contínua, bem como em relação à unidade à inovação e adaptação às demandas educacionais, seja para atualização tecnológica e uso de ferramentas digitais, conforme aponta o Participante “E”: "*demandas tecnológicas (solicitam apoio no conjunto de ferramentas e nas*

plataformas educacionais e apoio no desenvolvimento de projetos da escolar)"; metodologias ativas de ensino, citadas pelo Participante “B”: "*os docentes podem buscar formação em metodologias ativas de ensino, como aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida [...]*"; gestão e didática em sala de aula, como aponta o Participante “F”: "*didática em sala de aula[...] controle e domínio de sala de aula, buscando interação, atenção e participação dos alunos nas aulas*"; e desenvolvimento de projetos interdisciplinares, conforme indicado pelo Participante “G”: "*planejamento e implementação de projetos interdisciplinares, estratégias de ensino colaborativo*".

A demanda por formação específica para desenvolver e avaliar as competências socioemocionais dos alunos, envolvendo preparação para o mercado de trabalho e para a vida em sociedade também foi mencionada nas falas dos participantes “B”: "*desenvolvimento de competências práticas e a resolução de problemas do mundo real, envolvendo competências socioemocionais*" e “R”: "*direcionamento da forma de trabalhar e avaliar as competências socioemocionais de seus alunos*."

Estes participantes destacam o papel contínuo e estruturado da formação docente através de diversos programas, cursos e encontros pedagógicos, reforçando a importância do apoio pedagógico constante para o desenvolvimento profissional. Isso é corroborado pelo estudo realizado por Silva (2023) que caracteriza a função e atuação do CP, em particular daqueles que atuam nas Etecs do CPS. Segundo Silva (2023), os dados da pesquisa indicaram que as atividades relacionadas à formação continuada são as mais frequentes na rotina dos coordenadores pedagógicos. Isso demonstra o compromisso desses profissionais com o desenvolvimento de seus pares, mesmo diante da escassez de referências e apoio institucional direto.

Sobre o eixo de Formação Continuada de Docentes, ressalta:

> Vale incursionarmos em análise detalhada, considerando alguns fatores: o senso de missão, nas condições discutidas anteriormente; a manifestação sobre a grande ou moderada necessidade de capacitação profissional a respeito de formação continuada de docentes declarada por 82,5% dos entrevistados; além disso, das ações propostas pelos respondentes visando à formação continuada de docentes, as menos frequentes são aquelas que dependem diretamente do suporte do CEETEPS, através do Núcleo Regional Administrativo e da Cetec Capacitações (Silva, 2023, p. 56).

Porém, estudos realizados por Denker, Roncáglio e Rausch (2022, p. 352) sobre a formação continuada de coordenadores pedagógicos no Brasil, com base em

17 pesquisas em educação publicadas no banco de teses e dissertações da CAPES entre 2010 e 2020, identificaram algumas lacunas de pesquisa em relação à formação continuada da lógica pedagógica, tais como a necessidade de estudos sobre a formação de coordenadores pedagógicos para a Educação Infantil e para o Ensino Médio, além da investigação sobre o coordenador pedagógico como pesquisador e profissional reflexivo.

Adorno (1995) alerta para a tendência do esclarecimento, em sua forma instrumentalizada, de se converter em mecanismo de dominação. Da mesma forma, o coordenador pedagógico que não desenvolve a postura reflexiva corre o risco de se tornar mero reprodutor de práticas pedagógicas dominantes, sem questionar sua validade ou seus impactos na formação de alunos e professores. Sem reflexão, a experiência educativa torna-se mecanizada e repetitiva, tanto para o coordenador quanto para os demais membros da comunidade escolar. A ausência de criatividade e de engajamento crítico leva ao desinteresse e à desvalorização da educação, culminando no empobrecimento da experiência educativa.

Quanto à inovação e à adaptação às demandas educacionais, as respostas evidenciam a orientação dos coordenadores com o alinhamento das ações de formação docente às mudanças nas demandas educacionais, particularmente no que se refere ao uso de tecnologias e às novas metodologias de ensino. Alguns participantes, como o participante “G”, mencionaram a formação continuada baseada em competências emergentes do mercado "*Uma das principais estratégias é a formação continuada baseada em competências emergentes e necessidades do mercado...*" e continua, "*programas de formação contínua que são regularmente atualizados para refletir as mudanças nas demandas educacionais e no mercado de trabalho. [...] capacitações focadas em novas tecnologias educacionais, metodologias de ensino inovadoras e habilidades específicas demandadas pelas indústrias*", enquanto outros, como o participante “F” e “K” apontaram a importância das inovações tecnológicas aplicadas na sala de aula, como o uso de computadores e internet para enriquecer as práticas pedagógicas "*principalmente a tecnologia da informação aplicada em sala de aula como computadores de última geração e TV com acesso à internet nas salas de aulas possibilitou ao professor um universo de conhecimento que vai além da lousa[...]*" (Participante F), "*Estamos focando na utilização da IA (inteligência artificial) para que os docentes se aproximem cada vez mais da realidade a qual os educandos têm contato* (Participante K).

A preocupação dos coordenadores pedagógicos com o alinhamento das ações de formação docente às mudanças nas demandas educacionais e às necessidades do mercado é relevante, porém, quando direcionado exclusivamente a essa ênfase, especialmente no que tange ao uso de tecnologias e às novas metodologias de ensino, requer atenção.

Manfré (2009, p. 93) adverte:

> A concepção de formação presente nos discursos sobre novas tecnologias e educação escolar toma como referência a noção de produtividade, eficiência, aprendizagem ativa como organizador de todo o processo formativo. A adequação da educação escolar aos imperativos do mercado gera um movimento a partir do qual a lógica que comanda as razões da economia adentra os espaços formativos impondo limites a uma formação capaz de produzir a reflexão e a crítica. O estreito ajustamento à sociedade tecnológica parece ser o imperativo máximo da formação.

Outra estratégia destacada foi a implementação de programas de mentoria em que professores mais especializados auxiliam seus colegas menos experientes "*Implementar programas de coaching ou tutoria entre os próprios docentes pode ser uma estratégia. Nesses programas, professores mais experientes podem atuar como mentores para colegas menos experientes, oferecendo orientação, compartilhando conhecimentos e proporcionando apoio individualizado. Essa troca de experiências e aprendizado mútuo não apenas promove o desenvolvimento profissional dos docentes, mas também fortalece o senso de comunidade e colaboração na instituição*" (Participante B). Para que a mentoria promova formação, é fundamental que se baseie em princípios como reflexão crítica, diálogo, colaboração, autonomia e emancipação.

Por conseguinte, a presença de aspectos de autonomia docente e resiliência sobre as ações da economia pedagógica revela a articulação importante com a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, especialmente no que se refere à resistência à racionalidade instrumental. Ao promover capacitações contínuas, incentivar a inovação pedagógica e criar ambientes de cooperação e suporte, a busca pedagógica cooperativa oferece aos docentes a oportunidade de ir além da reprodução de métodos tradicionais e desenvolver um ambiente de busca pelo esclarecimento.

Ao mencionar que "*facilitam sessões de planejamento colaborativo onde os docentes podem compartilhar experiências, trocar ideias e desenvolver estratégias de ensino em conjunto*" (participante G); "*incentivando a atualização profissional, observando as aulas e dando as devolutivas, promovendo roda de conversas sobre*

as experiências" (participante N); "*com a realização de oficinas e reflexões nas reuniões pedagógicas... incentivando a participação em capacitações voltadas para formação docente oferecidas pelo CPS*" (participante K), esses exemplos refletem como a coordenação pedagógica busca gerar processos formativos resistentes à racionalidade instrumental.

Ao possibilitar que os docentes se tornem mais independentes e conscientes de suas práticas por meio de espaços geradores de reflexão, de crítica e de contracondutas, o trabalho da coordenação pedagógica contribui para a construção da formação cultural pautada pelo esforço permanente de aprendizagem, reflexão e autocrítica.

4.7 Avaliação e resultados de aprendizagem: critérios adotados pelos CPs

Outro aspecto relevante para análise do papel do CP refere-se aos critérios adotados para interpretar os resultados de aprendizagem dos estudantes. Para isso, indagamos, na questão 5, quais os critérios que os CP utilizam, solicitando que apresentem exemplos.

Os elementos mais recorrentes nas respostas dos participantes foram: avaliações formativas e somativas; desenvolvimento de competências e habilidades; observação direta para avaliar atitudes comportamentais dos estudantes; alinhamento dos resultados de aprendizagem com os objetivos e metas estabelecidas nos Planos de Curso e no Plano de Trabalho Docente; e a capacidade dos estudantes de relacionar o conhecimento teórico com a prática.

A avaliação, enquanto ferramenta essencial para acompanhar o progresso do aluno e orientar o processo de ensino e aprendizagem, desempenha papel fundamental. A avaliação formativa, também mencionada pelos participantes, permite identificar dificuldades dos estudantes e ajustar o ensino conforme suas necessidades, promovendo uma aprendizagem mais significativa.

