



Fazer educação a partir das margens: compromissos formativos.

Educação Profissional e Tecnológica (Vol. 4)

Organização:

Paula Almeida de Castro
Géssika Cecília Carvalho da Silva

ISBN: 978-65-5222-080-6





Educação Profissional e Tecnológica (Vol. 4)

Paula Almeida de Castro
Géssika Cecília Carvalho da Silva
Organização





Educação Profissional e Tecnológica (Vol. 4)

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação profissional e tecnológica / Organizadoras, Paula Almeida de Castro, Géssika Cecília Carvalho da Silva.
- Campina Grande: Realize eventos, 2026.
463 p. : il; v.4

E-book

Doi: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT020.000

ISBN 978-65-5222-080-6

1. Educação profissional e tecnológica. 2. Aprendizagem profissional. 3. Formação. 4. Ensino médio integrado. 5. Ensino e aprendizagem. I. Título. II. Castro, Paula Almeida de. III. Silva, Géssika Cecília Carvalho da.

21. ed. CDD 370.113

Elaborada por Edson Marques Almeida Monteiro - CRB 743 / 15ª Região PB/RN

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

Rua: Aristίδes Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384

E-mail: contato@portalrealize.com.br | Telefone: (83) 3322-3222



COMISSÃO CIENTÍFICA

TANIA SERRA AZUL MACHADO BEZERRA
NATANAEL DUARTE DE AZEVEDO
KALINE ARAUJO RESENDE
ANA MARIA SOTERO PEREIRA
FLAVIA APARECIDA BEZERRA DA SILVA
DIEGO DOS SANTOS ALVES
FRANCISCO DINIZ JÚNIOR
JOSEGLEY ANDRADE DE LUCENA
MARCOS ANTÔNIO DA SILVA
MARIA DO CARMO DE LIMA
ARLENE LEÃO DE LIMA DUARTE
FELIPE NERIS TORRES DE SOUSA
FRANCISCO GUIMARÃES DE ASSIS
GÉSSICA CECÍLIA CARVALHO DA SILVA FOLHADELA
GISELLE MARIA CARVALHO DA SILVA LIMA
BRUNA CARVALHO
PAULA ALMEIDA DE CASTRO



PREFÁCIO

Esta coletânea apresenta os artigos do Grupo de Trabalho sobre Educação Profissional e Tecnológica no XI Congresso Nacional de Educação, reunindo textos que promovem debates multidisciplinares acerca dos processos educativos que estão vinculados ao mundo do trabalho e que discutem as possibilidades e os desafios do currículo no ensino médio integrado. Apresenta ainda artigos que analisam práticas educativas em Educação Profissional e Tecnológica, bem como aqueles que buscam compreender os recursos didáticos e os processos de ensino e aprendizagem em Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Assim, os estudos e pesquisas aqui apresentados refletem sobre o papel, vivências, experiências e perfil dos profissionais da Educação Profissional e Tecnológica - os docentes e os técnicos em assuntos educacionais - bem como sobre os processos de formação desses sujeitos.

Apresentam, também, relatos de experiências de metodologias utilizadas em diferentes componentes curriculares, apresentam produtos educacionais para a Educação Profissional e Tecnológica e diversas perspectivas teóricas para reflexão em trabalhos de revisão bibliográfica.

São discutidas, ainda, de maneira específica, as questões relativas ao debate sobre inclusão, acessibilidade e diversidade na modalidade de ensino já citada. Nesse sentido, as reflexões, experiências e discussões abordadas nesta coletânea contribuem para aprofundar o conhecimento sobre as particularidades da educação profissional e tecnológica e sua importância para a superação da dualidade entre a educação para o “fazer” versus educação para o “pensar”.

Géssika C. Carvalho da S. Folhadela

Coordenadora do Grupo de Trabalho de Educação Profissional e Tecnológica



SUMÁRIO

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT20.001

**TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO: RELAÇÕES
EPISTÊMICAS ENTRE A HISTÓRIA E A POLÍTICA DE
CONSOLIDAÇÃO DO TRABALHO 10**

Aline do Monte Spinosa

Nilson Vieira Pinto

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT20.002

**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DE ASSISTÊNCIA E
SEGURANÇA ALIMENTAR: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS
HISTÓRICAS E INTERSECCIONAIS 37**

Aliny Alves Mota de Sousa

Nilson Vieira Pinto

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT20.003

**ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PARA PROMOÇÃO DE
DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA 58**

Sabrina Fernandes Pereira Lopes

Raquel Quirino

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT20.004

**LETRAMENTO RACIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO
INTEGRAL DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO
INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA 78**

Margarete da Silva Vieira

Edilberto Fernandes Syryczyk



DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT20.005

**DIETRIZES PARA IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA
POLÍTICA DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE NOS INSTITUTOS
FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA.....100**

Aline Siebra Fonteles Lopes

Helena de Lima Marinho Rodrigues Araújo

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT20.006

**O PAPEL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO APERFEIÇOAMENTO
DO TÉCNICO EM ENFERMAGEM: UMA ANÁLISE CRÍTICA.....114**

Mara Regina Santos de Mendonça e Silva

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT20.007

A INTELIGENCIA ARTIFICIAL E O ENSINO JURÍDICO 130

Raquel Figueiredo Barretto

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT20.008

**PERSPECTIVAS DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DIÁLOGOS ENTRE
DAVID AUSUBEL E PAULO FREIRE.....148**

Priscila do Nascimento Bezerra

Paulo Henrique Marques de Queiroz Guedes

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT20.009

**TRABALHO E EDUCAÇÃO: O CURRÍCULO INTEGRADO DA REDE DE
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ.....174**

Maria Josemeire Evangelista Lima

João Paulo Silva do Nascimento

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT20.010

**DESIGN GRÁFICO COMO INSTRUMENTO DE ENGAJAMENTO
POLÍTICO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: A EXPERIÊNCIA DA ETE
DEPUTADO AFONSO FERRAZ.....195**

Paulo Henrique Carvalho Gominho Novaes



DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT20.011

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: A ESCOLA COMO
ESPAÇO DE HUMANIZAÇÃO E FORMAÇÃO PARA O TRABALHO 218**

Roseany Maria Araujo de Almeida

Simoneide Correia Araujo de Jesus

Manuella Souza de Oliveira Pereira

Rafaela de Carvalho Ramos

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT20.012

**AFROCENTRICIDADE E QUILOMBISMO: POTENTES PERSPECTIVAS
PARA A ATUAÇÃO DOS NÚCLEOS DE ESTUDOS AFRO-
BRASILEIROS E INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA 245**

Weydson Roberto de Souza

Kleber Fernando Rodrigues

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT20.013

**A FORMAÇÃO PROFISSIONAL ENQUANTO IMPULSIONADORA
DO EMPREENDEDORISMO E ESTRATÉGIA DE COMBATE AO
DESEMPREGO JUVENIL 272**

Manuella Souza de Oliveira Pereira

Roseany Maria Araujo de Almeida

Simoneide Correia Araujo de Jesus

Rose Karla Cordeiro Lessa Cajé Souto

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT20.014

**PROGRAMAS DE INCLUSÃO E INOVAÇÃO NO COMBATE À
EVASÃO: EXPERIÊNCIA DE PESQUISA PARTICIPANTE NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO SENAC 295**

Rose Karla Cordeiro Lessa Cajé Souto

Manuella Souza de Oliveira Pereira

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT20.015

**EDUCAÇÃO E SEGURANÇA PÚBLICA: O DESAFIO DA FUNÇÃO
DO PEDAGOGO NA FORMAÇÃO DE POLICIAIS MILITARES COM O
CONTEÚDO DE DIREITOS HUMANOS 319**

Daniel Castiajo



DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT20.016

**FORMAÇÃO HUMANA OMNILATERAL: COMPREENDENDO
A PRÁXIS EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA DE NÍVEL MÉDIO PARA SUPERAÇÃO DA
DICOTOMIA TRABALHO MANUAL E INTELECTUAL.....337**

Edna Maria Evangelista de Araujo

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT20.017

**CARACTERIZAÇÃO ELETROQUÍMICA DA LIGA CUSN COMBINADO
COM ESPECTROMETRIA ATÔMICA NA QUANTIFICAÇÃO DOS
METAIS ELETRODEPOSITADOS 354**

Sanderlir Silva Dias

Luisa Célia Melo

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT20.018

**MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEARÁ:
EXPERIÊNCIAS, NARRATIVAS E SENTIDOS 374**

Francisco Alexandre Coelho

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT20.019

**PRODUTOS EDUCACIONAIS DO MESTRADO PROFISSIONAL
PROFET VOLTADOS PARA A ECONOMIA SOLIDÁRIA 396**

Marina Oliveira Lins

André Suêlto Tavares de Lima

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT20.020

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: PERCEPÇÕES E
POSSIBILIDADES DOS PRODUTOS EDUCACIONAIS DO PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA – PROFEPT 417**

Bruno Mendonça Monteiro de Carvalho

André Suêlto Tavares de Lima

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT20.021

**BIBLIOTECA DA ESCOLA TÉCNICA E SUA FUNÇÃO SOCIAL
ATENDENDO A COMUNIDADE ESCOLAR IMPLANTANDO A
AGENDA 2030 DA ONU COM BASE NOS ODS 445**

Rosângela Maria Dias da Silva



DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT20.001

TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO: RELAÇÕES EPISTÊMICAS ENTRE A HISTÓRIA E A POLÍTICA DE CONSOLIDAÇÃO DO TRABALHO

Aline do Monte Spinosa¹
Nilson Vieira Pinto²

RESUMO

Este ensaio discursivo surge a partir da necessidade de reflexão sobre as ações de capacitação e formação continuada dos técnicos administrativos em educação, objetivando realizar um epítome histórico e político da consolidação do trabalho no âmbito do serviço público. Trata-se de uma composição textual de cunho bibliográfico, sistematizada em três sessões: 1. Técnicos administrativos em educação: polissemias históricas e políticas de consolidação do trabalho; 2. Competências profissionais dos técnicos administrativos em educação; 3. As ações de capacitação e a formação continuada no âmbito do serviço público. Entre os discursos textuais presentes nesse capítulo estão expressos os marcos históricos, as contradições e disputas políticas, as relações de poder que desafiaram os movimentos de luta de classe pelos seus direitos, as relações epistêmicas que permeiam as competências laborais e as habilidades específicas exigidas setorialmente, assim como, as perspectivas

- 1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProFEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, aline.spinosa@ifce.edu.br;
- 2 Pós-doutor em Saúde Coletiva e Professor do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProFEPT) e do Mestrado Profissional em Educação Física (ProEF) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. IFCE, nilsonvieira@ifce.edu.br.

pedagógicas voltadas às ações de formação continuada no serviço público, em destaque, na Educação Profissional e Tecnológica. Considera-se que este ensaio teórico e discursivo estabelece fundamentos históricos e políticos importantes que contornam as ações laborais dos técnicos administrativos em educação no âmbito do serviço público, evidenciando seus percursos de luta e apropriação identitária, bem como, destacando a necessidade da formação continuada para a consolidação do trabalho.

Palavras-chave: Técnicos administrativos em educação, Competências profissionais, Formação continuada, Serviço público.

INTRODUÇÃO

Iniciamos este escrito destacando que o termo capacitação, aqui empregado, é utilizado em um sentido ampliado, que vai além da concepção tradicional vinculada ao treinamento técnico e instrumental. Adotamos o entendimento freireano de uma capacitação dialógica, interativa e emancipatória, que articula saberes técnicos, sociais e humanos, promovendo a autonomia e o desenvolvimento da consciência crítica. Assim, a capacitação é compreendida como prática educativa que estimula a aplicação colaborativa dos conhecimentos em um ambiente que valoriza a criatividade e o desenvolvimento humano contínuo (Schneider; Hendges, 2006).

É importante, inicialmente, situar que a capacitação dos Técnicos Administrativos em Educação (TAEs) é regulamentada pelo Decreto nº 9.991/2019, o qual institui a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP) no âmbito da Administração Pública Federal. Tal política orienta que as ações de capacitação estejam alinhadas aos objetivos institucionais (Lavor et al., 2023).

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), locus desse debate, os servidores recém-ingressos participam de um Seminário de Iniciação ao Serviço Público, com duração de três dias, onde são apresentados à estrutura organizacional e às políticas institucionais (IFCE, 2016).

Após o seminário, o servidor inicia suas funções em um novo ambiente, podendo enfrentar dificuldades relacionadas à inexperiência no serviço público, à falta de domínio sobre os normativos e à adaptação às rotinas institucionais (Carmo et al., 2018). Tais desafios demandam tempo, esforço e orientação adequada, sobretudo para os servidores recém-empregados e para os removidos, que precisam se adaptar a novos setores e funções.

Dessa forma, este texto tem como objetivo apresentar um epítome histórico e político do processo de consolidação do trabalho no serviço

público, com ênfase na perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO: POLISSEMIAS HISTÓRICAS E POLÍTICAS DE CONSOLIDAÇÃO DO TRABALHO

Os técnico-administrativos em educação referem-se a uma das categorias que compõe a comunidade acadêmica das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), o qual compreende centenas de cargos classificados em cinco níveis distintos (A, B, C, D e E), que variam seu nível de classificação de acordo com a formação básica necessária.

Os níveis de classificação A e B tem como requisito mínimo a alfabetização para cargos como auxiliar de cozinha e o fundamental completo para cargos como auxiliar de processamento de dados. Os cargos desses níveis foram extintos, não havendo mais provimento de novos servidores. Já o nível de classificação C, a formação mínima exigida para seu exercício é o Ensino Fundamental para cargos como auxiliar de Biblioteca, até o ensino médio completo, para cargos como o de porteiro. O nível de classificação D são os cargos que têm como exigência mínima o ensino médio completo, em cargos como assistente em Administração, até o médio profissionalizante, como o técnico de Laboratório, por exemplo. Por fim, temos os cargos classificados no nível E que têm como requisito o ensino superior. Neste, temos como exemplo o técnico em assuntos educacionais (Brasil, 2005).

Antes de se ter a denominação Técnico Administrativo em Educação, os servidores que compõem essa categoria necessitaram passar por diversos momentos em sua história de luta para obtenção da carreira atual. Inicialmente pode-se relatar que, na época da ditadura militar, “os Trabalhadores(as) não tinham ainda uma consciência de classe e de identidade profissional” (Memorial 30 Anos Linha do Tempo - FASUBRA Sindical, 2011, p. 06). Por ainda não ter uma carreira específica, esses servidores eram regidos pela Lei 5.645/1970, que estabelece diretrizes para a clas-

sificação de cargos do Serviço Civil da União e das autarquias federais. Nesse cenário, não havia a carreira de TAE e nem eram tratados assuntos específicos para esses trabalhadores (Reis; Paixão, 2022).

Conforme Azambuja (2018), antes de se ter o primeiro plano de carreira dos Técnicos Administrativos, ocorreu a conscientização de que o único caminho para que houvesse uma melhoria nas condições de trabalho, financeiras e de qualidade de vida, seria através da mobilização da categoria. Para que alcançassem o ganho de direitos e da constituição da unidade da carreira foi necessário passar por várias etapas que substanciaram em movimentos de luta de classe pelos seus direitos, quais sejam: contradições, disputas políticas e relações de poder.

Depois de um novo período de greve dos Trabalhadores das Universidades, entre os meses de abril e maio, o MEC concluiu o processo de implementação da Isonomia entre autarquias e fundações. Enfim, os Técnicos Administrativos(as) alcançaram a sua primeira Carreira, estabelecida pela Lei 7.596/87, de 13 de abril de 1987, que criou o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Emprego (PUCRCE), fruto de uma intensa e longa mobilização dos(as) Trabalhadores(as). A Lei da ISONOMIA concretizou uma luta histórica para a FASUBRA que participou ativamente da construção deste Plano. Nele foi aplicada uma visão orgânica de relações de trabalho nas Universidades Públicas Federais Brasileiras e iniciou-se um movimento de unificação de direitos e benefícios. O PUCRCE concebia a Carreira como instrumento que capacitava e estimulava os(as) servidores(as), considerava a ascensão funcional e valorizava as instituições e órgãos públicos. Na área da Educação, estabeleceu uma Carreira para Docentes de 1º e 2º Graus, outra para Docentes do Ensino Superior e uma terceira que agrupou o Técnico Administrativo em mais de 350 cargos. Ressalte-se que o PUCRCE estabelecia a isonomia salarial entre as carreiras conforme a titulação dos docentes (Memorial 30 Anos Linha do Tempo - FASUBRA Sindical, 2011, p. 10).

A partir da implementação do Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargo e Emprego (PUCRCE) foi possível verificar mudanças essenciais que permitiram avanços nas relações de trabalho. Dentre as mudanças estão o ingresso através de concurso público, a existência de

cargos específicos com atribuições delimitadas, melhorias salariais e a progressão funcional dentro da carreira (Azambuja, 2018).

Um dos principais impactos que ocorreu com o surgimento do PUCRCE foi a correção dos desvios de funções que normalmente acontecia à época, pois havia servidores que ingressavam na instituição por um cargo e acabavam realizando atividades específicas de outro cargo. Por meio do PUCRCE foi realizado o enquadramento das atividades de cada cargo, assim como houve nesse período um aproveitamento das pessoas que já executavam os afazeres mesmo que não estivessem naquele cargo e que pelo enquadramento obtiveram ascensão profissional (Azambuja, 2018).

No PUCRCE foram classificados três grupos ocupacionais, de acordo com a natureza das respectivas atividades, quais sejam: o grupo de Nível de Apoio, o grupo de Nível Médio e o grupo de Nível Superior. O grupo de Nível de Apoio compreende os cargos que possuem atividades de apoio operacional, que tinham como pré-requisito escolaridade concluída no ensino fundamental ou experiência comprovada; o grupo de Nível Médio incluía os cargos que tinham atividades técnico-administrativas e como pré-requisito era necessário ter o ensino médio completo ou especialização ou fundamental completo com especialização; e o grupo de Nível Superior compreendia os cargos que era inerente a atividade técnico-administrativas, cujo o exercício era exigida a formação de nível superior e registro no conselho superior competente.

O dispositivo também previa a progressão funcional dos servidores técnicos administrativos por meio de três formas:

I - por permanência no cargo ou emprego, automaticamente, para o nível imediatamente superior ao em que se encontrar, a cada interstício de quatro anos de efetivo exercício; II - por mérito, para o nível imediatamente superior ao que se encontrar, após o período de dois anos, contados da data de sua admissão, da ascensão funcional, da última progressão por mérito ou do afastamento; III - por titulação e qualificação, automaticamente e de acordo com os critérios a serem estabelecidos nas normas complementares (Brasil, 1987).

Em adição aos avanços obtidos no PUCRCE, cita-se o acréscimo de pelo menos cinco por cento do salário, podendo chegar ao máximo de trinta e cinco por cento a cada cinco anos de efetivo exercício. Uma conquista significativa foi a licença especial, que permite, a cada dez anos de serviço efetivo, obter seis meses de licença remunerada integralmente ou a contagem em dobro desse período para fins de aposentadoria (Brasil, 1987).

Apesar dos avanços trazidos com o PUCRCE e posteriormente com o PCCTAE, é necessário reconhecer também algumas fragilidades desse processo de estruturação da carreira. Ao extinguir os cargos de nível A e B, tradicionalmente ocupados por funções de apoio com requisitos de escolaridade mais baixos, o sistema acabou por excluir uma parcela significativa de trabalhadores que antes ingressavam diretamente no serviço público. Essa exclusão foi, em grande medida, compensada pela expansão da terceirização, característica das lógicas do capitalismo contemporâneo, que impõe a contratação de empresas para suprir essas funções. Tal prática, além de precarizar as condições de trabalho desses profissionais, cria uma dependência do serviço público em relação às empresas contratadas, gerando vulnerabilidades: a demora nos processos licitatórios, a descontinuidade na prestação dos serviços durante trocas contratuais e, em alguns casos, a inadimplência no pagamento dos trabalhadores terceirizados. Essas situações impactam não apenas os profissionais envolvidos, mas também o funcionamento e a qualidade dos serviços públicos prestados à comunidade.

Em 1988, tivemos a concepção da Constituição Federal do Brasil, o principal instrumento de consolidação da democracia brasileira. “Os servidores públicos conseguiram, na nova Constituição Federal, o reconhecimento do direito à sindicalização” (Memorial 30 Anos Linha do Tempo - FASUBRA Sindical, 2011, p. 10). Logo em seguida, em 1990, foi aprovada a Lei nº 8.112, que dispõe sobre o Regime Jurídico dos Servidores Públicos Civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. O principal impacto dessa lei foi a alteração das relações contratuais dentro

do serviço público, pois extinguiu os servidores celetistas, salvo os casos específicos na própria lei (Memorial 30 Anos Linha do Tempo - FASUBRA Sindical, 2011).

Desde então, a conquista principal que os TAEs obtiveram na carreira até a atualidade foi a Lei 11.091 de janeiro de 2005, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE) no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação. Aqui pode-se falar que ocorreu a concepção dos Técnico-Administrativos em Educação, a figura desse profissional foi reconhecida.

A Lei nº 11.091/2005 é considerada um fator de influência para o desenvolvimento na carreira dos servidores TAE's. Percebe-se que este normativo previu recursos para reestruturação da carreira, avaliação de desempenho, capacitação e incentivo dos servidores das IFES. Sob a perspectiva desse plano de carreira verifica-se que ocorreu um estímulo ao aperfeiçoamento e qualificação (Teixeira Filho et al., 2017).

A partir desse plano de carreira ficou evidente a busca por programas de capacitação e por desenvolvimento profissional, uma vez que a progressão por capacitação se torna uma das formas de se ter progressão funcional. O PCCTAE representou um avanço na área de atuação desses profissionais assim como na gestão pública, visto que há uma correspondência de aumento da remuneração a busca pelo conhecimento, de modo que atinge o desempenho desse profissional em seu âmbito de atuação (Teixeira Filho et al., 2017).

Percebe-se então que desde o PUCRCE se discute a sistematização de formações e planos de aperfeiçoamento dos servidores, com orçamento destinado para tal. Entretanto, questiona-se: será que esta sistemática tem sido assertiva, ampliando as competências profissionais e as habilidades específicas em cada setor institucional ou utilizada apenas como um “trampolim” para a progressão funcional?

A partir da Lei Nº 14.673/2023 houve alteração da remuneração dos servidores públicos do Poder Executivo Federal, conforme pode ser obser-

vado na figura abaixo. Atualmente temos quarenta e nove padrões de vencimento, sendo dezesseis padrões de vencimento para cada nível de classificação e para cada nível de capacitação.

Como comentado anteriormente, uma das formas de se progredir na carreira é por meio da capacitação, seja essa capacitação por educação formal em nível médio técnico, profissionalizante, graduação e pós-graduação ou por educação não considerada formal, mas que guardam relação direta com a área específica de atuação do servidor. Naturalmente, a partir da capacitação dos servidores públicos perspectiva-se uma maior probabilidade de se oferecer um serviço de qualidade à população (Brasil, 2006).

Até aqui percebemos que foi uma história de luta de uma classe para construir e reafirmar sua identidade como trabalhador essencial para as Instituições Federais de Ensino. Além da almejada conquista pelo plano de carreira, teve-se a necessidade, assim como até atualmente, de construir uma identidade social para os técnicos-administrativos que “os libere do estigma da irrelevância, da subalternidade, da redução à condição uniforme de trabalhadores de segunda classe” (Fonseca, 1996, p. 109 apud Valle, 2014, p. 27).

Nesse sentido, faz importante destacar a greve dos servidores (TAEs e docentes) nas Instituições Federais de Ensino, iniciada em abril de 2024, que durou mais de 100 dias. Entre as principais reivindicações, destacam-se a reestruturação da carreira, reduzindo o interstício de progressão de 18 para 12 meses e o tempo para atingir o último nível da carreira de 22,5 anos para 18 anos, sem aceleração por progressão ou até 15 anos, com aceleração por progressão de capacitação; a implementação de Reconhecimentos de Saberes e Competências (RSC), prevista para ser implantada em abril de 2026 e a redução da jornada de trabalho para 30 horas/semanais, sem redução salarial.

Em síntese, esse tópico abordou a trajetória e evolução dos Técnico-Administrativos em Educação (TAEs) nas Instituições Federais de Ensino

Superior (IFES). Inicialmente, destaca-se a diversidade de cargos e níveis de classificação, que variam de acordo com a escolaridade exigida.

Historicamente, essa categoria passou por vários momentos de luta por direitos, especialmente durante a ditadura militar, culminando com a criação do Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos (PUCRCE) em 1987, que trouxe avanços como isonomia salarial e progressão funcional. A partir da Lei 11.091/2005, houve a consolidação de um plano de carreira mais estruturado, com ênfase na capacitação e desenvolvimento profissional, resultando em maior valorização e qualificação dos TAEs.

Recentemente, reivindicações por melhorias nas condições de trabalho, como a redução da jornada e a reestruturação da carreira, permanecem centrais nas lutas da categoria, como evidenciado na greve de 2024. Reafirma-se a importância dos serviços públicos dessa classe de trabalhadores para uma educação pública transformadora. Verifica-se que pela análise dos normativos legais que regem o plano de carreira desses servidores que há articulação para a execução de programas de capacitação.

COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DOS TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO

Desde o surgimento do Decreto nº 5.707/2006 que trata do Plano Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP), como também do Decreto nº 5.825/2006 que trata das diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnicos Administrativos em Educação, deixaram em evidência a importância de implementar a gestão por competências para o desenvolvimento do servidor público. Logo na primeira diretriz do Decreto nº 5.707/2006 é enfatizado que esse plano tem o intuito de “incentivar e apoiar o servidor público em suas iniciativas de capacitação voltadas para o desenvolvi-

mento das competências institucionais e individuais”. (Brasil, 2006; Silva; Silva, 2018)

O Decreto nº 5.707/2006 foi revogado pelo Decreto nº 9.991/2019, este sendo o principal documento que normatiza a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal. O Decreto nº 9.991/2019 destacou a necessidade de uma cultura de planejamento e de orientação de desenvolvimento pessoal, pois tem como intuito identificar as ações de desenvolvimento necessárias para alcançar os objetivos institucionais, devendo ser planejado em um exercício e executado no ano seguinte. Sua elaboração exige a realização de um diagnóstico de competências.

Nota-se que no setor privado, a “busca por excelência” é um chavão comumente utilizado, uma vez que a falta dessa “excelência” pode levar a prejuízos incalculáveis. No entanto, no setor público, onde o lucro não está situado no cerne dos serviços, escancaram-se descasos atitudinais somados a desafios específicos, como a burocracia intensa e os recursos limitados. Apesar disso, iniciativas como a gestão por resultados e o uso de tecnologias têm sido implementados. Superar esses desafios é crucial para oferecer um serviço público efetivo, beneficiando a sociedade como um todo. Elucidando tal fato, cito que o Governo Federal tem investido esforços (intelectuais e financeiros) para execução do projeto Governo Digital, no qual possibilita que os usuários dos serviços públicos possam realizar demandas, como por exemplo, atendimento de serviços e resolução de problemas, por meio dos canais digitais (Brasil, 2024).

Em meio a alterações significativas na criação de novos cenários no mundo do trabalho, devido às mudanças nos âmbitos social, econômico, tecnológico e político, o setor público vem se modificando a partir do uso de novas tecnologias e a implementação de métodos inovadores de trabalho. Essas modificações, além de impactarem a gestão e organização dos processos, ressaltam a necessidade de desenvolver novos perfis de competências profissionais (Pantoja; Camões e Bergue, 2010).

Nesse contexto, a capacitação e a formação continuada tornam-se fundamentais, pois os processos de aprendizagem surgem como ferramentas indispensáveis para o desenvolvimento das competências necessárias.

Transformações na prestação de serviços públicos estão ocorrendo, trazendo mudanças significativas. Embora a administração pública seja tradicionalmente legalista e formal, muitas vezes gerando rigidez e burocracia excessiva, há um movimento crescente em direção a práticas mais eficientes e inovadoras. Nesse contexto, surge a questão de como manter os critérios de impessoalidade e mérito sem sacrificar a flexibilidade e a capacidade de integração. A adoção de tecnologias, a gestão orientada por resultados e o foco no desenvolvimento de competências são estratégias que podem ajudar a equilibrar essas demandas, promovendo um serviço público mais ágil e eficaz (Silva; Silva, 2018).

Conforme Dias (2010, p. 74), o termo competência “terá surgido a primeira vez na linguagem francesa, no século XV, designando a legitimidade e a autoridade das instituições (por exemplo, o tribunal) para tratar de determinados problemas”. Esse mesmo autor afirma que a partir da competência o sujeito aprendente poderá enfrentar de modo adequado uma variedade de tarefas e situações educativas.

Dias (2010) defende que ser competente não é simplesmente assimilar conhecimentos, entretanto saber realizar esquemas que permitam utilizar os conhecimentos em situações pertinentes e com discernimento. Partindo dessa premissa, afere-se que uma gestão por competências ou abordagens por competências vai além do repasse de conhecimentos e habilidades, mas sim tornar o participante detentor ou capacitado para resolução de problemas, sem ser necessário ter um desenho pronto a ser seguido, mas ele mesmo tomar a ação de criar ou reinventar novas possibilidades.

A Educação Profissional Tecnológica traz uma visão do termo “competência” de modo mais abrangente. A competência surge como a oportunidade de pôr em prática a formação integral do ser humano,

tendo como eixo estruturante a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura (Santana; Oliveira; Syrczyk, 2018).

Segundo Zarifian (2003, apud Santana; Oliveira; Syrczyk, 2018) argumenta que o modelo de competência só alcançará seu pleno potencial se novos princípios econômicos prevalecerem e se a tomada de iniciativa se tornar um fator crucial para o sucesso. Para que isso aconteça, as organizações devem proporcionar condições que permitam aos servidores desenvolver suas competências. Isso inclui oferecer estabilidade no emprego, ainda que relativa, liberdade para agir, confiança da gestão, reconhecimento, entre outros fatores.

Embora a abordagem de competências seja vista como uma alternativa que oferece avanços significativos em relação ao modelo tradicional de trabalho, ela também apresenta várias implicações sociais e desafios que precisam ser enfrentados para não se tornar um novo meio de alienação e exploração dos trabalhadores. Para garantir a eficácia do modelo de competências, é crucial: permitir que os trabalhadores reapropriem seu trabalho; incentivar uma organização que valorize a autonomia e a iniciativa; avaliar as competências de forma justa, considerando a validade da iniciativa; garantir uma comunicação clara; e evitar o uso de critérios distorcidos que comprometam sua implementação (Santana; Oliveira; Syrczyk, 2018).

Nessa mesma perspectiva, os autores Prata Machado, Brasileiro Filho e Roque Fernandes (2021, p. 1071 e 1072) identificaram no conceito de competências as seguintes características:

[...] essencialmente criativas, adquiridas por interações informais, práticas, aquisição independente das esferas de poder ainda que a forma seja relativa a tais relações de poder, passíveis de repousar sobre base biológica (como é o caso da linguística, cognitiva e cultural), mas essa base não limita com atributos fixos e imutáveis, mas ao contrário abre uma variedade de possibilidades.

É necessário que se permita a potencialização da ação humana para além dos limites das habilidades específicas. Sobretudo deixar que as ini-

ciativas sejam modificadores de realidades que não condizem mais com o contexto social.

Considerando o conceito de competências na visão de Perrenoud a partir do estudo realizado por Prata Machado (2021), pode-se entender que competência é a capacidade de ativar diferentes esquemas de ação para resolver problemas. Esses esquemas podem competir entre si e, para alcançar a solução desejada, precisam ser ajustados, combinados e organizados. Embora a competência envolva hábitos, ela vai além deles, exigindo uma adaptação mais ampla e consciente.

De que modo um sujeito desenvolve respostas originais e eficazes para problemas novos? O *habitus* permite enfrentar variações menores com uma certa eficácia, à custa de uma acomodação integrada à ação, sem tomada de consciência nem reflexão. Isso ocorre com um simples ajuste prático do esquema à singularidade da situação. Quando esta última afasta-se por demais do que for nominável, com a simples acomodação dos esquemas constituídos, há uma tomada de consciência, ao mesmo tempo, do obstáculo e dos limites dos conhecimentos e dos esquemas disponíveis, ou seja, a passagem para um funcionamento reflexivo. Nasce então, um processo de procura que culmina, na melhor das hipóteses, em uma ação original por sucessivas aproximações, recorrendo-se até à teoria ao cálculo formal (Perrenoud, 1999, p. 26).

Nessa perspectiva, a competência é entendida como um mecanismo ativador de procedimentos e esquemas mentais, possui uma estrutura e um funcionamento dinâmico, moldados pela inteligência prática e pela inteligência formalizadora. “A primeira realiza-se somente a partir da ação, ao passo que a segunda é o processo por meio do qual se desenvolve o pensamento abstrato” (Ramos, 2002, p. 411).

Desta forma, a competência que se pretende verificar nesse estudo é para além de treinar/especializar o servidor, técnico administrativo em educação, por exemplo, para um posto de trabalho, promovendo conhecimento, habilidades e técnicas específicas. Mas sim, a competência para EPT como a formação integral do indivíduo, incluindo habilidades técnicas, socioemocionais e de contexto. O objetivo, portanto, é auxiliar o

profissional a enfrentar diversos desafios no ambiente de trabalho e se desenvolver perante as mudanças.

Para Ramos (2002), a competência se caracteriza pela capacidade de articular esses saberes como recursos ou insumos, empregando esquemas mentais adaptados e flexíveis, como análises, sínteses, inferências, generalizações, analogias, associações e transferências. Esse processo permite a realização de ações específicas em contextos profissionais, resultando em desempenhos eficazes. Na discussão sobre o assunto competência, Ramos (2002, p. 407) identifica que:

Os valores são elementos culturais e pessoais, associados ao **saber-ser**, fortemente valorizado nas relações atuais de trabalho. Os conhecimentos são constituídos pelos **saberes teóricos e práticos**, tanto aqueles transmitidos pela escola quanto os adquiridos pela experiência. As habilidades são o resultado das aprendizagens consolidadas na forma de *habitus*, ou **saber-fazer**, também mobilizados na construção das competências profissionais.

Ratificando esse mesmo entendimento sobre o conceito de competências, Kuenzer (2002, p. 3) explica que:

[...] embora apresentado como universal, inclusive no discurso pedagógico oficial, refere-se a uma modalidade específica de trabalho: o reestruturado, que demanda forte articulação entre as dimensões psicomotora, cognitiva e afetiva (fazer, saber e ser), para o que o domínio dos conhecimentos científico-tecnológicos e sócio-históricos, adquiridos através de extensa, continuada e bem qualificada escolaridade, é fundamental.

Esta nova forma de entender o termo competências remete “à criatividade, à capacidade comunicativa, à educação continuada” (Kuenzer, 2016, p. 41).

O mapeamento de competências é indicado para diagnosticar capacitação, mas há uma variedade de meios informais para identificar necessidades, como análise de documentos institucionais, observação de participantes e entrevistas informais. O Decreto nº 9.991/2019 orienta que

esse diagnóstico deve ser realizado com frequência, entretanto, será que, de fato, tem ocorrido nas instituições públicas? (Barth et al., 2022).

Em face das mudanças constantes nas demandas sociais, o desenvolvimento de competências para os servidores públicos tem sido um tema necessário a ser discutido. Coadunando com as referências supramencionadas, os autores Freitas e Odelius (2022) desenvolveram uma escala de competências gerenciais para o setor público. Como resultado, identificaram a divisão dessas competências em três fatores. O primeiro fator abrange processos e resultados que corresponde as dimensões de competências funcionais, isto é, a atuação específica das atividades dos processos internos, como por exemplo, a habilidade crítica, lógica e de análise/síntese. Já o segundo fator contempla as relações humanas e a inovação, que tem como categoria o relacionamento interpessoal, gerenciamento de conflitos, gestão participativa, entre outros. Por fim, o terceiro fator que traduz o interesse público, relacionando com a atuação ética, consciência social, o zelo com normas e regulamentos.

O desenvolvimento do trabalho de Freitas e Odelius foi direcionado para o comportamento esperado dos gestores públicos brasileiros, embora os critérios aplicados a pesquisa sejam específicos a esse contexto, pode-se verificar pelas categorias, que são competências necessárias que podem ser avaliadas para aplicar de modo amplo.

AS AÇÕES DE CAPACITAÇÃO E A FORMAÇÃO CONTINUADA NO ÂMBITO DO SERVIÇO PÚBLICO

No contexto da gestão escolar, quando se trata de ações de desenvolvimento, os autores Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 520) declaram que a formação continuada:

[...] referem-se a: a) ações de formação durante o trabalho – ajuda a professores iniciantes, participação no projeto pedagógico da escola, reuniões de trabalho para discutir a prática com colegas, pesquisas, minicursos de atualização, estudos de

caso, conselhos de classe, programas de educação a distância etc.;

b) ações de formação fora da jornada de trabalho - cursos, encontros e palestras promovidas pelas Secretarias de Educação ou por uma rede de escolas.

No planejamento dessas ações de desenvolvimento para os técnicos administrativos em educação, por se tratar de uma instituição de Educação Profissional Tecnológica (EPT) deve contextualizar essas ações de desenvolvimento com vistas a uma formação crítica e emancipatória, em que o servidor possa ter autonomia e participação em suas atividades.

Ramos (2002) defende uma formação profissional totalizante, que transcenda questões meramente técnicas, operacionais e organizacionais, considerando as “mediações de ordem econômico-produtiva, físico-ambiental, sócio-histórica, cultural e política”. Para a autora, a formação para o trabalho deve ocorrer de maneira omnilateral, integrando as dimensões do trabalho (entendido ontologicamente como reprodução da existência e historicamente como prática econômica e meio de produção), da ciência (os conhecimentos acumulados pela humanidade) e da cultura (os valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta social).

A seleção dos conhecimentos, tendo em vista o processo de elaboração de um programa de educação profissional, tem como referência a totalidade do processo de trabalho, pensando não apenas nas tarefas imediatas. Diferente de um programa que apenas ensina a repetir atividades do trabalho, esse modelo baseia-se em conhecimentos científicos e escolares organizados de forma lógica e estruturada. Isso significa que esses conhecimentos seguem suas próprias regras e exigem que os alunos aprendam em uma sequência planejada, levando em conta o que já sabem e suas habilidades. Assim, o foco é preparar o profissional para atuar de forma mais crítica e reflexiva no mundo do trabalho (Ramos, 2002).

A formação teórica é essencial, pois contribui para aprimorar as condições de atuação. No entanto, há outros fatores que influenciam a capacidade de enfrentar situações de risco, os quais vão além da dimensão

cognitiva. Entre esses fatores estão à disposição para agir, a estabilidade emocional, a habilidade de atuar em contextos de estresse, o comprometimento com o coletivo e assim por diante (Kuenzer, 2002). São fatores que influenciam nas ações de desenvolvimento, assim, além dos conhecimentos (teóricos e práticos), é necessário considerar “as experiências vividas, os conhecimentos adquiridos, acesso à informação” (Kuenzer, 2002, p. 5)

Os processos pedagógicos não se limitam ao espaço escolar, a teórica Kuenzer convencionou diferenciar os amplamente pedagógicos e os especificamente pedagógicos. Este trabalho tem o pressuposto de conhecer as experiências de vida social e laboral, que conforme a respectiva autora, se insere nos processos amplamente pedagógicos. Assim, “os trabalhadores, no cotidiano do trabalho, aprendem e ensinam, a partir das relações que estabelecem com outros trabalhadores, com as chefias e com os profissionais que atuam nas diferentes áreas da empresa” (Kuenzer, 2016, p. 38).

Diante da real necessidade de manter-se atualizado em novos processos e procedimentos de rotinas administrativas ou que tragam insights para condução das atividades que são realizadas, é crucial que o Governo invista em cursos, escolas e convênios com instituições de ensino. Alinhado a essa necessidade percebemos iniciativas como a alteração do artigo 39 na Constituição Federal do Brasil, por meio da emenda nº 19/1998:

Art. 39 § 2º A União, os Estados e o Distrito Federal manterão escolas de governo para a formação e o aperfeiçoamento dos servidores públicos, constituindo-se a participação nos cursos um dos requisitos para a promoção na carreira, facultada, para isso, a celebração de convênios ou contratos entre os entes federados (Brasil, 1988).

A partir do momento que é realizado que serão mantidas escolas de governo para formação e aperfeiçoamento dos servidores públicos, temos como consequência algumas ações que permitam o alcance desses objetivos. Frisa-se que em 1986 foi criada a Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), que conforme história dessa instituição a “escola nasceu

com a promessa de transformar a cultura e o modelo mental de cada agente público, com a missão de formar e desenvolver pessoas capazes de inovar, alcançar resultados e servir à sociedade”.

Algumas Instituições públicas de Ensino Superior (IES) utilizam políticas de capacitação ou possuem planos e/ou programas de capacitação. Para exemplificar, os autores Silva e Silva (2018) relatam que na Universidade Federal do Tocantins há uma formação de ações de capacitação planejadas bianualmente através de um Plano de Formação e Desenvolvimento dos servidores técnicos administrativos, que tem como objetivo identificar as prioridades de capacitação, então formaram ações de capacitação nas modalidades de treinamentos em serviço, grupo formal de estudos, estágio profissional, visitas técnicas e eventos de curta duração.

O plano que é executado na Universidade Federal de Tocantins ocorre em seis etapas: levantamento das necessidades, definição das demandas em consonância com as prioridades da gestão, definição de cursos de capacitação interna, definição de cursos in company, definição de treinamentos em serviço e a determinação do cronograma de afastamento para estudos. Uma importante ação desta instituição é o Projeto Servidor Multiplicador em que os próprios servidores ofertam cursos e treinamentos, a partir das suas habilidades e competências pessoais e profissionais.

O IFCE segue o Plano de Desenvolvimento de Pessoas (PDP) que é um instrumento exigido pela Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP), regulamentada pelo Decreto nº 9.991/2019. Ele visa planejar anualmente as necessidades de desenvolvimento dos servidores públicos dos órgãos da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional, visando a capacitação contínua e a eficiência dos serviços prestados.

Anualmente, em um período previamente definido e amplamente comunicado, o Ministério da Economia realiza uma consulta eletrônica por meio do Portal SIPEC (Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal). Esse sistema centraliza informações sobre a gestão de pessoas do Poder Executivo Federal e organiza dados relacionados às necessida-

des de desenvolvimento dos servidores, incluindo custo, duração, áreas de capacitação e previsões de afastamentos e licenças necessárias para a qualificação profissional. Durante o ano, são realizadas revisões trimestrais por meio de ciclos, permitindo que os órgãos ajustem as informações em seus respectivos PDPs (Lavor et al., 2023).

O levantamento para a elaboração do Plano de Desenvolvimento de Pessoas é realizado no sistema, no qual cada servidor cadastra a necessidade de desenvolvimento para o ano seguinte. A partir desse levantamento, a Reitoria analisa e homologa os pedidos que são enviados para o Órgão Central do SIPEC. Ao longo do ano, cada órgão ou entidade executa seu plano, isso pode ser feito por meio da participação em ações de desenvolvimento oferecidas pelas escolas de governo ou por outros provedores, sejam eles públicos ou privados (Guia para elaboração do Plano de Desenvolvimento de Pessoas, 2024).

As ações de desenvolvimento que o IFCE disponibiliza para os servidores são regulamentadas pelos normativos que regem o serviço público federal, conforme a Resolução 37, de 15 de junho de 2021, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, compreendem:

Art. 33. A participação dos servidores em ações de desenvolvimento no IFCE se dará por meio de incentivo financeiro, horário especial de estudante, treinamento regularmente instituído, licença para capacitação, afastamento para participar de programa de pós-graduação stricto sensu no país e afastamento para estudo ou missão no exterior.

Para compreensão mais detalhada dessas ações de desenvolvimento, explicito que o/a:

Horário especial de estudante: é concedido ao servidor quando comprovada a incompatibilidade entre a jornada de trabalho semanal e o horário escolar. O servidor deverá compensar dentro da mesma semana em que ocorreu a ausência para estudo.

Treinamento regularmente instituído: é qualquer ação de desenvolvimento promovida ou apoiada pelo órgão ou pela entidade. Consiste na participação em cursos presenciais e a distância, aprendizagem em

serviço, grupos formais de estudos, intercâmbios, estágios, seminários e congressos.

Licença para capacitação: a cada 5 anos de efetivo exercício, o servidor poderá se afastar para participar de ações de desenvolvimento presenciais ou a distância, elaboração de monografia, trabalho de conclusão de curso, dissertação de mestrado, tese de doutorado, de livre-docência ou estágio pós-doutoral, participação em curso presencial para aprendizado de língua estrangeira, no país ou no exterior, quando recomendável ao exercício de suas atividades, conforme atestado pela chefia imediata.

Afastamento para participar de programa de pós-graduação stricto sensu no país: o servidor pode se afastar para pós-graduação se não for possível conciliar os estudos com o exercício da função pública, seja por causa de incompatibilidade de horários, seja por questão de deslocamento do servidor para outra cidade para estudar.

Estudo ou missão no exterior: é o afastamento do país, a serviço ou com a finalidade de aperfeiçoamento.

Incentivo financeiro: é o ressarcimento ao servidor, com a finalidade de custeio de matrícula e/ou mensalidades de cursos de graduação e pós-graduação (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, 2024).

Observa-se que as ações de desenvolvimento no contexto do IFCE seguem parâmetros específicos regulamentados pelos normativos para a formação contínua e a capacitação dos servidores. Essas iniciativas, alinhadas ao Plano de Desenvolvimento de Pessoas (PDP) e às diretrizes da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP), reforçam a importância de um planejamento sistemático e contextualizado, que considere as especificidades da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

A integração dessas ações com uma perspectiva crítica e emancipatória é essencial para garantir que os técnicos administrativos em educação não apenas aprimorem suas competências técnicas, mas também desenvolvam a autonomia e a capacidade de reflexão necessárias para atuar como sujeitos ativos e transformadores em suas práticas profissionais.

Essa abordagem corrobora a proposta de uma formação totalizante, conforme defendida por Ramos (2002), que transcenda o caráter meramente instrumental e promova o desenvolvimento integral dos indivíduos no ambiente de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo deste trabalho evidenciam que a consolidação do trabalho dos técnicos administrativos em educação é um processo historicamente construído e politicamente disputado. Ao resgatar os marcos históricos e as relações de poder que moldaram a atuação desses profissionais no serviço público, compreende-se que suas práticas não se limitam ao cumprimento de funções burocráticas, mas expressam dimensões identitárias, sociais e pedagógicas que se entrelaçam à própria missão da Educação Profissional e Tecnológica.

A valorização do trabalho técnico-administrativo implica reconhecer que essas competências não são apenas operacionais, mas epistemológicas, pois envolvem saberes que contribuem diretamente para o desenvolvimento de uma gestão pública democrática e eficiente.

Nesse sentido, as ações de capacitação e formação continuada assumem papel estratégico na consolidação do trabalho no serviço público, especialmente quando orientadas por princípios emancipatórios e participativos. Investir na formação desses profissionais significa fortalecer a autonomia institucional e promover a melhoria da qualidade dos serviços educacionais oferecidos, articulando teoria e prática em um processo de aprendizado contínuo.

Considera-se, portanto, que a consolidação do trabalho dos técnicos administrativos em educação requer políticas institucionais de valorização, reconhecimento e formação permanente. Somente por meio de um compromisso coletivo e crítico com a educação pública será possível assegurar que esses trabalhadores ocupem, de forma plena, seu papel

histórico na construção de uma escola pública inclusiva, democrática e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

AZAMBUJA, A. A. da S. **A carreira dos servidores técnicos administrativos das Instituições Federais de Ensino Superior: do PUCRCE ao PCCTAE (1985 a 2007)**

/ Antonio Augusto da Silva Azambuja; Edgar Ávila Gandra, orientador. — Pelotas, 2018.

BARTH, C. A. et al. Competências mapeadas e capacitações ofertadas em uma Universidade Federal Brasileira. **Rev. Psicol., Organ. Trab.**, Brasília , v. 22, n. 2, p. 1962-1970, jun. 2022 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572022000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto n. 94.664, de 23 de julho de 1987.** Aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d94664.htm>. Acesso em: 07 jul. 2024.

_____. **Decreto n. 5.707, de 23 de fevereiro de 2006.** Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm>. Acesso em: 28 jun. 2024.

_____. **Decreto n. 5.825, de 29 de junho de 2006.** Estabelece as diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, instituído pela Lei no 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5825.htm>. Acesso em: 28 jun. 2024.

_____. **Decreto n. 12.069, de 21 de junho de 2024.** Dispõe sobre a Estratégia Nacional de Governo Digital e a Rede Nacional de Governo Digital – Rede Gov. br e institui a Estratégia Nacional de Governo Digital para o período de 2024 a 2027. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/decreto/D12069.htm >. Acesso em: 04 jul. 2024.

_____. **Lei n. 11.091, de 12 de janeiro de 2005.** Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11091.htm>. Acesso em: 24 jun. 2024.

_____. **Portaria MEC Nº 389, de 23 de março de 2017.** Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação stricto sensu. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/24032017-portaria-no-389-de-23-de-marco-de-2017-pdf>>. Acesso em: 07 dez. 2024.

CARMO, L. J. O.; ASSIS, L. B.; MARTINS, M. G.; SALDANHA, C. C. T.; GOMES, P. A. Gestão estratégica de pessoas no setor público: percepções de gestores e funcionários acerca de seus limites e possibilidades em uma autarquia federal. **Revista de Serviço Público.** abr/jun 2018; p. 163 - 191. Disponível em: <<https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/1759>>. Acesso em: 16 de mai. de 2024.

DIAS, I. S. **Competências em Educação: conceito e significado pedagógico.** Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 14, Número 1, Janeiro/Junho de 2010: 73-78. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/XGgFPxFQ55xZQ3fXxctqSTN/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 15 jul. 2024.

FASUBRA. “Memorial 30 Anos da FASUBRA-Linha do Tempo, 1978-2009”. 2011. Ed. Disponível em: <https://fasubra.org.br/wp-content/uploads/2016/10/revista_fasubra.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra. Pp.57-76. 1996.

FREITAS, P. F. P. de; ODELIUS, C. C. Escala de competências gerenciais para o setor público. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 20, n. 2, p. 218-233, mar. 2022. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cebape/a/B3R73BrwCmB7S8hFsYT4r-kR/?lang=pt#ModalTutors>>. Acesso em: 25 ago. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. **Seminário de Iniciação ao Serviço Público.** 2016. Disponível em: <<https://ifce.edu.br/progep/seminario-de-iniciacao-ao-servico-publico>>. Acesso em: 10 jun. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ.

Desenvolvimento de Pessoas, 2024. Disponível em: <<https://ifce.edu.br/progep/desenvolvimento-de-pessoas-1>>. Acesso em: 30 dez. 2024.

_____. **Remoção**. 2021. Disponível em: <<https://ifce.edu.br/progep/remocao>>. Acesso em: 1 jul. 2024.

KUENZER, A. Z. Conhecimento e Competências no Trabalho e na Escola. **Boletim Técnico do Senac**, v. 28, n. 2, p. 02-11, maio/ago, 2002. Disponível em: <<http://www.bts.senac.br/index.php/bts/issue/view/62/showToc>>. Acesso em: 14 nov. 2024.

KUENZER, A. Z. A formação dos trabalhadores no espaço de trabalho. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 14, n. 25, p.37-52, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.22409/tn.14i25.p9620>>. Acesso em: 24 nov. 2024.

LAVOR, A. R. A. et al. A capacitação dos servidores do instituto federal do ceará na ótica da política nacional de desenvolvimento de pessoal. **Revista Foco**. Curitiba-PR. v. 16, n. 11, p. 01-15, out./nov. 2023. Disponível em: <<https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/download/3433/2523/7949>>. Acesso em: 10 jun. 2024.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S.; Educação escolar: políticas, estruturas e organização. 10. Ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

PANTOJA, M. R.; CAMÕES, M. R. de S.; BERGUE, S. T. (orgs.). **Gestão de pessoas: bases teóricas e experiências no setor público**. Brasília: ENAP, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/514/1/Livro.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2024.

PRATA MACHADO, C. L.; BRASILEIRO FILHO, S. .; ROQUE FERNANDES, N. L. **O conceito de competências nas teoria pedagógicas**. Revista Educar Mais, [S. l.], v. 5, n. 5, p.1069-1082, 2021. DOI: 10.15536/reducarmais.5.2021.2512. Disponível em:<<https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2512>>. Acesso em: 10 out.2024.

PRATA MACHADO, C. L. **Competências - as muitas faces deste conceito**. Produto Educacional parte integrante da dissertação de mestrado intitulada: Ensino por competências: uma investigação no Curso Técnico em Guia

de Turismo do IFCE, do Mestrado Profissional em Rede Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, Campus Fortaleza, 2021. Orientação: Prof. Dr. Samuel Brasileiro Filho. Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/bits-tream/capes/645176/2/COMPETE%CC%82NCIAS%20%E2%80%93%20As%20muitas%20faces%20deste%20conceito.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2024.

RAMOS, M. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 401-422, set/2002. Disponível em: <<https://forumeja.org.br/goias/a-educacao-profissional-pela-pedagogia-das-competencias-e-a-superficie-dos-documentos-oficiais/>>. Acesso em: 23 nov. 2024.

REIS, G. B.; PAIXÃO, M. V. **Técnico-administrativos em educação das IFES: carreira e institucionalidade**. Revista Educar Mais, 6, 199-208, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2611/1995>>. Acesso em: 25 jun. 2024.

SANTANA, E. N. S.; OLIVEIRA, J. M. C.; SYRYCZK, E. F. O modelo da competência e a educação profissional e tecnológica brasileira. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 2, n. 2, p.56-65, 2018. Disponível em: <<https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/388>>. Acesso em: 15 set. 2024.

SCHNEIDER, J. O.; HENDGES, M. Educação e capacitação cooperativa: sua importância e aplicação. **Economia Solidária e Ação Cooperativa**, v. 1, n. 1, p. 33-48, 2006. Disponível em: <<https://lemate.paginas.ufsc.br/files/2019/04/schneider.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2024.

SILVA, G. S. da; SILVA, A. C.. Gestão de pessoas no serviço público: os programas de capacitação de servidores técnico-administrativos na Universidade Federal do Tocantins – campus de Araguaína, em 2016. **Revista Estudo & Debate**, [S. l.], v. 25, n. 2, 2018. DOI: 10.22410/issn.1983-036X.v25i2a2018.1560. Disponível em: <<https://www.univates.br/revistas/index.php/estudoedebate/article/view/1560>>. Acesso em: 20 out. 2024.

TEIXEIRA FILHO, A. R. C., ALMEIDA, D. R. DE, ALMEIDA, L. R. DE, & ALMEIDA, S. M. V. DE. (2017). Capacitação no setor público: analisando o processo de uma IFES. **RACE - Revista De Administração, Contabilidade E Economia**, 185-208. Disponível em: <<https://doi.org/10.18593/race.v0i0.15216>>. Acesso em: 15 ago. 2024.

VALLE, A. S. **Trabalhadores técnico-administrativos em educação da UFMG: inserção institucional e superação da subalternidade.** 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-9UHGC5>>. Acesso em: 28 jun. 2024.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT20.002

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DE ASSISTÊNCIA E SEGURANÇA ALIMENTAR: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS HISTÓRICAS E INTERSECCIONAIS

Aliny Alves Mota de Sousa¹Nilson Vieira Pinto²

RESUMO

A operacionalização das políticas públicas educacionais de assistência e segurança alimentar na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica ainda se apresenta desafiadora frente as discricionariedades e elementos institucionais específicos. Este ensaio textual e discursivo tem como objetivo versar sobre os marcos históricos, políticos e sociais que constituíram e constituem as políticas públicas nacionais de educação voltadas à assistência estudantil, com um direcionamento tensional para a política de alimentação escolar na Educação Básica, em especial, na Educação Profissional e Tecnológica. Trata-se de uma produção textual de cunho histórico e bibliográfico sistematizada em duas sessões: 1. A Política Nacional de Assistência Estudantil, apontando as deslocções históricas, políticas e sociais da/na Educação Profissional e Tecnológica Brasileira que se articulam intrinsecamente com

- 1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProFEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, aliny@ifce.edu.br;
- 2 Pós-doutor em Saúde Coletiva e Professor do Programa de Pós-graduação em Ensino (RENOEN), em Educação Profissional e Tecnológica (ProFEPT) e do Mestrado Profissional em Educação Física (ProEF) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. IFCE, nilsonvieira@ifce.edu.br.

as suas interseccionalidades e com seus marcos ontológicos latentes; 2. A Política Nacional de Alimentação Escolar, abordando, para além dos contornos históricos, a demarcação política de segurança alimentar e nutricional aos estudantes da Educação Básica. Esse constructo encerra-se evidenciando convergências e divergências vigentes (egocêntricas, exploratórias e politicamente intencionais). Consideramos que estas discussões demarcatórias são fundamentais para a consolidação destas políticas públicas nacionais de educação. Ao refletirmos sobre estes contextos pluridimensionais poderemos compor novas perspectivas de fortalecimento dessas ações educacionais voltadas a comunidade estudantil.

Palavras-chave: Políticas públicas, Assistência estudantil, Alimentação escolar, Educação Profissional e Tecnológica.

INTRODUÇÃO

A educação e a alimentação são considerados direitos sociais fundamentais, de acordo com a Constituição Federal de 1988. Mais especificamente em seu artigo 205, que definiu “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Além de a educação ser um direito social, a Carta Magna traz, como um dos princípios para o ensino, que este será ministrado em igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Brasil, 1988).

Sendo a educação um instrumento emancipatório e fundamental para o exercício da cidadania e outros direitos, a Política de Assistência Estudantil através do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituída em 2010, estabeleceu que “serão atendidos no âmbito do PNAES prioritariamente, estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita, de um salário-mínimo e meio, sem prejuízo dos demais requisitos fixados pelas Ifes” (Brasil, 2010).

A lei 14.914 de 3 julho de 2024 institui a nova PNAES que será implementada de forma articulada com o ensino, pesquisa e extensão nas instituições federais de ensino superior e instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. A nova lei visa o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais de graduação e em cursos presenciais de educação profissional técnica de nível médio (Brasil, 2024).

Essa política social de garantia de direitos tem como objetivo reduzir as desigualdades sociais e viabilizar a igualdade de oportunidades a todos os estudantes contribuindo no desempenho da trajetória acadêmica. Com a nova aprovação, a PNAES deixa de ser um programa e passa a ser uma política de Estado. A PNAES oferece assistência à moradia estudantil, à alimentação, ao transporte, à saúde, à inclusão digital, à cultura, ao esporte, à creche e ao apoio pedagógico.

Outra importante política pública nas instituições escolares é o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) que “tem como objetivo contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis dos alunos, por meio de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que cubram suas necessidades nutricionais durante o período letivo” (PNAE, 2024). Com o PNAE, os alunos da rede pública de ensino têm a garantia de um alimento de qualidade e acessível a todos. Ademais, as refeições são produzidas com alimentos in natura, privilegiando a compra desses alimentos dos produtores rurais nas proximidades da escola e contribuindo para preservar a cultura culinária de cada região do país.

Nesse contexto, as políticas públicas educacionais de assistência e segurança alimentar no Brasil constituem-se como um projeto histórico de democratização da educação e de garantia de direitos sociais. Porém, sua efetivação enfrenta desafios que se intensificam diante das especificidades institucionais que permeiam a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. A reflexão sobre a trajetória dessas políticas, especialmente a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e a Política Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) permite compreender as tensões, avanços e limites que articulam educação, cidadania e justiça social.

Do ponto de vista teórico, o estudo baseia-se em perspectivas que reconhecem as políticas públicas educacionais como construções históricas e interseccionais, resultantes de disputas políticas, econômicas e sociais (Castro; Plácido; Medeiros, 2023; Romanelli, 1996). A análise evidencia como a educação brasileira, desde o período colonial, esteve associada à manutenção das estruturas de poder e desigualdade, ao mesmo tempo em que, gradativamente, se constituiu como espaço de luta pela ampliação do acesso, permanência e êxito escolar. Diante disso, as políticas de assistência e alimentação escolar emergem não apenas como mecanismos de apoio material, mas como instrumentos de inclusão, equidade e garantia de direitos humanos.

A produção textual apresentada neste artigo, de natureza qualitativa, tem caráter histórico e bibliográfico, fundamentando-se na análise documental e discursiva de marcos legais, relatórios institucionais e produções acadêmicas que tratam das políticas públicas de assistência e segurança alimentar na educação. O estudo está estruturado em duas seções principais: a primeira aborda a Política Nacional de Assistência Estudantil, destacando seus fundamentos históricos, políticos e sociais e sua trajetória até a promulgação da nova PNAES, instituída pela Lei nº 14.914/2024; a segunda discute a Política Nacional de Alimentação Escolar, analisando sua evolução desde as campanhas de merenda escolar até sua consolidação como programa de segurança alimentar e nutricional, especialmente após a Lei nº 11.947/2009.

A discussão dessa pesquisa se justifica pela necessidade de fortalecer a integração entre as políticas educacionais e as políticas de proteção social, sobretudo em um cenário marcado por desigualdades regionais e vulnerabilidades socioeconômicas. A compreensão dessas políticas entre a PNAES e o PNAE evidencia e compartilham o objetivo comum de garantir a permanência e o desenvolvimento dos estudantes, visto que são atravessadas por distintas concepções de assistência, autonomia institucional e financiamento público.

A POLÍTICA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

A educação no Brasil no período colonial foi influenciada pelo escravismo e economia colonial através da relação metrópole-colônia. As iniciativas educacionais se deram através dos jesuítas voltadas mais para a catequese religiosa, à formação de quadros para a administração colonial e a manutenção das estruturas sociais existentes (Castro; Plácido; Medeiros, 2023).

Com a chegada da Família Real no Brasil em 1808, a educação recebeu uma atenção maior, com a criação de novas instituições educacionais e culturais que marcaram o início da história das escolas superiores no

país. Em 1809, foi criado o Colégio das Fábricas, “que representa, em ordem cronológica, o primeiro estabelecimento que o poder público instalava em nosso país, com a finalidade de atender à educação dos artistas e aprendizes” (Fonseca, 1986, p. 102).

Também foram criadas a Academia Real da Marinha, em 1808; a Academia Real Militar, em 1810; as Escolas de Medicina a partir de 1808, na Bahia e no Rio de Janeiro; o Museu Real em 1818, bem como a vinda de intelectuais e artistas estrangeiros a partir de 1816 que influenciaram a criação da Escola Nacional de Belas Artes (Alves, 2009).

Com o advento da República em 1889, houve um grande desenvolvimento em várias escolas superiores atreladas ao crescimento econômico de algumas cidades, como por exemplo, as fundações da Universidade de Manaus, em 1909 vinculada à atividade econômica da borracha e da Universidade do Paraná, em 1912, vinculada ao ciclo do café (Tuffani, 2009).

O Decreto nº 7.566 de 1909 instituído pelo Presidente Nilo Peçanha, criou dezenove “Escolas de Aprendizes e Artífices” em diferentes unidades da federação destinada ao ensino profissional, primário e gratuito. O objetivo era formar operários e mão de obra, através do ensino prático-repetitivo necessário à execução de um ofício de forma mecânica. Entretanto, o Decreto nº 7.566 figurou mais no plano assistencial do que um programa propriamente educacional.

Nessa conjuntura, de acordo com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), o decreto nº 7.566 é a referência inicial do ensino profissional científico e tecnológico na esfera federal.

[...] que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação (Brasil. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909).

Vê-se que ao contrário do ensino superior, a educação técnica se voltou mais para a inclusão social de jovens de famílias pobres enquanto o ensino superior objetivava formar “doutores”.

Em 1920, o Governo Federal fundou a Universidade do Rio de Janeiro, através do Decreto nº 14.343, pelo presidente Epitácio Pessoa. A primeira República manteve muitas estruturas sociais e econômicas, caracterizada por um domínio político das oligarquias regionais e um sistema de poder de clientelismo e patrimonialismo.

Nesse contexto, a criação de instituições de ensino superior continuou a servir principalmente à elite, mantendo a distorção entre a educação superior para os ricos e a formação profissional para os pobres, com um caráter mais assistencialista do que uma educação para esses últimos. A contrarrevolução de 1930, a urbanização e a industrialização do Brasil mantiveram a universidade como uma instituição elitista ao excluir grande parte da população do acesso ao ensino superior de qualidade, não alterando significativamente essa dinâmica (Romanelli, 1996).

O início da Assistência Estudantil no Brasil data do período em que o acesso ao ensino superior era considerado um privilégio de poucos. Apenas as famílias que tinham mais recursos financeiros conseguiam manter seus filhos na educação superior ou os encaminhavam para escolas fora do país com ótimas infraestruturas e com elevado padrão de ensino.

Durante o governo de Washington Luís em 1928, ocorreu a primeira prática de auxílio ao estudante com a construção da Casa do Estudante Brasileiro que ficava em Paris. O Governo era responsável pelo repasse de verbas para custear a manutenção da casa e dos estudantes, além das edificações das estruturas (Araújo, 2007). A Assistência Estudantil atendia somente as necessidades dos filhos da elite brasileira.

A Constituição de 1934 garantiu a institucionalização da educação ao sistematizar as competências de cada órgão federativo. Essa carta constitucional instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) elaborado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) a ser executado pela União, a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário. Uma das contribuições

mais importantes foi a vinculação de recursos destinados à educação ao determinar que a União, Estados e Municípios deveriam especificar uma porcentagem mínima da arrecadação de impostos para tal finalidade (Susano, 1987).

No período do Governo Vargas, a lei 378 de 13 de janeiro de 1937, transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Profissionais. A Reforma Capanema equiparou o ensino profissional e técnico ao nível médio e os Liceus se transformaram em Escolas Industriais e Técnicas (EIT's) que perduraram até o final da década de 50. O presidente Juscelino Kubitschek transformou as EIT's em Escolas Técnicas Federais (ETF's), com autonomia pedagógica e administrativa (Castro; Plácido; Medeiros, 2023).

Quando o presidente Getúlio Vargas assumiu a presidência do país na década de 30, a educação passou a ter grande relevância na reorganização da sociedade brasileira. Foram publicados dois decretos sobre a educação superior no Brasil. O Decreto 19.850, de 1931, que privilegiava o sistema universitário em detrimento das escolas superiores isoladas. Já o Decreto 19.851 do mesmo ano, que tratava sobre o Estatuto da Organização das Universidades Brasileiras, estabelecia um modelo universitário como preferencial para a organização desse nível de ensino. Com esses decretos, iniciou-se a regulamentação da assistência estudantil nas universidades (Vieira; Sousa Júnior, 2016).

Reivindicações promovidas pelo movimento estudantil e representada sobretudo pelos Diretórios Centrais dos Estudantes (DCE) e Centros Acadêmicos (CA), os alunos passaram a fazer parte do poder decisório das instituições de ensino.

A inclusão da Assistência Estudantil na Constituição de 1934 trouxe em seu artigo 157 a doação de fundos aos alunos necessitados e fornecimento de material escolar, bolsa de estudo, assistência médica odontológica e alimentar (Brasil, 1934). A União Nacional dos Estudantes (UNE) foi criada em 1937. Os membros da UNE tinham atribuições de organizar bibliotecas, o serviço de saúde, a concessão de bolsas e a distribuição de cargos empregatícios (Araújo, 2007).

Na Constituição de 1946, a assistência estudantil passou a ter um caráter de obrigatoriedade para todos os níveis de ensino. O artigo 172 afirmava: “cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos filhos necessitados condições de eficiência escolar” (Kowalski, 2012, p. 89).

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), lei 4624/61 foi um marco para a assistência estudantil ao estabelecer como um direito a ser garantido de forma igualitária para todos os estudantes. Entretanto, com a Constituição de 1967, nos anos da ditadura e as legislações desse mesmo período que receberam influências dos governos militares, imperava-se a repressão social e política. A categoria estudantil, na sua maioria, contrária ao regime militar, era hostilizada.

Na década de 70, durante a ditadura, houve um arrocho salarial e um aumento da mais-valia do trabalho para financiar o chamado “Milagre Econômico”. Nessa conjuntura e devido a necessidade de mão de obra qualificada, houve uma contenção do acesso ao ensino superior através da introdução do exame do vestibular eliminatório e a abertura de mercado para o ensino superior privado. Houve também uma significativa expansão do ensino técnico e profissional. Todo esse movimento insere nas realizações ocorridas entre as décadas de 50 a 70, em que foram fundadas diversas instituições federais, além das universidades estaduais e privadas (Romanelli, 1996).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1961, equiparou o ensino profissional ao ensino superior, instituindo a formação profissional de nível universitário, de acordo com os artigos:

Art. 66. O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário.

Art. 67. O ensino superior será ministrado em estabelecimentos, agrupados ou não em universidades, com a cooperação de institutos de pesquisa e centros de treinamento profissional (Brasil, 1961).

Na década de 80, o Brasil passou pela redemocratização culminando na passagem da ditadura para a democracia. Nesse contexto, o país precisou de novas políticas públicas, assim como a educação. Os Encontros Nacionais de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e as reuniões realizadas pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) abordaram temas como acesso e permanência na educação superior. Dessas discussões e com o objetivo de fortalecer as políticas de assistência estudantil, criou-se o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE³).

A Constituição de 1988 representou um grande marco ao garantir direitos fundamentais e os princípios democráticos. A Carta Magna estabeleceu a universalização do acesso e a gestão democrática, ampliando também as discussões sobre o acesso e permanência nas universidades.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, em seu artigo 71, inciso IV, aponta que “não constituirão despesas de manutenção e de desenvolvimento do ensino, aquelas realizadas com: programas suplementares de alimentação, assistência médica odontológica, farmacêutica e psicológica e outras formas de assistência social” (Brasil, 1996). Esse artigo informa a desresponsabilização do Estado com o financiamento para a assistência estudantil.

O Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007, instituiu o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) que diz em seu artigo segundo, item dois, a ampliação de políticas públicas de inclusão e assistência estudantil. Ainda em 2007, através da Portaria Normativa nº 39 do MEC, foi aprovado o Programa Nacional de Assistência ao Estudante (PNAES).

O PNAES se originou com base em pesquisas do FONAPRACE sobre o perfil socioeconômico dos estudantes, nos anos de 1997 e 2004. No documento foram propostas ações assistenciais com o objetivo de permanência e conclusão dos alunos na graduação e a diminuição do número de reten-

3 <http://www.fonaprace.andifes.org.br>.

ção de vagas e evasões. Essas pesquisas registraram aspectos importantes na garantia de condições justas de permanência na educação superior como: 1 – permanência; 2 – desempenho acadêmico; 3 – cultura, lazer e esporte; 4 – assuntos de juventude (FONAPRACE, 2004).

Ainda que a difusão de ideias entre grupos de interesse fizesse com que a assistência estudantil entrasse na agenda governamental de políticas públicas, foi somente com o PNAES que de fato a assistência estudantil passou a ser adotada pelo MEC como uma política pública de governo. Em 19 de julho de 2010, o então presidente Lula transformou o PNAES em Decreto, lei de nº 7234. O PNAES representa uma luta coletiva de grupos organizados tais como FONAPRACE, UNE, ANDIFES, bem como a sociedade civil em prol da consolidação da assistência estudantil de forma institucional e o reconhecimento legal como política pública de direito.

O PNAES tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos estudantes na educação superior pública federal que traz os seguintes objetivos:

Art 2º São objetivos do PNAES: I- Democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II-Minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III-Reduzir as taxas de retenção e evasão; IV-Contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (Brasil, Lei 7.234 de 19 de julho de 2010).

O Programa destina-se a atender alunos matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais, “prioritariamente, oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições de ensino superior” (Brasil, 2010,). Ademais, o PNAES se efetiva por meio de ações de assistência estudantil nas áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente.

De acordo com o PNAES, as Instituições Federais de Ensino Superior têm autonomia para utilizar os recursos disponíveis para a assistência estudantil, conforme suas particularidades locais e regionais. As ações de assistência estudantil devem contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico do estudante e preventivamente, agir nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras. Essa autonomia na execução financeira conferida às universidades e aos Institutos Federais gera maior eficiência na organização e implantação de forma mais efetiva da política de assistência estudantil.

O PNAES oferta diversas modalidades no plano de ações como estratégia de permanência do estudante vulnerável, conforme estabelece o parágrafo primeiro do artigo terceiro:

Art 3º, § 1º: As ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. (Brasil, Lei 7.234 de 19 de julho de 2010).

Os recursos destinados à assistência estudantil rubricados como PNAES objetivam custear exclusivamente os programas de auxílios a jovens de baixa renda. Para essa seleção, as Instituições Federais de Ensino Superior utilizam o critério socioeconômico dos alunos, conforme diz o parágrafo segundo, do artigo terceiro “Caberá à instituição federal de ensino superior definir os critérios e a metodologia de seleção dos alunos de graduação a serem beneficiados” (Brasil, Lei 7.234 de 19 de julho de 2010).

Outro importante marco para a Assistência Estudantil foi a aprovação da Lei nº 14.914 de 3 julho de 2024 que institui a nova Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), através do Ministério da Educação (MEC). Com o objetivo de fortalecer a assistência estudantil, garantir condições de permanência e o êxito dos estudantes matriculados nas instituições federais de educação superior e de educação profissional e tecnológica,

em cursos presenciais de educação profissional técnica de nível médio. Desta forma, com esta nova PNAES, será possível articular outros diversos programas do governo federal, como por exemplo, as de transferência de renda.

A nova PNAES passou a ser executada de forma articulada com o ensino, pesquisa e extensão e se houver disponibilidade de recursos orçamentários, a PNAES poderá atender ainda a estudantes matriculados em programas presenciais de mestrado e de doutorado e estudantes das instituições de ensino superior públicas gratuitas dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, por meio de convênios ou de instrumentos congêneres com esses entes federados. (Brasil, 2024).

Estão discriminados no artigo 4º da nova PNAES, como programas e ações:

- I - Programa de Assistência Estudantil (PAE);
- II - Programa de Bolsa Permanência (PBP);
- III - Programa de Alimentação Saudável na Educação Superior (Pases);
- IV - Programa Estudantil de Moradia (PEM);
- V - Programa de Apoio ao Transporte do Estudante (Pate);
- VI - Programa Incluir de Acessibilidade na Educação (Incluir);
- VII - Programa de Permanência Parental na Educação (Propepe);
- VIII - Programa de Acolhimento nas Bibliotecas (PAB);
- IX - Programa de Atenção à Saúde Mental dos Estudantes (PAS);
- X - Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisaes);
- XI - Benefício Permanência na Educação Superior;
- XII - oferta de serviços pelas próprias instituições federais de ensino superior e pelas instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica;
- XIII - outras ações tornadas públicas por meio de ato normativo do Ministro de Estado da Educação, observada a compatibilização dessas ações com as dotações orçamentárias existentes, e desde que não haja prejuízos aos programas e às ações constantes dos incisos I a XII do caput deste artigo (Brasil, Lei nº 14.914 de 3 julho de 2024).

Os objetivos da PNAES incluem democratizar o acesso à educação pública federal, minimizar desigualdades sociais e regionais, reduzir taxas de retenção e evasão, e melhorar o desempenho acadêmico e inclusão social dos estudantes. Além disso, esta nova política pública também visa, apoiar estudantes estrangeiros e/ou refugiados em situação de vulnerabilidade socioeconômica; incentivar a participação em competições acadêmicas e esportivas; e fomentar iniciativas de formação, extensão e pesquisa voltadas para a assistência estudantil.

É importante destacar que no pós-ditadura, nas décadas de 80 e 90 o ensino voltou-se para os cenários: econômico, político e social do Brasil como afirma a Constituição Federal de 1988, em seu artigo:

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei.

2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica (Brasil, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9394/96 tornou obrigatória e gratuita a Educação Básica, dos 4 aos 17 anos, dividindo em pré-escola, ensino fundamental e ensino médio. Quanto ao ensino superior, a referida lei definiu que a finalidade dessa etapa é de formar diplomados nas diversas áreas do conhecimento para o desenvolvimento da sociedade brasileira, bem como a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos e realizar pesquisa e extensão.

Quanto às mudanças da educação profissional em 1994, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais foram absorvidas e transformadas em Centro Federais de Educação Tecnológicas (CEFETs). Em 2008 foram instituídos os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's) que absorveram o CEFET's, as Escolas Técnicas Federais vinculadas às universidades federais e as Escolas Agrotécnicas Federais. Ainda na década de 90, ocorreu a reestruturação produtiva e a introdução

do neoliberalismo no Brasil, apontando para a expansão do ensino superior privado bem como a submissão do país aos ditames do Conselho de Washington e agências multilaterais, como Banco Mundial sobre as ações que deveriam ser atendidas nas instituições de ensino para conseguirem financiamentos internacionais.

Tomando como base as determinações políticas, sociais e econômicas, os países em desenvolvimento, elaboraram sua política educacional em torno de desses elementos: avaliação de desempenho, descentralização e novas formas de gestão com o objetivo de garantir a reprodução do projeto societário burguês, conforme o interesse do centro do capitalismo:

Como determinação desses processos, assistimos no Brasil, à formação e a implementação de inúmeros programas na área educacional como ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), PROUNI (Programa Universidade para Todos), e REUNI (Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais)". (Castro, 2010, p. 197).

É importante destacar que se faz necessário uma efetiva política de assistência estudantil aos alunos dos níveis fundamental, médio e superior haja vista que os regimes de cotas e outras formas de acesso que venham por intermédio do MEC, os esforços serão em vão.

A POLÍTICA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) consiste no repasse de recursos financeiros federais através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), instituição responsável pela gestão do programa no contexto nacional. Destina-se ao atendimento a estudantes matriculados em todas as etapas da educação básica nas redes municipal, distrital, estadual, federal e entidades qualificadas como filantrópicas, inclusive as de educação especial e escolas comunitárias conveniadas com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

O PNAE caracteriza-se como uma política pública de maior longevidade no Brasil na área de segurança alimentar e nutricional. Na década

de 30 tivemos as primeiras ações governamentais voltadas à alimentação e nutrição no país quando a fome e desnutrição foram reconhecidas como graves problemas de saúde pública no Brasil.

Em 1940, o governo brasileiro criou o Serviço de Alimentação da Previdência Social (SAPS) sendo considerada a primeira política pública de alimentação no país. Em 1945 foi criada a Comissão Nacional de Alimentação (CNA) e quase uma década depois, criou-se a Campanha Nacional da Merenda Escolar.

Em 1976 ocorreu a integração da Campanha Nacional de Alimentação Escolar (CNAE) com o II Programa Nacional de Alimentação e Nutrição (II PRONAN). E, em 1979, o Programa passou a se denominar Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

A Constituição Federal de 1988, no artigo 208, inciso VII, assegurou o direito universalizado à alimentação escolar aos educandos em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares.

Por quase 50 anos de existência o PNAE manteve-se com um caráter centralizador visto que o governo federal detinha a responsabilidade do planejamento dos cardápios e as compras dos gêneros alimentícios para todo o país, sem priorizar a diversidade da cultura alimentar brasileira e desenvolvimento regional sustentável.

Com a criação dos Conselhos de Alimentação Escolar (CAES) e a contemplação de uma agenda de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN), a partir de 1994 ocorreu a descentralização de recursos para os entes federados quanto à aquisição dos alimentos gerando uma maior participação e fiscalização das comunidades.

Com a sanção da Lei 11.947 de 2009, o PNAE trouxe inovações que fortaleceram a agricultura familiar como estabelece o artigo 14:

Art. 14. Do total dos recursos financeiros repassados pelo FNDE, no âmbito do PNAE, no mínimo 30% (trinta por cento) deverão ser utilizados na aquisição de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações, priorizando-se os assentamentos da reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas,

as comunidades quilombolas e os grupos formais e informais de mulheres. (Brasil. Lei 11.947, de 16 de junho de 2009).

Com essa medida, o PNAE ampliou as oportunidades de comercialização dos produtos da agricultura familiar gerando desenvolvimento local aos municípios, além de buscar a segurança alimentar nas escolas públicas. Com isso, o PNAE caracteriza-se como uma política pública multidisciplinar que dialoga com outros setores relacionados como a agricultura, o meio ambiente, a saúde e a assistência social.

A partir de 2003, pela primeira vez, verificou-se a inserção do profissional do nutricionista na coordenação geral do programa junto ao FNDE. A responsabilidade técnica pela alimentação escolar nos Estados, no Distrito Federal, nos Municípios e nas escolas federais cabe também ao nutricionista. Conforme o artigo 12 da lei do PNAE, as atribuições do nutricionista como responsável técnico são:

Art. 12. Os cardápios da alimentação escolar deverão ser elaborados pelo nutricionista responsável com utilização de gêneros alimentícios básicos, respeitando-se as referências nutricionais, os hábitos alimentares, a cultura e a tradição alimentar da localidade, pautando-se na sustentabilidade e diversificação agrícola da região, na alimentação saudável e adequada. (Brasil. Lei 11.947, de 16 de junho de 2009).

O PNAE trouxe como princípios norteadores para a execução do programa: direito humano à alimentação adequada, equidade, universalidade, sustentabilidade/continuidade, compartilhamento de responsabilidades, participação da comunidade e respeito aos hábitos alimentares e práticas regionais.

O principal objetivo do PNAE é promover uma alimentação de qualidade para os estudantes da rede pública e com isso aumentar a capacidade cognitiva para alcançar um melhor desempenho escolar.

Art. 4º O Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE tem por objetivo contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis dos alunos, por meio de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta

de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período letivo. (Brasil. Lei 11.947, de 16 de junho de 2009).

Para a execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC) é o órgão responsável pelo repasse financeiro às Secretarias Estaduais de Educação (SEDUC), às Prefeituras Municipais e às escolas federais. A transferência dos recursos financeiros será efetivada automaticamente, sem necessidade de convênio, ajuste, acordo ou contrato, mediante depósito em conta específica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, as políticas públicas educacionais de assistência e segurança alimentar através da Política Nacional de Assistência Estudantil - PNAES e a Política Nacional de Alimentação Escolar - PNAE revelam-se como instrumentos fundamentais na consolidação do direito à educação pública, gratuita e de qualidade social. Ao longo da história da educação brasileira, essas políticas têm se configurado como respostas às desigualdades estruturais que marcam o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes na educação básica e profissional. No entanto, sua efetivação ainda enfrenta desafios significativos, especialmente no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, em razão de fatores institucionais e orçamentários.

A análise desse ensaio evidenciou que, embora ambas as políticas compartilhem objetivos convergentes com a garantia de condições dignas para o desenvolvimento acadêmico e humano, elas se estruturam a partir de marcos legais e operacionais distintos, refletindo concepções complementares, porém tensionadas, de assistência e de segurança alimentar. A PNAES, agora instituída como política de Estado pela Lei nº 14.914/2024, representa um avanço expressivo no campo da assistência estudantil, pois amplia a abrangência de ações e consolida o compro-

misso governamental com a permanência qualificada dos estudantes nas instituições federais. Já o PNAE, consolidado desde a Lei nº 11.947/2009, reafirma o papel da alimentação escolar como componente pedagógico, cultural e de saúde pública, assegurando o direito humano à alimentação adequada e a valorização da agricultura familiar.

Verificou-se, entretanto, que a implementação integrada dessas políticas ainda carece de articulação interinstitucional e de fortalecimento da gestão pública, a fim de superar a fragmentação das ações e a dependência de decisões discricionárias. Os contextos regionais e socioeconômicos influenciam diretamente na operacionalização dos programas, revelando que as políticas, embora universais em seus normativos, se concretizam, por vezes, de modo desigual nos territórios.

A abordagem histórico-bibliográfica adotada permitiu compreender que tanto a PNAES quanto o PNAE são frutos de um processo histórico de lutas sociais e políticas pela democratização da educação. A partir de movimentos estudantis, das reivindicações por equidade e da institucionalização de direitos na Constituição Federal de 1988, essas políticas ganharam legitimidade institucional, consolidando-se como pilares de inclusão e de justiça social no campo educacional.

Nesse contexto, é possível afirmar que o fortalecimento das políticas públicas de assistência e alimentação escolar exige mais do que marcos legais, pois requer vontade política, financiamento adequado, planejamento integrado, participação social ativa, capaz de garantir não apenas o acesso, mas a permanência e o êxito dos estudantes.

Considera-se que refletir sobre as convergências e divergências entre as políticas públicas da PNAES e o PNAE permite reconhecer a importância de ambas para a efetivação do direito à educação e a redução das desigualdades sociais no Brasil. Essas políticas reafirmam o compromisso do Estado com a formação cidadã, a dignidade humana e o fortalecimento das instituições públicas de ensino, na medida em que a educação e a alimentação se concretizam como direitos fundamentais e indissociáveis.

As análises realizadas apontam que, apesar dos avanços normativos e institucionais, a operacionalização das políticas de assistência e segurança alimentar ainda é desigual e limitada, em especial na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Fatores como a autonomia administrativa, a insuficiência de recursos orçamentários e as distintas interpretações sobre o papel social da educação contribuem para a fragmentação das ações e para a dificuldade de consolidação de uma política integrada de apoio ao estudante. Ainda assim, observa-se que ambas as políticas vêm se afirmando como instrumentos fundamentais de inclusão social e de consolidação do direito à educação pública, gratuita e de qualidade.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, R. S.; PINTO, N. V. Saúde do trabalhador em educação: uma análise contextual do programa qualidade de vida do Instituto Federal do Ceará. CONEDU - Educação profissional e tecnológica (Vol.3). Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/119461>>. Acesso em: 08 de fev. de 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988

BRASIL. Decreto-lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 jul. 2010.

CASTRO, C., PLÁCIDO, R. L., MEDEIROS, I. Educação Tecnológica no Brasil: A Geopolítica e a Geografia Política do processo histórico. Metodologias e Aprendizado, v. 6, s/n., p. 516-533, 2023.

DUMARESQ, Z. M. R. M. Análise da Política de assistência estudantil no âmbito Instituto Federal do Ceará – Campus de Fortaleza – sob o olhar dos discentes –

2014. 119f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza (CE), 2014.

EGRE, P.; AMORIM, M. L. O percurso da educação profissional no Brasil e a criação dos institutos federais neste contexto. 15º Seminário Nacional de História da Ciência e Tecnologia, Anais..., 2016.

FONAPRACE. Plano Nacional de Assistência Estudantil. Disponível em: <http://www.fonaprace.andifes.org.br/site/wp-content/uploads/2016/05/plano-nacional-de-assist3aancia-estudantil-da-andifes3.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2024.

FONSECA, C. S. História do ensino industrial no Brasil. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986.

ROMANELLI, O. O. História da educação no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1996.

SEMINOTTI, J. S. O programa nacional de alimentação escolar (PNAE). Campos Neutrais - Revista Latino-Americana de Relações Internacionais, v. 3, n. 3, p. 110-127, 2022.

TUFFANI, E. Centenário da universidade brasileira: para a história da universidade de Manaus (1909/1910-1926). Soletas, v. sup, n. 17, p. 64-80, 2009.

VIEIRA, A. M. D. P.; SOUSA JÚNIOR, A. A educação profissional no Brasil. Interações. s/v, n. 40, p. 152-169, 2016.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT20.003

ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PARA PROMOÇÃO DE DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Sabrina Fernandes Pereira Lopes¹Raquel Quirino²

RESUMO

A população LGBTQIAPN+ enfrenta cotidianamente agressões relativas a ações individuais, as chamadas microagressões, bem como formas de violência em níveis institucionais, ambas atravessadas por macroagressões societais, dinâmica que perpetua desigualdades. Este cenário é marcado pela persistência da cisheteronormatividade na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Buscamos identificar, a partir de entrevistas compreensivas realizadas com jovens estudantes e ex-estudantes do CEFET-MG, as formas de microintervenção utilizadas pela população LGBTQIAPN+ para combater essa opressão na EPT. Além disso, o estudo identifica os caminhos vislumbrados para a promoção da diversidade sexual e de gênero. Para tanto, foram investigadas as medidas tomadas entre estudantes e por docentes. Os resultados evidenciam diversas formas de resistência, como as microafirmações e microproteções, com destaque para a construção de redes de apoio como estratégia fundamental. No entanto, os achados também apontam para a

1 Doutora em Educação. CEFET-MG. sabrinafpl@yahoo.com.br;

2 Professora Supervisora: Doutora em Educação. CEFET-MG. quirinoraquel@hotmail.com.

urgência de diretrizes e mais ações institucionais capazes de abordar a questão abertamente, especialmente por meio de ações educativas.