Entretanto, a ênfase na avaliação quantitativa e na lógica do desempenho sugere a perspectiva tecnocrática que, conforme Adorno (1995), contribui para a coisificação das relações humanas dentro do ambiente escolar. No contexto da pedagogia neotecnicista, a aprendizagem tende a ser reduzida ao conjunto de métricas e padrões, afastando-se da dimensão subjetiva e social da experiência

educativa. Como adverte Adorno (1995) em Tabus acerca do Magistério, a educação deve constituir-se como espaço de resistência à padronização e à alienação, estimulando o pensamento crítico e a capacidade de questionamento dos estudantes. Assim, os CPs poderiam incorporar em suas práticas avaliativas estratégias que consideram não apenas o domínio técnico dos alunos, mas também seu desenvolvimento como assuntos históricos e sociais, capazes de intervir ativamente na realidade em que estão inseridos.

O estudo de Pucci (2018) destaca a crítica de Adorno à *semiformação*, ou seja, formação cultural incompleta e fragmentada, moldada pelos interesses do capitalismo. No contexto neoliberal, a ênfase na "adaptação ao mercado", na "competitividade" e no "empreendedorismo" como valores educacionais reforçam a primazia da dimensão prática e instrumental da formação em detrimento da autonomia e do pensamento crítico.

Alguns dos critérios referenciados pelos CPs, como o desenvolvimento de competências técnicas e a capacidade de relacionar teoria e prática, se inserem perfeitamente nesse modelo de "educação para o mercado". Essa abordagem utilitarista pode levar à formação de indivíduos "adaptados" ao sistema, sem a formação crítica e reflexiva.

A ênfase em avaliações somativas, por sua vez, pode ser compreendida como reflexo da lógica empresarial que permeia a educação neoliberal. A busca por resultados quantificáveis e a "gestão por metas" tende a reduzir a aprendizagem em um processo mecânico e desumanizado.

> E como gestor de uma “missão”, assume o compromisso de realizar uma política de resultados, em relação aos quais será também avaliado por seu superior hierárquico. Ele deve usar sua influência junto a seus subordinados, os professores, para convertê-los às boas práticas e atingir os objetivos que sua “missão” lhe confiou. E para tal, deve construir uma analogia entre a empresa e a escola, traduzir a lógica educativa em uma lógica de mercado, assemelhar o aluno a um cliente, o professor a um colaborador e introduzir as normas da empresa no cotidiano da escola (Pucci, 2018, p. 608).

Observe-se, assim, a tensão entre a autonomia e a adaptação. No entanto, o autor alerta para a prevalência da força de adaptação e do conformismo sobre os impulsos de autonomia e emancipação, elementos que também podem estar presentes no contexto educacional analisado.

Frequentemente, a avaliação em ambientes educacionais prioriza aspectos mensuráveis e objetivos, como o desempenho em provas e o desenvolvimento de habilidades técnicas. Essa abordagem, influenciada pela racionalidade instrumental, pode negligenciar a importância da formação cultural e da sensibilidade como componentes essenciais do desenvolvimento humano. Embora os critérios indicados sejam relevantes, não podem considerar a devida importância à formação da sensibilidade e à capacidade de compreensão empática.

Expandir os critérios de avaliação poderia incorporar, por exemplo, a capacidade de os estudantes de expressarem emoções e percepções de forma criativa, seja por meio da arte, da escrita ou de outras formas de expressão; a capacidade de se colocarem no lugar do outro, acompanhando a diversidade de perspectivas e experiências; e a habilidade de refletir criticamente sobre suas próprias experiências, reconhecendo emoções, valores e preconceitos.

É possível que um dos tabus que afetaram a avaliação seja a figura do professor como detentor do saber e do aluno como mero receptor passivo (Adorno, 1995). Esse tabu pode levar a práticas avaliativas que privilegiam a memorização e a reprodução de conteúdo, em detrimento da criatividade, da autonomia e da expressão individual. Outro tabu poderia ser a relutância em consideração a subjetividade e a importância das experiências pessoais e emocionais no processo de aprendizagem. Ao considerar essas dimensões como elementos fundamentais para a formação, a escola tende a priorizar a abordagem padronizada e objetiva, limitando a expressão da sensibilidade e a promoção da formação mais abrangente.

Na tentativa de superação desses tabus, faz-se necessário que os CPs promovam a divulgação e reflexões sobre os valores e os fins da educação, incentivando a adoção de práticas avaliativas mais inclusivas e humanizadas, que valorizem a diversidade, a sensibilidade e a experiência formativa como um todo.

Ao integrar a educação para a sensibilidade nos critérios de avaliação e questionar os tabus que limitam o processo avaliativo, as Etecs podem contribuir para a formação de indivíduos capazes de construir um mundo mais justo e humano.

4.8 Educação emancipadora e as práticas desenvolvidas nas Etecs na percepção dos CPs

A investigação realizada junto aos coordenadores pedagógicos buscou compreender suas percepções sobre a educação emancipadora na questão 13, sendo suas respostas categorizadas em “autonomia e criticidade” e “participação e transformação social”.

Os participantes indicam que a educação emancipadora necessita promover a autonomia e a criticidade dos alunos, capacitando-os a pensar de forma independente, questionar as informações recebidas e desenvolver um pensamento crítico e analítico. Conforme suas declarações: “*Aquela que proporciona a autonomia do cidadão*” (Participante C); “*Tornar estudantes críticos, participantes ativos em sua própria aprendizagem e agentes de mudança social*” (Participante D).

> *“A educação emancipadora é um modelo educacional que busca capacitar os indivíduos a se tornarem agentes autônomos, críticos e participativos em suas próprias vidas e na sociedade. [...] Nesse contexto, os estudantes são encorajados a questionar, analisar e contestar ideias e estruturas sociais injustas, além de serem capacitados a exercer seus direitos, tomar decisões informadas e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária”* (Participante B).

> *“A educação emancipadora é um conceito que se refere a uma abordagem pedagógica que visa não apenas a transmissão de conhecimentos e habilidades técnicas, mas também o desenvolvimento integral do indivíduo como um agente ativo e crítico na sociedade. Baseia-se em princípios de autonomia, igualdade, liberdade e justiça social [...]”* (Participante G).

Além disso, compreendem a participação e a transformação social como elementos essenciais da educação emancipadora. Defendemos que a escola necessita ser espaço em que os alunos se engajem ativamente em projetos e iniciativas voltadas à transformação da sociedade, promovendo a justiça social e a equidade. Conforme destacam: “*É a educação transformadora, tem como objetivo construção de um olhar crítico a sociedade do mundo atual, com muita injustiça social*” (Participante L); *“[...] educação para a Cidadania: Programas e atividades que educam os alunos sobre seus direitos e devemres como cidadãos, promovendo a participação democrática e a defesa dos direitos humanos*" (Participante G).

> "*Educação emancipadora consiste capacitar o cidadão na construção de uma sociedade mais humana e igualitária, de acordo com as suas condições históricas, econômicas e sociais, para que haja a ruptura das desigualdades sociais, para promover a paz e as mudanças necessárias na sociedade"* (Participante H)

Os coordenadores demonstram a clara compreensão dos principais elementos necessários à educação emancipadora. Suas manifestações ressaltam a importância da autonomia, criticidade, participação ativa e transformação social. Reconhecemos que a educação emancipadora necessita formar os indivíduos a serem agentes independentes e críticos, incentivando-os a questionar e analisar estruturas sociais injustiçadas. Além disso, destacamos a necessidade de práticas educativas que promovam a participação democrática e a defesa dos direitos humanos, preparando os estudantes para exercerem sua cidadania de forma consciente e engajada.

Entretanto, as respostas à questão sobre o conceito de formação oferecido pela Etec revelaram a compreensão que focou a preparação para o mundo do trabalho, destacando o desenvolvimento de competências socioemocionais, trabalho em equipe e autonomia. Participantes como "E" e "R", anteriormente citados, mencionam explicitamente a formação integral dos alunos, incluindo a capacidade de resolver problemas e lidar com adversidades, indicando a construção de processos formativos que refletem sobre a realidade social. Dessa forma, enquanto a educação profissional é vista principalmente como meio de capacitação técnica, a formação oferecida pela Etec se encontra em processo contínuo de desenvolvimento e transformação, ainda distante da formação cultural.

A reflexão promovida pelos CPs não deve ser apenas ferramenta para aprimoramento didático ou para a eficiência pedagógica, mas sim exercício contínuo de problematização das condições estruturais da educação profissional. Na perspectiva da ontologia de si e do presente, como proposta de Foucault (1984), a formação docente e discente precisa transcender a mera adaptação ao contexto socioeconômico vigente e tornar-se processo ativo de reinvenção subjetiva. Isso significa que, ao promover práticas pedagógicas emancipatórias, os CPs podem incentivar professores e estudantes a refletir sobre suas próprias posições dentro da estrutura educacional, liberando os limites de impostos pelo sistema, mas também identificando possibilidades de resistência e transformação.

Foi questionado aos coordenadores pedagógicos, na questão 10, se consideravam as práticas pedagógicas desenvolvidas pela Etec como emancipadoras e, em caso positivo, citarem dois exemplos. A partir das respostas, emergiram duas categorias principais: “autonomia” e “integração com o mundo profissional”.

Muitos participantes associaram práticas pedagógicas emancipadoras ao desenvolvimento da autonomia, tanto dos alunos quanto dos professores, destacando o uso de metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem. Consideramos esse recurso metodológico um meio de fomentar a participação ativa dos alunos e o protagonismo, conforme evidenciado nos relatos:

> “*A Etec frequentemente adota abordagens de aprendizagem baseada em projetos, onde os alunos são desafiados a investigar e resolver problemas do mundo real em suas áreas de estudo. Esses projetos geralmente permitem que os alunos tenham autonomia para tomar decisões, realizar pesquisas, colaborar com colegas e aplicar o conhecimento teórico em situações práticas, promovendo assim um senso de agência e empoderamento*" (Participante B)
>
> “*Autonomia dos professores no preparo de aulas práticas para explorar os laboratórios e outros espaços pedagógicos fora da sala de aula convencional (de forma planejada) promovendo a participação dos alunos."* (Participante F)
>
> “*Frequentemente utilizam metodologias ativas de ensino, como a aprendizagem baseada em projetos (PBL) e a sala de aula invertida. Essas abordagens colocam os alunos no centro do processo de aprendizagem, incentivando-os a serem protagonistas na construção do conhecimento"* (Participante G)
>
> *“Como exemplo a unidade tem como meta a realização de projetos interdisciplinares em todas as habilitações ofertadas e essa prática ao longo dos últimos anos, vem se tornando mais natural onde os docentes até mesmo sem articulação dos coordenadores se organizam para a realização de ações interdisciplinares"* (Participante K)
>
> “*Frequentemente utilizam metodologias ativas de ensino, como a aprendizagem baseada em projetos (PBL) e a sala de aula invertida. Essas abordagens colocam os alunos no centro do processo de aprendizagem, incentivando-os a serem protagonistas na construção do conhecimento"* (Participante R)

Os coordenadores pedagógicos indicam que o uso das metodologias ativas constitui exemplo de prática emancipadora, pois permite que os alunos desenvolvam não apenas competências técnicas, mas também habilidades de pensamento crítico e resolução de problemas. No entanto, não menciona a possibilidade de questionar a alienação imposta pelas estruturas tradicionais. As respostas sugerem a concepção

de formação centrada no domínio de técnicas e tecnologias, sem a reflexão aprofundada sobre o papel da educação na transformação social.

A autonomia, como destacam vários participantes, está relacionada à capacidade de os alunos de se tornarem protagonistas de seu próprio aprendizado. Por exemplo, o Participante “B” menciona a "*Aprendizagem Baseada em Projetos*" como prática que promove a autonomia ao permitir que os alunos tomem decisões e resolvam problemas reais. Participantes como “F” e “G” reforçam essa perspectiva, apontando que a autonomia dos professores e a utilização de metodologias ativas, como a sala de aula invertida e o uso de projetos interdisciplinares, contribuem significativamente para a autonomia dos alunos. O Participante “K” ainda acrescenta que a prática de projetos interdisciplinares se tornou natural nas Etecs.

Contudo, a autonomia aqui descrita necessita ser vista com olhar crítico. Segundo Adorno (1995), a emancipação pode se confrontar com a estrutura social que condiciona a educação. As práticas relatadas, entendidas como geradoras de autonomia, ainda operam dentro dos limites impostos pela semiformação, que se refere à inadequação fundamental entre o potencial educativo e a realidade social que molda esse processo.

Já a categoria “integração com o mundo profissional” reflete a tentativa de vincular a educação ao contexto econômico-social, proporcionando aos alunos a oportunidade de aplicar conhecimentos adquiridos na escola em situações reais do mundo do trabalho.

A resposta do Participante “B” destaca que: “*As Etecs valorizam a experiência prática dos alunos e frequentemente estabelecem parcerias com empresas e instituições para oferecer estágios e oportunidades de aprendizagem no mundo do trabalho*"; Participante “I”: “*Quando os alunos realizam visitas técnicas a empresas observando na prática o conteúdo explanado, quando os alunos apresentam o TCC e colocam em seus trabalhos todo o conhecimento estudado no curso”;* Participante “P”: “*Evento, Circuito Técnico Científico, onde os alunos assistem diferentes empresários (muitos ex-alunos) em suas carreiras profissionais*" e Participante “S”: “*Feiras de Empreendedorismo realizada por alunos dos E.M. Pi de Mecatrônica e Desenvolvimento de Sistema; e trabalhos relativos aos ODSs que foram apresentados na Etec [...]”* destacam a valorização da experiência prática nas Etecs com a oferta de estágios e visitas técnicas como formas de integração dos alunos ao mundo profissional.

Sob a perspectiva da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, especialmente conforme exposto por Adorno (1995), essa integração pode ser vista de forma ambivalente. Embora tais experiências apresentem a aproximação do aluno com o mercado de trabalho, permitindo a aplicação prática do conhecimento teórico, elas podem reforçar a lógica instrumental e adaptativa da educação. Para Adorno (1995), essa "instrumentalização" reduz a formação a um meio de atender às demandas imediatas do mercado sem promover a reflexão crítica sobre as contradições e injustiças estruturais do sistema capitalista.

Dessa forma, a integração ao mundo profissional, se não acompanhada de processos formativos críticos e reflexivos, pode consolidar a alienação em vez de promover a emancipação intelectual dos indivíduos.

Encerrando a Seção 4, que analisa o papel dos CPs na promoção de práticas pedagógicas nas Etecs, direcionando o olhar para os desafios e potencialidades na concretização da formação crítica e emancipadora, na próxima seção, exploraremos a Teoria Crítica como base teórica para a construção de processos formativos emancipatórios, aprofundando conceitos fundamentais como autonomia e crítica à racionalidade instrumental, além de abordar os riscos da semiformação e a relevância da formação cultural (*Bildung*) no contexto educacional.

5 A TEORIA CRÍTICA NA CONSTRUÇÃO DE PROCESSOS FORMATIVOS EMANCIPATÓRIOS

A Teoria Crítica, com sua ênfase na emancipação social e intelectual, oferece um conjunto de reflexões fundamentais para a construção de processos formativos voltados à emancipação. Ao explorar os mecanismos de dominação social e buscar alternativas que promovam a autonomia dos sujeitos, a Teoria Crítica apresenta base teórica robusta que desafia a reprodução do *status quo*, defendendo a educação que ultrapassa a mera adaptação ao contexto social vigente. Conforme apontam Leão e Teixeira (2010), a educação é concebida como ferramenta para desmantelar as ideologias que sustentam a opressão e a alienação, incentivando a consciência crítica nos indivíduos e capacitando-os a questionar normas, valores e estruturas de poder que moldam suas vidas.

Nessa perspectiva, a educação emancipatória busca desenvolver a postura crítica em relação aos discursos predominantes e às construções simbólicas que orientam a sociedade. A análise crítica dos conceitos e das construções linguísticas revela-se essencial para desmascarar ideias reificadas que bloqueiam o pensamento independente e limitam a capacidade de argumentação e reflexão. Oliveira, Fortunato e Abreu (2022) ressaltam a importância de examinar criticamente os discursos, jargões e conceitos que, quando cristalizados, sufocam o pensamento e restringem a possibilidade de questionamento.

Autonomia e liberdade são, portanto, pilares centrais da educação emancipatória. A autonomia intelectual manifesta-se na capacidade de análise crítica e na independência de pensamento, enquanto a liberdade permite que o indivíduo se adapte aos seus valores e princípios, sem ser submetido a formas de manipulação ou controle. A educação promovida pela Teoria Crítica enfatiza o desenvolvimento de dimensões de resistência, abrangendo aspectos intelectuais, sociais, emocionais e éticos. Essa visão da formação contrasta com a perspectiva tecnicista, que reduz o ser humano a um mero recurso para o mercado de trabalho. Em oposição a essa lógica, a formação na visão frankfurtiana visa constituir sujeitos críticos e engajados, preparados para contribuir para uma sociedade mais justa e democrática.

> Muito embora a relação entre teoria e transformação e vice-versa, e entre pensamento e ação sejam imprescindíveis à emancipação, não se pode minimizar o lugar da crítica dirigida aos conceitos, às construções linguísticas

> e simbólicas, na medida em que têm um potencial formativo inegável. A emancipação realiza-se também no exame rigoroso dos discursos, dos conceitos, dos jargões, slogans e memes que, reificados, dispensam o esforço de pensar, sufocam o questionamento e sacrificam a argumentação (Oliveira; Fortunato; Abreu, 2022, p. 16).