Palavras-chave: Juventudes, LGBTQIAPN+ Educação Profissional e Tecnológica,

INTRODUÇÃO

Os direitos da população LGBTQIAPN+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans, Queer, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Poli, Não-binárias e outras identidades) têm sido alvo de constantes de violações e tentativas de invalidação no Brasil. Um sintoma desse cenário foi a interrupção das Conferências Nacionais de Políticas Públicas e Direitos Humanos LGBTQIA+ após o golpe que derrubou a então presidenta Dilma Rousseff, em 2016. Nos governos subsequentes, com o avanço de uma agenda conservadora e reacionária, não houve novas edições do evento. Somente em 2023 foi convocada uma nova conferência, que ocorreu em 2025, durante a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva. No encontro deste ano, foi divulgada a Portaria Conjunta nº 04/2025 que institui o Plano Nacional de Trabalho Digno LGBTQIA+, cujo objetivo é “fortalecer a autonomia econômica, social e cidadã das pessoas LGBTQIA+ e promover sua inserção no mundo do trabalho”(Brasil, 2025).

O referido Plano, assinado pela Ministra de Estado dos Direitos Humanos e da Cidadania, Macaé Evaristo, e pelo Ministro de Estado do Trabalho e Emprego, Luiz Marinho, tem entre seus objetivos o propósito de “fomentar a autonomia econômica, social e política”, inclusive por meio da educação, e ressalta a importância de “estimular ações de promoção de ambientes laborais seguros e inclusivos” (BRASIL, 2025). Torna-se especialmente relevante compreender como os ambientes de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que têm em seu cerne a indissociabilidade entre trabalho e educação na formação humana integral, têm abordado a diversidade sexual e de gênero.

Pesquisas anteriores têm demonstrado a persistência da cisheteronormatividade nas instituições de EPT (Neto; Cavalcanti; Gleyse, 2018; Gemaque; Cavalcanti; Jesus, 2021) e como esta se manifesta de diferentes formas, incluindo divisões, desvalorizações e agressões (Lopes; Quirino, 2025). Buscando avançar nesse debate, este estudo tem como objetivo identificar intervenções realizadas nesse campo. Para tanto, analisamos

entrevistas compreensivas realizadas com estudantes e pessoas egressas do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), com o propósito de mapear as estratégias de intervenção utilizadas pela população LGBTQIAPN+ para combater essa opressão na Educação Profissional e Tecnológica. Ademais, investigamos os caminhos vislumbrados para a promoção da diversidade sexual e de gênero, considerando tanto iniciativas individuais de discentes quanto docentes.

CISHETERONORMATIVIDADE NA EDUCAÇÃO E NO TRABALHO

Ao abordar a cisheteronormatividade, o conceito se aproxima da definição dada por Cathy Cohen (2001) ao se referir a práticas, localizadas ou institucionalizadas, que privilegiam a heterossexualidade e os relacionamentos heterossexuais como fundamentais e ‘naturais’ na sociedade. Nesse sentido, o conceito inclui também a cisgeneridade como uma de suas normas centrais. Na EPT, Robelania Gemaque, Natalia Cavalcanti e Jaqueline de Jesus indicam a persistência em manter superficialmente o discurso do direito de todos à educação e ao trabalho, sem aprofundamento nas especificidades da diversidade sexual e de gênero. As autoras alertam que: “acesso e a permanência de discentes e trabalhadores da educação fora dos modelos heteronormativos e cisonormativos são preocupações cada vez mais presentes na Educação Profissional e Tecnológica”(2021, p.01).

As cisheteronormas estão presentes também na análise do corpo docente. A investigação de Douriene Lopes com esse público identifica a manutenção de formas de estigmatização e estereótipos que posicionam a diversidade no lugar de “problema”. A autora observa, também, que, embora a instituição “se pretenda diversa, inclusiva e plural, ainda se constitui como um espaço-tempo ritualizado, normatizado, generificado e sexualmente hierarquizado” (2025, p. 79). Assim, muito embora no nível discursivo se defenda a diversidade, toda a configuração do espaço esco-

lar, desde sua estrutura física até as práticas, permanece presa a esquemas fortemente regulatórios.

No âmbito das políticas e ações, estudos como o de Mitsuko Hattumura e Azenaide Vieira (2024) corroboram essa ideia, evidenciando que a atuação das instituições em iniciativas, como a inclusão do uso do nome social nos regulamentos institucionais não tem alcançado ampla disseminação. Além disso, a realização de eventos voltados à diversidade no cotidiano de estudantes ainda é tímida e não demonstra gerar efeito em alterações consideráveis frente às violências a que pessoas LGBTQIAPN+ estão sujeitas.

Em se tratando dos documentos legais que regem a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), e considerando seu ideal de formação humana integral, Thais Costa e Silva e Desmóstenes Vieira (2025) constataram que, novamente, na maioria dos casos, as referências são genéricas, evitando abordar as questões diretamente. Os autores apontam, ainda, lacunas de dados sobre as vivências, violências e experiências de pessoas LGBTQIAPN+ nessas instituições. Em suas análises, os pesquisadores alertam que “o silenciamento sobre as questões de gênero e sexualidade não se dá por simples omissão, mas como efeito de uma formação discursiva que regula o que pode ser dito, pensado e instituído em termos de política educacional” (Silva e Vieira, 2025, p.196).

Frente a essa profusão de discursos difusos e não concretizados, em uma revisão de escopo sobre o tema da diversidade na avaliação na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), Gracielle Echer e Danielle Santos (2025) destacam o interesse pelo assunto, mas salientam a necessidade de ação em três eixos: a formação docente, porque é essencial que profissionais desenvolvam competências para promover e lidar com os desafios da diversidade; a inclusão do tema como transversal nos currículos, visto que o assunto perpassa toda a formação; e a inclusão da avaliação como uma ferramenta que pode contribuir para compreender esse cenário. Essa última observação em especial nos parece bastante coerente. Afinal,

como combater um problema sobre o qual não se tem informações suficientes e direcionadas?

MICROAGRESSÕES NO CONTEXTO DA DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO

As cisheteronormas, discutidas anteriormente, se perpetuam por meio de violências visíveis e invisíveis. Por essa razão, as teorias sobre micro e macroagressões adquirem relevância na discussão proposta neste trabalho. As primeiras referem-se a violências ocorridas entre indivíduos que tomam formas insidiosas e pouco detectáveis ou denunciáveis, embora causem profundo impacto na pessoa atingida, e as segundas referem-se a agressões voltadas a um grupo de pessoas em nível societal. Originalmente desenvolvidas no contexto dos estudos voltados a minorias étnico-raciais (Sue e Spanierman, 2020; Silva, 2020), essas teorias têm sido aplicadas a diferentes grupos subalternizados, incluindo a população LGBTQIAPN+ (Nadal et al, 2016; Zarife e Ribeiro, 2023). Como exemplo da sistematização desse conhecimento, podemos citar a taxonomia para as microagressões relacionadas à diversidade sexual e de gênero elaborada por Nadal et al. (2016):

- **Uso de terminologia heterossexista ou transfóbica:** uso de expressões ofensivas, mesmo que em piadas (Ex.: chamar pejorativamente alguém de bicha ou sapatão), que associam qualquer aspecto de identidades LGBTQIAPN+ a algo negativo (Ex.: desencorajar um comportamento por ser “coisa de viado”), ou mesmo o uso de nomes ou pronomes inadequados (Ex.: chamar uma pessoa trans pelo seu nome morto);
- **Apoio à cultura/comportamentos cisheteronormativos:** atitudes que reforçam a pressão de que pessoas LGBTQIAPN+ escondam sua identidade de gênero ou orientação sexual (Ex.: dizer a uma mulher

lésbica que não há problema em sua orientação sexual, mas que ela poderia se vestir de forma “mais feminina”);

- **Suposição de uma experiência LGBTQIAPN+ universal:** sugestão que as experiências, vivências e identidades de pessoas LGBTQIAPN+ são todas iguais (Ex.: supor que todos os homens gays desejam atuar em profissões feminilizadas);
- **Exotização:** percepção de pessoas LGBTQIAPN+ como objetos, seres desumanizados ou fetiches (Ex.: um homem perguntar a um casal de mulheres desconhecido se pode participar de seu relacionamento);
- **Desaprovação da experiência LGBTQIAPN+:** condenação das pessoas LGBTQIAPN+ como se estivessem cometendo uma violação (Ex.: dizer a uma pessoa que não pratica de suas crenças que ela vive em pecado);
- **Negação da Realidade do cisheterossexismo:** comportamentos que expressam a ideia de que o cisheterossexismo não existe (Ex.: dizer que hoje em dia LGBTQIAPN+ já têm direitos demais);
- **Suposição de patologia/anormalidade sexual:** suposição de que pessoas LGBTQIAPN+ têm práticas sexuais anormais ou representam um risco à saúde (Ex.: supor que uma pessoa é LGBTQIAPN+ devido a um trauma);
- **Negação do cisheterossexismo individual:** negação de que se teve atitudes ofensivas contra pessoas da população LGBTQIAPN+ por causa de sua identidade (Ex.: usar palavras ofensivas e depois argumentar que são somente gírias locais ou regionais).

Apesar de os autores partirem da realidade estadunidense na criação dessa taxonomia, ela se encaixa em vários aspectos à realidade brasileira e são diversos os exemplos notórios e recentes que reforçam esse entendimento. Tomando como exemplo a suposição de patologia/anormalidade sexual, Douglas Pinheiro e Alexandre Bahia (2023) expõem como vários comportamentos de discriminação foram desencadeados a partir da

associação de homens gays à varíola dos macacos durante a epidemia dessa doença ocorrida em 2022. Com relação ao uso de terminologia heterossexista ou transfóbica, diariamente são criadas, modificadas ou repaginadas expressões que reforçam a existência LGBTQIAPN+ como algo negativo (Ibahia, 2023).

MICROINTERVENÇÕES E MACROINTERVENÇÕES

Perante a realidade debatida até aqui, fica evidente a necessidade de compreender as ações tomadas no contexto da EPT para combater as manifestações das cisheteronormas. Devido ao delineamento metodológico adotado, que se valeu da entrevista compreensiva, a maior parte das práticas e interações analisadas se concentra nas condutas adotadas pelos próprios participantes ou por eles testemunhadas no cotidiano institucional. Tais ações se limitam, em geral, ao convívio com colegas de turma e campus, e com trabalhadores(as) da instituição. Apesar desse foco nas práticas cotidianas, as falas das pessoas entrevistadas deixam transparecer, de forma recorrente, a percepção de que as questões em pauta não se esgotam nas relações interpessoais. Pelo contrário, os relatos evidenciam a necessidade e o desejo de mudanças em políticas institucionais e o avanço em dimensões mais amplas da sociedade.

Desse modo, o estudo faz o movimento de analisar as intervenções descritas por participantes que ocorrem em menor escala. Para esse tipo de ação, Derald Sue et al. (2021) utilizam o termo microintervenções, em contraste com macrointervenções, estas últimas referentes a ações em larga escala, como a instituição de políticas públicas ou a criação de legislações. Os autores as agrupam em três categorias: microafirmações, microproteções e microdesafios. Enquanto as duas primeiras categorias estão voltadas para pessoas que fazem parte de minorias sociais e, portanto, podem ser alvo de agressões, a terceira se dirige aos perpetradores dessas agressões.

As microafirmações descrevem atos que buscam validar a humanidade, identidade, experiência e o valor das pessoas que são alvo de preconceitos. Tais afirmações se voltam para elogios e apoios e, especialmente, para a validação da existência e da importância das agressões sofridas pela pessoa. Trata-se de tornar o invisível visível (Sue et al., 2021).

Já as microproteções são as ações que promovem o orgulho e auxiliam membros de grupos minoritários a desenvolverem mecanismos de enfrentamento e ferramentas para lidar com situações de preconceito. Aqui, com frequência, observa-se o compartilhamento de experiências de pessoas que fazem parte do mesmo grupo ou de responsáveis com pessoas mais jovens.

Os microdesafios se voltam a tirar a naturalidade e o conforto daqueles que se engajam em atitudes preconceituosas, mesmo que não as percebam como tal. São ações que tentam interromper uma agressão, obrigar que o agressor perceba a violência de seu ato e comunicar discordância dele (Sue et al., 2021).

Kevin Nadal (2010), acerca de microagressões e reações a elas, menciona três etapas pelas quais a mente de uma pessoa passa nos segundos após presenciá-las. Todas elas envolvem um complexo processo de avaliação dos riscos envolvidos em responder às violências. O processo descrito pelo autor envolve identificar: a) se a agressão realmente ocorreu; b) se deve responder a ela e, em caso afirmativo; c) como deve responder a ela.

Um segundo movimento da análise busca identificar os anseios por macrointervensões. Sue et al. as definem como “tentativas de formular uma política orientadora abrangente para neutralizar e mudar práticas tendenciosas ou injustas de uma organização ou comunidade” (2021, p. 44, tradução nossa). Embora se situem em uma dimensão institucional, os autores ressaltam que tais intervenções são, com frequência, resultado de mobilização, pressão pública e da articulação de múltiplas vozes para sua efetivação. Neste estudo, adotamos essa perspectiva para construir um panorama das reivindicações que emergem das vozes pesquisadas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A coleta de dados desta pesquisa foi realizada por meio de entrevistas com estudantes e pessoas egressas do CEFET-MG, durante o ano de 2024, incluindo tanto aqueles que se autodeclaram parte da população LGBTQIAPN+ quanto outros que não se identificam com esse grupo. A abordagem adotada foi a da Entrevista Compreensiva, proposta por Jean-Claude Kaufmann (2013), metodologia que consideramos adequada ao objetivo de compreender como estudantes vivenciam e descrevem sua realidade, além de projetar futuros (Silverman, 2009, p. 157). Esse enfoque permitiu desenvolver uma dinâmica mais flexível, uma conversa mais fluida do que aquela linear de “perguntas e respostas”.

A divulgação da pesquisa ocorreu por meio de e-mail, site institucional e redes sociais. O critério de participação exigia que participantes estivessem cursando ou tivessem concluído estudos no CEFET-MG e tivessem idade entre 15 e 29 anos. Todas as pessoas que atenderam a esses critérios e manifestaram interesse foram entrevistadas, e as conversas, com gravação previamente autorizada, foram analisadas posteriormente.

O projeto foi aprovado por comitê de ética e conduzido em conformidade com as diretrizes para garantia da segurança das informações e do anonimato de participantes. Para assegurar esse compromisso, optamos pela utilização de pseudônimos alfanuméricos. Embora se reconheça o caráter impessoal dessa estratégia, ela foi considerada a mais adequada para este estudo, uma vez que o direito à escolha do nome é um elemento central nas discussões sobre identidade de gênero e uso de nomes sociais. A adoção de um nome fictício, por mais bem-intencionada que fosse, poderia involuntariamente sobrepor a dimensão pessoal e política que perpassa o tema.

Para a análise do material, adotamos também a Entrevista Compreensiva, com a escuta integral dos áudios, procurando identificar as especificidades da articulação das falas. Seguindo os procedimentos de Kaufmann (2013), os dados foram transcritos e organizados em fichas

analíticas, que destacavam trechos acessar relatos de microintervenções e o vislumbre de macrointervenções.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para a pesquisa completa foram entrevistadas 25 (vinte e cinco) pessoas, contudo, nesse trabalho foram utilizados somente os excertos de falas de 09 (nove), que traziam menções a formas de intervenção para combate da cisheteronormatividade na instituição. Abaixo (quadro 1) são apresentados os perfis de participantes cujas falas são citadas.

Quadro 1 Participantes da pesquisa

Participante	Eixo do Curso	Nível do curso	Identidade declarada ³
E1	Informação e Comunicação	Técnico	Mulher Cis Lésbica
E2	Ambiente e Saúde	Técnico	Mulher Cis Lésbica
E3	Ambiente e Saúde	Técnico	Mulher Cis Lésbica
E4	Ambiente e Saúde	Técnico	Mulher Cis Bissexual
E5	Negócios, Administração e Direito	Graduação	Mulher Trans
E6	Informação e Comunicação	Técnico	Mulher Cis Lésbica
E7	Controle e Processos Industriais	Técnico	Mulher Trans
E8	Computação e Tecnologias da Informação e Comunicação	Graduação	Mulher Cis Lésbica
E9	Computação e Tecnologias da Informação e Comunicação	Graduação	Homem Cis Gay

Fonte: elaborado pelas autoras

Microafirmações, microproteções e microdesafios entre estudantes

Em estudo anterior (Lopes; Quirino, 2025a), discutimos como as sociabilidades e a criação de redes de apoio são estratégias de resistência relevantes para a permanência de estudantes LGBTQIAPN+ na EPT. Neste trabalho, identificamos as três formas de microintervenções descritas por Sue et al. (2021).

3 Informação conforme declarado pela pessoa participante.

As microafirmações e microproteções, são as formas mais abundante encontrada, com diversos relatos que destacam como o convívio e o relacionamento com colegas que também são dissidentes de gênero e/ou orientação sexual funcionam como fonte de valorização da própria identidade e percepção. A estudante E7 descreve o acolhimento ao participar de um grupo com o qual se identificava na instituição: “Esse grupo eu conheci por meio de uma amiga que participava e que apoiava pessoas LGBT. Foi por causa dela que eu acabei me assumindo no Cefet. Ela me fez me sentir mais confortável.”

Outra instância promotora dessas intervenções são as organizações estudantis, com especial destaque para o Grêmio Estudantil da instituição, que possui um forte histórico de atuação: “Então, mais pelo Grêmio, sabe? Esse amigo meu, era presidente. Ele postava coisas no Instagram e colocava cartazes na escola” (E1). Há, ainda, menções a possibilidades semelhantes em estruturas que têm estudantes na gestão, como é o caso das Empresas Juniores: “Ela é uma Empresa Júnior, mas lá dentro, já fui até vice-presidente. Na época, a gente tinha projetos para tentar inserir, por exemplo, no curso, captar mais mulheres e trazer mais diversidade” (E9)

Outro relato, debatido em trabalho anterior (Lopes e Quirino, 2025b), apresenta a situação de estudante que questiona colegas sobre a escolha do curso e alerta acerca dos possíveis preconceitos que estes podem sofrer. Essa atitude sugere a criação de um espaço de compartilhamento de estratégias de sobrevivência e resistência entre as ‘gerações’ na instituição, no qual pessoas veteranas orientam as que acabaram de ingressar.

Em relação aos microdesafios, há o relato de uma estudante sobre colegas que se reuniram para confrontar um estudante que reproduzia discursos de ódio na instituição (Lopes; Quirino, 2025b). O único contexto em que se encontram relatos mais recorrentes desse tipo de intervenção, é entre estudantes. O que pode decorrer do receio de retaliações e do custo social de se opor a pessoas em hierarquia superior ou que compõem

o quadro funcional da própria instituição, como docentes ou outro(as) servidores(as).

Microintervenções partindo de docentes e outros(as) servidores(as)

Em muitos casos, o simples ato de se posicionar como pessoa pertencente à comunidade LGBTQIAPN+ já se torna uma fonte de valorização para estudantes. Estes percebem que a pessoa, ocupando uma posição de prestígio, é semelhante a eles, o que reforça a ideia de que é possível alcançar reconhecimento acadêmico e profissional. Essa percepção fica evidente em diversas falas:

Um dia, fui falar com ela [professora] porque sempre a considerei uma segunda mãe. Comentei: “Professora, então...”. Na época eu dizia que era bissexual, e ela respondeu: “Eu também sou, você já deve ter ouvido por aí”. Foi uma conversa muito boa. Gosto muito dela. (E6)

Eu conversava muito e acabou chegando no meu ouvido que ela namorava uma mulher. Fiquei muito chocada, nunca tinha tido professor abertamente da comunidade. E me inspirou, porque quero ser professora também. Foi importante ter uma referência, ainda mais sendo lésbica como eu. (E3)

Docentes também promovem ações voltadas ao debate sobre a diversidade sexual e de gênero. Iniciativas como essa estão presentes em mais de uma entrevista, mas frequentemente se restringem a um número limitado de professores, em particular, aqueles que pertencem à população LGBTQIAPN+ e que são citados repetidamente pelas pessoas entrevistadas. Se por um lado isso revela a relevância desses profissionais, por outro, evidencia que tal postura não é geral no corpo docente. Além disso, participantes atribuem essas ações a profissionais individualmente, e não as percebem como iniciativas promovidas pela instituição:

Essa professora de sociologia que comentei estava sempre à frente desses movimentos. No mês do orgulho LGBT, em junho, a gente tinha algumas discussões. Não eram grandes eventos, mas rodas de conversa promovidas pelos professores, principalmente os das áreas de humanas, como português e

sociologia. Eram abertas à escola toda, e também aconteciam em sala de aula. (E2)

A gente teve uma disciplina optativa, que era muito votada para diversidade e inclusão, que o nome era gestão da diversidade nas organizações. Inclusive, foi nessa disciplina que eu conheci a [Professora], que é minha orientadora do meu TCC, e foi ela que me ajudou. (E5)

Além de tais trabalhadores(as), uma participante cita também o Coletivo Diversidade. A página desse coletivo na rede social Instagram informa que este “surgiu em setembro de 2022, como iniciativa autônoma e independente de servidores dos Campi Nova Suíça e Nova Gameleira do CEFET-MG, visando constituir um espaço seguro e rede de apoio para assegurar direitos da comunidade LGBTQIAP+ da instituição.”(Coletivo Diversidade, 2023). Contemplado em 2023 pelo edital do Programa De Bolsa De Complementação Educacional, com projeto intitulado “Uso da ciência no combate à desinformação (fake news) sobre corpos, gêneros e sexualidades”, o grupo tem continuamente promovido rodas de conversas para debater o tema.

Fig. 1 Captura de tela do perfil do Instagram mantida pelo Coletivo Diversidade



Fonte: Instagram do Coletivo Diversidade <https://www.instagram.com/descomplicalgbtqiap/> acesso em 10 novembro 2025

Microafirmação no trabalho e estágio

Em uma categoria distinta, reunimos falas que demonstram o interesse de participantes da pesquisa em serem fonte de autoafirmação nos espaços de trabalho e nos ambientes que ocupam. Embora haja aproximação com a categoria anterior, é importante notar que, neste caso, a prática, muitas vezes discutida e elaborada nas trocas entre colegas da instituição e com docentes, se expande para além dos muros institucionais:

Então, eu tenho um projeto para estagiários e aprendizes, um projeto para liderança e um projeto específico para mulheres dentro da empresa que eu atuo, onde eu participo. E além desses projetos, eu também participo das campanhas de diversidade, eu crio os conteúdos, eu planejo os conteúdos, os temas que a gente vai tratar. Então, pensando em carreira, pensando em crescimento profissional, eu quero continuar trabalhando com desenvolvimento humano, mas cada vez mais com a diversidade e inclusão. (E5)

Perspectivas e desejos de macrointervenção

Ao responder a uma questão sobre o futuro, participantes abordaram temas que dependem de intervenções em larga escala, com impacto em, por exemplo, currículos. As ações educativas foram mencionadas com frequência. Quando voltadas a estudantes, tais ações são vislumbradas como necessidade para todas as pessoas em formação:

Acho muito importante incluir todos os estudantes, até mesmo quem não é da comunidade, pra ter conhecimento. Nas outras escolas, via muito isso: quem não era da comunidade não tinha conhecimento e acabava criando ideias erradas sobre o que significa ser LGBT. (E7)

Acho que todo ambiente educacional deveria trazer esse tipo de discussão. Porque não é só uma formação para o trabalho, é pra vida também. Mesmo quem não é da comunidade vai trabalhar com pessoas que são. E nem todo mundo aprendeu a lidar com isso. A universidade é uma das últimas oportunidades pra essa pessoa aprender. Então acho que seria importante, tanto pra quem é, quanto pra quem não é. Tem gente que não

teve contato com essa realidade e acaba tendo opiniões erradas por falta de conhecimento. É um ambiente muito diverso, com pessoas de todos os lugares e classes sociais. É importante oferecer esse tipo de formação. (E8)

Predominantemente, os relatos se concentram na educação como meio de coibir violências contra pessoas LGBTQIAPN+. Compreende-se que a conscientização sobre diversidade reduziria a ocorrência de microagressões. Essa perspectiva converge com a afirmação de Derald Sue: “uma pessoa não iluminada não pode iluminar os outros. Tudo o que ele ou ela pode fazer é espalhar ignorância e desinformação” (2021, p. 107, tradução nossa). Contudo, outros depoimentos indicam que tais ações também podem servir aos propósitos de microproteção e alerta sobre o que pode ser encontrado no mercado de trabalho, realidade considerada mais agressiva que a instituição: “talvez especialmente em Sociologia e também em Empreendedorismo. Porque, né, a gente precisa conhecer o perfil do mercado. Não é doutrinação, é só alertar: ‘Toma cuidado, o mercado ainda é assim’”(E6).

Além das ações voltadas a estudantes, pessoas entrevistadas mais uma vez ressaltam a relevância da atuação de docentes, como ilustra a fala de E2 “os professores também. Às vezes eles não tiveram a oportunidade de aprender, mas precisam saber lidar com isso em sala. Podem presenciar situações e precisam saber como agir.”

Por fim, esta pesquisa focou em descrever as estratégias de microintervenção adotadas no contexto de uma instituição de EPT. Os resultados demonstram que elas partem, sobretudo, de estudantes, podendo ser vistas como táticas de resistência frente à ausência de macrointervenções que os protejam e valorizem efetivamente. As ações descritas concentram-se, em sua maioria, em microafirmações e microproteções. Caso as iniciativas vislumbradas por estudantes se concretizem, é necessário debater a instrumentalização dos microdesafios, além de ressaltar a importância de ação coletiva e organizada na cobrança por mudanças estruturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo o corpus aqui debatido reforça a necessidade urgente de adoção de ações concretas que promovam a diversidade sexual e de gênero e que protejam estudantes LGBTQIAPN+ das violências impostas pela cisheteronormatividade. Antes de tudo, é essencial reconhecer como essa população desenvolve estratégias de resistência e intervenção, frente a uma realidade da falta de ações institucionais sistematizadas. O que nos leva a considerar a importância de lutar também pelas macrointervenções. Nesse sentido, o Plano Nacional de Trabalho Digno LGBTQIA+ (Portaria Conjunta nº 04/2025) pode representar uma peça-chave para alavancar transformações.

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), pautada em seu ideal de formação humana integral, tem o dever de reconhecer toda a diversidade humana e posicionar-se de firmemente contra qualquer forma de opressão e exploração. É necessário ir além do discurso de promoção da diversidade genérica e investir efetivamente em ações concretas. Assim, em pesquisas futuras, será fundamental refletir sobre quais estratégias práticas, viáveis e de curto, médio e longo prazo podem ser implementadas para consolidar esses avanços.

REFERÊNCIAS

PINHEIRO, Douglas Antonio Rocha; BAHIA, Alexandre Gustavo Melo Franco de Moraes. As recomendações em saúde pública como microagressões: varíola dos macacos e populações LGBTQIA+. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 39, p. e00020623, 2023.

IBAHIA (Bahia). Veja expressões homofóbicas para tirar de vez do vocabulário. **Fervo das Cores** Disponível em: <https://www.ibahia.com/fervodascores/veja-expressoes-homofobicas-para-tirar-de-vez-do-vocabulario-293522>. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. **Portaria Conjunta nº 4, de 21 de outubro de 2025**. Institui o Plano Nacional de Trabalho Digno LGBTQIA+. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 22 out. 2025.

COHEN, Cathy. Punks, bulldaggers, and welfare queens: The radical potential of queer politics. In: **Feminist Studies**. 1. ed. Routledge: Nova York, 2001. p. 322-331.

COLETIVO DIVERSIDADE. **Descomplica LGBTQIAP+**: perfil do Instagram. [S.l.], 2025. Disponível em: <https://www.instagram.com/descomplicalgbtqiap/>. Acesso em: 10 nov. 2025

ECHER, Gracielle Oliveira; DOS SANTOS, Danielle Aparecida Nascimento. A DIVERSIDADE NA AVALIAÇÃO POR COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA REVISÃO DE ESCOPO. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 22, n. 64, p. 28-53, 2025.

GEMAUQUE, Robelania; CAVALCANTI, Natália Conceição Silva Barros; JESUS, Jaqueline Gomes. Nem Só Azul e Rosa: Diversidade Sexual e de Gênero na Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 21, 2021.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva**: um guia para pesquisa de campo. Belo Horizonte: Editora Vozes Limitada, 2013.

LOPES, Douriene Fraga Amorim. **Narrativas em podcast**: docentes LGBTQIA+ no contexto da educação profissional e tecnológica da IFBA. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal da Bahia, Salvador, BA, 2025. Disponível em: <http://200.128.35.58/jspui/bitstream/123456789/825/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Douriene.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2025.

LOPES, Sabrina; QUIRINO, Raquel. Pensar as Cisheteronormas Através da Divisão Sexual do Trabalho: Vivências de Estudantes LGBTQIAPN+ na Educação Profissional e Tecnológica. **Interações: Sociedade e as novas modernidades**, [S.l.], n. 48, p.157-176, 2025a. DOI: 10.31211/interacoes.n48.2025.a6. Disponível em: <https://interacoes-ismt.com/index.php/revista/article/view/612>. Acesso em: 23 out.2025.

LOPES, Sabrina; QUIRINO, Raquel. “Eu sou, você também é?”: Sociabilidades LGBTQIA+ na Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Temas em Educação**. 34. 10.22478/ufpb.2359-7003.2025v34n1.71323. 2025b.

HATSUMURA, Mitsuko; ABREU SOARES VIEIRA, Azenaide. ACOLHIMENTO NO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO: percepção de estudantes LGBTQIA+. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, [S. l.], v. 14, n. 2 (Especial), p. 31-43, 2024. DOI: 10.30681/ecs.v14i2.12930. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs/article/view/12930>. Acesso em: 10 nov. 2025.

NADAL, K. L. Responding to racial, gender, and sexual orientation microaggressions in the workplace. In: PALUDI, M.; PALUDI, C. Jr.; DESOUSA, E. (org.). **The Praeger Handbook on Understanding and Preventing Workplace Discrimination**: v. 1. Legal, Management, and Social Science Perspectives. Santa Barbara: Praeger, 2010. p. 23-32.

NADAL, Kevin L. et al. **Microaggressions toward lesbian, gay, bisexual, transgender, queer, and genderqueer people**: A review of the literature. The journal of sex research, v. 53, n. 4-5, p. 488-508, 2016.

NETO, Avelino Aldo; CAVALCANTI, Natália Conceição Silva Barros; GLEYSE, Jacques. (In) visibilidades epistemológicas:: Corpo, gênero e sexualidade na produção do conhecimento em Educação Profissional. **Bagoas-Estudos gays**: gêneros e sexualidades, v. 12, n. 19, 2018.

SILVA, T. L.; VIEIRA, D. D. Do texto ao discurso:: a representação da diversidade de gênero e sexualidade nos documentos norteadores da EPT. REVISTA FACULDADE FAMEN | **REFFEN**, [S. l.], v. 6, n. 4, p. 180-199, 2025. Disponível em: <https://revistafamen.com.br/index.php/revistafamen/article/view/189>. Acesso em: 10 nov. 2025.

SILVA, Tarcízio. Racismo Algorítmico em Plataformas Digitais: microagressões e discriminação em código. **Comunidades, algoritmos e ativismos digitais**: olhares afrodiaspóricos, p. 121-135, 2020.

SILVERMAN, David. **Um livro bom, pequeno e acessível sobre pesquisa qualitativa**. Bookman Editora, 2009. SUE, Derald Wing; SPANIERMAN, Lisa. **Microaggressions in everyday life**. John Wiley & Sons, 2020.

SUE, Derald Wing et al. **Microintervention strategies:** What you can do to disarm and dismantle individual and systemic racism and bias. John Wiley & Sons, 2021.

ZARIFE, Pricila; RIBEIRO, Catarina. Adaptação e evidências de validade da Escala de Experiências de Microagressões LGBT no Trabalho para o Brasil. **Ciências Psicológicas**, v. 17, n. 2, 2023.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT20.004

LETRAMENTO RACIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA

Margarete da Silva Vieira¹
Edilberto Fernandes Syrczyk²

RESUMO

O racismo constitui uma barreira estrutural que impacta fortemente o campo educacional, desafiando a construção de uma sociedade justa e igualitária. Esta dissertação buscou responder ao problema: como o letramento racial, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), pode contribuir para a formação integral de estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI)? A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter de pesquisa-ação, envolveu questionários e a análise de vídeos produzidos pelos próprios estudantes sobre situações cotidianas de racismo. O estudo fundamentou-se em autores como Munanga (2005, 2016), Gomes (2019), Ribeiro (2019), Hooks (2017, 2021), Saviani (2007) e Pinheiro (2024), que discutem racismo estrutural, relações étnico-raciais, feminismo negro, pedagogia da liberdade e educação antirracista. Os resultados apontaram que, embora o conceito de letramento racial

-
- 1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProFEPT) do Instituto Federal de Rondônia – IFRO, margos_vieira@hotmail.com.
 - 2 Professor Orientador Dr. em Educação em Ciências e Matemática, Prof. do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Rondônia – IFRO, edilberto.fernandes@ifro.edu.br.

ainda seja pouco conhecido formalmente, há ampla percepção das desigualdades raciais e reconhecimento da importância de abordá-las no espaço escolar. O produto educacional — um documentário educativo — contribuiu para fomentar reflexões críticas, fortalecer práticas pedagógicas antirracistas e ampliar a formação humana integral.

Palavras-chave: racismo; letramento racial; educação antirracista; Educação Profissional e Tecnológica; formação humana integral.

INTRODUÇÃO

O racismo no Brasil continua sendo um obstáculo significativo para a construção de uma sociedade justa e igualitária. Nesse contexto, o letramento racial se apresenta como uma ferramenta indispensável no processo de conscientização da população quanto às desigualdades raciais. A dificuldade de muitos brasileiros em reconhecer atitudes racistas está relacionada à crença disseminada de que, historicamente, as relações raciais no país sempre foram harmoniosas. Essa visão contribui para a falsa ideia de que a escravidão no Brasil foi mais branda do que em países como os Estados Unidos e a África do Sul, que vivenciaram sistemas explícitos de segregação racial, como o apartheid.

Entretanto, a realidade brasileira revela um cenário contrário a essa narrativa conciliadora. O letramento racial é fundamental para evidenciar as múltiplas formas de manifestação do racismo e para promover a reeducação da sociedade, visando à mitigação das violências simbólicas e físicas sofridas pela população negra e seus descendentes.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2020, a população brasileira era composta majoritariamente por pessoas negras ou pardas, representando cerca de 56% do total (IBGE, 2021). Apesar dessa expressiva representatividade numérica, as desigualdades raciais seguem profundamente enraizadas em diversos aspectos da vida social brasileira. O Atlas da Violência (2020), por exemplo, aponta que a taxa de homicídios entre pessoas negras é 11 vezes maior do que entre pessoas brancas, revelando uma disparidade alarmante em relação à violência racial.

Além disso, dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) indicam diferenças significativas nos índices de aprendizagem entre estudantes negros e brancos, sendo que os primeiros apresentam desempenho abaixo da média nacional em diversas áreas do conhecimento (INEP, 2019).

Autores como Munanga (2015) destacam a historicidade do racismo brasileiro, ressaltando sua origem no período colonial e sua perpetuação por meio de estruturas sociais e institucionais. Essa herança histórica, frequentemente velada sob um discurso de cordialidade racial, ainda influencia as relações sociais e restringe as oportunidades de vida da população negra no Brasil.

Este artigo é um recorte de uma pesquisa em andamento sobre letramento racial e o ensino médio integrado no Campus Calama do Instituto Federal de Rondônia. Trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa, baseada em pesquisa bibliográfica e documental, cujo objetivo é analisar o letramento racial como ferramenta de conscientização e enfrentamento ao racismo no contexto escolar.

Diante do exposto, a problemática central que norteia esta pesquisa pode ser sintetizada na seguinte indagação: de que maneira o letramento racial pode ser integrado à prática pedagógica para fomentar uma educação crítica e emancipatória no ensino médio integrado?

Para atender a esse objetivo, este artigo apresenta, após esta introdução, a descrição do percurso metodológico adotado, seguida da apresentação dos resultados e da discussão. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de natureza básica, com abordagem qualitativa, desenvolvida por meio dos métodos bibliográfico e documental. Foram utilizadas como fontes livros, artigos científicos, dissertações e documentos oficiais, destacando-se a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que institui a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, e a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que amplia essa obrigatoriedade para incluir também a História e Cultura Indígena.

O levantamento do material empírico foi realizado por meio de pesquisas em ambiente virtual, especialmente na plataforma Google Acadêmico, utilizando-se o descritor “relações étnico-raciais”. Os documentos selecionados foram devidamente fichados e organizados conforme sua tipologia, por meio de editor de texto eletrônico, e armazenados em repositório digital (nuvem) vinculado à presente pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Racismo estrutural e o mito da democracia racial

A história do Brasil é atravessada por contradições profundas entre o discurso de igualdade e a prática da exclusão racial. Desde a colonização, a formação social brasileira se estruturou sobre a violência da escravidão, a expropriação indígena e a imposição de um modelo de sociedade fundado na supremacia branca. No entanto, ao longo do século XX, consolidou-se um discurso que passou a caracterizar o país como exemplo de convivência harmônica entre diferentes grupos étnico-raciais. Essa construção ideológica ficou conhecida como o mito da democracia racial, expressão que ganhou força principalmente a partir dos escritos de Gilberto Freyre em *Casa-18 Grande* & Senzala (1933).

Para Freyre (2003), a miscigenação teria desempenhado papel central na constituição da identidade nacional, promovendo a integração cultural entre brancos, negros e indígenas. A partir dessa leitura, o Brasil seria diferente de outros países marcados pelo racismo explícito, como os Estados Unidos ou a África do Sul. Essa suposta harmonia racial passou a ser propagada como parte da identidade nacional, contribuindo para a negação da existência do racismo. No entanto, como adverte Munanga (2016), essa narrativa se consolidou como um pacto de silêncio que encobriu as desigualdades estruturais, transformando o racismo em uma questão invisível e difusa, atribuída a comportamentos isolados e não a uma lógica de poder.

Essa idealização da mestiçagem, embora tenha exaltado a diversidade cultural, ocultou as violências que marcaram o processo de colonização e escravização. Como lembra Gonzalez (2020), a democracia racial é uma construção ideológica que naturaliza a exclusão das populações negras e indígenas, além de perpetuar o apagamento das especificidades das mulheres negras. Para a autora, não houve convivência harmônica, mas sim a exploração sistemática dos corpos negros, especialmente femininos, reduzidos a objetos de uso sexual e de trabalho, em um processo que visava o branqueamento da população brasileira.

O racismo estrutural, portanto, é a engrenagem que sustenta o mito da democracia racial. Para Almeida (2019), o racismo estrutural deve ser entendido como um sistema que organiza a sociedade em todas as suas dimensões – econômica, política, cultural e subjetiva. Ele não depende apenas da intenção individual, mas da reprodução de práticas, discursos e políticas que, historicamente, mantêm privilégios raciais e marginalizam a população negra. Quando associado ao mito da democracia racial, esse racismo torna-se ainda mais difícil de ser combatido, pois sua própria existência é negada.

É nesse ponto que a contribuição de Gonzalez se torna central. A autora denuncia que o mito da democracia racial, além de legitimar a desigualdade, atua de forma interseccional, ocultando a sobreposição de opressões que afetam as mulheres negras. Ao sofrerem tanto o racismo quanto o sexismo, essas mulheres experimentam uma dupla exclusão que as coloca em posição de maior vulnerabilidade social. Esse olhar interseccional, posteriormente desenvolvido por autoras como Crenshaw (2002), já estava presente nas análises de Gonzalez, que defendia um feminismo afro-latino-americano capaz de reconhecer as especificidades da opressão racial na América Latina.

Os efeitos desse mito são visíveis em diferentes campos da vida social. No mercado de trabalho, as mulheres negras continuam concentradas em funções precarizadas, com salários menores e pouca valorização social (Carneiro, 2005). Na educação, os currículos seguem majoritariamente

eurocêntricos, reproduzindo a invisibilidade das culturas africanas e afro-brasileiras (Gomes, 2019). No sistema de justiça, as taxas de encarceramento revelam a seletividade penal que atinge de forma desproporcional a população negra, especialmente as mulheres. Segundo Silva (2025), 62% das mulheres encarceradas no Brasil são negras, o que evidencia como o racismo estrutural atravessa de maneira violenta as dinâmicas sociais e institucionais.

Esses dados demonstram que o mito da democracia racial não apenas distorce o passado, mas também influencia o presente ao negar as desigualdades e impedir a formulação de políticas efetivas de combate ao racismo. Como assinala Ribeiro (2019), a crença na convivência harmoniosa entre raças se transforma em uma armadilha discursiva, pois, ao negar a existência do problema, inviabiliza sua resolução. Para a autora, é urgente enfrentar a branquitude como posição de poder que se naturalizou na sociedade brasileira, sendo legitimada por um Estado que historicamente incentivou o branqueamento populacional no pós-abolição.

A política de imigração europeia nos séculos XIX e XX, como lembra Gonzalez (2020), teve como objetivo declarado o branqueamento do país, partindo da crença de que a população negra representava atraso. Essa perspectiva revela como o racismo biológico esteve presente nas decisões políticas, influenciando diretamente a construção da identidade nacional. O mito da democracia racial, nesse sentido, funcionou como discurso conciliador que ocultava a violência do projeto de branqueamento.

No campo educacional, a reprodução desse mito se dá de maneira ainda mais complexa. A ausência de representatividade negra nos livros didáticos, a marginalização das culturas africanas e afro-brasileiras e a escassez de professores negros em cargos de destaque compõem um quadro de exclusão que legitima o racismo estrutural. Como observa Hooks (2017), a educação pode ser tanto prática de liberdade quanto mecanismo de opressão, dependendo do compromisso ético-político que a orienta. Quando pautada por uma lógica eurocêntrica e monocultural,

a escola torna-se um espaço de reprodução das desigualdades; quando comprometida com uma pedagogia crítica e antirracista, pode se transformar em terreno fértil para a emancipação.

Essa ambivalência é ressaltada também por Saviani (2007), que aponta a função contraditória da escola: ao mesmo tempo em que pode promover emancipação, ela frequentemente reproduz as relações de dominação. No caso do Brasil, o mito da democracia racial reforça essa contradição ao alimentar a ilusão de que as instituições são neutras, quando, na realidade, são atravessadas por práticas discriminatórias.

As implicações desse quadro são múltiplas. No sistema prisional, por exemplo, a seletividade penal reafirma o mito ao criminalizar corpos negros de maneira sistemática. Silva (2025) demonstra como o racismo estrutural e a interseccionalidade de gênero e raça contribuem para o aumento do encarceramento feminino, evidenciando um padrão de discriminação que se perpetua desde o período escravista até os dias atuais. Ao negar a existência do racismo, a democracia racial encobre o caráter seletivo e punitivo do Estado, que continua a atuar de maneira racializada.

No campo da saúde, pesquisas mostram que mulheres negras recebem menor qualidade no atendimento médico, especialmente no que diz respeito à saúde reprodutiva e obstétrica (Gomes, 2019). Esse dado revela que o mito da democracia racial não se restringe ao campo simbólico, mas produz efeitos concretos sobre a vida das pessoas, resultando em desigualdades de acesso e de direitos.

Diante desse panorama, torna-se evidente que desconstruir o mito da democracia racial é condição fundamental para avançar na construção de uma sociedade democrática e inclusiva. Essa desconstrução passa, necessariamente, pela valorização da memória e das vozes silenciadas. Gonzalez (2020) nos convida a pensar o feminismo afro-latino-americano como projeto político que rompe com a invisibilidade das mulheres negras e confronta diretamente o racismo estrutural. Ao trazer para o centro da análise as experiências dessas mulheres, a autora evidencia que não

há democracia possível enquanto persistirem as desigualdades raciais e de gênero.

O letramento racial, nesse contexto, surge como estratégia pedagógica para enfrentar o mito da democracia racial. Conforme Gomes (2019), letrar-se racialmente significa desenvolver uma consciência crítica sobre as dinâmicas raciais, reconhecendo as raízes históricas da opressão e adquirindo ferramentas para contestar práticas discriminatórias. Na medida em que possibilita a leitura crítica do mundo, o letramento racial rompe com a naturalização das desigualdades e promove o engajamento ativo contra o racismo.

Por isso, incluir o debate sobre o mito da democracia racial nos currículos escolares e acadêmicos é um passo essencial. Não se trata de acrescentar um tema periférico, mas de transformar a própria lógica da educação, tornando-a capaz de questionar os fundamentos da exclusão. Como defende Carneiro (2005), é urgente deslocar a branquitude do lugar de universalidade, de modo que os saberes e as experiências negras ocupem espaço legítimo na produção do conhecimento.

Educação, currículo e relações étnico-raciais

A escola ocupa um lugar central na constituição das identidades sociais e culturais, mas, historicamente, tem sido também espaço de reprodução de desigualdades raciais. O racismo manifesta-se no cotidiano escolar não apenas por meio de agressões explícitas, mas também em práticas sutis que silenciam, marginalizam e negam a presença negra no currículo e nos espaços pedagógicos. Como mostram estudos recentes, crianças e jovens negros muitas vezes não se reconhecem nas representações presentes nos livros, nas decorações escolares ou nas narrativas históricas, o que gera marcas profundas e a sensação de não pertencimento à instituição escolar (Redoc, 2021).

Esse processo de exclusão é reforçado pela forma como o currículo brasileiro foi historicamente concebido. Para Rocha (2000), os espaços

escolares – arquitetônicos, pedagógicos e simbólicos – implicam relações de poder que definem quem pode ou não ser representado. Ao privilegiar símbolos, personagens e narrativas de matriz branca e eurocêntrica, a escola constrói fronteiras de pertencimento que excluem os sujeitos negros e indígenas, relegando-os a lugares de silêncio ou de representação estereotipada. Cavalleiro (2018) reforça essa análise ao afirmar que o silêncio dos educadores diante de situações de preconceito e discriminação no ambiente escolar contribui para naturalizar e legitimar práticas racistas.

Essa lógica se revela no currículo, que, segundo Santomé (2001), silencia culturas e saberes subalternizados, privilegiando narrativas de hegemonia branca, patriarcal e eurocêntrica. A ausência de personagens negros em contextos de protagonismo, exceto quando vinculados à escravidão ou ao preconceito, mostra como a seleção de conteúdos reforça hierarquias raciais. A esse respeito, Gomes (2008) destaca que a diversidade, quando reduzida a datas comemorativas ou a abordagens superficiais, torna-se exótica, marcada por estereótipos, e não como parte constitutiva da formação dos sujeitos.

A luta contra essa estrutura curricular é histórica. O Movimento Negro no Brasil teve papel central na denúncia do racismo escolar e na conquista de políticas públicas. Para Gomes (2017), esse movimento tornou-se mediador entre comunidade negra, Estado e instituições educacionais, sistematizando saberes e experiências e pressionando pela implementação de práticas pedagógicas antirracistas. Essa mobilização resultou em marcos importantes, como a Lei 10.639/2003, que torna obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, posteriormente ampliada pela Lei 11.645/2008, que também abrange a temática indígena.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004) consolidam essa conquista ao definir que a EREER deve promover aprendizagens que possibilitem trocas entre negros e brancos, desfaçam desconfianças e contribuam para a construção de

uma sociedade justa e democrática. Mais do que um conteúdo adicional, trata-se de ressignificar o currículo em sua totalidade, tornando-o instrumento de reparação histórica e de emancipação social.

Nesse sentido, Munanga (2019) alerta para a persistência do mito da democracia racial como um obstáculo à efetivação da EREER. Ao sustentar a ideia de convivência harmônica entre brancos, negros e indígenas, esse mito oculta as desigualdades e desmobiliza a luta contra o racismo. A escola, quando adere a essa narrativa, reforça um currículo que nega a pluralidade cultural brasileira e perpetua a exclusão racial.

O desafio é transformar o currículo em um espaço de diálogo, representatividade e enfrentamento às opressões. Gomes (2005) defende que práticas pedagógicas orientadas por princípios éticos devem pautar as relações escolares, inserindo a discussão racial no centro do debate educativo. Hall (2003; 2014), ao discutir identidade e diferença, contribui para compreender como a escola pode se tornar espaço de negociação cultural, no qual múltiplas identidades são reconhecidas e valorizadas.

Contudo, a efetivação de um currículo antirracista enfrenta limites significativos. Veiga-Neto (2002) adverte que refletir sobre o mundo não é suficiente para transformá-lo, embora seja sempre condição necessária. Nesse sentido, a implementação da EREER depende não apenas da previsão legal, mas de políticas públicas consistentes de formação docente, de acesso a materiais pedagógicos de qualidade e de uma postura ativa da comunidade escolar. Sem esses elementos, a EREER corre o risco de se reduzir a ações pontuais e superficiais, como os projetos de “Novembro Negro”, que muitas vezes reproduzem estereótipos em vez de desconstruí-los.

Assim, a relação entre educação, currículo e relações étnico-raciais deve ser compreendida como uma disputa constante. De um lado, há uma tradição escolar marcada pela branquitude, pelo eurocentrismo e pela exclusão. De outro, emergem lutas, saberes e práticas que buscam ressignificar o currículo como espaço de resistência e de emancipação. A escola, ao assumir o compromisso com a educação das relações étnico-

-raciais, tem a oportunidade de romper com a lógica de silenciamento e se tornar um lugar de reconhecimento, pertencimento e valorização da diversidade cultural e histórica do povo brasileiro.

Letramento racial e formação omnilateral: conceitos, práticas e potencialidades na EPT

A discussão em torno do letramento racial na EPT precisa ser compreendida luz de um duplo movimento. De um lado, está a luta histórica por reconhecimento e reparação das populações negras, que conquistou marcos importantes como a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004). De outro, situa-se o debate acerca da formação omnilateral, desenvolvida por pensadores críticos da educação, como Saviani (2007), Frigotto (2005) e Ciavatta (2005), que defendem uma formação humana integral, articulando trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Ao aproximar essas duas perspectivas, é possível vislumbrar caminhos para uma educação emancipatória que ultrapasse o tecnicismo e enfrente as desigualdades raciais que atravessam a sociedade brasileira.

O conceito de letramento, amplamente difundido nos estudos linguísticos, não se restringe à capacidade técnica de ler e escrever, mas envolve práticas sociais mediadas pela linguagem. Kleiman (1995) já afirmava que “o letramento deve ser compreendido como um conjunto de práticas sociais que utilizam a escrita enquanto sistema simbólico e tecnologia” (Kleiman, 1995, p. 19). Street (2014), por sua vez, propõe a distinção entre o modelo autônomo e o ideológico de letramento, destacando que este último reconhece o caráter social, cultural e político das práticas de leitura e escrita. Nessa linha, o letramento racial emerge como uma categoria específica que amplia o conceito para além do domínio linguístico, tornando-se um dispositivo crítico para interpretar e enfrentar o racismo.

De acordo com Braúna, Souza e Sobrinha (2023), letrar-se racialmente “não significa apenas dominar conceitos técnicos ou terminologias acadê-

micas, mas desenvolver consciência crítica sobre as dinâmicas raciais e suas implicações na vida social e escolar” (Braúna; Souza; Sobrinha, 2023, p. 45). A perspectiva do letramento racial, assim, envolve a capacidade de reconhecer estereótipos, identificar formas sutis e explícitas de discriminação e construir novas narrativas que desestabilizem a hegemonia da branquitude. Trata-se, portanto, de um processo formativo contínuo, que articula linguagem, identidade e ação política.

No campo da educação brasileira, Nilma Lino Gomes (2005) foi uma das autoras que mais contribuíram para esse debate, ao defender que a escola precisa assumir a responsabilidade de reeducar as relações raciais. Para a autora, “é preciso que as práticas pedagógicas sejam orientadas por princípios éticos que norteiem as relações estabelecidas entre professores, pais e alunos no interior das escolas brasileiras. E é necessário inserir a discussão sobre o tratamento que a escola tem dado às relações raciais no interior desse debate” (Gomes, 2005, p. 150).

A proposta de Gomes converge com a noção de letramento racial ao apontar que o enfrentamento do racismo não pode se limitar a datas comemorativas ou a projetos pontuais, mas deve atravessar a vida escolar cotidiana, desde os conteúdos curriculares até as interações interpessoais.

A ausência dessa abordagem crítica, como mostra a pesquisa publicada na Revista Redoc (2021), resulta na reprodução de práticas excludentes e traumáticas para estudantes negros e negras. O estudo observa que os espaços escolares, frequentemente, reforçam a branquitude por meio da decoração, dos materiais didáticos e das representações visuais. Bonecas brancas, quadros de santos católicos de pele clara e livros que privilegiam protagonistas europeus constituem um cenário que “oculta a imagem do negro nos espaços da escola e até mesmo super-representa a imagem do branco” (Redoc, 2021, p. 253). A consequência direta é o sentimento de não pertencimento, marcado pela ideia de que o lugar do negro não é a escola. Essa análise reforça a necessidade de compreender o letramento racial como instrumento para reverter os mecanismos simbólicos que sustentam o racismo estrutural.

Nesse ponto, torna-se fundamental articular o letramento racial à formação omnilateral. O conceito, formulado a partir da tradição marxista, busca superar a fragmentação histórica entre trabalho manual e intelectual, promovendo a formação integral do ser humano. Para Saviani (2007), a escola tem papel ambivalente, podendo tanto reproduzir as desigualdades sociais quanto contribuir para a emancipação. A formação omnilateral seria, nesse sentido, uma possibilidade de articular os saberes técnicos e científicos à compreensão crítica da realidade social. Ciavatta (2005) acrescenta que a EPT, ao integrar ciência, cultura e trabalho, deve formar sujeitos capazes de atuar na transformação social, e não apenas no atendimento às demandas do mercado.

A aproximação entre letramento racial e formação omnilateral revela-se potente porque amplia a concepção de integralidade na formação. Não se trata apenas de superar a cisão entre o técnico e o humanístico, mas de incluir, nesse horizonte, a luta contra as desigualdades raciais. Como observa Ribeiro (2019), o racismo estrutural está presente em todas as dimensões da vida social, inclusive no mundo do trabalho. Portanto, uma formação verdadeiramente integral precisa considerar as experiências e as vozes historicamente silenciadas, reconhecendo que a emancipação só é possível quando se enfrentam as bases raciais que estruturam a sociedade brasileira.

Na Educação Profissional e Tecnológica, esse desafio ganha contornos específicos. Estudos recentes mostram que, apesar dos avanços trazidos pelas políticas afirmativas e pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, o currículo permanece, em grande medida, eurocentrado e pouco sensível às questões raciais (Dutra, 2024; Machado-Costa, 2022). A invisibilidade da história e da cultura afro-brasileira nos conteúdos técnicos e científicos reforça a ideia de que esses saberes não têm relevância para a formação profissional. Essa perspectiva é criticada por Santos, Valadares e Macedo (2019), ao apontarem a necessidade de um currículo afrocentrado na educação profissional, capaz de articular o ensino da língua portuguesa às memórias e práticas culturais da população negra.

Além disso, a permanência de estudantes negros na EPT ainda é atravessada por barreiras socioeconômicas e institucionais. Machado-Costa (2022) destaca que, mesmo com a Lei de Cotas, as desigualdades de classe, raça e gênero continuam a marcar a trajetória dos estudantes, evidenciando a importância de políticas de permanência que considerem as especificidades desse público. Isso demonstra que a simples entrada de estudantes negros nas instituições não é suficiente; é preciso garantir condições para que tenham sucesso acadêmico e se reconheçam nos currículos e nas práticas pedagógicas.

O letramento racial, ao ser incorporado nesse contexto, permite uma ressignificação das práticas educativas. Como aponta Gomes (2012), a educação das Relações étnico-raciais deve ser vista como oportunidade para reconstruir as narrativas escolares, valorizando o protagonismo negro e indígena e promovendo a empatia entre diferentes grupos sociais. O letramento racial, assim, se torna estratégia metodológica e epistemológica para a formação omnilateral, ao ampliar a leitura de mundo dos estudantes e ao desenvolver habilidades para enfrentar as desigualdades no campo social e profissional.

Na perspectiva da prática pedagógica, experiências descritas por pesquisas como a de Gomes (2017) evidenciam que o Movimento Negro tem produzido saberes fundamentais para a educação antirracista. Ao sistematizar práticas de resistência, o movimento transforma-se em mediador entre comunidade, escola e universidade, fornecendo bases para a construção de currículos críticos e plurais. Isso reforça a ideia de que a incorporação do letramento racial na EPT não deve ser encarada como apêndice, mas como parte constitutiva da formação integral.

Outro ponto importante refere-se ao caráter interdisciplinar que o letramento racial pode assumir dentro da EPT. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004) estabelecem que a valorização da história e da cultura afro-brasileira deve atravessar todas as disciplinas, rompendo com a visão de que o tema se restringe às ciências humanas. Isso implica, por exemplo, que

cursos técnicos em eletrotécnica podem abordar o racismo ambiental, discutindo como comunidades negras sofrem mais intensamente com a precariedade da infraestrutura urbana, ou que cursos de informática podem discutir o racismo algorítmico, presente nos sistemas digitais. Essa abordagem amplia a dimensão crítica da formação, aproximando-se da proposta omnilateral.

Diante disso, as potencialidades da incorporação do letramento racial na EPT são múltiplas. Ele pode contribuir para a reconstrução identitária de estudantes negros, para a conscientização crítica de todos os sujeitos escolares e para a transformação das práticas pedagógicas. Além disso, ao se articular à formação omnilateral, o letramento racial possibilita que a educação profissional se torne, de fato, um espaço de emancipação. Como conclui Gomes (2008), “em uma sociedade multirracial e pluricultural, como é o caso do Brasil, não podemos mais continuar pensando a cidadania e a democracia sem considerar a diversidade e o tratamento desigual historicamente imposto aos diferentes grupos sociais e étnico-raciais” (Gomes, 2008, p. 70).

Esse horizonte aponta para a necessidade de políticas institucionais que assegurem a formação continuada de professores, a produção de materiais didáticos representativos e a construção de práticas pedagógicas engajadas. Sem esses elementos, a escola corre o risco de permanecer como espaço de exclusão, em vez de se constituir como território de emancipação.

A discussão sobre letramento racial na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) adquire maior densidade quando articulada ao debate sobre interseccionalidade e descolonização curricular. Nunes e Lima (2021) chamam atenção para o fato de que, embora os Institutos Federais se constituam como experiências contra-hegemônicas no campo da formação, voltadas à integração entre conhecimento técnico e científico, ainda há uma forte supervalorização dos saberes instrumentais em detrimento dos conhecimentos humanos, culturais e sociais. Isso se traduz num currículo marcado pela colonialidade, que privilegia a categoria classe em suas

formulações e marginaliza as dimensões de raça, gênero e sexualidade, reduzindo a formação integral a uma abstração (Nunes; Lima, 2021).

A perspectiva interseccional, cunhada por Crenshaw (1991) e expandida por Collins (2017), permite compreender que as desigualdades não se manifestam de forma isolada, mas por meio da sobreposição entre racismo, sexismo, cis heteronormatividade e exploração capitalista. Akotirene (2019) sintetiza essa dinâmica ao definir a interseccionalidade como instrumento teórico-metodológico para analisar a inseparabilidade estrutural entre racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado. Essa leitura é essencial para compreender o lugar das juventudes negras, indígenas, quilombolas, mulheres, pessoas LGBTQIA+ e demais grupos historicamente subalternizados dentro da EPT.

A omissão ou silenciamento dessas pautas no currículo, como apontam Moita Lopes (2002, 2009) e Louro (2011), transforma a escola em espaço de reprodução de normas sociais hegemônicas, em que identidades não brancas, não masculinas e não heterossexuais permanecem invisibilizadas ou reduzidas a estereótipos. Kilomba (2012) amplia essa reflexão ao afirmar que a mulher negra é “o outro do outro”, ocupando a posição mais marginalizada dentro da ordem social supremacista branca. Ribeiro (2017), ao discutir o lugar de fala, destaca ainda que a exclusão não se limita à ausência de representação, mas envolve a negação de legitimidade epistêmica às vozes dissidentes.

No campo específico da EPT, a proposta de currículo integrado deveria, conforme a Resolução nº 6/2012, promover uma formação humana integral, articulando trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Entretanto, como observa Nunes e Lima (2021), tal projeto ainda se realiza sob forte influência eurocêntrica, em que as diferenças culturais são desconsideradas e os temas relacionados a raça, gênero e sexualidade são relegados a segundo plano. Esse descompasso revela que a formação omnilateral, nos termos de Saviani (2007) e Frigotto, Ciavatta e Ramos (2009), só se concretizará de modo efetivo se incorporadas as dimensões interseccionais como parte constitutiva da integração curricular.

A contribuição da interseccionalidade para o letramento racial é, nesse sentido, fundamental. Davis (2016) alerta que classe, raça e gênero não podem ser hierarquizada, pois se constituem mutuamente, definindo as posições sociais e as experiências de opressão. Gonzalez (1982) já indicava que a mulher negra no Brasil vivia uma dupla exclusão, ao ser subalternizada tanto por sua condição racial quanto por sua posição de gênero. Ao trazer esses elementos para o currículo da EPT, criase a possibilidade de desconstruir estereótipos e de reconstruir identidades historicamente silenciadas.

A descolonização curricular, conforme defendem Vergès (2020) e Akotirene (2019), consiste em deslocar a centralidade epistemológica eurocêntrica e abrir espaço para epistemologias negras, indígenas e feministas decoloniais. Esse movimento não significa apenas incluir conteúdos novos, mas reconfigurar os próprios fundamentos do currículo, questionando normas, materiais didáticos, avaliações e práticas pedagógicas que reproduzem a exclusão.

Dessa forma, o letramento racial na EPT, quando articulado à formação omnilateral, precisa assumir também um caráter interseccional e decolonial. Isso implica não apenas ensinar conteúdos técnicos, mas preparar sujeitos capazes de compreender criticamente as múltiplas formas de opressão que estruturam a sociedade. Como defendem hooks (1994) e Freire (1997), a educação deve ser espaço de liberdade e transgressão, e não de neutralidade e reprodução de hierarquias.

Assim, a potencialidade do letramento racial na formação omnilateral está em permitir que a EPT vá além de um currículo tecnicista e instrumental, constituindo-se como prática emancipatória, sensível às diferenças e comprometida com a justiça social. A interseccionalidade, ao iluminar as conexões entre raça, gênero, classe e sexualidade, oferece o arcabouço necessário para essa transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa contribuiu para evidenciar a pertinência da articulação entre letramento racial e formação omnilateral. Enquanto o primeiro possibilita o desenvolvimento de uma consciência crítica acerca das dinâmicas raciais e da presença do racismo estrutural na sociedade, o segundo amplia o horizonte formativo ao integrar trabalho, ciência, cultura e tecnologia, reconhecendo que a emancipação humana não pode prescindir do enfrentamento das desigualdades raciais.

No campo prático, a investigação aponta para a urgência de políticas institucionais e pedagógicas que consolidem a educação das relações étnico-raciais na EPT. Isso implica: investir em formação continuada de professores; produzir e adotar materiais didáticos que valorizem a história e a cultura afro-brasileira e indígena; fomentar espaços de debate e reflexão crítica sobre racismo e desigualdades; e incentivar metodologias ativas que promovam a participação estudantil na construção de práticas educativas antirracistas.

Assim, conclui-se que o letramento racial, quando articulado à perspectiva da formação omnilateral, pode constituir-se como caminho fecundo para a construção de uma EPT emancipatória, capaz de superar tanto o tecnicismo quanto a invisibilização das questões raciais. A experiência aqui relatada, embora circunscrita a um contexto específico, contribui para ampliar o debate sobre a função social da educação profissional no Brasil e sobre o papel da escola como espaço de resistência, reconhecimento e transformação social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 003/2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais**

e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 2004.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática **“História e Cultura Afro-Brasileira”**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

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

BRAÚNA, Jéssica; SOUZA, Daniel; SOBRINHA, Paula. **Letramento racial: desafios e possibilidades para a escola contemporânea.** Revista Educação e Políticas em Debate, v. 12, n. 2, p. 40-58, 2023.

CARINE, Barbara. **Querido estudante negro.** São Paulo: Planeta, 2024.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade.** Revista Brasileira de Educação, v. 10, n. 29, p. 117-134, 2005.

DUTRA, Vanessa. **Currículo e relações étnico-raciais na Educação Profissional e Tecnológica: avanços e limites.** Cadernos CEDES, v. 44, n. 2, p. 210-229, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal.** 48. ed. rev. São Paulo: Global, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2019.

GOMES, Nilma Lino. **A urgência da educação antirracista**. São Paulo: Pólen, 2019.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1155-1182, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Revista da ABPN, v. 1, n. 2, p. 76-90, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Organização de Flávia Rios e Márcia Lima. São Paulo: Schwarcz-Companhia das Letras, 2020.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MACHADO-COSTA, Fernanda. **Permanência estudantil na Educação Profissional e Tecnológica: desigualdades de classe, raça e gênero**. **Educação & Realidade**, v. 47, n. 3, p. 1-22, 2022.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2016.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MUNANGA, Kabengele. Preconceito racial, discriminação e racismo. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Diversidade étnico-racial no Brasil: reflexões e desafios para a educação**. Brasília: MEC, 2016. p. 175-188.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

PINHEIRO, Mário. **Educação antirracista e políticas curriculares: desafios contemporâneos**. Revista da ABPN, v. 15, n. 41, p. 155-178, 2023.

REDOC. **Racismo e educação: práticas discriminatórias no cotidiano escolar**. Revista de Educação e Docência, v. 12, n. 1, p. 245-263, 2021.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Pólen, 2019.

SANTOS, Emerson; VALADARES, Felipe; MACEDO, João Rudá. **Currículo afro-centrado e educação profissional: desafios para a formação integral**. Revista Interfaces da Educação, v. 10, n. 28, p. 133-150, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.

SILVA, A. P. A. P. **Desvendando as camadas do encarceramento em massa no Brasil: uma perspectiva interseccional de gênero e raça sobre o racismo estrutural**. Revista JRG de Estudos Acadêmicos, v. 8, n. 18, p. 1-20, 2025. DOI: <https://doi.org/10.55892/jrg.v8i18.2053>.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT20.005

DIETRIZES PARA IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Aline Siebra Fonteles Lopes¹Helena de Lima Marinho Rodrigues Araújo²

RESUMO

A educação brasileira necessita do aporte de diversas políticas públicas para que a inclusão social de pessoas com necessidades específicas seja uma realidade. Isso evidencia a necessidade de refletirmos sobre a inclusão em todas as esferas do cotidiano. A diversidade social presente no ambiente educacional desafia as instituições a tornarem-se inclusivas e acessíveis. No contexto das Instituições Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, essa necessidade foi explicitada de dispositivos legais, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Lei de Acessibilidade (Lei nº 10.098/2000). A presente pesquisa tem como objetivo analisar o processo de implementação da política de acessibilidade e inclusão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) com base nas diretrizes e relatórios institucionais. Configura-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, utilizando-se procedimentos revisão de literatura de autores contemporâneos, além da análise de documentos institucionais e normativas relacionadas às políticas

1 Doutoranda do Curso de Ciências da Educação da Universidade Coimbra-PT, aline.universidades@gmail.com;

2 Doutora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará, helenamarinho.uece@gmail.com;

de inclusão e acessibilidade. O estudo buscou compreender como a instituição contribui para o ingresso, permanência e sucesso dos estudantes no que se refere à acessibilidade e às ações inclusivas no âmbito do Ensino, Pesquisa e Extensão. Concluiu-se que os Institutos Federais avançaram no atendimento às pautas dos estudantes com necessidade educacional específica, porém ainda há muitos desafios para que essa política seja entregue como direito pleno. Educação Profissional. Ensino Superior. Acessibilidade. Inclusão. Necessidades Educacionais Específicas.

Palavras-chave: Educação Profissional. Ensino Superior. Acessibilidade. Inclusão. Necessidades Educacionais Específicas.

INTRODUÇÃO

A inclusão e acessibilidade no contexto educacional têm sido temas de grande relevância nas publicações científicas e eventos da área, principalmente no âmbito da educação superior. No Brasil, a implementação de políticas públicas que promovem a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência é uma exigência legal e um compromisso com os direitos humanos.

Nesse cenário, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) desempenham um papel crucial, não apenas no fornecimento de educação de qualidade, mas também no desenvolvimento de ambientes acadêmicos que sejam inclusivos e acessíveis para todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou cognitivas.

A criação de diretrizes para a implantação e implementação da política de inclusão e acessibilidade nos IFs tem em seu arcabouço legal o Decreto nº 5.296/04, que conceitua e classifica o termo deficiência; a Resolução nº 2004/2009 do MEC, que classifica os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD); a Lei nº 12.764/2012, que define o Transtorno do Espectro Autista; e, a partir da regulamentação da Lei nº 13.409/2016, que alterou o texto da Lei nº 12.711/2012 e incluiu pessoas com deficiência no programa de cotas de Instituições Federais de Educação Superior.

Foi, portanto, fundamental para garantir que essas instituições cumpram com sua missão de oferecer educação pública, gratuita e de qualidade, assegurando a participação plena de estudantes com necessidades específicas. A adequação de infraestruturas, a capacitação de servidores e a promoção de um ambiente acadêmico sensível às diversas demandas de inclusão e acessibilidade são prerrogativas nesse processo.

Este trabalho propõe-se a discutir e apresentar as diretrizes necessárias para a efetiva implementação dessas políticas nos Institutos Federais, analisando o caso do IFCE, e considerando a diversidade e as especificidades de cada instituição, mas sempre com o objetivo de garantir que

todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Ao longo deste estudo, serão analisados os principais aspectos que envolvem a inclusão e acessibilidade no contexto dos IFs, desde as normas legais que fundamentam essas políticas até as práticas concretas adotadas pelas instituições para promover um ensino inclusivo e acessível. Além disso, é importante estudar quais estratégias devem ser adotadas para superar os desafios que ainda persistem, garantindo que os IFs se tornem cada vez mais espaços inclusivos, acessíveis, com igualdade, equidade e diversidade.

METODOLOGIA

A questão do discente com necessidades educacionais específicas, além de uma realidade, é também uma questão de direitos sociais. Ao refletir sobre a qualidade das vivências e experiências desses estudantes em uma Instituição de Ensino Federal, buscou-se conhecer as políticas públicas de educação inclusiva que permeiam os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Sendo assim, optou-se pela pesquisa qualitativa Triviños (2012) Amado (2014), Minayo (2015).

Caracteriza-se este trabalho como um estudo de caso (YIN, 2005), pois, por meio da pesquisa, busca-se decifrar como estão sendo estruturadas as políticas de inclusão e acessibilidade no IFCE, almejando que os resultados obtidos forneçam respostas ao caso da respectiva instituição, contextualizando com a realidade do público do IFCE e de outras IFES.

A coleta de dados foi empreendida por meio da revisão de literatura específica sobre o tema e dos documentos legais que regem a temática da inclusão e acessibilidade no IFCE e IFES. Os dados apresentados foram coletados através do sistema de dados do IFCE e extraídos dos PDIs e relatórios disponíveis no site oficial da instituição e da plataforma Fala BR por meio do E-SIC.

Para fundamentação teórica dos resultados obtidos, utilizou-se a pesquisa bibliográfica de autores contemporâneos sobre as Políticas de inclusão e acessibilidade, revisão de documentos, artigos, resoluções, leis (em especial os documentos institucionais). O objetivo geral é apresentar, por meio das diretrizes institucionais, o processo de implantação e implementação da política de acessibilidade e inclusão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE).

Foram delineados os seguintes objetivos específicos: investigar, por meio de documentos oficiais, como tem sido promovida a Política de Inclusão e de Acessibilidade no IFCE; analisar as diretrizes institucionais para implantação da política de acessibilidade do IFCE; avaliar os impactos da implementação da Política de Acessibilidade e Inclusão no IFCE.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta pesquisa identificou que o IFCE possui 35 campi dos quais 27 possuem NAPNES que são os núcleos responsáveis por organizar as ações de inclusão, debates, palestras, por garantir os direitos legais dos estudantes e servidores com deficiência, por colaborar com as questões de infraestrutura, sendo um núcleo de cunho político, de orientação e assessoramento, visando quebrar barreiras arquitetônicas e atitudinais no IFCE, promovendo a inclusão e o fomento de uma educação baseada na convivência com a diversidade.

Conforme os dados gerais do sistema Q-acadêmico do IFCE no possui 33.018 estudantes. Esta pesquisa solicitou acesso à Informação SEI nº 6981372, seguem as informações colhidas junto à instituição via sistema e-sic do FalaBR.

No IFCE até a data submissão deste artigo, na instituição registrou-se 2006 estudantes com deficiência, sendo: Deficiência/Necessidades educacionais específicas,

Considerando o Pedido de Acesso à Informação SEI nº 6981372, seguem as informações solicitadas.

No IFCE até hoje tivemos 2006 estudantes com deficiência, sendo:

Deficiência/Necessidades educacionais específicas	Quantidade
Altas Habilidades / Superdotação	54
Auditiva	182
Baixa Visão	167
Cegueira	25
Condutas Típicas	24
Física	503
Intelectual	115
Mental	32
Múltipla	27
Outras Deficiências/Necessidades	119
Síndrome de Asperger	1
Síndrome de RETT	1
Surdez	57
Transtorno Desintegrativo da Infância	6
Transtorno do Espectro Autista	114
Visão Monocular	14
Visual	659

Alguns alunos possuem mais de uma deficiência/necessidades educacionais específicas, desta forma o somatório de alunos por deficiência/necessidades educacionais específicas dará maior que o quantitativo geral de alunos.

Fonte: Felipe, (2023)

Considerando os dados colhidos junto a instituição, compreende-se a importância da aprovação da resolução nº 050/2015, que originou o Regulamento dos Núcleos de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNES), atestando que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Ceará (IFCE) tem explicitado o seu compromisso com a inclusão e a acessibilidade, através das suas ações políticas e legais direcionadas ao apoio ao ingresso, permanência, e êxito de seus estudantes com necessidades educacionais específicas. IFCE (2019)

A implantação e implementação dos NAPNES em 27 de seus 33 campi representam importante conquista institucional que promoveu uma estruturação sistemática das políticas de inclusão, fomentando de diretrizes claras para o atendimento à esse público. Diante dos avanços da inclusão no IFCE, salienta-se que a luta pela inclusão é progressiva.

A Lei da Acessibilidade nº 10.098 de dezenove de dezembro de 2000 trouxe critérios e normatizações para que as instituições garantissem o acesso das pessoas com deficiência-PCD. Mas não bastava somente o PCD ter o acesso, era necessário pensar um instrumento no qual as instituições

pudessem ter profissionais capacitados para incluir promovendo assim o acesso, permanência e êxito do estudante.

Foi então que a Lei brasileira de inclusão-LBI nº 13.146 de seis de julho de 2015, além de garantir o acesso impôs através da legalidade que os produtos, serviços e atividades sejam inclusivos. Essas Leis têm contribuído para modificar a estrutura curricular, predial e atitudinal das instituições de ensino.

O IFCE instituiu uma comissão técnica para Política de acessibilidade instituída pela Portaria/GR/ nº 170 de vinte e seis de fevereiro de 2016 que orientou os demais setores da instituição no que diz respeito a questões teóricas e legais sobre temática da inclusão e acessibilidade dando suporte aos NAPNES que são núcleos de Extensão com a comunidade. Esta pesquisa considera Extensão, numa forma pedagógica

A instituição possui alguns documentos que norteiam suas ações, são eles: O Plano Político Institucional-PPI e o Regulamento de Organização didática - ROD e o Plano de Desenvolvimento institucional-PDI. O último PPI foi aprovado pela resolução nº 33 vinte e dois de julho de 2015 do conselho superior-CONSUP.

A partir do PPI/2015 o IFCE seguiu algumas diretrizes para inclusão de pessoas com deficiência, são elas: Dispor vagas de concurso para pessoas com deficiência, adequar todo material pedagógico a ser utilizado no processo formativo, quebra de barreiras arquitetônicas, criação dos NAPNES, formação de educadores em Braile e língua brasileira de sinais, publicação de material voltado para a inclusão, aquisição de material esportivo adaptado, e promoção de eventos voltados para a temática da acessibilidade e inclusão. O PPI é revisto a cada quatro anos.

O Regulamento de Organização Didática-ROD/2015, que tem como finalidade reger os processos didáticos e pedagógicos dos cursos técnicos de nível médio e dos cursos de graduação do IFCE seguindo diversas normas legais inclusive as Leis e decretos que asseguram o acesso e inclusão de pessoas com deficiência.

Utilizou-se o PDI como um parâmetro para mensurar o comprometimento da instituição com a temática da inclusão. O PDI é um planejamento estratégico de todas as unidades do IFCE, no qual são identificadas as realizações, o que a instituição já possui ou alcançou em várias categorias, bem como se projeta os próximos quatro anos. O PDI em vigor foi instituído em 2024 e tem vigência até 2028. Através desses documentos é possível que a instituição promova uma autoavaliação para conhecer quais situações foram mitigadas e quais metas ainda precisam ser superadas.

Desde o PDI 2014 a 2018 o IFCE buscou conhecer como os estudantes estão percebendo esse processo de adequação as normas e exigências legais impostas à instituição. A instituição explicitou como exigências a serem cumpridas em seu plano a inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas, preocupando-se ainda com a percepção do estudante, com o intuito de identificar como as ações institucionais corroborariam para assegurar o ingresso, a permanência e o êxito dos alunos. (Lopes, 2024)

Em relatórios a instituição expõe como o estudante com “deficiência” está participando desse processo, sendo protagonista ou mero expectador das ações institucionais a respeito das pessoas com deficiência. Com a implementação dos NAPNES, os estudantes garantem sua participação na construção da inclusão. A instituição demonstra estar sempre atenta à percepção do aluno no processo de inclusão e acessibilidade. Felipe (2023) Benevides (2011) IFCE (2019).

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil, ainda deparam-se com o desafio de adequar-se a recente Lei brasileira de inclusão nº 13.146/2015, a Lei de Acessibilidade 10.098 de dezenove de dezembro de 2000, a Política Nacional de Educação Especial de 2008 a Lei de Cotas nº 12.711/2012 regulamentada pelo decreto nº 7.824/2012 que dispõe 50% das matrículas nas Universidades Públicas Federais e nos Institutos Federais. IFCE (2019)

Alguns instrumentos internacionais demarcaram as conquistas dos movimentos sociais ao ser colocada em discussão a questão das pessoas com deficiência, gerando diretrizes para sanar a exclusão social de pessoas com deficiência. A Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, mostrou consonância com as diretrizes produzidas em Salamanca, na Espanha em 1994 na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, pela qual o Brasil fez a opção pela construção de um sistema educacional inclusivo, considerando as diferentes necessidades dos estudantes. ONU (1941)

Os Institutos Federais devem garantir a promoção da inclusão e acessibilidade, não apenas atendendo as normais legais, mas sim promovendo ações que rompam com o cenário excludente vivenciado pelas pessoas com deficiência. Para Rocha e Miranda (2009), “O papel social da universidade é fundamental, ela não poderá ser indiferente à diferença, é necessário que se busque um processo educacional mais justo e democrático.” (Rocha e Miranda, 2009, p.32).

Por meio da revisão teórica e dos instrumentos legais foi possível entender que não somente no âmbito dos Institutos Federais, mas a configuração do município no qual a instituição está inserida pode interferir no processo de inclusão e acessibilidade.

Dificuldades de locomoção para chegar até a instituição, muitos institutos federais são construídos fora do centro das cidades, e também por falta de transporte coletivo e adequado, barreiras urbanas que impedem a locomoção de cadeiras de rodas, ausência de piso podotátil nos municípios.

Conforme Suzart (2009), o território-lugar deve ser considerado como ponto de partida para a inclusão social. Suzart (2009, p.66). Se o território onde o Instituto Federal está localizado não promover inclusão e acessibilidade, são fatores que impactam negativamente no ingresso, permanência e êxito.

A histórica desigualdade social provoca nas instituições um processo de desorganização, de forma que as mesmas não estão preparadas para receber as pessoas com suas diversidades e especificidades. Segundo, Sampaio e Sampaio (2009) Constataram o quanto pode ser desorganizador para a instituição o ingresso de estudantes “diferentes” e que é perceptível o estranhamento e ausência de formação dos docentes para lidar com a temática, sendo importante a formação continuada direcionada dos mesmos para que seja possível atender público de pessoas com deficiência. (Benevides, 2011)

Segundo Magalhães (2006), o gargalo no Ensino Superior quando se trata de inclusão e acessibilidade é a identificação do estudante que possui deficiência antes que o mesmo se depare com alguma barreira. Por ocasião da regulamentação da Lei Brasileira de inclusão, as instituições de ensino superior estão em progresso, e é comum ser feita a identificação tardia do estudante, pois os mecanismos de ingresso ainda estão sendo adaptados conforme as disposições legais, e nem sempre o IFCE consegue identificar corretamente no ingresso a necessidade do estudante. (Felipe, 2023) (Araujo, Rabelo, Silva, 2018)

Janes e Omote (2013), asseveram sobre o arcabouço teórico que conduz os estudos sobre Educação inclusiva demonstra claramente a necessidade de reestruturação da Educação para que seja possível atender as especificidades da pessoa com deficiência. A proposta dos instrumentos normativos implica na reestruturação das instituições de ensino nos seguintes aspectos: Curricular, ou seja: avaliações, didática, tecnologias assistivas adaptadas à PCD, acessibilidade com eliminação das barreiras humanas e arquitetônicas, garantindo o ingresso permanência e êxito de estudantes com deficiência.

Quando a instituição quebra as barreiras arquitetônicas e atitudinais o ingresso e a permanência do estudante tornam-se mais fáceis de serem alcançados. Santiago (2011, p.6). O Estado, a família e a sociedade precisam estar atentos ao processo de inclusão e acessibilidade de forma que os direitos sejam assegurados. Segundo, Rocha e Miranda (2009): “A

sociedade, no seu cotidiano, precisa adaptar-se às necessidades das PCD, dividindo espaços com igualdade e, principalmente, com respeito à aceitação das diferenças.”

Esta pesquisa identificou que o IFCE, assim como outros Institutos Federais da rede, não dispõe em toda a sua rede, de professor de Educação Inclusiva, conforme preconiza a LDB/1996. Ainda há a questão dos intérpretes de Libras não são contratados via aprovação de concurso público. O IFCE tem implementado ações para mitigar as dificuldades de acessibilidade e inclusão, embora a problemática não seja resolvida plenamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A continuidade e o aprimoramento das políticas voltadas à acessibilidade e inclusão direcionada às pessoas com deficiência devem ser alvo constante de avaliação e autoavaliação, de modo a garantir que as necessidades dos estudantes com necessidades educacionais específicas sejam atendidas de acordo com a legislação e diretrizes institucionais, promovendo um ambiente de ensino justo e equitativo.

Portanto, a trajetória dos Institutos Federais desde a implementação do NAPNES promove a construção de uma educação inclusiva, sem dispensar a necessidade de aprimoramento. Para alcançar a plena inclusão, é necessário um esforço contínuo e coletivo que envolva toda a comunidade acadêmica e seu entorno no tripé Ensino, Extensão e Pesquisa.

Esta pesquisa não esgota o tema, recomenda-se que, para fortalecer as ações da Política de Inclusão e Acessibilidade do IFCE e dos demais Institutos Federais, sejam empreendidas novas pesquisas que busquem conhecer a percepção dos estudantes e egressos com deficiência, por meio de entrevistas e confrontos das mesmas com os relatórios institucionais disponibilizados. Recomenda-se que a instituição promova formações continuadas sobre a temática para todos os seus servidores técnicos administrativos e docentes.

REFERÊNCIAS

_____. BRASIL. Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que **dispõe sobre ingresso nas universidades federais e nas instituições de ensino técnico de nível médio**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/D7824.htm. Acesso em: 01 set. 2017.

Organização das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos Humanos. **Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948**. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em: 02 set. 2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 01 set. 2017.

_____. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10098.pdf>. Acesso em: 01 set. 2017.

_____. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 01 set. 2017.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria Geral da Presidência da República, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2017.

AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação**. [s.l.] Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

BENEVIDES, Marta Cavalcante. **Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência: Estudo de caso em uma instituição de ensino superior da rede**

pública de Fortaleza-Ceará. 2011. Disponível em: <www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3643/1/2011_DIS_MCVENEVIDES.pdf>. Acesso em: 22 set. 2017.

ARAÚJO, H, L, M, R ; VIEIRA, Ariany Lima ; RABELO, Jeriane da Silva . **Inclusão de crianças com deficiência na educação infantil: relato de experiência.** In: V Seminário Práticas Educativas, Memórias e Oralidades, 2018, Fortaleza. Educação, História e Formação de Professores em Tempo de Crise. Fortaleza: EdUECE, 2018. v. II. p. 374-380.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE). **IV Encontro Nacional dos Núcleos de Acessibilidade – NAPNEs.** Fortaleza: IFCE, 2019. Disponível em: https://ifce.edu.br/proext/acessibilidade/arquivos/iv_encontro_napnes_v2.pdf. Acesso em: 1 fev. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE). **IV Encontro Nacional dos Núcleos de Acessibilidade – NAPNEs: relatório técnico.** Fortaleza: IFCE, 2019. Disponível em: https://ifce.edu.br/proext/acessibilidade/arquivos/iv_encontro_napnes_v2.pdf. Acesso em: 1 fev. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE). **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI [2009 a 2028].** Fortaleza: IFCE, ano de publicação. Disponível em: <https://pdi.ifce.edu.br/pdi-anteriores/>. Acesso em: 1 fev. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE). **Projeto Político Institucional – PPI. Fortaleza: IFCE [2015 a 2028].** Disponível em: <https://ifce.edu.br/proen/projeto-politico-institucional>. Acesso em: 1 fev. 2025.

JANES, Cristiane Regina Xavier Fonseca; OMOTE, Saldão. **Atitudes sociais em relação à inclusão: O curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP. Nuances: Estudos sobre a Educação, Presidente Prudente, São Paulo, v. 24, n. 2, maio/ago. 2013.** Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2486>. Acesso em: 02 set. 2017.

FELIPE, Kelma de Freitas. **Educação profissional e inclusão: possibilidades e limites para a constituição de uma educação inclusiva e emancipadora à luz da trajetória dos estudantes com deficiência egressos do IFCE. 2023.** Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará,

Faculdade de Educação, Fortaleza, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/75301/3/2023_tese_kffelipe.pdf. Acesso em: 1 fev. 2025.

LOPES, Aline Siebra Fonteles; ARAÚJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues; DUARTE, Emivania Viana Bezerra; CAVALCANTE, Sueli Maria de Araujo. A política de acessibilidade no IFCE Campus Camocim. In: **ENCONTROS UNIVERSITÁRIOS DA UFC 2018**, XI Encontro de Pesquisa e Pós-Graduação, Fortaleza, 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/eu/article/view/35338> Acesso em: 1 fev.2025

LOPES, Aline Siebra Fonteles. **Ensino, pesquisa e extensão: ações direcionadas a pessoas privadas de liberdade. CONEDU - Políticas públicas de educação, v. 3.** Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/119472>. Acesso em: 01 fev. 2025.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. **Ensino superior no Brasil e inclusão de alunos com deficiência.** In: **VALDÉS, Maria Teresa Moreno (Org.). Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil: caminhos e desafios.** Fortaleza: EDUECE, 2006. Cap. 1.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio da pesquisa social.** In: _____. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2015. SANTIAGO, Zilsa Maria Pinto. **Acessibilidade de Pessoas com Deficiência nas Instituições de Ensino Superior: O caso da Universidade Federal do Ceará.** Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/12993/1/2011_eve_acessi.pdf. Acesso em: 02 set. 2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. O positivismo, a fenomenologia, o marxismo.** São Paulo: Atlas, 2012.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT20.006

O PAPEL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO APERFEIÇOAMENTO DO TÉCNICO EM ENFERMAGEM: UMA ANÁLISE CRÍTICA

Mara Regina Santos de Mendonça e Silva¹

RESUMO

A educação profissional desempenha um papel fundamental na formação e aperfeiçoamento dos profissionais da saúde, sendo especialmente relevante no contexto do curso técnico em enfermagem, que capacita os alunos para atuar diretamente no cuidado ao paciente. Este artigo tem como objetivo analisar criticamente a importância da educação profissional na qualificação do técnico em enfermagem, considerando os desafios enfrentados durante a formação, a relação entre teoria e prática, e os impactos dessa qualificação no desempenho profissional. A pesquisa baseia-se em revisão bibliográfica e na análise de documentos oficiais relacionados à educação profissional, como os direcionamentos do Ministério da Educação (MEC) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). O referencial teórico-metodológico é baseado em obras de autores como Perrenoud (2000), que discute a formação de

1 Professora licenciada em Letras pela Universidade Federal do Estado do Amapá, Bacharel em Direito pelo Centro de Ensino Superior do Amapá – CEAP, pós-graduação e Metodologia do Ensino Superior pelo Centro de Ensino Superior do Amapá – CEAP, Pós-Graduada em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão - IBPEX, Pós graduada em Novas Linguagens e Novas Abordagens Para o Ensino da Língua Portuguesa pela Faculdade Atual, Professora efetiva do quadro do Governo Federal, atualmente professora dos cursos técnicos profissionalizante do Centro de Ensino Profissionalizante do Amapá – CEPJOB, Mestranda em Ciências da Educação na Universidad Autónoma de Asunción - UAA. Jejuí N: 667, Assunção Paraguai - reginaleo@yahoo.com.br

competências profissionais, e Tardif (2007), que aborda a relação entre teoria e prática na formação. Além disso, a pesquisa também dialoga com os estudos de Souza (2013), que aborda a formação técnico-profissional e seus desafios, e Lima (2015), que enfatiza a importância da infraestrutura educacional na formação dos profissionais da saúde. Os resultados obtidos indicam que a qualificação técnica é determinante para a melhoria da qualidade do atendimento à saúde, pois contribui para a ampliação das competências dos profissionais. Contudo, os desafios são significativos, como a necessidade de atualização constante do currículo para atender às demandas do mercado de trabalho, a infraestrutura de ensino integrada e a falta de apoio institucional eficaz. Conclui-se que, apesar dos avanços, é necessário um maior esforço para integrar as necessidades do campo prático com os conteúdos oferecidos nos cursos técnicos, de modo a garantir a formação de profissionais mais preparados e capacitados para lidar com a complexidade e diversidade dos desafios encontrados no ambiente de saúde.

Palavras-chave: Educação profissional, Aperfeiçoamento, Técnico em enfermagem, Formação, Saúde.

1. INTRODUÇÃO

A educação profissional tem assumido um papel cada vez mais relevante na formação de profissionais que atuam diretamente nas áreas essenciais da sociedade, como a saúde. No contexto brasileiro, o curso técnico em enfermagem desponta como uma das formações mais procuradas, dada a crescente demanda por profissionais qualificados capazes de atender com responsabilidade, ética e competência as necessidades do sistema de saúde. A formação técnica, nesse cenário, vai muito além do ensino de procedimentos: trata-se de preparar indivíduos para lidar com a complexidade do cuidado humano, com suas exigências técnicas e emocionais.

Diante das transformações sociais, tecnológicas e organizacionais que marcam o campo da saúde, torna-se urgente refletir sobre como a educação profissional tem contribuído para o aperfeiçoamento dos técnicos em enfermagem. A partir dessa reflexão, surge a seguinte questão norteadora: de que forma a educação profissional influencia na qualificação e no desempenho do técnico em enfermagem, considerando os desafios formativos e a articulação entre teoria e prática? A busca por essa resposta fundamenta a proposta desta pesquisa.

O principal objetivo deste estudo é analisar criticamente o papel da educação profissional no aperfeiçoamento do técnico em enfermagem. Como objetivos específicos, propõe-se discutir os desafios enfrentados durante a formação, compreender a importância da integração entre teoria e prática e apontar contribuições para a melhoria dos processos formativos. Essa investigação se justifica pela relevância social e educacional do tema, considerando que a qualidade da formação técnica impacta diretamente na qualidade do cuidado prestado à população.

A metodologia adotada nesta pesquisa consistiu em uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo, com base em autores que discutem a formação de competências, a prática pedagógica na educação profissional e os marcos legais que regulamentam o ensino técnico no Brasil.

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa foi desenvolvida por meio de uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo, com o objetivo de analisar criticamente o papel da educação profissional no aperfeiçoamento do técnico em enfermagem. Para isso, foram selecionadas obras acadêmicas, artigos científicos e documentos oficiais que abordam temas como formação técnica, competências profissionais, teoria e prática no ensino da enfermagem e políticas públicas educacionais. A seleção das fontes considerou a relevância dos autores para o campo da educação e da saúde, bem como a atualidade das publicações, priorizando materiais produzidos nas duas últimas décadas. A análise foi realizada de forma interpretativa, buscando identificar convergências, lacunas e contribuições que fundamentassem a compreensão dos desafios e possibilidades da formação técnica em enfermagem no Brasil.

3. REFERÊNCIAL TEÓRICO

3.1 Educação profissional e o contexto da saúde

A educação profissional, especialmente na área da saúde, tem se consolidado como um dos pilares fundamentais para a formação de trabalhadores capacitados a atuar de forma eficiente, crítica e humanizada. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), a educação profissional é oferecida de forma articulada com o ensino médio e destina-se à formação para o exercício de profissões técnicas, sendo considerada uma etapa estratégica para o desenvolvimento socioeconômico do país (BRASIL, 1996).

A importância da educação profissional ultrapassa a formação técnica. Ela contribui para a emancipação do sujeito, sua inserção social e a construção de sua identidade profissional. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a educação profissional precisa ser compreendida como

um processo formativo que articula conhecimentos técnicos, científicos e culturais, promovendo a formação integral do trabalhador.

A formulação e atualização das políticas públicas voltadas à formação técnica se materializam em instrumentos como o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), documento que organiza, orienta e regula a oferta dos cursos de educação profissional técnica de nível médio em todo o território nacional. Como destaca o Ministério da Educação (2021), o CNCT visa assegurar qualidade e coerência entre as formações oferecidas e as demandas do mundo do trabalho, contribuindo para a efetiva inserção dos egressos no mercado.

A atuação responsável e ética, o domínio de protocolos técnicos e o comprometimento com o bem-estar da população demandam formações que não apenas habilitem tecnicamente, mas também desenvolvam o senso crítico e a sensibilidade social dos profissionais. De acordo com Silva e Leher (2012), a função social da educação técnica está diretamente relacionada à democratização do acesso ao conhecimento e à redução das desigualdades sociais, especialmente em áreas essenciais como a saúde pública.

Segundo o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (MEC, 2021), a estrutura do curso técnico em enfermagem exige uma carga horária mínima de 1.200 horas, além de estágio supervisionado obrigatório. Os componentes curriculares englobam disciplinas como fundamentos da enfermagem, biossegurança, ética profissional, saúde coletiva, farmacologia, anatomia e práticas clínicas.

Essa formação não se limita ao ensino de técnicas e procedimentos. Ela exige, cada vez mais, uma abordagem integrada, que combine conhecimento científico, prática cuidadosa e atitudes éticas. Para Araújo e Rodrigues (2017), a formação técnica em enfermagem deve considerar os aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores do aluno, proporcionando uma formação que esteja alinhada às necessidades do sistema de saúde e da população.

O papel do técnico em enfermagem no sistema de saúde é de suma importância. Este profissional atua na linha de frente do atendimento ao paciente, prestando cuidados básicos e especializados, auxiliando nos procedimentos clínicos e promovendo a humanização do atendimento. De acordo com Leal e Sanna (2014), o técnico em enfermagem constitui uma peça-chave nas equipes multidisciplinares, sendo responsável por ações que influenciam diretamente na qualidade do cuidado prestado.

Além disso, o desenvolvimento de competências como comunicação, empatia e tomada de decisão é indispensável para o exercício da profissão. Como destacam Oliveira e Andrade (2019), o trabalho do técnico em enfermagem exige não apenas domínio técnico, mas também habilidades interpessoais que favoreçam a relação com o paciente e com a equipe de saúde.

3.2 A formação de competências no curso técnico em enfermagem

A articulação entre teoria e prática constitui um dos eixos centrais da formação técnica em enfermagem. Trata-se de um processo que vai além da simples aplicação de conteúdos aprendidos em sala de aula: envolve o desenvolvimento da capacidade crítica, a autonomia profissional e a habilidade de tomar decisões em contextos reais, muitas vezes complexos e imprevisíveis. Para Tardif (2007), os saberes profissionais não são apenas transmitidos, mas construídos por meio da interação contínua entre os conhecimentos teóricos, as experiências pessoais e o cotidiano da prática.

Segundo Oliveira e Pires (2019), os estágios são fundamentais para que o aluno desenvolva a competência de transformar o conhecimento técnico em ação cuidadosa, ética e humanizada. Sem essa vivência prática, a formação tende a se tornar fragmentada, desconectada das reais demandas do sistema de saúde. É durante os estágios que os estudantes exercitam a escuta ativa, o olhar clínico e o trabalho em equipe, habilidades indispensáveis para o exercício da enfermagem.

Além disso, como destaca Souza (2017), a experiência prática possibilita a reflexão crítica sobre os conteúdos teóricos, permitindo que o estudante compreenda suas limitações e busque formas de superá-las. Essa reflexão é o que transforma a prática em campo de conhecimento, e não apenas em espaço de execução mecânica de tarefas. A prática, nesse contexto, se torna formativa porque convida o estudante a pensar sobre o que faz, por que faz e como poderia fazer melhor.

Essa integração entre teoria e prática também exige o compromisso das instituições formadoras em ofertar estágios supervisionados de qualidade, com acompanhamento pedagógico, espaços adequados e articulação com os conteúdos desenvolvidos em sala. Quando o estágio é tratado apenas como um requisito burocrático, perde-se a oportunidade de formar profissionais verdadeiramente preparados. Por isso, como alerta Silva (2021), é necessário que os estágios sejam planejados de forma intencional, com objetivos claros e alinhados ao perfil profissional de conclusão do curso.

Os estágios supervisionados são ferramentas indispensáveis nessa construção, pois promovem a integração entre o conhecimento acadêmico e a realidade vivida nos serviços de saúde. Com base em Tardif (2007) e nos estudos nacionais, compreende-se que a qualidade da formação depende, em grande medida, da forma como essa articulação é construída e valorizada ao longo do curso. A proposta de uma formação baseada em competências, conforme destaca Perrenoud (2000), busca preparar os profissionais para lidar com situações complexas e inéditas, mobilizando saberes diversos para resolver problemas reais no ambiente de trabalho.

De acordo com Almeida e Zilli (2016), formar por competências significa proporcionar ao aluno oportunidades de integrar saberes teóricos, práticos e éticos em experiências concretas. Esse processo requer metodologias ativas, avaliação formativa e uma constante reflexão sobre a prática. O objetivo não é apenas saber fazer, mas compreender por que se faz, para quem se faz e com que impacto.

Como afirmam Ribeiro e Padilha (2018), o técnico em enfermagem precisa ser preparado para agir com autonomia dentro de seus limites legais, compreendendo as necessidades do paciente e respondendo com atitudes coerentes, seguras e éticas. Esse perfil profissional exige uma formação que vá além do ensino mecanicista, promovendo a integração de saberes e a construção de uma identidade profissional crítica e engajada.

Outro ponto essencial é a compreensão de que o desenvolvimento de competências é um processo contínuo. Não se encerra no final do curso, mas se estende ao longo da trajetória profissional, por meio da prática cotidiana, da formação continuada e da reflexão permanente sobre o próprio fazer. Segundo Lima e Souza (2019), a competência se aprimora com o tempo, na medida em que o profissional se depara com novos desafios, compartilha experiências e renova seus conhecimentos.

A construção das competências também depende de um ambiente de aprendizagem que favoreça a autonomia, o protagonismo do aluno e o vínculo com os valores do cuidado. Como destacam Rocha e Ferreira (2020), a formação técnica em saúde deve criar condições para que os estudantes experimentem, errem, reajustem e desenvolvam confiança em si mesmos.

3.3 Desafios e perspectivas para o aperfeiçoamento profissional

As limitações de infraestrutura são uma realidade persistente em muitas escolas técnicas, especialmente aquelas ligadas às redes públicas. Conforme apontado por Lima (2015), a carência de laboratórios bem equipados, a ausência de materiais básicos para as aulas práticas e a insuficiência de ambientes simulados comprometem diretamente o desenvolvimento das competências esperadas nos alunos. A enfermagem é uma profissão essencialmente prática, e formar sem possibilitar o contato direto com tecnologias, instrumentos e contextos reais de cuidado é formar de maneira incompleta.

Além disso, como destaca Santos e Oliveira (2018), muitos cursos técnicos funcionam em prédios improvisados, com salas inadequadas, baixa conectividade digital e recursos audiovisuais escassos. Isso limita não apenas as práticas laboratoriais, mas também o acesso a metodologias ativas de ensino que poderiam enriquecer o processo formativo. Tal cenário reflete uma contradição evidente entre as exigências do mercado de trabalho e as condições oferecidas pelas instituições formadoras.

Outro desafio relevante é a defasagem curricular. Os avanços da ciência da saúde, o surgimento de novas tecnologias, as mudanças nos perfis epidemiológicos e nas políticas públicas exigem uma atualização constante dos conteúdos abordados nos cursos técnicos. Contudo, como observa Carvalho (2016), muitos currículos permanecem engessados, com conteúdo ultrapassados e desconectados das necessidades reais do SUS e das populações atendidas. De acordo com Rocha e Almeida (2019), é essencial que os currículos sejam dinâmicos, abertos ao diálogo com os serviços de saúde e capazes de integrar novas demandas, como a humanização do cuidado, o uso de tecnologias e o enfoque em saúde coletiva.

O corpo docente, por sua vez, desempenha papel fundamental na mediação entre os conteúdos e os alunos. Entretanto, muitos profissionais que atuam no ensino técnico enfrentam jornadas duplas, falta de reconhecimento e poucas oportunidades de formação continuada. Isso impacta diretamente a qualidade do ensino, como assinala Moura e Silva (2020), pois o educador desatualizado tende a reproduzir práticas tradicionais, pouco reflexivas e descontextualizadas.

A integração entre os cursos técnicos e o mercado de trabalho é uma estratégia essencial para garantir que a formação profissional seja condizente com as exigências contemporâneas do setor da saúde. Para Moraes e Silva (2019), essa articulação deve ser construída a partir de parcerias com hospitais, clínicas e unidades básicas de saúde, que permitam não apenas a realização de estágios supervisionados, mas também o desenvolvimento de projetos conjuntos e programas de inserção profissional.

É preciso que os currículos sejam elaborados considerando as reais demandas das instituições de saúde, o perfil epidemiológico da população e as competências esperadas dos técnicos. Como destacam Andrade e Souza (2020), aproximar a formação da prática cotidiana dos serviços é essencial para que o aluno compreenda o contexto em que irá atuar, desenvolvendo habilidades técnicas e humanas alinhadas com a realidade do sistema público e privado de saúde.

Além disso, os cursos devem favorecer a atualização constante, incorporando temas como saúde digital, atenção primária, protocolos de biossegurança e humanização do cuidado. Essa atualização deve ocorrer em diálogo com os empregadores e com os próprios egressos, para que o currículo reflita as transformações do campo da saúde e prepare o aluno para se adaptar a novos cenários.

Outro ponto central é o fortalecimento das políticas de apoio institucional. Muitos estudantes de cursos técnicos enfrentam dificuldades socioeconômicas que comprometem seu desempenho e permanência. Conforme afirma Costa (2018), o ensino técnico precisa ser apoiado por ações como bolsas de estudo, assistência estudantil, apoio psicopedagógico e programas de tutoria, garantindo equidade de acesso e condições reais de aprendizagem.

O apoio institucional também deve incluir a valorização do corpo docente, oferecendo formação continuada, condições adequadas de trabalho e incentivo à pesquisa aplicada. Para Gomes e Ramos (2021), docentes bem formados e reconhecidos são agentes fundamentais na mediação dos saberes e no estímulo à autonomia e à criticidade dos estudantes.

Essas propostas, embora desafiadoras, são fundamentais para construir uma educação técnica comprometida com a qualidade, a inclusão e a transformação social. Como assinala Ferreira (2022), o ensino técnico em saúde não pode ser apenas uma resposta imediata à carência de mão de obra: deve ser um espaço de formação cidadã, crítica e comprometida com o bem-estar coletivo.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados obtidos por meio da revisão bibliográfica revelou que a educação profissional exerce um papel estruturante no aperfeiçoamento dos técnicos em enfermagem. A formação técnica, quando alicerçada em bases pedagógicas sólidas e alinhada com as exigências do cuidado em saúde, promove não apenas a aquisição de habilidades operacionais, mas também o desenvolvimento de competências críticas, éticas e humanas que são indispensáveis ao exercício dessa profissão.

As limitações de infraestrutura, como destacado por Lima (2015), continuam sendo um entrave significativo no processo formativo. Muitos cursos ainda funcionam em condições precárias, com laboratórios insuficientes, escassez de materiais e pouca articulação com as realidades clínicas. Essa precariedade compromete a vivência prática dos estudantes, tornando o aprendizado mais teórico do que experiencial, o que é particularmente problemático para uma profissão que exige destreza, segurança e domínio técnico em procedimentos delicados.

A relação entre teoria e prática, tão discutida por Tardif (2007), mostrou-se como um dos pontos mais sensíveis da formação. O autor reforça que os saberes docentes são constituídos não apenas por teorias, mas por experiências, interações e contextos. No caso da formação técnica em enfermagem, essa articulação se concretiza especialmente durante os estágios supervisionados, que oferecem ao aluno a oportunidade de confrontar o que aprendeu em sala com as complexidades do cotidiano em saúde. No entanto, quando os estágios não são bem estruturados, acompanhados por supervisores capacitados ou quando não há sintonia com o currículo, perdem sua força formativa.

A perspectiva de uma formação por competências, conforme defende Perrenoud (2000), também foi evidenciada como eixo central para uma educação mais eficaz e humanizada. A pesquisa demonstrou que currículos baseados em competências favorecem a formação de profissionais mais autônomos, capazes de tomar decisões, resolver problemas e agir

com responsabilidade em cenários complexos. No entanto, diversos cursos ainda operam com estruturas curriculares engessadas, desatualizadas e distantes das transformações vividas pelo sistema de saúde brasileiro.

Outro aspecto relevante identificado nos resultados foi a fragilidade da integração entre a escola técnica e o mercado de trabalho. Embora existam iniciativas pontuais de aproximação, como convênios para estágio e parcerias institucionais, elas ainda são insuficientes para assegurar a transição fluida entre formação e empregabilidade. Moraes e Silva (2019) reforçam a importância de criar pontes entre os cursos e os serviços de saúde, de modo a ampliar as oportunidades de inserção profissional e, ao mesmo tempo, alinhar os processos formativos às demandas reais do SUS.

Também se constatou que a ausência de políticas institucionais consistentes de apoio ao aluno e ao docente é uma lacuna que compromete a qualidade da formação. Ferreira (2022) observa que uma educação técnica de qualidade exige condições estruturais, pedagógicas e humanas que sustentem o percurso formativo. Bolsas, assistência estudantil, acesso a recursos digitais, apoio psicopedagógico e programas de formação continuada para professores são medidas imprescindíveis para garantir uma experiência formativa justa e significativa.

Os resultados apontam, portanto, que a formação técnica em enfermagem no Brasil encontra-se em um campo de tensões: de um lado, há esforços por parte de muitos docentes e instituições para promover uma formação qualificada e humanizada; de outro, persistem limitações estruturais, curriculares e institucionais que enfraquecem esse processo. A superação dessas fragilidades demanda políticas públicas comprometidas com a valorização da educação profissional, bem como uma escuta atenta às realidades dos alunos, dos docentes e das comunidades atendidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou refletir sobre o papel da educação profissional no aperfeiçoamento do técnico em enfermagem, destacando a importância de uma formação que vá além da técnica e inclua também aspectos humanos, éticos e sociais. Foi possível compreender que a qualidade da formação técnica influencia diretamente na forma como esses profissionais cuidam das pessoas, interagem com as equipes de saúde e enfrentam os desafios cotidianos.

No entanto, ao longo da pesquisa, foi possível reconhecer algumas limitações. O estudo se baseou unicamente em revisão bibliográfica e análise documental, o que restringe a profundidade da investigação sobre realidades locais. A ausência de dados de campo, como entrevistas ou relatos de estudantes e professores, impediu um mergulho mais direto nas experiências vividas no ambiente educacional e profissional. Além disso, o acesso a estudos recentes com recorte regional também se mostrou limitado, o que pode ter influenciado na abrangência dos resultados.

Como sugestão para pesquisas futuras, recomenda-se a realização de estudos que envolvam diretamente os sujeitos da formação técnica, como alunos, professores, supervisores de estágio e profissionais egressos. Também seria enriquecedor explorar práticas pedagógicas que valorizem a autonomia, o protagonismo e a humanização no ensino técnico. No campo das políticas públicas, destaca-se a importância de ações que promovam maior diálogo entre as instituições formadoras e os serviços de saúde, bem como investimentos contínuos em infraestrutura, valorização docente e apoio estudantil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. F.; ZILLI, M. L. Formação por competências na educação profissional em saúde: contribuições para o ensino técnico. Revista Brasileira de Educação Profissional, v. 5, n. 1, p. 65-78, 2016.

ANDRADE, P. C.; SOUZA, A. M. Currículo e mundo do trabalho: aproximações necessárias na formação técnica em enfermagem. *Revista Saberes em Ação*, v. 5, n. 2, p. 89-102, 2020.

ARAÚJO, J. M.; RODRIGUES, R. P. A formação técnica em enfermagem e o cuidado: uma reflexão sobre a práxis educativa. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 70, n. 6, p. 1223-1230, 2017.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 7 jun. 2025.

CARVALHO, L. P. Atualização curricular na formação técnica em enfermagem: entre as políticas públicas e as demandas do SUS. *Revista Ciência & Saúde Coletiva*, v. 21, n. 8, p. 2551-2560, 2016.

COSTA, R. A. Políticas de permanência na educação profissional: um olhar sobre a assistência estudantil. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, v. 3, n. 1, p. 33-45, 2018.

FERREIRA, L. M. Educação técnica e compromisso social: caminhos para a formação humanizada em saúde. *Revista Educação & Sociedade*, v. 43, e246567, 2022.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. *Novo Ensino Médio: desafios e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

GOMES, T. F.; RAMOS, V. L. Valorização docente e qualidade do ensino técnico em saúde: desafios e perspectivas. *Revista Ensino em Perspectiva*, v. 7, n. 1, p. 55-69, 2021.

LEAL, S. M. A.; SANNA, M. C. A atuação do técnico de enfermagem na atenção primária à saúde: revisão integrativa. *Texto & Contexto Enfermagem*, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 196-204, 2014.

LIMA, E. A. Infraestrutura educacional e qualidade da formação profissional técnica em saúde: um olhar crítico. *Revista Brasileira de Educação Profissional*, v. 4, n. 2, p. 89- 98, 2015.

LIMA, V. S.; SOUZA, M. T. Competência profissional e educação continuada: um caminho para a excelência no cuidado em saúde. *Revista Saúde em Debate*, Rio de Janeiro, v. 43, n. 123, p. 102-110, 2019.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 7 jun. 2025.

MORAES, S. R.; SILVA, E. A. Integração entre ensino técnico e prática profissional: contribuições para o SUS. *Revista Brasileira de Formação Profissional em Saúde*, v. 4, n. 2, p. 112-124, 2019.

MOURA, M. T.; SILVA, A. M. O papel do professor na formação técnica em enfermagem: desafios da docência e da formação continuada. *Revista Educação e Formação*, v. 5, n. 15, p. 115-130, 2020.

OLIVEIRA, M. A.; PIRES, R. M. A importância do estágio supervisionado na formação do técnico em enfermagem. *Revista Interfaces da Educação*, v. 10, n. 29, p. 15-28, 2019.

OLIVEIRA, R. M.; ANDRADE, A. C. Técnicos de enfermagem: competências e desafios na atuação profissional. *Revista de Enfermagem do Centro-Oeste Mineiro*, Divinópolis, v. 9, e3441, 2019.

PERRENOUD, P. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Art-med, 2000.

RIBEIRO, M. A.; PADILHA, M. I. Formação profissional em enfermagem técnica: desafios e possibilidades na construção das competências. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 71, n. 4, p. 1938-1945, 2018.

ROCHA, C. B.; ALMEIDA, D. R. O currículo no ensino técnico em enfermagem: reflexões sobre a prática e a necessidade de atualização. *Revista Educação em Debate*, v. 11, n. 2, p. 88-101, 2019.

ROCHA, G. M.; FERREIRA, M. C. Competências emocionais e técnicas na formação do técnico em enfermagem: uma análise crítica. *Revista Interfaces Científicas – Saúde e Ambiente*, v. 8, n. 1, p. 45-59, 2020.

SANTOS, I. M.; OLIVEIRA, R. M. Estrutura física e desafios da educação profissional em enfermagem no Brasil. Revista de Enfermagem do Centro-Oeste Mineiro, v. 8, e2545, 2018.

SILVA, M. R.; LEHER, R. A educação técnica e tecnológica como política social: entre a empregabilidade e a emancipação. Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n. 121, p. 437-456, 2012.

SILVA, R. J. O desafio da integração entre teoria e prática na formação técnica em saúde. Revista Saberes e Práticas, v. 3, n. 1, p. 60-69, 2021.

SOUZA, V. P. A formação de profissionais de saúde e a articulação entre teoria e prática. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 38, n. 140, p. 743-759, 2017.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2007.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT20.007

A INTELIGENCIA ARTIFICIAL E O ENSINO JURÍDICO

Raquel Figueiredo Barretto¹

RESUMO

O avanço tecnológico tem impactado de forma irreversível o campo jurídico, exigindo adaptações, também, na formação acadêmica. Este estudo investigou como os cursos de Direito ofertados em Fortaleza incorporam a tecnologia e a Inteligência Artificial (IA) em suas matrizes curriculares. Trata-se de pesquisa documental, exploratória e analítica, realizada no primeiro semestre de 2025, a partir dos sites das Instituições de Ensino Superior (IES). Dos 18 cursos ofertados em Fortaleza, apenas 14 disponibilizaram a matriz curricular online e, entre estes, somente seis apresentam disciplinas específicas voltadas à tecnologia, em sua maioria (disciplinas) optativas. Os resultados evidenciam que o ensino jurídico ainda é marcado pelo dogmatismo e pelo positivismo, e que a formação tecnológica do discente permanece, ainda, limitada. Embora algumas IES já tenham avançado na introdução de conteúdos digitais, a ausência de obrigatoriedade dessas disciplinas pode resultar em uma formação desigual, deixando parte dos estudantes sem contato direto com aspectos fundamentais da advocacia moderna. Conclui-se, assim, que ainda existem lacunas significativas na preparação do discente para lidar com os impactos da digitalização, como o uso de sistemas processuais eletrônicos, ferramentas de automação jurídica e questões éticas relacionadas à regulação da IA. O estudo reforça a necessidade de repensar os currículos jurí-

1 Mestre em Saúde Coletiva, Universidade de Fortaleza – CE, raquelfbarretto@gmail.com

dicos, garantindo não apenas a inserção formal de disciplinas tecnológicas, mas também a efetiva integração entre teoria, prática e inovação, de modo a formar profissionais mais críticos, adaptáveis e preparados para atuar em um cenário jurídico cada vez mais digitalizado.

Palavras-chave: Direito; Ensino Jurídico; Matriz Curricular; Tecnologia; Inteligência Artificial.

INTRODUÇÃO

O ensino jurídico enfrenta uma longa e necessária transformação: de um ensino dogmático e positivista para um ensino mais voltado para as competências interpessoais, a transversalidade e a inserção das tecnologias no âmbito acadêmico e profissional dos discentes.

Os impactos das tecnologias e da Inteligência Artificial (IA) são, reconhecidamente, irreversíveis para o mundo jurídico:

O impacto da IA no Direito, no entanto, não se limita à sua própria utilização como instrumento que tem permitido uma ressignificação da forma como o Direito se “operacionaliza”, da forma como ele “acontece”.¹³ A inteligência artificial também traz para o próprio Direito, em diversos aspectos do âmbito regulatório, questões fundamentais: como proceder à regulação da tecnologia? quais os impactos da IA no âmbito da privacidade? quais os impactos da IA no plano do direito penal e do respectivo processo? Em suma, não somente se espera que a IA ressignifique a forma como o Direito se operacionaliza (processos totalmente digitais fortemente influenciados pela IA e com um mínimo ou nada de relação interpessoal), mas que se torne ela própria, sob o prisma das funções regulatórias do Direito, um objeto privilegiado de análise. (Santos; Bartos Jr; Rosa, 2021)

O contato dos discentes do curso de direito com as temáticas relacionadas à questão das tecnologias, dar-se-á, prioritariamente, durante sua formação básica. Daí a necessidade do curso de direito de garantir, minimamente, essa formação voltada para a tecnologia.

A legislação infraconstitucional expressa, através das diretrizes curriculares nacionais do curso de direito (Brasil, 2018), em seu artigo 4, essa obrigação dos cursos jurídicos em capacitar profissionais para o uso da tecnologia:

Art. 4º O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais, que capacitem o graduando a:

I - interpretar e aplicar as normas (princípios e regras) do sistema jurídico nacional, observando a experiência estrangeira e

comparada, quando couber, articulando o conhecimento teórico com a resolução de problemas;

II - demonstrar competência na leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos, de caráter negocial, processual ou normativo, bem como a devida utilização das normas técnico-jurídicas;

III - demonstrar capacidade para comunicar-se com precisão;

IV - dominar instrumentos da metodologia jurídica, sendo capaz de compreender e aplicar conceitos, estruturas e racionalidades fundamentais ao exercício do Direito;

V - adquirir capacidade para desenvolver técnicas de raciocínio e de argumentação jurídicas com objetivo de propor soluções e decidir questões no âmbito do Direito;

VI - desenvolver a cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de conflitos;

VII - compreender a hermenêutica e os métodos interpretativos, com a necessária capacidade de pesquisa e de utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;

VIII - atuar em diferentes instâncias extrajudiciais, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;

IX - utilizar corretamente a terminologia e as categorias jurídicas;

X - aceitar a diversidade e o pluralismo cultural;

XI - compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica;

XII - possuir o domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito;

XIII - desenvolver a capacidade de trabalhar em grupos formados por profissionais do Direito ou de caráter interdisciplinar;

XIV - apreender conceitos deontológico-profissionais e desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos. (grifo nosso)

Ou seja, há expressa obrigação por parte do legislador para que as IES ofereçam essa formação tecnológica, garantindo aos discentes do curso e futuros operadores do direito uma formação holística:

Formação geral, que tem por objetivo oferecer ao graduando os elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, das ciências sociais e das novas tecnologias da informação, abrangendo estudos que, em atenção ao PPC, envolvam

saberes de outras áreas formativas, tais como: Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia. (Brasil, 2018)

Para que as IES consigam formar profissionais de forma transversal, o desenvolvimento da competência tecnológica deve estar acompanhada das demais competências (técnicas e interpessoais). As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) não determinam como as IES devem fazer isso. Portanto, os Projetos Pedagógicos (PPC's) dos cursos de cada IES devem descrever como se dará essa questão.

É sabido, conforme a literatura científica disponível, que essa formação integral deve acontecer desde o início da vida acadêmica do aluno e, preferencialmente, de forma que teórica e prática estejam continuamente articuladas (curricularização da extensão).

Tudo leva a crer que a Inteligência Artificial se apoderará de muitas funções também no mundo do Direito. De formulação de petições simples, ao domínio rigoroso do controle dos atos processuais até mesmo à admissibilidade de recursos e à verificação de respeito a precedentes por parte de decisões judiciais, os avanços tecnológicos apontam para um domínio cada vez mais significativo por parte da IA daquelas funções jurídicas que possuem maior padronização e, portanto, potencial para a repetição. (Santos, Bastos Júnior, Rosa, 2021)

Algumas IES optam por ofertar disciplinas específicas para contemplar essa temática da tecnologia; enquanto outras optam por fazê-lo “dentro” das disciplinas já originalmente ofertadas. Queiroz (2020) afirma que “embora tenham poucas disciplinas que abordam a temática, percebe-se uma forte inclusão das Tecnologias de Informação e Comunicação”. Não há exigência legal para fazê-lo apenas de um jeito ou de outro. Mas, quanto mais precoce, mais multidisciplinar for essa formação, melhor para o discente e a para a sociedade.

Independente da oferta ou não de disciplinas específica para fins de ensino tecnológico dentro do curso de direito, há, em diferentes IES, propostas de inserção do treinamento de estudantes para o uso de sistemas

inteligentes no currículo dos cursos jurídicos, através da adoção de metodologias ativas de ensino, como apontado no estudo de Sales (2022):

Dessa forma, as Metodologias Ativas além de eleger o aluno como principal agente na construção do saber, ainda se apoia na ideia de variação de métodos, oferecendo múltiplas vias ao aprendizado, tendo em vista que cada indivíduo é único e possui processos distintos de aprendizagem e quantos mais métodos são utilizados, maiores serão as chances de contemplar as demandas de um público diverso.

As metodologias ativas de ensino, quando pedagogicamente bem empregadas, podem transformar o discente: de um mero receptor de informações para um ator participativo, desenvolvendo, direta e indiretamente, competências (interpessoais e técnicas) extremamente necessárias para o mundo cada dia mais tecnológico em que atuarão profissionalmente.

Diante do acima exposto, esta pesquisa teve como problemática a seguinte questão: como está a formação tecnológica do acadêmico do curso de direito para enfrentar essa nova realidade?

OBJETIVO

Analisar a matriz curricular dos cursos de direito ofertados em Fortaleza acerca da questão da inserção da tecnologia.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É público e notório que a formação jurídica do acadêmico mantém direta relação com quanto melhor for a integração entre a teoria (disciplinas propedêuticas e do tipo hard skills) e prática. A prática jurídica institucional é realizada nos Nucleos de Prática Jurídica (NPJ) de cada IES.

O papel do NPJ, tem por objetivo investigar a transposição das formas de resolução de conflitos do mundo físico para o virtual, buscando compreender a origem daquilo que se convencionou chamar de Online, além de buscar identificar como

ambos os institutos vêm se implementando no Brasil. (Santana, 2022)

Acerca da oferta de disciplinas específicas nas grades curriculares dos cursos jurídicos para o estudo da interação entre Direito e tecnologia, tem-se, por exemplo, o estudo de Lacerda (2022) cuja experiência acerca de um “chatbot com fluxo conversacional baseada em inteligência artificial, para contribuir com o aprendizado dos acadêmicos e também melhorar o processo organizacional da Instituição de Ensino Superior dentro dos Núcleos de Práticas Jurídica.”

Ainda que haja uma boa formação tecnológica do discente, Vasconcelos e Barreto (2023) chamam a atenção para uma questão importante: “Ao final, foi possível verificar que através da técnica de mediação, hoje já prevista no Código de Processo Civil de 2015,

É possível contribuir para o crescimento profissional do aluno, mesmo com toda a tecnologia que vem crescendo e influenciando o setor acadêmico.” Ou seja, não adianta apenas formar o aluno tecnologicamente falando, ele precisa desenvolver também competências interpessoais para que possa usar futuramente esse conhecimento tecnológico a seu favor/favor do seu cliente.

É possível que, dentre o desenvolvimento das competências interpessoais, os discentes dos cursos de direito ainda vejam a questão do empreendedorismo “apenas” como a abertura de seus próprios escritórios de advocacia. Quando, na verdade, a questão da tecnologia no mundo jurídico vai para além disso: Start up jurídicas

Na prática, a aplicação das inovações tecnológicas no direito tem ganhado espaço tanto no âmbito privado, por meio de empresas startups que desenvolvem produtos e serviços tecnológicos voltados à prática jurídica, denominadas de lawtechs e legaltechs, mas também quanto ao meio governamental, por meio de empresas startups com atuações voltadas para a inserções tecnológicas na gestão pública, denominadas de Govtechs. (Queiroz, 2020)

Para os empreendedores jurídicos, “constatou-se que as tecnologias estudadas já influenciam o trabalho jurídico e sua importância tende a aumentar. O uso das novas ferramentas exigirá visão crítica dos profissionais e o seu ensino nas faculdades é essencial, principalmente para os autônomos.” (Tassigny, Gondim, 2021).

Um ponto de reflexão extremamente necessário para essa questão da inclusão das tecnologias no ensino jurídico é a formação de professores

Em qualquer caso, professores com uma variedade de habilidades serão claramente necessários para realizar diversas missões de faculdades de direito na próxima década que necessariamente envolverão: um ensino coprometido com o desenvolvimento do raciocínio jurídico-crítico, focalizando a apreciação e solução de controvérsias, e não o mero estudo expositivo de “conceitos, doutrina e atos normativos. (Hogemann, 2018).

O tema, como visto acima, é complexo, urgente e necessário e envolve a mudança de postura dos diferentes atores envolvidos no processo educacional.

METODOLOGIA

Foi realizada, no primeiro semestre de 2025, uma pesquisa do tipo documental, exploratória e analítica com abordagem quantitativa. Os dados documentais foram obtidos (em abril) através dos sites das IES que ofertam o curso de direito em Fortaleza. A busca pelas IES que ofertam o curso de direito em Fortaleza deu-se no site do Emec

(<https://emec.mec.gov.br/emec/nova>)².

2 Os critérios de inclusão das IES nesta busca foram: Curso de graduação – direito – Unidade da federação: Ceará – Município: Fortaleza – Modalidade: presencial – Grau: Bacharelado – situação: em atividade.

RESULTADOS

De acordo com os dados do e-mec, a cidade de Fortaleza conta hoje com a oferta de 18 cursos de direito. A maior parte dos cursos é ofertados por IES privada. Das IES que ofertam o curso, apenas 02 são universidades.³.

Acerca, especificamente, do objeto de estudo deste trabalho: das 18 IES que ofertam o curso de direito em Fortaleza, apenas 14 delas disponibilizaram a matriz curricular do curso em seus respectivos sítios eletrônicos.

Destas 14, em apenas 06 matrizes foram encontradas a oferta de disciplinas específicas que contemplassem essa questão da tecnologia, do digital, da IA no curso de direito, conforme tabela 01 (abaixo).

Por disciplinas específicas foram consideradas todas as disciplinas cuja nomenclatura contivesse algumas das seguintes palavras-chave: “IA”, “inteligência artificial”, “tecnologia”, “direito digital”, “cibernético”, “jurimetria”, “automação”, “dados”.

A busca pelas matrizes curriculares deu-se nos sítios institucionais. Quando a matriz não estava disponível no respectivo sítio da IES não houve nenhuma tentativa de contato/obtenção do documento por parte do pesquisador. Dessa forma, na tabela abaixo, consta apenas como sim (caso matriz curricular disponibilizada no sítio) ou não (caso matriz curricular não disponibilizada no sítio).

Tabela 01 – Relação das instituições que ofertam o curso de direito em Fortaleza e se ofertam ou não alguma disciplina que trate da questão da tecnologia (IA e etc)

IES	Natureza da IES	Matriz curricular no site	Oferta Tecnologia e Direito?	Qual disciplina?	Tipo de disciplina
1. CENTRO UNIVERSITÁRIO ATENEU	Privada	Sim	Não		

3 <http://portal.mec.gov.br/pet/127-perguntas-frequentes-911936531/educacao-superior-399764090/116-qual-e-a-diferenca-entre-faculdades-centros-universitarios-e-universidades>.

	IES	Natureza da IES	Matriz curricular no site	Oferta Tecnologia e Direito?	Qual disciplina?	Tipo de disciplina
2.	CENTRO UNIVERSITÁRIO CHRISTUS	Privada	Não ⁴			
3.	Centro Universitário Estácio do Ceará	Privada	Sim	Sim	DIREITO, TECNOLOGIA E empreendedorismo Direito cibernético	Obrigatória
4.	Centro Universitário Fametro	Privada	Sim ⁵	Sim	Direito Cibernético – 66h	optativa
5.	Centro Universitário Fanor Wyden	Privada	Sim ⁶	Sim	DIREITO, TECNOLOGIA E empreendedorismo Direito cibernético	Obrigatória
6.	CENTRO UNIVERSITÁRIO FARIAS BRITO	Privada	Sim ⁷	Sim	Projeto de extensão em tecnologia, saúde, trabalho e cultura	Optativa (40h)
7.	CENTRO UNIVERSITÁRIO MAURÍCIO DE NASSAU DE FORTALEZA	Privada	Sim ⁸	Sim	Direito: Profissão e Carreira na Era Digital	Obrigatória – 1 semestre
8.	CENTRO UNIVERSITÁRIO PITÁGORAS DE FORTALEZA	Privada	Não ⁹			
9.	CENTRO UNIVERSITÁRIO SETE DE SETEMBRO	Privada	Sim ¹⁰			

4 <https://www.unichristus.edu.br/curso/direito/>

5 <https://presencial.fametro.edu.br/curso/direito/>

6 <https://www.wyden.com.br/graduacao/direito>

7 <https://fbuni.edu.br/#/graduacao/direito>

8 https://vestibular.uninassau.edu.br/PS_Nassau/curso/21/410/3/direito/Fortaleza-CE

9 <https://www.pitagoras.com.br/curso/direito-bacharelado/>

10 <https://www.uni7.edu.br/graduacao/direito/>

	IES	Natureza da IES	Matriz curricular no site	Oferta Tecnologia e Direito?	Qual disciplina?	Tipo de disciplina
10.	FACULDA DE CEARENSE	Privada	Sim ¹¹	Sim	DIREITO DIGITAL E ELETRÔNICO	Obrigatória - 10 semestre
11.	Faculdade Metropolitana do Ceará	Privada	Sim ¹²			
12.	Faculdade Paraíso Fortaleza	Privada	Não ¹³			
13.	Faculdades de Ciências e Tecnologia do Nordeste LTDA	Privada	Sim ¹⁴			
14.	Instituto de Desenvolvimento e Aprendizagem - IDEA Fortaleza	Privada	Não			
15.	UNIVERSIDADE DE FORTALEZA	Privada	Sim ¹⁵	Não		
16.	FACULDADE DE ENSINO E CULTURA DO CEARÁ	Privada	Sim ¹⁶	Não		
17.	FACULDADE ARI DE SÁ	Privada	Sim ¹⁷	Não		
18.	CENTRO UNIVERSITÁRIO DA GRANDE FORTALEZA	Privada	Sim ¹⁸	Não		

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

11 <https://unicearense.com.br/direito/>

12 (<https://famec-ce.com.br/graduacao/direito/>)

13 <https://fapfortaleza.unifapce.edu.br/>

14 <https://facine.edu.br/curso/direito/>

15 <https://unifor.br/web/graduacao/direito>

16 <https://www.faece.edu.br/ensino/graduacao/tradicionais/direito.asp>

17 <https://faculdearidesa.edu.br/cursos-de-graduacao/direito/>

18 <https://unigrande.edu.br/cursos/UGP-DIREITO>

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Em primeiro lugar, faz-se necessário registrar que não foi propósito, em nenhum momento deste trabalho, avaliar as IES que ofertam o curso de direito em Fortaleza. Para isso, aliás, há as avaliações externas realizadas por órgãos como MEC e INEP. Por este motivo que esta pesquisa, por exemplo, não fez análise comparativa cruzando a natureza da IES (pública/privada) com oferta tecnológica.

Segundo ponto importante: não se pode afirmar, sem análise mais detalhada das ementas das disciplinas e dos PPC's dos cursos, que não haja inclusão de atividade que relacione direito e tecnologia mesmo nas IES que não ofertem disciplina para este fim.

Há ainda um terceiro ponto de atenção: neste trabalho não se buscou uma consistência terminológica: os seja, o nome das disciplinas foram expostos na tabela acima conforme foram localizados em cada matriz curricular do curso de direito. Também não foi possível afirmar a carga horária de cada uma das disciplina, uma vez que essa informação também não constava nos sítios de todas as IES.

O que se pode afirmar, categoricamente, é que quanto mais cedo, melhor o letramento digital do discente do curso de direito.

O letramento digital, por conceitualização, junta uma extensa gama de habilidades, todas indispensáveis para se ter uma plenitude em um mundo que é pautado pela celeridade das inovações tecnológicas. À proporção que os meios de comunicação impressa diminuem sua força diante do mundo tecnológico, a busca por uma inclusão digital aumenta cada vez mais." (Greco Junior, Lacerda e Dutra, 2020)

Esse letramento digital, inclusive, impacta diretamente no mercado de trabalho e no processo de inclusão dos futuros operadores do direito, conforme estudo de Bustillo e Nascimento (2017).

Esse contato do discente com as demandas tecnológicas atuais da sociedade abrem ainda espaço para novas interações/saberes e competências, como apontado em Borges, Alves e Campos (2022): as relações

sociais na web, e seus impactos nos mercados, bem como a atuação das normas jurídicas na garantia da legitimidade destas transações.

A nova revolução, denominada Revolução Industrial 4.0 onde a automação e os dados são utilizados para tomada de decisões empresariais e domésticas. Estão presentes em diversas áreas, desde a economia, educação, artes, administração pública e privada que agora se estende ao Direito. Dentro do patrocínio jurídico, emerge conceitos como Big Data, Machine Learning, Deep Learning, Python Programming Language, sistema R, entre outros, todos derivados de otimizadores de processos, que através algoritmos e jurimetria oferecem aos Operadores do Direito várias ferramentas cognitivas e preditivas denominada genericamente de Inteligência Artificial. (Reis, Miranda, Damy, 2019)

O trabalho de Maia Filho (2018), por exemplo, já, naquela época, analisava o potencial que a inteligência artificial (IA) tinha para impactar o Direito, discutindo como as ferramentas tecnológico-algorítmicas podiam contribuir para diminuição da elevada taxa de congestionamento do Poder Judiciário brasileiro.

Ou seja, o tema é atual, urgente e necessário, uma vez que uma grande parcela dos futuros operadores do direito ainda estão se formando, conforme acima demonstrado, sem as competências profissionais que a oferta de uma disciplina como essas (tecnologia aplicada ao direito ou IA) proporciona.

Do ponto de vista das competências técnicas (Hard Skills), a ausência dessa formação inicial pode ocasionar: (1) defasagem digital: o estudante não aprende a lidar com ferramentas jurídicas baseadas em IA (como jurimetria, automação de documentos, pesquisa jurisprudencial inteligente). Isso gera perda de produtividade frente a colegas mais preparados, (2) limitação no uso de sistemas processuais digitais: cada vez mais, tribunais utilizam plataformas integradas (PJe, e-SAJ, etc.) que dialogam com ferramentas de IA; (3) falta de repertório crítico: o profissional não capaz de discutir a regulação da IA (proteção de dados, privacidade, vieses algorítmicos, responsabilidade civil por decisões automatizadas) de forma aprofundada, ficando restrito ao senso comum.

Além das competências técnicas, há ainda uma lacuna no desenvolvimento das competências interpessoais (soft skills), conforme já apontado no estudo de Barretto (2024): (1) baixa adaptabilidade: o profissional pode ter dificuldade em se inserir em escritórios e órgãos públicos que já adotam soluções digitais no fluxo de trabalho, (2) dificuldade no trabalho multidisciplinar: a advocacia 4.0 exige diálogo com engenheiros de dados, desenvolvedores e administradores. Sem base em IA, o jurista se isola do ecossistema tecnológico, (3) Perda de visão empreendedora: lawtechs, legaltechs e govtechs surgem como novas oportunidades de atuação. Sem formação mínima em tecnologia, o egresso tende a restringir-se ao modelo tradicional de advocacia.

Para além das competências acima elencadas, a ausência de uma formação inicial em tecnologia do discente em direito também traria algumas implicações éticas e críticas: (1) Falta de consciência sobre vieses algorítmicos: sem formação crítica, o profissional pode aceitar resultados automatizados sem questionar sua validade jurídica ou imparcialidade, (2) Despreparo para debater regulação: IA já é objeto de normas (LGPD, Marco Civil da Internet, regulações da UE etc.). O advogado sem formação digital não terá condições de participar desse debate de forma qualificada.

Do ponto de vista mercadológico, especialmente, essa formação jurídica que não contempla conhecimentos tecnológicos pode ocasionar ao egresso (1) Desvantagem competitiva: profissionais formados sem contato com IA tendem a perder espaço para colegas com domínio de ferramentas jurídicas digitais; (2) Restrição de carreira: setores como compliance, arbitragem online, direito digital e consultoria para startups exigem competências que extrapolam o dogmatismo jurídico; (3) Risco de obsolescência: com a crescente automação de tarefas repetitivas (petições simples, análise de precedentes, gestão processual), o advogado que não domina tecnologias pode ver sua atuação reduzida a funções

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada demonstra que a formação jurídica em Fortaleza ainda apresenta fragilidades quanto à integração entre Direito e tecnologia. Apesar de algumas iniciativas relevantes, a ausência de disciplinas obrigatórias voltadas à IA pode comprometer o desenvolvimento de competências técnicas, interpessoais e críticas indispensáveis ao mercado contemporâneo. Esse cenário implica riscos como desvantagem competitiva, restrição de carreira e dificuldade de adaptação a contextos digitais cada vez mais presentes na prática jurídica.

Apesar da relevância da temática, este estudo apresenta algumas limitações: (i) viés de disponibilidade on-line; (ii) heterogeneidade de nomenclaturas; (iii) ausência de análise de ementas e PPCs; (iv) recorte geográfico único.

Também se observa a necessidade de investimento em formação docente, de adoção mais ampla de metodologias ativas e de fortalecimento do letramento digital desde o início do curso. Como desdobramentos, futuras pesquisas podem aprofundar a análise das ementas e cargas horárias das disciplinas, investigar o impacto da formação tecnológica na trajetória profissional dos egressos e comparar experiências entre diferentes regiões e tipos de instituições. Essas abordagens podem contribuir para um debate mais qualificado sobre políticas públicas educacionais e para a consolidação de uma formação jurídica crítica, interdisciplinar e alinhada às demandas da sociedade digital.

REFERENCIAS

BARRETTO, Raquel Figueiredo. Novas competências profissionais para o curso de Direito: a importância da competência interpessoal. In: Congresso Nacional de Educação – CONEDU, 2024. Anais [...]. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2024/GT20/679b67849c730_3001_2025085028.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2025.

BENATTI, Flavia Petra Melara; BENATTI, Marcelo de Almeida. Inteligência artificial: impactos no direito e educação. Revista [...], 2024. Disponível em: <<https://publicacoes.uniesp.edu.br/index.php/12/article/view/235>>. Acesso em: 30 ago. 2025.

BORGES ALVES, G.; CAMPOS, G. As conexões entre direito, tecnologia e mercados. Revista Reflexão e Crítica do Direito, v. 9, n. 2, p. 83-107, 2022. Disponível em: <<https://revistas.unaerp.br/rcd/article/view/2299>>. Acesso em: 15 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resol_%20CNE%20n5.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância – EaD em cursos de graduação presenciais. Disponível em: <<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-2117-2019-12-06.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2025.

BUSTILLO, Luisa Nascimento; FERREIRA, Grasielle Augusta. Alfabetização digital. Revista de Direitos e Garantias Fundamentais, v. 18, n. 2, 2017. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8697490>>. Acesso em: 15 abr. 2025.

GRECO JUNIOR, Raul; LACERDA, Tiago Eurico de; DUTRA, Alessandra. O letramento digital e a inclusão tecnológica como um processo de conquista do esclarecimento em Kant. In: Vox Littera, 2020. Disponível em: <<https://voxlittera.com.br/wp-content/uploads/2022/02/letramento-e-ensino.pdf#page=211>>. Acesso em: 15 abr. 2025.

HOGEMANN, E. R. O futuro do Direito e do ensino jurídico diante das novas tecnologias. Revista Interdisciplinar do Direito – Faculdade de Direito de Valença, v. 16, n. 1, p. 105-115, 2018. Disponível em: <<https://revistas.faa.edu.br/FDV/article/view/487>>. Acesso em: 30 ago. 2025.

LACERDA, Nathália Polyana Couto. A proposição de um chatbot de inteligência artificial nas instituições de ensino superior das faculdades de Direito. 2022. Dissertação (Mestrado em Direito). Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USIN_9f5c22696aeaf0092fd1593d7621be31>. Acesso em: 13 abr. 2025.

LIMA, Stephane. Transformações no ensino jurídico. 2021. Disponível em: <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/67702767/Transformacoes_no_Ensino_Juridico-libre.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2025.

MAIA FILHO, Mamede Said; JUNQUILHO, Taina Aguiar. Projeto Victor: perspectivas de aplicação direta da inteligência artificial. Revista de Direitos e Garantias Fundamentais, v. 19, n. 3, 2018. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8697581>>. Acesso em: 15 abr. 2025.

OAB NACIONAL. OAB Nacional aponta baixa qualidade de cursos de Direito, em entrevista à TV Cultura. 2022. Disponível em: <<https://www.oab.org.br/noticia/60011/oab-nacional-aponta-baixa-qualidade-de-cursos-de-direito-em-entrevista-a-tv-cultura>>. Acesso em: 30 ago. 2025.

QUEIROZ, Daiane de. Inteligência artificial e o ensino jurídico: aspectos da Resolução nº 5 DCN do curso de graduação em Direito. In: II Congresso de Direito, Tecnologia e Inovação, 2020. Anais [...]. Disponível em: <<https://aberto.univem.edu.br/bitstream/handle/11077/1774/Caderno%20de%20artigos%20e%20resumos%20-%20II%20Congresso%20de%20Direito%20Tecnologia%20e%20Inovacao.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=174>>. Acesso em: 30 ago. 2025.

QUEIROZ, Daiane de. Ensino jurídico e perspectivas das tecnologias disruptivas na qualidade do ensino superior. 2020. Tese (Doutorado). Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFOR_bfdbac29883a2fc1a2b2e-cd37077448d>. Acesso em: 13 jan. 2025.

REIS, Henrique Marcelo Guérin; MIRANDA, Luiz Fernando Prado de; DAMY, Antonio Sérgio Azevedo. A inteligência artificial à disposição dos operadores do Direito. 2019. Disponível em: <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/102607189/695-Texto_do_artigo-2249-2-10-20190618-libre.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2025.

SALES, Ana Débora Rocha. As metodologias ativas no ensino jurídico: aplicabilidade na inteligência artificial. Revista de Argumentação e Hermenêutica Jurídica, v. 8, n. 1, 2022. DOI: 10.26668/IndexLawJournals/2526-0103/2022.v8i1.8937. Disponível em: <<https://www.indexlaw.org/index.php/Hermeneutica-Juridica/article/view/8937>>. Acesso em: 11 fev. 2025.

SANTANA, Adriane Alves da Silva. O ensino jurídico no contexto da digitalização das relações sociais: o papel do NPJ. 2022. Dissertação (Mestrado). Disponível

em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USIN_fff4152aa35d63ad97fadf-1dd4a46768>. Acesso em: 13 jan. 2025.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT20.008

PERSPECTIVAS DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DIÁLOGOS ENTRE DAVID AUSUBEL E PAULO FREIRE¹

Priscila do Nascimento Bezerra²

Paulo Henrique Marques de Queiroz Guedes³

RESUMO

As escolas abrem possibilidades de instigar em seus estudantes o ânimo pela observação, o olhar interpretativista do contexto social, a dedução de consequências, a busca por fontes seguras e relevantes para se informar e resolver problemas. Caminhando nessa esteira está a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ao propor uma formação voltada para a diversificação dos estudos nas mais diversas áreas do conhecimento, visando uma formação humana a partir da concepção de omnilateralidade e em busca de superar a lógica reducionista de conduzir a formação educacional inteiramente direcionada ao acesso ao mercado de trabalho. Nessa direção, objetivamos

- 1 O presente estudo é parte da pesquisa bibliográfica da dissertação de mestrado 'Interfaces entre os programas de iniciação científica e as bibliotecas dos Institutos Federais: potenciais contribuições aos estudantes pesquisadores dos cursos técnicos integrados ao ensino médio' que está em andamento no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal da Paraíba (IFPB), Campus João Pessoa, do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT).
- 2 Mestranda do ProfEPT do IFPB/Campus João Pessoa, Bibliotecária-Documentalista no Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), priscila.bezerra@academico.ifpb.edu.br.
- 3 Doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Professor Titular do IFPB, atuando como docente no Campus Cabedelo e no ProfEPT - IFPB/Campus João Pessoa, paulo.guedes@ifpb.edu.br.

compreender os processos de aprendizagem no contexto da EPT, mediante reflexão sobre a perspectiva teórica da aprendizagem significativa no processo de construção do conhecimento, proposta por David Ausubel, e pela concepção de uma educação humanizadora e pensamento crítico defendidos por Paulo Freire. No que concerne aos procedimentos metodológicos, assumimos uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, com a utilização da pesquisa bibliográfica como técnica de coleta de dados. No que concerne a base teórica fundamental trazida para a análise proposta, destacamos Moreira e Masini (1982); Ausubel; Novak e Hanesian (1980); Freire (2021, 2015, 2011a, 2011b); Ferro e Paixão (2017); Pacheco (2020, 2015); Saviani (2011); Della Fonte (2018), dentre outros. Nessa esteira, os resultados apontam que a compreensão de Freire de uma formação humana dirigida para alcançar a verdadeira liberdade da humanidade e o processo do conhecimento proposto na teoria da aprendizagem significativa de Ausubel convergem com os princípios norteadores da EPT. Conclui-se que a possibilidade de participação dos educandos no processo de ensino e o incentivo à postura crítica possibilita a compreensão do contexto cultural, social e político por parte do estudante, a partir do incentivo ao pensamento crítico, à autonomia e à aprendizagem substancial.

Palavras-chave: Aprendizagem, Educação Profissional e Tecnológica, Aprendizagem significativa, Educação omnilateral, Institutos Federais.

INTRODUÇÃO

Repetidamente os processos de ensino e aprendizagem são discutidos e sofrem influências, principalmente diante do rápido desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da imersão na sociedade da informação. Nesse contexto, o espaço escolar pode ser um ambiente promissor para o desenvolvimento do pensamento crítico, para instigar em seus educandos a perspicácia relacionada à análise da realidade do seu entorno, à observação crítica, à dedução de consequências, à busca de fontes e dados seguros e relevantes para se informar e resolver problemas.

Na escola “fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber” (FREIRE, 2021, p. 43). Nesse sentido, o professor, então, pode ser visto muitas vezes como um simples transmissor do conhecimento, ao invés de um orientador para a promoção de ações que facilitem a construção do conhecimento para o educando e que oportunize ao estudante a habilidade de adquirir conhecimentos de maneira autônoma e com eficácia, distanciando-se da antiga percepção de uma educação centrada no professor como responsável pela transmissão de conteúdos estáticos e numa avaliação meramente “decoreba”, que engloba aspectos limitados do conteúdo ensinado. Daí, entra em cena o desafio de desenvolver no educando a necessidade de “aprender a aprender”, de como consolidar uma estrutura organizada de informações que possam ser interligadas e sirvam de base para a construção do conhecimento.

Sob tal perspectiva, “um dos maiores trabalhos do professor consiste, então, em auxiliar o aluno a assimilar a estrutura das disciplinas e a reorganizar sua própria estrutura cognitiva, mediante a aquisição de novos significados que podem gerar conceitos e princípios” (MOREIRA; MASINI, 1982, p. 41). Ainda, temos que “[...] o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos” (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 8). Dessa forma, o professor tem a missão de inves-

tingar aquilo que o aluno conhece para que seja possível tecer estratégias metodológicas para apresentação de novos conhecimentos.

Similarmente, Freire (2021, p. 115) caminha na mesma concepção ao enfatizar que os educadores necessitam oportunizar a escuta do educando e respeitar a sua “leitura de mundo”, ou seja, direcionar esforços para compreensão de como o educando interpreta e interage com a realidade, estando atento às “[...] suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, [aprender] a falar com ele” (FREIRE, 2021, p. 115). Tal prática “é a maneira correta que tem o educador de, com o educando e não sobre ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de inteligir o mundo” (FREIRE, 2021, p. 118).

Nessa esteira está a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ao propor uma formação humana a partir da concepção da omnilateralidade, que busca o desenvolvimento integral e autônomo do sujeito, bem como, a sua conscientização crítica e social da realidade para alcançar uma formação significativa. Assim, tenciona possibilitar a compreensão do trabalho não alienado, isto é, como são arranjos os controles da produção econômica e mercadológica impostos pelas classes hegemônicas, pretendendo superar a lógica reducionista de conduzir a formação educacional inteiramente direcionada ao mercado de trabalho. Nesse contexto, a EPT enfrenta o desafio de desenvolver um novo conceito de educação no Brasil, carregando a missão ímpar de formar cidadãos conscientes por meio de uma formação integral, centrada na perspectiva humana e propiciando aos seus estudantes desenvolver a percepção crítica e a compreensão da realidade em sua integralidade (RAMOS, 2014).

Partindo desses entendimentos, esta pesquisa objetivou compreender os processos de aprendizagem no contexto da EPT, mediante análise baseada na teoria da aprendizagem significativa no processo de construção do conhecimento, proposta por David Ausubel, e pela concepção de uma educação humanizadora e promotora da consciência crítica defendida por Paulo Freire. Desse modo, diante do objetivo apresentado, definimos como proposta metodológica uma análise com abordagem

qualitativa, por meio da coleta de dados baseada na revisão bibliográfica, pretendendo contribuir com a ampliação da compreensão do arcabouço teórico relacionado à EPT, além de expor visões teóricas que fortalecem o desenvolvimento do entendimento do fazer pedagógico diante da grande responsabilidade educativa assumida pela EPT.

Para esse fim, recorreremos a um aporte teórico para fundamentar as convergências e possibilidades reflexivas relacionadas ao nosso objetivo a partir dos estudos de Moreira e Masini (1982); Ausubel; Novak e Hanesian (1980); Freire (2021, 2015, 2011a, 2011b); Ferro e Paixão (2017); Pacheco (2020, 2015); Saviani (2011); Della Fonte (2018), dentre outros que convergem com a concepção de uma aprendizagem significativa relacionada às bases conceituais de desenvolvimento da EPT. Assim, este estudo é composto por esta introdução; por uma breve apresentação metodológica; pela exposição dos resultados e discussão, englobando reflexões sobre as relações conceituais contributivas de David Ausubel e Paulo Freire, que se apresentam convergentes com os princípios norteadores da EPT; pelas considerações finais e referências.

METODOLOGIA

É essencial ao desenvolvimento de uma pesquisa a descrição de todos os procedimentos metodológicos utilizados para alcançar o objetivo pretendido, com o intuito de realizar uma sistematização científica das informações reunidas e abrir caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais (GIL, 2023, p. 1; MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 155). Assim, trazemos como proposta metodológica uma análise com abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, com a utilização da pesquisa bibliográfica como técnica de coleta de dados.

Entendemos a natureza qualitativa quando “mediante um processo não matemático de interpretação, descobrir conceitos e relações entre os dados e organizá-los em um esquema explicativo” (GIL, 2021, p. 2). Assim, Gil (2021) enfatiza que as pesquisas qualitativas possuem uma natureza

interpretativista, uma vez que o pesquisador estuda o fenômeno em seu ambiente natural, buscando compreender o significado atribuído a determinada situação através do olhar do participante da pesquisa. Segundo seu objetivo, trata-se de uma pesquisa com viés descritivo e exploratório, considerando que a pesquisa exploratória “tem como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GIL, 2023, p. 27). Com relação à pesquisa descritiva, a atenção é voltada à “descrição das características de determinada população ou fenômeno. Podem ser elaboradas também com a finalidade de identificar possíveis relações entre variáveis” (GIL, 2023, p. 27).

Ainda, conforme técnica de coleta de dados, a tipologia da pesquisa pode ser considerada como uma pesquisa bibliográfica, pois a análise é feita com base em material que já foi publicado, possuindo como vantagem primordial a vasta cobertura de fenômenos pesquisados, diferentemente do que aconteceria se o pesquisador fosse buscar os dados de maneira direta (GIL, 2023). Nessa compreensão, a revisão bibliográfica foi realizada a partir do levantamento das produções acadêmicas que auxiliassem na delimitação e convergência temática da área de interesse da pesquisa por meio do acesso às bases de dados científicas como, por exemplo, o 'Portal de Periódicos', o 'SciELO Brasil' e, também, o 'Google Acadêmico', além de pesquisas em livros físicos. Ressaltamos que não utilizamos nenhum software específico para gerenciar e sistematizar a referida pesquisa, sendo feita uma análise detalhada dos resultados recuperados ao longo da busca, a fim de identificar os estudos com uma abordagem teórica convergente com o propósito deste estudo, conforme análise que será apresentada a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, apresentaremos a análise realizada por meio do olhar qualitativo baseado na revisão bibliográfica. Para tal, estruturamos os

resultados em três partes visando uma melhor organização e discussão das perspectivas teóricas apresentadas por Ausubel, Freire e demais autores que convergem com as bases conceituais da EPT.

AUSUBEL: A TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Quando buscamos conhecer a Teoria da Aprendizagem Significativa, que se origina inicialmente na década de 1960, foi possível notar uma relação entre a origem das inquietações sobre o tema aprendizagem do seu criador, David Paul Ausubel (1918-2008), e os traumas vivenciados por ele quando ainda era criança. Ausubel, psicólogo norte-americano, filho de uma família judaica desprovida de grandes recursos, durante seus anos iniciais do período escolar, foi alvo de preconceito, violência, castigos e humilhações advindas das práticas opressivas e discriminatórias na escola, chegando a comparar o ambiente escolar com uma prisão (FERRO; PAIXÃO, 2017, p. 49-50). Por tal motivo, podemos compreender a sua proposta de aprendizagem como uma reação positiva às várias práticas educativas retrógradas e agressivas sofridas por seu autor durante a infância.

Além da formação em Psicologia, também era médico, com doutoramento em Psicologia do Desenvolvimento, onde iniciou seus primeiros estudos acerca da aprendizagem significativa. Atuou como professor em várias universidades, trazendo a partir dessas experiências profissionais o norte que o conduziu a desenvolver métodos de aprendizagem baseados na cognição e que repeliam a prática da memorização, enfatizando os aspectos mais significativos no processo da aprendizagem (SILVA et al, 2019, p. 180).

Na esteira da construção do conhecimento a partir da cognição, a aprendizagem é entendida por Ausubel como “[...] um processo de armazenamento de informação, condensação em classes mais genéricas de conhecimentos, que são incorporados a uma estrutura no cérebro do indivíduo, de modo que esta possa ser manipulada e utilizada no futuro”

(MOREIRA; MASINI, 1982, p. 3-4). Assim, Ausubel também sinaliza a necessidade de desenvolver a habilidade de organização mental das informações, sendo importante frisar que a teoria de Ausubel tem iluminação na Teoria Construtivista de Piaget.

Ainda dentro dessa perspectiva, é importante esclarecer que o processo de aprendizagem, de acordo a teoria de Henri Wallon, é baseada no desenvolvimento humano como uma integração entre as dimensões cognitiva, afetiva e motora, que ainda são afetadas pela interação entre fatores orgânicos e sociais (VASQUES, 2024, p. 49). Nesse sentido, a dimensão afetiva aborda os sinais internos pertinentes ao ser humano; a motora diz respeito ao movimento do corpo e práticas repetitivas; e, a dimensão cognitiva tem relação com a aprendizagem desenvolvida na mente do ser humano (VASQUES, 2024, p. 49-50).

Ademais, Ausubel, Novak e Hanesian (1980) exprimem que a maneira como a aprendizagem é incorporada pelo indivíduo pode ser definida por duas vertentes: a aprendizagem por recepção e por descoberta. Na aprendizagem por recepção, espera-se que o educando consiga apenas “internalizar ou incorporar o material (uma lista de sílabas sem sentido ou adjetivos emparelhados; um poema ou um teorema geométrico) que é apresentado de forma a tornar-se acessível ou reproduzível em alguma ocasião futura [...]” (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 20). Assim, numa perspectiva educacional, os conhecimentos são entregues aos estudantes de modo acabado, finalizado, sem a busca de informações prévias por parte do educando do tema que foi apresentado, isto é, a informação é recepcionada de maneira pronta pelo aprendiz.

Com relação à aprendizagem por descoberta, o estudante é o responsável por buscar informações e construir a sua visão preliminar do conhecimento antes mesmo de tentar incorporar à sua estrutura cognitiva um conceito mais formal (FERRO; PAIXÃO, 2017, p. 51-52). Tal ação pode ser exemplificada com tarefas práticas, como tentar descrever a constatação de uma reação química ou pensar formas de resolver um problema sem conhecer necessariamente a teoria. Similarmente, a

depende da conjuntura da qual é proveniente, seja pela aprendizagem por recepção (os conteúdos são apresentados em seu formato finalizado), seja pela aprendizagem por descoberta (os assuntos a serem aprendidos são descobertos necessariamente pelo estudante), a aprendizagem pode se desenvolver de modo significativo ou mecânico.

Com relação à aprendizagem mecânica, os conteúdos são fornecidos de forma exata e autocrática, sendo que a compreensão de novas informações existe “[...] com pouca ou nenhuma associação com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva. Nesse caso, a nova informação é armazenada de maneira arbitrária. Não há interação entre a nova informação e aquela já armazenada” (MOREIRA; MASINI, 1982, p. 9). Dessa forma, a aprendizagem ocorre pelo tradicional estímulo à memorização, sem nenhum tipo de atenção com a real assimilação do conteúdo, acontecendo de maneira arbitrária, comprometendo severamente a conservação do conhecimento na mente do estudante.

No que concerne à aprendizagem significativa, conforme Ausubel (1968, p. 85-90), temos a existência de uma nova informação que é agregada à estrutura cognitiva do estudante por meio do conhecimento prévio que este possui, denominado de subsunçor, de maneira substancial e não arbitrária⁴, em ordem do mais geral ao específico. Assim, a nova informação será ligada aos subsunçores (conceitos e ideias) já presentes em sua estrutura cognitiva, onde ancoram e se relacionam hierarquicamente. Desse modo, conhecemos que:

a aprendizagem significativa é um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo. Ou seja, neste processo a nova informação interage com uma estrutura de conhecimento específica, a qual Ausubel define como conceitos subsunçores ou, simplesmente, subsunçores (subsumers),

4 Para que ocorra uma relação não-arbitrária e substantiva é necessário que as ideias sejam relacionadas a alguma característica relevante preexistente na estrutura cognitiva do educando, considerando, como, por exemplo, uma associação com uma figura, cor ou conceito (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 34)

existente na estrutura cognitiva do indivíduo (MOREIRA; MASINI, 1982, p. 7).

Pelo exposto, compreendemos que a Aprendizagem Significativa ocorre quando uma nova informação é associada com uma característica significativa pré-existente (subsunçores) na estrutura cognitiva do aprendiz. Nesse sentido, ocorre uma articulação com o conhecimento anterior presente na estrutura cognitiva do educando, se ancorando para surgir uma modificação mútua entre a informação prévia e a nova informação aprendida, sendo esta a condição indispensável no entendimento de Ausubel para a origem da aprendizagem significativa.

Dessa maneira, o conhecimento prévio do estudante é a premissa norteadora da teoria ausubeliana, tendo como ideia central iniciar os conteúdos relacionados aos que o estudante já conhece para alcançar assim a Aprendizagem Significativa, uma vez que ‘conhecimentos prévios’ irão servir como um âncora para o novo conhecimento adquirido. Pelo exposto, após apreensão substantiva do conhecimento, o aprendiz terá a capacidade de explicar, por meio de suas próprias palavras, o significado do que foi aprendido.

Nesse contexto, para a efetivação de uma aprendizagem significativa, faz-se necessária uma estruturação lógica e sequencial, a partir do aproveitamento dos conhecimentos pré-existentes do estudante que, por sua vez, estarão assim motivados a aprender em razão da “familiaridade” com o conteúdo. Consoante Ausubel, é imprescindível um processo de atenção e motivação continuados entre o professor e o estudante para que este último possa efetivamente fixar o que foi apresentado pelo professor, alcançando os objetivos da formação e criando efetivamente uma aprendizagem significativa.

Importante frisar, conforme Ferro e Paixão (2017) e Moreira e Masini (1982), que a aprendizagem significativa não faz oposição a aprendizagem mecânica, ao contrário, existe uma relação de dependência e/ou complementação, uma vez que pode não existir um conhecimento prévio (ou subsunçor) para ancorar a nova aprendizagem, podendo ter origem

na aprendizagem mecânica até que se formem conhecimentos relevantes que auxiliem na integração da estrutura cognitiva para uma futura formação de subsunçores, propiciando uma futura aprendizagem significativa. Nas palavras de Ferro e Paixão (2017, p. 52), entendemos que:

é igualmente importante ressaltar que, para os autores em estudo, as aprendizagens mecânica e significativa não são completamente dicotomizadas, haja vista que mesmo sendo qualitativamente descontínuas em face dos processos psicológicos subjacentes a cada uma, não podem estar situadas em pólos opostos do mesmo continuum. A propósito do continuum existente entre a aprendizagem mecânica e a aprendizagem significativa, Ausubel esclarece que a primeira é inevitável no caso de conceitos inteiramente novos para o aprendiz, porém, posteriormente, essa aprendizagem se transformará em significativa (FERRO; PAIXÃO, 2017, p. 52).

Destacamos ainda que Ausubel aprofunda seus estudos desdobrando a aprendizagem significativa em: representacional, conceitual e proposicional, além de detalhar os benefícios da utilização de mapas conceituais para facilitar a criação relacional hierárquica⁵. Contudo, em razão da necessária delimitação temática e extenso desdobramento dos aspectos da Teoria da Aprendizagem Ausubeliana, não iremos avançar nas implicações conceituais da Teoria de Ausubel em sua totalidade.

Diante do exposto, é perceptível identificar vários elementos na concepção da aprendizagem significativa de Ausubel que são relacionáveis com a perspectiva educacional de Paulo Freire, desde sua perspectiva de ensino a partir de instrumentos e vivências presentes na vida dos educandos até o entendimento da relevância de associar os novos conhecimentos aos aspectos e contextos da vida dos estudantes para que ocorra uma verdadeira aprendizagem originada no saber do educando. É nessa com-

5 Para o aprofundamento da temática, recomendamos a leitura do livro 'AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph Donald; HANESIAN, Hellen. **Psicologia Educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/762503939/David-Paul-Ausubel-e-Joseph-Donald-Novak-e-Hellen-Hanesian-Psicologia-Educacional>. Acesso em: 19 jan. 2025.

preensão que continuaremos realizando uma breve discussão sobre as contribuições de Paulo Freire a seguir.

PAULO FREIRE: POR UMA VISÃO CRÍTICA DE MUNDO

Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), nascido em Casa Amarela, bairro do Recife, em Pernambuco, é um grande educador brasileiro que colocou em prática métodos transformadores ao longo da sua jornada na educação, transmitindo sua visão libertadora e o desejo pela justiça social, sendo, portanto, considerado patrono da Educação Brasileira e possuindo reconhecimento mundial por sua atuação. Nasceu num contexto social de classe média baixa, mas vivenciou a pobreza, deixando os estudos de lado, ainda jovem, para ajudar a sustentar sua família após o falecimento do seu pai, que ocorreu em 1934 (FREIRE, 2017, p. 41-49). Formou-se como bacharel em Direito (1943-1947) na Faculdade de Direito do Recife, contudo não exerceu a profissão de advogado, atuando como educador e mobilizador social.

Ao analisar os interesses políticos envolvidos com a exclusão dos anal-fabetos, Freire foi vítima da Ditadura Militar por sua forma de se posicionar no mundo, sempre de maneira crítica e mobilizadora. Amplamente conhecido pelo método Paulo Freire, ou método de alfabetização de adultos, defendeu o pensamento pedagógico de que o principal propósito da educação reside na ação de conscientização crítica do educando. Em vista disso, entre os anos de 1964 e 1979, Freire foi exilado em razão da exposição dos seus pensamentos, mas não deixou de continuar empenhando-se em suas convicções, expondo as suas ideias e colocando em prática suas concepções de liberdade por meio da educação, uma vez que, consoante Freire (2021, p. 47) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Já em 1960, causou uma revolução na educação brasileira ao defender sua concepção de uma alfabetização guiada pela realidade da vida do estudante, uma vez que, em seu entendimento, o respeito às vivências do

aprendiz possibilita a abertura para alcançar uma visão crítica e de mundo para transformação da vida concreta do educando. Nesse aspecto, podemos visualizar uma convergência de pensamento com Ausubel, como vimos anteriormente. Nessa esteira, Freire (2011a, p. 126) aduz que:

quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos. Essa nos parece mesmo a grande característica negativa de todo o nosso agir educacional – a de vir enfatizando cada vez mais em nós as posições ingênuas, que nos deixam sempre na periferia de tudo o que tratamos (FREIRE, 2011a, p. 126).

Nessa construção, uma das principais preocupações de Freire pode ser compreendida como um reflexo da pedagogia moderna, por meio da sua compreensão e defesa “[...] de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (FREIRE, 2011a, p. 117). Sob esse olhar, Freire anuncia o entendimento de que não é possível alcançar a compreensão do “saber democrático” de modo autoritário, fazendo referência a necessária atuação crítica e ao trabalho compartilhado entre o educador e o educando. Nesse cenário, Freire (2011a, p.136) aponta a origem do desejo de alfabetizar para “democratização da cultura” enquanto nos conta sobre a sua experiência como educador:

Com seis meses de experiências, perguntávamos a nós mesmos se não seria possível fazer algo, com um método também ativo, que nos desse resultados iguais, na alfabetização do adulto, aos que vínhamos obtendo na análise de aspectos da realidade brasileira.

Desde logo, afastáramos qualquer hipótese de uma alfabetização puramente mecânica. Desde logo, pensávamos a alfabetização do homem brasileiro, em posição de tomada de consciência, na emersão que fizera no processo de nossa realidade. Num trabalho com que tentássemos a promoção da ingenuidade em criticidade, ao mesmo tempo em que alfabetizássemos. Pensávamos numa alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fosse uma introdução a esta democratização (FREIRE, 2011a, p. 135-136).

Sob essa visão, a alfabetização pensada por Freire está intrinsecamente ligada à “democratização da cultura”, envolvendo a percepção do

educando sobre a sua existência, sobre o seu espaço no mundo e sobre o potencial da sua vivência, diferente do que as classes dominantes tentam inculcar na mente dos menos favorecidos.

Aprofundando as leituras de Paulo Freire, no decorrer dos diálogos e reflexões do livro ‘Educação como prática da liberdade’, percebemos sua compreensão sociológica da aprendizagem, contextualizada por sua percepção acerca da crise de valores, tradições e fluidez social que constroem novos sentidos da vivência em sociedade. Sempre atento às razões diante dos interesses da elite, critica a forma como as classes populares são manipuladas para servirem aos privilégios dos mais abastados financeiramente. Nesse passo, Freire (2011b), em seu livro ‘Pedagogia do oprimido’, critica a denominada “educação bancária” que se opõe à perspectiva freiriana de “educação problematizadora”. Avançando em sua crítica ao compartilhamento de conhecimentos e conteúdos que trata a realidade como algo estático, deslocado e, que desconsidera a experiência existencial dos educandos, Freire (2011b, p. 79) assevera que:

quanto mais analisamos as relações educador-educando, na escola, em qualquer dos seus níveis, (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que essas relações apresentam um caráter especial e marcante - o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras. Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tende a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica num sujeito - o narrador - e em objetos pacientes, ouvintes - os educandos (FREIRE, 2011b, p. 79).

A crítica à concepção de educação bancária, denunciada por Freire (2011b), diz respeito a sua oposição à postura de detentor do saber pelo professor, que frequentemente é encarado como uma verdadeira enciclopédia na iminência de depositar (origem da associação ao termo “bancária”) os conteúdos a serem ministrados nas mentes “ocas” dos aprendizes. Nas palavras de Freire, compreendemos que:

na visão “bancária” de educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que

se funda numa das manifestações instrumentais da teologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 2011b, p. 81).

Com efeito, é possível observar no excerto citado anteriormente que a educação bancária se desenrola numa constante de “cabo de guerra” de relações de poder, onde a corda mais forte é representada pelo “opressor” quando este “doa” seu conhecimento aos “oprimidos” e estes, por seu estado de ignorância, seguram o lado mais fraco da corda, sempre fraca em razão da limitação imposta pelo “opressor”. De modo oposto, uma pedagogia pensada para a conscientização oportuniza a construção de autonomia no indivíduo que, nesse passo, se torna um ser humano crítico, com capacidade de intervir em sua realidade e modificá-la. Assim, na visão libertadora de Paulo Freire, a educação não é neutra, pelo contrário, educar passa a ser uma ação política. Dessa maneira, Freire (2011a, p. 104) aponta para a carência de “[...] uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço [...] A [inserção] da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida”.

Consoante com Ausubel, Freire (2011b) defende a educação enquanto prática problematizadora, na qual os estudantes não devem ser vistos como “vasilhas” que necessitam ser “enchidas” pelo professor numa dimensão de que “quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente encher’, tanto melhores educandos serão” (FREIRE, 2011b, p. 80). Assim, o aprendiz não deve ser encarado como sujeito abstrato, mas contextualizado, conectado ao mundo em suas distintas dimensões. Nesse passo, como já amplamente debatido na seção dedicada a abordar a Teoria da Aprendizagem de Ausubel, o desafio imposto às práticas pedagógicas reside na missão de dissolver a transmissão exclusivamente mecânica que serve como procedimento de dominação e adestramento.

Nesse encadeamento, Freire (2021, p. 24) entende que “ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando”, uma vez que é na “dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos” (FREIRE, 2021, p. 25).

A prática da “dialogicidade” mencionada por Freire refere-se à substancialidade da educação “como prática de liberdade” (FREIRE, 2011b). Desse modo, “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2011b, 108). Pelo exposto, a prática do diálogo não deve ocorrer por meio da idealização “bancária”, mas por intermédio do “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo.” (FREIRE, 2011b, p. 109), visto que a prática educativa não deve reproduzir as vozes opressoras que promovem discursos que se fixam no silêncio dos oprimidos.

Ainda de acordo com Freire, é necessário lutar por uma formação humana dirigida para alcançar a verdadeira liberdade da humanidade, através da capacidade de compreensão, criação e transformação da realidade. Destacamos a relação de simbiose mútua entre a visão de mundo de Freire e a pertinência de associar os novos conhecimentos propostos aos contextos e visão de mundo dos educandos, almejando a aprendizagem significativa defendida por Ausubel. Nessa lógica, uma concepção de aprendizagem direcionada à conscientização e à construção de autonomia do ser humano, tornando-o capaz de intervir em sua realidade e modificá-la, está relacionada com as concepções defendidas pela EPT, que, por sua vez, busca o desenvolvimento de uma educação comprometida com a formação humana e cidadã voltada para a inclusão social, objetivando a construção de sujeitos autônomos, capazes de transformar as realidades sociais ao seu redor.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: BREVES CONSIDERAÇÕES

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), por intermédio dos Institutos Federais (IFs), viabilizam o desafio de um novo conceito de educação no Brasil⁶, que busca uma formação omnilateral do estudante, ultrapassando a visão tão somente formadora de mão de obra especializada para atender às demandas capitalistas do processo produtivo, dentro de uma perspectiva em que o estudante desenvolva a percepção crítica e compreenda a realidade em sua totalidade. À vista disso, conforme preconiza a Resolução nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o desenvolvimento da EPT, em seu segundo artigo, compreendemos que:

Art. 2º A Educação Profissional e Tecnológica é modalidade educacional que perpassa todos os níveis da educação nacional, integrada às demais modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, organizada por eixos tecnológicos, em consonância com a estrutura sócio-ocupacional do trabalho e as exigências da formação profissional nos diferentes níveis de desenvolvimento, observadas as leis e normas vigentes (BRASIL, 2021, p. 1).

Nessa esteira, destacamos um importante princípio norteador da EPT, que é a concepção da formação humana integral como princípio educativo, à medida que ambiciona a superação da divisão social do trabalho (onde temos os seres humanos que executam e os que pensam) a partir da compreensão do trabalho em uma perspectiva ontológica. No mesmo sentido, Pacheco (2020, p. 11) esclarece que a formação humana integral “objetiva formar o cidadão capaz de compreender os processos produtivos e qual o seu papel nestes processos, incluindo as relações sociais estabelecidas a partir daí”. Nessa perspectiva, Ciavatta (2005, p.2-3) argumenta que:

A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação

de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um País, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005, p. 2-3).

Diante desse panorama, a EPT procura incentivar uma postura integrativa entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, opondo-se à profissionalização reduzida tão somente ao mercado de trabalho, compreendendo, de modo como observa Pacheco (2020), um projeto educacional que abarca a formação intelectual geral, as humanidades, juntamente com a formação profissional, científica e tecnológica, rompendo assim com a lógica dos “[...] que são educados para explorar e os que são destinados a serem explorados” (PACHECO, 2020, p. 12). Diante do exposto, a educação preconizada pela EPT não busca nortear tão somente habilidades e competências, vai além, aspira a uma formação estudantil fundamentada no trabalho como princípio educativo, de maneira integral, desalienada, voltada ao desenvolvimento da autonomia e emancipação dos estudantes.

Em vista disso, faz-se importante mencionar nessa reflexão, mesmo que de maneira breve, o aporte teórico advindo da teoria marxista que é referência basilar para à EPT: o materialismo histórico-dialético, que enfatiza a dimensão histórica dos processos sociais. Consoante o entendimento de Leite (2017, p. 847), compreendemos que:

O materialismo histórico-dialético é um método de interpretação da realidade considerado como a teoria do conhecimento do marxismo originário. Ele se contrapõe aos dualismos dicotômicos próprios da lógica formal ao seguir os preceitos da lógica dialética. Defende a superação da dicotomia sujeito-objeto, pois infere que sujeito e objeto são dois aspectos de uma mesma realidade em contradição e em unidade indissolúvel

dos opostos. Assim, a unidade sujeito/objeto do conhecimento exige a compreensão concreta de ambos e fortalece a necessidade de entendermos que vivemos em uma sociedade essencialmente alienada/alienante que precisa ser superada. O processo dialético parte da análise de pólos contraditórios que em um confronto superam o momento anterior, produzindo, através da própria ação sobre a realidade, uma nova realidade pensada (LEITE, 2017, p. 847).

Nessa direção, partimos do entendimento de que a interpretação dos fenômenos diante da concepção do materialismo histórico-dialético passa pela “[...] análise crítica do atual quadro histórico, social, político e econômico, acreditamos que o materialismo histórico-dialético possa fomentar reflexões acerca da realidade” (LEITE, 2017, p. 848). Sob tal ponto de vista, concordamos com a autora, uma vez que a perspectiva teórica do materialismo histórico-dialético “[...] impulsiona o pesquisador a analisar de modo aprofundado o seu objeto de pesquisa e a buscar, de modo coletivo, transformar, mesmo que de forma sutil e processual, a realidade” (LEITE, 2017, p. 851-852). No mesmo sentido, Della Fonte (2018, p. 7) destaca que “[...] a proposta marxista é talvez a alternativa mais avançada e sistematizada em nossa luta contra um projeto que se limita a preparar e qualificar o trabalhador a partir dos interesses patronais”. Nesse mesmo passo, a autora ressalta o vigor da percepção “[...] marxiana de omnilateralidade na relação que pode ser estabelecida entre formação humana e trabalho” (DELLA FONTE, 2018, p. 7).

Por esse motivo, consoante com os aportes teóricos explicitados nessa reflexão, a EPT compreende a educação por intermédio de concepções e diretrizes que buscam abandonar a ideia de se apresentar como um instrumento para a preparação de pessoas para uma atividade determinada pelo mercado de trabalho. Ademais, a EPT persegue a formação integral do sujeito que, ao se tornar um profissional atuante no mundo do trabalho, assuma uma postura crítica, capaz de adquirir informações de maneira autônoma. Assim, a educação preceituada nos IFs propõe a formação de sujeitos para além do mercado de trabalho, ou seja, uma educação centrada na perspectiva humana e emancipatória, com visão

de base formativa que “sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar” (RAMOS, 2014, p. 84).