É fundamental considerar, ainda, o conceito de racionalidade instrumental, que orienta a educação para a lógica da eficiência e do controle, transformando-a em processos de treinamento técnico específico para atender às demandas do mercado. Na tentativa de questionar a racionalidade, exige-se a construção de processos formativos que promovam a reflexão crítica sobre os valores e os fins que norteiam as ações humanas, estimulando alternativas a modelos de desenvolvimento baseados na exploração e na dominação.

A Teoria Crítica se posiciona, portanto, como práxis educativa voltada à emancipação, em contraposição à Teoria Tradicional, que se alinha à racionalidade cartesiana e à lógica de controle sobre a natureza (Leão; Teixeira, 2010). Essa abordagem crítica confirma o papel essencial do professor como mediador do processo de emancipação. O professor, enquanto intelectual crítico, precisa problematizar conteúdos, incentivar o debate, promover o pensamento independente e criar um ambiente de aprendizagem que valorize a liberdade e a responsabilidade. A formação docente, nesse contexto, é crucial para o sucesso do projeto educativo emancipatório, exigindo não apenas a base teórica sólida, mas também a habilidade de conectar criticamente os conhecimentos à realidade social.

A formação cultural, no conceito de *Bildung*, visa libertar o indivíduo da passividade e capacitá-lo a questionar normas e a buscar sua própria identidade. Essa concepção visa a necessidade da interação profunda com a cultura, ligada à tradição e ao acesso aos bens culturais historicamente acumulados, ao mesmo tempo em que valoriza as experiências que possibilitem a aprendizagem significativa e o desenvolvimento de habilidades e competências, abrangendo a visão uma dinâmica das manifestações culturais contemporâneas.

Na perspectiva de Theodor Adorno, o conceito de *Bildung* transcende a mera aquisição de conhecimentos ou habilidades técnicas. Enraizado na tradição germânica, representa processo integral que visa o desenvolvimento crítico, ético e cultural do indivíduo, conduzindo-o à autonomia e à emancipação. Diferentemente da semiformação (*Halbbildung*), que caracteriza a sociedade contemporânea e se traduz

em aprendizado fragmentado e conformista, a *Bildung* manifesta-se como exercício contínuo de reflexão crítica e autocrítica.

A experiência formativa desempenha papel central nesse processo, pois proporciona ao sujeito a oportunidade de interação com o conhecimento e a cultura. Para Adorno, essa experiência não deve ocorrer de forma passiva ou adaptativa; ao contrário, exige distanciamento crítico que possibilite ao indivíduo refletido e questionar os elementos culturais que consome. A formação, nesse sentido, não é meramente um meio de adaptação aos critérios sociais, mas ferramenta para compreender, criticar e transformar a realidade, rompendo com o conformismo e a superficialidade impostos pela Indústria Cultural e pela lógica do mercado.

Adorno (1996) também sublinha a importância da autocrítica como componente essencial da *Bildung*. A autorreflexão crítica permite ao indivíduo identificar-se e resistir às pressões adaptativas que levam à reprodução de estruturas sociais opressoras. Essa autocrítica deve ser promovida pela educação, que, para Adorno, desempenha papel crucial na conscientização dos sujeitos e na construção de uma sociedade menos alienada. Ele defende a educação que promove não apenas a aquisição de competências, mas também o desenvolvimento da sensibilidade, da solidariedade e da alteridade, valores indispensáveis para a superação da frieza e do individualismo exacerbado que caracterizam uma sociedade tecnocrática.

A autocrítica, nesse contexto, constitui instrumento fundamental para a emancipação, pois permite ao indivíduo romper com a heteronomia e construir a sua própria identidade. A *Bildung*, enquanto processo de formação cultural, deve opor-se à semiformação, promovendo a educação que incentiva a autonomia e o pensamento crítico. A educação necessita ser concebida como espaço dinâmico de resistência, capaz de conscientizar os indivíduos sobre os mecanismos de dominação e capacitá-los para agir de forma independente e transformadora.

No contexto deste estudo, os coordenadores pedagógicos são identificados como agentes estratégicos na construção de processos formativos emancipatórios entre os professores. Esses profissionais desempenham papel central na desconstrução das ideologias que permeiam o currículo e as práticas pedagógicas, incentivando a postura crítica em relação aos conteúdos e às metodologias de ensino. Dessa forma, compreender em que medida os coordenadores pedagógicos podem favorecer a análise aprofundada das práticas educacionais é essencial para estimular

a busca por alternativas pedagógicas que priorizem a emancipação dos alunos, para além de uma formação meramente técnica.

Considerando que a deliberação que institui as atribuições dos coordenadores pedagógicos os coloca como responsáveis pela (re)construção, implementação, execução, acompanhamento e avaliação do Projeto Político-Pedagógico (PPP), torna-se relevante ressaltar que esse instrumento se apresenta como essencial na concretização de processos formativos. O PPP, mais do que simples documento organizacional, configura-se como espaço de reflexão coletiva, construção de identidade e resistência ao modelo tecnicista e útil frequentemente presente na educação profissional e tecnológica.

Ao definir valores, objetivos e metodologias, o PPP pode permitir que a escola transcenda a mera adaptação às demandas do mercado de trabalho. Essa estrutura não só organiza as diretrizes e práticas da instituição, mas também promove a consciência coletiva sobre a necessidade de transformação, facilitando a distância entre os discursos teóricos sobre a mudança e a prática cotidiana (Vasconcellos, 2019). Assim, o PPP pode ser construído de forma que contemple não apenas aspectos de preparação para o mercado, mas, sobretudo, para a participação cidadã, a autonomia e a responsabilidade social.

Para que o PPP cumpra essa função, é necessário que seja construído e revisado continuamente de forma participativa, contando com a contribuição de todos os agentes da comunidade escolar. Esse processo coletivo fomenta ambientes em que o diálogo, a reflexão crítica e o respeito à pluralidade de vozes específicas o alicerce da prática pedagógica. É nesse sentido que o PPP pode servir como guia para a ação crítica e consciente dos coordenadores pedagógicos, que passam a atuar como facilitadores de processos formativos voltados à emancipação.

Ao analisar as respostas apresentadas pelos coordenadores pedagógicos, observa-se a recorrência do uso do termo "formação integral" como tentativa de afastar-se da concepção instrumentalizada da educação e aproximar-se da visão mais ampla do processo educativo, promovendo a possível autonomia e emancipação. No entanto, a investigação sobre o papel da coordenação pedagógica nos processos formativos emancipatórios revelou quanto ao distanciamento da formação cultural.

A falta de formação específica na área, a predominância da visão técnica voltada ao mercado de trabalho, a influência da racionalidade instrumental e do neotecnicismo na educação profissional e tecnológica, a ênfase na preparação para

o mercado de trabalho, muitas vezes presente na compreensão dos coordenadores pedagógicos sobre a EPT e a possível dissonância entre a autonomia e a adaptação, com a prevalência de peculiaridades da força da adaptação e do conformismo, dificultam a promoção de práticas emancipatórias e podem reduzir a educação ao mero instrumento de produção de mão de obra, melhorando o desenvolvimento da consciência crítica.

No entanto, a pesquisa ressaltou que os coordenadores pedagógicos podem atuar como agentes de transformação, mediando as diretrizes institucionais com a construção de práticas educativas que transcendem a lógica tecnicista. Seu papel é estratégico na reflexão sobre a autonomia intelectual e na crítica aos discursos e ideologias que sustentam desigualdades e relações de dominação, embora a análise das respostas revele desafios importantes.

Os coordenadores pedagógicos desempenham papel estratégico na mediação entre professores, estudantes e a estrutura administrativa, mas sua atuação não ocorre de maneira independente das diretrizes institucionais pelo Centro Paula Souza (CPS). A estrutura curricular e os documentos normativos da instituição delineiam a organização do ensino e, muitas vezes, limitam as possibilidades da abordagem mais crítica e emancipatória. Assim, a responsabilidade pela predominância do modelo tecnicista na EPT não pode ser atribuída exclusivamente aos coordenadores pedagógicos, mas deve ser compreendida dentro de um contexto mais amplo, no quais políticas educacionais, demandas do mercado e diretrizes institucionais moldam as práticas pedagógicas.

Dessa forma, abordamos aspectos dentro do escopo de atuação dos coordenadores pedagógicos que podem transcender a mera função administrativa e contribuir para a construção de processos formativos que consideram a dimensão das relações humanas entre coordenadores pedagógicos, professores e alunos. Visto que o ensino não pode se restringir à mera transmissão de conteúdos técnicos ou à adaptação dos estudantes às exigências do mercado de trabalho, é necessário que a escola se torne espaço de reflexão crítica e vivência cultural, onde as relações humanas sejam valorizadas como eixo central na formação dos sujeitos.

A educação para a emancipação, segundo Adorno, está intrinsecamente ligada à formação cultural e à capacidade de resistência à semiformação imposta pela Indústria Cultural. Adorno (2011) destaca que a experiência formativa possibilita o distanciamento crítico que permite ao sujeito perceber a realidade de maneira não

reificada, estimulando a relação mais profunda e reflexiva com o mundo. Dessa forma, a educação para a emancipação insere no contexto escolar como ferramenta essencial para a construção de uma consciência crítica e emancipatória. Na EPT, esta abordagem reforça a ideia de que a formação dos estudantes não deve estar exclusivamente vinculada à lógica produtivista, mas ao desenvolvimento integral do ser humano, considerando suas dimensões culturais, éticas e sociais (Adorno, 2011).