Em face do exposto, é de grande relevância que o educador conheça os seus estudantes, reconheça seus contextos e compreensões diante da sociedade e da realidade do mundo. Assim, conforme a estrutura da concepção da aprendizagem significativa em David Ausubel, será possível relacionar as novas informações ao conhecimento prévio do aprendiz. Ainda, concordando com a perspectiva teórica de Ausubel, Saviani (2011, p. 7) ressalta a relevância das relações interpessoais no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a aprendizagem não nasce dentro do isolamento social,

isso porque o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo (SAVIANI, 2011, p. 7).

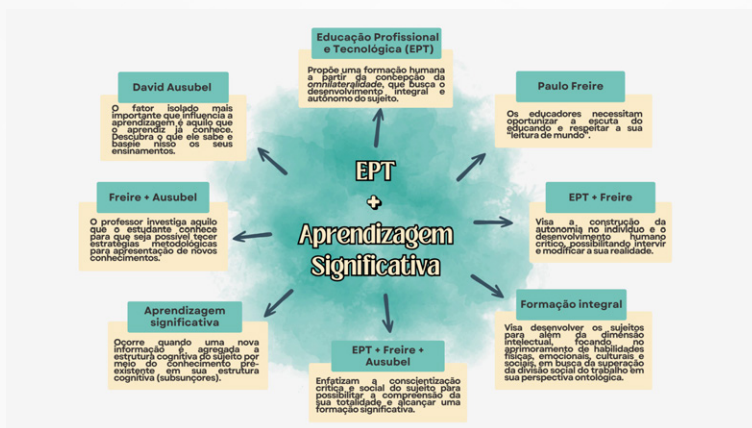
Ademais, apenas homens e mulheres como seres em construção “são capazes de realizar a complexa operação de, simultaneamente, transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio de sua linguagem criadora” (FREIRE, 2015, p. 107). Por conseguinte, Araújo e Frigotto (2015) ao realizarem uma interessante interseção de diálogos em consonância com o entendimento de Ausubel e Freire, destaca que o próprio educando deve ter competência para direcionar a sua aprendizagem, enfatizando o princípio da autonomia na perspectiva da promoção do ensino integrado desenvolvidos no âmbito da EPT, em que:

[...] a autonomia, condição desejável pelo ensino integrado, é aqui entendida como capacidade de os indivíduos compreenderem a sua realidade, de modo crítico, em articulação com a totalidade social, intervindo na mesma conforme as suas condições objetivas e subjetivas. Em outras palavras, reco-

nhecendo-se como produto da história, mas também como sujeito de sua história (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015, p. 74).

Pelo exposto, tendo em vista o objetivo central desta pesquisa de analisarmos os entrelaçamentos de convergências entre a EPT e as concepções de aprendizagens em Ausubel e Freire, disponibilizamos, a seguir, uma exposição relacional entre as perspectivas aqui apresentadas.

Figura 01: Exposição relacional entre as perspectivas de aprendizagem em Ausubel, Freire e a EPT.



Fonte: Estruturada pelos autores com base nos conceitos discutidos nesta pesquisa.

Nessa caminhada, compreendemos que a EPT apresenta condições ímpares ao carregar a missão de formar cidadãos conscientes por meio de uma formação integral que dialoga com diversas instâncias da cultura, ciência, tecnologia e trabalho, buscando superar a lógica de direcionar a formação profissional estritamente direcionada para a inserção no mercado de trabalho, buscando incentivar uma postura crítica, na qual o futuro profissional possa ser capaz de adquirir informações de maneira autônoma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A exposição empreendida nessa reflexão objetivou analisar os processos de aprendizagem que contribuem com a EPT mediante proposta de

análise fundamentada na teoria da aprendizagem significativa, apresentada por David Ausubel, bem como, pelo entendimento de Paulo Freire de uma educação humanizadora e fomentadora da consciência crítica, na qual constatamos ser perceptível a relevância do conhecimento prévio como elemento fundamental e determinante no processo educativo e originador de uma aprendizagem significativa. Assim, a convergência no entendimento dos autores e teorias apresentadas salientam que o contexto social, os contornos e os conhecimentos carregados pelos educandos devem sim ser considerados no processo educativo. Desse modo, a partir da “visão de mundo” dos educandos, de suas realidades, de suas histórias e de suas experiências de vida, é possível gerar novos conhecimentos que possam fazer sentido diante dos elementos presentes em sua realidade, originando uma aprendizagem verdadeiramente significativa.

Os conceitos destrinchados e analisados ao longo da pesquisa demonstram as diversas contribuições da aprendizagem dialógica e humanizadora proposta por Freire, além de destacar a sua percepção da realidade política, social e de consciência crítica necessária ao educando. Ademais, buscamos expressar a importância das contribuições da teoria da aprendizagem significativa, por intermédio da visão de Ausubel no que concerne ao processo de construção do conhecimento. Além disso, consideramos que as concepções apresentadas pelos autores mencionados podem ser ancoradas aos demais fundamentos da EPT, uma vez que esta última visa à formação de sujeitos emancipados e humanizados, pretendendo uma formação integrada entre ação e reflexão para superação das desigualdades sociais.

Nessa jornada, evidenciamos que os educandos, principalmente, os oriundos das classes populares e, em especial os da EPT, carecem de práticas educativas distanciadas das condutas escolares voltadas ao adestramento e à memorização, e mais próximas de uma ação-reflexão problematizadora. Para tal, é preciso que os educadores pensem em suas práticas pedagógicas a partir de associações com os saberes já existentes na estrutura cognitiva dos aprendizes, incentivando neles o desejo de

obter novas informações, tornando a aprendizagem significativa. Outrossim, os educadores precisam ter clareza sobre os conhecimentos prévios dos educandos com o intuito de oportunizar uma aprendizagem significativa. Para tanto, a participação dos educandos no processo de ensino e o incentivo à postura crítica sobre a realidade deve ser o norte ao longo das etapas da aprendizagem para tornar o estudante um sujeito ativo da sua própria aprendizagem.

Concluimos então que as concepções de aprendizagem na EPT podem ser compreendidas também por meio das concepções humanizadoras de Freire e a Teoria da Aprendizagem Significativa em Ausubel, gerando valiosas discussões que abarcam os princípios norteadores da EPT e possibilitam a ampliação da compreensão do contexto cultural, social e político por parte do estudante, a partir do incentivo ao pensamento crítico, à autonomia e à aprendizagem substancial.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, R. M. L; FRIGOTTO, G. **Práticas pedagógicas e ensino integrado.**

Revista Educação em Questão, v. 52, n. 38, p. 61-80, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956/5723>. Acesso em: 29 out. 2025.

AUSUBEL, D. P. Educational psychology. **A cognitive view.** 2. ed. New York:

Holt: Rinehart e Wiston, 1968. Disponível em: <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.112045/page/n135>. Acesso em: 19 out. 2019.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos:** uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003. Disponível em: <https://pdfcoffee.com/livro-ausubel-pdf-free.html>. Acesso em: 19 out. 2025.

AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph Donald; HANESIAN, Hellen. **Psicologia**

Educacional. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/762503939/David-Paul-Ausubel-e-Joseph-Donald-Novak-e-Hellen-Hanesian-Psicologia-Educacional>. Acesso em: 19 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09 abr. 2025.

CARRIL, M. da G. P.; NATÁRIO, E. G.; ZOCCAL, S. I. Considerações sobre aprendizagem significativa, a partir da visão de Freire e Ausubel: uma reflexão teórica. **E-Mosaicos**, v. 6, n.13, 68–78, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/30818>. Acesso em: 20 out. 2025.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho necessário**. Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 1-20, 2005. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122/5087>. Acesso em: 20 out. 2025.

DELLA FONTE, Sandra Soares. Formação no e para o trabalho. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**. v. 2, nº 2. Vitória: IFES, 2018, p. 6 – 19. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/383>. Acesso em: 19 out. 2025.

FERRO, Maria da G. D.; PAIXÃO, Maria do S. S. L. **Psicologia da aprendizagem**: fundamentos teórico-metodológicos dos processos de construção do conhecimento. Teresina: EDUFPI, 2017. E-book. 1 PDF.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 15.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. rev e atual :Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, Ana Maria de Araújo. **Paulo Freire: uma história de vida**. 2.ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como fazer pesquisa qualitativa**. São Paulo: Atlas, 2021.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. Contribuições do materialismo histórico-dialético para as pesquisas em Mestrados Profissionais na área de ensino de humanidades. **Investigação Qualitativa em Educação**, [S. l.], v. 1, 2017, p. 847 - 856. Disponível em: <https://ludomedia.org/publicacoes/livro-de-atas-ciaiq2017-vol-1-educacao/https://ludomedia.org/publicacoes/livro-de-atas-ciaiq2017-vol-1-educacao/>. Acesso: 20 de out. 2025.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MOREIRA, Marco A.; MASINI, Elcie F. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982. 1 PDF disponibilizado via Google Drive.

PACHECO, Eliezer. Desvendando os Institutos Federais: identidade e objetivos. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, n. 1, p. 4-22. 2020. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/575>. Acesso: 10 out. 2024.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais**: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1018/Fundamentos%20Poli%CC%81tico-Pedago%CC%81gicos%20dos%20Institutos%20Federais%20-%20Ebook.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 out. 2025.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica; v. 5).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, F. R. da.; NASCIMENTO, E. P.; OLIVEIRA, C. A. de.; GOMES, E. C. de S. A relação da teoria cognitiva da aprendizagem significativa com a concepção de

Ensino Médio Integrado na Educação profissional e tecnológica. **Revista Semiário de Visu**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 179–193, 2019. DOI: 10.31416/rsdv.v7i2.92.

Disponível em: <https://revistas.ifsertao-pe.edu.br/index.php/rsdv/article/view/92>.

Acesso em: 20 out. 2025.

VASQUES, Beatriz. A relação entre a afetividade e a aprendizagem. **Construção psicopedagógica**, São Paulo, v. 34, n. 36, 2024. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542024000200047&lng=es&nrm=iso.

Acesso em: 21 out. 2025.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT20.009

TRABALHO E EDUCAÇÃO: O CURRÍCULO INTEGRADO DA REDE DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ

Maria Josemeire Evangelista Lima¹João Paulo Silva do Nascimento²

O currículo, como o conhecemos hoje, é uma construção social, o qual é organizado intencionalmente, sistematizado e centrado no projeto formativo que se intenta construir. O currículo integrado amplia o conceito de currículo com a ideia de formação integral dos sujeitos.

Para darmos início a esta pesquisa, consideramos que as transformações na educação, impulsionadas pelas reformas implementadas no Brasil, especialmente a partir da década de 1990, foram promovidas por organismos internacionais e locais em resposta a uma nova demanda educacional. Essa demanda visava a formar um novo perfil de trabalhador, equipado com diversas competências para atender às exigências tecnológicas do processo produtivo. O mundo do trabalho passa por uma reestruturação produtiva, caracterizada por um mercado cada vez mais competitivo e seletivo. De acordo com Gomes (2002), essa transformação gerou insegurança para os trabalhadores devido ao aumento do desemprego, consequência da transição do modelo fordista para um sistema de produção flexível. Essa reestruturação simboliza a retomada da acumu-

1 Mestra em Educação Profissional e Tecnológica do PROFEPT/IFCE, josemeire.lima@uece.br;

2 Mestre em Educação Profissional e Tecnológica do PROFEPT/IFCE, jpaulo_adm@hotmail.com

lação de capital, agora em um contexto de economia globalizada e de políticas neoliberais

O Brasil, assim como o restante do mundo capitalista, buscava expandir sua economia seguindo os padrões internacionais com o advento das novas tecnologias que permeavam o mercado. Nesse contexto, surge uma educação para todos, apoiada pela tecnologia, visando a atender às novas demandas do mercado por formação de trabalhadores. As reformas educacionais implementadas no Brasil, à época, visavam à manutenção de uma sociedade progressista, por meio da exploração da força de trabalho. Essas reformas não consideraram as demandas populacionais, tampouco os princípios da Constituição recém-aprovada. Atendiam aos interesses de organizações internacionais, as quais se infiltraram no sistema educacional brasileiro, travestidas de investidoras, com o intuito de implantar modelos neoliberais de educação. “[...] nessa contramão das reformas é que o Brasil se apoiou formulando para si planos de educação transplantados” (Guimarães, 2015, p. 103).

A partir daí, inicia-se a expansão da Educação Profissional por intermédio do programa Brasil Profissionalizado, criado para auxiliar financeiramente os estados que aderissem ao programa Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, iniciando uma parceria entre o Governo Federal e as redes estaduais de educação. Em 2007, o estado do Ceará aderiu ao programa, iniciando, no ano seguinte, com 08 Centros Educacionais para Juventude - CEJOVEM. No mesmo ano, esses centros receberam a denominação de Escolas Estaduais de Educação Profissional pela Lei Estadual n.º 14273, de 19 de dezembro de 2008, dando início a uma das maiores redes de Educação Profissional do País.

Os procedimentos metodológicos

Este trabalho adota uma pesquisa bibliográfica com uma abordagem qualitativa, ao analisar o currículo integrado da Educação Profissional do Ceará. Descreve, de forma crítica e interpretativa, o Curso Técnico Inte-

grado em Informática da EEEP Manuel Abdias Evangelista, com foco no currículo e na sua integração com a formação geral.

A pesquisa bibliográfica, com uma abordagem qualitativa de investigação como atividade primária, propõe problematizar, questionar e articular conhecimentos prévios a novos saberes. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica se configura como uma metodologia que oferece suporte teórico a todas as abordagens investigativas, especialmente àquelas que demandam estudos exploratórios ou descritivos. Essa metodologia proporciona uma visão abrangente da problemática que orienta e sustenta a investigação, além de viabilizar a elaboração de um referencial conceitual relacionado ao objeto de estudo.

Fontes confiáveis e concretas fundamentam uma pesquisa e são características da pesquisa bibliográfica, dessa forma, utilizamos o acervo da secretaria da EEEP Manuel Abdias Evangelista e do site da Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará. Acessamos o Plano de Curso do Curso Técnico em Informática e o Projeto Político Pedagógico da instituição, como fontes primárias para a análise. Esses documentos foram essenciais para entendermos a organização curricular e as diretrizes pedagógicas adotadas pela instituição. A partir dessas fontes, identificamos como a relação trabalho e educação é desenvolvida na escola para a promoção do desenvolvimento integral do estudante, partindo do pressuposto marxista de “escola única do trabalho”, que compreende três aspectos: educação intelectual, educação corporal e educação tecnológica.

Os critérios que levaram à escolha do Plano de Curso e do Projeto Político Pedagógico (PPP) da EEEP Manuel Abdias Evangelista como documentos principais para a análise documental basearam-se na relevância desses documentos no contexto educacional da escola e no alinhamento com os objetivos deste estudo. Ambos os documentos foram fundamentais para a compreensão da organização curricular e da estrutura pedagógica adotada pelas Escolas Profissionais do Ceará.

O Plano de Curso define os conteúdos programáticos e as diretrizes educacionais que orientam o ensino e a aprendizagem, sendo um instrumento primário que representa as intenções formativas da escola. Já o Projeto Político Pedagógico é um documento institucional que reflete a visão, missão e os valores da escola, assim como as estratégias metodológicas para o desenvolvimento dos estudantes.

Os passos seguintes seguiram os ritos da pesquisa bibliográfica, que se submetem ao rigor científico e têm como objetivo a produção de conhecimento. Sobre isso, LAKATOS, E. M., MARCONI, M (2003) citam que a pesquisa bibliográfica apresenta diferentes etapas que se complementam ao longo da pesquisa: escolha do tema; elaboração do plano de trabalho; identificação; localização; compilação; fichamento; análise e interpretação; redação, passos importantes na concretização da análise pretendida.

Currículo Integrado: vários caminhos

O currículo, além de ser um instrumento pedagógico, desempenha um papel central como regulador da formação humana, pois orienta o tipo de conhecimento, habilidades e valores que serão priorizados na educação. No contexto das políticas educacionais contemporâneas, a Teoria das Competências tem se utilizado do currículo como um mecanismo para reforçar sua hegemonia. Ao privilegiar o desenvolvimento de competências técnicas e comportamentais demandadas pelo mercado de trabalho, essa abordagem acaba promovendo uma educação voltada mais para a adequação ao sistema produtivo do que para a emancipação dos sujeitos. Assim, o currículo se torna uma ferramenta para a reprodução das relações de poder e das lógicas capitalistas, alinhando-se aos interesses do capital ao subordinar a formação humana às exigências econômicas.

O currículo pode também ser compreendido como uma construção social, capaz de refletir as lutas e aspirações coletivas de uma sociedade. Nesse sentido, ele pode ser moldado para promover uma formação integral

e crítica, que ultrapasse as demandas imediatas do mercado e contribua para o desenvolvimento pleno dos indivíduos como cidadãos conscientes, capazes de transformar a realidade social. O desafio, portanto, está em resgatar o potencial emancipatório do currículo, construindo-o de forma democrática e participativa, para que ele atue não apenas como uma ferramenta de adaptação, mas como um motor de transformação social.

O conhecimento produzido pela humanidade em suas atividades integra o conjunto de elementos que ampliam a leitura de mundo dos sujeitos, sendo eles de natureza teórica e/ou prática, organizados para gerar aprendizagem de forma que possibilite uma interpretação reflexiva da realidade, podendo, assim, se necessário, transformá-la.

Essa visão progressista traz uma concepção de currículo que integra indissociavelmente o conhecimento científico e as relações culturais e materiais do cotidiano dos educandos. Sobre isso, Goodson (1997) afirma que “o currículo é um artefato social, concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos” (Goodson, Ivo F (1997), p. 17). Ele não se traduz pela imparcialidade, nem tampouco pelo conhecimento explícito, pontual. Tem prioridades sociais e as conduz, não é um produto tecnicamente racional, é um instrumento repleto de intencionalidade, o qual se constrói e se reconstrói, legitimando-se em tempos, espaços e contextos sociais que revelam o projeto social em construção. Nessa perspectiva, não se tem um conceito próprio de currículo, este se diferencia, principalmente, por meio dos arranjos e padrões regionais e nacionais..

O currículo não é um instrumento neutro e desinteressado na transmissão do conhecimento social. Sobre isso, Antonio Flavio Barbosa Moreira, Tomaz Tadeu da Silva (2011) afirmam que o currículo responde a interesses pessoais e coletivos da sociedade e da educação, reproduz visões diversas, envolto em relações de poder ao longo da sua história - nas quais se encontra implicado o currículo -, divisões sociais entre classe, etnia, gênero etc.

Representar os fenômenos que constituem o todo, levando o estudante à compreensão do conjunto das relações sociais, a partir de uma

determinada seleção curricular, é um grande desafio. Assim, para Dante (2010), “o currículo integrado deve possibilitar ao estudante a compreensão do conjunto dessas inter-relações, mesmo sabendo-se que esse currículo é constituído a partir de uma determinada seleção e que, portanto, não é possível contemplar o todo” (Dante Henrique Moura (2010), p. 9)

O currículo integrado, de acordo com Jurgo Torres Santomé (1998), nos ajuda, de forma objetiva, na construção de um pensamento integrado, que se articula com a realidade. O currículo tem como principal objetivo auxiliar na construção de um pensamento integrado, abrangendo decisões, análises da realidade e múltiplas perspectivas que devem se inter-relacionar para evitar erros e injustiças decorrentes da falta de percepção das conexões entre diferentes elementos.

Com base nessa análise, podemos destacar que a natureza complexa do currículo integrado e as suas inter-relações não permitem que nenhum conhecimento seja considerado exclusivamente geral, uma vez que todos os conhecimentos estão ligados à estruturação de objetivos de produção com implicações práticas. Da mesma forma, nenhum conhecimento é exclusivamente específico, pois a compreensão produtiva requer uma base sólida em conceitos fundamentais da ciência básica. Isso ressalta a importância de uma abordagem integrada na educação, que favoreça a interdependência entre diferentes áreas de conhecimento.

As Bases Legais do Currículo Integrado no Brasil: injunções econômicas, políticas e sociais

A formação do trabalhador tem sido historicamente um campo de disputa, frequentemente influenciado pelos interesses dos detentores do capital. A discussão em torno da elaboração do currículo integrado da Educação Profissional, conforme delineado pelas principais leis que a regem, reflete as políticas educacionais em vigor. Essas leis, inseridas em contextos sociais e históricos permeados por conflitos entre a sociedade e o capital, estabeleceram os fundamentos da educação profissional,

visando a proporcionar acesso tanto à formação profissional quanto ao mercado de trabalho. No entanto, o direcionamento das políticas de formação dos trabalhadores, muitas vezes, não priorizou o desenvolvimento social, mas sim os interesses do capital, os quais exercem predominância nas políticas públicas educacionais.

A Constituição Federal, no seu artigo 1.º, IV, traz como princípio fundamental o valor social do trabalho, como norma constitucional, com o intento claro de “assegurar a todos a existência digna” e “o bem-estar e a justiça sociais” [sic], para um País que se organiza e se funda no trabalho.

Art. 1o A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: [. . .] IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; (Brasil (1988)

Dessa maneira, a construção do Estado Democrático de Direito brasileiro expressa-se realizada sobre o trabalho, como meio de produção e como valor humano, dotado de conteúdo dignificante. Ocorre, entretanto, que o valor do trabalho, na sociedade do capital, subordina-se a elementos exteriores de cunho econômico que acabam por impedir a sua facticidade plena no contexto social. De fato, o trabalho na sociedade do capital não se consolida totalmente como fator de igualdade, justiça social e dignidade para as classes trabalhadoras. A legislação garantiu, em tese, o princípio da igualdade social, concedendo aos trabalhadores os direitos essenciais à manutenção da produção e da acumulação de riquezas, condições que privilegiavam, sobretudo, os direitos do mercado econômico, aumentando seu desenvolvimento.

O direcionamento das políticas de formação dos trabalhadores não prioriza a educação do trabalhador em favor do desenvolvimento social, privilegia os interesses do capital que prevalecem nas políticas públicas educacionais. Em 20 de dezembro 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, foi sancionada, resultado das discussões advindas da redemocratização do País. Embora com todas as discussões promovidas,

a Nova LDB preservou a dualidade estrutural contida nas leis que a antecederam, desfavorecendo a formação integral, ainda que mencionada na lei. A ausência de uma Educação Básica que garanta a formação integral gerou inúmeras discussões acerca dos princípios que norteiam a educação profissional, dando origem ao Decreto n.º 5154/2004, posteriormente incorporado a LDB pela Lei no 11.741/2008.

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a intenção original, por trás do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) aprovado na Comissão da Câmara e que também é buscada com o Decreto n.º 5.154/2004, é a consolidação de uma base educacional comum para o ensino médio no Brasil, capaz de abarcar a diversidade cultural e socioeconômica do País.

As diretrizes curriculares apontadas no Decreto n.º 5154/2004 reportavam-se aos PCN's para o ensino médio (Brasil, 2000), sendo fundamentadas no Decreto n.º 2008/97. Tínhamos, então, diretrizes curriculares, as quais orientavam que a educação profissional seria desenvolvida em articulação com o ensino regular, teriam organização curricular própria, desassociada do ensino médio, com possibilidades de oferta concomitante ou sequencial a este.

Em 2012, à luz do novo decreto, a Resolução n.º 2, de 30 de janeiro 2012, define as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio.

VI – atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, o Ensino Médio pode preparar para o exercício de profissões técnicas, por integração com a Educação Profissional e Tecnológica, observadas as Diretrizes específicas, com as cargas horárias mínimas [...] (Brasil, 2012)

No contexto da educação [...] “a história da dualidade educacional coincide com a história da luta de classes no capitalismo” (Marise Nogueira Ramos (2008), p. 3). Há uma divisão persistente na educação entre dois grupos distintos na sociedade: aqueles que fornecem a força de trabalho e contribuem para a produção de riqueza, e aqueles que ocupam posições de liderança e influência na sociedade. Essa divisão na educação

reflete e perpetua as desigualdades sociais existentes, já que os indivíduos que recebem uma educação voltada para as ciências tendem a ocupar posições de maior prestígio e poder na sociedade, enquanto aqueles com uma educação técnica, exclusivamente, mais voltada para o mercado de trabalho, muitas vezes, enfrentam condições de trabalho menos favoráveis e oportunidades limitadas de inclusão social. Ademais, destaca a necessidade de uma educação que permita aos filhos da classe trabalhadora a apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo da história, o acesso à cultura e o desenvolvimento intelectual de forma ampla e abrangente. Rejeita-se a ideia de uma educação dual, voltada para habilidades práticas e técnicas, para a classe menos favorecida, enquanto outro grupo recebe uma educação mais abstrata e intelectual. Em vez disso, defende-se uma educação que seja igualmente enriquecedora e significativa para todos, independentemente de sua origem ou classe.

Uma educação unitária pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social. Implica oferecer uma educação abrangente e inclusiva, que vá além da simples transmissão de informações e habilidades técnicas, que promova o desenvolvimento integral do sujeito. Uma educação que não se limita apenas à preparação para o mercado de trabalho, mas também desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos críticos, criativos e socialmente responsáveis.

No entanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012), trazem a perspectiva da competência. Essa compreensão, o conhecimento não é o principal objeto de estudo, tampouco é fator relevante para o desenvolvimento de competências, observa Ramos (2008).

Nessa nova configuração do currículo, que emerge com base em competências, a ciência não é mais referência na construção do currículo, pois são utilizados conteúdos exclusivamente necessários ao desenvolvimento do indivíduo, reforçando a individualização. A Pedagogia das Competências expressa uma nova demanda de mercado, em que só o conhecimento

técnico não é mais necessário, as aptidões do sujeito são requeridas nas atividades do trabalho. Essa pedagogia vem se consolidando no Brasil, por meio dos documentos norteadores da Educação Básica brasileira, sendo, portanto, validada recentemente pela Base Nacional Curricular

As Escolas Estaduais de Educação Profissional do CEARÁ (EEEP'S)

O ensino médio integrado à Educação Profissional, no contexto da formação integral e politécnica, representa um caminho educativo que transcende a mera capacitação técnica, oferecendo aos jovens uma compreensão crítica e ampliada do mundo e dos processos sociais e produtivos. Essa formação busca forjar sujeitos autônomos e participativos, capazes de dialogar com a realidade contemporânea e nela atuar de modo transformador. Fundamentada na união entre teoria e prática, essa abordagem valoriza o entrelaçamento de saberes distintos, promovendo uma formação que transita entre diversas áreas do conhecimento. Nesse sentido, o ensino integrado não apenas prepara o aluno para as demandas do mundo do trabalho, mas também o inspira a uma leitura profunda e humanista da sociedade, cultivando um sentido de pertencimento e responsabilidade social.

As Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará, as EEEP's, como são reconhecidas pela comunidade escolar, representam uma iniciativa significativa no contexto do ensino médio integrado à Educação Profissional no Brasil, oferecendo um modelo de ensino que visa a proporcionar ao aluno tanto a formação propedêutica quanto a preparação para o mercado de trabalho. Criadas em 2008, pelo Governo do Estado do Ceará, as EEEP's foram implantadas com o intuito de oportunizar uma formação mais ampla aos jovens cearenses, com a obrigatória articulação entre ciência, trabalho e tecnologia, em uma jornada em tempo integral. Buscam integrar o ensino médio com a educação profissional, promovendo uma formação integral que prepara os estudantes para a inserção

qualificada no mundo do trabalho e, ao mesmo tempo, incentiva o prosseguimento dos estudos em nível superior.

No Brasil, a educação profissional tem raízes históricas voltadas à formação de mão de obra para atender às necessidades do desenvolvimento industrial e econômico do País, especialmente a partir do século XX. Em um cenário de desigualdades educacionais e sociais, a educação profissional passou a ser vista também como uma ferramenta de inclusão e desenvolvimento social, oferecendo oportunidades para jovens que têm, muitas vezes, acesso restrito à educação de qualidade. Esse caráter inclusivo da educação profissional é reforçado pelas políticas públicas de estados como o Ceará, os quais investem em programas que garantem tanto o ensino médio regular quanto a formação técnica em tempo integral.

No Ceará, a criação das EEEP's foi impulsionada pela necessidade de melhoria nos índices educacionais e de acesso ao mercado de trabalho para os jovens cearenses. Com um currículo integrado que combina o conhecimento acadêmico com a formação técnica em diversas áreas profissionais, as EEEP's do Ceará se destacam por sua abordagem inovadora, que busca formar cidadãos críticos e preparados para atuar em múltiplas dimensões da sociedade.

Essas escolas “desenham a possibilidade de um futuro mais justo, mais equânime e com mais oportunidades para os jovens cearenses marcados pelos sinais das imensas desigualdades sociais que atravessam suas vidas” (Ceará, 2014, p. 6). Propõem uma escola que combine uma formação geral humanista com o desenvolvimento equilibrado dos conhecimentos técnicos e intelectuais, preparando os estudantes tanto para o trabalho produtivo quanto para o intelectual. A formação dos sujeitos, argumenta Ramos (2008), para a vida produtiva deve ser estruturada no conhecimento, implicando uma formação para o mercado de trabalho ou para atividades produtivas, que deve incluir uma base sólida de conhecimentos teóricos e práticos, permitindo que os sujeitos desenvolvam as habilidades necessárias para enfrentar os desafios do mundo do trabalho.

Embora haja um processo de integração muito bem-estruturado nos planos de cursos dos cursos técnicos, gradualmente, o currículo das escolas profissionais – antes baseado no fortalecimento de competências avançadas de leitura e de raciocínio lógico-matemático e na articulação do ensino Médio à Educação Profissional – passa a adotar, cada vez mais, disciplinas voltados para o desenvolvimento de competências técnicas e emocionais. Em 2013, as unidades curriculares Projeto de Vida e Temáticas Práticas e Vivências passam por mudanças, a primeira muda o foco para o “sujeito estudante” e a segunda muda a nomenclatura para Empreendedorismo (que passou a ter a parceria do SEBRAE). Ainda em 2013, outra unidade curricular é reestruturada, a PPE – Preparação para o Estágio, na parte diversificada, que passa a denominar-se “Mundo do Trabalho” – que, em parceria com o Instituto Aliança de São Paulo, busca orientar o estudante, quanto às demandas contemporâneas do mundo do trabalho, mediante práticas e simulações.

Abrimos, aqui, um parêntese, com o intuito de explicarmos alguns termos que possam parecer estranhos àqueles que não conhecem a estrutura curricular das escolas profissionais do Ceará, como competências, unidade curricular, entre outros.

Competência, em termos educacionais, pode ser definida como a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes para resolver problemas e atuar de forma eficaz em diferentes contextos. Já uma unidade curricular é um componente do currículo que organiza os conteúdos e atividades em torno de objetivos específicos, promovendo o desenvolvimento de competências relacionadas a determinado tema ou área do conhecimento.

A organização curricular refere-se à estruturação dos componentes educacionais de um curso ou programa de ensino, distribuindo conteúdos, metodologias e atividades de maneira a atender aos objetivos educacionais propostos. A base comum compreende os conhecimentos gerais e essenciais, como as disciplinas de formação básica, voltadas para o desenvolvimento integral do estudante. A base técnica, no que lhe concerne, é

composta por conteúdos específicos relacionados à formação profissional, visando à aquisição de competências técnicas e práticas requeridas pelo mercado de trabalho. Já a parte diversificada do currículo integra componentes adaptados às demandas locais ou regionais, ampliando a formação do estudante com temas que promovam interdisciplinaridade, flexibilidade e contextualização.

O conceito de competência está relacionado à capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes para lidar com situações e desafios do cotidiano, de forma eficiente e contextualizada. Envolve dimensões cognitivas, técnicas, relacionais e emocionais, cada uma desempenhando papel essencial na construção do aprendizado e no desenvolvimento pessoal e profissional. A verdadeira competência se manifesta quando o indivíduo consegue aplicar o que aprendeu em contextos reais, enfrentando problemas, superando dificuldades e promovendo transformações em sua vida e na sociedade.

O currículo das escolas profissionais do Ceará, no decorrer da última década, vem se modificando, tanto na parte diversificada, quanto na área profissional. Já a base comum só passou por significativas mudanças a partir do Novo Ensino Médio, nesse intervalo, é possível observar, por inferência, que as alterações nos planos de cursos e nas matrizes curriculares vem fragilizando o projeto de escola integral das escolas profissionais do Ceará.

A organização curricular das escolas profissionais do Ceará está estruturada em um modelo único para toda a rede, ressalvada a organização curricular da base técnica, que se integra à base comum e à parte diversificada do Currículo. Ela está fundamentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Educação Profissional de Nível Técnico, nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional, nos Decretos n.º 5.154/2004 e n.º 5.840/2006, nas Resoluções CNE/CEB n.º 01/2000, n.º 01/2004 e n.º 01/2005 e em seus projetos pedagógicos.

No Brasil, a promulgação do Decreto n.º 5.154 (BRASIL, 2004), que substituiu o Decreto n.º 2.208 (BRASIL, 1997), representou uma reconfiguração significativa na relação entre ensino médio e ensino técnico, abandonando a separação rígida anteriormente imposta. Agora, a educação técnica pode ser oferecida de forma concomitante ou subsequente ao ensino médio, o que, em tese, amplia as possibilidades formativas dos estudantes. No entanto, essas mudanças legislativas, embora apresentadas como avanços, também revelam um movimento de adequação às exigências do mercado de trabalho, que busca flexibilidade e agilidade na formação de mão de obra.

Enquanto as discussões sobre a integração curricular se intensificam, é importante reconhecer que essa política curricular, longe de ser neutra, carrega implicações profundas no discurso sobre o currículo no ensino médio integrado. Ao promover uma maior integração entre o ensino médio e o técnico, há o risco de reforçar uma visão instrumental da educação, em que o currículo é moldado principalmente para atender às demandas imediatas do setor produtivo, em detrimento de uma formação mais ampla e crítica. Assim, essas mudanças, ao invés de simplesmente expandirem as oportunidades educativas, podem, na prática, estreitar o horizonte formativo dos estudantes, alinhando-se a uma lógica que privilegia a preparação para o mercado de trabalho em vez de promover o desenvolvimento integral do cidadão.

“Em termos gerais, poderíamos dizer que a política curricular é toda aquela decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema escolar. Planeja um campo de atuação com um grau de flexibilidade para os diferentes agentes moldadores do currículo. A política é um primeiro condicionamento direto do currículo. Enquanto o regula, e indiretamente através de sua ação em outros agentes moldadores.” (J. Gimeno Sacristán (2000), p. 109),

A partir das instâncias de decisão política e administrativa, são estabelecidas as regras que orientam o sistema escolar, definindo o campo

de atuação com um certo grau de flexibilidade para os diferentes agentes envolvidos na formação do currículo. A política, nesse contexto, atua como o principal condicionador direto do currículo, regulando-o de forma direta e, indiretamente, influenciando outros agentes que moldam o processo curricular.

O currículo integrado do ensino médio propõe uma política curricular que busca unir a formação geral e a formação técnica, fundamentada na perspectiva do trabalho como princípio educativo, tanto em seu sentido ontológico quanto histórico.

O trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia o seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado, à aquisição de linguagens e normas técnicas, e, de outro, a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático. Assim, o trabalho tornaria anêmico, perderia sua base ideológica. (PISTRAK, 2011, p.30)

O trabalho na escola deve estar ligado ao trabalho social e à produção real, pois, sem essa conexão, perde seu valor essencial, reduzindo-se a normas técnicas e metodológicas que esvaziam seu significado ideológico. A partir dessa perspectiva, que entende o currículo como uma decisão política e o trabalho como princípio pedagógico, analisamos a concepção de currículo integrado nas escolas profissionais do Ceará, focado em como essa concepção se alinha ao conceito de formação integral e politécnica, em seus documentos curriculares.

Para tanto, consideramos algumas referências discursivas importantes: a formação integral; a relação entre trabalho e educação como um princípio educativo central; e as teorias de formação para o trabalho que subjazem a concepção de currículo, para além de preparar para o trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações apresentadas são parte de uma análise das relações históricas entre trabalho, educação e formação humana no contexto das políticas educacionais de Educação Profissional implementadas no estado do Ceará nas últimas duas décadas. Embora essas políticas proponham uma formação integral, são profundamente influenciadas pela concepção burguesa de formação humana, a qual entende o indivíduo como um ser desprovido de história, orientado ao individualismo e à competição. Esse modelo encontrou terreno fértil no final dos anos 2000, impulsionado por reformas educacionais que reestruturaram o ensino médio após a redemocratização do País. Como consequência, a educação, em vez de ser um direito emancipatório, passa a ser um mecanismo de adaptação do trabalhador às exigências do mercado, restringindo o potencial crítico e transformador da formação educacional.

Com o avanço da rede de escolas de ensino médio integrado à Educação Profissional no Ceará, emerge uma resposta clara às demandas de um mercado globalizado que valoriza a flexibilidade e adaptabilidade dos trabalhadores. Contudo, persiste a necessidade de investigar se esse modelo educacional, na prática, contribui para a formação plena da classe trabalhadora ou se apenas reforça uma lógica produtivista que, historicamente, relega o desenvolvimento humano integral a um segundo plano. Ao questionar o projeto de sociedade em construção, a pesquisa aponta para uma tensão latente entre a promessa de educação integral e a funcionalidade da formação para atender aos interesses econômicos dominantes, os quais, frequentemente, priorizam o desenvolvimento de habilidades ajustadas às exigências do mercado.

Os documentos analisados (PPP e Plano de Curso) revelam uma abordagem que procura integrar a formação integral e a politécnica, mas também evidenciam nuances que refletem conflitos entre essas concepções educativas e as exigências práticas impostas pelo mercado de trabalho. O PPP está fundamentado em princípios, como a interdiscipli-

naridade, a contextualização e os pilares da educação para o século XXI, o que revela uma tentativa de alinhar o currículo à formação humana ampla e emancipatória. Contudo, o enfoque em competências e habilidades alinhadas às demandas do mercado produtivo também evidencia uma perspectiva tecnicista e utilitarista, a qual pode limitar a formação crítica e autônoma dos estudantes.

No contexto do ensino médio integrado à Educação Profissional, observa-se que o currículo da rede de escolas profissionais do Ceará apresenta um modelo que busca articular o desenvolvimento de competências técnicas com valores sociais e culturais, promovendo a cidadania e a autonomia. No entanto, os fundamentos do currículo integrado ainda dialogam com a lógica do “aprender a aprender” e da pedagogia das competências, o que pode refletir uma influência de políticas neoliberais no campo educacional. Essa dualidade aponta para a necessidade de avanços no fortalecimento de uma concepção de formação integral verdadeiramente emancipatória, que equilibre a preparação para o mercado com a formação humana, crítica e socialmente engajada.

O desafio central, portanto, reside em superar as tensões entre a formação integral e as demandas tecnicistas presentes nos documentos analisados. Embora o currículo integrado da rede de Escolas Profissionais do Ceará apresente avanços ao propor uma educação que considera múltiplas dimensões do desenvolvimento humano, ainda enfrenta limitações ao reproduzir elementos de uma lógica utilitarista voltada ao mercado. Assim, é imprescindível que o Projeto Político Pedagógico avance na construção de uma proposta educativa, a qual fortaleça o protagonismo dos estudantes, fomente a reflexão crítica e contribua para a formação de sujeitos autônomos e transformadores, capazes de atuar tanto no mundo do trabalho quanto na construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Além disso, os resultados desta investigação poderão subsidiar futuras pesquisas e políticas educacionais voltadas para a Educação Profissional e Tecnológica, ampliando o debate sobre o papel da escola na promoção

de equidade e desenvolvimento social. Ao analisar o currículo prescrito, este estudo também contribui para a construção de novos referenciais teóricos que dialogam com o currículo real e realizado no contexto da Educação Profissional.

Palavras-chave: : Currículo Integrado; Ensino Médio Integrado; Educação Profissional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Constituição Federal, Brasília, 1988. BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional., 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208. Acesso em: 08/08/2023.

BRASIL. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências., 2004.

BRASIL. Educação: um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, Brasília, junho 2010.

BRASIL. Lei no 11.741/2008, LEI NLei nº 11.741 de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. julho 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: Acessado em 02 de jul de 2024.

BRASIL. Parecer CNE/CEB Nº: 11/2012, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. 2012. CEARÁ. Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará. Diário Oficial do Estado do Ceará:, Março 2008.

CEARÁ, SEDUC. O pensar e o fazer da educação profissional no Ceará 2008 - 2014. Relatório de Gestão, Fortaleza, p. 01 - 198, 2014.

CEARÁ, SEDUC. Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual de Educação Profissional Manuel Abdias Evangelista. Nova Russas, 2018. CELLAR, A. Análise Documental. In: MASER, F. A. (ed.). A pesquisa qualitativa Enfoques episte-

moláç:os e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. cap. III, p. 295 – 316. ISBN978-85-326-3681-2. COAN, M. Formação Profisisonal e Politécnica. Florianópolis: Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC., 2014. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/204364/2/Esp%20Proeja%20-%20Poli-tecnia%20-%20MIOLO.pdf>. Acesso em: Acessado em 02 de jul de 2024.

FRIGOTTO, G. Fundamentos Científicos e Técnicos de Relação Trabalho e Educação no Brasil de Hoje. In: LIMA, J.; NEVES, L. (org.). Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006a. cap. cap. 7, p. 241 -ISBN ISBN 978-85-5569-080-8. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/j5cv4/pdf/lima-9788575416129-10.pdf>. Acesso em: 10 de Out. 2023.

FRIGOTTO, M. C. F. G. (org.). A Formação do Cidadão Produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: nstituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006b. 372 p. ISBN 85-86260-09-6.

GIL, A. C. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6ª ed.. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, M. T. S. As mudanças no mercado de trabalho e o desemprego em Presidente Prudente/SP - Brasil. Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona, V. VI, n. 119 (32), agosto 2002. ISSN ISSN:1138-9788. Disponível em: <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn119-32.htm>. Acesso em: 18 nov. 2023.

GOODSON, IVO F. A Construção Social do Currículo. Lisboa: Educa, 1997.

GUIMARÃES, C. S. A educação no brasil após a redemocratização (1985-2002). Revista Fundamentos, Revista do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Piauí., Piaui, V. 2, n. n. 1, p. 98 – 117, 2015.

MARCONI, M. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Atlas, 2003.

LOPES, A. C. Políticas de Integração Curricular. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. 184 p.p. ISBN 978-85-7511-128-4.

MARX, K. Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório As Diferentes Questões. Obras Escolhidas em três tomos,, Avante, Lisboa, Agosto 2009.

Disponível em: <https://lisboa.pcp.pt/?s=instru%C3%A7%C3%B5es+ao+delegado>.
Acesso em: 02 de jul de 2024.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da (org.). Currículo, cultura e sociedade. 12ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011. ISBN 9788524918445.

MOURA, D. H. ALGUMAS POSSIBILIDADES DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DE UMA BASE UNITÁRIA: TRABALHO, CIÊNCIA, TECNOLOGIA E CULTURA. In: I SEMINÁRIO NACIONAL: Currículo em movimento. Belo Horizonte: [s.n.], 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7177-4-2-algumaspossibilidades-organizacao-ensinome-dio-dante-henrique/file>. Acesso em: 10 de Out. 2023.

RAMOS, M. N. A política de educação profissional no Brasil contemporâneo: avanços, recuos e contradições frente a projetos de desenvolvimento em disputa. In: MANZANO, M. (org.). Mapa da Educação Profissional e Tecnológica: experiências internacionais e dinâmicas regionais brasileiras. Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2015. cap. 4, p. 97 - 117. ISBN 978-85-5569-080-8. Disponível em: https://www.cgee.org.br/documents/10195/11009696/CGEE_Mapas_Web_12022016_10255.pdf. Acesso em: 10 abr. 2023.

RAMOS, M. N. Concepção do Ensino Médio Integrado. 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-mediointegrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 15 de dez. 2023. RAMOS, M. N. O Currículo para o Ensino Médio em suas Diferentes Modalidades: concepções, propostas e problemáticas. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771 - 778, jul. set. 2011. Disponível em: . Acesso em: 20 de jul. de 2023. RAMOS, M. N. Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação? 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G.; CAIVATTA, M. A Gênese do Decreto n. 5154 /2004 um debate no contexto controverso da democracia restrita. Revista Trabalho Necessário, v. 3, n. 3, jun. 2005/12. ISSN 1808-799X.

SACRISTÁN, J. G. O Currículo: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed.. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. SACRISTÁN, J. G.;

SILVA, M. M. da; OLIVEIRA, G. S. de; SILVA, G. O. da. A Pesquisa Bibliográfica nos Estudos Científicos de Natureza Qualitativos. Revista Prisma, Rio de Janeiro, v.2,

n. n. 1, p. 91 – 109, 12 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/josem/Downloads/45-Texto%20do%20artigo-135-1-10-20211225.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2024.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT20.010

DESIGN GRÁFICO COMO INSTRUMENTO DE ENGAJAMENTO POLÍTICO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: A EXPERIÊNCIA DA ETE DEPUTADO AFONSO FERRAZ

Paulo Henrique Carvalho Gominho Novaes¹

RESUMO

Este resumo apresenta a trajetória de vivências pedagógicas desenvolvidas no âmbito da eletiva “Somos um Só! Por um Design Gráfico Ativista e Social”, direcionada aos estudantes dos primeiros anos do Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Design Gráfico da Escola Técnica Estadual Deputado Afonso Ferraz – ETEDAF, situada em Floresta – município do Sertão do estado de Pernambuco, no primeiro semestre letivo do ano de 2024. Delineou-se, como objetivo geral, fomentar a compreensão das dimensões da produção de Design Gráfico para além das demandas mercadológicas, considerando suas implicações éticas, culturais, sociais e políticas. A metodologia utilizada foi guiada pelas perspectivas decolonial e dialógica - para materializá-las, a conversa foi definida como caminho possível para a produção dos saberes e das aprendizagens, em parceria com o Sindicato de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais local. Como principais resultados alcançados, destacam-se: a realização da Exposição de Lambe-Lambes Antirracistas e da Feira de Agricultura Familiar, com curadoria dos estudantes; criação de espaços educativos

1 Mestre pelo Curso de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco- UFRPE/Fundação Joaquim Nabuco – Fundaj. Professor Efetivo de Língua Portuguesa na Escola Técnica Estadual Deputado Afonso Ferraz – ETEDAF/ Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco, paulo_florestano@hotmail.com.

favoráveis à postura crítica e investigativa perante a nova cena do Design Gráfico no Brasil; compreensão de que é possível implementar uma perspectiva de um Design Gráfico cidadão; e, por fim, o despertar das distintas formas de ler e compreender o Design Gráfico como um instrumento de engajamento político e transformação social.

Palavras-chave: Design Gráfico, Design Ativista, Design Social, Antirracismo, Movimentos Sociais.

INTRODUÇÃO

Pensar o curso de Design Gráfico e a sua agência social na atualidade tem sido uma tarefa desafiadora, ao mesmo tempo complexa, para a Escola Técnica Estadual Deputado Afonso Ferraz (ETEDAF). Instituição de Ensino pública e gratuita, mantida pela Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (SEE), a ETEDAF está situada no município de Floresta, especificamente na Microrregião de Itaparica/Região de Desenvolvimento do Sertão de Itaparica, acerca de 345 quilômetros de distância da capital Recife. Ofertado na modalidade Ensino Médio Integrado ao Técnico, o curso foi implantado no ano de 2022, pela antiga Secretaria Executiva de Educação Profissional, atualmente denominada Secretaria Executiva do Ensino Médio e Profissional, através de estudo de viabilidade e demanda para sua implantação.

O Design Gráfico, de acordo com o autor Nobu Chinen, “engloba as atividades de criar, planejar e produzir soluções visuais de comunicação, normalmente aliando imagens e textos” (CHINEN, 2014, p. 6), que atendam às necessidades impostas pelo consumidor e às tendências do mercado de trabalho. E o curso, de acordo com o Novo Currículo da Educação Profissional de Pernambuco, publicado em 2022, tem como objetivo geral:

Formar profissionais capazes de criar, planejar, produzir e executar projetos de comunicação visual que possam suprir as necessidades e expectativas do mercado, tendo como base uma atuação ética e crítica, respeitando os direitos referentes à propriedade intelectual, acessibilidade, usabilidade e sustentabilidade, além de contribuir para mudanças sociais, econômicas e culturais (PERNAMBUCO, 2022, p. 633).

Levando em consideração o perfil profissional que se pretende formar no final no curso, o que se observa é que a sua materialização não é tão simples de se cumprir, se considerado a dinâmica da formação da força de trabalho para o atual capitalismo e da geração do lucro. Além disso, na contramão do que preconiza o supracitado documento curricular, a

escola pública pernambucana vem sofrendo os impactos do Novo Ensino Médio (NEM) que, por seu turno, reproduz o sistema capitalista e legitima os seus efeitos. O pesquisador Gaudêncio Frigotto, em editorial intitulado “Autoritária e regressiva reforma: o Novo Ensino Médio”, presente no periódico “Retratos da Escola”, revista da Escola de Formação (Esforce) da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), amplia o entendimento:

Ao mesmo tempo em que diz objetivar a autonomia dos/as estudantes, liberdade de escolha e flexibilização dos conteúdos, o NEM se constitui a partir da necessidade de produzir trabalhadores/as multifacetados/as e obedientes – adaptáveis às mais variadas condições laborais, que encontram na pedagogia das competências um modelo de formação administrada –, podendo convertê-los/as efetivamente em trabalhadores/as que aceitem tais condições precarizadas (FRIGOTTO, 2022, p. 10).

Somado ao posicionamento crítico de Frigotto, a filósofa brasileira Marilena Chauí sinaliza que a atual configuração do Ensino Médio implica o jovem assumir “o discurso meritocrático e a perspectiva de ser um empreendedor de si mesmo” (CHAUÍ, 2022), constatação esta que vem sendo propagada no chão da escola pernambucana, por intermédio dos Itinerários Formativos da Formação Técnica Profissional, especificamente nas trilhas Empreendedorismo Técnico e Empreendedorismo FIC ou pela Unidade Curricular Projeto de Vida e Empreendedorismo, referendados pelo Currículo do Ensino Médio de Pernambuco.

Fig. 1 - Logomarca elaborada pela designer gráfica Camila Cahú



Nesse sentido, diante do cenário relatado, decidiu-se ofertar a Unidade Curricular Eletiva² intitulada “Somos um Só! Por um Design Gráfico Ativista e Social”, direcionada aos estudantes dos primeiros anos do Ensino Médio Integrado ao Técnico, com o objetivo de fomentar a compreensão das dimensões da produção de Design Gráfico para além das demandas mercadológicas, considerando suas implicações éticas, culturais, sociais e políticas. Para tanto, o trabalho pedagógico interdisciplinar focalizou questões relacionadas à melhoria das condições de vida e à diminuição da desigualdade social, de modo a promover mudanças na sociedade local, através da ação coletiva empreendida pelos jovens matriculados na eletiva com o Movimento Social dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais.

Salienta-se, ainda, que a eletiva assumiu o compromisso de contribuir com o alcance de quatro dos 17 Objetivos de Desenvolvimento do Milênio³ (ODS) fixados pelas Nações Unidas. São eles: Objetivo 4 - Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos; Objetivo 5 - Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas; Objetivo 8 - Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todas e todos; e o Objetivo 12 - Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis.

-
- 2 De acordo com o documento pedagógico Currículo do Ensino Médio de Pernambuco (2020, p.63), uma eletiva tem como intenção pedagógica “[...] ampliar o universo de conhecimentos dos estudantes, em seus interesses mais diversos”. Não necessita estar associada à alguma área de conhecimento e deve ser oferecida pela instituição de ensino, de forma a contemplar os interesses dos discentes em conformidade com a formação do docente. Por meio da eletiva, “podem ser explorados conhecimentos sobre diversos temas [...] que corroborem para a formação dos estudantes” (PERNAMBUCO, 2020, p. 63).
- 3 Conforme estipula Organização das Nações Unidas, “os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável são um apelo global à ação para acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e garantir que as pessoas, em todos os lugares, possam desfrutar de paz e de prosperidade. Estes são os objetivos para os quais as Nações Unidas estão contribuindo a fim de que possamos atingir a Agenda 2030 no Brasil”. **ODS e Agenda 2030: Agir por um futuro em que todas as formas de vida possam prosperar.** Pacto Global – Rede Brasil. Disponível em: <<https://www.pactoglobal.org.br/ods-e-agenda-2030/>>. Acesso em: 19 jul. 2024.

Antes de descrever a experiência, foco desta seção, convém situar que a eletiva em questão foi arquitetada a partir de dois movimentos contemporâneos que têm como objetivo mudar culturalmente a cena do campo do Design Gráfico no Brasil: o Design Ativista e/ou Design Ativismo e o Design Social. O movimento Design Ativista e/ou Design Ativismo, de acordo com os pesquisadores Junior, Moura e Guimarães:

[...] é uma prática que encontra subsídios no desenvolvimento, reflexão e ação através das questões abordadas pelo design contemporâneo, onde tópicos são retomados pelo designer, como indagações ligadas à atuação social, política, cidadã, em níveis culturais, ambientais e sensíveis, e por suas relações com arte, artesanato, práticas vernaculares, sustentabilidade, entre outros (JUNIOR; MOURA; GUIMARÃES, 2020, p. 5).

Sendo assim, o Design Ativista ou Design Ativismo surgiu como alternativa para os estudantes refletirem a visão convencional do Design Gráfico que se sustenta apenas na produção de peças gráficas – ou seja, uma oportunidade para compreender que também há uma faceta socio-política e cidadã impregnada na atuação do profissional designer gráfico. A ação ativista decorre, sobretudo, de agendas culturais e/ou socioambientais, “questionando o uso e descarte, representação dos grupos invisibilizados, mudanças causadas no âmbito da sustentabilidade e das práticas associadas à sociedade de consumo” (JUNIOR; MOURA; GUIMARÃES, 2020, p. 5-6).

O movimento Design Social, por sua vez, surgiu como possibilidade de resolução de problemáticas envolvendo questões como “a condição de sobrevivência e cidadania priorizando grupos de pessoas, comunidades e indivíduos em situação de vulnerabilidade e pobreza” (RODRIGUES; FRANZATO; ALMENDRA, 2016, p. 1). Nessa direção, Flávia Neves complementa que “o designer deve ter a responsabilidade moral, social e profissional de se fazer ouvir como cidadão e trabalhar para que seus projetos sirvam à sociedade” (NEVES, 2011, p. 49), rompendo, assim, a lógica da cultura do consumo e do individualismo.

Ademais, entende-se por Design Social “a abordagem de um projeto de design, que inicia pela identificação de uma necessidade dos atores impactados e que visa solucionar um problema que atinge a comunidade enfocada” (OLIVEIRA; CURTIS, 2018, p. 27). Nessa direção, o projeto de design que porventura venha a ser arquitetado, deve partir do princípio do que é social, de modo a contemplar um segmento social, movimento social ou determinada comunidade, buscando, na coletividade, impactar estes sujeitos por intermédio de um processo criativo, empoderado e inventivo. Convém ressaltar que tal ação não deve recair na intencionalidade lucrativa e/ou mercadológica.

Não obstante, importa frisar que a escola pública é um ambiente privilegiado para desenvolver iniciativas que deem conta desses dois movimentos. Desse modo, estudantes, professores e instituição de ensino cumprem, efetivamente, suas funções sociais. Posto isto, decidiu-se, no coletivo, pela realização de dois produtos finais: a I Exposição de Lambes-Lambes Antirracistas da ETEDAF e a I Feira de Agricultura Familiar da ETEDAF⁴, com curadoria em design gráfico voltada para mulheres trabalhadoras rurais, em parceria com o Sindicato de Trabalhadores Rurais – STR Floresta, ambas realizadas no primeiro semestre letivo, com o intuito de expor os trabalhos feitos pelos estudantes.

METODOLOGIA

A eletiva “Somos um Só! Por um Design Gráfico Ativista e Social” foi desenvolvida no primeiro semestre letivo de 2024, sendo vivenciada no horário matutino, com a participação de quarenta e quatro estudantes matriculados. Norteada pelas orientações da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco e, respeitando a autonomia dos/as discentes,

4 RUAN, Igor. **Escola de Floresta, no Sertão, realiza Feira de Agricultura Familiar**. Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, 2024. Disponível em: <<https://portal.educacao.pe.gov.br/escola-de-floresta-no-sertao-realiza-feira-de-agricultura-familiar/>>. Acesso em: 19 jul. 2024.

realizou-se o processo de escuta ativa e atenta do interesse de estudo da maioria, como possibilidade de contemplar os anseios da coletividade.

A metodologia utilizada neste trabalho foi guiada pelas perspectivas decolonial e dialógica - para materializá-la, a conversa foi definida como caminho possível para a produção dos saberes e das aprendizagens. Em “A Conversa como princípio metodológico para pensar a pesquisa e a formação docente”, Andréa Serpa é categórica quanto ao referido caminho metodológico:

Mas o que é uma conversa? E de que conversa, afinal, falamos? Temos “conversas de pé de orelha”, “conversa fiada”, “conversa de comadre”, “uma conversa séria”, “conversa difícil”, “uma conversinha”, “conversa para boi dormir”, etc. No entanto, nem toda interação humana mediada pela palavra é compreendida como uma conversa, assim como nem tudo que chamamos de conversa. A conversa em seus múltiplos sentidos é a conversa que me interessa particularmente refletir e defender como uma metodologia potencializadora de nossas pesquisas e práticas (SERPA, 2018, p. 107-108).

Nesse interim, a conversa surgiu como mecanismo de profundidade, de partilha de experiências, visões e narrativas, de relevância para a manutenção das relações humanas. Para a vivência pedagógica junto aos estudantes, a conversa foi encarada como o “lugar fundamental e privilegiado onde estes sujeitos se encontram, de desafiam, se complementam, se antagonizam, se movem e se transformam” (SERPA, 2018, p. 104). Por conseguinte, a temática dos movimentos sociais foi o mote gerador das conversas estabelecidas no chão da escola, a partir da definição de Maria da Glória Gohn:

Desde logo é preciso demarcar nosso entendimento sobre o que são movimentos sociais. Nós os encaramos como ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam distintas formas da população se organizar e expressar suas demandas [...]. Na ação concreta essas formas adotam diferentes estratégias que variam da simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações etc.) até às pressões indiretas (GOHN, 2010, p. 335).

Sob esse prisma, os movimentos sociais brasileiros foram apresentados para os estudantes, contudo, em virtude da carga horária não ser ampla, houve a necessidade de delimitar a temática. Para que isso fosse possível, os estudantes e o docente elegeram os movimentos sociais que possuíam maior identidade e aproximação. Assim sendo, escolheram os Movimentos Sociais Negro e dos(as) Trabalhadores(as) Rurais para serem trabalhados em sala de aula.

O Movimento Negro foi escolhido em decorrência da Secretaria de Educação e Esportes do Estado ter definido o tema⁵ “Relações Étnico-Raciais: educar para o (re)conhecimento e a valorização da diversidade e da diferença” como eixo norteador das práticas pedagógicas no âmbito das escolas pernambucanas, em especial, nas ações desenvolvidas pelos professores da ETEDAF, assim como pela presença expressiva de jovens negros presentes na eletiva.

Por sua vez, o Movimento dos(as) Trabalhadores(as) Rurais foi selecionado em razão de uma parcela de estudantes serem oriundos de comunidades e distritos rurais e, além disso, por serem filhos e/ou netos de trabalhadores(as) rurais assentados da Reforma Agrária. Somado a isso, uma parcela considerável dos responsáveis legais pelos discentes são associados ao Sindicato de Trabalhadores(as) Rurais do município – STR Floresta, fato este que possibilitou a aproximação da escola com essa organização social.

Vale evidenciar que o trabalho pedagógico foi referenciado em três Competências Gerais para Educação Básica presentes no Currículo do Ensino Médio de Pernambuco que se expressaram nas diversas situações de aprendizagens propostas. De acordo com o Currículo de PE, “elas são desencadeadas pelas competências específicas e habilidades de área na consolidação e aprofundamento dos conhecimentos necessários para o

5 RUAN, Igor. **Tema do ano letivo 2024 da rede estadual destaca diversidade étnico-racial**. Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, 2024. Disponível em: < <https://portal.educacao.pe.gov.br/tema-do-ano-letivo-2024-da-rede-estadual-destaca-diversidade-etnico-racial/#:~:text=Rela%C3%A7%C3%B5es%20%C3%89tnico%2DRaciais%3A%20educar%20para,de%202024%20da%20rede%20estadual.>> . Acesso em: 26 jul. 2024.

enfrentamento dos desafios na sociedade contemporânea” (PERNAMBUCO, 2020, p. 211). Foram exploradas as seguintes competências gerais:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva;
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Diante desse panorama, delineou-se um conjunto de objetivos específicos voltados para cada unidade bimestral – são eles:

a) I Unidade Bimestral

1. Experimentar processos de criação gráfica que privilegiem a coletividade e narrativas não hegemônicas, a partir do uso da criatividade e inventividade;
2. Ler, analisar e produzir peças gráficas, a partir da valorização do pensamento crítico e do caráter autoral, onde o estudante fará a defesa de um ponto de vista e seu posicionamento diante da temática abordada;

3. Realizar a I Exposição de Arte Urbana da ETEDAF, em culminância presencial, com o objetivo de colar os lambe-lambes produzidos pelos estudantes, a partir da temática “Relações Étnico-Raciais: educar para o reconhecimento e a valorização da diversidade e da diferença”.

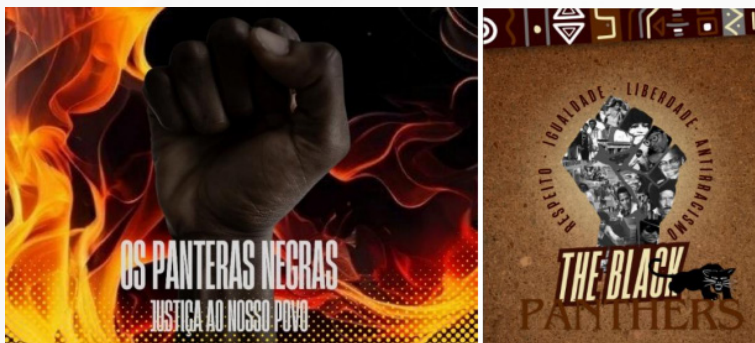
B) II Unidade Bimestral

4. Promover roda de conversa acerca do tema “O papel do sindicalismo rural e a importância da agricultura familiar” com representantes do STR Floresta;
5. Realizar parceria com o Espaço de Criatividade, Inovação e Aprendizagem (Espaço CRIA) para o desenvolvimento de processos de curadoria e de produção de peças gráficas junto às trabalhadoras rurais selecionadas pelo STR Floresta;
6. Planejar/promover a I Feira de Agricultura Familiar da ETEDAF, com recorte de gênero feminino, em culminância presencial, com a finalidade de expor as criações gráficas elaboradas pelos estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A eletiva, em seu primeiro bimestre letivo, contemplou a construção de dois produtos finais: o primeiro consistiu na elaboração de cards antirracistas direcionados para redes sociais, a partir da exploração do tema “A importância do partido político estadunidense Panteras Negras”, realizado em software de criação de produtos de comunicação visual. Para embasar os estudantes, foi proposta a leitura de textos de fundamentação teórica e a exibição do curta-documentário Black Panthers (Os Panteras Negras), dirigido por M. Van Peebles, em 1995.

Fig. 2 e Fig. 3 – Cards para redes sociais produzidos pelos estudantes (acervo do autor)



O segundo produto final se debruçou na construção coletiva da I Exposição de Lambe-Lambes Antirracistas da ETEDAF, inspirados em leituras decoloniais, que auxiliaram a reflexão sobre o racismo e as práticas coloniais ainda presentes no cotidiano brasileiro. Para tal intuito, foram compartilhados fragmentos textuais das obras Memórias da Plantação: Episódios de Racismo Cotidiano (Grada Kilomba), O Pacto da Branquitude (Cida Bento) e Pequeno Manual Antirracista (Djamila Ribeiro). É preciso ressaltar que os lambe-lambes foram criados em dupla, em software de criação de produtos de comunicação visual, a partir de um tema de preferência dos estudantes que estivesse em sintonia com as leituras indicadas. Impressos em gráfica profissional, foram aplicados artesanalmente em parede interna da escola, por meio da utilização de materiais como balde, água, cola branca escolar líquida e rolo de espuma para pintura.

Fotos 1, 2 e 3 – Aplicação de lambe-lambes na parede interna da ETEDAF (acervo do autor)



O segundo bimestre foi marcado pela ação pedagógica definida em virtude de três disparadores:

- Observou-se, no cotidiano, que os alimentos produzidos pela agricultura familiar que chegavam à escola, através do Programa de Alimentação Escolar (PAA), do Governo Federal, gerido pelo Instituto Agrônomo de Pernambuco (IPA), embora de qualidade, não possuíam nenhuma identificação ou sinalização de quem havia produzido, o que despertou a atenção dos estudantes e alguns membros da comunidade escolar;
- A partir desse movimento, apurou-se que esses trabalhadores e trabalhadoras rurais além de fornecer seus produtos para o PAA, tinham o hábito de comercializar seus produtos orgânicos nas principais feiras do município sem nenhuma identidade visual;
- Baseado na premissa do curso em habilitar seu cursista para “analisar, interpretar e propor a produção da identidade visual das peças gráficas” (Pernambuco, 2022, p. 610), decidiu-se, junto ao STR Floresta, a elaboração de peças gráficas gratuitas, de autoria dos estudantes, para as suas associadas.

Em face do exposto, a primeira ação pedagógica foi articulada pensando a aproximação dos estudantes com o Movimento Social dos(as) Trabalhadores(as) Rurais. Para tal fim, a escola recebeu representantes do STR Floresta para uma reunião com a finalidade de apresentar o planejamento da eletiva e sondar a viabilidade de uma parceria intersetorial até então inédita que, prontamente, foi acatada.

A contar deste momento, foi planejada e, posteriormente, vivenciada uma roda de conversa sobre o tema “O papel do sindicalismo rural e a importância da agricultura familiar”, com a Presidente do STR Floresta, Wilka Kelly Freire de Sá, e a Diretora de Política para Mulheres do STR Floresta, Josicleide Lopes. Nessa segunda ação, as convidadas abordaram, a partir da temática previamente estabelecida, questões como a Marcha das

Margaridas, bandeiras de luta e suas conquistas; Políticas Públicas para Trabalhadores(as) Rurais; História da Sindicato de Trabalhadores Rurais de Floresta; Agricultura Familiar e Sustentabilidade; Reforma Agrária e Movimento Sindical de Trabalhadores; e, por fim, Trabalhadoras Rurais (MSTTR), com o auxílio de dinâmicas de grupo e exposição oral - a referida atividade contou com a participação ativa dos estudantes.

Fotos 4 e 5 – Roda de Conversa com representantes do STR Floresta (acervo do autor)



Norteadas pelo entendimento de que “a identidade visual é fundamental em termos de comunicação, pois, seus dotes e suas virtudes são incomparáveis” (TEIXEIRA; BONA; DEL-VECHIO, 2007, p.5), além de gerar boa impressão e refletir positivamente para o alavancamento de um pequeno, médio ou grande negócio, a logomarca é de extrema importância para o exercício da comunicação entre trabalhadores(as) rurais e o eventual consumidor dos seus produtos. À vista disso, a terceira ação pedagógica consistiu em uma curadoria em Design Gráfico realizada pelos estudantes, por intermédio da aplicação de um briefing (questionário) criado coletivamente em sala de aula para coletar informações das trabalhadoras entrevistadas e, com isso, nortear a etapa de criação de logomarcas com o propósito de dar maior visibilidade aos produtos comercializados por elas. Sobre a pertinência do briefing, Vieira, Bernardes e Silva esclarecem:



O briefing serve como um documento de referência, desde o início até o fim do projeto. Nele são listadas todas as pessoas que servem de fonte de informação e que podem ser consultadas durante o projeto; além disso, são apresentadas informações sobre os objetivos do projeto, sobre o cliente, sobre o projeto em si e sobre as estratégias de design (VIEIRA; BERNARDES, SILVA, 2014, p. 100).

Fotos 6 e 7 – Aplicação de briefing com Trabalhadoras Rurais (acervo do autor)



Realizado o procedimento de curadoria, os estudantes munidos das informações de cada mulher entrevistada, realizaram, de modo preliminar, a criação das logomarcas autorais em grupos de trabalho. Esse momento foi vivenciado em parceria com a equipe do Espaço de Criatividade, Inovação e Aprendizagem (Espaço CRIA), que facilitou o uso de computadores com internet para o uso de software de criação de produtos de comunicação visual.



Fotos 8 e 9 – Criação de logomarcas orientadas por briefing (acervo do autor)



Findado o processo criativo, as peças gráficas foram submetidas à apreciação/alteração/ aprovação das trabalhadoras, tendo em vista que o conforto, o interesse e a satisfação destas em relação ao material gráfico desenvolvido era uma prioridade. Em seguida, com a concessão do aval, os estudantes aplicaram as logomarcas em banners e stickers (adesivos personalizados), impressos em gráfica profissional, para cada participante fazer uso na I Feira de Agricultura Familiar da ETEDAF, bem como nas ocasiões de exposição de seus produtos em feiras.

Fig. 4 e Fig. 5 – Logomarcas criadas pelos estudantes (acervo do autor)



Com o material finalizado, a penúltima ação pedagógica teve como intenção o planejamento da I Feira de Agricultura Familiar, evento de culminância da eletiva realizado no dia 28 de junho de 2024, às 8h, aberto ao público, no estacionamento da instituição escolar, com a presença do STR Floresta e de seis trabalhadoras rurais beneficiadas pela eletiva.

Para que o evento ocorresse com sucesso, foi criado um formulário personalizado para cada trabalhadora rural, especificando o produto e o valor por unidade, quilo e mol, para auxiliar os estudantes e seus familiares no procedimento de reserva dos itens. Dentre os itens, um leque variado de opções de orgânicos foi disponibilizado, envolvendo mel, favo de mel, queijo, borra, manteiga, banana, doce de banana e goiaba, feijão verde, alface, coentro, tomate-cereja, pimentão, cebola, entre outros produtos. Recolhidos os formulários, os pedidos foram condensados em uma tabela individual de estimativa de venda e, por conseguinte, enviado para cada uma, no sentido de propiciar uma melhor organização das vendas e evitar um eventual desperdício de alimentos.

O passo seguinte priorizou a elaboração das estratégias de divulgação da culminância. Dessa forma, o evento foi disseminado no perfil da escola no Instagram; no Blog Floresta em Destaque e no Blog do Elvis (ambos florestanos); no Programa de Entrevista Fala, Adriano! da Rádio Floresta FM (87,9); na fixação de faixa de lona e por meio de anúncio publicitário veiculado por carro de som pelas ruas do município.

Fig. 6 – Card de divulgação da culminância e Foto 10 – Faixa de divulgação da culminância exposta no muro da escola (acervo do autor)



Outro aspecto que merece relevo concentra-se na organização do espaço para o dia da culminância - professor e estudantes elaboraram um mapa com as devidas localizações das barracas e definiram as equipes que acompanhariam cada uma delas. No dia do evento, ornamentaram o espaço, montaram as barracas, adesivaram os produtos com os stickers, fixaram os banners e conduziram a locução e ambientação sonora. Durante a culminância, os estudantes deram apoio irrestrito às trabalhadoras na comercialização dos produtos, no recebimento de pagamentos e na devolução de troco, cooperando diretamente na gestão das vendas.

Por último e não menos importante, o cenário apresentado foi propulsor para o sucesso da ação, visto que todas as envolvidas esgotaram os produtos reservados, além da quantidade extra trazida para suprir os pedidos adicionais. Também houve casos de venda triplicada e quadruplicada, superando, assim, as expectativas de comercialização projetadas.



Fotos 11, 12 e 13 – Evento de Culminância – I Feira de Agricultura Familiar da ETEDAF (acervo do autor)



No decorrer das ações pedagógicas acenadas, constatou-se a conversa como um caminho metodológico acertado que garantiu a interação e a mobilização dos jovens participantes. Além disso, as ações pedagógicas vivenciadas por um semestre possibilitaram distintas formas de ler e compreender o Design Gráfico como um instrumento de engajamento político e transformação social. Logo, foi possível trazer essa perspectiva para a realidade de uma escola técnica estadual, de forma efetiva e eficaz.

Deste modo, compete esclarecer que a trajetória da experiência relatada enfrentou alguns desafios (dificuldades), entre eles:

- A carga-horária limitada da unidade curricular eletiva impossibilitou o investimento em outras ações pedagógicas e a ampliação do aprofundamento teórico;
- A escassez dos recursos financeiros e dos materiais pedagógicos impediu o desenvolvimento de outros produtos finais;
- A dificuldade de acesso à internet veloz, ao laboratório de informática e à programas de ilustração/criação gráfica de alta performance, acarretou em atraso no andamento das atividades da eletiva;
- A ausência de literatura com ênfase no campo de estudos do Design Gráfico, dos Movimentos Sociais Brasileiros e do Antirracismo, na biblioteca da escola, enfraqueceu o interesse dos estudantes que desejavam indicações de referência bibliográfica.

Entre os principais resultados (fortalezas) da eletiva, destacam-se:

- Demonstração, por parte dos estudantes, de um conhecimento acentuado das temáticas abordadas;
- Criação de espaços educativos favoráveis à postura crítica e investigativa perante a nova cena do Design Gráfico no Brasil;
- Compreensão que é possível implementar uma perspectiva de um Design Gráfico cidadão e engajado politicamente;
- O apoio irrestrito da Equipe Gestora corroborou, significativamente, para o andamento da eletiva;
- Exercício da sensibilidade em relação ao racismo, à violência sofrida pelos vulnerabilizados e à deturpação do real papel desenvolvido pelos movimentos sociais;
- Demonstração de participação ativa, liderança e protagonismo juvenil em momentos de construção/apresentação dos produtos finais bimestrais;
- Valorização das diferenças e da pluralidade dos movimentos sociais;
- Iniciação aos letramentos feminista e de gênero;
- Capacidade de escutar o outro e trabalhar, de forma coletiva, dialógica e responsável, com os segmentos sociais num projeto que os reconheça, como forma de superar o consumismo e o individualismo;
- Reconhecimento da importância das relações intersetoriais – escola e Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público;
- Ressignificação do Currículo da Educação Profissional de Pernambuco em sala de aula e valorização do currículo oculto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate no Ensino Médio Integrado ao Técnico em Design Gráfico da ETEDAF acerca dos Movimentos Design Ativista e/ou Design Ativismo e o Design Social, embora feito de modo introdutório, assegurou refle-

xões e críticas profundas, assim como viabilizou a construção de novos conhecimentos sobre um campo de estudos até então não explorado na dinâmica curricular do curso técnico.

Ante o exposto, resultados outros se dão por diversos fatores: parcerias estabelecidas com outros colegas de trabalho; formação continuada em serviço (horas-atividade) focada na Lei nº 11.645 e no tema letivo estadual “Relações Étnico-Raciais: educar para o reconhecimento e a valorização da diversidade e da diferença”; diálogo de caráter educativo com os movimentos sociais; a valorização do contexto sociocultural dos estudantes.

Por último, outro ponto a ser frisado é a importância da aproximação dos estudantes já no primeiro ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico com as questões teóricas e práticas do seu curso, visto que eles só acessam os componentes curriculares da Base Técnica apenas no segundo ano. De acordo com a autoavaliação oral discente realizada no encerramento dos trabalhos, a eletiva se mostrou dinâmica e inovadora, produziu sentidos, abriu horizontes e fortaleceu a identidade profissional em formação de diversos estudantes com o campo de atuação do Designer Gráfico.

REFERÊNCIAS

CHAUI, Marilena. **Democracia e autoritarismo no Brasil**. Instituto Conhecimento Liberta. 21 abr. 2022. Disponível em: <<https://icl.com.br/curso/democracia-e-autoritarismo-no-brasil/>>. Acesso em: 20 jul. 2024.

CHINEN, Nobu. **O que é Design Gráfico: Conceitos Básicos**. São Paulo - SP: Duetto Editorial, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Autoritária e regressiva reforma: o novo ensino médio. Retratos da Escola, v. 16, n. 34, p. 7-12, jan./abr. 2022. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1542/1089>>. Acesso em: 20 jul. 2024.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais na contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 45, p. 1-20, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vXJKXcs7cybL3YNbDckCRVp>>. Acesso em: 26 jul. 2024.

MAGRO JUNIOR, José Carlos; MOURA, Mônica Cristina; GUIMARÃES, Márcio James Soares. **Design Ativismo como Prática Cidadã Contemporânea**. Anais do Colóquio Internacional de Design, 2020. Disponível em: <<https://pdf.blucher.com.br/designproceedings/cid2020/36.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2024.

NEVES, Flávia. **Contestação Gráfica**: engajamento político-social por meio do design gráfico. In: BRAGA, Marcos da Costa. O papel social do design gráfico: história, conceitos & atuação profissional. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2011.

OLIVEIRA, Marcos Vinícius Machado de; CURTIS, Maria do Carmo Gonçalves. **Por um design mais social**: conceitos introdutórios. Revista D.: Design, Educação, Sociedade e Sustentabilidade, Porto Alegre, v. 1, pág. 20-36, 2018. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/172835/001058743.pdf?segu>>. Acesso em: 24 jul. 2024.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco**: Ensino Médio. Secretaria de Educação e Esportes, União dos Dirigentes Municipais de Educação; coordenação Ana Coelho Vieira Selva, Sônia Regina Diógenes Tenório; apresentação Marcelo Andrade Bezerra Barros, Natanael José da Silva. – Recife: A Secretaria, 2020. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/523/Organizador_Curricular_FBG_Lingua_Portuguesa.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2024.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo da Educação Profissional de Pernambuco** [recurso eletrônico] / Maria de Araújo Medeiros Souza (org.), George Bento Catunda (org.), Renata Marques de Otero (org.), Hugo Carlos Cavalcanti (org.), Annara Mariane Perboire da Silva (org.). – Recife: Escola Técnica Estadual Professor Antônio Carlos Gomes da Costa, 2022.

RODRIGUES, C. D.; Franzato, C.; Almendra, R. A. **Design Social**: Fundamentos, tendências e contribuições para transformação social em processos de micro-planejamento. In: 5o encontro de doutoramentos de design de Portugal, 2016, Aveiro. Livro de Resumos: UD16: 5º Encontro de Doutoramentos em Design, Aveiro, Portugal.. Aveiro, Portugal: UA Editora · Universidade de Aveiro Serviços de Biblioteca, Informação Documental e Museologia, 2016. v. 1. p. 62. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7715785/mod_folder/content/0/Design_Social_Fundamentos_tendencias_e_c.pdf?forcedownload=1>. Acesso em: 24 jul. 2024.

SERPA, Andréa. **Conversas:** possibilidades de pesquisa com o cotidiano. In:

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmem Sanches (Orgs.). *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

TEIXEIRA, F. C.; BONA, R. J.; DEL-VECHIO, R. **O processo de desenvolvimento de uma identidade visual.** In: Intercom Sul 2007 - VIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul, 2007, Passo Fundo/RS. Anais eletrônico da Intercom Sul 2007 - VIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul, 2007. v. 1. p. 1-14. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sul2007/resumos/r0187-1.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2024.

VIARO, Felipe Schneider; BERNARDES, Maurício Moreira e Silva; SILVA, Régio Pierre da. **O briefing como ferramenta auxiliar na gestão de projetos em microempresa de publicidade.** Competência, Porto Alegre, RS, v.7, n.1, p. 97-114, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/109536>>. Acesso em: 30 jul. 2024.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT20.011

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE HUMANIZAÇÃO E FORMAÇÃO PARA O TRABALHO

Roseany Maria Araujo de Almeida¹Simoneide Correia Araujo de Jesus²Manuella Souza de Oliveira Pereira³Rafaela de Carvalho Ramos⁴

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão sobre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) como um espaço essencial para a formação integral dos estudantes, com ênfase na humanização e no desenvolvimento de competências que vão além do conhecimento técnico. A EPT é abordada como uma prática educativa que visa promover a autonomia, cidadania e consciência crítica, preparando os alunos para atuar de forma reflexiva e ética na sociedade e no mercado de trabalho. A partir das contribuições teóricas de Araujo, Cury, Freire, Frigotto, Ramos e Tripodi o estudo examina como a EPT pode ser um instrumento de transformação social, ao desenvolver uma visão crítica dos alunos sobre seu papel social e profissional. O artigo destaca a necessidade

1 Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas - IFAL, roseanyalmeida14@gmail.com

2 Mestrado em História pela Universidade Federal de Alagoas-UFAL, simoneide.arthur@gmail.com

3 Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Alagoas -UFAL, manuella.olivei-ramcz@gmail.com

4 MBA- Gestão Estratégica de Pessoas e Psicologia Organizacional Instituição: UNIESPG- Escola Superior de Planejamento e Gestão- UFBA, rafacramos@outlook.com.br

de uma educação inclusiva que respeite a diversidade, elimine exclusões e forneça ferramentas para que os estudantes possam agir de maneira ética e responsável em suas profissões e na sociedade. A questão central que orienta a pesquisa é: Como a Educação Profissional e Tecnológica pode ser repensada para ir além da formação técnica, promovendo uma educação integral que favoreça a formação de sujeitos críticos e ativos na sociedade? O estudo também aborda a educação como uma prática social, com o trabalho sendo considerado não apenas um conteúdo técnico, mas um elemento central no processo de formação. Nesse sentido, a EPT é vista como um meio de desenvolvimento das competências sociais, emocionais e éticas, que são fundamentais para uma formação integral dos indivíduos. A pesquisa, de abordagem qualitativa e bibliográfica, explora as contribuições da EPT para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, na qual a educação desempenha um papel transformador e emancipador. O artigo defende que a EPT deve ser mais do que uma formação técnica voltada para o mercado de trabalho, sendo um espaço que estimula o desenvolvimento humano e a reflexão crítica.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Formação Integral. Cidadania. Humanização. Transformação Social.

INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), historicamente vinculada às demandas do mercado de trabalho, ainda enfrenta o desafio de ser reconhecida como um espaço legítimo de formação integral dos sujeitos. Embora o trabalho seja seu princípio educativo, é necessário compreender que a EPT não deve se limitar à preparação técnica para atender às forças produtivas, mas sim assumir um papel humanizador, capaz de promover o desenvolvimento ético, crítico e cidadão dos estudantes. Este artigo propõe uma reflexão sobre como a escola pode ser um ambiente de transformação social, articulando saberes técnicos e humanos, e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

No Brasil, a Educação Profissional e Tecnológica tem suas raízes profundamente ligadas aos interesses do capital, sendo historicamente concebida como instrumento para a formação de mão de obra voltada à produtividade e à lógica do mercado.

Com base na análise de Ramos (2014), observa-se que a política de educação tecnológica no Brasil tem sido moldada por interesses econômicos subordinados:

A política de educação tecnológica no país foi objeto desse instrumento e sempre figurou como uma preocupação dos planos nacionais de desenvolvimento (PND). Mas como o desenvolvimento brasileiro é marcado pelo capitalismo dependente, também o é a política de educação tecnológica. As mudanças históricas que se processaram até os dias de hoje são significativas em termos de ampliação e expansão desse tipo de educação, mas dão provas de estarem a serviço de um desenvolvimento capitalista dependente (Ramos, 2014, p.22).

Esses avanços, embora relevantes em termos de acesso e estrutura, não rompem com a lógica utilitarista que historicamente orienta a política educacional brasileira. A EPT, nesse contexto, continua sendo instrumentalizada como mecanismo de adequação da força de trabalho às exigências do mercado, em detrimento de uma formação omnilateral e emancipadora. Diante desse cenário, emerge a questão central que

orienta esta pesquisa: como a Educação Profissional e Tecnológica pode ser repensada para transcender a formação estritamente técnica, promovendo uma educação integral que contribua para a constituição de sujeitos críticos, éticos e atuantes na sociedade?

Diante das contradições históricas que marcam a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil especialmente sua vinculação aos interesses do capital e à lógica produtivista este estudo propõe uma análise crítica sobre o papel da escola como espaço de formação integral e humanizadora.

O objetivo geral é analisar como a EPT pode ser concebida como um espaço de humanização e formação integral, articulando o trabalho como princípio educativo e promovendo o desenvolvimento de sujeitos críticos, éticos e socialmente atuantes. A pesquisa parte da compreensão de que a educação profissional não deve se restringir à preparação técnica para o mercado de trabalho, mas sim contribuir para a construção de uma cidadania ativa, reflexiva e comprometida com a transformação social.

A pesquisa, de abordagem qualitativa e bibliográfica, dedica-se a investigar as múltiplas contribuições da Educação Profissional e Tecnológica para a promoção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária, na qual a educação transcende a mera transmissão de conhecimentos e assume um papel profundamente transformador e emancipador. Nesse sentido, a formação profissional é entendida não apenas como a aquisição de competências técnicas específicas, mas como um processo educativo complexo e dinâmico, capaz de articular saberes diversificados, valores éticos e práticas sociais significativas. Tal articulação contribui decisivamente para a formação de sujeitos críticos, reflexivos e socialmente engajados, que se posicionam como agentes ativos na transformação da realidade social, econômica e cultural em que estão inseridos. Dessa forma, a pesquisa busca evidenciar como a EPT pode funcionar como um espaço privilegiado para o desenvolvimento integral dos indivíduos, promovendo a autonomia, o protagonismo e a responsabilidade social indispensáveis à construção de uma cidadania plena e efetiva.

Nesse contexto, a escola assume um papel estratégico na construção de sujeitos críticos e éticos, capazes de atuar de forma consciente na sociedade. A relevância deste estudo reside na necessidade de ampliar o debate sobre a EPT como prática educativa emancipadora, contribuindo para a superação de modelos excludentes e para a consolidação de uma educação comprometida com a justiça social.

Para isso, torna-se essencial repensar os currículos, as metodologias de ensino e as práticas pedagógicas adotadas nas instituições de EPT. A centralidade do trabalho como princípio educativo deve ser compreendida não apenas em sua dimensão produtiva, mas como uma categoria ontológica que permite a articulação entre os saberes científicos, culturais e éticos. Nesse sentido, a formação técnica não é descartada, mas ampliada, integrando-se a uma proposta formativa que reconhece o estudante como sujeito histórico, dotado de direitos, valores e potencial transformador. A escola, nesse processo, precisa se reconfigurar como um espaço de diálogo, escuta e construção coletiva do conhecimento, onde o aprender se relacione com a realidade concreta e com os desafios vividos pelos estudantes.

Dessa forma, a presente pesquisa busca contribuir para o fortalecimento de uma abordagem crítica e emancipadora da Educação Profissional e Tecnológica, destacando o papel dos educadores, das políticas públicas e das práticas institucionais na construção de uma educação comprometida com a formação integral. Ao problematizar as limitações de um modelo tecnicista e utilitarista, o estudo convida à reflexão sobre alternativas pedagógicas que coloquem a dignidade humana, a justiça social e a emancipação como eixos centrais do processo educativo. Assim, pretende-se ampliar as possibilidades de atuação da EPT como um instrumento de transformação social, capaz de formar cidadãos conscientes, solidários e preparados para intervir de forma crítica e propositiva na sociedade.

METODOLOGIA

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa e de natureza bibliográfica, fundamentada em referenciais teóricos que discutem a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) sob uma perspectiva crítica e emancipadora. A escolha por essa abordagem se justifica pela necessidade de compreender, analisar e refletir sobre os sentidos e finalidades atribuídos à EPT no contexto brasileiro, especialmente no que se refere à sua potencialidade como espaço de formação integral e humanizadora.

A fundamentação teórica está centrada na concepção de educação como prática libertadora, destacando-se os escritos de Paulo Freire, especialmente *A Ação Cultural para a Liberdade*. A partir de Freire, a escola é compreendida como um espaço de diálogo, consciência crítica e transformação social, capaz de superar a lógica bancária e instrumental da educação voltada exclusivamente à formação para o trabalho.

Além de Freire, foram mobilizadas as contribuições de José Carlos Libâneo e Demerval Saviani, que abordam a educação escolar como mediação essencial para a formação crítica dos sujeitos. Também se consideram os aportes teóricos de Carlos Cury e Zara Tripodi, no campo das políticas educacionais, com ênfase nos marcos legais e nas diretrizes que orientam a EPT no Brasil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), o Plano Nacional de Educação (PNE) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCN-EPTNM).

A análise bibliográfica foi guiada pela pergunta central: como a EPT pode ser ressignificada como espaço de formação integral e humanizadora, superando a lógica utilitarista e produtivista que historicamente a orienta? A partir disso, foram selecionadas obras e documentos que possibilitam um olhar crítico sobre a relação entre educação, trabalho e emancipação social, com foco na constituição de sujeitos críticos, éticos e socialmente atuantes.

A metodologia adotada nesta pesquisa ultrapassa a simples descrição e catalogação dos textos consultados, buscando desenvolver uma leitura crítica, reflexiva e dialógica dos materiais selecionados, alinhada à perspectiva freiriana de educação como prática da liberdade e emancipação. Esse enfoque metodológico permite analisar de forma profunda e contextualizada os conteúdos, evidenciando as tensões, contradições e potencialidades presentes nos discursos sobre Educação Profissional e Tecnológica.

O objetivo central é identificar, a partir dos referenciais teóricos e normativos examinados, os elementos conceituais e práticos que fundamentam uma concepção de EPT comprometida com os princípios da justiça social, da inclusão efetiva e da formação omnilateral dos estudantes, isto é, uma formação que englobe aspectos cognitivos, éticos, culturais e políticos. Assim, a metodologia valoriza não apenas a apreensão dos saberes estabelecidos, mas também a problematização e a ressignificação crítica dos mesmos, promovendo a construção de um conhecimento que contribua para a efetivação de uma educação profissional transformadora e socialmente comprometida.

Portanto, o percurso metodológico adotado visa contribuir para a compreensão das contradições históricas que marcam a EPT no Brasil e, sobretudo, apontar caminhos possíveis para sua transformação em uma prática educativa emancipadora, articulando os saberes técnicos e os saberes humanos em uma proposta de formação integral.

REFERENCIAL TEÓRICO

O DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL

O direito à educação no Brasil é garantido como um dos pilares fundamentais para o exercício da cidadania e para a promoção do desenvolvimento humano e social. Ao longo da história do país, esse direito foi sendo gradualmente reconhecido e ampliado, consolidando-se em mar-

cos legais importantes como a Constituição Federal de 1988, que, em seu artigo 205, estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) também reafirma esse princípio, definindo a educação como processo indispensável à construção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária. No que diz respeito à Educação Profissional e Tecnológica, a LDB dedica o Capítulo III para definir os princípios que devem orientar essa modalidade de ensino, entre eles a articulação entre a educação escolar e as práticas sociais, bem como a integração entre os diferentes saberes o que reforça o compromisso com uma formação omnilateral e crítica, não restrita à lógica tecnicista e mercadológica.

No mesmo sentido, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCN-EPTNM), aprovadas em 2012, reforçam a necessidade de articular a formação técnica com uma base formativa sólida, cidadã e crítica. O PNE prevê metas específicas para a ampliação da EPT com qualidade social, integrando a educação básica e a formação para o trabalho em uma perspectiva emancipadora.

Já as DCN-EPTNM destacam que a formação técnica deve estar subordinada aos princípios da formação integral, da indissociabilidade entre teoria e prática e da valorização do trabalho como princípio educativo. Esses documentos, portanto, orientam políticas e práticas pedagógicas que reconhecem a educação profissional como parte essencial do direito à educação e da construção de uma sociedade democrática e justa.

Nesse sentido, a educação assume um papel central na constituição da cidadania e na superação das formas históricas de exclusão e dominação social, cultural e econômica. Ela não se limita à transmissão de conteúdos escolares, mas se configura como um instrumento fundamental de formação humana, capaz de ampliar as possibilidades de participação crítica e consciente dos sujeitos na vida social

No entanto, apesar dos avanços normativos e da ampliação do acesso à educação nas últimas décadas, ainda persistem desafios estruturais que comprometem a efetivação plena desse direito, especialmente no que se refere à qualidade, à equidade e à valorização da formação integral dos sujeitos. Esse cenário torna-se ainda mais complexo quando se observa a Educação Profissional e Tecnológica, frequentemente marcada por políticas voltadas à formação para o mercado, em detrimento de uma abordagem mais ampla e humanizadora da educação.

Nesse sentido, Oliveira, Libâneo e Toschi (2013) destacam que a estrutura da educação escolar brasileira está atravessada por tensões entre simplicidade formal e complexidade real, pois as políticas educacionais muitas vezes formulam leis, diretrizes e decretos com vocação ampla e emancipatória, mas sua implementação esbarra em desigualdades regionais, falta de infraestrutura, insuficiência de recursos humanos qualificados e fragilidade institucional.

Esse hiato entre o que está prescrito nas políticas e o que se realiza no cotidiano escolar evidencia que mera existência normativa não basta; é preciso condições materiais, gestão democrática e envolvimento efetivo da comunidade escolar. No caso da EPT, essas condicionantes assumem especial importância, já que a articulação entre saber técnico, científico e social demanda investimentos em espaços de aprendizagem que vão além da oficina ou laboratório, políticas de formação docente específicas e infraestrutura adequada.

A educação no Brasil sempre esteve imersa em complexas contradições, refletindo as tensões sociais, econômicas e políticas de cada época. Embora o direito à educação esteja assegurado na legislação, a efetivação desse direito enfrenta desafios históricos que marcam profundamente a trajetória do país. Compreender esse percurso é fundamental para reconhecer as conquistas alcançadas, assim como para identificar os obstáculos persistentes que comprometem a universalização e a qualidade da educação oferecida à população.

Cury e Tripodi (2025) oferecem uma reflexão aprofundada sobre a complexa relação entre o direito formal à educação e sua efetiva realização, destacando que:

O Brasil teve uma trajetória peculiar no que se refere à relação entre educação e direito à educação. Nem sempre a realidade correspondeu aos avanços obtidos nos textos do ordenamento jurídico. A dívida para com a população escolarizável já foi muito maior, inclusive no que se refere ao acesso. A realidade de nossa cidadania educacional esteve muito distante do que se poderia esperar de um país que se queria civilizado. E ainda hoje, apesar dos muitos avanços obtidos, especialmente no acesso à escola, muito há o que se fazer com o desafio da qualidade. Muito dos atuais desafios tem atrás de si um passado de exclusão, omissão, desleixo e abandono (Cury e Tripodi, 2025, p. 29).

Essa reflexão revela que, embora o Brasil tenha avançado significativamente no reconhecimento formal do direito à educação e na ampliação do acesso às escolas, ainda persistem desafios profundos relacionados à qualidade do ensino e à efetivação plena desse direito para toda a população. As dificuldades atuais não podem ser compreendidas sem considerar o legado histórico de exclusão, omissão e desigualdade que marcaram e ainda marcam a trajetória educacional do país. Para além do simples cumprimento das normas jurídicas, é imprescindível que a educação seja concebida como um processo dinâmico de inclusão social, promoção da cidadania e desenvolvimento humano.

Assim, assegurar o direito à educação implica não apenas garantir o acesso, mas também proporcionar condições efetivas para que todos possam aprender em um ambiente que fomente a equidade, o respeito à diversidade e a emancipação dos sujeitos, tornando-se um verdadeiro instrumento de transformação social.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO CONTEXTO BRASILEIRO

Ao longo da história brasileira, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tem sido concebida de forma ambígua: ora como instrumento de inclusão e promoção social, ora como mecanismo de adaptação da força de trabalho às exigências do mercado. Essa ambivalência reflete as disputas em torno do papel da educação no projeto de sociedade que se pretende construir.

A Educação Profissional e Tecnológica no Brasil é atravessada por disputas históricas entre projetos antagônicos de sociedade e de formação humana. Longe de ser neutra, ela expressa interesses sociais e econômicos que, em grande parte da história brasileira, priorizaram uma formação voltada à subordinação técnica do trabalhador às exigências imediatas do capital. Essa característica não é um desvio pontual, mas sim uma expressão estruturante de um modelo de desenvolvimento dependente e excludente.

Segundo Frigotto (2001), a educação profissional no Brasil foi consolidada a partir de uma lógica dualista: uma educação geral para as elites, voltada à formação intelectual, e uma educação técnica e utilitária para as classes trabalhadoras, com o objetivo de fornecer força de trabalho adaptável e disciplinada. Essa dualidade evidencia que a EPT, em vez de promover a emancipação, historicamente reforçou as desigualdades sociais ao restringir o acesso a uma formação integral aos grupos economicamente favorecidos.

Ciavatta (2005), ao analisar os fundamentos da formação profissional, aponta que a centralidade do trabalho na vida social deve ser ressignificada na EPT como eixo de integração entre os saberes. Para a autora, o trabalho não deve ser apenas meio de sobrevivência, mas também campo de produção de conhecimento, de cultura e de identidade. Nesse sentido, a EPT precisa ser pensada não como treinamento para a execução de

tarefas, mas como espaço de formação ampliada dos sujeitos, capaz de articular teoria e prática, técnica e reflexão crítica.

Essa concepção rompe com a tradição da “educação para o trabalho” como mera adaptação a funções técnicas, propondo o trabalho como princípio educativo, como defende a pedagogia histórico-crítica. Ao contrário da lógica que reduz o sujeito à sua função produtiva, a proposta omnilateral de formação defende uma articulação entre os diversos aspectos do desenvolvimento humano: intelectual, técnico, estético, ético e político (Frigotto, 2005).

Nesse contexto, a educação profissional deve transcender a mera aquisição de conhecimentos técnicos, configurando-se como um processo integral que compreenda e respeite o sujeito em sua totalidade. Historicamente, observa-se que a oferta educacional direcionada à classe trabalhadora tem sido marcada pela priorização das demandas do mercado de trabalho, cujo objetivo central se restringe à preparação técnica para a inserção produtiva. Essa perspectiva instrumental limita o potencial emancipatório da educação, reduzindo o papel formativo a uma função utilitarista, que muitas vezes negligencia as dimensões ética, crítica e social do desenvolvimento humano.

Para superar essa limitação, é fundamental que a educação profissional adote uma perspectiva de formação integrada, na qual os saberes técnicos, teóricos, éticos e sociais sejam articulados de forma indissociável. Essa abordagem visa a construção de sujeitos capazes de compreender o contexto em que estão inseridos, refletir criticamente sobre sua realidade e agir com autonomia e responsabilidade social.

A formação integrada reconhece que o desenvolvimento humano não pode ser fragmentado, e que a preparação para o trabalho deve estar necessariamente vinculada à formação cidadã, ao fortalecimento da consciência crítica e ao compromisso com a transformação social. Assim, a educação profissional deixa de ser apenas um meio para a inserção no mercado e passa a ser um espaço de humanização, em que o trabalho é

compreendido como princípio educativo e ferramenta para a emancipação dos indivíduos.

Por isso, a formação integrada propõe uma perspectiva educativa que resgate a unidade do sujeito, articulando o saber técnico com o conhecimento científico e a consciência social, a fim de promover uma formação humana plena, capaz de preparar o indivíduo para a compreensão crítica da realidade e sua atuação cidadã efetiva. Como afirma Ciavatta 2005:

A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (Ciavatta, 2005, p. 2-3).

Portanto, a formação integrada constitui um fundamento pedagógico indispensável para a superação da lógica fragmentada que historicamente marcou a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Ao compreender o trabalho como princípio educativo e articular os saberes técnicos, científicos, culturais e éticos, essa concepção reafirma a centralidade da formação humana integral, crítica e socialmente comprometida. Mais do que atender às demandas imediatas do mercado de trabalho, ela propõe uma educação que reconhece os sujeitos como protagonistas de sua própria história, capazes de interpretar a realidade de forma reflexiva e de atuar nela com responsabilidade social.

Nesse sentido, a Educação Profissional e Tecnológica deixa de ser reduzida a uma preparação meramente instrumental para o emprego e passa a assumir uma dimensão formativa mais ampla, comprometida com o desenvolvimento das capacidades intelectuais, éticas e políticas

dos educandos. Essa abordagem recusa a dicotomia entre formação geral e formação técnica, defendendo a indissociabilidade entre teoria e prática, ciência e cultura, trabalho e cidadania.

Libâneo, Oliveira e Toschi destacam que:

A organização de cursos de educação profissional e tecnológica poderá ser feita por eixos tecnológicos, o que possibilita diferentes itinerários formativos. Seus cursos podem ser de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; de educação profissional e tecnológica de graduação e pós-graduação (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2012, p. 363).

Essas diretrizes evidenciam a urgência de uma proposta educacional que vá além da formação técnica e utilitarista, tradicionalmente atrelada à lógica do mercado. Na Educação Profissional e Tecnológica, isso implica reconhecer que o desenvolvimento de competências profissionais deve estar articulado à formação humana e cidadã, preparando os estudantes não apenas para o exercício de uma função produtiva, mas para a vida em sociedade. Nesse contexto, a escola precisa assumir um papel formativo mais amplo, comprometido com o desenvolvimento de sujeitos capazes de atuar de forma crítica, ética e solidária diante das transformações sociais, econômicas e tecnológicas do mundo contemporâneo.

Assim, a EPT se reposiciona como espaço de humanização e cidadania, contribuindo efetivamente para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, ao favorecer a autonomia dos sujeitos, a valorização dos saberes plurais e a superação das desigualdades estruturais que historicamente excluem parcelas significativas da população dos bens produzidos socialmente.

Essa concepção da EPT encontra respaldo em marcos normativos importantes do ordenamento educacional brasileiro. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), ao tratar da educação profissional, destaca a necessidade de integração entre formação técnica e formação geral, reforçando o princípio da educação como prática social voltada para o pleno desenvolvimento da pessoa. O Decreto nº 5.154/2004, por sua vez, aprofunda essa diretriz ao possibilitar a articulação

da educação profissional com o ensino médio, promovendo uma formação politécnica e integrada. Tais dispositivos refletem uma concepção de trabalho não apenas como atividade produtiva, mas como categoria fundante da existência humana e princípio educativo por excelência.

Nessa perspectiva, a EPT deve ser compreendida como um espaço de construção de saberes críticos e socialmente referenciados, que articulem o domínio técnico ao desenvolvimento de competências cognitivas, éticas e sociais, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de atuar de forma consciente, autônoma e comprometida com a transformação da realidade em que estão inseridos.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE HUMANIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO

Mais do que um ambiente de transmissão de conteúdos, a escola deve ser reconhecida como um espaço de formação integral do sujeito. É nela que se constroem valores, se promovem relações sociais e se desenvolvem competências que ultrapassam os limites da sala de aula. Nesse sentido, a escola assume um papel central na promoção da humanização, ao reconhecer e valorizar as múltiplas dimensões do ser humano tais como, emocional, social, ética e cultural, e sobretudo a da emancipação, ao possibilitar que o estudante se torne agente de sua própria história, crítico da realidade e capaz de transformá-la.

A escola, enquanto espaço de socialização e mediação cultural, tem o potencial de romper com ciclos de marginalização, ao garantir o acesso ao conhecimento, ao desenvolvimento da autonomia intelectual e à construção de identidades plurais e comprometidas com os princípios democráticos. É nesse contexto que se insere a reflexão de Cury e Tripodi, ao afirmarem:

O acesso ao conhecimento e a consciência de valores da convivência, então, passaram a ser fundamentais para que deixasse de existir o súdito, muitas vezes ignorante, e em seu lugar se erigisse o cidadão, livre, igual e consciente perante os outros. A escola, como instituição, passou a ser o lugar do domínio

do letramento, indispensável para ler e assinar documentos e, mais do que isso, para ler o mundo que cerca o indivíduo. Sem o domínio desses instrumentos e dos valores, o sujeito correria o risco de um retorno dominação da ignorância e da tirania (Cury, Tripodi, 2025, p.27).

Essa reflexão evidencia que o direito à educação ultrapassa a simples escolarização formal. Trata-se de garantir aos indivíduos os meios necessários para compreenderem criticamente a realidade, participarem ativamente da vida social e exercerem plenamente sua cidadania. A escola, nesse contexto, não pode ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos, mas deve constituir-se como lugar de formação ética, política e cultural, contribuindo para a superação da ignorância e das estruturas de dominação que ainda persistem em nossa sociedade.

No entanto, é preciso reconhecer que, muitas vezes, a prática educacional caminha em sentido oposto. Em vez de promover a autonomia e a consciência crítica, a escola frequentemente se limita à função de adaptar os indivíduos à ordem vigente, reforçando desigualdades e naturalizando relações de poder.

Como alerta Paulo Freire, muitas vezes a escola acaba assumindo uma função contrária à sua missão emancipadora:

Nesse sentido, a escola, não importa qual seja o seu nível, vem desempenhando um papel dos mais importantes, como eficiente instrumento de controle social. Não são raros os educadores para quem “educar é adaptar o educando a seu meio” e a escola, em regra, não vem fazendo outra coisa senão isso (Freire, 2021, p. 167).

Diante desse cenário, é fundamental resgatar a concepção de escola como um espaço de formação integral, no qual o processo educativo contribua para a humanização dos sujeitos e a construção de uma sociedade mais justa. Isso implica superar a lógica da adaptação e da passividade, promovendo práticas pedagógicas que estimulem o pensamento crítico, a consciência social e o protagonismo dos estudantes. A educação emancipadora, como defendia Freire, reconhece os educandos como sujeitos históricos capazes de intervir na realidade, transformando-a. Assim, a

escola deve se comprometer com a promoção da autonomia, da dignidade humana e da equidade, tornando-se um espaço onde se cultivam o diálogo, a reflexão e a ação transformadora.

A escola, enquanto instituição social historicamente situada, deve ser compreendida não apenas como um espaço de instrução, mas como um locus de produção de sentidos, identidades e pertencimento. Nesse contexto, a prática pedagógica precisa ser concebida como ato intencional e ético, orientado por uma visão crítica da realidade e comprometido com a superação das desigualdades históricas que marcam o tecido social brasileiro. O processo educativo, portanto, não pode estar dissociado das condições concretas de existência dos educandos, sendo necessário que o currículo dialogue com suas experiências, saberes e contextos socioculturais.

Ao promover uma educação significativa e contextualizada, a escola se consolida como um território de resistência e criação, no qual se forjam sujeitos capazes de interrogar o mundo, de reconfigurá-lo e de afirmar sua humanidade em meio às múltiplas formas de negação que os atravessam.

A educação deve ser concebida a partir da premissa de que se trata de um processo intrinsecamente ligado à transformação social, pois é por meio dela que a sociedade pode avançar rumo a um modelo mais justo e igualitário. Paulo Freire destaca essa dimensão ao afirmar que a educação responde à condição finita do homem diante da infinitude do conhecimento e da existência. Para ele, a educação é possível porque o ser humano é um ser inacabado, em constante processo de construção e aperfeiçoamento. Assim, a educação implica uma busca ativa, protagonizada pelo próprio sujeito, que deve ser agente e não mero objeto desse processo. Nas palavras do autor:

A educação é uma resposta da finitude à infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o

sujeito de sua própria educação. Não pode ser objeto dela. Por isso ninguém educa ninguém” (Freire, 2022, p. 35).

Essa concepção reafirma que a educação não pode ser entendida como um ato de transferência unilateral de conhecimento, mas sim como um processo dialógico e participativo, no qual educador e educando caminham juntos na construção do saber. Essa relação horizontal, marcada pelo respeito mútuo e pela valorização da experiência do sujeito, possibilita o desenvolvimento da consciência crítica necessária para a transformação das condições sociais injustas.

Dessa forma, a educação configura-se como uma prática de liberdade ao possibilitar a formação de sujeitos autônomos, críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Trata-se de um processo que transcende a simples transmissão de conhecimentos, favorecendo o desenvolvimento de competências intelectuais, éticas e sociais que permitem aos indivíduos compreender e atuar de forma responsável frente aos desafios coletivos.

Ao concebê-la como prática de liberdade, os currículos da Educação Profissional e Tecnológica devem, prioritariamente, assumir sua função social como fundamento da formação omnilateral dos estudantes. Essa perspectiva pressupõe uma formação que contemple o ser humano em sua integralidade articulando dimensões cognitivas, éticas, estéticas, políticas e técnicas de modo a desenvolver sujeitos plenos, capazes de compreender criticamente o mundo e de intervir de forma consciente e transformadora na realidade em que estão inseridos.

A partir dessa perspectiva, como destacam Libâneo, Oliveira e Toscai, a escola deve estar preparada para formar cidadãos capazes de responder às demandas do mundo atual, mas também de enfrentar, de forma crítica e consciente, os desafios que se colocam no futuro. Dessa forma, a escola pode e deve contribuir para a construção de sujeitos autônomos, reflexivos e comprometidos com a transformação da sociedade. Nesse sentido, os autores ressaltam a importância de:

a) formar indivíduos capazes de pensar e aprender permanentemente (capacitação permanente) em um contexto de

avanço das tecnologias de produção e de modificação da organização do trabalho, das relações contratuais capital trabalho e dos tipos de emprego;

b) prover formação global que constitua um patamar para atender à necessidade de maior e melhor qualificação profissional, de preparação tecnológica e de desenvolvimento de atitudes e disposições para vida numa sociedade técnico-informacional;

c) desenvolver conhecimentos, capacidades e qualidades para o exercício autônomo, consciente e crítico da cidadania,

d) formar cidadãos éticos e solidários (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2012, p. 63).

As diretrizes apresentadas reforçam a necessidade de uma concepção educativa que integre formação técnica e humana, reconhecendo o papel da escola como espaço de desenvolvimento integral dos sujeitos. No contexto da Educação Profissional e Tecnológica, isso significa romper com a visão reducionista que associa a formação apenas à empregabilidade, assumindo uma perspectiva mais ampla, que articula conhecimentos científicos, tecnológicos e éticos.

Ao preparar indivíduos para pensar criticamente, aprender de forma contínua e agir com responsabilidade social, a EPT pode contribuir de forma decisiva para a constituição de cidadãos capazes de compreender as complexidades do mundo do trabalho e intervir de maneira consciente e transformadora na sociedade em que estão inseridos.

A escola, na perspectiva de Demerval Saviani, configura-se como um espaço fundamental para a humanização e a emancipação dos sujeitos, ultrapassando a mera função de transmissão de conteúdos técnicos ou instrumentalizados. A instituição escolar deve ser compreendida como um ambiente educativo que promove o desenvolvimento integral do indivíduo, articulando saberes científicos, éticos e sociais, de modo a formar cidadãos críticos, autônomos e socialmente engajados.

Saviani (2008) ressalta que a educação escolar não pode se limitar à preparação para o mercado de trabalho, sob pena de reduzir-se a um processo meramente técnico e utilitarista. A função social da escola deve, antes, comprometer-se com a formação de sujeitos históricos conscien-

tes de seu papel na transformação da realidade social, contribuindo para a superação das desigualdades e para a construção de uma sociedade democrática e justa. Assim, a escola deve constituir-se enquanto espaço de humanização, entendido como o processo pelo qual os indivíduos reconhecem sua dignidade, direitos e responsabilidades sociais.

A emancipação, por sua vez, implica o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva dos estudantes, habilitando-os a questionar as condições sociais vigentes e a agir de forma ética e consciente na busca por mudanças estruturais. Conforme Saviani (2008), a educação emancipa na medida em que possibilita ao sujeito pensar por si mesmo, desenvolvendo sua capacidade crítica e reflexiva para analisar a realidade social em que está inserido. Esse processo envolve o rompimento com as diversas formas de dominação sejam elas econômicas, políticas, culturais ou ideológicas que limitam a autonomia e a liberdade dos indivíduos.

A emancipação, portanto, não se reduz à simples aquisição de conhecimentos técnicos, mas se configura como a construção de práticas educativas que promovem a autonomia intelectual e social. Nesse sentido, a educação deve capacitar os sujeitos a questionar as estruturas vigentes, resistir a mecanismos de opressão e engajar-se ativamente na transformação da sociedade, ampliando sua participação cidadã e fortalecendo os valores éticos e democráticos que sustentam uma convivência social justa e igualitária.

Dessa maneira, a escola deve organizar seus processos pedagógicos em consonância com esses princípios, promovendo uma educação integral que dialogue entre teoria e prática, entre conhecimento técnico-científico e consciência crítica. Tal concepção rompe com modelos educativos que perpetuam a reprodução das desigualdades sociais, assumindo uma postura propositiva em relação à formação de sujeitos capazes de atuar de forma transformadora na sociedade.

Segundo Saviani (2008), a escola enquanto espaço de humanização e emancipação desempenha um papel crucial na formação de indivíduos críticos, éticos e comprometidos com a justiça social, reafirmando

sua importância na construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e plural. Essa perspectiva exige que a escola vá além da simples transmissão de conteúdos técnicos e científicos, assumindo um compromisso com a formação plena dos sujeitos, em suas dimensões cognitivas, éticas, estéticas, políticas e sociais. No contexto da Educação Profissional e Tecnológica, esse desafio se torna ainda mais relevante, tendo em vista a histórica vinculação dessa modalidade à lógica produtivista e à preparação para o mercado de trabalho em sua dimensão mais imediata e instrumental.

Para que a EPT se constitua como um verdadeiro espaço de emancipação, é necessário repensar suas bases epistemológicas e metodológicas, promovendo práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade concreta dos estudantes e que favoreçam a construção do conhecimento de forma crítica e significativa. Isso inclui a valorização dos saberes populares e das experiências de vida dos sujeitos, bem como a promoção de uma educação que estimule o pensamento autônomo, a participação ativa e o protagonismo discente. A escola, nesse contexto, não pode ser apenas um local de reprodução de saberes prontos e descontextualizados, mas deve se constituir como um ambiente dialógico, problematizador e transformador, conforme defendido pelas pedagogias críticas.

Além disso, é fundamental compreender que a formação integral proposta pela EPT não se limita ao desenvolvimento de competências técnicas, mas envolve a construção de uma consciência histórica, social e política capaz de mobilizar os sujeitos para a transformação da realidade. A formação para o trabalho, portanto, deve estar integrada a uma formação para a cidadania, para a convivência democrática e para o exercício pleno dos direitos humanos. Isso implica reconhecer a educação como um direito universal e como um instrumento de superação das desigualdades sociais, reafirmando o papel estratégico da escola na consolidação de um projeto de sociedade que valorize a dignidade humana, a equidade e a justiça social em todas as suas dimensões.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise realizada evidencia que, embora o direito à educação esteja formalmente assegurado no ordenamento jurídico brasileiro, sua efetivação no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica apresenta significativas contradições e desafios. A EPT, historicamente vinculada às demandas do mercado de trabalho, tem ampliado o acesso de diversos grupos sociais à educação formal. Contudo, esse avanço quantitativo ainda não se traduziu integralmente em qualidade e integralidade formativa, conforme preconizado pelas diretrizes constitucionais e educacionais. A partir dessa perspectiva, percebe-se que a implementação do direito à educação na EPT carece de uma articulação mais consistente entre o acesso, a permanência e a formação integral dos sujeitos, o que limita o potencial emancipatório da educação profissional.

No que tange à função social da EPT, observa-se que persiste uma ênfase excessiva na capacitação técnica como fim último da formação, restringindo a compreensão do papel da escola à preparação para o mercado de trabalho. Tal visão instrumental, alinhada a interesses econômicos e produtivos, reduz a educação a um processo mecanicista, desconsiderando a complexidade do sujeito e seu desenvolvimento integral. Essa constatação corrobora críticas já apontadas na literatura que denunciam a subalternização da formação humana diante das exigências do capital, evidenciando que a EPT ainda é permeada por uma lógica utilitarista e fragmentada, que pouco dialoga com a formação ética, crítica e cidadã.

Entretanto, a escola profissional pode e deve se configurar como um espaço privilegiado para a humanização e a emancipação dos estudantes. A humanização da educação profissional implica reconhecer e valorizar o estudante enquanto sujeito histórico, detentor de direitos, responsabilidades e potencialidades que transcendem a mera função laboral. Nesse sentido, a escola deve promover o desenvolvimento de competências que articulam saberes técnicos, científicos e éticos, ampliando o horizonte formativo para além das demandas imediatas do mercado. A emancipação,

enquanto processo educativo, exige que os estudantes sejam instigados a pensar criticamente sobre a realidade social, questionar estruturas de poder e desigualdades, e desenvolver uma postura ativa e transformadora.

A análise das práticas e das políticas educacionais aponta para uma necessária ruptura com o modelo tradicional e tecnicista, em direção a uma concepção pedagógica que articule teoria e prática, promovendo o protagonismo dos estudantes e a reflexão crítica. Para tanto, é imprescindível que os currículos, as metodologias e as avaliações sejam repensadas, de modo a incluir não apenas a formação técnica, mas também a dimensão ética, política e social da educação profissional. Tal reorientação exige, ainda, a valorização dos professores enquanto agentes mediadores desse processo formativo complexo, bem como o fortalecimento de políticas públicas que assegurem recursos, formação continuada e condições adequadas de trabalho.

Os desafios impostos pelas constantes transformações tecnológicas, pelas mudanças nos modelos de produção e pelas novas exigências do mundo do trabalho reforçam, de maneira ainda mais urgente, a necessidade de uma formação contínua, integral e articulada com as complexidades do presente.

A Educação Profissional e Tecnológica, diante desse cenário, deve promover uma aprendizagem ao longo da vida, preparando os sujeitos não apenas para executar tarefas técnicas, mas para pensar criticamente, solucionar problemas, adaptar-se a contextos diversos e atuar com flexibilidade, criatividade, ética e responsabilidade social. Isso implica repensar os currículos, as metodologias e os objetivos formativos da EPT, de modo a romper com abordagens reducionistas e tecnicistas.

Assim, a EPT assume um papel estratégico que transcende a qualificação profissional imediata, contribuindo decisivamente para a formação de cidadãos autônomos, críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade democrática, justa, equitativa e inclusiva, capazes de

intervir de forma consciente e transformadora na realidade em que estão inseridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo reafirma que a Educação Profissional e Tecnológica, apesar de sua trajetória historicamente marcada pela lógica produtivista e pela instrumentalização da formação para atender às demandas do mercado de trabalho, detém um potencial transformador decisivo para a promoção da humanização e da emancipação dos sujeitos. A análise realizada, que integrou o direito à educação no Brasil, o contexto atual da EPT e o papel da escola como espaço de formação integral, evidenciou que a mera capacitação técnica não é suficiente para responder às complexas demandas sociais e econômicas contemporâneas. Nesse sentido, torna-se imprescindível que a EPT ultrapasse seu enfoque restrito à preparação para o emprego e assuma uma função pedagógica mais ampla, que articule saberes técnicos, científicos, éticos e críticos, contribuindo para a formação de indivíduos autônomos, reflexivos, conscientes de seu papel social e comprometidos com a transformação da realidade.

A consolidação da educação profissional como espaço de humanização e emancipação implica desafios significativos, que passam por mudanças estruturais no âmbito institucional, político e pedagógico. Para tanto, é fundamental a construção de políticas públicas educacionais que assegurem não apenas o acesso e a permanência dos estudantes, mas também a qualidade e integralidade da formação oferecida. Além disso, a valorização do corpo docente, por meio de formação continuada, condições adequadas de trabalho e reconhecimento social, é essencial para viabilizar práticas pedagógicas que promovam a interdisciplinaridade, o protagonismo estudantil e a integração entre teoria e prática. Dessa forma, a escola pode se tornar um ambiente verdadeiramente formador, que respeita e potencializa a diversidade dos sujeitos e promove o desenvol-

vimento de competências que vão além do aspecto técnico, envolvendo atitudes éticas, responsabilidade social e capacidade crítica.

Outro aspecto fundamental identificado é a necessidade da formação permanente, dada a velocidade das transformações tecnológicas e organizacionais no mundo do trabalho. A EPT deve preparar os estudantes para a aprendizagem contínua e para a adaptação a contextos laborais dinâmicos e complexos, fomentando habilidades como criatividade, flexibilidade e pensamento crítico. Essa perspectiva reforça o papel estratégico da EPT não apenas na qualificação profissional, mas na formação de cidadãos plenos, capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Conclui-se que, este artigo destaca que a efetiva humanização e emancipação na Educação Profissional e Tecnológica só serão possíveis por meio de uma ruptura epistemológica e prática com os modelos tradicionais e utilitaristas de ensino. É necessária a construção de uma educação profissional que reconheça a integralidade do sujeito, que promova sua autonomia intelectual e social, e que esteja comprometida com a transformação das estruturas sociais que reproduzem desigualdades e exclusões. Assim, a EPT pode assumir seu papel histórico não apenas como mecanismo de inserção no mercado, mas como instrumento de formação cidadã, ética e crítica, capaz de preparar sujeitos para os desafios contemporâneos e futuros, fortalecendo os princípios da justiça social e da democracia.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 out. 2025.
- BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Disponível em: <https://www.>

planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 9 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 08 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, ano 151, n. 120, p. 1–7, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 08 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 7, de 28 de agosto de 2018.** Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 ago. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-129610-resolucao-cne-ceb-n-7-28-08-2018-pdf&_slug=agosto-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 out. 2025.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 40–52, 2005.

CURY, Carlos Roberto; TRIPODI, Zara Figueiredo. **Políticas educacionais**. 1. ed., 1. reimpr. São Paulo: Contexto, 2025. 160 p. (Coleção Educação na Universidade). ISBN 978-655541-383-0.

FREIRE, Paulo. **A ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 16. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A educação profissional e a lógica do capital. In: FRIGOTTO, G.;

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 19–44.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. rev. e amp. São Paulo: Cortez, 2012. 544 p. ISBN 978-8524918605.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Estabelece o Plano Nacional de Educação – PNE para o decênio 2014-2024 e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 08 out. 2025.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional** [recurso eletrônico]. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção Formação Pedagógica; v. 5).

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT20.012

AFROCENTRICIDADE E QUILOMBISMO: POTENTES PERSPECTIVAS PARA A ATUAÇÃO DOS NÚCLEOS DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Weydson Roberto de Souza¹Kleber Fernando Rodrigues²

RESUMO

Considerando a defesa dos elementos culturais das matrizes africanas e o compromisso em reparar as atrocidades do processo escravagista colonial, o legado do pensamento afrocentrado desenvolvido no Ocidente traduz-se numa atitude de resistência. Em sua íntima ligação com o pan-africanismo, ele se edifica no entretecimento das relações entre o continente africano e a diáspora com o afã de ser protagonista dessa resistência. Nessa direção, no presente artigo, objetivamos compreender como a Afrocentricidade e o Quilombismo configuram-se como possibilidades de ação, organização, reflexão teórica e prática social na busca por mudanças significativas nos cenários de implementação e efetivação da Educação para as Relações Étnico-Raciais no que concerne à atuação dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas

- 1 Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT - Campus Olinda), Técnico em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), Campus Caruaru, brasilweydson@gmail.com;
- 2 Doutor em Sociologia pela Universidade Sorbonne - Paris 5. Professor Titular do IFPE, atuando como docente no Campus Pesqueira e no ProfEPT Campus Olinda, kleber@pesqueira.ifpe.edu.br

(NEABIs) presentes na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT). No tocante à base teórica fundamental utilizada para a análise proposta, destacamos os estudos e teses de Molefi Kete Asante (2009) e Abdias Nascimento (2019). Além desses estudiosos, traremos contribuições de Freire (2011), Pacheco (2015), dentre outros pesquisadores. No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, adotamos uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, com a utilização da pesquisa bibliográfica como técnica de coleta de dados. Nesse sentido, concluímos que a Afrocentricidade e o Quilombismo, na condição de formulações filosóficas oriundas de gerações do pensamento e das ações políticas e socioculturais negras, a partir das tradições africanas e afrodiáspóricas, podem cooperar com os desígnios da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008, ampliando as suas conexões com a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e com a ação dos NEABIs.

Palavras-chave: Afrocentricidade, EPT, Quilombismo, NEABI, RFEPECT.

INTRODUÇÃO

Considerando a perspectiva de ampliar o atendimento às diversidades e às questões étnico-raciais, as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT) implantaram Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs). Esses núcleos são grupos de trabalho responsáveis por propor, fomentar e realizar ações, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, que viabilizem, em sua indissociabilidade, o efetivo desenvolvimento da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 e da Lei nº 11.645, 10 de março de 2008, que alteraram a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Os NEABIs possibilitam a interlocução entre as pessoas que se dedicam, cotidianamente, às temáticas relativas à negritude, às africanidades e às lutas dos povos originários³, favorecendo, principalmente, ações e reflexões que intencionam a superação das desigualdades raciais existentes no Brasil. Outrossim, esses núcleos contribuem para sensibilizar e reunir pesquisadores(as), professores(as), técnicos-administrativos(as), estudantes, representantes de entidades afins, ativistas de movimentos sociais negros e pessoas interessadas no campo das relações étnico-raciais, fomentando o crescimento do debate e do alcance das políticas públicas de ações afirmativas e de promoção da igualdade racial, bem como, oportunizando ações estratégicas no que toca à formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

As instituições que compõem a RFEPT, criadas pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, configuram-se como lugares oportunos para os estudos sobre a África e a diáspora africana na perspectiva do aqui-lombamento. Isto posto, neste artigo, objetivamos compreender como a Afrocentricidade e o Quilombismo elevam-se como possibilidades de

3 Apesar de reconhecer que a atuação dos NEABIs abarcam também a longa trajetória de resistência dos povos originários, informamos que esta pesquisa focaliza os estudos dos movimentos sociais negros.

ação, organização, reflexão teórica e prática social na peleja por transformações significativas nos cenários de implementação e efetivação da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) no tocante aos NEABIs e à Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Para melhor atingir o objetivo pretendido, em relação às questões que envolvem Afrocentricidade e Quilombismo, a pesquisa tem seu referencial teórico constituído a partir dos estudos de Asante (2009) e Nascimento (2019), entre outros(as) teóricos(as); ainda no que concerne ao universo das temáticas étnico-raciais, buscaremos sustentação em Almeida (2018), Adi (2018), Nascimento (2023), entre outros(as) pesquisadores(as); no que diz respeito às bases epistemológicas da EPT, buscaremos o respaldo de Pacheco (2015) e Freire (2011). Quanto aos aspectos metodológicos, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, do tipo exploratória e bibliográfica.

Nessa caminhada, conhecemos que a Afrocentricidade e o Quilombismo nasceram em semelhantes contextos acadêmicos, sociais e políticos. Simultaneamente, essas duas teorias propõem ação e organização por profundas transformações nas relações étnico-raciais. Em 1980, Molefi Kete Asante publicou o livro “Afrocentricity”; no mesmo ano, Abdias Nascimento expôs sua tese “O Quilombismo” ao 2º Congresso de Cultura Negra das Américas, realizado no Panamá e, posteriormente, realizou a sua publicação no Brasil. A concomitância da difusão dessas teses está relacionada ao surgimento de inéditas “formulações de uma visão filosófica que emerge de gerações de pensamento e ação social negra, em prática desde os tempos de cativeiro, escravização e construção da vida em liberdade nas Américas do Período Colonial” (NASCIMENTO, 2023, p. 20).

Na segunda metade do século XX, a abordagem afrocentrada evoluiu no sentido de agregar, paulatinamente, a ética, as filosofias ancestrais e a produção de conhecimento praticados e vivenciados por africanos e afrodescendentes, para além das obras concebidas na linguagem acadêmica do Ocidente. Também conhecemos que a categoria conceitual

“afrocentrismo” foi, primeiramente, empregada pelo historiador e filósofo afro-americano Molefi Kete Asante. Ao refletir sobre uma asserção epistemológica de lugar, Asante vislumbrou vigorosamente o posicionamento dos africanos e de seus descendentes na condição de protagonistas de suas próprias histórias de vida.

Por seu turno, com viés afrocentrado, Nascimento (2019) comunica que os quilombos distinguiram-se como “genuínos focos de resistência física e cultural” (NASCIMENTO, 2019, p. 281). Ainda, o pensador afro-brasileiro ressalta que esses ambientes elaboraram e, seguem elaborando “uma unidade, uma única afirmação humana, étnica e cultural, a um tempo integrando uma prática de libertação e assumindo o comando da própria história” (NASCIMENTO, 2019, p. 281-282). Em outras palavras, o quilombismo é a designação empregada pelo autor para deslindar esse plural universo de resistências e reexistências.

No mesmo diapasão, em sua impactante análise, Nascimento (2023, p. 22) assevera: “Uma missão do quilombismo e da afrocentricidade é desvelar e estudar essa produção negada e escamoteada por um Ocidente que se ergueu à postura de único criador da ciência.” Outra missão é realizar a investigação, o estudo e a articulação das bases teóricas e epistemológicas das expressões ancestrais e contemporâneas das matrizes africanas. No cerne dessas missões, a agência dos africanos e dos afro-descendentes na edificação de suas próprias narrativas é o principal foco. Ou seja, “A proposta do quilombismo e da afrocentricidade é recuperar, explicitar e fortalecer esse centro, o ponto de equilíbrio africano, não apenas para os intelectuais, mas também para o povo negro” (NASCIMENTO, 2023, p. 21).

É assaz pertinente registrar que o contexto histórico da época era marcado pela expansão do conceito do pan-africanismo, que pode ser definido como “Conjunto de ideais e movimentos preocupados com a emancipação social, econômica, cultural e política dos povos da África e da diáspora africana.” (ADI, 2018, p. 2-3). Ademais, as convicções pan-africanistas anunciam a “crença na unidade, história comum e propósito

comum da população da África e da diáspora africana” (ADI, 2018, p. 2-3) e, carecem ser compreendidas, desde o tráfico escravista atlântico, como ininterruptos e sucessivos movimentos de resistências às submissões e servidões do capitalismo global e à “exploração e opressão de todos o que são de herança africana” (ADI, 2018, p. 2-3). Como bem observa Barbosa (2023, p. 260): “Afinal, não existe pan-africanismo onde não há consciência de África, africano(a) ou negro(a).”

METODOLOGIA

Nesta pesquisa, baseamos a análise dos fenômenos numa perspectiva dialética, na qual “os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc” (GIL, 2008, p. 14). Dito isso, a coerente condução desta pesquisa está atrelada ao olhar interpretativista, na qual está incluída a pesquisa qualitativa, visando suscitar ressignificações e reflexões no que diz respeito a muitos paradigmas sociais ainda presentes em nossa sociedade, como, por exemplo, as diversidades relacionadas aos(as) africanos(as), aos(as) afro-brasileiros(as) e, por extensão, às populações e comunidades quilombolas no Brasil.

Os dados foram obtidos por meio de levantamento bibliográfico sobre as temáticas relacionadas ao objeto estudado. Por conseguinte, efetuamos o levantamento de pesquisas empíricas e bibliográficas que mobilizam a Afrocentricidade e o Quilombismo como perspectivas para a atuação dos NEABIs no contexto da EPT, objetivando compreender a relevância do tema e os direcionamentos das atuais produções bibliográficas, assim como definir relações entre produções já existentes.

Tendo em consideração a temática desta pesquisa e, com a finalidade de realizar o levantamento e a reflexão sobre a produção acadêmica acerca das temáticas aqui propostas, priorizamos a utilização do “Catálogo de Teses e Dissertações” da “Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior” (CAPES). Em vista disso, justificamos a escolha

dessa base de dados, pois é um repositório que agrega e sistematiza a produção nacional de dissertações e teses. Ademais, registramos que não operamos software específico para gerenciar e sistematizar resultados.

Portanto, nessa busca, os resultados apresentados foram refinados por meio de um recorte temporal das publicações entre os anos de 2020 a 2025. Os descritores utilizados foram: afrocentricidade, quilombismo, NEABI e EPT. Ao considerar os resultados dos últimos 5 anos, encontramos trabalhos que, de alguma maneira, tratavam sobre o tema em estudo. Também localizamos várias publicações que apresentam potencial para serem examinadas com maior minúcia. Registramos que alguns trabalhos apareceram repetidamente em várias utilizações de diferentes descritores. Posteriormente, procedemos a um exame mais detalhado de 8 (oito) produções científicas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os ideais de Zumbi servem pra mim
E a arma do guerreiro mandingueiro é a união.
E é no seu exemplo forte que eu vou me virar,
Meu povo foi escravizado,
Pode crer que vou lutar.
Zumbi vive, canção da banda alagoana de reggae Vibrações
(Zumbi vive, [2010?])

A epígrafe empregada acima nos lembra da luta das populações africana e afro-brasileira pela sobrevivência. Recorrendo a figura histórica de Zumbi dos Palmares, o excerto da canção popular exorta os afro-brasileiros para que se mantenham organizados para a peleja social. Como mencionado anteriormente, compreendemos que é possível criar mobilizações educativas, pedagógicas e combativas para a superação das desigualdades impostas aos afrodescendentes.

Nessa construção, a Afrocentricidade e o Quilombismo representam expressões da reexistência e da resistência à imposição do violento etnocentrismo branco europeu, como padrão de uma história única de

humanidade, por meio de vasto e atroz uso de arsenal bélico, econômico, institucional e educacional, provenientes do colonialismo, do neoliberalismo e do neocolonialismo. Diante disso, Adichie (2019, p. 22) enfatiza que: “É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder.” Considerando que as histórias são muito importantes, concordamos que “As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada” (ADICHIE, 2019, p. 32).

Ao proclamar a imprescindibilidade de reelaborar e valorizar as africanidades como articuladoras do ativismo social e da produção intelectual, a afrocentricidade e o quilombismo denegam a hegemonia e, por extensão, “Reconhecem como válidos outros centros não hegemônicos, sempre em diálogo, como fulcro da construção de uma convivência humana multipolar, em condições igualitárias e de respeito mútuo” (NASCIMENTO, 2023, p. 22).

Asante (2009) define a afrocentricidade da seguinte forma:

A ideia afrocêntrica refere-se essencialmente à proposta epistemológica do lugar. Tendo sido os africanos deslocados em termos culturais, psicológicos, econômicos e históricos, é importante que qualquer avaliação de suas condições em qualquer país seja feita com base em uma localização centrada na África e sua diáspora. Começamos com a visão de que a afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre a sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos (ASANTE, 2009, p. 93).

Ainda de acordo com o que postula Asante (2009): “Afrocentricidade é a conscientização sobre a agência dos povos africanos. Essa é a chave para a reorientação e a recentralização, de modo que a pessoa atue como agente, não como vítima ou dependente.” (ASANTE, 2009, p. 94). Asante também sustenta que a afrocentricidade não se trata de religião, por-

quanto nela “não há sistemas fechados” e “os elementos constitutivos dos valores africanos são sujeitos a debate” (ASANTE, 2009, p. 95).

Freire (2011, p. 32) mostra que “não é a conscientização que pode levar o povo a ‘fanatismos destrutivos’. Pelo contrário, a conscientização, que lhe possibilita inserir-se no processo histórico, como sujeito, evita os fanatismos e o inscreve na busca da sua afirmação.” E mais, acrescenta que: “Precisamos estar convencidos de que o convencimento dos oprimidos de que devem lutar por sua libertação não é doação que lhes faça a liderança revolucionária, mas resultado da sua conscientização” (FREIRE, 2011, p. 74). Em suma, para o autor, a conscientização é “a própria consciência histórica” (FREIRE, 2011, p. 141). Ainda por cima, recorremos às bem colocadas afirmações reiteradas por Nascimento (2023, p. 23):

A Afrocentricidade surge como paradigma de análise acadêmica e de conscientização para a luta. O modelo quilombista serve igualmente como modo de pensar o mundo e forjar uma proposta de organização, não só da luta do povo negro, mas também do Estado brasileiro. Ambos falam da agência do povo negro no mundo, e entre as duas teorias a convergência prevalece.

Convergentemente, por meio do Quilombismo, Abdias Nascimento alude à tradição espiritual afro-brasileira, mais precisamente nas suas referências ao Candomblé. Todavia, ao afirmar e valorizar o Candomblé de maneira não hegemônica, o intelectual afro-brasileiro “reforça a agência histórica e a produção cultural e intelectual negra independente da religião. Mantendo-se aberto ao debate e sem medo de divisionismos, Abdias Nascimento busca relacionar a tradição afro-brasileira com as civilizações clássicas africanas” (NASCIMENTO, 2023, p. 23, grifo nosso).

Nascimento (2019, p. 289-290) esclarece que “Quilombo quer dizer reunião fraterna, livre e solidariedade, convivência, comunhão existencial”. Para alcançar a superação do eurocentrismo, é fundamental impulsionar a libertação quilombista. É nessa senda que os NEABIs dialogam com os ideais do quilombismo, pois:

[...] acreditamos na reinvenção de nós mesmos e de nossa história. Reinvenção de um caminho afro-brasileiro de vida fundado em sua experiência histórica, na utilização do conhecimento crítico e inventivo de suas instituições golpeadas pelo colonialismo e pelo racismo. Enfim, reconstruir no presente uma sociedade dirigida ao futuro, mas levando em conta o que ainda for útil e positivo no acervo do passado (NASCIMENTO, 2019, p. 288).

Quilombo também pode ser definido “como uma instituição que expressa a busca pela independência, autonomia e organização própria.” (ARRUTI; SILVA, 2023, p. 287). Quilombo configura-se “como um fenômeno que não está limitado aos marcos históricos e jurídicos da escravidão, mas que se estende a territórios negros contemporâneos, notadamente às favelas, tanto como um tipo de organização social quanto como uma imagem” (ARRUTI; SILVA, 2023, p. 287). Na proposição de Nascimento (2019), “O Quilombismo é um movimento político dos negros brasileiros, objetivando a implantação de um Estado Nacional Quilombista, inspirado na República dos Palmares [...] e em outros quilombos que existiram e existem no país.” (NASCIMENTO, 2019, p. 305)

No decorrer de sua atuação acadêmica e política, Abdias Nascimento defendeu incessantemente uma perspectiva afrocentrada, expressando a consciência de que o racismo no Brasil historicamente foi constituído como um problema estrutural e, até mesmo, antevendo as proposições postuladas por Almeida (2018, p. 38-39), que aduz:

O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre “pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição”. Nesse caso, além de medidas que coibam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas.

Conforme a esclarecedora observação de Benedicto (2022), Abdias Nascimento compreendia que “a resposta afro-brasileira a esse flagelo também deveria ser estrutural, ou seja, com a valorização e a criação das

instituições embasadas nas tradições e experiências oriundas do mundo africano e afro-brasileiro” (BENEDICTO, 2022, p. 279). No rol das incommensuráveis contribuições do egrégio pensador, a categorial conceitual Quilombismo “encontra um lugar proeminente, visto que permite aos afro-brasileiros recuperar sua memória que foi vilipendiada nos últimos cinco séculos pela ação da elite europeizada do país -, além de oferecer os elementos necessários para continuar a existência do ser africano no Brasil” (BENEDICTO, 2022, p. 279).

Sobre a inspiração oriunda dos quilombos, Nascimento (2019) proclama:

Os quilombos resultaram dessa exigência vital dos africanos escravizados, no esforço de resgatar sua liberdade e dignidade através da fuga ao cativeiro e da organização de uma sociedade. A multiplicação dos quilombos fez deles um autêntico movimento amplo e permanente. Aparentemente um acidente esporádico no começo, rapidamente se transformou de uma improvisação de emergência em metódica e constante vivência das massas africanas que se recusavam à submissão, à exploração e à violência do sistema escravista. O Quilombismo se estruturava em formas associativas que tanto podiam estar localizada no seio das florestas de difícil acesso que facilitava sua defesa e sua organização econômico-social própria, como também modelos de organizações permitidas ou toleradas, frequentemente com ostensivas finalidades religiosas (católicas), recreativas, beneficentes, esportivas, culturais ou de auxílio mútuo. Não importam as aparências e os objetivos declarados: fundamentalmente todas elas preencheram uma importante função social para a comunidade negra, desempenhando genuínos focos de resistência física e cultural. Objetivamente, terreiros, centros, tendas, afoxés, escolas de samba, gafieiras foram e são os quilombos legalizados pela sociedade dominante; do outro da lei se erguem os quilombos revelados que conhecemos. Porém tanto os permitidos quanto os “ilegais” foram uma unidade, uma única afirmação humana, étnica e cultural, a um tempo integrando uma prática de libertação e assumindo o comando da própria história. A este complexo de significações, a esta práxis afro-brasileira, eu denomino quilombismo (NASCIMENTO, 2019, p. 281-282).

Segundo Nascimento (2019), com a viabilização da restauração da memória dos nossos antepassados, a práxis afro-brasileira permitiu que

nossos ancestrais pudessem resistir aos ataques genocidas da branquitude⁴ eurocêntrica e, nessa resistência, pudessem afirmar a dignidade africana e afrodiaspórica. Além disso, de modo didático, o autor expôs a pertinência e os valores da perspectiva afrocentrada para os afro-brasileiros. E mais, destacamos que Abdias Nascimento não deixou de argumentar e considerar a compreensão “de que a superação do racismo na sociedade brasileira passava pela melhora da situação política, econômica e social dos afro-brasileiros e essa passava pela criação de instituições afro-brasileiras independentes” (BENEDICTO, 2022, p. 281).

Na esteira de nossas reflexões, notamos que é fundamental o entendimento de que a práxis é constituída como ação e reflexão, que coabitam sincronicamente e sem divisões. Freire (2011) assinala a primordialidade da formação humana em sua totalidade para que se obtenha a autêntica liberdade da humanidade. Ademais, o autor propõe uma práxis eticamente compromissada com os oprimidos, para que seja viabilizada a educação emancipadora e transformadora.

Aliado a isso, retomando o nosso diálogo com as instituições da RFEPCT, destacamos que as vigentes “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica” ressaltam, em seus princípios fundamentais, a necessidade do reconhecimento das identidades étnico-raciais, conforme artigo 3º, §2 da Resolução CNE/CP nº 01/2021, “Art. 3º São princípios da Educação Profissional e Tecnológica: [...] XIII - reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas, populações do campo, imigrantes e itinerantes” (BRASIL, 2021, p. 1, grifo nosso).

4 De acordo com Schwarcz (2024, p. 10), “branquitude corresponde a um sistema internalizado de privilégios materiais e simbólicos que se ancora no passado mas exerce suas prerrogativas no presente. Tem como consequência social a manutenção dos monopólios sociais e a perpetuação no poder. Durante muito tempo, pessoas brancas, em sua grande maioria, perceberam, mesmo que de forma subjetiva, suas realizações como universais e por isso não acabaram se racializando - ou seja, nomeando e estudando a própria raça. Ao passo que os demais grupos étnicos da sociedade têm cor e são vinculados, quase que imediatamente, a seus fenótipos e origens, a branquitude, enquanto representação, permanece imune, como se fosse neutra - como uma ‘não cor’.”

No que diz respeito às bases epistemológicas da EPT, Pacheco (2015) endossa:

Como agentes políticos comprometidos com um projeto democrático e popular, precisamos ampliar a abrangência de nossas ações educativas. A educação necessita estar vinculada aos objetivos estratégicos de um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas também a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social. Essa sociedade em construção exige uma escola ligada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social. (PACHECO, 2015, p. 8)

Com base nessa compreensão, constatamos que a educação não acontece somente nos espaços de educação formal. Ela é resultado das experiências vivenciadas em todos os espaços da sociedade somadas ao conjunto das ações das instituições, das comunidades e das organizações. Logo, “o poder público e a sociedade, de forma articulada, exercem sua função educadora na busca da construção de uma cultura fundada na solidariedade entre indivíduos, povos e nações, que se opõe ao individualismo neoliberal” (PACHECO, 2015, p. 9).

Nesse pensamento, as instituições formadoras da RFEPT são espaços possíveis de aquilombamento de pessoas que compartilham os mesmos anseios, as mesmas aspirações, iguais angústias, semelhantes indignações, idênticas inquietações e análogas lutas, pois o quilombismo anuncia a necessidade de “construir instituições independentes e progressistas, consolidar nossa coesão e força política, reconstruindo e fortalecendo a nossa comunidade para podermos sobreviver numa sociedade racista” (NASCIMENTO, 1982, p. 32).

Por meio da análise convergente com o nosso objetivo e, após a realização das reflexões teóricas necessárias, na Tabela 01, apresentamos o quantitativo de trabalhos científicos recuperados com base nos descritores selecionados, ao utilizarmos o “Catálogo de Teses e Dissertações” da CAPES. Ao acessar essa plataforma, na aba principal de busca, foram inseridas palavras-chaves ligadas ao tema proposto, sendo: afrocentrici-

dade, quilombismo, NEABI e EPT. Esses descritores permitiram recuperar dissertações e teses em Língua Portuguesa dentro de um contexto mais atual e apropriado ao tema pesquisado.

TABELA 01 - Pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES: quantidade de dissertações e teses recuperadas de acordo com os descritores selecionados, considerando publicações entre os anos de 2020 e 2025.

PALAVRAS-CHAVE	DISSERTAÇÕES	TESES
afrocentricidade AND ept	1	0
afrocentricidade AND neabi	0	0
quilombismo AND ept	6	1
quilombismo AND neabi	0	1

Fonte: o próprio autor com base nos resultados extraídos do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Ao observarmos os resultados, conforme a Tabela 01, constatamos uma baixa quantidade de dissertações e teses sobre a Afrocentricidade e o Quilombismo e suas convergências com os NEABIs da EPT. Entretanto, salientamos que todo o corpus coletado está inserido no escopo dos programas de pós-graduação stricto sensu das instituições da RFEPCT, sobretudo, no ProfEPT. Após exame mais detalhado dos resultados obtidos, o corpus da pesquisa foi organizado contando com 8 (oito) produções científicas, sendo 1 (uma) tese e 7 (sete) dissertações. Dessa forma, os textos escolhidos foram analisados com destaque para as seguintes variáveis: autoria, tema, objetivos, metodologia e resultados.

No Quadro 01, apresentaremos 1 (uma) dissertação que trata sobre a perspectiva afrocentrada na EPT. Em seguida, faremos uma breve análise dessa pesquisa.

QUADRO 01 - Dissertação sobre a perspectiva afrocentrada na EPT selecionada do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, considerando publicações entre os anos de 2020 e 2025.

ANO	TÍTULO	AUTORIA	PROGRAMA/INSTITUIÇÃO
2020	A Educação Profissional sob uma perspectiva afrocentrada: a experiência dos trabalhadores dos Arcos da Ladeira da Conceição da Praia	BRAGA, Aline Espíndola	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES)

Fonte: o próprio autor com base nos resultados extraídos do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Com base na cosmovisão africana e na experiência dos trabalhadores dos Arcos da Ladeira da Conceição da Praia (Salvador, Bahia), Braga (2020) discute e propõe elementos para a EPT verdadeiramente transformadora em uma perspectiva afrocentrada, tendo os pressupostos da Afrocentricidade como referência. Numa abordagem qualitativa, a autora realizou uma análise da intersecção entre formação para o trabalho e os saberes e práticas afrocentradas, considerando os seguintes procedimentos: revisão bibliográfica; análise da experiência de formação para os trabalhadores (ferreiros, serralheiros, marmoristas, entre outros herdeiros de ofícios tradicionais de matriz africana); e, coleta de dados, por meio de entrevistas semiestruturadas.

Em seus resultados, Braga (2020, p. 79) salienta que a experiência do povo africano e seus descendentes nos processos de escolarização “é permeada por racismo, e é preciso compreender em quais esferas ocorre a invisibilização da sua história, da sua cultura, da sua epistemologia e, conseqüentemente, da sua identidade.” Nesse afã, como produto educacional, a autora criou um podcast educacional com a temática da transmissão oral baseada nos conhecimentos sobre ofícios e saberes tradicionais dos Mestres e Artífices na tradição de matriz africana dos Arcos da Ladeira da Conceição da Praia.

No Quadro 02, apresentaremos 1 (uma) tese que trata sobre a perspectiva do quilombismo em um NEABI da EPT. Em seguida, faremos uma breve análise dessa pesquisa.

QUADRO 02 - Tese sobre a perspectiva do quilombismo em um NEABI da EPT selecionada do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, considerando publicações entre os anos de 2020 e 2025.

ANO	TÍTULO	AUTORIA	PROGRAMA / INSTITUIÇÃO
2023	O NEABI IFRN: amefricanidade e práticas pedagógicas quilombistas para uma formação humana integral na Educação Profissional e Tecnológica	BEZERRA, Nilton Xavier	Doutorado em Educação Profissional / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

Fonte: o próprio autor com base nos resultados extraídos do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Bezerra (2023) analisou as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos NEABIs do IFRN como potencializadoras da ERE e da formação humana integral, em suas interfaces com os ideais quilombistas, como ato de resistência acadêmica, “ao atualizar e robustecer a inclusão e a produção do conhecimento científico interconectado às culturas africana, afro-brasileira e indígena no contexto norte-riograndense.” (BEZERRA, 2023, p. 44). Para isso, Bezerra (2023) realizou uma pesquisa qualitativa. Metodologicamente, desenvolveu pesquisas bibliográfica, documental e de campo, bem como, realizou entrevistas com membros(as) dos NEABIs (docentes, estudantes e ativistas de movimentos sociais). Para análise dos dados, utilizou a Análise Textual Discursiva.

Como resultados, contra toda a colonialidade imposta, captou a relevância dos NEABIs/IFRN como agentes mobilizadores de práticas antirracistas no contexto institucional, compreendendo-o positivamente como “lugar de confluência entre conhecimentos comprometidos com uma educação quilombista, contra-hegemônica, emancipatória e antirracista.” (BEZERRA, 2023, p. 44). Em sua análise, o autor evidenciou um notável trabalho realizado pelos NEABIs dos campi Apodi, São Paulo do Potengi e Canguaretama. Bezerra (2023, p. 212) ressalta a importância da “atuação atenta de um NEABI quilombado num contexto acadêmico”.

No Quadro 03, apresentaremos 6 (seis) dissertações que tratam sobre a perspectiva do quilombismo no contexto da EPT. Em seguida, analisaremos brevemente essas pesquisas.

QUADRO 03 - Dissertações sobre a perspectiva do quilombismo na EPT selecionadas do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, considerando publicações entre os anos de 2020 e 2025.

ANO	TÍTULO	AUTORIA	PROGRAMA / INSTITUIÇÃO
2021	Educação profissional e tecnológica quilombola: uma proposta para formação integral e intercultural.	AMORIM, Carina Cruz do Nascimento de	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA)
2021	Educação Profissional e Tecnológica e o quilombo: perspectivas a partir do mundo do trabalho	BORBA, Gilberto Silva de	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica / Colégio Pedro II
2022	Quilombo Boa Nova de Professor Jamil: olhares sobre racismo, educação não formal e empoderamento	ARAÚJO, Elias Paes de	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano)
2022	Ecos de ancestralidade: vivências e saberes de mulheres quilombolas na comunidade quilombola do Muquém	SANTOS, Daniela Verena Neves	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL)
2023	Etnopesquisa-formação sobre PANC com uma comunidade quilombola: estratégia educativo-pedagógica na Educação Profissional	MOURA, Monik Caetano Praxedes de	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano)
2023	Educação quilombola: um olhar sobre possibilidades e desafios no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense Campus Cabo Frio	CARDOSO, Maira Freitas	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFFluminense)

Fonte: o próprio autor com base nos resultados extraídos do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Fruto de uma pesquisa realizada em 9 (nove) comunidades quilombolas situadas nos territórios baianos do Piemonte da Diamantina, Piemonte Norte do Itapicuru, Baixo Sul, Litoral Sul, Médio Rio de Contas e Recôncavo, Amorim (2021) objetivou compreender como ocorre a implementação da educação quilombola nas escolas de Ensino Médio. Delineando uma pes-

quisa qualitativa, com método da pesquisa-ação, refletiu sobre o objeto de estudo, a partir da própria vivência pessoal e profissional dentro de uma comunidade quilombola. Diretores(as), coordenadores(as), professores(as), lideranças de comunidades e, um representante da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC/BA), que trabalha junto aos quilombos, foram os participantes da pesquisa.

Por meio de reuniões, entrevistas, conversas informais e questionários abertos, Amorim (2021) realizou a coleta dos dados. Para a análise dos dados, aplicou a técnica de análise de conteúdo na modalidade temática. De um lado, os resultados mostram o desejo dos participantes em revelar a história e a cultura das comunidades. Por outro lado, foram elencadas muitas dificuldades, como, por exemplo: a inserção da educação quilombola no currículo oficial; a carência de formação para os profissionais que trabalham nas escolas quilombolas; a resistência de estudantes e professores em trabalhar a questão étnico-racial; o emprego de livros didáticos que reforçam a “história única”. Diante das análises, a autora elaborou um e-book contendo aspectos culturais das comunidades participantes, com a intenção de contribuir na construção de uma educação profissional quilombola intercultural.

Borba (2021) realizou um estudo de caso sobre uma comunidade quilombola, com a intenção de ampliar a compreensão sobre as questões que abrangem os saberes do trabalho e as possibilidades de autonomia dessa comunidade. Para tal, o autor apresentou posicionamento convergente com a pedagogia decolonial⁵, almejando trazer para a EPT reflexões sobre a presença dos sujeitos historicamente oprimidos, colonizados, escravizados, periféricos, bem como, sobre suas contribuições para uma

5 Conforme Candau e Oliveira (2010, p. 28), a ideia de pedagogia decolonial aponta para “uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto, não somente denunciativa – em que o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural.”

intelectualidade orgânica, referendada por epistemologias afrodiaspóricas.

Baseado nas entrevistas reflexivas realizadas com 3 (três) participantes da pesquisa, o produto educacional criado por Borba (2021) trata-se de um site sobre o Quilombo Vargem Grande (Zona Oeste do Rio de Janeiro), que elenca os saberes de trabalho do grupo e apresenta à comunidade local as possibilidades de resistência a partir do mundo do trabalho, preservando suas matrizes históricas e culturais. Como resultados, o autor constata a importância de levar para a EPT “os aspectos articulados entre o discurso decolonial e o quilombismo, [...] a partir dos saberes do trabalho com as suas características de resistência, identidade, solidariedade [...]” (BORBA, 2021, p. 106).

Araújo (2022) buscou compreender como a Comunidade Remanescente de Quilombos Boa Nova, do município Professor Jamil (Goiás) realiza o enfrentamento ao racismo e a busca pelo empoderamento coletivo. O autor evidenciou que, por meio do autorreconhecimento comunitário e da formalização de uma Associação Quilombola, ocorre a potencialização e a legitimação social das ações propiciadoras da transformação da própria realidade.

Em seu trabalho de campo, Araújo (2022) coletou dados, com o uso da entrevista semiestruturada, desenvolvida com 7 (sete) participantes. Esses dados foram analisados com o emprego do referencial teórico da Análise Textual Discursiva. Os resultados revelam que a organização comunitária contribui para ações de enfrentamento ao racismo e para o empoderamento do grupo. A pesquisa gerou a produção de um e-book sobre a história da cidade Professor Jamil e do Quilombo Boa Nova.

Considerando que as comunidades quilombolas mantêm uma relação típica de pertencimento aos seus territórios, onde ocorre, de geração em geração, a transmissão de saberes tradicionais mediados pela ancestralidade, Santos (2022) investigou como as mulheres quilombolas, em suas vivências e saberes, percebem a organização do trabalho e as manifestações culturais e sociais e como elas podem contribuir para a formação

integrada dos estudantes do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Agroecologia, almejando a educação omnilateral. Para isso, a autora refletiu sobre as contribuições da EPT e as suas potencialidades para a suplantação de paradigmas sociais hegemônicos que tentam impor limites à existência das comunidades quilombolas.

Por meio da pesquisa qualitativa e da pesquisa-ação em ambiente não-formal, Santos (2022) promoveu a troca de saberes entre a Comunidade Quilombola do Muquém (União dos Palmares - Alagoas) e os estudantes do IFAL (Campus Murici), visando a integração de conhecimentos estimuladores da transformação da realidade das pessoas envolvidas. Essas interações revelaram que as tradições das mulheres quilombolas permitiram que os futuros técnicos em Agroecologia adquirissem estratégias sustentáveis para a região. Santos (2022) constatou a presença da lógica hegemônica que escamoteia a realidade sobre a contribuição das mulheres negras (pretas e pardas) na sociedade. Após a realização de entrevistas referentes às tradições do artesanato, da agricultura familiar, do conhecimento sobre ervas medicinais e da culinária, foi criado um produto educacional no formato e-book como forma de preservar a memória e de garantir a originalidade e a sensibilidade dos depoimentos.

Articulando saberes ancestrais com conhecimento técnico-científico, Moura (2023) analisou as contribuições de uma etnopesquisa-formação sobre Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANCs) para a formação humana integral e intercultural na EPT. Os participantes da pesquisa foram 12 (doze) estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI) do IF Baiano (Campus Catu) e pessoas da comunidade quilombola Dandá, na cidade de Simões Filho, na Região Metropolitana de Salvador (Bahia). A autora empregou a etnopesquisa crítico-descritiva, na qual utilizou vários instrumentos (entrevistas semiestruturadas, reuniões virtuais em grupo, oficinas formativas, visita guiada e roda de diálogo).

Os resultados obtidos indicaram que 6 (seis) estudantes não tinham conhecimento sobre as PANCs. Entretanto, por intermédio das oficinas formativas, as pessoas participantes tiveram a oportunidade de adquirir

conhecimentos, conseguiram fazer a associação dos conteúdos do estudo com as disciplinas cursadas e propuseram novas atividades relacionadas à temática. Moura (2023) produziu 2 (dois) produtos educacionais, a saber: um material didático orientador intitulado “Oficina Formativa: aprendendo sobre memórias e saberes das PANCs”; e, outro material didático, focado nas plantas ancestrais encontradas no Quilombo Dandá, intitulado “Plantas alimentícias ancestrais: a cozinha do Quilombo Dandá.”

Cardoso (2023) analisou as perspectivas de formação educacional oferecidas pelo Instituto Federal Fluminense (IFF), Campus Cabo Frio, para as comunidades quilombolas da Região dos Lagos. Também foram analisadas as necessidades, os tipos e as condições de formação que tais comunidades gostariam de receber pela instituição. Para isso, a autora realizou uma pesquisa de cunho aplicado e explicativo, por meio da pesquisa bibliográfica, do levantamento documental e do estudo de caso.

A partir dos questionários respondidos pelos quilombolas, Cardoso (2023) compreendeu o impacto dos cursos de capacitação para ampliar os conhecimentos das pessoas participantes, bem como, proporcionou diálogos para levar novos saberes a essas comunidades e suas respectivas áreas de abrangência. Em seus resultados, evidenciou a percepção dos quilombolas no tocante às questões de mobilidade, de transporte e da distância, elementos considerados como desafios para o acesso dessas comunidades ao Instituto. Por fim, a autora criou um produto educacional, em formato de Sistema de Informação Geográfica (SIG), que apresenta mapas com as localizações das comunidades quilombolas no entorno do IFF Campus Cabo Frio.

Após a visualização das produções acadêmicas aqui descritas, é perceptível a importância da aproximação dos NEABIs e da comunidade escolar dos Institutos Federais com as temáticas relacionadas à Afrocentricidade e ao Quilombismo nos diversos ambientes educacionais. Diálogos acerca desses temas figuram-se cada vez mais indispensáveis nas pesquisas acadêmicas, visando a formação de cidadãos preparados para o

combate ao racismo e para valorização das pessoas negras, das comunidades quilombolas e suas ancestralidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No passado, os quilombos representavam a resistência dos escravizados às desumanidades sofridas na terrível atrocidade dos crimes contra a humanidade chamados comércio humano transatlântico e escravidão. Nos dias atuais, as comunidades quilombolas apresentam aspectos culturais específicos e prosseguem a luta histórica dos antepassados, com vistas a garantir os direitos preconizados nos instrumentos legais. Embora existam essas normativas, algumas dificuldades contribuem para a manutenção das assimetrias sociais que assolam essas coletividades. Por esse motivo, é mister estudar a Educação Quilombola nas comunidades quilombolas e nas instituições da RFEPT, porquanto é essencial para operar a mudança no paradigma colonialista e robustecer o diálogo multicultural.

Com os ensinamentos de Molefi Kete Asante e Abdias Nascimento, aprendemos nítidas e sólidas críticas ao legado do colonialismo. Contribuindo para o avanço da resistência e da reexistência, esses intelectuais foram capazes de seguir o rigor dos métodos científicos sem que a hegemonia canônica lhes obnubilasse o pensamento e lhes impusesse o distanciamento de suas origens ancestrais e afrodiáspóricas. Outra perspectiva assaz relevante é a gigante potência da RFEPT e dos seus NEABIs como espaços para o aquilombamento na defesa das africanidades e dos elementos culturais das matrizes africanas, com o compromisso da justiça social na batalha para discutir sobre as atrocidades do processo escravista colonial.

A educação no Brasil, na qualidade de lugar de formação humana, foi confeccionada a partir de bases hegemônicas eurocêntricas de sistematização e de transmissão do conhecimento, reforçando historicamente as discriminações e os preconceitos étnico-raciais estabelecidos no país. Por-

tanto, acreditamos que a Afrocentricidade e o Quilombismo, na condição de formulações filosóficas oriundas de gerações do pensamento e das ações políticas e socioculturais negras, a partir das tradições africanas e afrodiaspóricas, cooperam com os propósitos das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, ampliando as suas conexões com a RFEPCT e seus NEABIs, bem como, promovendo a transformação da sociedade mediante posturas contra-hegemônicas.

Durante este estudo, evidenciamos algumas lacunas que podem se transformar em potentes temáticas para futuras pesquisas versando sobre as relações étnico-raciais, como, por exemplo: o letramento étnico-racial na perspectiva das populações quilombolas; a análise dos Projetos Pedagógicos de Curso das instituições de ensino e a convergência com a educação quilombola; dentre outras possibilidades.

Portanto, defendemos não somente a rejeição ou a superação da educação eurocêntrica, mas a criação de modelos afrocentrados e quilombistas de educação para que os valores africanos sejam preservados e transmitidos. Diante disso, evidenciamos que a perspectiva afrocêntrica é fundamental para nos auxiliar no preenchimento dessas lacunas, além de notoriamente dar voz aos afro-brasileiros. Por último, esperamos que os resultados apresentados neste trabalho somem esforços com as transformações e as possibilidades reais de inclusão das populações quilombolas num sistema de ensino público de qualidade e na erradicação dos níveis de desigualdade e injustiça sociocultural.

REFERÊNCIAS

ADI, Hakim. **Pan-africanism: A History**. London: Bloomsbury Academic, 2018.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é Racismo Estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

AMORIM, Carina Cruz do Nascimento de. **Educação Profissional e Tecnológica-quilombola**: uma proposta para formação integral e intercultural. Orientador: Francisco Vanderlei Ferreira da Costa. 2021. 173 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação (ProFEPT), Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), Salvador. 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11491678. Acesso em: 17 set. 2025.

ARAÚJO, Elias Paes de. **Quilombo Boa Nova de Professor Jamil**: olhares sobre racismo, educação não formal e empoderamento. Orientador: Marco Antônio de Carvalho. 2022. 135 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Programa de Pós-Graduação Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano), Ceres. 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13269440. Acesso em: 2 ago. 2025.

ARRUTI, José Maurício; SILVA, Givânia Maria. Quilombos. In: RIOS, Flávia; SANTOS, Márcio André dos; RATTS, Alex (org.). **Dicionário das relações étnico-raciais contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2023.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade, uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. (Sankofa: Matrizes Africanas da Cultura Brasileira, v. 4.)

BARBOSA, Muryatan. Pan-africanismo. In: RIOS, Flávia; SANTOS, Márcio André dos; RATTS, Alex (org.). **Dicionário das relações étnico-raciais contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2023.

BENEDICTO, Ricardo Matheus. **Desafios para uma educação quilombista no Brasil**. Curitiba: Appris, 2022.

BEZERRA, Nilton Xavier. **O NEABI IFRN**: amefricanidade e práticas pedagógicas quilombistas para uma formação humana integral na educação profissional e tecnológica. Orientadora: Ilane Ferreira Cavalcante. Coorientador: Carlos Benedito Rodrigues da Silva. 2023. 241 f. Tese (Doutorado em Educação Profissional)

- Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Natal. 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14527476. Acesso em: 15 set. 2025.

BORBA, Gilberto Silva de. **Educação Profissional e Tecnológica e o quilombo:** perspectivas a partir do mundo do trabalho. Orientador: Rodrigo Trevisano de Barros. 2021. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Colégio Pedro II (CPII), Rio de Janeiro. 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12982730. Acesso em: 22 set. 2025.

BRAGA, Aline Espíndola. **A Educação Profissional sob uma perspectiva afro-centrada:** a experiência dos trabalhadores dos Arcos da Ladeira da Conceição da Praia. Orientadora: Luzia Matos Mota. Coorientadora: Maria Cristina Caminha de Castilhos França. 2020. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), Vitória. 2020. Disponível: <https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/1523>. Acesso em: 16 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...] para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira' [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 12 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...] para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2008a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 12 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica [...]. Brasília, DF: Presidência

da República, 2008b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 13 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 set. 2025.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia Decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n.01, p.15-40, abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 set. 2025.

CARDOSO, Maíra Freitas. **Educação quilombola**: um olhar sobre possibilidades e desafios no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense. Orientador: Severino Joaquim Correa Neto. 2023. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFFluminense), Macaé. 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14484246. Acesso em 20 set. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

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

MOURA, Monik Caetano Praxedes de. **Etnopesquisa-formação sobre PANC com uma comunidade quilombola**: estratégia educativo-pedagógica na Educação Profissional. Orientador: Heron Ferreira Souza. 2023. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), Catu. 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14613442. Acesso em: 27 set. 2025.

NASCIMENTO, Abdias. **O negro revoltado**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Afrocentricidade e Quilombismo. In: RIOS, Flávia; SANTOS, Márcio André dos; RATTTS, Alex (org.). **Dicionário das relações étnico-raciais contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2023.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. Natal: IFRN, 2015.

SANTOS, Daniela Verena Neves. **Ecos de ancestralidade: vivências e saberes de mulheres quilombolas na comunidade quilombola do Muquém**. Orientador: Nelson Vieira da Silva. 2022. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL), Maceió, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13054923. Acesso em: 28 set. 2025.

SCHWARCZ, Lilia. Moritz. **Imagens da branquitude: a presença da ausência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

ZUMBI vive. Compositor: Luiz de Assis. Intérprete: Vibrações. [S. l.]: [Surforeggae]: [Brazil Deluxe Publishing], [2010?]. 1 vídeo. Álbum: Quilombagem. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7uFIfSlmCno>. Acesso em: 30 out. 2025.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT20.013

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL ENQUANTO IMPULSIONADORA DO EMPREENDEDORISMO E ESTRATÉGIA DE COMBATE AO DESEMPREGO JUVENIL

Manuella Souza de Oliveira Pereira¹

Roseany Maria Araujo de Almeida²

Simoneide Correia Araujo de Jesus³

Rose Karla Cordeiro Lessa Cajé Souto⁴

RESUMO

O texto analisa o papel da educação profissional no enfrentamento ao desemprego, bem como, impulsionadora do empreendedorismo juvenil. Enquanto pesquisa de caráter exploratório, mediante entrevistas não-padro-nizadas, levantamento bibliográfico e documental (Moreira e Caleffe, 2006; Creswell, 2010; Moreira, 2002), verifica-se que os jovens – parcela significa-tiva da população economicamente ativa – enfrentam maiores dificuldades na inserção no mercado de trabalho. Dentre os fatores que emanaram das investigações estão: baixa escolarização, falta de experiência e inadequa-ção da formação às demandas dos setores produtivos. No entanto, uma

1 Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL, manuella.oliveiramcz@gmail.com.

2 Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas - IFAL, roseanyalmeida14@gmail.com.

3 Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL, simoneide.arthur@gmail.com.

4 Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL, rosekarla.caje@gmail.com.

investigação acurada também identifica variáveis da tessitura social, como racismo estrutural, linguístico e sexismo, as quais se configuram em barreiras de ascensão e mobilidade social para a juventude. Com recorte na região Nordeste, amparado no vasto espectro legal e sustentado por autores como Almeida (2019), Anastasiou (2002, 2015), Bento (2022), Barato (2008), Carvalho (2024), Carneiro (2015), Freire (1999) e Saviani (2008), esse estudo discute possibilidades de rompimento dessa perspectiva visando uma formação integrada ao papel social da educação. Além disso, a educação profissional como política pública estratégica, conforme previsto nos Planos Nacionais de Educação, na recente Portaria do Ministério de Estado do Trabalho e Emprego nº 3.544, de 2023 e Decreto nº 5.154 de 2004, por exemplo, articula formação técnica, competências socioemocionais e aproximação com o mundo do trabalho, ao adotar um viés crítico, pode favorecer o reposicionamento desses jovens enquanto cidadãos na sociedade contemporânea. Na interlocução dos referenciais, dados e entrevistas, os resultados apontam que programas de aprendizagem, cursos de habilitação profissional técnica de nível médio e de qualificação profissional potencializam a inserção profissional dessa população jovem, especialmente quando de articula políticas de acesso, permanência e qualidade na formação. Dessa forma, conclui que investir em educação profissional de forma estratégica é fundamental para combater o desemprego juvenil e promover inclusão social, desenvolvimento humano e crescimento econômico sustentável.

Palavras-chave: educação profissional, juventude, desemprego, empreendedorismo.

INTRODUÇÃO

A inserção da juventude no mundo do trabalho tem se configurado como um dos temas mais desafiadores do século XXI, reconhecido por organismos internacionais como a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) como área prioritária de ação política e social. Tal reconhecimento decorre das intensas transformações provocadas pela globalização econômica, pela revolução tecnológica e pelas novas formas de organização produtiva, que, ao mesmo tempo em que criam ocupações emergentes, ampliam a precarização, a rotatividade e a informalidade — especialmente entre os jovens.

Nesse cenário, Fernandes (2020) analisa que o conceito de precariado tem sido utilizado para caracterizar a emergência de um grupo social cuja experiência laboral é marcada pela insegurança, pela desproteção social e pela instabilidade de renda — condições que incidem de modo particularmente contundente sobre a juventude. Em diálogo com essa perspectiva, Antunes (2020) argumenta que a expansão da chamada “economia de plataforma” intensifica vínculos intermitentes e relações assimétricas de trabalho, evidenciando que a modernização tecnológica não tem significado, necessariamente, melhoria das condições de vida e de trabalho para as novas gerações.

O desemprego juvenil, portanto, não pode ser reduzido a mero indicador conjuntural, mas deve ser compreendido como expressão de uma dificuldade estrutural de transição entre a formação escolar e a inserção produtiva. Bauman (2001) descreve esse fenômeno como um “mal-estar da modernidade líquida”, em que jovens vivenciam trajetórias marcadas pela incerteza e pela sensação de não pertencimento social.

No contexto brasileiro, essas tendências globais são agravadas pelas desigualdades históricas e pela concentração regional das oportunidades econômicas. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

(IBGE, 2023) indicam que a taxa de desocupação entre jovens de 18 a 24 anos permanece superior ao dobro da média nacional, evidenciando uma vulnerabilidade socioeconômica persistente e a desconexão entre oferta formativa e demandas do mundo do trabalho. A Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2022) reforça esse diagnóstico ao apontar que, globalmente, cerca de um em cada cinco jovens está fora da educação e do trabalho, situação agravada em países da América Latina e do continente africano.

Por outro lado, experiências educacionais estruturadas, como as de Alemanha e Portugal, demonstram que investimentos consistentes em educação profissional, políticas de aprendizagem e modelos de aproximação entre escola e empresa contribuem para reduzir o desemprego juvenil, reafirmando o papel estratégico das políticas formativas como instrumentos de equidade e justiça social.

A consolidação da educação profissional como política pública de Estado inscreve-se em um percurso histórico que remonta à Aula de Comércio de Lisboa, fundada em 1759, reconhecida como o primeiro estabelecimento público e oficial de ensino comercial e contábil do mundo (GONÇALVES, 2024; LIBERAL, 2025). Essa experiência pioneira portuguesa, voltada à formação do “perfeito negociante”, sinalizou a modernização das práticas educativas vinculadas à economia e ao comércio, servindo de base conceitual e institucional para o surgimento posterior de modelos de formação profissional no Brasil. Conforme Saviani (2007, p. 104), tratava-se de uma formação voltada à constituição de uma elite técnica e administrativa emergente, que, em território brasileiro, inspirou as Escolas de Aprendizes Artífices (1909), o Sistema S⁵ (a partir da década de 1940) e, mais tarde, os Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs (1978), antecedentes diretos dos atuais Institutos Federais (IFs).

5 O Sistema S é o conjunto de instituições privadas de interesse público, criadas a partir da década de 1940, com a finalidade de promover a educação profissional, o bem-estar social e o desenvolvimento dos setores produtivos. É composto por entidades como o SENAI, SENAC, Sesi, Sesc, SENAR, Sest, SENAT, SEBRAE e SESCOOP, que atuam na qualificação de trabalhadores e no fortalecimento da economia nacional.

Essas instituições, compreendidas no espectro da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e referenciadas nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação – nº 4.024, de 1961; nº 5.692, de 1971; e nº 9.394, de 1996 –, constituem dimensão essencial da política educacional brasileira. Vinculam-se às metas dos Planos Nacionais de Educação (PNE) e às estratégias de empregabilidade e de inserção qualificada nos setores produtivos. O Decreto nº 5.154, de 2004, ao regulamentar o § 2º do artigo 36 da LDB, e a Lei nº 12.513, de 2011, ao instituir o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), ampliaram o acesso e a articulação entre a educação básica e a formação profissional, reforçando a EPT como eixo de desenvolvimento social e econômico.

Os dados do Censo Escolar (INEP, 2024, p. 8) demonstram a relevância dessa política: “o número de matrículas da educação profissional chegou a 2,6 milhões em 2024, um aumento de 33,1 % em relação a 2020”. Na região Nordeste, o protagonismo do estado do Piauí, que alcançou 52,4 % dos estudantes do ensino médio matriculados em cursos técnicos, evidencia que a EPT vem se afirmando como uma política efetiva de formação para o trabalho e o empreendedorismo juvenil. Em contrapartida, estados como Alagoas, segundo dados do IBGE (2023), ainda apresentam elevados índices de desemprego juvenil e informalidade laboral, refletindo desafios estruturais que demandam políticas educacionais voltadas à qualificação e à empregabilidade.

Esses dados expressam a necessidade de compreender a educação profissional não apenas como alternativa de inserção no mercado de trabalho, mas como campo de emancipação social e construção de protagonismo juvenil. Para que desempenhe esse papel, a EPT deve superar uma concepção meramente instrumental e reafirmar o trabalho como princípio educativo. Como sustenta Saviani (2008), o trabalho é atividade humana formadora, que integra conhecimento, cultura e produção. Em complementação, Freire (1999, p. 67) lembra que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção”,

destacando que a educação deve promover consciência crítica e autonomia.

Nessa perspectiva, a formação profissional, para ser transformadora, precisa articular técnica e criticidade, saber e sensibilidade, permitindo que o estudante compreenda e intervenha na realidade. Assim, este estudo tem como objetivo compreender de que modo a educação profissional pode atuar como impulsionadora do empreendedorismo e como estratégia de combate ao desemprego juvenil, analisando os desafios de inserção profissional enfrentados pelos jovens, as políticas públicas de fortalecimento da EPT e o papel do empreendedorismo juvenil como via de emancipação social, à luz de marcos legais, teóricos e programáticos.

A relevância deste trabalho reside em demonstrar que investir em educação profissional é investir na transformação social. Como sustenta Bento (2022), educação e trabalho, quando articulados criticamente, constituem pilares do desenvolvimento humano e da cidadania.

METODOLOGIA

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, fundamentada em levantamento bibliográfico, análise documental e na realização de entrevistas não padronizadas participantes do Senac. A investigação tem como foco compreender como a formação profissional pode atuar como agente impulsionador do empreendedorismo e como estratégia de enfrentamento ao desemprego juvenil.

As entrevistas não padronizadas, conforme conceituam Moreira e Caleffe (2006), configuram-se como instrumento flexível e adequado à abordagem qualitativa, permitindo compreender as percepções e sentimentos atribuídos pelos participantes às práticas de formação profissional. Essa técnica, também descrita por Lüdke e André (1986) e Triviños (1987), valoriza o diálogo e a espontaneidade das respostas, favorecendo o surgimento de categorias emergentes e de significados construídos coletivamente. Essa escolha metodológica se deve à natureza do problema

investigado, que envolve compreender fenômenos sociais complexos e contextualmente situados, exigindo uma leitura interpretativa e crítica. De acordo com Creswell (2010), a pesquisa qualitativa permite investigar o sentido que os sujeitos atribuem às suas experiências e interpretar as relações entre fenômenos sociais e políticas públicas.

O caráter exploratório justifica-se pelo propósito de ampliar a compreensão sobre as inter-relações entre formação profissional, empreendedorismo e inserção juvenil no trabalho. Moreira e Caleffe (2006) afirmam que pesquisas exploratórias são particularmente relevantes quando se busca mapear conceitos e categorias teóricas emergentes, como ocorre no campo da educação profissional, marcado por múltiplas perspectivas e abordagens interdisciplinares.