Nesse sentido, a valorização das relações humanas no ambiente educacional torna-se fundamental para romper com a fragilidade da estrutura tecnicista e instrumentalizante. Loureiro, Della Fonte e Oliveira (2017) enfatizam que a formação estético-cultural é um aspecto essencial para a humanização dos sujeitos, possibilitando que a escola seja espaço de apropriação crítica dos produtos culturais e de desenvolvimento da sensibilidade para questões sociais e históricas. A sala de aula, como local privilegiado para a interação humana, pode ser um espaço de resistência ao processo de coisificação do ensino, promovendo práticas pedagógicas que incentivam o diálogo, a empatia e a reflexão crítica. Assim, a educação para a emancipação reforça a primazia das relações humanas sobre a estrutura vigente, demonstrando que a transformação social não se dá apenas por mudanças institucionais, mas principalmente pela ação coletiva e consciente dos sujeitos envolvidos no processo educativo (Loureiro; Della Fonte; Oliveira, 2017).

Considerando as limitações e desafios apontados, Adorno (1995) também reflete que a educação é ato de resistência e contestação. Dessa forma, não podemos aceitar passivamente a realidade, precisamos questioná-la e transformá-la. É preciso analisar a própria formação social que produz desigualdades. A cultura predominante, muitas vezes, aprisiona e é nosso dever desafiá-la, pois os indivíduos são levados a acreditar que não há. A autonomia é fundamental, mas não pode ser vista isoladamente, visto que a indústria cultural molda nossos desejos e pensamentos, obscurecendo nossa consciência.

Expostos à Indústria Cultural, os indivíduos recebem grande quantidade de informações desconexas sem a oportunidade de refletir criticamente sobre eles. Há a perda da capacidade de síntese e de mediação, resultando na experiência superficial e desprovida de significado. Cria-se a falsa sensação de identificação e participação. As pessoas são levadas a se identificar com personagens e situações idealizadas, que não falam à sua própria realidade. Essa identificação é ilusória, pois reforça a separação e a desigualdade, ao invés de promover a solidariedade e a compreensão.

Os CPs e professores se deparam com alunos, imersos nesse ambiente de semiformação que, frequentemente, apresentam dificuldades de concentração, de reflexão crítica e de pensamento exclusivo. A atenção é dispersa, a capacidade de análise é limitada e a reflexão é crescente pela repetição de informações superficiais.

Muitos alunos resistem à crítica e à reflexão, preferindo consumir passivamente os conteúdos oferecidos pela indústria cultural. Como resultado, têm dificuldades em desenvolver o senso crítico, sendo influenciados por modelos e padrões pela indústria cultural. A cultura de massas promove a identidade falsa, baseada em estereótipos e imagens superficiais.

Outro aspecto abordado é a linguagem frequentemente empobrecida, refletindo a superficialidade e a falta de profundidade da cultura de massas. A linguagem torna-se mero instrumento de comunicação, perdendo sua capacidade de expressão e reflexão. A dificuldade de compreensão da complexidade do mundo e dos conteúdos é um reflexo desse empobrecimento.

Um movimento de mudança e transformação exige esforço constante de autocrítica, resistência e questionamento do programado, nos solicitando a inflexão da sociedade e da cultura, a fim de causar rupturas nos padrões estabelecidos e a busca por novas perspectivas para transformar a impotência e a consciência da própria impotência em um momento de reflexão e ação transformadora. Esse movimento de ruptura com padrões cristalizados e de abertura para novas perspectivas encontra respaldo na ontologia do presente, proposta de Foucault (1984), que nos convida a compreender a educação como campo dinâmico, onde o passado e o presente se entrelaçam na construção de possibilidades futuras.

A ontologia do presente, como discutida por Foucault (1984), nos leva a pensar a educação não como processo fixo, mas como campo de disputas e possibilidades de reinvenção.

Nesse sentido, a formação cultural (*Bildung*) não pode ser reduzida a um acúmulo de conhecimentos prévios, mas necessita ser compreendida como prática reflexiva contínua que permite ao sujeito confrontar e ressignificar seu próprio papel na sociedade. Para os coordenadores pedagógicos, esse processo significa assumir uma postura ativa na mediação entre a lógica institucional e a necessidade de uma formação crítica. Isso implica fomentar espaços de questionamento dentro das escolas, nos quais professores e alunos podem desenvolver um olhar crítico sobre as normas, valores e práticas que orientam a educação profissional e tecnológica.

Portanto, este trabalho, ao considerar a contribuição dos coordenadores pedagógicos nesse processo de atenção quanto aos riscos da “semiformação” e ao considerar o posicionamento institucional de educação profissional e tecnológica do CPS, compreende que há caminhos para a resistência e questionamento sobre o propósito do processo formativo, concebendo as práticas pedagógicas já desenvolvidas pelos coordenadores, conforme relatado na questão 10.

Na supervisão pedagógica regional, a ontologia de si se materializa no modo como podemos ingressar nos espaços e afetar as pessoas, na maneira como nossa presença e ações promovem a reflexão, o diálogo e a transformação dentro da escola. Nesse sentido, nossa atuação junto aos CPs e professores não se restringe à gestão pedagógica, mas pode se tornar um catalisador de práticas educativas que promovam o pensamento crítico e a autonomia intelectual dos estudantes.

O desenvolvimento de projetos pedagógicos emancipatórios, mediados pelos CPs, pode ampliar o acesso à educação de qualidade para diferentes grupos sociais. Ao priorizarmos a diversidade, o diálogo e a inclusão, possibilitamos que as escolas se tornem espaços mais acolhedores e acessíveis para todos os estudantes, independentemente de sua origem social, econômica ou cultural.

Considerando essa possibilidade de propostas que expandam as diretrizes básicas do CPS quanto à educação profissional e tecnológica, um dos caminhos pode estar na promoção da reflexão contínua sobre a prática docente, incentivando a autoavaliação e a busca por alternativas pedagógicas. Podemos estimular os professores a questionarem as práticas pedagógicas dominantes, analisando criticamente suas próprias ações e os impactos destas na formação dos alunos. Um professor pode apresentar um plano de aula e um grupo de estudos pode discutir se a atividade promove a reflexão ou apenas a reprodução de conhecimento, se as aulas e métodos de avaliação promovem ou limitam a autonomia dos alunos. O objetivo é desconstruir práticas automáticas e levar os docentes a repensarem suas metodologias e a buscarem alternativas que promovam a autonomia intelectual e o senso crítico dos alunos.

Podemos, por exemplo, integrar metodologias que estimulem a reflexão sobre as condições do mundo do trabalho e seus impactos sociais, utilizando estudos de caso, análise de conjuntura e debates filosóficos e sociológicos. Essa estratégia possibilita que os estudantes desenvolvam não apenas competências técnicas, mas também a consciência crítica sobre as relações produtivas e as estruturas de poder

que moldam suas vidas. O lúdico, o jogo e a criatividade são elementos essenciais à formação humana e podem estimular a imaginação, a espontaneidade e o prazer de aprender, resgatando o sentido da educação como um processo de crescimento e desenvolvimento pessoal.

A ênfase na autonomia, já apresentada nas respostas dos CPs, pode ser um dos caminhos a seguir. Estimular o desenvolvimento de habilidades de resistência intelectual, social, emocional e ética prepara os alunos para se tornarem cidadãos críticos e engajados.

Podemos também promover práticas pedagógicas que valorizem a formação cultural (*Bildung*) em oposição à semiformação (*Halbbildung*). A *Bildung* não pode ser reduzida ao currículo formal ou à sequência de conteúdos programáticos; ela se concretiza na experiência vivida, na reflexão sobre o mundo e na capacidade de transformação que o aprendizado proporciona.

O estímulo ao diálogo e à interdisciplinaridade, já citados como práticas nas Etecs pelos CPs, pode permitir a visão mais ampla e crítica da realidade, superando a fragmentação do conhecimento imposta pela lógica instrumental. Criar espaços de diálogo regulares entre professores de diferentes áreas, incentivando a troca de experiências, a colaboração e a construção conjunta de projetos pedagógicos, por meio de murais de temas complexos, pode promover a visão mais ampla e integrada da realidade e influenciar o desenvolvimento de currículos mais flexíveis e contextualizados, que atendam às necessidades e aos interesses dos alunos e da comunidade.

Por fim, sendo as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) aplicadas na educação, seu uso não pode se limitar a uma mera ferramenta para aumentar a eficiência ou produtividade. Conforme indica Manfré (2009), sua utilização necessita ser guiada por princípios: utilizá-las como ferramentas para enriquecer a experiência formativa, não para substituí-la; analisar criticamente os conteúdos digitais, as plataformas de aprendizagem e as formas de interação promovidas pelas TIC; utilizar as ferramentas digitais para promover o desenvolvimento da sensibilidade, da solidariedade e da alteridade; e estar a serviço da emancipação, não da adaptação ao sistema.

A promoção da reflexão contínua sobre a prática docente orientada pela *Bildung*, mediada pelos Coordenadores Pedagógicos (CPs), pode desencadear mudanças significativas nas políticas públicas educacionais ao ampliar a

compreensão sobre os objetivos da educação. Ao estimularmos práticas pedagógicas que valorizem a autonomia, a criticidade e a autorreflexão, ajudamos a demonstrar a necessidade de políticas que transcendam a lógica instrumental e mercadológica predominante, propondo a formação crítica. Essa atuação também possibilita o desenvolvimento de projetos pedagógicos inovadores que integram a formação técnica à cidadã, gerando impactos multiplicadores. As boas práticas promovidas podem ser replicadas e servir de referência para gestores e legisladores, incentivando políticas públicas que fortaleçam a articulação entre a formação profissional e a construção de uma consciência crítica.

Além disso, ao fomentarmos espaços de diálogo e reflexão coletiva, podemos resistir e lutar por criação de políticas educacionais mais democráticas e participativas, desafiando a hierarquização e a centralização das decisões. Nossa atuação também destaca a necessidade de investimentos na formação continuada de professores e coordenadores, promovendo uma abordagem educacional que privilegie a autonomia e o pensamento crítico.

Por fim, a reflexão promovida reforça o reconhecimento do papel transformador da educação, influenciando políticas que priorizem a emancipação como objetivo central, redefinindo a educação como direito humano e meio para a transformação social.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo investigou o papel da Coordenação Pedagógica (CP) nas Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) do Centro Paula Souza (CPS), buscando compreender como essa função pode contribuir para a promoção de processos formativos emancipatórios no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Com base na Teoria Crítica, buscamos analisar de que forma os CPs podem atuar como mediadores entre as diretrizes institucionais, geralmente orientadas pela lógica instrumental e tecnicista, e a construção de práticas pedagógicas que valorizam a autonomia, o pensamento crítico e o engajamento social dos estudantes.

Os resultados obtidos demonstram que os CPs desempenham papel fundamental na construção de processos formativos que vão além da preparação técnica para o mercado de trabalho. Observamos que, apesar da estrutura das Etecs ser frequentemente direcionada ao atendimento de demandas profissionais e mercadológicas, há espaço para resistência e para que os CPs favoreçam práticas pedagógicas emancipatórias aos estudantes. No entanto, evidenciaram-se desafios significativos, especialmente no que diz respeito à predominância da racionalidade instrumental e do neotecnicismo na EPT, que frequentemente reduzem a formação ao processo adaptativo, limitando a capacidade de questionamento e transformação dos estudantes.

Dessa forma, este estudo respondeu ao seu objetivo geral ao demonstrar que a atuação dos CPs, quando orientada pela perspectiva crítica, pode tensionar a lógica predominantemente tecnicista da EPT e abrir espaços para práticas pedagógicas que promovam a autonomia e a reflexão crítica dos estudantes. Ao atuar como mediadores entre as diretrizes institucionais e as práticas docentes, os CPs podem fomentar iniciativas que ampliem a formação dos estudantes para além do atendimento às demandas do mercado, inserindo a dimensão social, cultural e ética no processo educativo.

Em relação ao primeiro objetivo específico, que buscava compreender o perfil e a formação dos CPs e suas implicações para o desenvolvimento de processos formativos emancipatórios, a pesquisa revelou que a maioria dos CPs possui formação voltada majoritariamente para aspectos técnicos e administrativos, com pouca ênfase em fundamentos pedagógicos e teóricos da educação crítica. Essa lacuna formativa tende a reforçar a abordagem adaptativa da educação, limitando o

potencial dos CPs como agentes de transformação. Assim, é fundamental que as políticas institucionais invistam na formação continuada desses profissionais, com ênfase em perspectivas teóricas que possibilitem a mediação entre a formação técnica e a formação cidadã.

Quanto ao segundo objetivo específico, que visava analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas Etecs sob a ótica dos CPs e sua relação com os processos formativos emancipatórios, os achados evidenciaram que, embora haja esforços pontuais para promoção de autoreflexão e autonomia, a predominância da racionalidade instrumental ainda orienta as diretrizes pedagógicas. A ênfase na eficiência, no desempenho mensurável e na adaptação ao mercado de trabalho limita o potencial transformador da educação profissional. No entanto, a pesquisa também indicou que os CPs podem desempenhar papeis estratégicos ao incentivar práticas que valorizem a educação para a sensibilidade (Adorno, 2011) e a formação cultural (Bildung), promovendo espaços de reflexão e experimentação que estimulem a criticidade dos estudantes.

Além disso, a investigação evidenciou a importância da educação para a sensibilidade, compreendida como formação que ultrapassa a mera aquisição de competências técnicas e favorece o desenvolvimento de uma consciência crítica, ética e estética. A sensibilidade na educação permite que os indivíduos não apenas compreendam o mundo, mas também sejam capazes de questioná-lo e transformá-lo. No contexto da EPT, essa abordagem reforça a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a formação humana reconhecendo que as relações interpessoais são mais determinantes para a transformação social do que a estrutura institucional em si.

Dessa forma, a Teoria Crítica, ao fundamentar esta pesquisa, oferece um referencial teórico que permite compreender a educação não como simples mecanismo de reprodução social, mas como espaço de possibilidades para a emancipação dos sujeitos. A *Bildung*, enquanto processo formativo crítico e reflexivo, pode ser uma alternativa potente ao modelo tecnicista, resgatando a dimensão cultural e humanística da educação. A valorização das interações humanas, do diálogo e da alteridade é essencial para que a escola não se torne espaço de mera reprodução da lógica mercantil, mas sim ambiente de formação cidadã e resistência às estruturas de dominação.

Entre as limitações do estudo, destacamos a delimitação geográfica e amostral, focada especificamente na atuação dos CPs em 22 Etecs das regiões de Marília e Presidente Prudente, no estado de São Paulo. Essa limitação impede a generalização dos resultados para outras Etecs ou contextos educacionais. Além disso, a pesquisa concentrou-se na percepção dos CPs, não abrangendo a visão de outros agentes escolares, como docentes e gestores da EPT, o que poderia oferecer uma perspectiva ainda mais ampla sobre os desafios e possibilidades da coordenação pedagógica no contexto técnico-profissional.

Diante dos achados, recomendamos que o CPS invista em formação continuada para os CPs, com foco na educação emancipadora. Essa formação contribuiria para que os CPs adquirissem ferramentas conceituais que os capacitassem a fomentar práticas pedagógicas críticas, que promovam não apenas a adaptação dos estudantes ao mercado de trabalho, mas também sua capacidade de compreender e transformar a realidade em que estão inseridos. Além disso, recomendamos que as diretrizes curriculares da EPT sejam revistas para garantir que contemplem uma perspectiva mais ampla de formação, que articule a técnica com a cultura e a cidadania.

Por fim, reafirmamos que os CPs podem atuar como agentes de transformação, mediando entre as necessidades formativas e as demandas do mercado de trabalho, promovendo espaços de reflexão e práticas pedagógicas que estimulem a autonomia intelectual e a criticidade.

Assim, este estudo contribui para o debate sobre o papel da coordenação pedagógica na EPT enfatizando que a formação técnica não deve ser dissociada da formação cidadã e que a educação necessita sempre estar a serviço da emancipação humana.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. Teoria da semicultura**. Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 56, p. 388-411, dez. 1996.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Teoria estética**. Lisboa: Edições 70, 2011.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Dialética negativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. Educação e emancipação. *In:* **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 141-142.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Minima moralia**: reflexões a partir da vida danificada. São Paulo: Ática, 1993.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

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

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**: a ideia do Cinema, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1969.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Federal n. 5.692/1971, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF: Casa Civil, 1971. Disponível em: http:// www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 2 dez. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer Nº 16, de 05 de outubro de 1999**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB16_99.pdf. Acesso em: 3 nov. 2024.

BRASIL. Presidência da República**. Decreto n. 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 e bases da educação nacional, e dá outras disposições. Brasília: Casa Civil, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 4 nov. 2024.

CENTRO PAULA SOUZA. **Sistema Acadêmico NSA**: sistema de gestão escolar. São Paulo, 2024a. Sistema informatizado de acesso restrito.

CPS. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. **Funções e Competências**. 2024b. Disponível em: https://www.cps.sp.gov.br/institucional/sobre-o-centro-paula-souza/. Acesso em: 01 nov. 2024.

CEETEPS. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Deliberação CEETEPS nº 20, de 16-07-2015. Dispõe sobre a atividade de Coordenador de Projetos Responsável pela Orientação e Apoio Educacional nas Escolas Técnicas Estaduais do CEETEPS. **Diário Oficial de São Paulo,** 18 de julho de 2015. Disponível em: http://www.cpscetec.com.br/cpscetec/doc_apoio_hae/2019/legislacao_vigente.zip. Acesso em: 17 ago. 2024.