O estudo está delimitado ao município de Maceió, no estado de Alagoas, localizado na região Nordeste do Brasil território que, segundo indicadores do IBGE (2023), apresenta algumas das mais elevadas taxas de desemprego juvenil e desigualdade educacional do país. A escolha desse recorte geográfico fundamenta-se em sua relevância social e histórica, permitindo compreender de que maneira políticas públicas e programas de educação profissional se estruturam em contextos de vulnerabilidade e potencialidades locais. A pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Senac Alagoas, tendo o Instituto Federal de Alagoas como referência complementar, uma vez que também oferta a mesma modalidade de ensino e contribui como aporte comparativo para o aprofundamento da análise.

A partir da análise bibliográfica, documental e empírica, os resultados foram organizados em três eixos de discussão interdependentes, que expressam dimensões complementares do fenômeno investigado. O primeiro eixo, voltado à empregabilidade juvenil, analisa de que forma a educação profissional tem contribuído para ampliar as oportunidades de inserção dos jovens no mundo do trabalho, especialmente em contextos socioeconômicos marcados pela vulnerabilidade. O segundo eixo, referente à função social da Educação Profissional e Tecnológica, discute o papel formativo da EPT na promoção da cidadania, da autonomia e

do protagonismo juvenil, entendendo-a como espaço de emancipação e inclusão social. Por fim, o terceiro eixo, relacionado à integração entre tecnologia e humanismo, examina as estratégias pedagógicas e institucionais que articulam inovação tecnológica, pensamento crítico e valores éticos, assegurando que o avanço digital ocorra de forma inclusiva e socialmente responsável.

O levantamento bibliográfico baseou-se em obras que abordam a educação profissional, o trabalho e o empreendedorismo a partir de uma perspectiva crítica e emancipadora, incluindo autores como Freire (1999), Saviani (2008), Anastasiou (2015), Barato (2008), Bento (2022), Carneiro (2015) e Almeida (2019). Esses referenciais permitiram compreender a formação profissional como prática social e política, comprometida com a emancipação dos sujeitos e a transformação da realidade.

A análise documental contemplou legislações e diretrizes que norteiam a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, como o Decreto nº 5.154/2004, a Lei nº 12.513/2011 (PRONATEC), os Planos Nacionais de Educação (2014-2024) e a Portaria MTE nº 3.544/2023. Também foram considerados relatórios do IBGE (2023) e da OIT (2022) sobre desemprego juvenil, bem como documentos de instituições formadoras, a exemplo do Senac e do IFAL.

A análise dos materiais foi conduzida segundo o método da análise de conteúdo temática (Bardin, 2016), que permite a identificação de núcleos de sentido, categorias e relações de significação nos textos. Três categorias emergiram do corpus analítico: desafios da inserção juvenil no mercado de trabalho; a educação profissional como política pública de inclusão e o empreendedorismo como emancipação social.

Além disso, buscou-se observar os princípios éticos da pesquisa científica, garantindo o respeito às fontes e à integridade dos dados, adotando-se a perspectiva freireana de que toda investigação em educação é, em si, um ato político, pois implica escolhas teóricas e compromissos com determinados projetos de sociedade. Como afirma Freire (1999, p. 38), “a educação é um ato político”, e a pesquisa em educação, portanto,

deve assumir a responsabilidade de contribuir para a libertação e o desenvolvimento humano.

O percurso metodológico adotado articula teoria e prática, mantendo o compromisso com a análise crítica das políticas públicas e dos processos educativos. Ao privilegiar a dimensão interpretativa e formativa da pesquisa bibliográfica, o estudo reconhece que o conhecimento é sempre situado e histórico, resultante do diálogo entre pesquisador, contexto e realidade. Dessa forma, a metodologia adotada busca dar voz às múltiplas dimensões da educação profissional como campo de resistência, transformação e esperança.

REFERENCIAL TEÓRICO

DESAFIOS DA INSERÇÃO JUVENIL NO MUNDO DO TRABALHO

Os dados analisados, em especial os relatórios do IBGE (2023) e da OIT (2022), apontam que os jovens representam o grupo social mais vulnerável às flutuações do mercado. No Brasil, a taxa de desocupação entre pessoas de 18 a 24 anos permanece aproximadamente o dobro da média nacional, refletindo um quadro estrutural de desigualdade. Entre os fatores que dificultam a inserção juvenil estão a baixa escolarização, a falta de experiência prévia e a inadequação entre as formações oferecidas e as demandas do setor produtivo.

Além desses aspectos, é importante considerar que as mudanças tecnológicas e o avanço da economia digital têm redefinido o perfil das ocupações e exigido das jovens competências cada vez mais complexas, como pensamento crítico, criatividade, resolução de problemas e domínio de ferramentas digitais. A ausência de políticas públicas articuladas que conectem educação, formação profissional e mercado de trabalho aprofunda as desigualdades e limita as oportunidades de ascensão social. Assim, enfrentar o desemprego juvenil requer uma estratégia integrada, que una investimento em educação de qualidade, estímulo ao empreen-

dedorismo e fortalecimento de programas de aprendizagem e estágio, de modo a criar condições reais para a autonomia e emancipação da juventude brasileira.

Contudo, como ressalta Bento (2022), as barreiras de acesso e mobilidade social não se restringem ao campo econômico, mas também envolvem dimensões simbólicas e culturais, como o racismo estrutural, o sexismo e a desigualdade territorial. Tais fatores evidenciam que o desemprego juvenil não é apenas um problema de oferta de vagas, mas uma questão de justiça social. Saviani (2008) reforça que a educação, quando subordinada à lógica mercadológica, tende a reproduzir as desigualdades em vez de superá-las. Assim, pensar políticas de empregabilidade requer compreender que a formação deve estar comprometida com o desenvolvimento integral do sujeito, e não apenas com sua inserção imediata no mercado.

Nesse sentido, a juventude nordestina enfrenta desafios adicionais decorrentes da concentração de oportunidades nas regiões mais industrializadas do país. Estudos de Carneiro (2015) mostram que a desigualdade regional acentua a exclusão juvenil, sobretudo nos territórios marcados por vulnerabilidades socioeconômicas. Diante disso, torna-se urgente consolidar políticas de formação profissional que respeitem as especificidades locais e potencializem os arranjos produtivos regionais como espaços de geração de trabalho e renda.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO

A educação profissional, especialmente em sua vertente integrada à educação básica, constitui uma importante política pública voltada à inclusão social e à redução das desigualdades. O Decreto nº 5.154/2004, ao regulamentar a articulação entre educação geral e formação técnica, inaugura uma concepção de formação integral que se opõe à dicotomia histórica entre “formação para o trabalho” e “formação para a vida”. Essa

diretriz foi reforçada pela Lei nº 12.513/2011, que instituiu o PRONATEC, e pelos Planos Nacionais de Educação (2014–2024), que estabelecem metas de ampliação do acesso à educação profissional e tecnológica.

A Portaria nº 3.544/2023, do Ministério do Trabalho e Emprego, constitui um marco relevante nas políticas contemporâneas de qualificação e inserção produtiva da juventude brasileira, ao estabelecer diretrizes que fortalecem a integração entre a formação técnica, a aprendizagem profissional e as políticas de inclusão produtiva. Essa normativa reforça a intersectorialidade entre os campos da educação, do trabalho e do desenvolvimento econômico, promovendo uma visão articulada e sustentável da qualificação profissional. Ao reconhecer a Educação Profissional e Tecnológica como eixo estratégico e transversal das políticas públicas, a Portaria reafirma seu papel fundamental no enfrentamento do desemprego juvenil, na redução das desigualdades sociais e na construção de uma economia mais inclusiva, inovadora e equitativa.

Conforme destaca Barato (2008), a formação profissional deve ser entendida como um processo educativo que articula conhecimento, trabalho e cidadania, permitindo ao indivíduo compreender criticamente sua inserção no mundo. Esse entendimento também é partilhado por Freire (1999), que defende a necessidade de uma educação voltada à autonomia e à emancipação, na qual o aprender se confunde com o ato de transformar a realidade.

Nessa perspectiva, a educação profissional configura-se como um espaço privilegiado para o desenvolvimento integrado de competências técnicas, cognitivas e socioemocionais, favorecendo não apenas a empregabilidade imediata, mas também o exercício pleno da cidadania e a formação de sujeitos socialmente comprometidos. Mais do que preparar para o trabalho, trata-se de formar para a vida, promovendo uma educação que reconhece o estudante como protagonista de sua trajetória e agente transformador de sua realidade.

Anastasiou (2015) propõe que o ensino técnico-profissional ultrapasse práticas meramente instrutivas ou obstrucionistas, assumindo uma

postura reflexiva, crítica e emancipadora, que estimule a construção de sentido e a autonomia intelectual. Nessa direção, a pedagogia freireana oferece aportes teóricos e metodológicos fundamentais, ao valorizar o diálogo, a problematização e a consciência crítica como instrumentos de formação integral.

Ao articular saber técnico e reflexão ética, a EPT pode contribuir para o surgimento de jovens criativos, empreendedores e socialmente engajados, capazes de compreender as contradições do mundo do trabalho e de intervir nele de maneira transformadora. Essa visão amplia o papel da educação profissional, deslocando-a de um mero instrumento de qualificação para uma estratégia de emancipação humana e inclusão social, especialmente em contextos de vulnerabilidade e desigualdade estrutural.

Além disso, a Portaria nº 3.544/2023 do Ministério do Trabalho e Emprego reforça a relevância da educação profissional como política de inclusão produtiva, estabelecendo diretrizes para a integração entre escolas, empresas e órgãos públicos. Tal integração é fundamental para que a formação profissional deixe de ser um fim em si mesma e se converta em instrumento de transformação social, capaz de responder às demandas do século XXI.

A experiência de programas como o da Aprendizagem Profissional amparado na Lei nº 10.097/2000 e regulamentado pelo Decreto nº 5.598/2005 evidencia o potencial transformador das políticas públicas voltadas à juventude quando articulam formação, acompanhamento pedagógico e inserção social. Esse modelo, ao integrar teoria e prática em ambientes reais de trabalho, permite que o jovem aprendiz desenvolva não apenas habilidades técnicas específicas, mas também competências socioemocionais, éticas e comunicativas fundamentais à vida profissional contemporânea.

Mais do que um instrumento de qualificação, a Aprendizagem Profissional se consolida como uma estratégia de inclusão produtiva e de fortalecimento da cidadania, na medida em que reconhece o jovem

como sujeito de direitos e participante ativo do processo de desenvolvimento econômico e social. A mediação pedagógica quando efetiva e humanizada contribui para que o trabalho deixe de ser visto apenas como necessidade econômica ou meio de subsistência, e passe a ser compreendido como dimensão constitutiva da existência humana, espaço de criação, pertencimento e realização pessoal.

Além disso, o caráter interinstitucional e colaborativo do programa que envolve empresas, instituições formadoras, órgãos públicos e entidades do Sistema S amplia seu alcance social e educativo, ao conectar a formação profissional às demandas reais do mundo do trabalho e às políticas de combate à evasão escolar e ao desemprego juvenil. Em contextos como o de Alagoas, marcado por desigualdades históricas e desafios estruturais, essa política assume relevância ainda maior, configurando-se como um instrumento efetivo de mobilidade social, geração de renda e fortalecimento da autonomia juvenil.

EMPREENDEDORISMO E EMANCIPAÇÃO JUVENIL

O terceiro eixo analítico diz respeito ao papel do empreendedorismo como via alternativa e complementar à inserção formal no mercado de trabalho. Na literatura contemporânea, o empreendedorismo juvenil tem sido reconhecido como um campo fértil para o exercício da autonomia, da criatividade e da responsabilidade social. Para Almeida (2019), fomentar o espírito empreendedor entre jovens significa capacitá-los para identificar oportunidades, criar soluções e agir de forma inovadora, contribuindo para o desenvolvimento local e sustentável.

Contudo, é preciso distinguir entre o empreendedorismo de necessidade e o empreendedorismo de oportunidade. O primeiro surge, frequentemente, como resposta à falta de emprego e às condições precárias de sobrevivência, enquanto o segundo se associa à inovação e à autonomia. A formação profissional pode ser o elo que transforma expe-

riências de necessidade em experiências de oportunidade, ao desenvolver competências de gestão, planejamento e cooperação.

Freire (1999) sustenta que a educação libertadora promove a leitura crítica do mundo, e não apenas da palavra. Essa leitura crítica, aplicada ao campo do trabalho e do empreendedorismo, permite que o jovem compreenda os mecanismos de exclusão e desenvolva estratégias de resistência e criação. Dessa forma, a formação profissional de base humanista e dialógica atua como catalisadora da emancipação social e econômica.

Os resultados da pesquisa indicam que programas de qualificação, habilitação técnica e aprendizagem profissional, quando articulados a políticas de acesso, permanência e qualidade, ampliam significativamente as possibilidades de inserção e protagonismo juvenil. A educação profissional, quando compreendida em sua dimensão transformadora, assume o papel de mediadora entre a realidade social e o projeto de vida do sujeito, impulsionando não apenas trajetórias individuais, mas também processos coletivos de desenvolvimento humano e regional.

PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

As transformações tecnológicas da chamada Quarta Revolução Industrial impõem novos desafios à Educação Profissional e Tecnológica. A automação, a inteligência artificial e a economia digital vêm redefinindo os perfis profissionais e exigindo o desenvolvimento de novas competências técnicas, cognitivas e socioemocionais. Nesse cenário, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014) alertam que a EPT deve preparar sujeitos capazes de “ler o mundo do trabalho” e não apenas de operar suas ferramentas, articulando conhecimento técnico e compreensão crítica das dinâmicas produtivas contemporâneas.

O ensino técnico, portanto, precisa incorporar dimensões de inovação tecnológica, pensamento crítico e aprendizagem ao longo da vida. Conforme Moura (2016), a EPT deve se alinhar às demandas de um mundo

digital sem perder sua função humanizadora, pois é na integração entre tecnologia e humanismo que a formação profissional se torna capaz de responder, de forma ética e inclusiva, às novas realidades sociais e produtivas.

Iniciativas como o Senac em Rede, os Laboratórios de Inovação Social e os Centros de Referência em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) têm ampliado o acesso a recursos digitais e práticas pedagógicas inovadoras, possibilitando que jovens de diferentes contextos socioeconômicos se apropriem das tecnologias e construam novas trajetórias profissionais. Essa democratização do acesso ao conhecimento e às ferramentas tecnológicas constitui um elemento de suma importância para a promoção da equidade educacional e da empregabilidade sustentável.

Entretanto, compreender a EPT contemporânea exige também reconhecer as dimensões sociais, culturais e identitárias que atravessam o mundo do trabalho. Um aspecto frequentemente invisibilizado nas discussões sobre empregabilidade juvenil refere-se à questão de gênero, raça e diversidade. Pesquisas do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (2023) apontam que mulheres, sobretudo negras, enfrentam barreiras adicionais tanto no ingresso quanto na progressão profissional. Bento (2022) ressalta que a desigualdade racial e de gênero é estruturante da sociedade brasileira, e que, portanto, a educação profissional deve assumir um papel ativo na desconstrução dessas hierarquias.

Além das barreiras de ordem econômica e estrutural, a linguagem também se manifesta como marcador de exclusão. O chamado racismo linguístico entendido como a desvalorização de modos de falar e expressar-se associados a grupos populares e racializados atua como obstáculo simbólico à empregabilidade, reforçando hierarquias culturais e comunicacionais no ambiente profissional (Carneiro, 2015; Bento, 2022). Incorporar uma educação linguística crítica aos currículos e práticas pedagógicas é, portanto, um passo fundamental para a inclusão efetiva e o reconhecimento das múltiplas formas de expressão juvenil.

Programas de formação que valorizam a diversidade cultural e a inclusão produtiva, como os projetos desenvolvidos pelo Senac Alagoas voltados a mulheres e jovens em situação de vulnerabilidade, demonstram que a EPT pode constituir um espaço de emancipação e reconhecimento. A perspectiva de uma educação voltada para a equidade deve permear currículos, práticas pedagógicas e políticas institucionais, assegurando o direito de todos a uma formação integral e ao trabalho digno.

Assim, a EPT contemporânea deve ser compreendida como um campo de construção de identidades, cidadania e pertencimento, no qual tecnologia, diversidade e humanização se articulam como pilares de um novo paradigma educacional. Como ensina Freire (1999, p. 41), “a educação é uma forma de intervenção no mundo”, e cabe à formação profissional intervir para torná-lo mais justo, solidário e humano.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos materiais bibliográficos, documentais e empíricos evidenciou que a educação profissional e tecnológica ocupa um papel estratégico na estrutura das políticas públicas voltadas à juventude brasileira, sobretudo diante do cenário de desemprego estrutural e crescente informalidade que tem caracterizado o país nas últimas décadas. Observa-se que a EPT tem se consolidado não apenas como política de qualificação técnica, mas também como mecanismo de inclusão social e fortalecimento da cidadania juvenil.

Embora os avanços legais e institucionais sejam significativos especialmente após a reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica e a expansão de programas federais e parcerias com o Sistema S, persistem desafios estruturais. Entre eles, destacam-se a fragmentação entre formação e mercado de trabalho, a insuficiência de políticas de permanência estudantil e a desvalorização histórica do ensino técnico frente à educação acadêmica tradicional. Esses fatores reforçam a necessidade de uma articulação mais efetiva

entre educação, trabalho e cidadania, de modo que a formação profissional se configure como um instrumento emancipador, e não meramente adaptativo às exigências do mercado.

Os resultados foram organizados em três eixos de discussão, os quais se entrelaçam e expressam dimensões complementares de um mesmo fenômeno: a empregabilidade juvenil, a função social da formação profissional e a integração entre tecnologia e humanismo.

O primeiro eixo, relacionado à empregabilidade juvenil, evidencia que programas como a Aprendizagem Profissional, os cursos técnicos integrados ao ensino médio e as formações de curta duração promovidas por instituições do Sistema S, como o Senac, têm se mostrado eficazes na ampliação das oportunidades de inserção dos jovens no mundo do trabalho. Essas iniciativas, ao aliar formação prática e teórica, permitem que o estudante desenvolva competências técnicas e socioemocionais, essenciais para a inserção em um mercado em transformação. Quando articuladas a políticas de permanência, tutoria e acompanhamento pedagógico, tais ações consolidam um ciclo virtuoso entre formação, inclusão e empregabilidade, especialmente nas regiões historicamente vulneráveis do Nordeste.

O segundo eixo diz respeito à função social da EPT, que ultrapassa o objetivo de formar para o trabalho e se estende à formação integral do sujeito. As falas dos entrevistados e as análises documentais revelam que, ao promover práticas pedagógicas contextualizadas e integradas, a EPT contribui para o protagonismo juvenil, o desenvolvimento da autonomia e o fortalecimento das identidades locais. Essa dimensão formativa se mostra particularmente relevante em Alagoas, onde a educação profissional assume também o papel de instrumento de mobilidade social e enfrentamento das desigualdades regionais.

Por fim, o terceiro eixo aborda a integração entre tecnologia e humanismo, destacando a importância de incorporar inovações pedagógicas e recursos digitais sem perder de vista a dimensão ética e social da formação. Iniciativas como o Senac em Rede e os Laboratórios de Inovação

Social demonstram que a tecnologia, quando mediada por práticas colaborativas e inclusivas, potencializa o acesso, a aprendizagem e a empregabilidade, contribuindo para uma formação cidadã e sustentável.

Em síntese, os resultados indicam que a educação profissional, quando articulada a políticas públicas integradas e sustentada em uma perspectiva humanizadora, constitui um dos caminhos mais promissores para a redução do desemprego juvenil e o fortalecimento da cidadania ativa. No caso de Alagoas, em especial, a experiência do Senac se destaca por promover práticas educativas que conciliam inovação, inclusão e desenvolvimento local, reafirmando o papel estratégico da EPT na construção de uma sociedade mais equitativa e produtiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa evidenciou que a educação profissional, quando concebida como política pública estratégica e integrada às demandas sociais, desempenha papel central no enfrentamento ao desemprego juvenil e na promoção do empreendedorismo como caminho de emancipação. A análise dos referenciais teóricos e documentos legais permitiu compreender que a formação profissional, ao articular dimensões técnicas, cognitivas e humanas, contribui para ampliar as possibilidades de inserção produtiva da juventude e para o fortalecimento de uma cultura de trabalho pautada na cidadania e na autonomia.

Os resultados demonstraram que as políticas públicas de educação profissional no Brasil vêm se consolidando como instrumentos fundamentais de inclusão social, sobretudo em contextos de vulnerabilidade, como é o caso da região Nordeste. Contudo, ainda persistem desafios estruturais, entre os quais se destacam a fragmentação das ações governamentais, a falta de integração entre escola e setor produtivo e as desigualdades regionais que limitam o acesso a oportunidades formativas de qualidade.

A trajetória histórica da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) revela avanços significativos, mas também a necessidade de revisão cons-

tante de suas práticas e propósitos. Freire (1999) adverte que educar é um ato político, e, nesse sentido, a formação profissional deve comprometer-se com a transformação social, não se restringindo à mera qualificação técnica. Da mesma forma, Saviani (2008) argumenta que o trabalho, entendido como princípio educativo, deve orientar práticas pedagógicas capazes de integrar saberes, valores e experiências.

Nessa perspectiva, investir em educação profissional é investir no desenvolvimento humano e social. É criar condições para que jovens historicamente excluídos possam construir projetos de vida sustentáveis, reconhecendo-se como sujeitos ativos no processo de transformação de suas comunidades. O fortalecimento de políticas integradas, que combinem formação técnica, competências socioemocionais e estímulo ao empreendedorismo, pode romper o ciclo de precarização e abrir novos horizontes para a juventude brasileira.

A reflexão proposta ao longo deste artigo reafirma que o combate ao desemprego juvenil não depende apenas da expansão de vagas ou da diversificação dos cursos, mas de uma mudança de paradigma na compreensão do papel da educação profissional. É preciso consolidar uma pedagogia que una criticidade, inclusão e inovação, capaz de formar cidadãos empreendedores, criativos e socialmente comprometidos.

Nesse sentido, é imprescindível consolidar uma pedagogia da formação integral, que articule criticidade, inclusão e inovação, capaz de desenvolver tanto as competências técnicas quanto as dimensões éticas, sociais e culturais do trabalho. Essa abordagem implica compreender o jovem não apenas como futuro trabalhador, mas como sujeito histórico, criativo e transformador, cuja inserção produtiva deve estar vinculada ao direito ao desenvolvimento humano pleno.

Assim, a EPT contemporânea é chamada a desempenhar um papel estratégico na construção de um projeto de sociedade mais justo e sustentável, em que educação, trabalho e cidadania se entrelacem de forma orgânica. Somente a partir dessa visão integrada será possível formar cidadãos empreendedores, críticos e socialmente comprometidos, capazes

de atuar com responsabilidade e inovação diante dos desafios do mundo do trabalho e das transformações tecnológicas do século XXI.

Apesar dos avanços normativos, persistem desafios significativos, como a fragmentação das ações governamentais, a insuficiência de investimentos e as desigualdades regionais. É imprescindível consolidar políticas articuladas que integrem educação, trabalho, ciência e inovação. A Educação Profissional e Tecnológica deve ser reconhecida como pilar de desenvolvimento humano, não apenas como instrumento de preparação para o mercado.

À luz dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4 e 8) da Agenda 2030 da ONU que preconizam “educação de qualidade” e “trabalho decente e crescimento econômico”, o fortalecimento da educação profissional representa um compromisso ético e civilizatório. É por meio dela que se formam sujeitos capazes de inovar, empreender e transformar suas comunidades.

Conforme Freire (1999, p. 67), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção”. Essa máxima reafirma a necessidade de que as instituições formadoras promovam experiências significativas de aprendizagem, que unam criticidade, sensibilidade e criatividade.

Conclui-se, portanto, que a educação profissional transcende a função instrumental da empregabilidade, configurando-se como uma prática de transformação social e emancipação humana. Seu potencial de impulsionar o empreendedorismo e de promover a inserção digna da juventude no mundo do trabalho está intrinsecamente vinculado à qualidade dos processos formativos, à valorização dos educadores e à consistência das políticas públicas que a sustentam.

Mais do que preparar para o exercício de uma profissão, a EPT deve favorecer a formação integral do sujeito, articulando saber técnico, consciência crítica e compromisso ético. Nesse horizonte, o grande desafio que se impõe a gestores, docentes e instituições formadoras é o de preservar a centralidade do ser humano no processo educativo, garantindo

que a formação profissional permaneça como espaço de construção de autonomia, pertencimento e esperança valores essenciais à consolidação de uma sociedade mais justa, inclusiva e solidária.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. G. **Educação Profissional e Mercado de Trabalho**. São Paulo: Cortez, 2019.

ANASTASIOU, L. G. C. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 8. ed. Joinville: Univille, 2015.

ANTUNES, Ricardo (org.). **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

BARATO, J. N. **Educação e trabalho: desafios e perspectivas**. São Paulo: Papi-rus, 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BENTO, M. A. S. **Cidadania e Desigualdade Racial no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2022.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2004.

BRASIL. Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e estabelece normas para a contratação de aprendizes. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2000.

BRASIL. Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e estabelece normas para a contratação de aprendizes. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2000.

BRASIL. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). **Diário Oficial da União**, Brasília, 2011.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema S**: entidades que promovem a educação profissional e o desenvolvimento econômico do país. Brasília, DF: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec>. Acesso em: 27 out. 2025.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Portaria nº 3.544, de 24 de novembro de 2023. Dispõe sobre diretrizes para a integração entre formação técnica, aprendizagem profissional e políticas de inclusão produtiva. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 nov. 2023.

CARNEIRO, M. F. **Educação profissional e desigualdade regional no Brasil**. Recife: EdUFPE, 2015.

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

Dispõe sobre diretrizes para a integração entre formação técnica, aprendizagem profissional e políticas de inclusão produtiva. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 nov. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 57. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. **A formação integrada**: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. Brasília: MEC, 2014.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Inserção produtiva e desigualdades de gênero e raça**. Brasília: IPEA, 2023.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOREIRA, A. F.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

OURA, D. H. **Educação Profissional e Tecnológica: desafios contemporâneos**. Brasília: Liber Livro, 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Relatório global sobre aprendizagem e educação** – 5.º relatório. Paris: UNESCO, 2020.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Tendências mundiais do emprego jovem 2022**. Genebra: OIT, 2022.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Transition from education to work: Where are today's youth?** Paris: OECD Publishing, 2025.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Campinas: Autores Associados, 2008.

STANDING, Guy. **O precariado: a nova classe perigosa**. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1. ed., reimpressão 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT20.014

PROGRAMAS DE INCLUSÃO E INOVAÇÃO NO COMBATE À EVASÃO: EXPERIÊNCIA DE PESQUISA PARTICIPANTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO SENAC

Rose Karla Cordeiro Lessa Cajé Souto¹Manuella Souza de Oliveira Pereira²

RESUMO

O Senac, fundado em 1946, pelo Decreto-Lei nº 8.621, e federalizado em 2013, pela Lei nº 12.816, realizou, até março de 2025, mais de 63 milhões de ações de formação profissional. Mediante a relevância dessa modalidade de ensino enquanto política de Estado – Meta 11 dos Planos Nacionais de Educação (Lei nº 13.005) e Projeto de Lei nº 2.614 – faz-se necessário considerar as condições objetivas e subjetivas de permanência desses estudantes, pari passu à ampliação da oferta, levando em conta as variáveis que impactam a evasão escolar; preocupação também iminente em outras instituições dessa modalidade, como os Institutos Federais (IFs), por exemplo. Um levantamento nacional verificou que o índice de evasão chegou a 46,84% no período de 2022 a 2023. Para a reversão dessa realidade, a ampliação do acesso precisa ser equânime às singularidades. Nesta pesquisa participante, de viés qualitativo (Gatti, 2021; Moreira; Caleffe, 2006), são discutidas iniciativas de enfrentamento desse fenômeno a partir da implantação de programas em

1 Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL, manuella.oliveiramcz@gmail.com;

2 Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL, rosekarla.caje@gmail.com.

âmbito nacional: 1) Programa Gestão da Permanência, com ações focadas no monitoramento da frequência, clima escolar, acompanhamento pedagógico e orientação profissional; e 2) Programa Multitude Edu, voltado à valorização da diversidade, numa perspectiva de educação antirracista e na eliminação de barreiras à acessibilidade de outra natureza. Enquanto vertente teórica, dialoga-se com Bento (2022), Carneiro (2023), Freire (1999), Mantoan (2003), Ribeiro (2019), Saviani (2008) e Tardif (2014). Através de reuniões periódicas com representantes das 27 unidades federativas, observou-se a aplicabilidade do princípio da gestão colegiada, de diretrizes baseadas em dados e da inovação pedagógica com uso da IA (Educação Inclusiva com a Sofia – Chat-GPT), trilhas de formação de professores, entre outras estratégias. Em 2024, o índice de evasão regrediu para 17,91%, com meta de redução sequencial de mais 5%, em compromisso com uma visão escolar acolhedora e não excludente.

Palavras-chave: Educação Profissional, Evasão, Senac, Inclusão, Diversidade.

INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil configura-se como um campo estratégico para a democratização do acesso à aprendizagem, a inclusão produtiva e o desenvolvimento social. Inserida na Meta 11 do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), a EPT passou a ser reconhecida não apenas como instrumento de qualificação técnica, mas como política pública de formação integral que articula trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Essa perspectiva tem sido reforçada por marcos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e, mais recentemente, pelo Decreto nº 12.686/2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, orientando as instituições de ensino à construção de ambientes formativos acessíveis e acolhedores para todas as pessoas.

Esses documentos expressam um movimento político e ético que ultrapassa a dimensão normativa, ao convocar as instituições educacionais a transformarem suas práticas em direção à equidade e à valorização da diversidade humana. O art. 1º da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) estabelece que a educação é direito de toda pessoa com deficiência, assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, com aprendizado ao longo da vida, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades. Já o Decreto nº 12.686/2025 reafirma esse compromisso ao instituir diretrizes nacionais para a oferta de educação especial inclusiva em contextos regulares, pautada no respeito às singularidades e na eliminação de barreiras atitudinais, comunicacionais, digitais, arquitetônicas, entre outras.

Nesse cenário, a EPT torna-se um espaço privilegiado para a concretização de uma pedagogia emancipatória, capaz de integrar dimensões cognitivas, éticas e políticas. Autores como Freire (1999) e Saviani (2008) compreendem a educação como prática social orientada para a liberta-

ção e o desenvolvimento crítico da consciência; Mantoan (2003) e Bento (2022) enfatizam a urgência de uma escola inclusiva e antirracista, que reconheça e valorize as diferenças; enquanto Tardif (2014), Gatti (2021) e Carneiro (2023) destacam o papel das práticas docentes e das políticas de formação continuada como eixos estruturantes de transformação social.

Com base nesses referenciais, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), criado em 1946 pelo Decreto-Lei nº 8.621 e federalizado em 2013 pela Lei nº 12.816, consolida-se como uma das principais instituições brasileiras de educação profissional, responsável por mais de 63 milhões de ações formativas até março de 2025. O Senac tem direcionado suas estratégias à promoção de uma educação inclusiva, equitativa e inovadora, conforme orientações do Plano Senac Brasil 2024-2027, que estabelece como valores institucionais a ética, a diversidade, a inovação e o compromisso social. Alinhado a esses princípios, o documento técnico do Plano Senac Brasil define como um de seus objetivos estratégicos “educar para o trabalho de forma inovadora e inclusiva, contribuindo para a transformação de vidas e para o desenvolvimento sustentável”.

A partir desse propósito, o Departamento Nacional (DN) e os Departamentos Regionais (DRs) têm implementado programas estruturantes que dialogam com as políticas públicas nacionais e com as diretrizes do Modelo Pedagógico Senac (MPS). Dentre eles, destacam-se o Programa Gestão da Permanência, que articula ações de monitoramento, acolhimento e acompanhamento pedagógico, e o Programa Multitude Edu, voltado à promoção da diversidade, da equidade e da acessibilidade, em consonância com os princípios da Agenda 2030 e dos direitos humanos. Ambos os programas integram um movimento institucional de fortalecimento da permanência estudantil e de enfrentamento à evasão escolar, entendida como expressão das desigualdades estruturais que perpassam o sistema educacional brasileiro.

Em diálogo com essas diretrizes nacionais, o Senac Alagoas desenvolveu, de forma autônoma e colaborativa, uma experiência inovadora de pesquisa participante: o Programa EquiTech – Educação, Equidade e

Tecnologia. A iniciativa, idealizada pela Gerência de Educação e Produtos (GEP) e implantada com o apoio da Alta Gestão e com participantes do Departamento Nacional e outros Regionais, constitui trilhas de formação continuada que sintetiza os eixos de inclusão e inovação, conectando práticas pedagógicas inclusivas ao uso ético e criativo das tecnologias educacionais e da inteligência artificial. Seu desenho metodológico baseia-se no ciclo ação-reflexão-ação, articulando oficinas, estudos de caso, momentos imersivos, objetos digitais de aprendizagem, além de outras estratégias com foco no fortalecimento da prática docente e na incorporação de recursos tecnológicos acessíveis.

A proposta do EquiTech dialoga diretamente com as metas estratégicas do Plano Senac Brasil (2024-2027), em especial as relacionadas à promoção da diversidade e ao fomento à cultura da inovação. Além de promover a literacia digital e o uso de tecnologias educacionais no planejamento docente, o programa tem contribuído para consolidar o princípio de gestão participativa e de formação emancipatória, ampliando a compreensão sobre o papel da tecnologia na redução das desigualdades educacionais. A experiência também demonstra como a articulação entre programas nacionais e ações regionais pode gerar práticas formativas contextualizadas e efetivas na prevenção da evasão escolar.

A relevância deste estudo reside, portanto, em analisar de que maneira políticas e programas institucionais orientados pela equidade e pela inovação – concebidos e executados em rede – podem contribuir para a construção de uma cultura educacional mais democrática, inclusiva e sustentável. Ao investigar a experiência do Senac Alagoas com o Programa EquiTech, pretende-se compreender as interfaces entre os programas nacionais, os contextos locais e os processos de ensinagem que emergem da prática colaborativa e reflexiva dos educadores. Nessa perspectiva, a educação profissional reafirma seu papel social de formar sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com a transformação de suas realidades, reforçando o compromisso histórico do Senac com uma educação de qualidade, ética e humanizadora.

METODOLOGIA

A pesquisa adota abordagem qualitativa e caráter participante, fundamentando-se na pedagogia da pesquisa-ação (Freire, 1999; Thiollent, 2007; Tripp, 2005), que reconhece o conhecimento como processo coletivo, contextualizado e transformador. Essa perspectiva metodológica é especialmente relevante para a Educação Profissional, pois valoriza a experiência e a prática docente como fontes legítimas de produção de saberes.

O estudo foi desenvolvido entre 2024 e 2025 e articula três dimensões complementares: dois programas de alcance nacional — o Programa Nacional de Gestão da Permanência (PNGP) e o Programa Multitude Edu — e uma iniciativa de caráter regional, o Programa EquiTech – Educação, Equidade e Tecnologia, implementado pelo Senac Alagoas.

Cada um desses eixos reflete etapas do mesmo movimento institucional: a construção de políticas educacionais voltadas à inclusão, à equidade e à inovação pedagógica na Educação Profissional brasileira.

1. Programa Nacional de Gestão da Permanência (PNGP)

O primeiro eixo metodológico refere-se à análise do Programa Nacional de Gestão da Permanência (PNGP), política institucional desenvolvida pelo Departamento Nacional do Senac (DN) em parceria com os Departamentos Regionais (DRs), com o propósito de prevenir a evasão escolar e fortalecer a permanência e o êxito dos estudantes.

O programa constitui-se como um sistema integrado de gestão e formação, estruturado em quatro eixos: monitoramento da frequência, clima escolar, acompanhamento pedagógico e orientação profissional. Esses eixos operam em rede e articulam práticas pedagógicas, gestão baseada em evidências e escuta ativa das equipes docentes e discentes.

A metodologia de investigação combinou análise documental, observação direta e triangulação de dados (Bardin, 2016), tomando como base

o conjunto de materiais técnicos e guias disponibilizados no repositório do PNGP³, que orientam a execução das ações em nível nacional.

Quadro 1 – Materiais e Eixos Operacionais do Programa Gestão da Permanência (Senac DN, 2022-2025)

Guias de suporte à execução do PNGP					
Título / Material	Ano	Páginas / Formato	Público-Alvo / Eixo de Aplicação	Conceitos Centrais	Objetivo e Aplicabilidade
Guia de Orientações Iniciais	2022	30	Equipes gestoras e pedagógicas	Estrutura do PNGP; planejamento e metas	Apresentar diretrizes gerais do Programa Nacional de Gestão da Permanência, seus objetivos e metodologia de implantação.
Guia para o Docente	2023	28	Instrutores e professores	Mediação pedagógica; engajamento discente	Apoiar docentes na prevenção da evasão e na criação de ambientes de aprendizagem motivadores e acolhedores.
Guia para o Supervisor Pedagógico	2023	26	Supervisores e técnicos pedagógicos	Acompanhamento formativo; devolutiva pedagógica	Orientar supervisores na leitura de indicadores e na proposição de estratégias pedagógicas de suporte à permanência
Guia para o Gestor de Unidade	2023	24	Diretores e coordenadores	Gestão colegiada; liderança inclusiva	Instrumentalizar gestores na criação de políticas locais de permanência e no fortalecimento do clima institucional

3 Extranet Senac Nacional, Repositório do PNGP <http://www.extranet.senac.br/pngp/index.html>



Guias de suporte à execução do PNGP					
Levantamento de Ações Locais de Combate à Evasão Escolar	2024	20	Equipes regionais	Diagnóstico situacional; boas práticas	Sistematizar e divulgar experiências exitosas implementadas pelos Departamentos Regionais.

Monitoramento da frequência					
Título / Material	Ano	Páginas / Formato	Público-Alvo / Eixo de Aplicação	Conceitos Centrais	Objetivo e Aplicabilidade
Guia de Usabilidade do SIG	2023	22	Gestores e analistas	Sistema de informação e gestão (SIG); BI educacional	Instruir as equipes sobre o uso do sistema de gestão acadêmica para controle da frequência e acompanhamento em tempo real.
Níveis de Criticidade da Frequência: Identificação e Intervenção	2023	18	Supervisores e docentes	Indicadores de evasão; análise de criticidade	Classificar níveis de risco de evasão e orientar intervenções pedagógicas preventivas.
Formulário Pós-Evasão	2023	8	Equipes pedagógicas	Escuta ativa; diagnóstico da evasão	Padronizar o registro e análise dos motivos de evasão para subsidiar decisões institucionais.
Baixo Engajamento dos Docentes no Preenchimento do Diário	2023	10	Coordenações e supervisores	Monitoramento; sensibilização docente	Identificar causas e propor estratégias para fortalecer o compromisso dos docentes com o registro de frequência e acompanhamento.

Monitoramento da frequência					
Relatório de Gestão da Permanência	2024	Plataforma digital	Departamentos Regionais e DN	Indicadores consolidados; BI educacional	Disponibilizar relatórios integrados sobre frequência, evasão e permanência para toda a rede nacional.

Clima escolar					
Título / Material	Ano	Páginas / Formato	Público-Alvo / Eixo de Aplicação	Conceitos Centrais	Objetivo e Aplicabilidade
Operacionalização das Tecnologias Microsoft para Atendimento Psicopedagógico	2023	15	Técnicos e psicopedagogos	Atendimento remoto; tecnologia educacional	Orientar o uso de ferramentas digitais para suporte psicopedagógico e acompanhamento individualizado.
Formulário de Acolhimento de Alunos	2023	10	Equipes pedagógicas	Acolhimento; escuta ativa	Coletar informações socioeducacionais dos estudantes no ingresso e durante o curso para fortalecer vínculos e ações de suporte.
Estratégias de Acolhimento Pós-Busca Ativa	2023	12	Supervisores e gestores	Busca ativa; reinserção escolar	Fornecer orientações para o reingresso de alunos evadidos, fortalecendo o sentimento de pertencimento.

Acompanhamento pedagógico					
Título / Material	Ano	Páginas / Formato	Público-Alvo / Eixo de Aplicação	Conceitos Centrais	Objetivo e Aplicabilidade
Apropriação e Interpretação de Resultados	2023	20	Supervisores e docentes	Análise de dados; gestão pedagógica	Apoiar a leitura crítica dos resultados de aprendizagem e orientar planos de recomposição

Acompanhamento pedagógico					
Sumário Executivo das Defasagens de Aprendizagem em Matemática e Língua Portuguesa	2023	15	Gestores e equipes pedagógicas	Defasagem de aprendizagem; recomposição	Apresentar diagnósticos nacionais e estratégias para reduzir lacunas educacionais.
BI de Defasagens de Aprendizagem em Matemática e Língua Portuguesa por Eixo e Título	2024	Plataforma digital	Equipes técnicas	Análise comparativa; BI educacional	Fornecer indicadores interativos para acompanhamento das defasagens em diferentes cursos
Planilha de Acompanhamento Pedagógico	2023	Ferramenta digital	Supervisores	Planejamento e monitoramento	Sistematizar registros e devolutivas das ações pedagógicas locais.
Recomposição da Aprendizagem em Matemática e Língua Portuguesa	2024	18	Docentes e coordenações	Metodologias de recomposição; ensino adaptativo	Propor estratégias pedagógicas para recompor aprendizagens e reduzir desigualdades formativas.

Orientação profissional					
Título / Material	Ano	Páginas / Formato	Público-Alvo / Eixo de Aplicação	Conceitos Centrais	Objetivo e Aplicabilidade
Sessões de Orientação Pré-Matrícula	2023	14	Orientadores educacionais e gestores	Projeto de vida; orientação vocacional; permanência	Fornecer roteiros e instrumentos para ações de acolhimento e orientação antes e durante a matrícula, fortalecendo o vínculo do estudante com o curso.

Fonte: Repositório de Arquivos do Programa Nacional de Gestão da Permanência – Senac Departamento Nacional (2022-2025).

Os dados analisados indicam uma redução progressiva da evasão escolar, de 46,84% (2022-2023) para 17,91% (2024), resultado da integra-

ção entre monitoramento de dados, acolhimento institucional e práticas pedagógicas colaborativas. O programa tem se consolidado como política de rede, fortalecendo a cultura da permanência e o compromisso com a equidade educacional.

As evidências obtidas fundamentaram o desenvolvimento de programas complementares orientados à diversidade e à inovação pedagógica, dentre os quais se destaca o Programa Nacional Multitude Edu.

2. Programa Nacional Multitude Edu

O segundo eixo metodológico corresponde à análise documental e empírica do Programa Multitude Edu, também de alcance nacional, implantado pelo Departamento Nacional do Senac no ciclo 2023-2024, em parceria com os 27 Departamentos Regionais. O programa promove a diversidade, a inclusão e a equidade na Educação Profissional, com base em um conjunto de diretrizes, guias e glossários que constituem instrumentos formativos e normativos para toda a rede.

A metodologia envolveu análise documental qualitativa dos materiais publicados e observação participante em reuniões, oficinas e lives nacionais transmitidas pelo canal Senac Brasil no YouTube, com o objetivo de compreender como o programa vem orientando práticas pedagógicas inclusivas.

Quadro 2 – Materiais publicados no âmbito do Programa Multitude Edu (Senac DN, 2024)

Título	Ano	Páginas	Conceitos-centrais	Objetivo
Guia de Comunicação Inclusiva	2024	52	Linguagem inclusiva; acessibilidade digital; antidiscriminação; equidade comunicacional	Orientar equipes pedagógicas e de comunicação sobre práticas de linguagem acessível e respeito à diversidade.
Glossário I – Pessoa com Deficiência	2024	18	Acessibilidade; LBI; capacitismo; equidade educacional	Promover letramento inclusivo sobre terminologias e práticas voltadas às pessoas com deficiência.

Título	Ano	Páginas	Conceitos-centrais	Objetivo
Glossário II – Diversidade de Gênero e Sexual	2024	19	Identidade de gênero; LGBTQIAPN+; respeito às expressões corporais e linguísticas	Ampliar a compreensão sobre diversidade de gênero e orientar o uso de terminologias adequadas.
Glossário III – Mulher	2024	17	Interseccionalidade; equidade de gênero; enfrentamento ao sexismo	Combater estereótipos e promover práticas de valorização da mulher.
Glossário IV – Diversidade Racial	2024	15	Antirracismo; letramento racial; equidade e reparação histórica	Servir como referência terminológica e educativa para a promoção de uma educação antirracista.
Glossário V – Diversidade Religiosa	2024	13	Laicidade; pluralismo; tolerância e liberdade de crença	Sensibilizar equipes sobre respeito à pluralidade religiosa e enfrentamento à intolerância.
Glossário VI – Diversidade Étnico-Racial	2024	13	Etnia; migrações; xenofobia; interculturalidade	Promover o reconhecimento das identidades étnicas e dos direitos de povos migrantes e refugiados
Glossário VII – Diversidade Geracional e Etária	2024	14	Etarismo; convivência intergeracional; envelhecimento ativo	Contribuir para práticas institucionais que valorizem o diálogo entre gerações.
Book Práticas Multitude Edu	2024	—	Experiências formativas; metodologias inclusivas; gestão colegiada	Socializar práticas exitosas de inclusão e diversidade nos Departamentos Regionais
Guia Multitude Edu	2024	—	Gestão da permanência; diversidade institucional; inovação pedagógica	Apresentar a estrutura conceitual e operacional do programa nacional.

Fonte: Programa Multitude Edu – Senac Departamento Nacional (2024).

O estudo permitiu identificar o Multitude Edu como política estruturante de letramento inclusivo e inovação pedagógica, servindo de base conceitual para experiências regionais inspiradas em seus princípios — como o Programa EquiTech, desenvolvido pelo Senac Alagoas.

3. Programa Regional EquiTech – Educação, Equidade e Tecnologia

O terceiro eixo metodológico da pesquisa corresponde à análise da experiência do Programa EquiTech, iniciativa do Senac Alagoas que emerge como desdobramento e inovação dos programas nacionais Gestão da Permanência e Multitude Edu.

A investigação adotou a pesquisa participante (Thiollent, 2007; Tripp, 2005), ancorada na pedagogia da pesquisa-ação (Freire, 1999; Anastasiou, 2015), cuja natureza colaborativa permite a produção de conhecimento a partir da prática social. Essa metodologia é particularmente adequada à Educação Profissional, uma vez que reconhece o educador como sujeito do processo investigativo, e não mero observador. Assim, a pesquisadora⁴ participou ativamente das ações de concepção, planejamento, implementação e avaliação do EquiTech, interagindo com os diferentes grupos envolvidos.

O campo empírico compreendeu as ações formativas do EquiTech realizadas em 2025, envolvendo instrutores, pedagogos e psicólogos educacionais do Senac Alagoas. As formações ocorreram em formato híbrido, integrando trilhas de aprendizagem, oficinas, webinários e momentos reflexivos mediados por recursos tecnológicos, com ênfase na tríade Educação, Equidade e Tecnologia. O projeto pedagógico do EquiTech foi desenvolvido em parceria com empresa educacional especializada em inovação inclusiva, responsável pela mediação tecnológica e pela curadoria de conteúdos formativos voltados à literacia digital, acessibilidade e cultura de equidade.

Os procedimentos metodológicos incluíram:

- a. observação participante, com registros sistemáticos das interações durante as formações e reuniões de equipe;

4 Integrante do grupo de pesquisa Educação em Ciências e Tecnologias Afro-Latino-Americanas, vertente da Linha de Pesquisa “Ensino, Currículo e Cultura” do Programa em Rede de Doutorado em Ensino (RENOEN/UFAL).

- b. análise documental dos materiais didáticos e registros pedagógicos produzidos nas trilhas formativas (atas, roteiros, feedbacks e relatórios reflexivos);
- c. análise de conteúdo (Bardin, 2016) das narrativas dos participantes e dos produtos educacionais resultantes; e
- d. diários de campo reflexivos, utilizados para identificar elementos de inovação e pertencimento institucional.

A perspectiva de análise adotada segue o ciclo ação-reflexão-ação, que constitui o eixo epistemológico da pesquisa-ação e também do Modelo Pedagógico do Senac (MPS). As ações do EquiTech foram organizadas em três eixos temáticos, integrando o percurso de formação continuada do Regional Alagoas:

- 1. “Educação Inclusiva e Acessível”, voltada ao reconhecimento das barreiras atitudinais, metodológicas e comunicacionais;
- 2. “Equidade e Diversidade”, que aborda dimensões de raça, gênero, geração e território na Educação Profissional; e
- 3. “Tecnologia e Inovação Pedagógica”, direcionada à incorporação crítica e ética de recursos digitais, incluindo a inteligência artificial como ferramenta de apoio à docência.

Cada trilha foi estruturada em módulos com momentos síncronos e assíncronos, articulando teoria, prática e produção colaborativa de conhecimento. O percurso formativo teve como característica essencial a metodologia colaborativa e inclusiva, em que os participantes assumiram papéis de coautores, relatando experiências, constituindo estudos de casos, identificando desafios e propondo soluções pedagógicas. Essa dinâmica configurou um laboratório de inovação pedagógica, em que o uso da IA (Sofia Inclusiva – ChatGPT) foi integrado como apoio ao planejamento e à reflexão docente, em consonância com o princípio de

acessibilidade digital presente nas Diretrizes de Diversidade e Inclusão – Multitude Edu (Senac, 2024).

A participação ativa dos educadores nas formações e a interação entre Departamentos Regionais, consolidaram o caráter interinstitucional e cooperativo do projeto. As reuniões técnicas e pedagógicas entre a Gerência de Educação e Produtos (GEP) e áreas estratégicas garantiram o acompanhamento processual das ações, fortalecendo a gestão colegiada e o compartilhamento de boas práticas. O monitoramento contínuo, os feedbacks coletivos e a análise dos produtos formativos permitiram avaliar o impacto do EquiTech na consolidação de uma cultura institucional inclusiva e inovadora.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos apontam que o Programa Nacional de Gestão da Permanência (PNGP) consolidou-se como um dos eixos estruturantes da política educacional do Senac, transformando a gestão em espaço de prática pedagógica e formativa. O programa promove o desenvolvimento de uma cultura institucional de cuidado e corresponsabilidade, em que o monitoramento da frequência não se restringe ao controle burocrático, mas se articula a ações de escuta ativa, diálogo e apoio aos estudantes em risco de evasão.

As dimensões que compõem o programa – monitoramento da frequência, clima escolar, acompanhamento pedagógico e orientação profissional – entrelaçam-se em um conjunto de práticas voltadas à prevenção, mediação e acolhimento. O monitoramento da frequência permite identificar precocemente estudantes em situação de vulnerabilidade e acionar as equipes pedagógicas para intervenções direcionadas. O clima escolar, por sua vez, é fortalecido por meio de oficinas e dinâmicas que valorizam o pertencimento e o respeito mútuo, ressignificando o espaço educativo como território de convivência, escuta e construção coletiva.

O acompanhamento pedagógico se destaca como uma das dimensões mais potentes do programa. Nele, o pedagogo atua como mediador e articulador de saberes, acompanhando a trajetória do estudante de forma individualizada e integrando docentes, famílias e equipe técnica. Essa ação, pautada na escuta e no diálogo, concretiza a concepção freireana de educação como prática da liberdade. Para Freire (1999), ensinar é criar as condições para que o outro construa seu próprio conhecimento, o que implica uma relação pedagógica horizontal, crítica e humanizada. Já a orientação profissional contribui para o fortalecimento dos projetos de vida e da identidade vocacional dos estudantes, dimensões essenciais para a motivação e a permanência.

Paralelamente, o Programa Multitude Edu surge como resposta institucional à necessidade de consolidar uma educação profissional antirracista, diversa e acessível. Inspirado em autoras e autores como Carneiro (2023), Ribeiro (2019), Mantoan (2003) e Bento (2022), o programa defende que a diversidade não seja tratada como exceção, mas como fundamento da prática educativa. Suas ações envolvem a formação de educadores na perspectiva da educação antirracista e inclusiva, o uso de linguagens acessíveis, a ampliação de recursos de acessibilidade digital e a criação de espaços institucionais de valorização da pluralidade cultural e identitária.

Nesse contexto, a inclusão é entendida não como adaptação pontual, mas como transformação estrutural da cultura escolar, em consonância com a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e o Decreto nº 12.686/2025, que instituem a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. O Multitude Edu também reforça o papel da formação continuada e da gestão colegiada, ao promover reuniões mensais com representantes de todas as unidades federativas, oficinas formativas e lives nacionais pelo canal Senac Brasil no YouTube — ações que ampliam a participação coletiva e disseminam práticas de equidade e inovação pedagógica.

A integração entre o PNGP e o Multitude Edu tem potencializado resultados expressivos. Em 2024, o índice de evasão no Senac foi redu-

zido para 17,91%, representando uma queda de quase trinta pontos percentuais em relação ao período de 2022 a 2023. Esse avanço decorre da conjugação entre estratégias pedagógicas, gestão por evidências e formação continuada, além do fortalecimento da rede colaborativa entre Regionais e o Departamento Nacional. As reuniões mensais e as trocas inter-regionais materializam o que Tardif (2014) define como saberes da experiência docente, construídos coletivamente a partir da prática e do diálogo entre profissionais.

No contexto regional, o Programa EquiTech – Educação, Equidade e Tecnologia, implantado pelo Senac Alagoas, surge como desdobramento prático e inovador das políticas nacionais. Ao unir a dimensão formativa e a tecnológica sob o viés da inclusão, constituiu-se não apenas como programa de formação, mas como experiência de pesquisa participante. Ele traduz o movimento de transformação que emerge do diálogo entre as políticas nacionais de diversidade e as realidades locais da Educação Profissional. A partir dessa experiência, tem sido possível identificar indicadores de pertencimento, engajamento e redução de barreiras à aprendizagem, reafirmando o potencial da pedagogia da ensinagem e da pesquisa-ação como caminhos para a inovação com equidade.

Com base no princípio da pesquisa participante (Thiollent, 2007; Gatti, 2021), o EquiTech traduz em ações locais o compromisso com a inclusão e a inovação tecnológica. As trilhas de formação, realizadas em 2025, integraram educadores, gestores e técnicos em torno de três eixos: Educação Inclusiva e Acessível, Equidade e Diversidade e Tecnologia e Inovação Pedagógica.

Entre os resultados qualitativos mais relevantes, destaca-se o uso da inteligência artificial “Sofia – ChatGPT Educacional”, de abordagem inclusiva, como instrumento de apoio à docência, à elaboração de relatórios e à análise de indicadores institucionais. A IA foi incorporada não como substituto, mas potencializando o trabalho humano e democratizando o acesso à informação. Essa prática reafirma o argumento de Freire (1999) e

Anastasiou (2015) de que o uso crítico e ético da tecnologia pode fortalecer a autonomia, a criatividade e a consciência reflexiva dos educadores.

Os impactos observados nos programas ultrapassam os indicadores quantitativos, traduzindo-se em uma mudança cultural significativa: maior engajamento das equipes pedagógicas, fortalecimento da escuta ativa, ampliação da sensibilidade à diversidade e protagonismo crescente dos estudantes em suas trajetórias formativas. Consolidou-se, assim, uma política de permanência orientada por dados e pela empatia, na qual o cuidado institucional e o respeito à singularidade tornam-se princípios estruturantes da prática pedagógica.

Essas constatações dialogam com estudos recentes sobre evasão escolar, que revelam a complexidade multifatorial do fenômeno. Segundo Marques et al. (2019), as causas do abandono estão associadas a aspectos individuais, institucionais e externos, incluindo desinteresse, baixo desempenho, currículos descontextualizados e ausência de políticas efetivas de acompanhamento. Nesse sentido, o PNGP e os programas correlatos demonstram eficácia ao transformar a gestão educacional em espaço de mediação e pertencimento, combatendo a evasão por meio da escuta e da intervenção pedagógica.

Vale ressaltar que, de acordo com o Censo Escolar (INEP, 2024), a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) registrou 2,6 milhões de matrículas, representando um crescimento de 33,1% em relação a 2020. Esses dados confirmam a expansão da EPT como política pública estratégica e sua contribuição direta para o cumprimento da Meta 11 do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), que prevê a ampliação da oferta de educação técnica de nível médio.

Ao promover programas que articulam inovação, diversidade e permanência, o Senac reafirma seu compromisso com a qualidade e a equidade, demonstrando que é possível aliar eficiência institucional e responsabilidade social, materializando uma educação profissional que se faz com e para as pessoas, conforme preconiza o Plano Senac Brasil 2024-2027.

Essa abordagem revela que o enfrentamento da evasão, a valorização da diversidade e a integração tecnológica são partes de uma mesma agenda ética e epistemológica, orientada pelo compromisso do Senac com a equidade, a inclusão e o desenvolvimento humano.

As três dimensões analisadas — Gestão da Permanência, Multitude Edu e EquiTech — configuram um processo metodológico integrado, em que pesquisa, formação e ação institucional se entrelaçam. A adoção da pesquisa participante possibilitou compreender os programas não como políticas estanques, mas como movimentos interdependentes que materializam a educação profissional como campo de inovação e justiça social.

Em síntese, os resultados e discussões desta pesquisa revelam que inclusão, equidade e inovação não são dimensões paralelas, mas faces de uma mesma política educativa emancipatória. A pedagogia da ensinagem (Anastasiou, 2015), a prática reflexiva (Tardif, 2014) e a ética do cuidado (Mantoan, 2003; Freire, 1999) convergem, nesse contexto, para o fortalecimento de uma pedagogia da permanência, que reconhece a diversidade como riqueza e o diálogo como condição da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido nos programas Gestão da Permanência, Multitude Edu e EquiTech representa um avanço expressivo na consolidação de uma cultura de permanência, acolhimento e equidade no âmbito da Educação Profissional brasileira. Os resultados demonstram que é possível transformar políticas institucionais em práticas pedagógicas emancipadoras, capazes de articular inovação tecnológica, inclusão social e corresponsabilidade educativa.

Embora persistam desafios — especialmente no que diz respeito à sustentabilidade das ações, à ampliação das práticas exitosas e à superação das desigualdades regionais —, as experiências analisadas indicam que a integração entre gestão, pedagogia e tecnologia constitui um cami-

nho promissor para o fortalecimento da permanência e da aprendizagem significativa.

O percurso metodológico e os resultados obtidos reafirmam que a evasão escolar não é apenas um problema estatístico, mas um fenômeno social e humano, que exige estratégias pedagógicas de cuidado e políticas educacionais estruturadas em valores éticos. Tal compreensão está em consonância com Saviani (2008), ao defender que a educação é prática social intencional orientada à emancipação, e com Mantoan (2003), que compreende a inclusão como transformação cultural e não mera adaptação.

Em diálogo com Freire (1999), ensinar é um ato de amor e coragem, que exige compromisso permanente com a escuta, o respeito e a humanização das relações. A prática educativa, quando enraizada na ética do cuidado e na valorização do outro, converte-se em ato político de libertação e esperança. Assim, a experiência do Senac demonstra que a permanência escolar é, antes de tudo, um gesto ético e coletivo, que reafirma o direito de cada sujeito de aprender, pertencer e construir seu futuro.

Os programas analisados apontam, ainda, para a importância de consolidar a formação docente continuada como eixo de sustentação da política de permanência. Como observa Anastasiou (2015), a ensinagem é um processo de construção compartilhada que demanda reflexão, diálogo e intencionalidade pedagógica. Nessa direção, as ações do Senac evidenciam que a qualidade educacional só é efetiva quando acompanhada de equidade, diversidade e inovação pedagógica.

Por fim, esta pesquisa reforça que a educação profissional contemporânea precisa ser compreendida como campo de transformação social e tecnológica, onde as práticas formativas se entrelaçam à ética e à justiça. O Senac, ao aliar gestão por evidências, formação humana e tecnologia acessível, reafirma sua missão institucional e contribui para a construção de uma educação profissional democrática, inclusiva e humanizadora,

comprometida com a dignidade, o pertencimento e a esperança – valores que sustentam a possibilidade de um futuro mais justo e plural.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 8. ed. Joinville: UNIVILLE, 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BENTO, B. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2022.

BENTO, M. A. S. **Cidadania e desigualdade racial no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2022.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 21 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 set. 2023.

CARNEIRO, S. **Dispositivo de racialidade: uma abordagem teórica e política da branquitude e do antirracismo**. São Paulo: Pólen, 2023.

CARNEIRO, S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Pallas, 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2021.

GATTI, B. A. **A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Cortez, 2021.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores**

sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

INEP. **Censo Escolar da Educação Profissional e Tecnológica 2024:** resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 18 fev. 2025.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARQUES, L. T. et al. Mineração de dados auxiliando na descoberta das causas da evasão escolar: um mapeamento sistemático da literatura. **Revista Novas Tecnologias na Educação – RENOTE**, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 193-203, dez. 2019. DOI: 10.22456/1679-1916.99470.

MOREIRA, A. F.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Transition from education to work:** Where are today's youth? Paris: OECD Publishing, 2025.

OIT – Organização Internacional do Trabalho. **Tendências mundiais do emprego jovem 2022.** Genebra: Organização Internacional do Trabalho, 2022.

PEREIRA, M. S. O. et al. A formação profissional enquanto impulsionadora do empreendedorismo e estratégia de combate ao desemprego juvenil. In: **Anais do Congresso Nacional de Educação – CONEDU.** Campina Grande: Realize Editora, 2024.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro:** a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** Campinas: Autores Associados, 2008.

SENAC ALAGOAS. **Programa EquiTech** – Trilha de Formação em Educação Inovadora e Inclusiva. Maceió: Senac/AL, 2023.

SENAC BRASIL. **Educação e Inclusão**: avanços do Programa Multitude Edu. Brasília: Departamento Nacional, 2024. (Live, 1h52min). Disponível em: <https://www.youtube.com/live/LBAjz5pffas?si=-ghhLBRqMONTyZnv>. Acesso em: 30 out. 2025.

SENAC BRASIL. **Práticas Educacionais Inclusivas no Senac Brasil**. Brasília: Departamento Nacional, 2024. (Live, 1h37min). Disponível em: https://youtu.be/0oX0Ew6_xz0?si=cowbr7416kR8SGZM. Acesso em: 30 out. 2025.

SENAC. **Book Práticas Multitude Edu**. Brasília: Departamento Nacional, 2024.

SENAC. **Diretrizes de Diversidade e Inclusão** – Programa Multitude Edu. Brasília: Departamento Nacional, 2024.

SENAC. **Glossário da Diversidade e Inclusão** Departamento Nacional, 2024.

SENAC. **Glossário da Diversidade e Inclusão** Departamento Nacional, 2024.

SENAC. **Glossário da Diversidade e Inclusão** Departamento Nacional, 2024.

SENAC. **Glossário da Diversidade e Inclusão** Nacional, 2024.

SENAC. **Glossário da Diversidade e Inclusão** Departamento Nacional, 2024.

SENAC. **Glossário da Diversidade e Inclusão** 2024. – Diversidade de Gênero e Sexual. Brasília: – Diversidade Étnico-Racial. Brasília: – Diversidade Geracional e Etária. Brasília: – Diversidade Racial. Brasília: Departamento – Diversidade Religiosa. Brasília: – Mulher. Brasília: Departamento Nacional,

SENAC. **Glossário da Diversidade e Inclusão** – Pessoa com Deficiência. Brasília: Departamento Nacional, 2024.

SENAC. **Guia de Comunicação Inclusiva**. Brasília: Departamento Nacional, 2024.

SENAC. **Plano Senac Brasil 2024-2027**: documento técnico. Brasília: Departamento Nacional, 2023. Disponível em: <https://www.senac.br>. Acesso em: 12 jan. 2024.

SENAC. **Programa Nacional de Gestão da Permanência (PNGP)**: cadernos técnicos e guias de execução. Brasília: Departamento Nacional, 2022-2025. Dis-

ponível em: <http://www.extranet.senac.br/pngp/index.html>. Acesso em: 30 out. 2025.

SENAC. **Relatório Geral 2024**. Brasília: Departamento Nacional, 2024. Disponível em: <https://relatoriogeral2024.senac.br/>. Acesso em: 30 out. 2025.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT20.015

EDUCAÇÃO E SEGURANÇA PÚBLICA: O DESAFIO DA FUNÇÃO DO PEDAGOGO NA FORMAÇÃO DE POLICIAIS MILITARES COM O CONTEÚDO DE DIREITOS HUMANOS¹

Daniel Castiajo²

RESUMO

O presente trabalho propõe uma reflexão sobre o desafio da função do pedagogo como mediador do conhecimento na formação continuada de policiais militares atuantes na Baixada Fluminense, área periférica do Rio de Janeiro. Trata-se de um desdobramento de pesquisa de doutorado em Educação, Cultura e Comunicação que está em curso. Adota-se uma metodologia de abordagem interdisciplinar, que articula pesquisa bibliográfica com a produção de dados qualitativos oriundos da participação observante no exercício da função docente em Segurança Pública. O estudo visa examinar como os conhecimentos em torno dos direitos humanos podem ser trabalhados com o propósito de ressignificar concepções e ideias oriundas do senso comum entre policiais militares que atuam em áreas periféricas do Rio de Janeiro. O arcabouço teórico tem como base autores como Paulo Freire, Vera Maria F. Candau, Tiaraju D'Andrea, Alba Zaluar, Jacqueline Muniz, Elizabete Albernaz e Carlos Magno Nazareth Cerqueira, possibilitando analisar quais abordagens podem ser adotadas como estratégias para o aprimoramento profissional

- 1 Este artigo é resultado de projeto de pesquisa "A cidade, o bairro e a escola: sociabilidades, conflitos e experiências cidadinas na região metropolitana do Rio de Janeiro", vinculado ao Núcleo de Pesquisa Educação e Cidade (Nupec).
- 2 Doutorando em Educação no Programa de Pós Graduação em Educação, Cultura e Comunicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - RJ, dcastiajo@hotmail.com.

de policiais militares engajados com a temática dos direitos humanos. Os resultados preliminares indicam que uma parcela considerável dos policiais militares, na maioria das aulas, demonstra resistência ao tema, atribuindo de forma pejorativa ao “pessoal dos direitos humanos” e às organizações não governamentais, personificando-os como “grupos que só servem para defender bandidos”. Tais posicionamentos reforçam um “etos guerreiro” que se perpetua no contexto cultural no âmbito da caserna e se manifesta no fazer policial cotidiano, tornando a tarefa do pedagogo desafiadora no que tange à produção de conhecimento e à oferta de alternativas plausíveis para a relação entre polícia e sociedade, em prol da promoção dos direitos humanos.

Palavras-chave: Educação; Direitos humanos; Formação continuada; Polícia Militar; Periferia.

INTRODUÇÃO

A formação continuada de policiais militares em direitos humanos constitui um dos maiores desafios no âmbito da segurança pública brasileira, sobretudo nas regiões periféricas, onde a tensão entre polícia e comunidade é mais evidente. A Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro, representa um cenário emblemático dessa realidade, marcado por altos índices de violência, desigualdade social e relações historicamente frágeis entre as forças de segurança e os moradores locais (MUNIZ, 2006). Nesse contexto, a atuação do pedagogo como mediador do conhecimento surge como estratégia relevante para a construção de uma cultura policial mais cidadã, alinhada aos princípios dos direitos humanos e à valorização da dignidade humana.

Sob a perspectiva de Paulo Freire (2015), a educação deve possibilitar aos sujeitos uma “leitura de mundo” crítica, capaz de transformar realidades e ressignificar percepções. Quando aplicada à formação policial, essa abordagem permite que o pedagogo transcenda a simples transmissão de conteúdos, promovendo diálogos e reflexões sobre práticas cotidianas que impactam diretamente a relação entre polícia e sociedade. Assim, o ato educativo se torna uma ferramenta de emancipação e consciência, favorecendo a superação de estigmas presentes tanto no imaginário social quanto no próprio “etos guerreiro” que caracteriza grande parte das corporações militares (ALBERNAZ; CARUSO; PATRÍCIO, 2006).

O conceito de periferia, discutido por D’Andrea (2013), amplia a compreensão das dinâmicas sociais que moldam os territórios onde os policiais atuam. Nessas áreas, marcadas por desigualdades históricas e vulnerabilidades múltiplas, a presença do Estado é frequentemente sentida mais pela força repressiva do que por ações cidadãs. Essa configuração reforça a necessidade de programas educativos que possibilitem ao policial militar compreender os contextos sociais em que atua e os impactos de sua conduta na construção de vínculos com a comunidade. A integração entre educação em direitos humanos e práticas de polícia de

proximidade apresenta-se, portanto, como uma estratégia fundamental para o fortalecimento da segurança pública democrática (FRANÇA, 2012; OLIVEIRA; LIMA, 2016).

O desafio se intensifica diante das resistências culturais encontradas dentro da corporação militar. Estudos indicam que muitos policiais associam os direitos humanos a uma proteção exclusiva de criminosos, desconsiderando seu papel na defesa da vida e na promoção de justiça social (MUNIZ, 2006; ALBERNAZ, 2015). Essa percepção compromete a eficácia de políticas voltadas à humanização da prática policial e evidencia a importância da mediação pedagógica para reconstruir significados e alinhar a atuação dos agentes às demandas sociais contemporâneas.

Justifica-se, assim, a realização deste estudo pela necessidade de refletir sobre o papel do pedagogo na formação continuada de policiais militares, considerando tanto os desafios de uma cultura institucional marcada pela disciplina rígida quanto a complexidade sociocultural das periferias. A problemática central que orienta a pesquisa pode ser sintetizada na seguinte questão: como a mediação pedagógica, fundamentada na perspectiva freireana, pode contribuir para ressignificar concepções de direitos humanos entre policiais militares que atuam na Baixada Fluminense?

O objetivo geral consiste em analisar o papel do pedagogo como mediador do conhecimento na formação continuada de policiais militares com foco em direitos humanos, buscando identificar estratégias que favoreçam a transformação de concepções oriundas do senso comum e fortaleçam práticas de polícia de proximidade. Como objetivos específicos, pretende-se: (i) compreender a percepção dos policiais sobre os direitos humanos; (ii) investigar as resistências culturais e institucionais na abordagem do tema; e (iii) propor estratégias pedagógicas que favoreçam o engajamento crítico e a prática cidadã.

A metodologia adotada apresenta natureza qualitativa e abordagem interdisciplinar, articulando pesquisa bibliográfica e produção de dados empíricos por meio de participação observante em contextos de

formação policial. Os descritores utilizados foram: educação em direitos humanos, pedagogia na segurança pública, polícia militar, periferia e polícia de proximidade. Como critérios de inclusão, consideraram-se estudos publicados a partir de 2000 que abordassem educação, formação policial e direitos humanos em contextos urbanos periféricos. Como critérios de exclusão, descartaram-se trabalhos voltados exclusivamente à análise criminal ou à segurança pública sem interface educativa. Essa abordagem possibilita a compreensão das experiências formativas sob a ótica da mediação pedagógica, alinhando teoria e prática em um processo contínuo de construção de conhecimento.

METODOLOGIA

Este estudo foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa e interdisciplinar, voltada para a análise da formação continuada de policiais militares sob a perspectiva da educação em direitos humanos. A pesquisa possui caráter descritivo e exploratório, buscando compreender as percepções, resistências e possibilidades de transformação cultural no contexto da Polícia Militar, especialmente em unidades localizadas na Baixada Fluminense. Para atender aos objetivos propostos, foram combinadas duas estratégias metodológicas principais: pesquisa bibliográfica e observação participante.

A pesquisa bibliográfica incluiu a consulta a livros, artigos científicos, teses, dissertações e documentos institucionais que abordam temáticas como educação em direitos humanos, pedagogia na segurança pública, polícia de proximidade e atuação policial em territórios periféricos. As fontes foram selecionadas por meio de buscas em bases de dados acadêmicas, como SciELO, CAPES Periódicos e Google Scholar, além de relatórios e materiais disponibilizados por órgãos oficiais e organizações da sociedade civil. Essa etapa forneceu o suporte teórico necessário para compreender o contexto formativo dos policiais e identificar práticas

pedagógicas alinhadas à perspectiva freireana de mediação e leitura crítica de mundo.

A coleta de dados empíricos ocorreu por meio da participação observante em atividades de formação continuada direcionadas a policiais militares da Baixada Fluminense. A presença em sala de aula e a interação com os agentes permitiram acompanhar discursos, comportamentos e reações diante dos conteúdos relacionados aos direitos humanos, possibilitando observar tanto as resistências culturais quanto as oportunidades de diálogo e reflexão crítica dentro da corporação.

Como critérios de inclusão, foram considerados estudos publicados a partir de 2000 que abordassem temas relacionados à formação policial, educação em direitos humanos ou práticas de polícia de proximidade. Também foram incluídos documentos oficiais e registros de experiências formativas que envolvessem diretamente policiais militares em exercício. Por outro lado, foram excluídos trabalhos voltados exclusivamente à análise de estatísticas criminais sem interface educativa, publicações que tratassem de forças de segurança estrangeiras sem contextualização para a realidade brasileira e estudos que não abordassem os direitos humanos aplicados à formação policial.

Os descritores utilizados na pesquisa bibliográfica foram: educação em direitos humanos, pedagogia na segurança pública, polícia militar, periferia e polícia de proximidade. A integração entre os dados levantados na revisão de literatura e os registros produzidos durante a observação participante possibilitou uma análise contextualizada, capaz de articular teoria e prática em consonância com os princípios da educação libertadora de Paulo Freire.

DISCUSSÃO

A compreensão da educação como prática de liberdade, proposta por Paulo Freire, constitui o alicerce para refletir sobre a atuação do pedagogo na formação continuada de policiais militares. Segundo o autor, o

processo educativo vai além da simples transmissão de conteúdos: ele deve possibilitar aos sujeitos a construção de uma consciência crítica, que permita compreender e intervir na realidade social (FREIRE, 2015).

A chamada “leitura de mundo”, conceito central no pensamento freireano, destaca que antes mesmo de aprender a ler palavras, o indivíduo já interpreta o mundo ao seu redor. No contexto da segurança pública, essa ideia assume relevância porque os policiais militares lidam diariamente com situações complexas, muitas vezes marcadas por desigualdade social, violência e conflitos territoriais. Incorporar essa perspectiva à formação policial significa estimular a reflexão crítica sobre a prática cotidiana, possibilitando uma atuação mais humana e cidadã (FREIRE, 2013).

A mediação pedagógica inspirada em Freire busca transformar o espaço de ensino em um ambiente de diálogo e problematização. O pedagogo, nesse cenário, atua como facilitador de processos reflexivos, promovendo a construção coletiva de saberes e valorizando as experiências dos policiais como ponto de partida para a aprendizagem. Esse diálogo permite que os agentes revisitem crenças e percepções, confrontando o senso comum que, muitas vezes, associa direitos humanos à proteção exclusiva de criminosos, ressignificando-os como princípios fundamentais de justiça e dignidade (ALBERNAZ, 2015; MUNIZ, 2006).

Ao aproximar teoria e prática, a perspectiva freireana oferece uma possibilidade concreta de transformar resistências em engajamento, favorecendo que os policiais compreendam a importância dos direitos humanos não apenas como norma legal, mas como elemento constitutivo de uma segurança pública democrática. Dessa forma, a “leitura de mundo” contribui para que o processo formativo transcenda o tecnicismo e se converta em experiência significativa, capaz de impactar positivamente a relação entre polícia e comunidade.

O pedagogo como mediador na formação policial em direitos humanos

O papel do pedagogo na formação continuada de policiais militares vai muito além da função de repassar conteúdos de forma mecânica. Trata-se de um profissional que assume a responsabilidade de mediar o conhecimento, conectando os saberes teóricos à experiência prática do cotidiano policial. Essa mediação permite criar ambientes educativos em que a reflexão crítica e o diálogo se tornam elementos centrais do processo de aprendizagem, promovendo a ressignificação de valores e práticas relacionadas à segurança pública e aos direitos humanos (FREIRE, 2015). Essa perspectiva é especialmente relevante em corporações marcadas por forte hierarquia e disciplina, onde mudanças de postura e de concepção demandam metodologias participativas e estratégias pedagógicas planejadas para engajar os policiais em processos educativos transformadores.

Historicamente, a formação policial no Brasil concentrou-se em aspectos estritamente técnicos e operacionais, priorizando o treinamento voltado para o enfrentamento da criminalidade e para a execução de protocolos de segurança. Albernaz, Caruso e Patrício (2006) ressaltam que esse modelo reduziu a dimensão pedagógica e, conseqüentemente, a abordagem sistemática de conteúdos relacionados à cidadania e aos direitos humanos. Essa lacuna formativa contribuiu para o fortalecimento de uma cultura institucional permeada pelo chamado “etos guerreiro”, que valoriza o confronto e a rigidez disciplinar em detrimento da construção de vínculos com a sociedade (MUNIZ, 2006). Essa postura, muitas vezes, reforça visões estigmatizadas sobre populações vulneráveis, gerando resistências à internalização de princípios humanitários e dificultando o reconhecimento do papel social da polícia em um Estado democrático de direito.

Nesse contexto, o pedagogo assume uma função desafiadora: introduzir práticas educativas que rompam com a lógica meramente instrucional. Para isso, torna-se essencial que o trabalho pedagógico considere a rea-

lidade concreta vivida pelos agentes, reconhecendo e valorizando suas experiências como ponto de partida para a construção do conhecimento. Essa estratégia dialoga diretamente com a perspectiva freireana de “leitura de mundo”, que propõe que a aprendizagem só se torna significativa quando o conteúdo está relacionado à vivência dos educandos (FREIRE, 2013). Ao reconhecer o policial como sujeito ativo no processo educativo, o pedagogo cria condições para que ele reflita sobre sua prática, questione crenças arraigadas e desenvolva novas formas de atuação profissional.

Diversas metodologias têm se mostrado eficazes para estimular a participação e o engajamento dos policiais, como rodas de conversa, debates orientados e análise de casos concretos, que permitem aproximar os conteúdos de direitos humanos da rotina operacional da corporação (SILVA, 2012; OLIVEIRA; LIMA, 2016). Essas estratégias possibilitam momentos de autocrítica e reflexão coletiva, incentivando os agentes a avaliar o impacto de suas ações sobre a sociedade e sobre a própria imagem da instituição policial. A presença do pedagogo, nesse cenário, contribui para a construção de uma postura profissional mais cidadã, pautada pelo respeito à dignidade humana e pelo fortalecimento da confiança social.

Além disso, a mediação pedagógica desempenha papel fundamental na aproximação entre polícia e comunidade, alinhando-se aos princípios da polícia de proximidade e da segurança pública orientada para os direitos humanos. Ao transformar conteúdos abstratos em conhecimentos aplicáveis ao cotidiano, o pedagogo atua como catalisador de mudanças institucionais e culturais, estimulando práticas que conciliam eficiência operacional com ética e responsabilidade social. Essa atuação promove não apenas a formação de profissionais mais conscientes e preparados para lidar com a complexidade da realidade periférica, mas também contribui para a consolidação de uma segurança pública democrática, capaz de equilibrar prevenção, justiça e respeito à cidadania (ALBERNAZ, 2015; MUNIZ, 2006).

Polícia de proximidade e cultura dos direitos humanos

A consolidação de uma polícia orientada pelos princípios democráticos e de cidadania passa, necessariamente, pelo fortalecimento da chamada polícia de proximidade, também conhecida como polícia comunitária ou cidadã. Essa abordagem tem como foco a construção de relações de confiança entre a corporação e a comunidade, valorizando o diálogo, a prevenção de conflitos e o respeito aos direitos humanos como elementos centrais da prática policial (FRANÇA, 2012; LIMA, 2014).

A cultura institucional das polícias militares brasileiras, entretanto, historicamente se desenvolveu em torno de um modelo repressivo e hierárquico, marcado pela predominância do “etos guerreiro”, que prioriza a neutralização de ameaças e a disciplina rígida, em detrimento da escuta e da aproximação social (MUNIZ, 2006). Esse cenário torna desafiadora a implementação de práticas pedagógicas que estimulem a integração entre polícia e comunidade, especialmente em territórios periféricos onde prevalecem a desconfiança mútua e os conflitos sociais.

Segundo Oliveira e Lima (2016), os programas de formação continuada que incorporam a educação em direitos humanos são instrumentos estratégicos para transformar a atuação policial e fomentar uma cultura de proximidade. Esses programas não apenas informam sobre as normativas legais, mas também promovem mudanças comportamentais e éticas, aproximando os policiais da realidade social em que estão inseridos. Ao compreender que a função policial vai além da repressão, os agentes passam a reconhecer seu papel como mediadores sociais e garantidores de direitos.

A polícia de proximidade depende de ações educativas que articulem teoria e prática, favorecendo a internalização de valores relacionados à cidadania, à diversidade social e ao respeito às diferenças. A mediação pedagógica, nesse contexto, atua como ponte entre os saberes acadêmicos e o cotidiano da corporação, possibilitando que os policiais ressignifiquem suas experiências e construam uma atuação mais huma-

nizada e preventiva (ALBERNAZ, 2015; SILVA, 2012). Assim, integrar a cultura dos direitos humanos à prática policial não é apenas uma exigência legal, mas uma estratégia para fortalecer a legitimidade da instituição perante a sociedade.

A periferia como contexto sociocultural da prática policial

A atuação policial nas periferias urbanas é permeada por desafios que extrapolam o âmbito operacional e exigem uma compreensão sociocultural aprofundada. Tiaraju D'Andrea (2013) destaca que a periferia deve ser entendida como um espaço social complexo, marcado por desigualdades históricas, vulnerabilidades econômicas e estigmas simbólicos. Esses territórios, muitas vezes, são representados socialmente como áreas de risco, o que influencia não apenas a percepção da população externa, mas também as práticas institucionais do Estado e das forças de segurança.

No contexto das polícias militares, esse estigma contribui para a reprodução de uma postura predominantemente repressiva, na qual os moradores são frequentemente percebidos sob uma ótica de suspeição. Muniz (2006) aponta que essa visão reforça o “etos guerreiro”, fortalecendo a lógica de enfrentamento em detrimento da aproximação social. Essa configuração acaba por dificultar a construção de uma polícia de proximidade, já que as relações entre agentes e comunidade são atravessadas por desconfiança mútua e experiências históricas de conflito.

A periferia, entretanto, não deve ser vista apenas como um espaço de carência ou violência, mas também como um território de potência social, cultural e política. Nesse sentido, a mediação pedagógica no processo formativo dos policiais militares tem o papel de desconstruir visões reducionistas, apresentando os múltiplos aspectos que compõem a vida nessas regiões. Ao integrar a análise do território com os conteúdos de direitos humanos, o pedagogo contribui para que os policiais reconheçam a diversidade e a complexidade dos contextos onde atuam, favorecendo

uma prática profissional mais consciente e equilibrada (OLIVEIRA; LIMA, 2016).

D'Andrea (2013) ressalta ainda que compreender a periferia como um espaço dinâmico, atravessado por questões estruturais e relações comunitárias próprias, permite uma abordagem policial mais adequada às demandas locais. A formação que considera essas especificidades tende a reduzir tensões, aproximar os agentes da população e fortalecer a imagem da polícia como promotora de segurança e cidadania. Nesse cenário, a atuação do pedagogo como mediador se mostra essencial para vincular teoria e prática, estimulando reflexões críticas que conduzam a uma transformação cultural dentro da corporação.

A integração entre educação, direitos humanos e segurança pública é um passo fundamental para a construção de uma prática policial que seja coerente com os princípios democráticos e que tenha como eixo central a promoção da cidadania. Balestreri (2004) afirma que a segurança pública deve ser compreendida como muito mais do que um conjunto de ações repressivas ou de enfrentamento à criminalidade; ela se apresenta como um campo que demanda formação ética, pedagógica e social dos seus agentes. Nessa perspectiva, a educação em direitos humanos surge como um componente estratégico, orientando a construção de condutas alinhadas ao Estado Democrático de Direito e contribuindo para que a atuação policial seja reconhecida socialmente como legítima e justa.

Para alcançar resultados significativos, os programas de formação de policiais militares precisam romper com modelos meramente instrucionais, baseados apenas em treinamento técnico, e adotar metodologias que valorizem o diálogo e a reflexão crítica. Silva (2012) e Oliveira e Lima (2016) ressaltam que a aprendizagem se torna verdadeiramente significativa quando o conteúdo acadêmico é contextualizado e relacionado com as experiências concretas vividas pelos agentes de segurança. Ao compreender o impacto direto de suas ações na vida da população e na percepção social da corporação, os policiais passam a desenvolver uma

consciência profissional que transcende o cumprimento mecânico das normas, aproximando-se de uma prática cidadã.

Nesse cenário, a perspectiva freireana de mediação do conhecimento é central. Inspirada na “leitura de mundo” proposta por Paulo Freire, essa abordagem favorece a criação de espaços em que os policiais podem relacionar teoria e prática, refletindo sobre situações cotidianas e ressignificando percepções previamente cristalizadas. A integração entre educação e direitos humanos permite que os agentes revisitem crenças, questionem padrões e percebam a relevância do respeito à dignidade humana como parte indissociável da segurança pública (FREIRE, 2013; 2015).

Experiências relatadas por Albernaz (2015) e França (2012) demonstram que a inserção de pedagogos na formação continuada é capaz de potencializar a transformação cultural nas corporações. Quando os processos formativos incluem debates orientados, análise de casos concretos e construção coletiva de soluções, os policiais tendem a se envolver de forma mais ativa, reconhecendo-se como sujeitos do aprendizado. Esse tipo de abordagem favorece o fortalecimento de uma cultura institucional voltada para a prevenção, para a construção de confiança mútua com a sociedade e para o aumento da legitimidade da corporação, aspectos que são essenciais para a consolidação da polícia de proximidade.

Superar resistências históricas e estigmas relacionados aos direitos humanos no interior das polícias militares, contudo, exige continuidade e comprometimento. Muniz (2006) enfatiza que mudanças culturais profundas não ocorrem de forma imediata; elas dependem de processos educativos permanentes, planejados e acompanhados. A mediação pedagógica, ao conectar os policiais com valores de ética, cidadania e responsabilidade social, atua como catalisadora dessa transformação, promovendo uma segurança pública que não seja apenas eficiente em termos operacionais, mas que também seja justa, humanizada e reconhecida socialmente como instrumento de proteção e promoção da vida.

RESULTADOS

A análise dos dados obtidos durante a observação participante evidenciou que a formação continuada de policiais militares voltada à educação em direitos humanos enfrenta desafios significativos, sobretudo no contexto das unidades localizadas na Baixada Fluminense. Durante as aulas observadas, foi possível identificar que uma parcela expressiva dos policiais demonstrava resistência aos conteúdos propostos, muitas vezes adotando uma postura defensiva ou irônica diante de temáticas relacionadas à cidadania e à promoção dos direitos humanos. Comentários recorrentes como “direitos humanos só servem para defender bandidos” revelaram uma percepção limitada e carregada de estigmas, alinhada ao que Muniz (2006) descreve como reflexo do “etos guerreiro” que estrutura grande parte da cultura institucional das polícias militares.

Ao mesmo tempo, verificou-se que os momentos de diálogo mediados por práticas pedagógicas mais interativas provocaram reflexões importantes. Quando o conteúdo teórico foi associado a exemplos concretos do cotidiano policial, os agentes demonstraram maior disposição para questionar crenças estabelecidas e avaliar criticamente suas próprias práticas. Essa experiência confirma a perspectiva freireana de que a aprendizagem significativa ocorre quando o sujeito é capaz de relacionar o conhecimento formal à sua “leitura de mundo”, construindo novas interpretações sobre a realidade que vivencia (FREIRE, 2013; 2015).

Outro resultado relevante foi a constatação de que os policiais militares que já haviam participado de programas anteriores de formação em direitos humanos apresentaram maior abertura ao diálogo e disposição para refletir sobre os impactos sociais de suas ações. Essa diferença reforça a importância da continuidade nos processos educativos e da integração entre teoria e prática na construção de uma consciência profissional mais humanizada, conforme defendem Albernaz, Caruso e Patrício (2006). O engajamento desses agentes também demonstrou que, quando estimulados a analisar criticamente situações reais e a propor alternativas,

os policiais podem atuar como multiplicadores dentro da corporação, influenciando positivamente colegas ainda resistentes ao tema.