CEETEPS. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. **Deliberação CEETEPS nº 87, de 28 de dezembro de 2022**. Aprova o Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Paula Souza. São Paulo: CEETEPS, 2022. Disponível em: https://bkpsitecpsnew.blob.core.windows.net/uploadsitecps/sites/1/2022/12/deliberao_ceeteps_87_2022_12_28.pdf. Acesso em: 01 jun. 2025.

DENKER, Greice; RONCÁGLIO, Andreia; RAUSCH, Rita Buzzi. Processos formativos da coordenação pedagógica: o que revelam as pesquisas em educação publicadas no Brasil? **Debates em Educação**, Maceió, v. 14, n. 36, set/dez. 2022. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/13734. Acesso em: 10 out. 2024.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 2005.

FERNANDES, Sônia Regina Corrêa. **Educação Profissional e Supervisão Educacional:** desafios, concepção, implantação e resultados. São Paulo: CPS, 2021.

FOUCAULT, Michel. **O que é o Iluminismo?** 1984. Disponível em: https://michel-foucault.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/iluminismo.pdf. Acesso em: 9 jan. 2025.

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

FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? *In:* **Plano Nacional de Educação PNE**: questões desafiadoras e embates emblemáticos. Brasília: Inep, 2013. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/questoes_desafiadoras_embates_emblematicos.pdf. Acesso em: 04 nov. 2024.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. *In:* WELLER, W.; PFAFF, N. (orgs.). **Metodologias da**

pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (org). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: UFRGS, 2009

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

LEÃO, Jorge Antônio Soares; TEIXEIRA, Michelle Freitas. Educação e práxis emancipatória em adorno**. Caderno de Pesquisa**, São Luís, v. 17, n. 1, jan./abr. 2010. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/166/2077. Acesso em: 11 out. 2024.

LOUREIRO, Robson; DELLA FONTE, Sandra Soares; OLIVEIRA, Tamiris Souza. Catarse e educação dos sentidos: A contribuição da filosofia estética de Theodor Adorno. **Educação & Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 62, p. 695-726, 2017.

MANFRÉ, Ademir Henrique. **As novas tecnologias e os limites da formação**: uma abordagem a partir da teoria crítica. 155 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, 2009. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/items/55a0aee2-3b1e-4ddb-8011-e61bf265fa9e. Acesso em: 08 out. 2024.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; REIS, Elydimara Durso dos; ALENCAR, Felipe. Educação profissional paulista e relações público-privadas na política curricular: Centro “Paula Souza” (1995–2018). **Revista Brasileira de Educação,** São Paulo, v. 27, p. 6, 2022. Disponível em: https://repositorio.usp.br/item/003091830 Acesso em: 02 dez. 2023.

NOVAES, Henrique Tahan; MERCURIO, Bruno Michel da Costa. Expansão precarizada do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) nos anos 2000. *In:* SANTOS, J. D. G.; LIMA FILHO, Domingos Leite; NOVAES, H. T. **Educação profissional no Brasil do século XXI:** políticas, críticas e perspectivas. Vol. 1 Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. p. 143-168. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/download/248/2355/3952?inline=1. Acesso em: 01 nov. 2024.

OLIVEIRA, Damião Bezerra; FORTUNATO, Izan Rodrigues de Souza; ABREU, Waldir Ferreira de. Aproximações entre Paulo Freire e Theodor Adorno em torno da educação emancipatória. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, p. e239149, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/pdff3LwFkmnvdqdd877qskp/. Acesso em: 12 out. 2024.

PELISSARI, Lucas Barbosa. A reforma da educação profissional e tecnológica no brasil: 2016 a 2021. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v. 39, p. e37056, 2023.

PIRES, Eloiza Gurgel. Experiência e linguagem em Walter Benjamin. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 813-828, jul./set. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/tCR8MnK9RBZmBvvdYLJ6MPw/. Acesso em: 15 nov. 2024.

PUCCI, Bruno. A ontologia da semiformação em tempos de neoliberalismo. **Veritas**, Porto Alegre, v. 63, n. 2, p. 595-61, maio/ago. 2018.

SACILOTTO, José Vitório. **A educação profissional na agenda de políticas públicas de educação no Estado de São Paulo e a expansão do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

SILVA, Ana Paula dos Santos. **A coordenação pedagógica no contexto da realidade escolar brasileira**. 2013. Monografia (Especialização em Coordenação Pedagógica) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013. Disponível em: https://bdm.unb.br/handle/10483/10014. Acesso em: 18 out. 2024.

SILVA, Divino José da. Autonomia e liberdade em tempos de vida administrada. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – RESAFE**, n. 20, p. 64-86, maio/out. 2013. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4586/4182. Acesso em: 15 fev. 2025.

SILVA, Andréa Villela Mafra da. Neotecnicismo: a retomada do tecnicismo em novas bases. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, Londrina, v. 19, n.1, p. 10-16, 2018. Disponível em: https://revistaensinoeeducacao.pgsskroton.com.br/issue/view/345. Acesso em: 12 dez. 2023.

SILVA, Franklin Leopoldo e. Conhecimento e Razão Instrumental. **Psicologia USP**, São Paulo, v.8, n.1, p .11-31, 1997. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pusp/a/hP8Y8DR6P6hVD7pgng6pQ4B/. Acesso em: 12 set. 2024.

SILVA, João Lourenço de Paula e. **Coordenação pedagógica na educação profissional**: um estudo sobre sua atuação nas Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo. 86 f. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2023. Disponível em: http://www.pos.cps.sp.gov.br/dissertacao/coordenacao-pedagogica-na-educacao-profissional-um-estudo-sobre-sua-atuacao-nas-escolas-tecnicas-estaduais-de-sao-paulo. Acesso em: 15 out. 2024.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo; Brasília: Companhia Editora Nacional; Instituto Nacional do Livro, 1976.

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

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2019.

ZAMBEL, Luciana; LASTÓRIA, Luiz Antônio Nabuco. Educação e Emancipação em T.W. Adorno: Contribuições para a formação de professores. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 4, p. 2205-2218, 2016. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8794. Acesso em: 11 out. 2024.

ANEXO - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Continuação do Parecer: 6.752.836

Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_dainstituicao_custo_pesquisa_JAN_2024.pdf	11/01/2024 16:08:16	Ademir Henrique Manfré	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_PATRICIA_ASSINADA.pdf	11/01/2024 16:07:45	Ademir Henrique Manfré	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_PATRICIA_ASSINADA.pdf	11/01/2024 16:07:45	Ademir Henrique Manfré	Recusado
Outros	INSTRUMENTAL_QUESTIONARIO.docx	29/12/2023 13:56:59	Ademir Henrique Manfré	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PATRICIA_29_12_23.docx	29/12/2023 13:55:54	Ademir Henrique Manfré	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_PATRICIA_29_12_23.docx	29/12/2023 13:55:42	Ademir Henrique Manfré	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_Pesquisadores_PATRICIA.docx	29/12/2023 13:55:27	Ademir Henrique Manfré	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_Pesquisadores_PATRICIA.docx	29/12/2023 13:55:27	Ademir Henrique Manfré	Recusado

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

PRESIDENTE PRUDENTE, 09 de Abril de 2024

Assinado por:
Crystian Bitencourt Soares de Oliveira
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia Raposo Tavares, Km 572
Bairro: Bairro Limoeiro **CEP:** 19.067-175
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-2079 **Fax:** (18)3229-2080 **E-mail:** cep@unoeste.br

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS TÉCNICAS ESTADUAIS DO CENTRO PAULA SOUZA NA GERAÇÃO DE PROCESSOS FORMATIVOS EMANCIPATÓRIOS

Pesquisador: Ademir Henrique Manfré

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 78139924.5.0000.5515

Instituição Proponente: ASSOCIACAO PRUDENTINA DE EDUCACAO E CULTURA APEC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.752.836

Apresentação do Projeto:

Este projeto de pesquisa está situado junto à linha de pesquisa Políticas Públicas em Educação, Processos Formativos e Diversidade, e, objetiva investigar o papel da coordenação pedagógica nas Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) do Centro Paula Souza (CPS) na geração de processos formativos emancipatórios. A problemática centra-se em qual o papel da coordenação pedagógica na geração de processos formativos em uma instituição que ensino de nível médio técnico que historicamente possui o desafio de superar a racionalidade instrumental em direção a processos formativos que caminham para a emancipação. Metodologicamente, optou-se por uma investigação qualitativa em que realizaremos a aplicação de questionários semiestruturados com 22 coordenadores pedagógicos de 22 unidades de ensino localizadas na região de Marília e Presidente Prudente, além de pesquisas bibliográficas e documentais que visam o papel da coordenação pedagógica. Teoricamente, pautou-se pela análise crítica frankfurtiana, investigando o conceito de racionalidade técnica como elemento de estudo na produção de uma educação emancipatória.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Refletir sobre o papel da Coordenação Pedagógica de Escolas Técnicas Estaduais do Centro

Endereço: Rodovia Raposo Tavares, Km 572
Bairro: Bairro Limoeiro **CEP:** 19.067-175
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-2079 **Fax:** (18)3229-2080 **E-mail:** cep@unoeste.br

Paula Souza na geração de processos formativos emancipatórios a partir de uma abordagem filosófica da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt.