A discussão sobre polícia de proximidade mostrou-se especialmente pertinente no contexto observado. Em regiões periféricas, onde prevalecem desigualdades sociais e a presença do Estado é muitas vezes percebida apenas de forma coercitiva, a aplicação de princípios de polícia cidadã enfrenta obstáculos relacionados à desconfiança mútua entre comunidade e corporação (FRANÇA, 2012; OLIVEIRA; LIMA, 2016). Nas aulas, emergiu o reconhecimento de que práticas baseadas em repressão isolada não são suficientes para reduzir conflitos ou construir legitimidade social. Esse ponto foi identificado como uma oportunidade para que a mediação pedagógica contribua para a ressignificação da função policial, vinculando-a à promoção da segurança pública democrática.

Os resultados indicaram que a incorporação da perspectiva pedagógica freireana na formação continuada favorece a criação de ambientes mais dialógicos, em que a experiência prática dos policiais é valorizada como ponto de partida para a aprendizagem. Ao compreender a periferia como um contexto sociocultural complexo, conforme propõe D'Andrea (2013), e ao aproximar os conteúdos de direitos humanos do cotidiano da corporação, o pedagogo consegue estimular a construção de saberes que ultrapassam o tecnicismo e contribuem para a transformação da relação entre polícia e sociedade. Dessa forma, os achados reforçam que a educação em direitos humanos, quando mediada de forma crítica e participativa, pode atuar como instrumento de mudança institucional e cultural dentro das polícias militares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou que a formação continuada de policiais militares com enfoque em direitos humanos constitui um desafio complexo e multifacetado, especialmente em contextos periféricos como a Baixada Fluminense. As observações realizadas demonstraram que a

resistência ao tema ainda é significativa entre os agentes, marcada por percepções estigmatizadas que associam os direitos humanos à proteção exclusiva de criminosos. Essa postura reflete uma cultura institucional fortemente influenciada pelo chamado “etos guerreiro”, que valoriza a disciplina rígida e o enfrentamento em detrimento do diálogo e da aproximação com a sociedade (MUNIZ, 2006).

No entanto, os resultados também mostraram que, quando conduzido de forma dialógica e contextualizada, o processo formativo mediado pelo pedagogo tem potencial para ressignificar concepções e abrir espaço para novas práticas. A perspectiva freireana, baseada na “leitura de mundo” e na educação como prática de liberdade, revelou-se essencial para promover momentos de reflexão crítica, nos quais os policiais puderam relacionar o conteúdo teórico às situações concretas vividas no exercício da profissão (FREIRE, 2013; 2015).

Outro ponto relevante foi a constatação de que a integração entre educação, direitos humanos e segurança pública fortalece iniciativas de polícia de proximidade, contribuindo para a construção de vínculos com as comunidades e para o reconhecimento da função social do policial militar. A compreensão da periferia, conforme discutida por D’Andrea (2013), como espaço social dinâmico e plural, mostrou-se fundamental para orientar práticas pedagógicas que rompam com visões reducionistas e favoreçam uma atuação mais ética, preventiva e cidadã.

A presença do pedagogo como mediador do conhecimento é estratégica para a transformação da cultura institucional das polícias militares, oferecendo subsídios para a construção de uma segurança pública alinhada aos princípios democráticos. Recomenda-se a ampliação de programas de formação continuada pautados em metodologias participativas, bem como a valorização da dimensão educativa no ambiente militar, para que as mudanças iniciadas no âmbito pedagógico possam se consolidar de forma estrutural.

Reconhece-se que os desafios persistem, exigindo políticas de longo prazo e o engajamento contínuo de todos os atores envolvidos. A edu-

cação em direitos humanos, quando articulada à prática pedagógica e contextualizada à realidade da corporação, não apenas contribui para a profissionalização dos policiais militares, mas também fortalece a relação entre polícia e sociedade, consolidando caminhos para uma segurança pública mais humana e democrática.

REFERÊNCIAS

ALBERNAZ, Elizabete Ribeiro. Sobre legitimidade, produtividade e imprevisibilidade: seletividade policial e a reprodução da ordem social no plano de uma certa “política do cotidiano”. **Confluências – Revista Interdisciplinar de Sociologia e Direito**, v. 17, n. 2, p. 86-99, 2015. Disponível em: <https://revistas.uff.br/confluencias/article/view/27912>. Acesso em: 4 ago. 2025.

ALBERNAZ, Elizabete R.; CARUSO, Haydée; PATRÍCIO, Luciane. A Polícia que queremos: desafios para a reforma da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro. **Cadernos Adenauer**, v. 7, n. 3, p. 105-120, 2006. Disponível em: <https://www.kas.de/pt/web/brasilien>. Acesso em: 4 ago. 2025.

BALESTRERI, Ricardo Brisolla. **Direitos humanos, segurança pública e promoção da justiça**. Brasília: Ministério da Justiça, 2004.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Cartilha de atuação policial na proteção dos direitos humanos de pessoas em situação de vulnerabilidade**. Brasília, 2013. Disponível em: <https://dspace.mj.gov.br>. Acesso em: 4 ago. 2025.

FRANÇA, Fábio Gomes de. Segurança pública e a formação policial militar: os Direitos Humanos como estratégia de controle institucional. **Estudos em Sociologia**, v. 17, n. 33, p. 93-112, 2012.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. ePub. ISBN 978-85-7753-219-3.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. ePub. ISBN 978-85-7753-227-8.

LIMA, L F. de. **Segurança pública e direitos humanos: os desafios da formação policial militar**. João Pessoa: UFPB, 2014. Tese de Doutorado. Disponível em: <https://dspace.mj.gov.br/handle/1/4422>. Acesso em: 4 ago. 2025.

MUNIZ, J. Direitos humanos na polícia: notícias de uma frustração. In: LIMA, R. S.;

PAULA, L. (orgs.). **Segurança pública e violência: o Estado está cumprindo o seu papel?** São Paulo: Contexto, 2006. p. 65-75.

OLIVEIRA, S. C. de; LIMA, Helena M. F. **Humanização na abordagem policial militar: educação em direitos humanos como ferramenta de padronização de ações na Polícia Militar do Ceará.** Conhecer: Debate entre o Público e o Privado, v. 6, n. 14, p. 1-20, 2016. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redu-for/article/view/7069>. Acesso em: 4 ago. 2025.

OLIVEIRA, Victor Gabriel Rodrigues Viana. **Instruir ou educar em direitos humanos?: análise de metodologias pedagógicas em cursos voltados às forças policiais.** Revista Diálogo, v. 29, n. 2, p. 210-230, 2025. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Diálogo/article/view/12810>. Acesso em: 4 ago. 2025.

SILVA, R. P. da. **Educação na segurança pública para a formação dos policiais militares na perspectiva da cidadania e dos direitos humanos.** Revista Espaço Acadêmico, v. 12, n. 138, p. 45-58, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/11887>. Acesso em: 4 ago. 2025.

SILVA, R. M. G. (org.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teóricos e metodológicos.** João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

SILVA, W.; TASCHETTO, P. **Direitos humanos e polícia.** Porto Alegre: PUC/RS, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS). Educação em direitos humanos na segurança pública: análise dos profissionais da Polícia Militar do município de Ilha Solteira. **Monografia** (Graduação em Pedagogia) – UFMS, 2018. Disponível em: <https://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalho-arquivos/download/3367>. Acesso em: 4 ago. 2025.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT20.016

FORMAÇÃO HUMANA OMNILATERAL: compreendendo a práxis educacional na Educação Profissional e Tecnológica de nível médio para superação da dicotomia trabalho manual e intelectual.

Edna Maria Evangelista de Araujo¹

RESUMO

Este artigo discute a importância de entender a concepção de ensino da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que vislumbra uma formação humana dos estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI), buscando caminhos para um processo de humanização a partir de uma práxis educacional que pode promover tal formação para superação da dicotomia trabalho manual e trabalho intelectual. Nesse sentido, esta pesquisa visa buscar em autores respostas para seguinte questão: qual a importância em compreender uma educação que vislumbra a formação humana que permita ao estudante da EPT do EMI, refletir sobre a superação da dicotomia trabalho manual e trabalho intelectual? A fim de responder essa questão, foi estabelecido o seguinte objetivo geral: discutir a importância de compreender a concepção de ensino da EPT para o EMI no processo de ensino-aprendizagem que humaniza o ensino e o trabalho. Para alcançar o objetivo geral, foram delineados os seguintes objetivos específicos: discorrer sobre o processo de humanização do ensino e; estabelecer relações entre a práxis e as ações educativas para promover a humanização das relações para o trabalho. Trata-se de uma pesquisa biblio-

1 Mestra em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT do Instituto Federal do Piauí – IFPI, ednaevangelista@ifpi.edu.br;

gráfica, com abordagem qualitativa, de cunho exploratório, fundamentada nas discussões propostas por Marx (2003), Marx e Engels (2002; 2007), Freire (2017; 2019), Ciavatta (2005; 2011; 2014), Pacheco (2012; 2015), Saviani (2007; 2011; 2018) dentre outros. Os achados da pesquisa revelam que o EMI da EPT com uma abordagem que humaniza o trabalho manual e o trabalho intelectual, possibilita aos estudantes o acesso aos conhecimentos científicos e culturais proporcionando-os refletir de forma crítica as problemáticas sociais da realidade a qual estão inseridos a partir de uma educação libertadora, promotora da práxis.

Palavras-chave: Formação humana, Práxis, Educação profissional e tecnológica, Ensino médio integrado.

INTRODUÇÃO

Este artigo discute a importância de entender a concepção de ensino da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), pois vislumbra uma formação humana dos estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI), enquanto se busca e orienta-os por caminhos para um processo de humanização a partir de uma práxis educacional que pode promover tal formação para superação da dicotomia trabalho manual e trabalho intelectual.

Nesse sentido, esta pesquisa visa buscar em autores respostas para seguinte questão: qual a importância de compreender uma educação que vislumbra a formação humana que permita ao estudante da EPT do EMI, refletir sobre a superação da dicotomia trabalho manual e trabalho intelectual?

A fim de responder essa questão, foi estabelecido o seguinte objetivo geral: discutir a importância de compreender a concepção de ensino da EPT para o EMI no processo de ensino que humaniza o ensino e o trabalho. Logo, para alcançar o objetivo geral, foram delineados os seguintes objetivos específicos: discorrer sobre o processo de humanização do ensino; e, estabelecer relações entre a práxis e as ações educativas para promover a humanização das relações para o trabalho.

Para alcançar tais objetivos específicos, faz-se necessário refletir à práxis pensando estratégias promotoras da aprendizagem autônoma, na qual o próprio estudante assuma a responsabilidade pela sua jornada de aprendizagem, objetivando trilhar caminhos na construção de um ensino-aprendizagem mais participativo, enquanto os situa no seu tempo, ao passo que, juntos, professores e alunos, atuem no desenvolvimento das aulas como parceiro do trabalho.

A princípio, nesse trabalho, é relevante dar significado e conceito ao que vem a ser educação omnilateral e, posteriormente, formação humana a partir de uma educação promotora. O conceito de omnilateralidade se refere a uma formação que prioriza o ser humano enquanto ser integral; é uma formação que tem como objetivo formar seres capazes de atuar e

criticar sobre a própria realidade, para tanto, é uma formação com foco na transformação social, pois promove a emancipação humana e supera a alienação social.

A formação humana promovida pela educação acontece de forma intencional vislumbrando o desenvolvimento integral do estudante, pois, esta, supera a transmissão de conteúdos didáticos. O foco vai além do conhecimento das disciplinas escolares e da preparação para o trabalho, pois tem a intenção de formar estudantes capazes de analisar e intervir na realidade em que está imerso, questionando, argumentando e tomando decisões de forma consciente no sentido de transformação de vida.

Já a formação unilateral é voltada, estritamente, à preparação para o trabalho. Ela exclui a formação humana, limitando o desenvolvimento integral do ser humano e sua capacidade de atuação crítica na sociedade e na transformação da própria realidade, alienando-o e direcionando-o, exclusivamente, ao mercado de trabalho, logo, é uma formação unilateral.

A formação unilateral provoca o trabalho alienado, a divisão social do trabalho, por meio do desenvolvimento do ser humano em direções específicas, a especialização da formação para o trabalho, de valores relacionados à competitividade, ao individualismo no desenvolvimento das partes de um trabalho.

Contrária à formação unilateral, a categoria de formação omnilateral busca a união entre ensino e trabalho na perspectiva da emancipação humana, na qual o trabalho enquanto princípio educativo se efetive enquanto atividade realizadora do ser humano, pois, é no trabalho que nos relacionamos com a natureza e onde os seres se relacionam entre si. Para tanto, tanto o trabalho educativo quanto o trabalho produtivo podem se configurar elementos centrais no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano.

No que tange à educação omnilateral, Frigotto e Ciavatta (2012, p. 265) afirmam que:

Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza.

Para tanto, é necessária a compreensão que somos seres humanos que estamos em constante aprendizagem e, implicam em constantes mudanças, logo, cabe o entendimento para evoluir quanto à superação da concepção de educação voltada para a técnica, dependendo da tomada de consciência de que as dimensões do trabalho e da educação podem trabalhar juntas possibilitando uma formação omnilateral.

Nesse sentido, a preparação para o trabalho como princípio educativo remete à relação entre o trabalho e a educação, na qual se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação que humaniza por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano.

Compreender o trabalho como princípio educativo significa entender a relação indissociável dos eixos estruturantes para o EMI que são o trabalho², a ciência³, a tecnologia⁴ e a cultura⁵ na formação dos estudantes. Essa formação constitui e estrutura a realidade, preparando-os para a vida em sua totalidade e entendimento do seu papel enquanto ser responsável pela construção do seu futuro e, também, o mercado de trabalho, como justificativa de uma apropriação de formação profissional, humana

2 O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção).

3 A ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço das forças produtivas.

4 Podemos frisar a tecnologia como mediação entre ciência (apreensão e desvelamento do real) e produção (intervenção no real). Uma extensão das capacidades humanas.

5 Corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

e social do ser humano apto a interferir, conscientemente, na realidade social e profissional em que está inserido.

É entender que, tanto os saberes práticos como os saberes teóricos são indispensáveis para a formação omnilateral do indivíduo, desde que ambos sejam complementares e eficazes em diversas áreas, incluindo a educação. A interação entre esses saberes converge para o desenvolvimento de uma prática reflexiva e consistente, assim sendo, humaniza a formação enquanto dá suporte na superação entre formação intelectual e formação técnica.

A dimensão trabalho como princípio educativo e no sentido ontológico, ou seja, “ontológico porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens” (SAVIANI, 2007, p. 155), portanto, o trabalho como princípio educativo constitui o ser humano e a partir dele a humanidade produz a sua vida socialmente e individualmente, no qual se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação que humaniza por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano. Essa formação constitui e estrutura a realidade preparando os estudantes para a vida em sua totalidade e o mercado de trabalho como justificativa de uma apropriação de formação profissional do ser humano apto a interferir, conscientemente, na própria realidade.

METODOLOGIA

O presente trabalho é classificado como uma pesquisa científica básica, já que “objetiva generar conocimientos útiles visando el avance para pesquisas futuras en el mismo tema, sin aplicación inmediata.”⁶ (PRODANOV; FREITAS, 2013, p.51).

Esse levantamento bibliográfico cumpre vários propósitos, pois impulsiona a estudantes e pesquisadores no compartilhamento de resultados de outros estudos que estão intimamente relacionados àqueles que estão

6 “Tem como objetivo agregar conhecimentos úteis visando o avanço para pesquisas futuras nessa mesma temática, sem aplicação imediata”. (TRADUÇÃO NOSSA).

sendo realizados, proporcionando um diálogo maior e contínuo, ao passo que amplia pesquisas realizadas anteriormente.

O levantamento bibliográfico dessa pesquisa se deu a partir de materiais já existentes em livros e artigos científicos (com registros de conhecimentos e percepções acerca do objeto de estudo dessa pesquisa), com foco na formação humana dos estudantes do EMI da EPT; estes, publicados no Google Acadêmico.

Para esta pesquisa foi estabelecida uma delimitação temporal, de 2020 até 2024, para expor, em números, as produções acerca desta temática em estudo para demonstrar a importância da temática pesquisada no meio acadêmico. Foram eleitos os seguintes descritores acadêmicos considerados relevantes para esta pesquisa: formação humana no Ensino Médio Integrado da Educação Profissional e Tecnológica, práxis educacional no Ensino Médio Integrado da Educação Profissional e Tecnológica, superação da dicotomia trabalho manual e trabalho intelectual no Ensino Médio Integrado da Educação Profissional e Tecnológica.

Ademais da delimitação do tempo na busca por artigos acadêmicos, foi afunilada a pesquisa dos artigos por artigos de revisão, pois se sabe que o site eleito para busca vai dispor de um número vasto de artigos científicos com a temática pesquisada. Na tabela 1 apresento os temas desta investigação.

Tabla 1⁷ - Distribuição de temas de investigação em artigos científicos

TEMÁTICAS	2020	2021	2022	2023	2024
Formação humana no Ensino Médio Integrado da Educação Profissional e Tecnológica.	23	60	65	72	96
Práxis educativa no Ensino Médio Integrado da Educação Profissional e Tecnológica.	24	24	29	41	35
Superação da dicotomia trabalho manual e trabalho intelectual no Ensino Médio Integrado da Educação Profissional e Tecnológica.	0	0	3	0	2

Autoria: Elaborada pela autora (2025)

7 Fonte: <https://scholar.google.com/> acesso em: 15/07/2025

Desse modo, a referida pesquisa de cunho bibliográfico, com abordagem qualitativa, de cunho exploratório e fundamentada nas discussões propostas por Marx (2003), Marx e Engels (2002; 2007), Freire (2017; 2019), Ciavatta (2005; 2011; 2014), Pacheco (2012; 2015) dentre outros, pôde refletir a partir dos autores sobre as temáticas escolhidas, ademais da tentativa de contribuição com o objeto de estudo, enquanto se buscava respostas a seguinte questão: qual a importância de compreender uma educação que vislumbra a formação humana que permita ao estudante da EPT do EMI, refletir sobre a superação da dicotomia trabalho manual e trabalho intelectual?

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os achados da pesquisa revelam que o EMI da EPT com uma abordagem que humaniza o trabalho manual e o trabalho intelectual, possibilita aos estudantes o acesso aos conhecimentos científicos e culturais proporcionando-os refletir de forma crítica as problemáticas sociais da realidade a qual estão inseridos a partir de uma educação libertadora, promotora da práxis.

Diante dos resultados, alcançados a partir de pesquisas bibliográficas, para contemplar os objetivos específicos delimitados para este trabalho, o resultado dessa pesquisa se contempla em duas seções. A primeira discorre sobre o processo de humanização do ensino, enquanto a segunda, busca estabelecer as relações entre a práxis e as ações metodológicas para promover a humanização das relações para o trabalho.

1 O processo de humanização do ensino do EMI da EPT

Diante de uma educação humana, princípio educacional da EPT, trabalhar com a ideia de que o estudante é um ser em constante transformação, porque ele é, há possibilidade de desenvolver competências por meio da articulação de diferentes elementos socioculturais e educa-

tivos para empoderá-lo no desafio de apreciar demandas cotidianas que impliquem uma compreensão mais diversa e holística, ou seja, total e global do desenvolvimento dele e, conseqüentemente, do papel da escola enquanto espaço de ensino-aprendizagem. Pensar a educação de forma que humaniza o ensino para o trabalho, é pensar uma formação para a profissão e para a vida.

Conforme Ramos (2008, p. 02), o trabalho como princípio educativo e integrador se configura como o trabalho no seu sentido mais amplo, como realização e produção humana. Isso se configura o trabalho como princípio educativo e integrador com possibilidades de se fazer trabalhador com um lugar no mundo do trabalho e com algum diferencial e, que, esse diferencial, principalmente, garanta permanência nele. Ressalta Ramos (2008, p. 9):

O trabalho, nos sentidos ontológico e histórico, é princípio e organiza a base unitária do ensino médio por ser condição para se superar um ensino enciclopédico que não permite aos estudantes estabelecer relações concretas entre a ciência que aprende e a realidade em que vive. É princípio educativo, ainda, porque leva os estudantes a compreenderem que todos nós somos seres de trabalho, de conhecimento e de cultura e que o exercício pleno dessas potencialidades exige superar a exploração de uns pelos outros.

Em outras palavras, na perspectiva da formação omnilateral, tomar o trabalho como princípio educativo é considerar o todo do ser humano, é considerar que o trabalho é a extensão do homem na sua essência, como caminho inicial no processo de emancipação e autonomia do ser humano.

Mas, verdadeiramente, o que se percebe, é que há um interesse no aspecto econômico voltado para a educação, tal ênfase acaba priorizando a relação escola/trabalho enquanto desmerece a formação do ser humano para a vida em sociedade – esse parece ser o caso do desenvolvimento de valores para convivência social e profissional. Diante desse assunto, Barato (2015, 2015, p. 131-132):

A principal expectativa quanto a resultados da educação é a de que as pessoas se tornem melhores. A melhoria esperada não

se reduz ao econômico, abrange diversos planos. Espera-se que os alunos saiam da escola com um repertório de saberes que lhes dê autonomia para entender o mundo onde vivem. Espera-se que os alunos saiam da escola equipados para viver harmoniosamente em uma sociedade onde é preciso respeitar diferenças e conviver com pessoas que não compartilham necessariamente as mesmas crenças. Espera-se que os alunos saiam da escola com um repertório de saberes que os tornem capazes de apreciar a arte produzida historicamente pela humanidade e que continua a ser produzida nos dias de hoje. Espera-se que os alunos saiam da escola com capacidade para conviver democraticamente com os demais cidadãos. Espera-se que os alunos saiam da escola com capacidade para fazer escolhas que lhes assegurem uma vida feliz. Espera-se que os alunos saiam da escola com disposição para apoiar pessoas que precisam de ajuda para viver melhor. Espera-se que os alunos saiam da escola com capacidades de criar novos caminhos e soluções para problemas enfrentados pela sociedade. [...] Acredita-se que tais mudanças dependem do domínio de saberes no campo das ciências, das artes, das tecnologias e das comunicações. Mas os saberes não bastam. É preciso que as pessoas sejam capazes de usá-los de modo expressivo para as suas vidas e para a vida de outras pessoas.

Desse modo, é importante que compreendamos que o papel da concepção de ensino voltado à formação humana é uma luta diária e de resistência a tudo que pode desumanizar ao ser e a vida, e requer conhecimento e prática de todos os envolvidos, tanto docentes quanto estudantes; de que deseja uma sociedade menos individualista, com foco no ser humano e não no capital.

Conforme enfatiza Pacheco (2012, p. 94), que, embora deva ser garantida a implantação de uma educação integrada com foco na formação humana, a premissa que orienta o projeto de educação integrada é a de centralizar e aprofundar o caráter humano do ato de educar e educar para o trabalho, “não é possível aguardar as condições ideais para dar início a um projeto de tamanha relevância. Sua própria definição e conquista é uma tarefa coletiva”. Por melhorias educacionais, profissionais e sociais, significar a proposta educacional da formação humana é uma batalha diária e coletiva.

Vale destacar que as possibilidades do desenvolvimento do ser omnilateral e da educação omnilateral estão pautadas na construção de um novo projeto de sociedade que segundo Frigotto (2012, p. 267) “liberte o trabalho, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura, as relações humanas em seu conjunto dos grilhões da sociedade capitalista”, pois, ainda de acordo com Frigotto (2012, p. 270 e 271),

A tarefa do desenvolvimento humano omnilateral e dos processos educativos que a ele se articulam direciona-se num sentido antagônico ao ideário neoliberal. O desafio é, pois, a partir das desigualdades que são dadas pela realidade social, desenvolver processos pedagógicos que garantam, ao final do processo educativo, o acesso efetivamente democrático ao conhecimento na sua mais elevada universalidade. Não se trata de tarefa fácil e nem que se realize plenamente no interior das relações sociais capitalistas. Esta, todavia, é a tarefa para aqueles que buscam abolir estas relações sociais.

Marx (1989, p. 197), expressa à categoria de formação omnilateral em contraposição a unilateral numa sociedade capitalista conduzida por uma prática social e uma formação unilateral que separa a atividade material da intelectual.

O trabalho como manifestação humana, como atividade não alienada/estranhada é o fundamento para que se estabeleça uma relação positiva entre o homem e a natureza em que se torna possível naturalização do homem e a humanização da natureza. [...] O homem apropria-se do seu ser omnilateral de uma maneira onicompreensiva, portanto como homem total. Todas as relações humanas com o mundo – visão, audição, olfato, gosto, percepção, pensamento, observação, sensação, vontade, atividade, amor – em suma, todos os órgãos de sua individualidade, como também os órgão que são diretamente comuns na forma, são a apropriação da realidade humana.

Nesse sentido, pode-se inferir que tanto Frigotto quanto Marx reconhecem a desumanização do trabalho no capitalismo, quando o trabalhador vende sua força de trabalho e, em troca, é despojado de todos os seus meios de existência. Uma vez que o resultado da força do trabalho, esta vendida, é a mercadoria, esta que não pertence ao trabalhador, logo, o

trabalho assume sua dimensão de alienação. Para os autores, a desumanização do trabalho no capitalismo é observada quando o modelo de trabalho simples e concreto não é mais suficiente neste sistema, pois o produto do trabalho precisa ter um valor de troca. Nesse sistema, o trabalho tornou-se mercadoria e o trabalhador deixou de ser dono do produto de seu trabalho. Neste sentido, destacam tais saberes como forma de criticar a sociedade alienante e capitalista.

De acordo com os autores, a educação omnilateral tem compromisso com o desenvolvimento pleno do ser humano, levando-se em conta todas as dimensões que convergem para esse fim. Para tanto, faz-se necessário repensar à práxis e as ações metodológicas que promovam a humanização das relações para o trabalho.

2 Relação entre práxis e as ações educativas para promoção da humanização das relações para o trabalho

Conforme Ramos (2008, p. 02), o trabalho como princípio educativo e integrador se configura como o trabalho no seu sentido mais amplo, como realização e produção humana. Isso se configura o trabalho como princípio educativo e integrador com possibilidades de se fazer trabalhador com um lugar no mundo do trabalho e com algum diferencial e, que, esse diferencial, principalmente, garanta permanência nele. Ressalta Ramos (2008, p. 9):

O trabalho, nos sentidos ontológico e histórico, é princípio e organiza a base unitária do ensino médio por ser condição para se superar um ensino enciclopédico que não permite aos estudantes estabelecer relações concretas entre a ciência que aprende e a realidade em que vive. É princípio educativo, ainda, porque leva os estudantes a compreenderem que todos nós somos seres de trabalho, de conhecimento e de cultura e que o exercício pleno dessas potencialidades exige superar a exploração de uns pelos outros.

Em outras palavras, na perspectiva da formação omnilateral, tomar o trabalho como princípio educativo é considerar o todo do ser humano, é

considerar que o trabalho é a extensão do homem na sua essência, como caminho inicial no processo de emancipação e autonomia do ser humano.

Diante de tudo aqui tratado sobre o propósito da EPT para o estudante do EMI, pode-se questionar a práxis e como coadunar para a emancipação e formação humana omnilateral dos estudantes e, o perfil do egresso que a instituição de ensino encaminha à sociedade. Essa reflexão serve como um ato necessário de reflexão das ações docente sobre a própria prática, as metodologias e as didáticas para a construção de um novo ser social, ressignificando as práticas enquanto zela pela aprendizagem significativa dos estudantes. Pensar uma nova forma de educar no sentido ontológico do ser social envolve compreender o ser humano como um ser inserido em relações sociais, moldado por elas e, ao mesmo tempo, capaz de transformá-las.

Segundo Vásquez (2011, P.185), “Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”. A práxis é uma forma de atividade específica, distinta de outras com as quais pode estar intimamente vinculada. Para Vásquez (2011, p185), “uma atividade é considerada práxis quando tem intenção por parte do sujeito, de transformar uma determinada realidade”.

Com a práxis educativa se busca a integração da teoria e da prática no contexto educacional com o objetivo da reflexão crítica na ação educativa enquanto se vislumbra a transformação do ser social a partir de uma formação mais consciente e da necessidade de humanizar as relações educativas, sociais e profissionais.

As ações educativas devem promover práticas que possam ser humanizadoras dos estudantes, que encontrem na práxis um suporte na reconstrução dessa ética do cuidado, na integração de princípios de atitudes humanas guiados por ações educativas em direções reflexivas, justas e democráticas, que desperte o senso crítico de transformação de si e do seu meio, levando-os ao encorajamento de resistir aos atos que possam banalizar e desumanizar o ser e a vida.

Essa reflexão sobre a práxis nos conduz a uma nova elaboração da teoria inicial do planejamento das aulas, da elaboração e execução dos projetos de ensino, enfim, dos direcionamentos das ações educativas, permitindo-nos uma reelaboração da prática. Segundo Freire (2017, p.43) é essa dinâmica que faz nascer a “prática docente crítica” e, ainda, conforme o autor é o caráter formador que torna o exercício educativo “fundamentalmente humano”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A divisão do trabalho contribuiu historicamente e socialmente para o desenvolvimento das forças produtivas, mas também, para o desenvolvimento do processo de alienação dos indivíduos. Vive-se, na atual conjuntura, um momento em que a desigualdade e a miséria social estão alcançando cada vez mais um número exorbitante de indivíduos que são submetidos a um processo de desumanização que cada vez mais provoca um processo de distanciamento da apropriação dos bens materiais e intelectuais produzidos pela humanidade.

Neste contexto, a educação como atividade mediadora no processo de formação humana tem se constituído numa grande arma do capitalismo contra a humanidade. No entanto, a realidade é contraditória e é nesta trajetória das contradições que o ser humano pode mudá-la, há possibilidades de transformação/emancipação, pois o mesmo pode atuar sobre a realidade no seu movimento de vir-a-ser contínuo.

Diante de uma sociedade em que a educação potencializa a economia do país, é imprescindível que (re)pense a educação pelo viés de uma formação mais humana e menos mecânica, esta, que não seja direcionada, estritamente, ao manuseio do trabalho pensando no desenvolvimento econômico do país. Pensar uma educação que qualifique estudantes mais conscientes e críticos de sua formação e não, simplesmente, à formação de mão de obra.

REFERÊNCIAS

CIAVATTA, M; RAMOS, M. **Ensino médio integrado**. In: CALDART, Roseli Salette et al. (Org.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CIAVATTA, M. **O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral: por que lutamos?** Trabalho & Educação. Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/Ciavatta_ensino_integrado_politecni_a_educacao_omnilateral.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2025.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola. Brasília**, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: < <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45>>. Acesso em: 10 jul. 2025.

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

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** São Paulo, 25ª edição, Paz & Terra, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**, São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido: saberes necessários à prática educativa**. 84ª. edição. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 53ª Edição. 2019.

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

FRIGOTTO, G. Educação omnilateral. In: Caldart, Roseli. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. RAMOS, M.. **O Trabalho como Princípio Educativo no Projeto de Educação Integral de Trabalhadores**. Caderno de Texto – 1ª Conferência Municipal de Educação de Contagem. http://www.contagem.mg.gov.br/arquivos/pdf/caderno_conferencia.pdf Acessado em 23/04/13.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere: Antonio Gramsci: os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000

MARX, K. ENGELS, F.. **Textos sobre Educação e Ensino**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, K.. **Manuscritos Econômicos Filosóficos de 1844**. Lisboa: edições 70, 1989.

MINAYO, M. C. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MOURA, D. H.. **Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral?** Educ. Pesq. São Paulo, v. 39, n.3, p. 705-720, jul./ set. 2013.

MOURA, D. H.. **O ensino médio integrado: perspectivas e limites na visão dos participantes envolvidos**. In: SILVA, Mônica Ribeiro da (Org.). Ensino médio integrado: travessias. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

MOURA, D. H.. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Natal, v. 1, n. 1, 2008. Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863/1004>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

MOURA, D. H.. **Trabalho e formação docente na educação profissional** [recurso eletrônico] / Dante Henrique Moura. – Dados eletrônicos (1 arquivo: 586 kilobytes). – Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. – (Coleção formação pedagógica; v. 3).

MOURA, D. H; GARCIA, S. R. de O; RAMOS, M. N.. Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio. **Documento Base**, Brasília, 2007.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2025.

PACHECO, E. (Org.). **Institutos Federais: uma revolução da educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011.

PACHECO, E.. **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio: proposta de diretrizes curriculares nacionais**. / Eliezer Pacheco. Natal: IFRN, 2012.

PACHECO, E.. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. / Eliezer Pacheco. – Natal: IFRN, 2015.

RAMOS, M.. **Ensino Médio Integrado, ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica**. In: MOLL, Jaqueline et al. Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. (p. 42-57).

RAMOS, M.. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 08 e 09 de maio de 2008. Disponível em: <<https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

RAMOS, M.. **História e política da educação profissional** [recurso eletrônico] Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica; v. 5). Disponível em: <<https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%c3%b3ria-epol%c3%adtica-da-educa%c3%a7%c3%a3o-profissional.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2025.

SAVIANI, D.. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Caxambu, MG. v. 12, n. 34, 152-165, jan./abr.2007.

SAVIANI, D.. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**, 11ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D.. **Escola e democracia**. 43ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT20.017

CARACTERIZAÇÃO ELETROQUÍMICA DA LIGA CuSn COMBINADO COM ESPECTROMETRIA ATÔMICA NA QUANTIFICAÇÃO DOS METAIS ELETRODEPOSITADOS

Sanderlir Silva Dias¹Luisa Célia Melo²

RESUMO

A eletrodeposição da liga cobre-estanho (CuSn) destaca-se por propriedades como apelo decorativo, baixa tensão superficial, maleabilidade, ductilidade, soldabilidade e, dependendo da composição, resistência à corrosão. Nos últimos anos, essa liga tem encontrado ampla aplicação, especialmente na substituição de ligas à base de chumbo em processos de soldagem. Para a obtenção de eletrodepósitos de CuSn, é comum o uso de banhos com cianeto, devido à qualidade elevada dos depósitos produzidos. Entretanto, alternativas mais ambientalmente amigáveis vêm sendo estudadas. Este trabalho propôs um banho eletrolítico utilizando tartarato de sódio em meio levemente ácido à base de sulfato, além de realizar a caracterização dos eletrodepósitos por microscopia eletrônica de varredura, análise por energia dispersiva de raios X e desenvolvimento de uma metodologia eletroquímica baseada em cronoamperometria, seguida de dissolução usando voltametria linear de dissolução (VLD) para Cu e Sn. Os resultados foram comparados aos teores quantificados por espectrometria de emissão óptica com plasma

1 Professora Doutora, Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA, sanderlir.dias@ufersa.edu.br;

2 Professora Doutora, Universidade Estadual do Ceará - UECE, celia.melo@uece.br.

indutivamente acoplado (ICP-OES). Os eletrodepósitos foram obtidos sobre substratos de platina a partir de banhos ácidos com e sem adição de tartarato. As curvas voltamétricas revelaram dois processos de redução (-0,15 V e -0,5 V) e dois processos de oxidação (-0,5 V e -0,1 V). A análise da formação dos eletrodepósitos evidenciou uma morfologia folicular tanto no banho eletrolítico quanto na razão Cu:Sn de 3:2 observada nos eletrodepósitos. A comparação entre VLD e ICPOES demonstrou uma boa concordância nos níveis de Cu e Sn obtidos, com erros relativos de 4,0% (potencial de 0,9 V), confirmando a validade da técnica desenvolvida.

Palavras-chave: Cu-Sn, Eletrodeposição, ICP-OES.

INTRODUÇÃO

A eletrodeposição de ligas de CuSn é conhecida há muito tempo pela humanidade. Exibem características interessantes, tais como: propriedades decorativas, baixa tensão superficial, maleabilidade, ductilidade, soldabilidade e dependendo da sua composição resistência a corrosão (Vorobyova et al., 1997; CARLOS et al., 2002). Tais propriedades levaram essa liga a ser amplamente utilizada em diferentes aplicações industriais.

Na obtenção de eletrodepósitos de CuSn usualmente são utilizados banhos a base de cianeto, por produzirem depósitos de alta qualidade. Entretanto, esses banhos operaram em altas temperaturas, exibiam uma eficiência de corrente insuficiente e principalmente apresentam alta toxicidade (CARLOS; et al., 2000). Mesmo assim, os banhos utilizados na Casa da Moeda do Brasil (2025) são: os de Cu à base de cianeto para as moedas de R\$ 0,01 e R\$ 0,05 e, os de CuSn, também à base de cianeto, para as moedas de R\$ 0,10 e R\$ 0,25 e de R\$ 1,00 (neste caso, somente a orla). A decisão pelo uso de banhos à base de cianeto foi pautada principalmente na qualidade dos depósitos que deveriam ser obtidos. Outro argumento relevante é que este tipo de banho é o mais conhecido, difundido e praticado nas principais Casas da Moeda do mundo (SILVA; AFONSO; SOBRAL, 2008).

Entretanto, por questões principalmente ambientais, banhos contendo outros aditivos têm sido bastante pesquisados, visando a mesma qualidade do banho de cianeto. A literatura reporta banhos alternativos contendo pirofosfato, fluorborato, gluconato de sódio em meio ácido contendo sulfato (SUBRAMANIAN; MOHAN; JAYAKRISHNAN, 2006), tartarato de sódio e potássio em meio de ácido sulfúrico. Foi observado que este último promove uma redução nas trincas (strain ou cracking), proporcionando uma melhor qualidade nos depósitos eletrodepositados. Entretanto, os efeitos do tartarato de sódio e potássio sobre a estabilidade química e sobre as condições de deposição galvanostática ainda não foram bem

estudadas, embora estes parâmetros sejam fatores importantes no uso do banho de deposição (CARLOS; et al., 2002).

Desde o início do século XXI esta liga vem sendo usada nas mais variadas aplicações, desde indústrias de solda na substituição de ligas de chumbo a base de estanho (HOU; et al., 2006), a interconexões em microeletrônica (DHABAL; GHOSH, 2003), bem como anodo em baterias de lítio (ARBIZZANI; LAZZARI; MASTRAGOSTINO, 2005) entre outros. Toda essa variedade de aplicação industrial exige um rigoroso controle de qualidade da composição química de CuSn.

O monitoramento da composição química de diferentes classes de ligas metálicas, um trabalho rotineiro nas indústrias siderúrgicas e metalúrgicas, diante da necessidade de produzir-se ligas com composição exatamente conhecida de seus constituintes (Silva; Souza; Gervasio, 2000). Nesse contexto, se faz necessário o uso de técnicas analíticas capazes de identificar traços de elementos, tais como: espectrometria de absorção atômica com atomização eletrotérmica em forno de grafite (GFAAS), espectrometria atômica de chama (FAAS), espectrometria de emissão óptica de plasma indutivamente acoplado (ICP OES), espectrometria de massas com plasma indutivamente acoplado (ICP MS). Estas técnicas juntamente com as técnicas eletroquímicas são as mais utilizadas para a determinação de traços de metais pesados (SOYLAK; ERCAN, 2009).

Assim, o objetivo desse trabalho foi uma proposta para um banho sem cianeto, em que foi usado tartarato de sódio em meio de sulfato levemente ácido, bem como o estudo eletroquímico e caracterização da liga CuSn por meio de microscopia eletrônica de varredura, análise por energia dispersiva de raios X, e difração de raios X, e ainda o desenvolvimento de uma metodologia para determinação eletroquímica do Cu e Sn e CuSn em meio de tartarato usando Cronoamperometria e posterior dissolução por Voltametria Linear de Dissolução Anódica (VLDA) e depois comparar como os teores quantificados por ICP OES, objetivando a validação do método, possibilitando a avaliação da composição da liga por ensaios eletroquímicos.

METODOLOGIA

Reagentes e equipamentos

Para estes estudos foram usados reagentes de pureza analítica e as soluções foram preparadas com água purificada pelo sistema Milli-Q (Millipore, Inc.) apresentando resistividade $18,2 \text{ M}\Omega \cdot \text{cm}^{-1}$.

Para estudos eletroquímicos utilizou-se potenciostato modelo PGSTAT 30 (Autolab). Na caracterização física utilizou-se um microscópio eletrônico de varredura modelo XL-30 (Philips), acoplado a um microanalisador de raios-X e modelo Vega XMU (Tecsán USA, Inc.). Para a quantificação por ICP-OES foi usado um espectrômetro modelo Optima 4300 DV (Perkin Elmer Instruments). Foi usado um pipetador automático (Kacil) com capacidade de 1 mL no preparo das amostras para análises de ICP-OES.

Foram usadas duas células eletroquímicas em vidro Pyrex, com capacidade para 50 mL, com tampas em Teflon, uma para eletrodeposição e outra para eletrodissolução dos depósitos de Cu, Sn e Cu-Sn. Empregou-se um eletrodo de trabalho de platina (99,95 %, Degussa S.A.) com área de $0,008 \text{ cm}^2$, polida previamente com lixas de carbeto de silício (SiC) de granulometria 1200. Como auxiliar usou-se uma placa de platina (99,95 %, Degussa S.A.) de $1,0 \text{ cm}^2$ e um calomelano saturado como referência.

Para estudo do branco e eletrodissolução dos depósitos foi utilizada uma solução sem os metais composta de: H_2SO_4 $0,4 \text{ mol.L}^{-1}$, $\text{Na}_2\text{C}_4\text{H}_4\text{O}_6$ $0,2 \text{ mol.L}^{-1}$, que será chamada nesse trabalho de solução de eletrodissolução. Para deposição de Cobre usou-se: CuSO_4 $0,05 \text{ mol.L}^{-1}$, H_2SO_4 $0,4 \text{ mol.L}^{-1}$, $\text{Na}_2\text{C}_4\text{H}_4\text{O}_6$ $0,2 \text{ mol.L}^{-1}$. Na deposição de Estanho: $\text{SnCl}_2 \cdot 2\text{H}_2\text{O}$ $0,05 \text{ mol.L}^{-1}$, H_2SO_4 $0,4 \text{ mol.L}^{-1}$ e $\text{Na}_2\text{C}_4\text{H}_4\text{O}_6$ $0,2 \text{ mol.L}^{-1}$, e para deposição de CuSn: $\text{SnCl}_2 \cdot 2\text{H}_2\text{O}$ $0,05 \text{ mol.L}^{-1}$, CuSO_4 $0,05 \text{ mol.L}^{-1}$, H_2SO_4 $0,4 \text{ mol.L}^{-1}$ e $\text{Na}_2\text{C}_4\text{H}_4\text{O}_6$ $0,2 \text{ mol.L}^{-1}$.

Para os estudos envolvendo a técnica de ICP-OES foram preparadas duas curvas de calibração de Sn e de Cu nas concentrações 1,0, 5,0, 10,0 12,0 mg.L^{-1} , nos meios de HNO_3 10% v/v e na solução de eletrodissolução

já mencionada. O comprimento de onda de emissão do Cobre foi 324,752 nm e para o Estanho foi de 189,927 nm.

Procedimento do trabalho

Inicialmente foi investigado o comportamento da deposição /dissolução de Cu, Sn e CuSn por Voltametria Cíclica (VC) e Voltametria Linear de Dissolução Anódica (VLDA), utilizando disco de platina como eletrodo de trabalho. Todos os experimentos foram realizados nesse trabalho foram realizados em triplicatas a uma varredura de 20 mV s^{-1} , a uma temperatura ambiente de 25°C .

No preparo das amostras de CuSn utilizadas para análises de Microscopia Eletrônica de Varredura (MEV), Energia Dispersiva de Raios-X (EDX), Mapeamento e Difração de Raios-X (raios-X), foram usados eletrodos de trabalhos de platina, com área de $0,25 \text{ cm}^2$. Para obtenção dos eletrodepósitos foi utilizada a técnica de Cronoamperometria (CA), onde o tempo de deposição de 15 s e variou-se o potencial de deposição aplicado: $-0,9 \text{ V}$ e $-1,1 \text{ V}$. Depois de prontos, os depósitos eram mergulhados em água tratada pelo sistema Milli-Q, secados e embalados em filme de polietileno, até o momento das análises.

Para as análises de Difração de Raios-X o procedimento foi semelhante, variando-se apenas o tempo de deposição para 360 s, para se obter depósitos de maior espessura. As amostras para análises por ICP-OES foram preparadas utilizando a técnica de CA para a deposição de Cu, Sn, Cu-Sn por 180s, sendo em seguida eletrodissolvida aplicando-se VLDA, nessa etapa foi usando a solução de dissolução, ou seja, no mesmo meio eletrolítico sem a presença dos metais. A eletrodissolução de Cu, Sn, Cu-Sn, se deu, a partir de depósitos obtidos em diferentes potenciais de deposição ($-0,9 \text{ V}$ e $-1,0 \text{ V}$), sendo realizada num volume fixo. O procedimento foi realizado em triplicata, com o intuito de verificar a reprodutibilidade do método. A massa eletroquímica dissolvida foi calculada de forma indireta, por meio

da carga anódica determinada experimentalmente, utilizando a seguinte equação (TICIANELLI; GONZALEZ, 1998)

$$m = \frac{E_q Q_a}{F}$$

(1) onde: E_q = equivalente químico, em g.mol^{-1} ; Q_a = carga anódica, em C; F = constante de Faraday (96485 C.mol^{-1}).

Foram analisadas também amostras de Cu-Sn obtidas potenciostaticamente sob as condições mencionadas acima e dissolvidas quimicamente em 5 mL de solução de ácido nítrico (HNO_3 10 %v/v). Em seguida, a solução foi diluída na proporção de 1:1 (solução/água Milli-Q) e posteriormente levada para quantificação por ICP-OES. O procedimento foi realizado em triplicata para que fosse verificada a reprodutibilidade do método. As condições operacionais do ICP-OES são mostradas na Tabela 1.

Tabela 1 - Condições operacionais do ICP-OES.

Potência Rádio Frequência	1300 W
Fluxo do gás do Plasma (Ar)	15 L min^{-1}
Fluxo auxiliar (N_2)	0,5 L min^{-1}
Fluxo Nebulizador	0,8 L min^{-1}
Amostra taxa fluxo	1,4 mL min^{-1}
Replicatas das medidas	3
Sinal processado	Área do pico - 3 pixels

Fonte: Elaborada pelas autoras.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

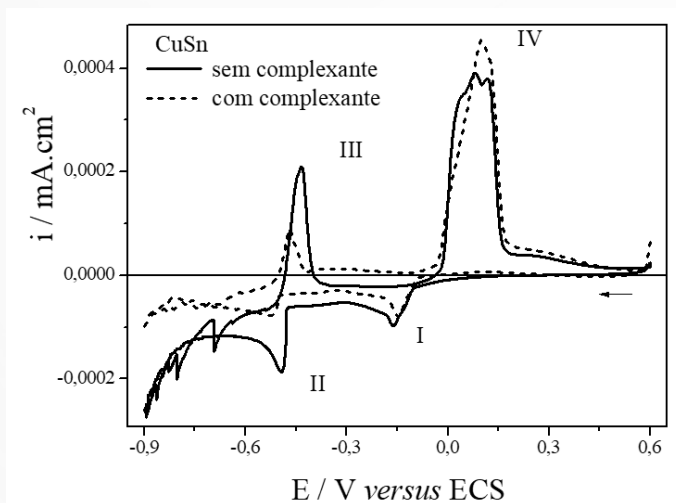
Comportamento eletroquímico

Inicialmente foram feitos os voltamogramas típicos da deposição de CuSn obtidos na ausência e na presença de tartarato de sódio em substrato de platina como pode ser observado na Figura 1. Os voltamogramas apresentaram dois picos catódicos (I, II) e dois processos anódicos (III, IV) em ambos os banhos estudados. Tanto os processos de redução como

os de oxidação mantêm-se nas regiões de potencial, não interferindo na nobreza da liga eletrodepositada.

Na ausência do complexante observou-se uma maior densidade de corrente em potenciais mais negativos. Esse efeito pode estar associado a reação de desprendimento de hidrogênio. Já no meio contendo complexante, observou-se uma diminuição nas intensidades de correntes nos picos de oxidação I e II e no pico de redução III. Para o pico IV observou-se um pequeno aumento de corrente. Apesar da diminuição nas intensidades de corrente, os picos apresentaram-se mais bem definidos. Uma possível explicação para esse efeito seria que na ausência de complexantes, as espécies eletroativas estão mais disponíveis a serem reduzidas, de forma que se movimentam mais rapidamente até a superfície eletródica, gerando um possível aumento na densidade de corrente.

Figura 1 - Voltamogramas cíclicos da liga CuSn na ausência e na presença de tartarato sobre superfície de platina em $-0,9$ V a 20 m V.s^{-1} .



Fonte: Elaborada pelas autoras.

A adição de agente complexante ao banho eletrólito promove uma redução na mobilidade dos íons em solução que se encontram complexados. Isso pode ocasionar uma redução na densidade de corrente, uma vez que menos espécies estão sofrendo reação. Neste contexto, o objetivo desse trabalho foi propor um banho sem cianeto, em que foi usado

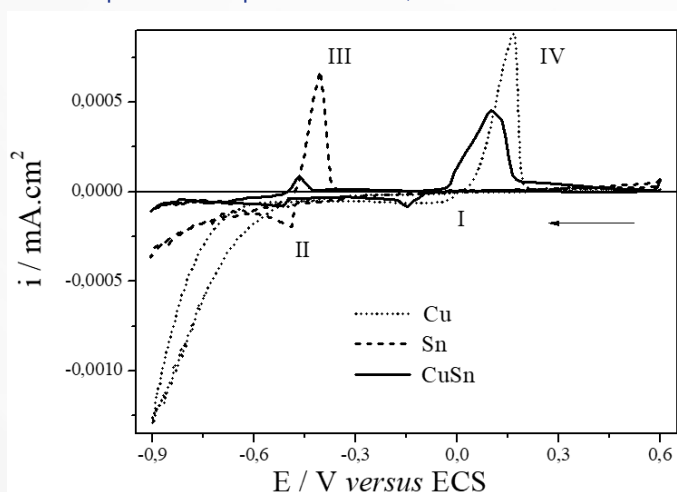


tartarato de sódio em meio de sulfato levemente ácido, onde foi obtido resultados próximos aos reportados por Carlos e colaboradores (2002), usando uma concentração de ácido bem mais baixa, minimizando custos e geração de resíduos.

As reações que acontecem em cada processo catódico/anódico no meio contendo complexante foram identificadas comparando com os voltamogramas cíclicos para cada íon metálico nas mesmas condições, como mostrado na Figura 2.

Como pode ser visto na Figura 2, a deposição de Cu (linha pontilhada) começa em torno de -0,1 V. Comparando essa curva com o perfil voltamétrico da liga CuSn (linha cheia), o pico I pode estar associado com a deposição de Cu ou da liga CuSn ou ambos. Esses resultados estão de acordo com aqueles observados na eletrodeposição de ligas de CuSn em pirofosfato (SKIBINA; STEVANOVIĆ; DESPIĆ, 1991). No caso da deposição apenas de Sn, inicia-se em -0,5 V (linha tracejada), quando a corrente catódica cresce rapidamente. Comparando com o perfil da liga (linha cheia), o pico II pode ser associado com a deposição da liga Sn-Cu ou da mistura Sn e CuSn.

Figura 2 - Voltamogramas cíclicos do Cu, Sn e CuSn na presença de tartarato sobre superfície de platina em -0,9 V a 20 m V.s⁻¹.



Fonte: Elaborada pelas autoras.

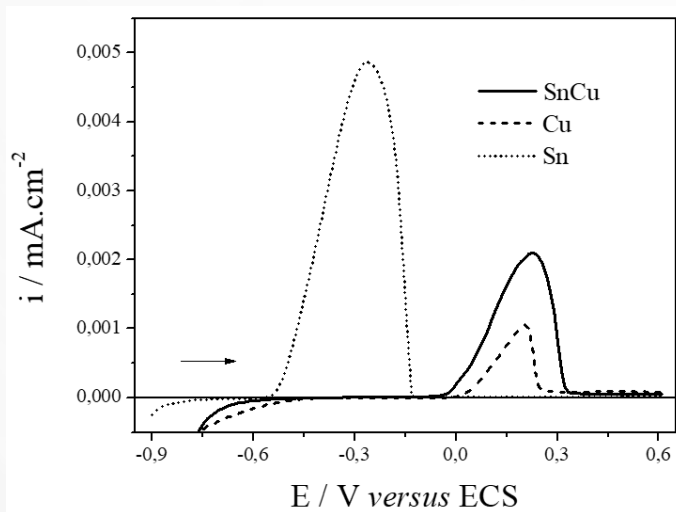


Nos processos anódicos que correspondem aos picos III e IV, seria a dissolução de Sn e da liga e dissolução do Cu e da liga, respectivamente.

A técnica de voltametria linear foi utilizada para dissolver os eletrodépósitos obtidos potenciostaticamente. Essa técnica foi útil no estudo da oxidação do material depositado em diferentes tempos de deposição e em diferentes potenciais. A Figura 3 mostra a sobreposição dos metais individuais e da liga.

Nos voltamogramas lineares foi observado um único processo na região de oxidação, enquanto os voltamogramas cíclicos indicaram dois processos na região de oxidação, como já foi mostrado anteriormente na Figura 1. Isso possivelmente está associado ao uso da técnica de cronoamperometria, que favorece a deposição preferencial das espécies que se reduzem no potencial aplicado. Na dissolução foi observado a existência de um único processo de dissolução para os dois metais (estanho e cobre). Posteriormente, essa solução de dissolução dos metais foi quantificada por ICP-OES e detectou-se a presença dos dois metais, como está descrito na seção 'Comparação entre as Técnicas Eletroquímicas e ICP-OES'.

Figura 3 - Voltamogramas lineares para eletrodissolução anódica de Cu, Sn e CuSn na presença de tartarato sobre superfície de platina em -0,9 V a 20 m V.s⁻¹.



Fonte: Elaborada pelas autoras.



Caracterização Física e morfológica dos eletrodepósitos por MEV, EDX, Mapeamento, Raio-X

Diferentes amostras foram preparadas potenciostaticamente das soluções citadas na tabela 1. Foi utilizada a técnica de cronoamperometria, aplicando-se um potencial de -0,9 V por 15 segundos. Esse tempo foi escolhido por apresentar um recobrimento de toda a superfície eletródica e uma boa aderência também.

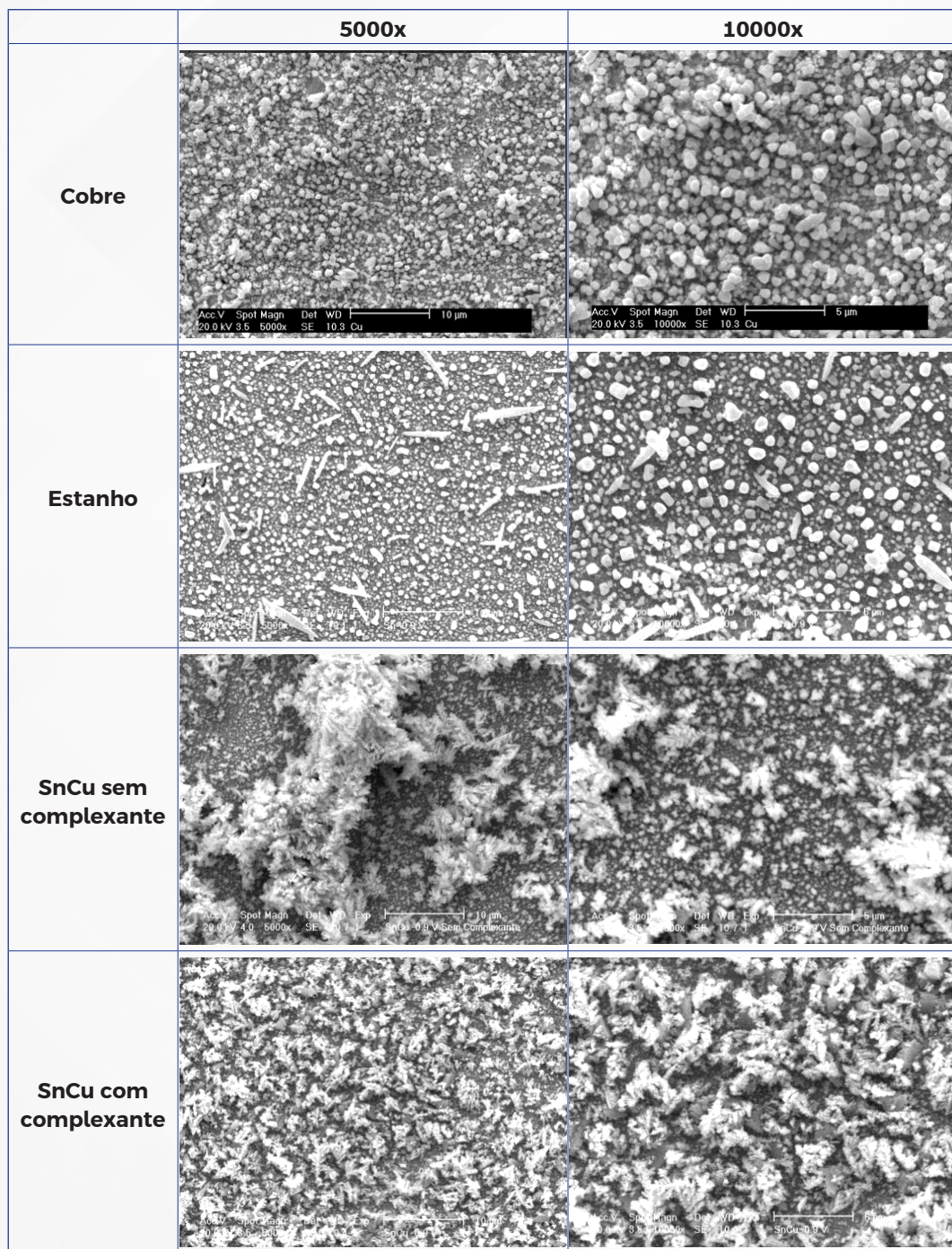
Para o Cobre, a morfologia formada apresentou-se como pequenos grãos cristalinos na forma de nódulos. Essa morfologia também foi encontrada por Getrow e Dutra (2010) em estudos da eletrodeposição de Cu em substrato de titânio, em meio de H₂SO₄. Muresan e colaboradores (2000) também estudaram a eletrodeposição de Cu em meio de H₂SO₄, na presença de aditivos orgânicos sobre substrato de cobre, e obtiveram depósitos de Cu de morfologia nodular, independente do aditivo usado.

Para o Estanho, a morfologia formada se apresenta como grãos nodulares numa camada mais interna e como bastonetes na camada superior, distribuídos homogênea e uniformemente ao longo de toda a superfície, semelhante à morfologia encontrada por Wen e Szpunar (2005) e por Torrent-Burgués e Guaus (2005).

Para a liga na ausência de complexante, a morfologia observada foi do tipo folicular na superfície mais externa, distribuídas de forma aleatória pela superfície, concentrando-se mais em determinadas regiões, como pode ser verificado nas micrografias por meio de áreas com um crescimento mais acentuado, e grãos nodulares na camada mais interna ao longo de toda a superfície eletródica. A distribuição desordenada de cristais na forma folicular pode estar associada ao fato de que o banho eletrolítico não era composto por um agente complexante, fazendo com que a redução das espécies eletroativas acontecesse de forma rápida, gerando depósitos com imperfeição e irregularidades.



Figura 4 - Micrografias para eletrodepósitos de cobre, de estanho e da liga de CuSn sem complexante e com complexante sobre a superfície de platina em -0,9 V durante 15 s. Ampliação de 5000 x e 10000 x.



Fonte: Elaborada pelas autoras.



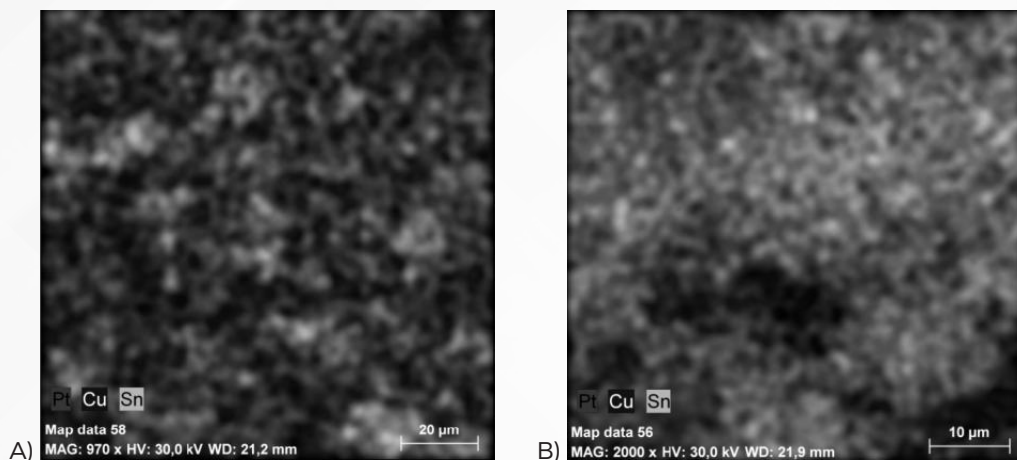
Já para a liga na presença de complexante, observa-se uma morfologia folicular semelhante a morfologia encontrada para a liga de CuSn sem complexante, formando uma camada superior distribuída ao longo de toda a superfície eletródica, além de uma camada interna de grãos mais finos.

Quanto à composição da liga, o espectro de EDX mostrou os picos característicos de platina, além dos picos de cobre e estanho. Os picos de platina foram observados devido a pouca espessura do filme formado. Entretanto, tempos maiores que 15 segundos foram estudados e descartados porque os depósitos obtidos sob essas condições não apresentavam muita aderência. Eles exibiam forte tendência ao deslocamento. O percentual atômico de cobre foi de 54,1 % e para o estanho foi de 45,9 %. Observa-se também um pico referente a platina, indicando que o eletrodepósito era pouco espesso.

Já para a liga obtida na presença de tartarato de sódio, os percentuais atômicos de estanho e de cobre foram de 38,7% e 61,3%, respectivamente, o que representou um leve favorecimento na redução de Cu^{2+} em relação a redução de Sn^{2+} .

Na Figura 5A e 5B está representado respectivamente o mapeamento para o eletrodepósito da liga de CuSn sem e com complexante obtido em -0,9 V por 15 segundos.

Figura 5 - Mapeamento para eletrodepósitos da liga de CuSn sem complexante (A) e com complexante (B) sobre a superfície de platina em -0,9 V durante 15 s.

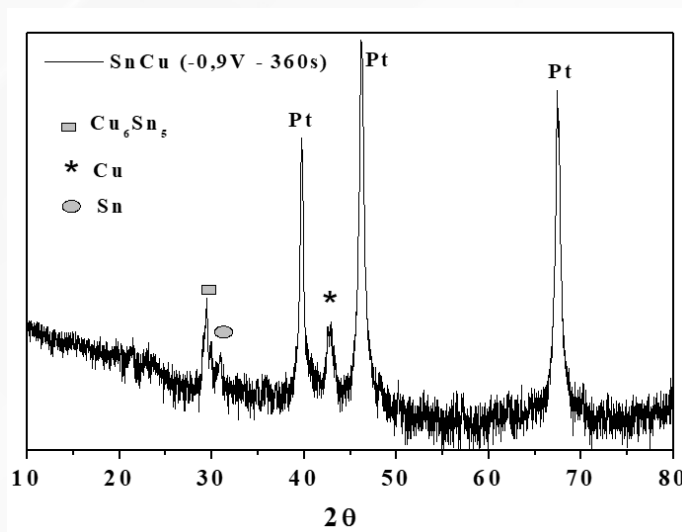


Fonte: Elaborada pelas autoras.

No mapeamento do eletrodepósito da liga de CuSn sem complexante observa-se que o depósito apresenta realmente imperfeições já que existem algumas regiões em que foram identificadas platina – substrato, ratificando a distribuição desordenadas de cristais eletrodepositados. Já para a liga obtida na presença do complexante o que se observou foi que as espécies eletroativas ficaram distribuídas de forma aleatória na superfície eletródica. Outra característica observada foi a presença de platina em toda a região analisada, ratificando a pouca espessura do filme. Além disso, observa-se que o estanho é depositado de forma favorecida em determinadas regiões, presenciada pela concentração da coloração cinza claro.



Figura 6 - Difratoograma de raios-X para o eletrodepósito da liga de CuSn em tartarato de sódio obtido sobre a superfície de platina em -0,9 V durante 360 s.



Fonte: Elaborada pelas autoras.

O difratograma apresentou três linhas intensas referentes à platina, o que indica uma reduzida espessura de material depositado, além da presença de uma fase intermetálica de Cu_6Sn_5 . Observou-se também a presença de uma linha referente a cobre e uma linha referente à estanho. O resultado sugere que realmente é obtida uma liga metálica e está de acordo com os estudos de filmes finos de SnCu realizado pelo grupo de pesquisa de Tamura (2002) e por Hu e colaboradores (2008).

Comparação entre as Técnicas Eletroquímicas e ICP-OES

Com o intuito de comparação entre os resultados eletroquímicos das medidas da liga CuSn empregando ICP-OES foi utilizada a técnica de cronoamperometria e voltametria linear de dissolução anódica (VLDA). Diante disso, foram preparadas duas soluções eletroquímicas para serem utilizadas: uma solução contendo as espécies eletroativas e outra solução sem as espécies eletroativas.

A técnica de cronoamperometria foi utilizada na deposição potenciostática de CuSn para que fossem realizados estudos sobre a morfologia



e composição do material depositado e no preparo da amostra a ser utilizada nos experimentos de dissolução anódica. Para isto, era necessário fixar um potencial e aplicá-lo por um dado tempo. Essa técnica foi escolhida por possibilitar a pré-concentração da espécie eletroativa em função do tempo. O tempo escolhido foi 180 segundos, pois esse foi o tempo máximo que foi possível obter um material aderente ao eletrodo de trabalho. Para tempos maiores do que 180 segundos os eletrodepósitos apresentaram pouca aderência ao eletrodo de platina e consequentemente tinham forte tendência ao deslocamento. Isto se deve, provavelmente, a cinética de redução dos cátions Sn^{2+} e Cu^{2+} , que são reduzidos muito rapidamente, favorecendo essa pouca aderência em função do acúmulo de material depositado no eletrodo.

Após a dissolução dos eletrodepósitos, a solução eletrolítica utilizada foi analisada por ICP-OES e os metais dissolvidos foram quantificados e comparados com os A massa eletroquímica dissolvida foi calculada de forma indireta por meio da carga anódica determinada experimentalmente, utilizando a equação 1.

Os valores de massa de estanho e cobre para os metais individuais e na liga CuSn em tartarato de sódio, determinados experimentalmente por meio da carga do metal dissolvido utilizando voltametria linear de dissolução anódica, foram comparados com os teores quantificados por ICP-OES, conforme resultados apresentados na Tabela 2. Optou-se pela quantificação apenas da liga na presença de tartarato baseado nos resultados voltamétricos e de caracterização, já que esse meio forneceu depósitos mais aderentes e mais bem distribuídos do ponto de vista morfológico.

Tabela 2 - Teores de Sn e de Cu determinados por VLDA e quantificados por ICP-OES em -0,9 V e de CuSn em tartarato de sódio determinados por VLDA e quantificados por ICP-OES em -0,9 V e -1,0 V.

Amostras	VLDA	ICP-OES	Erro Relativo
	[] /mg.L ⁻¹ sd*	[] /mg.L ⁻¹ sd*	
Sn (-0,9 V)	3,768 1,05	3,355 1,05	+4,0 %
Cu (-0,9 V)	1,142 0,18	1,183 0,21	-3,2 %

CuSn (-0,9 V)	1,744 0,28	1,676 0,09	+4,0 %
CuSn (-1,0 V)	3,138 0,99	2,753 0,26	+14,0 %

*sd: standard deviation.

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Para a dissolução dos metais individuais, observou-se uma proximidade entre a média das cargas calculadas, tanto em VLDA quanto por ICP-OES, para as duas espécies eletroativas. Verifica-se também que a análise do estanho foi a que apresentou os maiores teores de massa em ambas as técnicas, já que essa espécie é mais seletiva ao potencial aplicado devido a sua nobreza em relação ao cobre, por isso deposita mais.

Para o potencial de deposição de -0,9 V, a média dos resultados obtidos pelo método eletroquímico está bem próxima da média dos resultados quantificados por ICP-OES. As variações apresentaram um erro relativo médio de 4,0% neste potencial. Em contraste, quando foi aplicado um potencial de deposição mais catódico (-1,0 V), ocorreu um aumento significativo em relação ao erro relativo médio, sendo este atribuído a reação de desprendimento de hidrogênio (rdh).

Na Tabela 3 encontram-se os resultados referentes à dissolução química em HNO₃ 10 % v/v dos eletrodepósitos obtidos por cronoamperometria em dois diferentes potenciais de deposição.

Tabela 3 - Teores de Sn e de Cu determinados por dissolução química e quantificados por ICP-OES em -0,9 V e -1,0 V.

-Edep / V	Sn / mg.L-1 sd*	Cu /mg.L-1 sd*
0,9	8,04 ± 0,32	6,64 ± 0,25
1,0	10,03 ± 0,07	8,05 ± 0,49

*sd: standard deviation.

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Os resultados da dissolução química em HNO₃ indicaram que a proporção em massa de estanho é maior que a de cobre na liga em ambos os potenciais de deposição estudados. Quanto mais negativo o potencial de deposição, maior a deposição das espécies. Esses resultados indicam que

a estequiometria da liga SnCu é de 2:3, sugerindo que pequena diferença quando comparada com a composição do banho eletrolítico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a liga CuSn, foram observados por voltametria cíclica dois processos na região de redução, a rdh e dois processos na região de oxidação. Já por voltametria de dissolução linear foi observado apenas um processo.

Por MEV observou-se uma morfologia folicular tanto no banho eletrolítico com complexante quanto no banho isento de complexante, além de uma camada interna de grãos mais finos. A morfologia não muda com a variação do potencial de deposição. Entretanto, a quantidade de material eletrodepositado sofre alteração. Os depósitos foram mais homogêneos no meio com complexante. Por EDX observou-se que a composição química dos eletrodepósitos não sofreu alterações quando se variou o potencial de deposição. O difratograma apresentou três linhas intensas referentes à platina, o que indica uma reduzida espessura de material depositado, além da presença de uma fase intermetálica de Cu₆Sn₅.

A comparação entre as técnicas de voltametria de dissolução linear e ICP-OES mostrou uma boa relação entre os teores de Sn e Cu determinados por eletroquímica e os teores desses metais quantificados por ICP-OES, apresentando erros relativos de 4,0 % para o potencial de -0,9 V, possibilitando a utilização das técnicas eletroquímicas usadas para determinação de Sn e Cu na liga CuSn. Em potenciais mais catódicos ocorre a reação de desprendimento de hidrogênio, limitando a comparação entre estas técnicas em função da forte influência desse fator na obtenção e posterior dissolução do eletrodepósito de CuSn.

REFERÊNCIAS

ARBIZZANI, C.; LAZZARI, M.; MASTRAGOSTINO, M. Conducting Polymers as Electrode Materials for Electrochemical Supercapacitors. **Journal of the Electrochemical Society**, V. 152, P. A289, 2005.

CARLOS, I. A.; BIDOIA, E. D.; PALLONE, E. M. J. A.; ALMEIDA, M. R. H.; SOUZA, C. A. C. Effect of tartrate content on aging and deposition condition of copper-tin electrodeposits from a non-cyanide acid bath. **Surface and Coatings Technology**, V. 157, P. 14, 2002.

CARLOS, I. A.; SOUZA, C. A. C.; PALLONE, E. M. J. A.; FRANCISCO, R. H. P.; CARDOSO, V.; LIMA-NETO, B. S. Oxidation of organic compounds on platinum-modified electrodes and their application in voltammetric determination of saccharose. **Journal of Applied Electrochemistry**. V. 30, P. 987, 2000.

DHABAL, S.; GHOSH, T. B. On the interfacial reaction of a thin film of Sn-Cu on glass substrate. **Surface Science**. V. 211, P. 13, 2003. <http://www.casadamoeada.gov.br>, acessado em setembro de 2025.

HOU, J.-X.; GUO, H.-X.; ZHAN, C.-W.; TIAN, X.-L.; CHEN, X.-C. Effect of annealing temperature on the microstructure and mechanical properties of TiC reinforced FeAl matrix composite. **Materials Letters**. V. 60, P. 2038, 2006.

HU, R.Z.; ZHANG, Y.; ZHU, M. **Electrochimica Acta**, V. 53, P. 3379, 2008.

MURESAN, L.; VARVARAS, S.; MAURIN, G.; DORNEANU, S. The Effect of Some Organic Additives upon Copper Electrowinning from Sulphate Electrolytes. **Hydrometallurgy**. V. 54, P. 161, 2000.

SILVA, A. I. F.; AFONSO, J. C.; SOBRAL, L. G. S. Avaliação do efeito da concentração de carbonato na eletrodeposição de cobre sobre discos de aco-carbono. **Química Nova**. V. 31, P. 1843, 2008.

SILVA, J. B. B.; SOUZA, I. G.; GERVASIO, A. P. G. ELETRODISSOLUÇÃO ANÓDICA EM SISTEMA DE INJEÇÃO EM FLUXO: UMA ALTERNATIVA RÁPIDA E EFICIENTE PARA DISSOLUÇÃO DE LIGAS METÁLICAS **Química Nova**. V. 23, 2000.

SKIBINA, L.; STEVANOVIĆ, J.; DESPIĆ, A. R. ALSV investigation of the phase composition of electrolytic Cu + Sn alloys. **Journal of Electroanalytical Chemistry and Interfacial Electrochemistry**. V. 310, P. 391, 1991.

SOYLAK, M.; ERCAN O. **Journal of Hazardous Materials**. V. 168. P. 1527, 2009.

SUBRAMANIAN, B.; MOHAN, S.; JAYAKRISHNAN, S.. Pulse electrodeposition of Zn-Ni-P alloy coatings. **Surface and Coatings Technology**, V. 201, P. 145, 2006.

TAMURA, N.; OHSHITA, R.; FUJIMOTO, M.; FUJITANI, S.; KAMINO, M.; YONEZU, I.
Journal of Power Sources, V. 107, P. 52, 2002.

TICIANELLI, E. A.; GONZALEZ, E. R. **Eletroquímica**: Princípios e Aplicações, USP:
São Paulo, 1998.

TORRENT-BURGUÉS, J.; GUAUS, E. Electrodeposition of Tin from Tartrate Solutions. **Portugaliae Electrochimica Acta**, V. 23, P. 471, 2005.

VOROBYOVA, T. N.; BOBROVSKAYA, V. P.; SVIRIDOV, V. V.. The Composition and Structure of Electrodeposited Copper-Tin Alloy Films. **Metal Finishing**, V. 95, 1997.

WEN, S.; SZPUNAR, J. A. **Electrochimica Acta**, V. 50, P. 2396, 2005.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT20.018

MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEARÁ: EXPERIÊNCIAS, NARRATIVAS E SENTIDOS

Francisco Alexandre Coelho¹

RESUMO

Este artigo busca compreender o processo histórico e pedagógico do ensino profissional no Ceará, tomando como base a memória social de seus sujeitos constituintes, em especial estudantes, professores e gestores que atuam ou atuaram nas Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs). Ao adotar a memória como eixo metodológico e epistemológico, a pesquisa parte do pressuposto de que as narrativas construídas a partir das vivências nesses espaços educacionais são fundamentais para interpretar as transformações ocorridas nas últimas décadas na política educacional cearense. Mais do que reconstituir cronologicamente eventos ou modelos de gestão, interessa analisar como essas experiências contribuem para a formação de identidades, a valorização do trabalho e a ampliação — ou limitação — das estruturas de oportunidade social e profissional. As EEEPs, ao integrarem formação geral e técnica, assumem um papel estratégico na produção de sentidos sobre juventude, futuro e cidadania. Nessa perspectiva, a memória revelasse não apenas como instrumento de rememoração do passado, mas como campo de disputa simbólica, onde diferentes projetos de sociedade, trabalho e educação se confrontam e se reconfiguram. A análise das memórias evidencia tensões

1 Doutorando do Curso de Pós Ensino do consórcio da Universidade Federal do Semiárido do RN - UFRESA/Instituto Feral de Educação do RN - IFRN/ Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN da Universidade Federal - UF, alexandrecoelho75@gmail.com.

entre as lógicas de mercado e os princípios de uma educação emancipadora, destacando o potencial crítico dessas narrativas para o debate sobre a função social da escola pública e profissional no contexto neoliberal. Assim, ao escutar os sujeitos e valorizar suas histórias, o estudo contribui para repensar o lugar da educação profissional nas políticas públicas e na construção de um projeto democrático de formação humana.

Palavras-chave: Ensino Profissional; Memória Social; Educação Pública.

INTRODUÇÃO

O ensino profissional no Ceará, consolidado com a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) a partir de 2008, emerge como uma das principais políticas educacionais voltadas à juventude nas últimas décadas. Essas escolas, concebidas para articular a formação geral e técnica, carregam uma ambivalência estrutural: ao mesmo tempo em que ampliam o acesso ao ensino médio e buscam qualificar os jovens para o mundo do trabalho, também reproduzem a lógica de adequação da educação às demandas do capital, característica das reformas neoliberais em curso no Brasil desde os anos 1990 (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005; Frigotto, 2010). Essa incerteza configura o campo de problematização central deste estudo: até que ponto as EEEP's representam um avanço democrático na formação humana ou se limitam a responder às exigências de uma sociabilidade subordinada ao mercado?

Nesse contexto, a memória social dos sujeitos que vivenciam essas escolas — estudantes, professores e gestores — torna-se eixo metodológico e epistemológico estratégico. Como lembra Halbwachs (2006), a memória não é apenas uma evocação individual, mas um processo coletivo e social, marcado por disputas e seletividades. Analisar as narrativas de quem viveu a experiência das EEEP's significa, portanto, acessar representações que revelam tanto expectativas e sentidos atribuídos à escola quanto tensões, frustrações e resistências diante das contradições do modelo.

A adoção da memória como recurso metodológico desloca a análise para além da reconstrução cronológica de políticas ou gestões. Interessa compreender como, no espaço escolar, confrontam-se diferentes projetos de sociedade e de educação: de um lado, a racionalidade neoliberal, que reduz a escola à função de preparação para o mercado; de outro, a perspectiva de uma formação integral e emancipadora, orientada por princípios como a formação omnilateral (Saviani, 2007; Ramos, 2017) e a educação como prática da liberdade (Freire, 1996). É nesse tensionamento que a memória se constitui como campo de disputa simbólica,

no qual o passado é continuamente reinterpretado à luz de projetos de futuro (Pollak, 1989; Ciavatta, 2009).

Ainda sobre a memória, é importante destacar que ela é seletiva, pode ser esquecida e, ao mesmo tempo, desempenha um papel fundamental na construção da identidade social. Por isso, torna-se difícil deixá-la de lado em nosso trabalho. A maneira como cada sujeito acessa suas memórias revela muito sobre o contexto político e social em que essas lembranças foram formadas. No caso das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs), a memória dos sujeitos envolvidos — estudantes, professores e gestores — contribui para compreender não apenas as experiências vividas, mas também os sentidos atribuídos ao projeto educacional. Assim, a memória funciona como um elemento que ilumina as relações de poder, as desigualdades e os desafios presentes na construção e na implementação desse modelo educacional.

Metodologicamente, este estudo ancora-se na análise de narrativas orais e documentais, valorizando a escuta dos sujeitos como estratégia para captar dimensões subjetivas e coletivas invisibilizadas nos relatórios oficiais. Essa escolha se justifica porque permite problematizar os sentidos atribuídos às EEEPs pelos seus protagonistas, confrontando discursos oficiais de êxito e eficiência com vivências concretas que, muitas vezes, revelam precariedades, contradições e resistências.

Os resultados apontam que as memórias construídas em torno das EEEPs não são unívocas: evidenciam tanto o reconhecimento da escola como espaço de oportunidades sociais inéditas para jovens oriundos das camadas populares, quanto a crítica à sua função de adaptação ao mercado de trabalho precarizado. Ao mesmo tempo que projetam futuro e cidadania, as narrativas revelam limites estruturais impostos pela lógica da empregabilidade e pela redução da educação a uma função instrumental (Apple, 2005).

Dessa forma, compreender o ensino profissional no Ceará a partir da memória de seus sujeitos implica reconhecer a EEEP como um espaço ambíguo, permeado por tensões entre emancipação e subordinação.

Conclui-se que as memórias aqui analisadas não apenas recordam o passado, mas produzem leituras críticas do presente e abrem fissuras para imaginar alternativas de formação humana mais amplas. Ao problematizar essas contradições, o estudo contribui para repensar a função social da escola profissional e para reforçar a necessidade de políticas públicas comprometidas com um projeto democrático de educação que transcenda os limites da lógica mercadológica.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP) Joaquim Antônio Albano, em Fortaleza, instituição pioneira no modelo de educação profissional implantado no Ceará e que atualmente atende a mais de 350 estudantes. A escolha dessa escola decorreu do seu caráter histórico como uma das unidades piloto unidade piloto², que permite apreender as dinâmicas iniciais do projeto das EEEPs e os sentidos que seus sujeitos atribuem à experiência formativa vivida nesse espaço.

Optou-se por uma abordagem qualitativa, por entender que os fenômenos educacionais e, em especial, as experiências e memórias dos sujeitos, não podem ser plenamente compreendidos a partir de indicadores meramente quantitativos (Severino, 2016). A investigação qualitativa favorece o diálogo com as narrativas, com os significados atribuídos pelos próprios atores sociais, possibilitando captar dimensões subjetivas e coletivas que escapam aos registros oficiais. A perspectiva adotada insere-se na tradição que concebe a memória como um processo social e coletivo, conforme formulado por Halbwachs (2006), e como um campo de disputas de sentido, segundo as contribuições de Pollak (1989). Assim, as

2 O Estado do Ceará tem se destacado no cenário nacional pela grande capacidade de desenvolvimento e ampliação da política de Ensino Médio integrado à educação profissional. Em 2008, quando o programa foi iniciado, foram implantadas 25 Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP), que ofertavam, em 20 municípios, quatro cursos profissionais de nível técnico: Informática, Enfermagem, Guia de Turismo e Segurança do Trabalho (SEDUC, 2025).

narrativas produzidas pelos sujeitos não são tomadas como relatos neutros do passado, mas como construções situadas, que revelam valores, expectativas e tensões relacionadas tanto à história da instituição quanto às condições mais amplas do contexto político e social.

A coleta de dados foi estruturada em torno de três procedimentos complementares. O primeiro consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas, direcionadas a professores de diferentes áreas do conhecimento — Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática e formação técnica —, à equipe gestora da escola e a estudantes de distintos cursos e anos. As entrevistas buscaram explorar a trajetória dos participantes na EEEP, as percepções acerca da articulação entre a formação geral e a técnica, as expectativas em relação ao futuro e os sentidos atribuídos à experiência escolar. Além de reconstruir vivências, as entrevistas possibilitaram acessar visões críticas, frustrações e esperanças relacionadas à função social da escola.

O segundo procedimento envolveu a análise de documentos institucionais e normativos, incluindo o projeto político-pedagógico da escola, relatórios de gestão e diretrizes estaduais para a educação profissional. Essa análise documental foi fundamental para situar as narrativas individuais no marco mais amplo das políticas públicas e para contrastar os discursos oficiais de êxito e eficiência com as experiências concretas relatadas pelos sujeitos. O terceiro procedimento foi a observação in loco da rotina escolar, das interações entre estudantes, professores e gestores, e da organização dos espaços físicos, permitindo captar aspectos simbólicos e materiais que estruturam a vida cotidiana da instituição.

Os dados oriundos das entrevistas foram sistematizados e submetidos à análise de conteúdo, conforme a abordagem temática proposta por Bardin (2011), de modo a identificar categorias emergentes a partir das falas dos sujeitos. A análise buscou relacionar essas categorias às questões teóricas e políticas que orientam o estudo, sobretudo às tensões entre a formação emancipatória e a adequação da educação às demandas do mercado de trabalho, bem como à função da memória na construção

de identidades e na disputa de projetos educacionais. As observações e a análise documental foram utilizadas como material complementar, ajudando a triangular as informações e a compreender as relações entre o discurso oficial e as vivências narradas.

Do ponto de vista ético, todos os participantes foram esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa e sobre o uso das informações coletadas, tendo sido assegurado o sigilo de suas identidades. Os dados foram tratados com respeito à privacidade e às orientações legais aplicáveis, reconhecendo a legitimidade das vozes dos sujeitos como parte essencial da produção do conhecimento.

Essa metodologia, ao privilegiar a escuta das memórias e a análise de suas tensões e ambiguidades, possibilitou compreender a EEEP Joaquim Antônio Albano não apenas como instituição de ensino, mas como espaço de construção e disputa de sentidos, revelando as contradições entre as promessas de inclusão social e a realidade de um projeto educativo tensionado pela lógica do mercado.

Dessa forma, a pesquisa evidencia que as narrativas possuem um papel central na compreensão da realidade educacional, permitindo acessar dimensões humanas, afetivas e simbólicas que escapam à objetividade dos dados quantitativos. Não se pode compreender o significado social das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) apenas por meio de números, estatísticas ou indicadores de desempenho. Como lembra Freire (1996), a educação é um ato de humanização, e reduzir o processo formativo a dados e metas seria desumanizar o próprio sentido da escola.

As narrativas dos sujeitos — estudantes, professores e gestores — permitem ver o que as estatísticas silenciam: os sentidos, as contradições, as esperanças e as frustrações que constituem a experiência cotidiana no espaço escolar. Assim, o estudo reforça a importância de adotar uma perspectiva narrativa na análise da educação profissional, pois é nela que se revelam as mediações entre o individual e o coletivo, o vivido e o político, a memória e a identidade.

Ao priorizar a escuta e a interpretação das vozes dos sujeitos, a pesquisa desloca o foco das “taxas” e “percentuais” para a dimensão humana da política educacional, compreendendo que cada memória narrada é também uma leitura crítica da realidade. Nesse sentido, as narrativas não apenas descrevem experiências, mas produzem conhecimento sobre o mundo social, sendo, portanto, um recurso essencial para compreender como os sujeitos significam as políticas, os espaços e as práticas escolares.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa desenvolvida na Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP) Joaquim Antônio Albano revelou que a instituição, pioneira no modelo das EEEP's no Ceará, carrega em sua trajetória ambivalências que refletem as tensões do ensino profissional brasileiro. As entrevistas, a observação do cotidiano escolar e a análise de documentos institucionais evidenciaram que a escola é percebida pelos sujeitos como um espaço de oportunidades para jovens das camadas populares, mas também como um ambiente condicionado pela lógica da empregabilidade e pelas pressões do mercado.

Essa tensão, ou ambivalência, é uma marca do processo histórico da educação profissional no Brasil. O espaço educativo idealizado por anarquistas e por educadores críticos se inscrevia em uma perspectiva omnilateral, ou seja, visava à formação integral do ser humano. Nessa concepção, trabalho e educação caminhariam juntos, articulando a produção material à formação intelectual e ética. O projeto, portanto, tinha um caráter emancipatório, como propõe Freire (2009), que defendia uma educação capaz de desenvolver sujeitos conscientes de sua realidade histórica e dotados de instrumentos para transformá-la.

O espaço educativo idealizado por pensadores como Pistrak, Gramsci e, no contexto latino-americano, Paulo Freire, inscrevia-se em uma perspectiva omnilateral de formação, que visava ao desenvolvimento integral do ser humano em todas as suas dimensões — intelectual, técnica, ética,

política e estética. Essa concepção rompe com a fragmentação do saber imposta pela divisão social do trabalho, na qual o trabalhador é reduzido à execução mecânica de tarefas. Para esses autores, o trabalho não é apenas um meio de subsistência, mas uma categoria ontológica, elemento fundante da condição humana e princípio educativo por excelência (Saviani, 2007; Frigotto, 2010).

Nessa perspectiva, a articulação entre trabalho e educação é concebida como processo de humanização: aprender a produzir é, ao mesmo tempo, aprender a compreender criticamente a realidade e a intervir nela. O projeto, portanto, tinha um caráter essencialmente emancipatório, como propõe Freire (2009), ao defender que a educação deve “libertar os homens da condição de oprimidos”, desenvolvendo neles a capacidade de ler o mundo antes mesmo de ler a palavra. A educação, nessa visão, é um ato político, comprometido com a transformação das estruturas sociais e com a superação das condições de exploração.