Objetivo Secundário:
- Investigar as dimensões educacionais presentes no papel da coordenação pedagógica, e que orientam o trabalho nas unidades de ensino.
- Analisar as implicações administrativas, políticas e pedagógicas do coordenador pedagógico nas unidades de ensino.
- Refletir sobre os conceitos de emancipação e de racionalidade instrumental na perspectiva da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt.
- Pensar a Teoria Crítica enquanto elemento central de análise na construção de processos formativos emancipatórios.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
Apresenta a descrição adequada dos riscos e benefícios, bem como os cuidados para mitigar os riscos mínimos apresentados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
Pesquisa atual e relevante. Pesquisadores apresentam conhecimentos na área compreendida pelo estudo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
1. Folha de rosto: Adequado
2. TCLE: Adequado
3. Termo de assentimento: adequado
4. Autorização do responsável pelo local a ser desenvolvida a pesquisa: Adequado
5. Termo de Compromisso de Utilização de Dados (TCUD): Não se aplica
6. Declaração de Pesquisadores (Termo de compromisso):Adequado
7. Ofício do HR: Não se aplica
8. HRCPP: Não se aplica
9. Termo de anuência institucional (Declaração da Instituição e de Responsabilidade do Custo da Pesquisa):Adequado

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
Aprovado.

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião realizada no dia 01/04/2024, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Oeste Paulista (CEP-UNOESTE), concordância com o parecerista, considerou o projeto APROVADO.

Solicitamos que sejam encaminhados ao CEP:

1. Relatórios anuais, sendo o primeiro previsto para 30/03/2025.
2. Comunicar toda e qualquer alteração do Projeto e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Nestas circunstâncias a inclusão de participantes deve ser temporariamente interrompida até a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.
3. Comunicar imediatamente ao Comitê qualquer Evento Adverso Grave ocorrido durante o desenvolvimento do estudo.
4. Os dados individuais de todas as etapas da pesquisa devem ser mantidos em local seguro por 5 (cinco) anos, após conclusão da pesquisa, para possível auditoria dos órgãos competentes.
5. Este projeto está cadastrado na CPDI-UNOESTE sob o número 8620.

Obs.: O PROJETO SÓ PODE SER INICIADO (EXECUTADO) QUANDO RECEBER O PARECER FINAL APROVADO TANTO NO CEP QUANTO NO COMITÊ ASSESSOR INSTITUCIONAL DE PESQUISA (CAPI).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2270238.pdf	13/03/2024 08:05:44		Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_Pesquisadores_PATRICIA_12mar24_assinado.pdf	13/03/2024 08:03:09	Ademir Henrique Manfré	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_12mar24.pdf	13/03/2024 08:02:31	Ademir Henrique Manfré	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2270238.pdf	26/02/2024 18:33:59		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_infraestrutura_26fev24.pdf	26/02/2024 18:32:25	Ademir Henrique Manfré	Aceito

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

1) Qual a sua formação acadêmica?
2) Quanto tempo atua na coordenação pedagógica?
( ) Menos de 1 ano
( ) De 1 a 3 anos
( ) De 3 anos a 5 anos
( ) De 5 anos a 8 anos
( ) Acima de 8 anos
3) O que você entende por educação profissional e tecnológica?
4) Qual é a sua compreensão sobre o conceito de formação oferecido pela Etec?
5) Quais são os critérios adotados para interpretar os resultados de aprendizagem dos estudantes? Aponte, pelo menos, dois.
6) Como a Coordenação Pedagógica contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes na sua unidade?
7) Levando em consideração a natureza da educação profissional e tecnológica do CPS, quais demandas os docentes apresentam ao coordenador pedagógico em termos de formação? Mencione, pelo menos, duas.
8) As práticas pedagógicas no ambiente educacional da Etec estão alinhadas às diretrizes atuais da educação profissional e tecnológica? Se sim, mencione, pelo menos, uma.
9) Você se sente preparado/a para lidar com as demandas da educação profissional e tecnológica? Sim? Não? Explique, por favor.
10) Você considera as práticas pedagógicas desenvolvidas pela Etec como emancipadoras? Se sim, cite 2 exemplos.
11) Existem estratégias para alinhar as ações de desenvolvimento docente às mudanças nas demandas educacionais? Se sim, poderia mencionar, pelo menos, uma?
12) Em sua concepção, qual a importância de o estudante cursar a educação profissional e tecnológica?
13) O que você entende por educação emancipadora?

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

"O Papel da Coordenação Pedagógica nas Escolas Técnicas Estaduais na geração de Processos Formativos Emancipatórios"

* Indica uma pergunta obrigatória

Convido você a participar como voluntário do projeto de pesquisa "O papel da Coordenação Pedagógica de Escolas Técnicas Estaduais do Centro Paula Souza na geração de Processos Formativos Emancipatórios", cuja pesquisadora responsável é Patrícia dos Santos Bigoli.

Vocês está sendo convidado porque é um dos 22 coordenadores pedagógicos que atuam nas Escolas Técnicas Estaduais do Centro Paula Souza que pertencem ao Núcleo Regional Administrativo de Marília e Presidente Prudente.

O objetivo geral dessa pesquisa é refletir sobre o papel da Coordenação Pedagógica de Escolas Técnicas Estaduais do Centro Paula Souza na geração de processos formativos emancipatórios a partir de uma abordagem filosófica da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt.

Caso aceite participar da pesquisa sua participação consiste em responder este questionário de pesquisa, que nos oferecerá uma visão específica sobre a temática, pautada em suas experiências escolares sobre o assunto.

Esclarecemos, contudo, que sua participação não é obrigatória, sendo totalmente livre e espontânea por meio deste formulário. Não serão requisitados ou repassados quaisquer dados de identificação individual dos participantes ou suas escolas, sendo garantido o seu sigilo e privacidade. O tempo de resposta pode variar entre 5 e 8 minutos. O questionário estará disponível entre 10 a 30 de junho.

Você tem plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa. Participar desta pesquisa é uma opção e, no caso de não aceitar ou desistir, fica assegurado que não haverá prejuízo de qualquer natureza, pessoal ou institucional, nem qualquer tipo de retenção dos seus dados. Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Esta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, contudo, não exclui a possibilidade de haver riscos mínimos ao participante que toda pesquisa esta sujeita (por exemplo, vazamento de dados), sendo que os pesquisadores responsáveis tomarão todos os cuidados necessários para evitá-los.

Em termos de benefício direto por sua participação você terá a oportunidade de refletir sobre sua atuação e expor suas necessidades e dificuldades no exercício docente. Além disso, ao colaborar você terá acesso aos resultados e às conclusões as quais chegou a pesquisadora.

Sua participação é voluntária, e em decorrência dela você não receberá qualquer valor em dinheiro. Você também não terá nenhum custo extra para participar deste estudo, por se tratar de participação remota e realizada a partir de meios já disponíveis a você.

Após o encerramento do prazo de resposta, vamos salvar o questionário com sua resposta e apagaremos o arquivo eletrônico desta plataforma. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando ela for finalizada.

Certos de poder contar com sua contribuição, agradecemos e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais, através do e-mail da pesquisadora Patrícia dos Santos Bigoli, patriciabigoli@cps.sp.gov.br; ou sob os cuidados do Prof. Dr. Ademir Henrique Manfre, professor/pesquisador orientador da pesquisa, no e-mail ademirmanfre@unoeste.br.

Em caso de dúvidas sobre os aspectos éticos, você também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa que aprovou esta pesquisa. O Sistema CEP/Conep tem por objetivo proteger os participantes de pesquisa em seus direitos e contribuir para que as pesquisas com seres humanos sejam realizadas de forma ética.

CEP/UNOESTE - Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNOESTE: Coordenador: Prof. Dr. Crystian Bitencourt Soares de Oliveira/ Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Maria Rita Guimarães Maia. Endereço do CEP: Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE – Sala 102, Bloco B2, Campus II. Rodovia Raposo Tavares, Km 572 - Bairro Limoeiro-Presidente Prudente, SP, Brasil, CEP 19067-175 - Telefone do CEP: (18) 3229-2079, Ramal 2110. E-mail: cep@unoeste.br - Horário de atendimento do CEP: das 8h as 12h e das 13h30 as 17h.

1. Li e concordo em participar da pesquisa. *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ SIM
- ◯ NÃO

Questionário

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

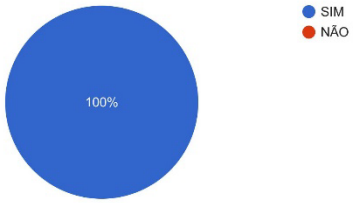
19 respostas

Publicar análise

Li e concordo em participar da pesquisa.

Copiar

19 respostas



Questionário