Ao longo do século XX, contudo, esse ideal foi sendo progressivamente reapropriado e distorcido pelo Estado e pelos setores empresariais, que passaram a tratar a educação profissional como um instrumento de ajuste econômico e controle social. A promessa de uma formação integral deu lugar a uma política de qualificação voltada à empregabilidade, esvaziando o conteúdo político e crítico do projeto original. Assim, a ambivalência da educação profissional no Brasil expressa uma contradição histórica entre a formação para a autonomia e a formação para o mercado, entre o trabalho como princípio educativo e o trabalho como mercadoria.

Essa lógica de modernização, característica do “Governo das Mudanças”, teve no turismo um dos setores estratégicos para a inserção do Ceará na economia nacional e internacional (Farias, 2012). A partir da década de 1990, o estado passou a investir na reconfiguração de Fortaleza como destino turístico, apostando na valorização de seu litoral, na ampliação da infraestrutura urbana e na criação de equipamentos destinados a atrair visitantes e capital externo. Projetos como a revitalização da orla marí-

tima da capital, a construção do Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura e a ampliação da rede hoteleira simbolizam esse esforço de projetar uma nova imagem do estado, associada à ideia de modernidade, lazer e consumo (Dantas, 2009).

Dentro dessa estratégia, a educação profissional foi convocada a desempenhar um papel funcional: formar mão de obra qualificada para o setor de serviços, sobretudo para as áreas de turismo, hotelaria, gastronomia e idiomas. Essa orientação reforçou a perspectiva utilitarista da educação, priorizando a preparação de jovens para ocupações voltadas ao atendimento do mercado turístico e das novas demandas do setor de serviços.

Se, por um lado, essas iniciativas ampliaram o acesso de muitos jovens a oportunidades de qualificação, por outro, como aponta Frigotto (2010), reforçaram a lógica da educação subordinada à reprodução do capital, reduzindo seu potencial emancipatório e relegando a segundo plano a formação integral do sujeito.

O turismo, nesse contexto, tornou-se não apenas uma política de desenvolvimento econômico, mas também um símbolo do projeto de modernização neoliberal do Ceará. A promoção do estado como “Terra do Sol” construiu uma narrativa de progresso baseada na atração de investimentos e no consumo de seus atrativos naturais, mas também expôs as contradições de um modelo que, ao mesmo tempo em que dinamiza a economia, mantém um padrão de ocupações sazonais, de baixa remuneração e alta rotatividade (Dantas, 2009).

Assim, a educação profissional, que poderia ter sido um vetor de transformação social, passou a operar como um mecanismo de adaptação da juventude às demandas de um mercado turístico e de serviços precarizado, evidenciando as tensões entre a promessa de inclusão social e a manutenção de desigualdades estruturais.

Essa articulação entre modernização, turismo e educação profissional mostra que a formação escolar, no contexto cearense, foi mobilizada como instrumento de uma política econômica voltada para a competi-

tividade e para a imagem do estado no mercado global, deixando em aberto o desafio de construir um projeto educacional que concilie desenvolvimento econômico com emancipação humana. Evidenciando assim uma lógica dualista onde a modernização do capital se acomodou a velha estrutura.

O governo das mudanças foi o surgimento de mais uma oligarquia ligada ao empresariado brasileiro que não moderniza de fato como citado, mas acomoda o estado para uma mera reprodução do capital. A educação profissional é mais uma obra para preencher uma lacuna das políticas neoliberais compactuadas com os governos dos campos progressistas.

Para muitos estudantes, a escola foi associada a um verdadeiro ponto de virada em suas trajetórias de vida, representando mais do que a oportunidade de acesso à educação técnica: simbolizou esperança de ascensão social e de superação das barreiras históricas impostas pela desigualdade. Um deles relatou: “Eu nunca imaginei poder estudar numa escola que já oferecesse um curso técnico. Isso me deu esperança de entrar na faculdade e conseguir meu primeiro emprego.” Essa fala, recorrente entre os entrevistados, evidencia como a política de expansão das ETECs, associada à gratuidade, à infraestrutura física diferenciada e à possibilidade de estágio, construiu para muitos jovens uma narrativa de futuro promissor.

Contudo, as expectativas criadas ao longo do percurso formativo frequentemente entraram em choque com as condições reais do mercado de trabalho, marcado por precarização e baixa absorção da mão de obra jovem. Como relatou um egresso:

“Eu me formei em informática, mas não consegui emprego na área. O estágio foi bom, mas depois não apareceram oportunidades.” Essa percepção é reforçada pela fala de um professor da área técnica: “O problema é que o mercado não absorve todos os nossos estudantes, e isso gera frustração tanto para eles quanto para nós.”

Essas experiências confirmam a crítica de Frigotto (2010) e Ramos (2017) de que as políticas de educação profissional, quando estruturadas prioritariamente para atender à lógica do capital, criam uma ilusão de

inclusão social, sem alterar as bases de um mercado de trabalho restritivo e excludente.

As memórias evocadas pelos sujeitos destacaram, ainda, que a EEEP Joaquim Antônio Albano não é percebida apenas como instituição de ensino, mas também como um espaço de pertencimento e de construção de identidade coletiva. Essa dimensão simbólica ficou clara na fala de um estudante egresso: “Tenho orgulho de ter feito parte da primeira turma. A gente construiu essa escola junto, mesmo com as dificuldades.” O sentimento de pertencimento convive, entretanto, com percepções críticas, como revela a fala de um professor de Ciências Humanas: “No início, havia muita expectativa de integração entre ensino médio e técnico, mas percebemos que essa integração ainda é limitada.”

A afirmação de que “no início, havia muita expectativa de integração entre ensino médio e técnico, mas percebemos que essa integração ainda é limitada” evidencia uma tensão central no campo da Educação Profissional Integrada: a distância entre o projeto político-pedagógico idealizado e a prática efetiva das escolas. Sob o ponto de vista educacional, tal constatação reflete a permanência histórica da dualidade estrutural da educação brasileira, na qual o ensino médio, voltado à formação geral, e o ensino técnico, orientado à preparação para o trabalho, continuam sendo tratados como esferas separadas e hierarquizadas. Conforme Saviani (2007) e Frigotto (2005), essa dualidade expressa uma lógica social de reprodução das desigualdades, que destina à classe trabalhadora uma formação instrumental e restrita, em contraposição a uma formação científica e crítica voltada às elites. Assim, a “integração limitada” mencionada na fala indica que, embora o discurso da formação omnilateral esteja presente nas diretrizes e políticas públicas, sua concretização nas práticas escolares permanece incompleta.

Do ponto de vista pedagógico, essa limitação se manifesta na fragmentação dos saberes e na dificuldade de promover efetivamente a interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento e a formação técnica. Japiassu (1976) e Morin (2000) ressaltam que a superação da

compartimentalização disciplinar exige um trabalho coletivo de professores e uma reorganização curricular centrada em problemas reais, permitindo ao estudante compreender o mundo em sua complexidade. Entretanto, nas escolas de educação profissional, a integração ainda tende a ocorrer apenas de forma formal — por meio da justaposição de componentes curriculares —, e não por uma articulação orgânica dos saberes. Segundo Ramos (2008), integrar ensino médio e técnico requer mais do que alinhar conteúdos: implica repensar o próprio projeto pedagógico, as práticas docentes e as concepções de conhecimento, trabalho e formação humana.

Essa limitação também revela condicionantes estruturais e institucionais. A ausência de políticas de formação continuada voltadas à interdisciplinaridade, a rigidez curricular e a falta de tempo pedagógico coletivo dificultam a efetivação de práticas integradoras. Frigotto (2012) argumentam que a fragmentação observada nas escolas decorre de uma racionalidade produtivista e tecnicista que subordina o fazer pedagógico às demandas do mercado, enfraquecendo o sentido crítico e emancipador da educação. Assim, a fala analisada não é apenas um diagnóstico local, mas um retrato das contradições que atravessam o próprio modelo de educação profissional brasileira: um projeto que busca formar sujeitos autônomos, mas que, na prática, enfrenta as barreiras de um sistema escolar e social ainda marcado por desigualdades estruturais.

Essa dimensão é fundamental para compreender a própria função social das ETEPs. As memórias revelam que, enquanto política pública, o projeto foi recebido inicialmente como promessa de transformação social; contudo, as vivências acumuladas pelos sujeitos expõem as fraturas entre o discurso oficial de inclusão e as contradições de um modelo que, na prática, se orienta pela empregabilidade. A evocação das experiências por parte de alunos, professores e egressos mostra que a escola se torna um espaço onde se confrontam diferentes projetos de sociedade: de um lado, o projeto que reduz a educação a instrumento de adaptação

à economia; de outro, as expectativas de uma formação integral, crítica e emancipadora.

Portanto, ao trazer à tona as vozes dos sujeitos, a pesquisa evidencia que a EEEP Joaquim Antônio Albano não é apenas um ambiente de ensino, mas um território de memória, identidade e disputa de sentidos, onde as contradições entre a inclusão prometida e a desigualdade persistente se tornam visíveis. Essa análise ajuda a compreender que o potencial transformador da educação profissional depende não só de sua expansão quantitativa, mas de sua capacidade de enfrentar as estruturas sociais que limitam a mobilidade e a cidadania.

As falas da gestão escolar trouxeram um elemento decisivo para compreender as contradições estruturais do projeto das EEEPs. Um gestor afirmou:

“Sabemos da importância da escola para a comunidade, mas a cobrança por números – aprovação, empregabilidade – acaba limitando o que podemos fazer para pensar a formação integral.” Outra gestora ressaltou: “O modelo das EEEPs nasceu com a proposta de inovar, mas hoje a pressão por metas e resultados às vezes nos distancia da realidade dos estudantes.”

Essas declarações evidenciam a tensão permanente entre o discurso oficial das políticas públicas, que promete inclusão e qualidade educacional, e as condições concretas de implementação nas escolas. A gestão local, ao mesmo tempo que se vê responsável por garantir o cumprimento das metas estabelecidas pelo Estado – como índices de empregabilidade, taxas de aprovação e resultados em avaliações externas –, percebe-se constrangida diante das necessidades reais dos estudantes, que exigem estratégias formativas mais amplas, integrando aspectos culturais, sociais e afetivos.

O depoimento dos gestores ecoa as críticas de Saviani (2007), que enfatiza que a educação integral e omnilateral só é possível quando o processo pedagógico não é capturado pela lógica do mercado ou por métricas quantitativas que reduzem a escola a um espaço de preparação instrumental para o trabalho. Também dialoga com Apple (2005) e

Frigotto (2010), que argumentam que as reformas educacionais em contextos neoliberais tendem a priorizar resultados imediatos e mensuráveis, em detrimento de objetivos emancipatórios de longo prazo.

Entre os depoimentos, destacou-se a narrativa de um estudante egresso que expressou como a EEEP Joaquim Antônio Albano foi determinante para ampliar suas perspectivas educacionais e de vida. Ele afirmou:

“Quando entrei na EEEP, meu objetivo era terminar o ensino médio e tentar algum emprego para ajudar a minha família. Mas, ao longo do curso, os professores nos incentivaram a pensar em um futuro diferente. Participei de feiras científicas e de projetos de iniciação que nunca imaginei. Descobri que gostava de Matemática e de programação. Com o apoio dos professores e colegas, consegui me preparar para o ENEM e fui aprovado no curso de Engenharia em uma universidade pública. Essa conquista mudou minha forma de ver o futuro. Se eu não tivesse passado pela EEEP, talvez não tivesse nem tentado fazer o vestibular.” (Estudante egresso, hoje universitário)

Esse relato evidencia que, mesmo inserida em um projeto educacional tensionado pela lógica de empregabilidade, a EEEP também foi capaz de desencadear processos de mobilidade educacional e social. A escola, nesse caso, funcionou como espaço de ampliação de horizontes culturais e acadêmicos, oferecendo condições e estímulos para que o estudante vislumbasse e alcançasse a continuidade dos estudos.

A trajetória desse egresso revela que as experiências na EEEP podem ir além da preparação para o mercado de trabalho imediato. Ela confirma que, quando as condições pedagógicas são favoráveis — professores engajados, projetos extracurriculares, apoio no planejamento acadêmico —, a escola profissionalizante pode contribuir para o que Saviani (2007) denomina formação omnilateral, possibilitando ao indivíduo transitar entre diferentes esferas da vida social e não permanecer restrito à lógica da empregabilidade.

Essa narrativa também ilustra o que Halbwachs (2006) chama de dimensão social da memória: a lembrança de conquistas individuais está associada às redes de apoio e às condições institucionais que possibili-

taram esse avanço. A experiência do estudante demonstra que a EEEP, além de fornecer formação técnica, pode representar um lugar de pertencimento e de ressignificação da identidade, onde os jovens reconhecem que o estudo pode ser um instrumento de transformação de suas trajetórias.

Por outro lado, a fala desse egresso evidencia a heterogeneidade das experiências escolares. Nem todos os estudantes vivenciaram oportunidades semelhantes, pois muitos se depararam com as limitações do mercado de trabalho precário. Isso reforça a importância de compreender a EEEP não como um espaço homogêneo, mas como campo de disputas de sentido, no qual convivem projetos de adaptação econômica e aspirações de emancipação educacional.

Assim, a presença de estudantes que, graças à escola, conseguiram alcançar o ensino superior destaca que, mesmo em meio às pressões por metas de empregabilidade e à racionalidade neoliberal que estrutura as políticas públicas, a EEEP pode se tornar um vetor de mobilidade e de esperança, desde que ofereça condições materiais e pedagógicas para sustentar essas conquistas

Ademais, as falas da gestão expõem um paradoxo fundamental do modelo das EEEPs: embora tenham sido criadas com o objetivo de oferecer um ensino integrado e inovador, a pressão por metas externas – muitas vezes formuladas com base em indicadores econômicos e produtivos – reforça uma prática pedagógica voltada à eficiência e à empregabilidade, limitando o desenvolvimento de projetos que visem à formação cidadã e crítica dos estudantes. Essa situação contribui para o que Ciavatta (2009) chama de “memória tensionada”, na qual a experiência escolar é lembrada simultaneamente como espaço de oportunidade e como instrumento de adaptação ao mercado.

Portanto, as vozes da gestão escolar reforçam que a educação profissional no Ceará, representada pelas EEEPs, é atravessada por uma ambivalência constitutiva: a busca por inovação e emancipação convive com a subordinação a metas burocráticas, que muitas vezes desconsi-

deram as desigualdades sociais e os desafios cotidianos enfrentados por professores e estudantes. Essa contradição mostra que qualquer avaliação do projeto precisa ir além dos números e considerar os sentidos e limites da experiência vivida pelos sujeitos na escola, reconhecendo a distância entre as promessas da política e sua efetivação prática.

A análise dos documentos institucionais reforçou esse diagnóstico. O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, de 2008, define que “a missão da escola é preparar jovens para o mercado de trabalho e contribuir para o desenvolvimento econômico regional”. Já um relatório de gestão de 2015 destacou que “a taxa de empregabilidade dos egressos foi de 35% no primeiro ano após a conclusão do curso, evidenciando a necessidade de maior alinhamento com o setor produtivo.” Esses dados evidenciam que as políticas educacionais priorizam metas relacionadas ao desempenho e à empregabilidade, em detrimento de aspectos ligados à formação cidadã. Um professor de Linguagens comentou: “Fala-se muito em empregabilidade, mas pouco em formação humana integral. O aluno precisa de mais do que um certificado técnico para enfrentar o mundo.”

Do ponto de vista metodológico, o tratamento e a interpretação dos dados empíricos — especialmente as narrativas de estudantes, professores, gestores e os documentos institucionais — foram conduzidos por meio da Análise de Conteúdo, conforme a proposta de Bardin (2011). Essa abordagem, amplamente utilizada nas pesquisas qualitativas em educação, possibilita compreender o sentido das falas e documentos não apenas pelo que dizem explicitamente, mas pelo conjunto de significados, valores e contradições que neles se expressam.

De acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo compreende três grandes fases: (1) a pré-análise, na qual ocorre a leitura flutuante e a organização do material empírico; (2) a exploração do material, etapa de codificação e categorização das unidades de registro, agrupadas em eixos temáticos; e (3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpreta-

ção, momento em que se articulam as categorias empíricas às referências teóricas do estudo.

No caso desta pesquisa, a leitura minuciosa dos depoimentos e documentos institucionais possibilitou a construção de categorias de sentido que refletem as tensões e ambivalências do modelo das Escolas Estaduais de Educação Profissional. Entre as principais categorias emergentes destacaram-se: integração entre ensino médio e técnico, empregabilidade versus emancipação, memória institucional e identidade coletiva, e pressões por metas e resultados. Essas categorias foram reinterpretadas à luz dos referenciais teóricos de Frigotto (2010), Saviani (2007), Ramos (2008) e Freire (2009), articulando as dimensões empíricas e teóricas do estudo.

A aplicação da análise de conteúdo permitiu identificar que os discursos dos sujeitos convergem na percepção de uma “tensão permanente” entre a promessa de inclusão social e a reprodução das desigualdades estruturais. Assim, a leitura crítica do material empírico, ancorada em Bardin (2011), possibilitou compreender que as memórias e narrativas evocadas pelos participantes não apenas relatam experiências, mas também expressam as condições sociais, históricas e políticas que configuram o campo da Educação Profissional no Ceará.

Os resultados indicam que a EEEP Joaquim Antônio Albano representa, para muitos, um avanço na democratização do acesso à educação e na ampliação de oportunidades para jovens das classes populares, mas ainda está limitada por um projeto de ensino profissional que prioriza a formação para um mercado restritivo e precário. As falas de estudantes, professores e gestores, articuladas à análise dos documentos, evidenciam a coexistência de um discurso de emancipação e de práticas que reproduzem desigualdades. Essa ambivalência reafirma a relevância de considerar a memória social dos sujeitos e o confronto entre suas narrativas e os discursos oficiais como caminhos para compreender as disputas em torno do sentido da educação profissional no Ceará

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida a partir da experiência da EEEP Joaquim Antônio Albano permitiu compreender que o ensino profissional no Ceará constitui um campo marcado por contradições estruturais, que refletem o caráter dualista e ambivalente do projeto educacional brasileiro. Ao mesmo tempo em que amplia o acesso de jovens das classes populares à educação técnica, o modelo das EEEPs mantém-se ancorado em uma lógica de adaptação às exigências do mercado, subordinando a formação humana às demandas do capital.

Os depoimentos de estudantes, professores e gestores revelaram uma escola que simboliza esperança e pertencimento, mas que também expressa frustrações e limites. As memórias coletivas dos sujeitos evidenciaram que a EEEP é um espaço de disputa simbólica: de um lado, o discurso de emancipação e inclusão social; de outro, as práticas e políticas que reforçam a instrumentalização da educação para fins produtivistas. Essa ambiguidade confirma o que Frigotto (2010) e Saviani (2007) apontam – a persistência de um modelo educacional que, embora revestido de modernidade, continua a reproduzir as desigualdades históricas do trabalho e da formação no país.

O estudo mostrou ainda que, sob o discurso de inovação e eficiência, as EEEPs operam dentro de uma racionalidade neoliberal, onde indicadores de desempenho, taxas de empregabilidade e metas substituem o compromisso com a formação integral. Essa dinâmica, sustentada por políticas de modernização econômica – como o projeto do “Governo das Mudanças”, voltado à integração do Ceará ao circuito global do turismo e dos serviços –, reafirma o que Oliveira (1972) chamou de modernização conservadora: o novo não elimina o velho, apenas o acomoda. Assim, o ensino profissional emerge como peça de um projeto de modernização dualista, em que a educação é convocada a servir à reprodução do capital, e não à emancipação dos sujeitos.

Ainda assim, as narrativas dos estudantes indicam que, mesmo dentro de um modelo marcado por contradições, a escola pode se tornar espaço de resistência e mobilidade simbólica. Histórias como a do egresso que alcançou a universidade pública mostram que a ação pedagógica, quando comprometida com a reflexão crítica e com o diálogo, pode abrir frestas para a construção de novos sentidos e trajetórias.

Conclui-se, portanto, que o potencial transformador das ETECs não reside apenas em sua estrutura física ou em seus índices de desempenho, mas na possibilidade de reorientar o projeto educacional para além da lógica da empregabilidade, resgatando a centralidade da formação omnilateral, crítica e emancipadora. A partir das memórias dos sujeitos e das contradições evidenciadas, este estudo reafirma a necessidade de uma política pública de educação profissional que, ao invés de reproduzir o dualismo histórico e a racionalidade neoliberal, seja capaz de articular trabalho, conhecimento e cidadania como dimensões inseparáveis da formação humana.

O estudo da ETEC Joaquim Antônio Albano revela que o ensino profissional no Ceará expressa as contradições de um projeto educacional que, historicamente, oscila entre a emancipação e a subordinação. Ao mesmo tempo em que representa uma política pública de ampliação de acesso à educação técnica para jovens das classes populares, a escola opera dentro de uma estrutura social que a condiciona a atender às exigências do mercado. Essa ambiguidade não é meramente conjuntural, mas está enraizada na formação dualista do Estado brasileiro, como argumenta Oliveira (1972): o processo de modernização nacional não elimina as velhas estruturas, mas as acomoda e as torna funcionais à reprodução do capital. Nesse sentido, as ETECs materializam um modelo de “modernização conservadora”, em que o novo convive com o arcaico, e a educação se torna instrumento de manutenção da ordem, não de transformação social.

As narrativas dos sujeitos entrevistados — professores, gestores e estudantes — revelam, contudo, que essa contradição não se traduz em passividade. Pelo contrário, o cotidiano escolar é marcado por disputas

simbólicas e práticas pedagógicas que resistem, ainda que parcialmente, à racionalidade neoliberal imposta às políticas educacionais. Os depoimentos indicam que, apesar das pressões por metas e indicadores, há um esforço coletivo em preservar a dimensão humana do ensino, promovendo experiências que articulam o saber técnico à reflexão crítica. Essa postura confirma a importância do que Freire (1996) chama de educação libertadora, capaz de reconhecer o sujeito como protagonista de sua própria história e de enxergar a escola como espaço de leitura e transformação do mundo. Assim, a memória dos sujeitos torna-se também um ato político, uma forma de resistência simbólica à desumanização dos processos educativos.

Por fim, a análise evidencia que o futuro da educação profissional depende da superação dessa lógica de dualismo estrutural. Enquanto o ensino técnico permanecer subordinado à empregabilidade e à competitividade, continuará reproduzindo as desigualdades que pretende combater. No entanto, as experiências vividas na EEEP Joaquim Antônio Albano mostram que é possível reorientar o projeto educativo a partir da valorização da memória, do diálogo e da formação omnilateral. Isso implica resgatar a centralidade do trabalho como princípio educativo, não como mera adaptação ao mercado, mas como categoria de emancipação humana. Assim, a escola profissional pode se afirmar não apenas como espaço de qualificação, mas como território de construção de sentidos, cidadania e transformação social.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. Educação e poder. Porto Alegre: **Artmed**, 2005.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. **Lisboa**: Edições 70, 2011.

BOSI, Ecléa. Memória e sociedade: lembranças de velhos. 12. ed. São Paulo: **Companhia das Letras**, 2003.

CIAVATTA, Maria. Memória e história da educação profissional. Rio de Janeiro: **Lamparina**, 2009.

DANTAS, Eustógio Wanderley Correia. Assaltados por nossos fantasmas. Comércio Amb[u]lante no Centro de Fortaleza (1975 a 1995). In: DANTAS, Eustógio Wanderley Correia; SILVA, José Borzacchiello da; COSTA, Maria Clélia Lustosa (orgs.). De cidade metrópole: (trans)formações urbanas em Fortaleza. Fortaleza: **Edições UFC**, 2009. p. 187.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real. 6. ed. São Paulo: **Cortez**, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: **Cortez**, 2005.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere. Rio de Janeiro: **Civilização Brasileira**, 2001.

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. São Paulo: Centauro, 2006.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

RAMOS, Marise Nogueira. Educação profissional: a integração entre o ensino médio e a educação profissional. 3. ed. **São Paulo**: Cortez, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: **Autores Associados**, 2007.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ (SEDUC). **Criação EEEP. Educação Profissional**. Disponível em: <https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/criacao-eeep/>. Acesso em: 07 out. 2025. SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. São Paulo: **Cortez**, 2016.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT20.019

PRODUTOS EDUCACIONAIS DO MESTRADO PROFISSIONAL PROFPET VOLTADOS PARA A ECONOMIA SOLIDÁRIA

Marina Oliveira Lins¹André Suêlto Tavares de Lima²

RESUMO

Os produtos educacionais (PE) do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) são voltados para o ensino nas instituições de educação básica, sobretudo nas de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Esta pesquisa qualitativa e exploratória apresenta o mapeamento dos produtos educacionais do ProfEPT sobre a temática economia solidária, no período de 2018 a 2024. O objetivo da investigação foi conhecer os tipos de produtos elaborados pelos egressos desse mestrado e averiguar o acesso desse material didático pela sociedade. O referencial teórico do artigo foi fundamentado nos conceitos de produto educacional, abordagem da dimensão trabalho e economia solidária. Esta pesquisa bibliográfica utilizou um mapeamento sistemático, cujo corpus de análise foi composto por nove produtos educacionais, acessados através do Observatório do ProfEPT, onde constam as dissertações defendidas e produto educacional vinculado à dissertação. E para encontrar os quantitativos de visualizações e de downloads desses pro-

1 Mestranda do Curso de Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Alagoas - IFAL, mol1@aluno.ifal.edu.br;

2 Doutor pelo Curso de Agronomia (Ciência do Solo) da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho). Professor e pesquisador permanente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Alagoas - IFAL, andre.suelto@ifal.edu.br.

duto foi acessado o portal eduCAPES. Das nove dissertações encontradas e examinadas, foram identificados os seguintes tipos de produtos: vídeo, livro-digital, texto, apresentação, aplicativo móvel e curso. Quanto ao número de downloads, destacam-se o conjunto de vídeos da autora ABREU (2020), que são acessados tanto no portal da eduCapes quanto no Youtube da autora. Com base em tais resultados, considera-se que o referido mestrado profissional tem contribuído para a disseminação da economia solidária, com diversidade de produtos, sendo necessária uma maior divulgação dos produtos educacionais e das pesquisas realizadas pelos mestrandos, para que esses produtos tenham um maior número de replicações.

Palavras-chave: Produto educacional, Mestrado profissional, Educação Profissional e Tecnológica, Mapeamento sistemático, Economia solidária.

1. INTRODUÇÃO

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da Lei nº 11.892/2008, resultou em um crescimento da Educação Profissional e Tecnológica no país, englobando todos os níveis, fases e modalidades, com o propósito de preparar e qualificar pessoas para a vida e para o mercado de trabalho de diversos setores da economia, com foco no progresso socioeconômico local, regional e nacional.

Os Institutos Federais têm como um dos seus objetivos (BRASIL, 2008), oferecer: “cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica”.

O Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProFEPT) foi criado como o primeiro mestrado em rede dos Institutos Federais. Essa iniciativa foi concebida pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) e é coordenada pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). O primeiro edital foi publicado no começo de 2017, com oportunidades para servidores (docentes e técnico-administrativos) e público externo.

O ProFEPT é um programa de pós-graduação *stricto sensu* em educação profissional e tecnológica, com reconhecimento da CAPES/MEC. Seu principal objetivo é capacitar profissionais e pesquisadores no campo, visando combinar o saber do mercado de trabalho com a educação profissional e tecnológica.

Os produtos educacionais configuram-se como parte obrigatória para conclusão do Mestrado Profissional de acordo com o documento da CAPES (BRASIL, 2019a, p. 15):

No Mestrado Profissional, distintamente do Mestrado Acadêmico, o mestrando necessita desenvolver um processo ou produto educativo e aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequên-

cia didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de videoaulas, um equipamento, uma exposição, entre outros. A dissertação deve incluir necessariamente o relato fundamentado da aplicação do produto educacional desenvolvido.

O programa é ofertado por diversos Institutos Federais e tem como objetivo tanto a geração de conhecimento quanto a criação de produtos, por meio de estudos que conectam a uma das suas linhas de pesquisa: Práticas Educativas em EPT; e Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT.

Um dos objetivos dos Institutos Federais é incentivar à extensão, aberta à participação da comunidade, com foco na produção, desenvolvimento e disseminação de conhecimentos científicos e tecnológicos. Além de fomentar e estimular a pesquisa aplicada, a criação cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o progresso científico e tecnológico. A lei nº 11.892/2008, em seu artigo 6º, inciso VIII, já destacava o empreendedorismo e o cooperativismo como características e finalidades dos Institutos Federais, ressaltando a relevância desse tema.

A extensão é um processo educativo, cultural, político, social, científico e tecnológico que promove a interação dialógica e transformadora entre as instituições e a sociedade, levando em consideração a territorialidade (FORPROEXT, 2015). E dentro dos programas de extensão dos Institutos Federais pode-se encontrar as incubadoras tecnológicas de economia solidária.

A economia solidária é fundamentada na autogestão e na interligação com os territórios, buscando o crescimento da autonomia de seus grupos produtivos, em oposição à alienação do trabalho, contribuindo para uma educação e trabalho emancipatórios.

Diante da importância da temática economia solidária, foi proposto um estudo por meio de pesquisa bibliográfica, com o objetivo geral de apresentar o mapeamento dos produtos educacionais do ProfEPT sobre a temática economia solidária, no período de 2018 a 2024. O período inicial

de 2018 foi pensado, pois foi ano de defesa das primeiras dissertações do ProfEPT.

Através deste mapeamento pode-se adentrar nos objetivos específicos do artigo que consistiram em: apresentar as tipologias dos produtos educacionais mapeados e quantificar os acessos a esses PE.

Diante disso, fica evidente a importância deste estudo em reunir pesquisas sobre produtos educacionais que abordam a economia solidária. Tal ação pode permitir que o (a) leitor (a) obtenha informações relevantes sobre esses materiais sem precisar visitar repositórios ou sites específicos. Ademais, poderá servir de inspiração para outros materiais educativos com a mesma temática.

Nas próximas seções serão apresentadas informações para uma melhor compreensão deste estudo e estão encadeadas da seguinte forma: referencial teórico; metodologia; resultados e discussão; e considerações finais.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Produto educacional

O produto educacional (PE) é um objeto de aprendizagem que visa disponibilizar contribuições para a prática administrativa e/ou para professores da Educação com o intuito de ajudar na área educacional.

A CAPES (2019, p. 5) apresenta a seguinte exemplificação sobre produto educacional:

[...] um processo ou produto educativo aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de videoaulas, um equipamento, uma exposição, entre outros. A dissertação/tese deve ser uma reflexão sobre a elaboração e aplicação do produto educacional respaldado no referencial teórico metodológico escolhido.

Todo o estudo desenvolvido ao longo do mestrado profissional e inserido no produto educacional caracteriza-se como uma estratégia educacional que pode ser utilizada para melhorar a prática pedagógica. É importante ressaltar que um PE é considerado um protótipo, pois o mesmo pode ser alterado ou sofrer mudanças a partir do ambiente em que será utilizado.

A CAPES (2019, p. 5) define as seguintes categorias de produtos educacionais:

- i. desenvolvimento de material didático e instrucional (propostas de ensino tais como sugestões de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, propostas de intervenção, roteiros de oficinas; material textual tais como manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares, dicionários, relatórios publicizados ou não, parciais ou finais de projetos encomendados sob demanda de órgãos públicos);
- ii. desenvolvimento de produto (mídias educacionais, tais como: vídeos, simulações, animações, vídeo-aulas, experimentos virtuais, áudios, objetos de aprendizagem, ambientes de aprendizagem, páginas de internet e blogs, jogos educacionais de mesa ou virtuais, e afins);
- iii. desenvolvimento de aplicativos (aplicativos de modelagem, aplicativos de aquisição e análise de dados, plataformas virtuais e similares);
- iv. desenvolvimento de técnicas (protótipos educacionais e materiais para atividades experimentais, equipamentos, materiais interativos como jogos, kits e similares);
- v. cursos de curta duração e atividades de extensão, como cursos, oficinas, ciclos de palestras, exposições diversas, olimpíadas, expedições, atividades de divulgação científica e outras;
- vi. outros produtos como produções artísticas (artes cênicas, artes visuais, música, Instrumentos musicais, partituras, maquete, cartas, mapas ou similares), produtos de comunicação e divulgação científica e cultural (artigo em jornal ou revista, programa de rádio ou TV).

2.2 Abordagem da dimensão trabalho

O artigo 2º da Resolução 1/21 do CNE (Conselho Nacional de Educação) /CP cita a descrição da ETP e suas integrações:

Modalidade educacional que perpassa todos os níveis da educação nacional, integrada às demais modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, organizada por eixos tecnológicos, em consonância com a estrutura sócio-ocupacional do trabalho e as exigências da formação profissional nos diferentes níveis de desenvolvimento, observadas as leis e normas vigentes.

A dimensão trabalho pode ter significado ontológico e educativo. Savianni (2007) menciona o fundamento ontológico como resultado da ação dos próprios indivíduos, sendo o ser dos homens o desfecho desse processo. O sentido ontológico do trabalho indica que o mesmo é a ação do ser humano com o propósito de atender suas necessidades e gerar liberdade.

A chegada da indústria moderna levou à simplificação dos trabalhos, diminuindo a demanda por qualificação específica. Isso foi possível com a introdução de máquinas que começaram a realizar a maior parte das tarefas manuais. A Revolução Industrial fez com que esse processo se aprofundasse e se generalizasse (Savianni, 2007).

A economia solidária nasceu pouco depois do capitalismo industrial, como resposta ao empobrecimento dos artesãos causado pela disseminação de máquinas, organização fabril da produção e exploração dos trabalhadores. A Primeira Revolução Industrial teve origem na Inglaterra, após a expulsão em massa dos camponeses pelos senhores feudais, que se transformaram no proletariado moderno. Owen e Fourier forneceram a inspiração essencial para o cooperativismo, a partir da qual os praticantes da economia solidária começaram a traçar seus próprios caminhos (Singher, 2002).

A concepção de economia solidária descarta a possibilidade de uma relação entre funcionário e empregador, pois, nesse modelo, o trabalha-

dor é também o empregador, eliminando assim o conflito existente em relação aos objetivos das partes (Guergoletto, 2020). Portanto, nota-se uma conexão significativa entre a economia solidária e a crítica operária e socialista ao capitalismo.

O objetivo do capitalismo é preparar a classe trabalhadora para manter a produção em movimento. O sistema capitalista demanda um operário conhecedor das técnicas, das tecnologias e dos saberes que atendam aos interesses de acumulação do capital. Nas sociedades capitalistas, o trabalho consiste na venda e compra da força de trabalho por meio de um vínculo denominado emprego.

O trabalho como princípio educativo é muito além de apenas preparar para o mercado trabalho, pois é necessário ter uma preocupação social e política, para tornar o trabalhador como um ser capaz de ter consciência social e política.

2.3 Economia solidária

A economia solidária é uma opção no mundo do trabalho que deve enxergar este último como um princípio educativo e uma proposta que guie seu processo formativo, assim como na EPT.

De acordo com o glossário do observatório nacional da economia solidária e do cooperativismo (ONESC, 2024):

Compreende-se por economia solidária o conjunto de atividades econômicas de produção, distribuição, consumo, poupança e crédito, organizadas sob a forma de autogestão. Na Economia Solidária os próprios trabalhadores tomam as decisões de como gerenciar o seu negócio: como a divisão do trabalho e dos lucros, podendo envolver diversas iniciativas econômicas como coleta e reciclagem do lixo, grupos de agricultura familiar, que realizam a produção de alimentos de forma sustentável, empresas cooperativas de crédito, onde os membros possuem o mesmo nível hierárquico sustentável, empresas cooperativas de crédito, onde os membros possuem o mesmo nível hierárquico.

Singer e Souza (2003) definem a economia solidária como um modelo de produção e distribuição alternativo ao capitalismo, desenvolvido por indivíduos que foram marginalizados dos benefícios gerados pela economia de mercado ao longo da sua história. Defendem que a economia solidária vai além da posse dos meios de produção e distribuição pelos integrantes, pois a operação desses meios também é compartilhada socialmente, seguindo a mesma linha de raciocínio.

É importante salientar que a Organização das Nações Unidas (ONU) estabeleceu a resolução nº 77/281. Este normativo incluiu a seguinte definição de economia solidária:

Empresas, organizações e outras entidades que exerçam atividades econômicas, sociais e ambientais que atendam ao interesse coletivo e/ou geral, com base nos princípios da cooperação voluntária e entreajuda, democracia e/ou participação governança, autonomia e independência e a primazia das pessoas e propósitos sociais sobre o capital na distribuição e uso de excedentes e/ou lucros.

Além de cooperativas, associações, fundações; empresas sociais e outras entidades que operam de acordo com os valores e princípios da economia social e solidária também foram reconhecidas como parte da economia solidária pela resolução. A economia solidária é composta por ações da sociedade civil que buscam a criação de produtos ou serviços por meio da organização, cooperação, gestão democrática, solidariedade, distribuição justa das riquezas geradas coletivamente, autogestão, desenvolvimento local sustentável e integrado, respeito ao equilíbrio dos ecossistemas, valorização do ser humano e do trabalho, e promoção de relações igualitárias entre homens e mulheres.

O cooperativismo e a economia solidária emergem como opções para combater o desemprego e promover a geração de renda, incentivando um trabalho digno e justo, o que contribui para melhorar a qualidade de vida da população brasileira. A cooperação é um dos fundamentos da economia solidária, orientada para o trabalho colaborativo, visando inte-

resses e objetivos comuns, coordenação de esforços e habilidades, posse compartilhada e distribuição dos resultados (DIEESE, 2016).

Na economia solidária, autogestão significa que os trabalhadores participam ativamente das decisões sobre o trabalho e a organização. A autogestão propõe que as decisões sejam tomadas coletivamente de forma horizontal e democrática.

Além da cooperação e da autogestão, a economia solidária possui os seguintes princípios: I) a democracia; II) a valorização da aprendizagem e da formação permanente; III) a valorização do saber local; IV) a valorização da diversidade; V) a centralidade no ser humano; VI) a justiça social na produção, na comercialização, consumo, financiamento e desenvolvimento tecnológico; VII) o cuidado com o meio ambiente e a responsabilidade com as gerações futuras; VIII) a emancipação (Batista Filha, Martins e Guimarães, 2012).

A construção social, que mescla utopia e realidade, ao mesmo tempo em que adota uma postura contrária à lógica econômica predominante por parte de seus principais participantes - em maior ou menor grau -, levou a um nível de objetivação da economia solidária. Isso resultou na transformação da realidade brasileira por meio da aplicação de seus princípios e da atuação de diversas instituições e entidades envolvidas nesse processo (Lechat, 2004).

A Lei n.º 15.068 de 2024 instituiu a Política Nacional de Economia Solidária (PNES) e o Sistema Nacional de Economia Solidária (SINAES), regulamentando os empreendimentos dessa natureza. Além disso, estabeleceu diretrizes e objetivos que orientarão os empreendimentos de economia solidária, incluindo gestão democrática, garantia de livre adesão, prática de preços justos, cooperação entre empreendimentos, precificação de acordo com os princípios do comércio justo e solidário, distribuição equitativa dos resultados, transparência e publicidade na gestão dos recursos. A recente lei conferiu a designação ao sociólogo e economista Paul Singer, um dos pesquisadores brasileiros mais destacados sobre o assunto (Melo, 2024).

Para que os trabalhadores sejam fortalecidos e contribuam ativamente para o progresso social e econômico do Brasil, é fundamental que o país invista em pesquisas e políticas públicas que incentivem o cooperativismo e a economia solidária.

3.METODOLOGIA

Trata-se de um estudo com base em uma revisão de literatura de natureza exploratória com abordagem qualitativa, a partir de dissertações e dos produtos educacionais sobre a temática economia solidária vinculada à EPT no Observatório do ProfEPT e eduCAPES, no período de 2018 a 2024.

Na primeira etapa, foram lidos os resumos das nove dissertações e dos produtos educacionais na plataforma eduCapes e foram separadas as seguintes informações: autor (a), título dissertação, título PE, descrição resumida do PE, ano de publicação, IFs vinculado ao PE, tipologia do PE, links para acesso às dissertações e aos produtos educacionais, PE que remetem a dimensão trabalho, palavras-chaves dos resumos dos PE e visualizações e downloads dos PE na plataforma eduCapes. Para esta última utilizou-se os dados da plataforma até 04/07/2025. Na segunda etapa foram gerados os gráficos, quadros, imagem com nuvem de palavras e foi realizada a escrita com a análise dos dados gerados.

Esta pesquisa qualitativa é baseada em pesquisa bibliográfica, focada na análise crítica e reflexiva de fontes secundárias. Segundo Lakatos e Marconi (2006, p. 62) "o levantamento de dados, primeiro passo de qualquer pesquisa científica, é feito de duas maneiras: pesquisa documental (ou de fontes primárias) e pesquisa bibliográfica (ou de fontes secundárias)".

A referida pesquisa é considerada uma pesquisa bibliográfica, pois para Gil (2007, p. 44) "a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos".

A pesquisa configura-se como qualitativa, exploratória e interpretativa. A primeira etapa do estudo consistiu em identificar produtos educacionais voltados para economia solidária do mestrado ProfEPT no período de 2018 a 2024 com a STRING de busca “Economia solidária” OR “ITCPS” (Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares). A pesquisa usou como base de dados o observatório do ProfEPT e a plataforma Educapes. Quando nessas buscas não foi encontrada a dissertação e/ou o produto educacional, foi usada como base de dados o site institucional do Instituto Federal correspondente ao ProfEPT.

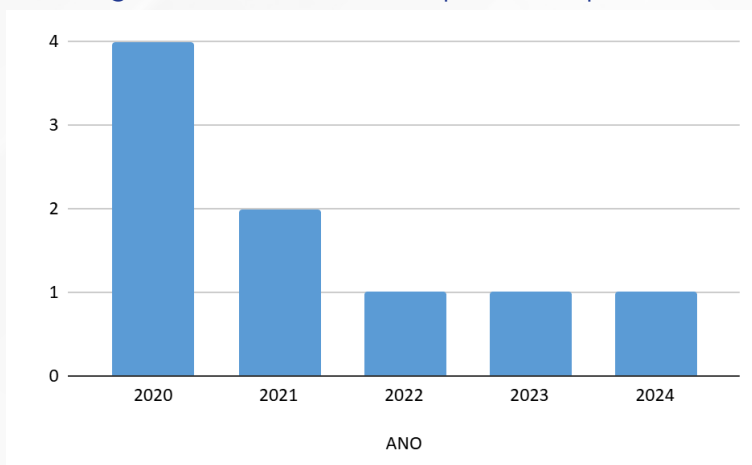
Com isso, os produtos educacionais foram classificados conforme a tipologia de acordo com a CAPES. E para o mapeamento dos PE, foi realizada uma categorização pelas seguintes características: quantidade de PE produzidos por ano, quantidade de PE produzidos em cada região do Brasil, quantidade de PE produzidos por cada IF, quantidade de PE por tipologia, quantidade de visualizações e downloads dos PE sobre ES, palavras-chaves dos PE, abordagem da dimensão “trabalho” nos PE e autores para referenciá-la.

Em relação ao levantamento realizado, será apresentado na próxima seção o processo de análise e quantificação dos dados obtidos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao utilizar a STRING de busca “Economia solidária” OR “ITCPS” obteve-se a quantidade de nove trabalhos publicados respectivamente: quatro em 2020, dois em 2021, um em 2022, um em 2023 e um em 2024. Apresenta-se, na figura 1, o mapeamento dos PE sobre economia solidária do ProfEPT produzidos por ano. Pode-se observar que a maioria dos produtos foram elaborados no ano de 2020.

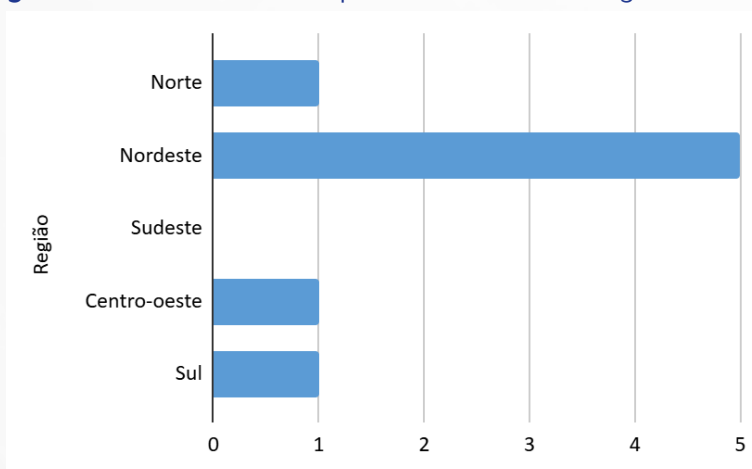
Figura 1 – Quantidade de PE produzidos por ano



Fonte: elaboração própria

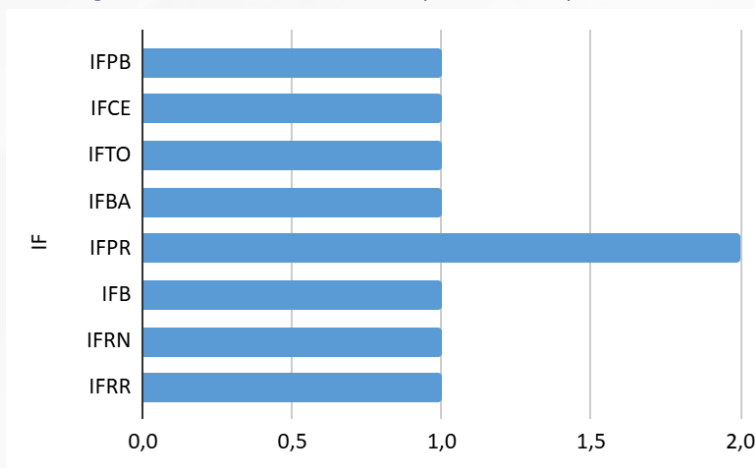
A maior parte dos PE encontrados foram produzidos por mestrados de IF's (IFPB, IFCE, IFTO, IFBA, IFRN) da região Nordeste (Fig. 2 e 3), isto pode ser correlacionado com a pesquisa do IPEA (2016), a qual informa que cerca de 41% dos empreendimentos de economia solidária do Brasil, são pertencentes a região Nordeste.

Figura 2 – Quantidade de PE produzidos em cada região do Brasil



Fonte: elaboração própria

Figura 3 – Quantidade de PE produzidos por cada IF

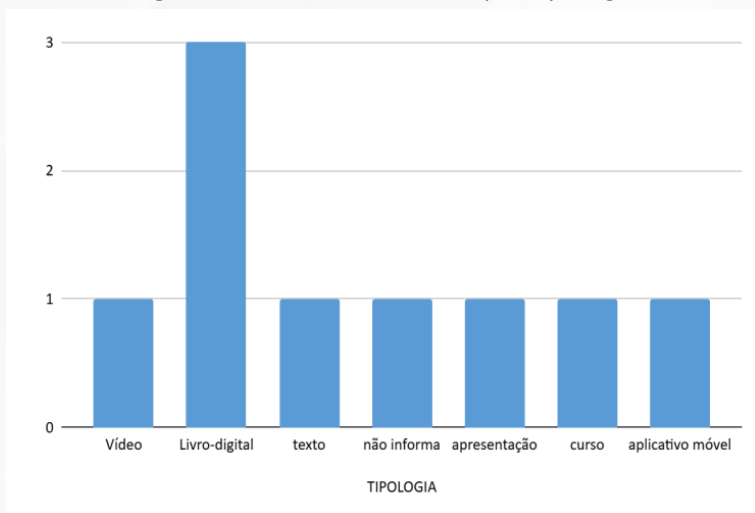


Fonte: elaboração própria

Na fig. 4 encontra-se o mapeamento dos PE quanto à tipologia sugerida pelo documento da CAPES (2019). Para fornecer sugestões de como acessar esses produtos e orientar sobre as suas tipologias foi criado um guia com esses materiais educativos que se encontra no link abaixo: <https://encurtador.com.br/l2OR8>

Observa-se que há uma variedade de tipologias, sendo predominante o livro-digital. Há um aplicativo móvel produzido por um mestrado do IFRN que ajuda no mapeamento de empreendimentos solidários/grupos produtivos. Já no quadro 1 constam os títulos dos PE encontrados e de suas respectivas dissertações.

Figura 4 – Quantidade de PE por tipologia



Fonte: elaboração própria

Quadro 1 - Produtos gerados pelo mestrado ProfEPT até 2024 sobre economia solidária

AUTOR (A)	NOME DISSERTAÇÃO	PE	ANO
ABREU	Contribuições para a formação omnilateral de caráter emancipatório dos empreendimentos econômicos solidários.	Mídias Educativas: da reflexão à prática dos Princípios da Economia Solidária.	2020
ARAUJO	O estudo da economia solidária no ensino médio integrado à educação profissional	Conceitos básicos de Economia Solidária	2020
DA SILVA	Feiras de economia solidária como espaço didático-pedagógico na Educação Profissional e Tecnológica	Guia didático para o ensino do conteúdo de economia solidária: uma proposta a partir da utilização das feiras de economia solidária	2020
SANTOS	A importância da extensão tecnológica desenvolvida pelas ITCPs para a travessia rumo à educação politécnica	Projeto Político Pedagógico da ITCP/IFBA	2020
GUERGO-LETO	O ensino de formas alternativas de gestão para alunos do curso técnico integrado em administração	O Cooperativismo e a Economia Solidária: seus princípios e valores	2021



AUTOR (A)	NOME DISSERTAÇÃO	PE	ANO
RIBEIRO	A economia solidária no compasso da Educação Profissional e Tecnológica	A Economia Solidária no compasso da Educação Profissional e Tecnológica: Um Guia sobre a inserção do tema no Instituto Federal do Paraná	2021
FROIS	A autogestão do trabalho, cooperativismo e economia solidária enquanto temáticas formativas para a EPT: uma proposta de curricularização da extensão para alcance da formação omnilateral	Guia orientativo para inserção da autogestão do trabalho, cooperativismo e economia solidária como temas que reforçam o trabalho enquanto princípio educativo na EPT: uma proposta de curricularização da extensão	2022
DA SILVA	Economia solidária e o fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais: um estudo sobre a atuação do instituto federal do rio grande do norte no território do mato grande	Aplicativo “ATIVEESOL”	2023
VILENA	Empreendedorismo de economia solidária: proposta de ação para ruptura da manutenção do modo de produção capitalista contemporâneo no contexto da educação profissional e tecnológica	Curso de empreendedorismo de economia solidária	2024

Fonte: Elaboração própria.

Para os produtos educacionais também se buscou informações sobre as suas visualizações e downloads na plataforma eduCapes. Até a data de 4/7/2025 os vídeos da autora ABREU (2020) contavam com 149 downloads, o vídeo 1 - introdução sobre os princípios da economia solidária foi o mais baixado com 36 downloads e o vídeo 2 - era o menos baixado com 15 downloads dentre os vídeos da autora ABREU (2020).

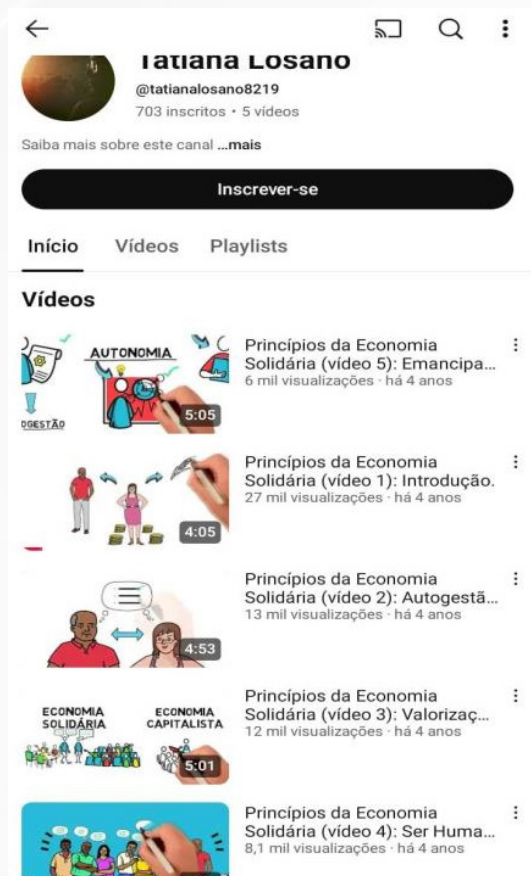
Os outros PE que possuem maiores downloads são dos autores ARAUJO (2020) e GUERGOLETTTO (2021). Sendo o PE de ARAUJO (2020), o que possuía o maior número com 126 visualizações. Sobre os outros cinco produtos educacionais não foram encontradas menções no portal eduCapes sobre visualizações e/ou downloads desses PE.

Quadro 2 – eduCapes e visualização e downloads dos PE sobre ES

AUTOR (A)	PE	Visualiza- ções	Downloads
ABREU	Mídias Educativas: da reflexão à prática dos Princípios da Economia Solidária.	15	Vídeo 1 – 36 Vídeo 2 – 15 Vídeo 3 – 32 Vídeo 4 – 36 Vídeo 5 – 30 TOTAL-149
ARAUJO	Conceitos básicos de Economia Solidária	126	119
DA SILVA	Guia didático para o ensino do conteúdo de economia solidária: uma proposta a partir da utilização das feiras de economia solidária	22	36
GUERGOLETTTO	O Cooperativismo e a Economia Solidária: seus princípios e valores	55	113

Os cinco vídeos da autora ABREU (2020) foram colocados no próprio Youtube da autora e possuem muitas visualizações. As informações coletadas nesse Youtube são até o dia 04/07/2025. O vídeo com maior visualização era o de introdução aos princípios da economia solidária com 27 mil visualizações, com mil marcações de gostei e 24 comentários. Já o vídeo de menor visualização possuía 6 mil visualizações, que é o vídeo princípios da economia solidária - emancipação e valorização da aprendizagem e formação com 289 marcações de gostei e 16 comentários.

Figura 5 – Youtube Tatiana Losano e vídeos de economia solidária

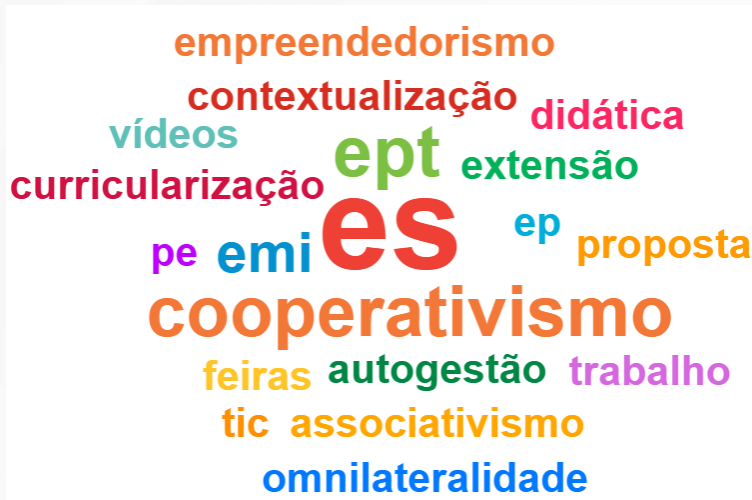


Fonte: Youtube Tatiana Losano

Quanto às palavras-chaves dos PE (fig. 6) voltados para ES, as que mais sobressaíram foram “economia solidária” com sete menções, “cooperativismo” e “Educação Profissional e Tecnológica (EPT)” com sete menções e “Ensino Médio Integrado (EMI)” com duas menções.



Figura 6 – Nuvem de palavras com as palavras-chaves dos PE de ES



Fonte: Elaboração própria.

O último item analisado nos nove PE foi a abordagem da dimensão “trabalho” diante da tratativa economia solidária”. Nos PE foi identificada a dimensão e qual autor foi mencionado para fazer o embasamento teórico, sobressaindo-se a menção ao aotor .

Quadro 3 – Abordagem da dimensão “trabalho” nos PE

Autor(a) do PE	Autor citado
ARAÚJO(2020)	SAVIANNI(2007)
DA SILVA(2020)	(ARAÚJO;FRIGOTTO, 2015)
FROIS(2021)	SAVIANI(2007)
SANTOS(2020)	(LIMA FILHO e CAMPELLO, 2010) (SAVIANI, 2007) (SAVIANI, 2011)
RIBEIRO(2021)	(II CONAES, 2010)
VILENA(2024)	(CIAVATTA, 2012)

Fonte: Elaboração própria.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que os PE encontrados e desenvolvidos entre 2018 e 2024 no mestrado ProfEPT se encontram distribuídos dentro da maioria das

categorias propostas para a tipologia de produtos pelo documento de área de Ensino.

Os produtos educacionais criados pelo mestrado ProfEPT em Economia Solidária constituem um importante repositório de conhecimento e instrumentos para a Educação Profissional e Tecnológica. Eles evidenciam o compromisso do programa em fomentar a educação omnilateral e a inovação pedagógica, concentrando-se em assuntos de importância para a sociedade.

A presença desses recursos em plataformas como Observatório ProfEPT, Educapes e YouTube torna mais fácil o acesso e a difusão do saber, possibilitando que professores, técnicos administrativos e alunos de todo o Brasil possam aproveitar essas contribuições.

6.REFERÊNCIAS

ABREU, T. L. Princípios da economia solidária. YouTube, 27 de agosto de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UC6_v5pt-jGxqye5ydt9s-qnQ>. Acesso em: 6 jul. 2025.

BRASIL, CAPES. Documento de Área – Ensino. Brasília, 2019.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. D.O.U. Seção 1, de 30 de dezembro de 2008. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=90891> Acesso em: 04 de setembro de 2024.

BRASIL. Lei nº 15.068, de 23 de dezembro de 2024. Dispõe sobre os empreendimentos de economia solidária e a Política Nacional de Economia Solidária; cria o Sistema Nacional de Economia Solidária (Sinaes); e altera a Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil). Disponível em: < <https://www.planalto.gov>.

br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L15068.htm> Acesso em: 06 de julho de 2025.

DIEESE. MTb. Disponível em: <<https://ecosol.dieese.org.br/glossario-de-variaveis.php>>. Acesso em: 31 julho de 2024.

DIEESE. O que é a Economia Solidária? - 2016. Disponível em:<<https://dieese.org.br/o-que-e-a-economia-solidaria.php>>. Acesso em: 22 fev. 2025.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GUERGOLETO, G. B. O ensino de formas alternativas de gestão para alunos do curso técnico integrado em administração- 2020. Disponível em:<https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8221033>. Acesso em 15 de julho de 2024.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. Fundamentos de metodologia científica. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

ONU - Organização das Nações Unidas. Resolução nº 77/281 da ONU. Disponível em:<<https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n23/118/71/pdf/n2311871.pdf>>. Acesso em :4 de setembro de 2024.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Rev. Bras. Educ. [online]. 2007, vol.12, n.34, pp.152-165. ISSN 1413-2478

SILVA, S.; CARNEIRO, L. Os novos dados do mapeamento de economia solidária no Brasil: nota metodológica e análise das dimensões socioestruturais dos empreendimentos. Relatório de Pesquisa. IPEA. 2016.

DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1676-4439.2017v16n1.36042>

SINGER, P. Introdução à Economia Solidária – 1ª ed. –. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2002.

SINGER, P.; SOUZA, A. R. A Economia Solidária no Brasil: a autogestão como resposta ao desemprego. São Paulo: Contexto, 2003.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT20.020

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: PERCEPÇÕES E POSSIBILIDADES DOS PRODUTOS EDUCACIONAIS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – PROFEPT

Bruno Mendonça Monteiro de Carvalho¹**André Suêlto Tavares de Lima²**

RESUMO

O Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT é voltado à elevação dos níveis de qualificação de servidores(as) públicos(as) federais e de integrantes da comunidade em geral, com funcionamento em rede, englobando instituições federais de ensino. Além da formação de mestres(as), o Programa proporciona a elaboração de Produtos Técnico-Tecnológicos – PTTs, também conhecidos como Produtos Educacionais – PEs, que, em suma, se configuram como novas tecnologias, recursos didáticos direcionados ao incremento direto ou indireto do ensino. É importante ressaltar que, conforme suas diretrizes conceituais, os PEs têm por finalidade contribuir com os processos formativos da diversidade dos seus públicos-alvo, nestes também incluídas as minorias. Em favor do aperfeiçoamento do fazer neste contexto de ensino, se mostra necessário o contínuo pensar acerca de suas nuances. Dessa forma, se constitui como escopo deste

- 1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Alagoas - AL, bruno.mendonca@ifal.edu.br;
- 2 Doutor e professor credenciado no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Alagoas - AL, andre.suelto@ifal.edu.br.

trabalho a verificação da efetiva contribuição do ProfEPT, no âmbito do Instituto Federal de Alagoas (Ifal), no que concerne às temáticas da diversidade, minorias e inclusão. o conhecimento e a discussão sobre as percepções de segmentos que integram o ProfEPT. Para tanto, por meio de análises apoiadas notadamente nas concepções de Paulo Freire e de pesquisas bibliográficas e documentais, de natureza qualitativa e objetivo exploratório, são analisados documentos institucionais, investigados PEs, bem como apresentadas e analisadas as percepções de grupos integrantes da conjuntura do Programa no Ifal. Como principais bases de dados para a pesquisa são utilizados o Observatório ProfEPT e a Plataforma eduCAPES. Os resultados obtidos refletem a efetiva contribuição do ProfEPT no Ifal com a inclusão e o com o respeito à diversidade.

Palavras-chave: Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Produtos Técnico-Tecnológicos, Produtos Educacionais, diversidade, ensino.

1. INTRODUÇÃO

Surgida com finalidades distintas das que são hoje exortadas por suas bases teórico-conceituais, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tem desempenhado papel fundamental na transformação da sociedade brasileira (Frigotto, 2007).

Neste sentido, com ênfase na diversidade e na inclusão social, esta análise transita pela contextualização e caracterização do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), sua concepção, natureza e função dos Produtos Técnico-Tecnológicos (PTTs); articula, por intermédio de pesquisas bibliográficas e documentais, de natureza qualitativa e objetivo exploratório, considerações sobre a normatividade interna, PPTs e percepções de determinados grupos participantes do Programa, culminando em recomendações para melhoria da atividades do Instituto Federal de Alagoas (Ifal).

O grau de relevância do tema tem relação com a centralidade da EPT relativa à inovação pedagógica e à inclusão social, elementos estes que estão alinhados com os desafios atuais de equidade, diversidade e protagonismo das minorias.

1.1 A Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

Ao longo do seu desenvolvimento, a EPT tem reverberado as tensões incidentes na sociedade brasileira. Como acentua Zatti (2023, p. 1), a história da educação brasileira é “marcada pelo dualismo e pela diferenciação entre a educação possibilitada aos trabalhadores e aquela oferecida às classes mais favorecidas”, o que ajuda a explicar o porquê da dificultosa consolidação de uma EPT emancipatória (Frigotto, 2007).

Nos anos de 1980, o país viveu “um novo cenário econômico e produtivo, com o desenvolvimento de novas tecnologias, agregadas à produção e à prestação de serviços” (Brasil, [2025?]), o que trouxe outros desafios de qualificação à EPT. Deste modo, o firmamento de uma educação que

integre teoria e prática e supere o caráter segregador e instrumental estabelecido em suas origens, é essencial para uma EPT democrática (Klem e Oliveira, 2024), a qual, atualmente, dispõe de grande oferta pública (Brasil, 2023).

Apesar da evolução teórica e normativa, a efetivação prática da inclusão e da diversidade enfrentam grandes desafios na EPT (Freitas e Cavalcante, 2022). Por exemplo, o estudo sobre “Acessibilidade curricular na EPT para discentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)” afirma que a inclusão não exige apenas ajuste técnico, mas a reestruturação curricular, cultural-institucional e o agir docente (Lima e Sousa, 2024). Por sua vez, A “Agenda Transversal Povos Indígenas” afirma a necessária consideração, pela EPT, das “potencialidades sociais, de gênero e orientação sexual, étnicas, [...], com vistas à superação das desigualdades e à valorização da diversidade [...]” (Brasil, 2024, p. 62).

Recentemente, em agosto de 2025, foi assinado o Decreto n.º 12.603/2025, que institui a Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (PNEPT) e o Sistema Nacional de Avaliação da EPT (SINAEP):

A nova legislação joga luz sobre a educação profissional e tecnológica (EPT), que busca a formação integral e cidadã do estudante, além de articular um conjunto de ações que visam [...] ao respeito à diversidade dos sujeitos e dos contextos educacionais em diálogo com o mundo do trabalho (Brasil, 2025).

Trata-se de um marco regulatório recente traduz o reconhecimento da EPT como componente substancial da educação brasileira e traz expectativa quanto à qualidade da oferta para os diferentes públicos discentes.

1.2 Origem e desenvolvimento do Programa ProfEPT

No âmbito da trajetória da EPT, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em consonância com demandas provenientes Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

gica (RFEPT), institui o ProfEPT, sob a modalidade mestrado profissional e funcionamento em rede nacional, o que amplia seu âmbito de incidência e favorece a diversidade regional, possibilitando o intercâmbio de conhecimentos e práticas entre diferentes instituições e locais (Ifal, [s.d.]; Ifes, 2025). A iniciativa se volta à inovação, à prática educativa e à produção de conhecimento a ser aplicado à realidade da EPT (Ifal, [s.d.]; Ifes, 2025).

O Programa surge como resposta à necessidade de qualificação de docentes e técnicos(as)-administrativa(as) e também se abre a membros da comunidade externa, que atendam a determinados critérios estabelecidos em edital, e é integrado por Instituições Associadas (IAs), das quais fazem parte diversos Institutos Federais (IFs), Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) e o Colégio Pedro II.

Além da formação do(a) mestre(a), o curso proporciona a elaboração de Produtos Técnico-Tecnológicos (PTTs), doravante chamados Produtos Educacionais (PEs), que se constituem como instrumentos de articulação entre as áreas de ensino, pesquisa, extensão administração e desenvolvimento institucional e de pessoas, se materializando como meios de transformação dos contextos educacionais (Pasqualli; Vieira; Castaman, 2018).

De acordo com a perspectiva inclusiva da EPT, diversos PEs do ProfEPT têm tratado de temáticas voltadas à diversidade e às minorias sociais (Bezerra, 2025). Florêncio et al. (2025) ressaltam que essa diversidade temática possibilita a evidência da heterogeneidade cultural e regional do país, tornando este Programa um campo privilegiado para inovação e inclusão social.

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa adota uma abordagem da pesquisa-ação. A escolha dessa abordagem se justifica pela dimensão dos elementos componentes do estudo, submetidos à uma análise que converge para a temática da diversidade, em prol da investigação da atualidade e o levantamento de

possíveis recomendações à inclusão das minorias, visando à transformação social (Thiollent, 2011). Para Freire (1996), toda pesquisa educativa é ato de libertação, pois implica problematizar a realidade e construir coletivamente novos horizontes de sentido. Deste modo, o presente estudo se insere no campo da educação emancipatória.

Estando revestida de natureza qualitativa, esta análise busca interpretar fenômenos em seus contextos naturais, não se debruçando com ênfase na representatividade numérica. Esse paradigma é apropriado para investigações em educação, nas quais o contexto, as relações e os discursos têm papel determinante na construção da realidade. Segundo Magalhães, Marques e Castaman (2022), a perspectiva inclusiva da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) requer que a investigação seja construída com os sujeitos e não sobre eles.

Portanto, a pesquisa-ação e natureza qualitativa oferecem instrumentos adequados para apreender a complexidade das experiências do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) no âmbito do Instituto Federal de Alagoas (Ifal). Tomando-se o objetivo como exploratório, são realizadas pesquisas bibliográficas e documentais.

2.1 Contexto e corpus da pesquisa

O estudo é realizado no Ifal, Instituição Associada (IA) ao ProfEPT.

São analisados documentos institucionais, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2024-2028 (Ifal, 2024) e seu Regimento Geral (Ifal, 2018), a fim de verificar a confluência entre estes e as bases fundantes do ProfEPT, bem como investigar e contextualizar a aderência dos PEs às políticas institucionais do Ifal.

Logo após, é efetuada a análise dos Produtos Educacionais (PEs), do ProfEPT/Ifal, no intuito de identificar aqueles que contemplam temas voltados às minorias, diversidade e inclusão. Para tanto, é estabelecido um

recorte temporal (2020-2024). O mapeamento dos PEs foi executado por meio de consulta ao Observatório ProfEPT e à Plataforma eduCAPES.

Em seguida, são analisados dados referentes às percepções de segmentos que integram o ProfEPT/Ifal e também o Programa em âmbito nacional. Sobre as informações obtidas, incidem análises qualitativas. Essas informações se constituem em recorte da pesquisa intitulada “Estratégias para a Efetiva Implementação de Produtos Educacionais do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica”, dissertação de autoria do mestrando, sob orientação do professor doutor, ambos assinantes deste artigo. Ressalte-se que a referida pesquisa está devidamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (Parecer nº 7.412.738, de 26 de fevereiro de 2025).

2.2 Técnicas e procedimentos de análise

Sob os documentos-base do Instituto, é realizado um exame documental, no intuito de averiguar a abordagem, as políticas internas e os meios práticos, pedagógicos e de gestão, alinhados às perspectivas do ProfEPT, mais notadamente, à diversidade e à inclusão.

Sobre os PEs, é efetuada análise documental de natureza qualitativa, a partir de uma perspectiva exploratória e interpretativa, permitindo compreender os significados que expressam e situá-los em seus contextos de produção, como indicam Lüdke e André (1986) e Cellard (2008).

No tocante aos dados das percepções de integrantes do ProfEPT, as informações foram obtidas por meio da aplicação de questionários estruturados e semiestruturados. Sobre elas, incide a análise qualitativa, visto que a profundidade do entendimento, demanda um estudo que transcenda a superficialidade numérica (Martins, 2004).

2.3 Limitações

Reconhecem-se limitações deste estudo relacionadas ao recorte temporal e espacial. Como bem observam Trevisan e Ziliotto (2023), as políticas institucionais variam amplamente entre os Institutos Federais (IFs), o que impacta a efetividade das ações inclusivas. Deste modo, os resultados aqui discutidos refletem a realidade do Ifal e podem não ser generalizáveis para toda a Rede Federal ou de aplicação integral em outra IA.

Outra limitação diz respeito ao acesso parcial a informações relacionadas, por exemplo, à implementação e à eficácia dos PEs. Ou seja, ainda há um vasto campo e outras nuances a serem trabalhadas. Entretanto, como salienta Freitas e Cavalcante (2022), mesmo em contextos com lacunas de dados, a análise qualitativa permite compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos ao contexto em que se insere.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 O Instituto Federal de Alagoas no ProfEPT

O Instituto Federal de Alagoas (Ifal) participa do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) desde 2018, tendo formado, desde então, mais de 90 mestres(as), entre seus servidores e membros da comunidade externa.

O Regimento Geral do Ifal apresenta a função social da instituição como a de “promover educação científico-tecnológica e humanística tendo o trabalho como princípio educativo, visando à formação do homem desenvolvido multilateralmente” (Ifal, 2018, p. 2), o que se atrela diretamente à formação humana integral e à conjugação de trabalho, ciência, tecnologia e cultura na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) (Cardoso et al., 2023).

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2024–2028 se constitui como principal instrumento de planejamento estratégico do Instituto, contendo as diretrizes pedagógicas e administrativas da instituição. A verticalização do ensino, a inovação pedagógica e a consolidação da pós-graduação, são enfatizados, além de destacada a relevância da inclusão e da diversidade como elementos que respaldam da gestão institucional (Ifal, 2024).

Há, ainda, a atuação de núcleos como o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi) e o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) que visam reforçar o compromisso com a diversidade e a inclusão (Ifal, 2018, 2024), alinhando-se aos preceitos de acessibilidade, justiça social e pluralidade cultural, o que também se configura como base de elaboração dos Produtos Educacionais (PEs) no âmbito do ProfEPT.

Mediante a análise dos documentos regentes das atividades do Ifal, percebe-se o alinhamento estratégico entre as políticas institucionais e os objetivos do ProfEPT, o que se coaduna com o preceitos a verticalização do ensino, a inovação e a inclusão na EPT. Ao estimular a criação de PEs contextualizados em sua realidade, a participação do Ifal acaba por favorecer a integração entre pesquisa aplicada e desenvolvimento social, refletindo o compromisso com a transformação social e com o fortalecimento da cidadania (Ifal, 2024).

Deste modo, o ProfEPT no Ifal não apenas detém o caráter de programa de pós-graduação, mas também, se constitui como ação sistêmica e potencialmente transformadora, passando a integrar-se às políticas educacionais, de inovação e de desenvolvimento humano da instituição.

3.2 Produtos Educacionais do ProfEPT/Ifal

O corpus foi obtido mediante consultas ao Observatório ProfEPT e à Plataforma eduCAPES, culminando em onze PEs, com dissertações defendidas entre 2020 e 2024. Os materiais analisados são:

Quadro 1 – Produtos Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, elaborados entre 2020 e 2023, no âmbito do Instituto Federal de Alagoas

Produto Educacional	Tipo	Autores(as)	Ano
Formação de Professores para Inclusão Escolar de Alunos Surdos	Curso	Melissa Rossana de Oliveira Menezes	2020
Proposta para Abordagem dos Temas HIV e AIDS em Cursos Técnicos de Nível Médio	Sequência Didática	Deyvison Campos dos Santos	2020
Etnias Indígenas Alagoanas	E-book	Adriana Cirqueira Freire	2020
Manual Pedagógico sobre os Paradigmas da Inclusão e Necessidades Educacionais Específicas	Manual	Taiza Lima da Cunha	2020
Acessibilidade Além do Olhar	Cartilha	Maria José Guerra	2021
Narrativas Quilombolas: memórias da comunidade do Alto do Tamanduá-AL	Documentário	Diego dos Santos Alves	2021
Nas Trilhas da Inclusão	Curso	Hérlei Mariano Martins Alves	2021
Rodas de Conversa: Diálogo com a Diversidade Sexual e de Gênero na Escola	Portfólio	Roberto Idalino Barros	2021
Inclusão, Cultura Surda e Noções de Libras no Ifal	Minicurso	Ermans Quintela Carvalho	2021
Cartilha Legal: inclusão do aluno com necessidades educacionais específicas	Cartilha	Jairo José de Souza	2022
Religiosidades Indígenas: Ancestralidade e Resistência	Livro Didático	Rêmia Vasconcellos Cavalcanti	2024

Fonte: Autoria própria, a partir de dados consultados no Observatório ProfEPT (2025) e na Plataforma eduCAPES (2025).

O PE “Formação de Professores para Inclusão Escolar de Alunos Surdos”, de Melissa Rossana de Oliveira Menezes (2020), propõe uma formação docente voltada para o acolhimento e a permanência de discentes surdos no Instituto Federal (IF). Com base na pesquisa-ação, a autora elabora um curso que orienta práticas pedagógicas inclusivas e críticas, alinhadas à concepção freiriana de aprendizagem mediada pelo diálogo e pelo reconhecimento da diferença (Menezes, 2020).

Em “Proposta para Abordagem dos Temas HIV e AIDS em Cursos Técnicos de Nível Médio”, Deyvison Campos dos Santos (2020) propõe um conjunto de atividades pedagógicas que articulam ciência, trabalho e cidadania. A proposta estimula o debate sobre saúde, sexualidade e prevenção no contexto dos cursos técnicos, contribuindo para a formação integral do trabalhador e para o enfrentamento do estigma social (Santos, 2020).

O e-book “Etnias Indígenas Alagoanas”, de Adriana Cirqueira Freire (2020), apresenta uma proposta de educação omnilateral, comprometida com a justiça social e o respeito aos povos originários. Inspirada em Paulo Freire e outros autores que embasam as diretrizes da EPT, a autora integra o ensino da história e da cultura indígena à prática educativa (Freire, 2020).

O “Manual Pedagógico sobre os Paradigmas da Inclusão e Necessidades Educacionais Específicas”, de Taiza Lima da Cunha (2020), se volta a desmistificar práticas excludentes e consolidar a inclusão como princípio da educação democrática. O manual busca orientar docentes sobre estratégias pedagógicas que promovam inclusão e apresenta a diversidade como fator essencial à formação humana (Cunha, 2020).

O PE “Acessibilidade Além do Olhar”, de Maria José Guerra (2021), amplia o debate sobre inclusão que se voltam à eliminação de barreiras arquitetônicas e atitudinais, em consonância com a Lei Brasileira de Inclusão. O trabalho exalta o papel das tecnologias assistivas e da formação docente na efetivação da acessibilidade, reforçando o vínculo da EPT com a equidade (Guerra, 2021).

No PE intitulado “Narrativas Quilombolas: memórias da comunidade do Alto do Tamanduá-AL”, Diego dos Santos Alves (2021) evidencia o compromisso da EPT com a formação integral e emancipatória, ao promover o entrelaçamento de saberes científicos com experiências sociais de grupo historicamente marginalizado. O estudo se baseia na pesquisa-ação e na história oral e o vídeo documentário proporciona a possível

inserção das memórias e identidades quilombolas no currículo do Ensino Médio Integrado (EMI) (Alves, 2021).

Em “Nas Trilhas da Inclusão”, Hérlei Mariano Martins Alves (2021) destaca o papel dos(as) técnicos(as)-administrativos(as) na promoção da inclusão na EPT. O PE dispõe sobre um curso de formação para servidores técnicos(as)-administrativos(as) em educação, reafirmando que a inclusão é uma responsabilidade coletiva e institucional (Alves, 2021).

O “Portfólio Rodas de Conversa: Diálogo com a Diversidade Sexual e de Gênero na Escola”, de Roberto Idalino Barros (2021), desenvolve uma metodologia dialógica para discutir questões LGBTQIA+ na EPT. Apoiando-se em Paulo Freire, o autor propõe rodas de conversa que valorizam o diálogo e a escuta como fundamentos de uma educação emancipatória. (Barros, 2021).

O minicurso “Inclusão, Cultura Surda e Noções de Libras no Ifal”, de Ermans Quintela Carvalho (2021), oferece um espaço de aprendizado sobre a cultura surda e Libras, visando fortalecer a acessibilidade comunicacional e cultural. O PE apresenta atividades práticas que articulam teoria e vivência, favorecendo a empatia e o respeito à diferença (Carvalho, 2021).

Na “Cartilha Legal: inclusão do aluno com necessidades educacionais específicas”, Jairo José de Souza (2022) enfatiza a importância do comprometimento coletivo para efetivar a inclusão. A cartilha destaca o papel dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) como espaços de mediação e fomento das políticas inclusivas no Ifal (Souza, 2022).

Por fim, o livro didático “Religiosidades Indígenas: Ancestralidade e Resistência”, de Rêmia Vasconcellos Cavalcanti (2024), estimula a reflexão sobre o xamanismo e as espiritualidades indígenas como expressões de resistência cultural e decolonialidade. A autora promove o diálogo entre saberes ancestrais e científicos, enfocando a educação como prática de valorização da diversidade (Cavalcanti, 2024).

3.2.1 Panorama geral dos Produtos Educacionais identificados

A análise dos PEs do ProfEPT/Ifal (2020-2024), dentre outras focos de discussão, evidenciou forte presença de temáticas voltadas às minorias, diversidade e inclusão. Também é relevante acentuar que a abordagem de tais temáticas demonstra a importância dada à humanização dentro do Programa.

No tocante aos pontos convergentes pode-se observar o uso de pesquisa-ação, a inspiração freiriana e o foco em problemas concretos do cotidiano institucional. Tais componentes demonstram a vinculação dos PEs à práxis.

Uma interessante observação, não analisada neste momento, se refere à temporalidade temática dos PEs: observe-se que, mormente, estão aglutinados nos anos de 2020-2021, anos de formação das primeiras turmas do ProfEPT/Ifal. Essa investigação talvez possa constituir foco de trabalhos posteriores.

3.3. Análise das Percepções sobre os Produtos Educacionais

Esta análise visa a compreensão dos padrões de produção, qualidade, divulgação e implementação dos PEs elaborados no curso de mestrado do ProfEPT/Ifal, percebidos por partícipes do Programa, contando também com manifestações de representantes de outras Instituições Associadas (IAs). Para tanto, são analisados dados de quatro grupos estratégicos: mestres(as) formados(as) pelo ProfEPT/Ifal, docentes do curso, gestores(as) do Ifal e coordenadores(as) de outras (IAs) que ofertam o mesmo curso de mestrado do Programa.

Os dados coletados se constituem em recorte da pesquisa intitulada “Estratégias para a Efetiva Implementação de Produtos Educacionais do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica”, de autoria do mestrando e orientada pelo professor doutor, ambos autores deste artigo. Os achados foram possibilitados por intermédio da aplicação de

questionários estruturados e semiestruturados aos participantes. Considerando a quantidade de integrantes de cada grupo participante e visando proporcionar maior eficiência à análise dos resultados, os questionários estruturados foram aplicados aos(às) mestres(as) e aos(às) coordenadores(as) de outras IAs; para docentes do ProfEPT/Ifal e gestores(as) do Ifal, questionários semiestruturados foram disponibilizados como meio de aprofundamento em pontos focais essenciais à obtenção destas percepções. Tais instrumentos foram aplicados e estiveram disponíveis para resposta durante o período de 25 de junho de 2025 a 27 de agosto de 2025.

As perguntas foram apresentadas de forma clara, concisa, objetiva e em número reduzido, visando favorecer um maior grau de respostas. Os critérios éticos foram obedecidos, estando a pesquisa aprovada pelo Pacerer nº 7.412.738, do Comitê de Ética em Pesquisa.

A análise a seguir visa identificar divergências, convergências, categorias e implicações práticas, possibilitando um panorama crítico a fim de subsidiar discussões acadêmicas e decisões institucionais.

3.3.1 Mestres(as) formados(as) no ProfEPT/Ifal

O questionário estruturado foi aplicado a população de 91 mestres(as), obtendo a participação de 37 respondentes.

Quanto ao grau de esforço dedicado ao PE: A grande maioria dos(as) mestres(as) (30 de 37) indicou grau máximo (5) de esforço aplicado à elaboração de seus PEs, enquanto apenas 6 indicaram grau 4 e 1 grau 3. Esse resultado evidencia que a produção dos PEs requereu considerável dedicação individual, refletindo um comprometimento elevado com a qualidade do material produzido.

Quanto ao grau de qualidade percebido em seu PE: 18 respondentes atribuíram grau 5 à qualidade dos respectivos PEs, 15 grau 4 e 4 grau 3. Embora a percepção geral seja positiva, observa-se um decréscimo no nível da qualidade percebida em algumas respostas, possivelmente

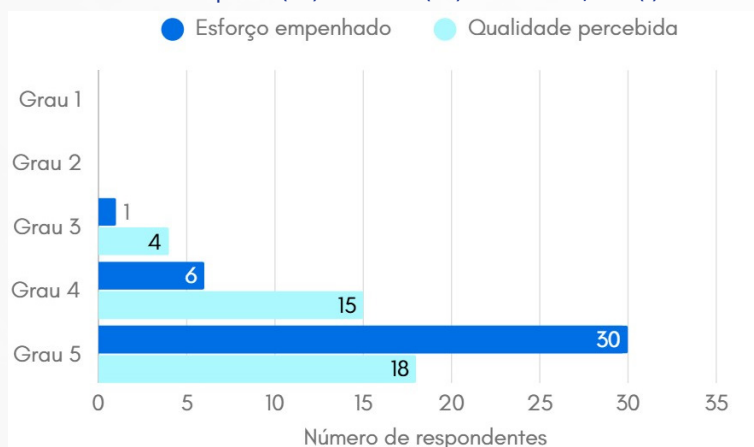
refletindo certa autocrítica e/ou níveis de exigência elevados entre os(as) mestres(as).

Quanto à expectativa de implementação do PE: 30 mestres(as) respondentes acreditavam que os PEs seriam implementados no Ifal, indicando confiança na aplicabilidade prática de suas produções, enquanto 6 não esperavam tal implementação e 1 preferiu não responder. Essa expectativa positiva, alinhada ao alto grau de esforço e qualidade percebidos, sugere uma congruência entre a intencionalidade da produção e a expectativa de impacto perante as atividades institucionais.

Interpretação detalhada: O conjunto desses dados indica que os mestres(as) percebem os PEs como instrumentos de alto valor pedagógico, com potencial transformador na instituição. O estudo dessas percepções sugere que a crença na implementação e a motivação dos(as) mestres(as) pode ter-se consolidado como um fator determinante na elaboração dos PEs.

Segue gráfico comparativo acerca de alguns aspectos analisados:

Gráfico 1 – Comparação do esforço empenhado frente à qualidade dos Produtos Educacionais elaborados pelos(as) mestres(as) – ProfEPT/Ifal (*) – 2020-2025



Legenda: (*) Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito do Instituto Federal de Alagoas.

Fonte: Autoria própria, com base em dados coletados com os(as) mestres(as) do ProfEPT/Ifal (*), no período de 25/06/2025 a 27/08/2025.

3.3.2 Docentes do ProfEPT/Ifal

Os questionários semiestruturados foram aplicados à população de 8 docentes, obtendo a participação de 4 respondentes.

Quanto ao grau de divulgação dos PEs no âmbito do Ifal: três docentes indicaram grau 2 e um grau 3, evidenciando um nível de percepção de baixa visibilidade institucional. Essa limitação na divulgação tende a comprometer o proveito prático dos PEs e prejudicar a efetividade de sua implementação.

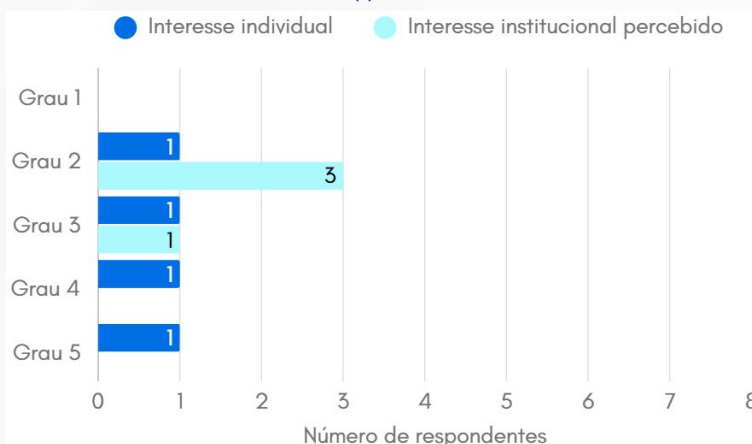
Quanto ao grau de interesse institucional do Ifal: três respostas grau 2 e uma grau 3 refletem um baixo interesse percebido do instituto na implementação dos PEs.

Quanto ao próprio grau de interesse: O interesse individual dos docentes variou de 2 a 5, mostrando que a percepção do engajamento pessoal supera a percepção de interesse institucional quanto à implementação de PEs. Com isso, também é aberto espaço para o possível estudo de fatores que estejam incidindo negativamente no interesse individual.

Quanto aos benefícios percebidos: Os(as) docentes ressaltaram a importância dos PEs para a formação integral, a inclusão, as metodologias contextualizadas, o desenvolvimento institucional e a colaboração acadêmica. Essas percepções indicam compreensão do papel estratégico e articulado dos PEs para melhoria das práticas pedagógicas e alinhamento com as políticas institucionais do Ifal.

Interpretação detalhada: A discrepância entre a percepção de interesse institucional baixo e interesse individual mais acentuado sugere que docentes têm a possibilidade de atuar com agentes impulsão, favorecendo a implementação dos PEs mesmo diante de limitações estruturais da instituição. Tal observação vem a reforçar a necessidade de políticas de incentivo à utilização de recursos produzidos em contextos de ensino (Fullan, 2009). O gráfico a seguir ilustra a disparidade identificada:

Gráfico 2 – Comparação entre o interesse individual, pela implementação dos Produtos Educacionais, com o interesse institucional percebido pelos(as) docentes – ProfEPT/Ifal (*) – 2025



Legenda: (*) Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito do Instituto Federal de Alagoas.

Fonte: Autoria própria, com base em dados coletados com os(as) docentes do ProfEPT/Ifal (*), no período de 25/06/2025 a 27/08/2025.

3.3.3 Coordenadores(as) de outras IAs

Os questionários estruturados foram disponibilizados para resposta aos(as) coordenadores(as) das demais 39 (IAs), obtendo 16 respostas.

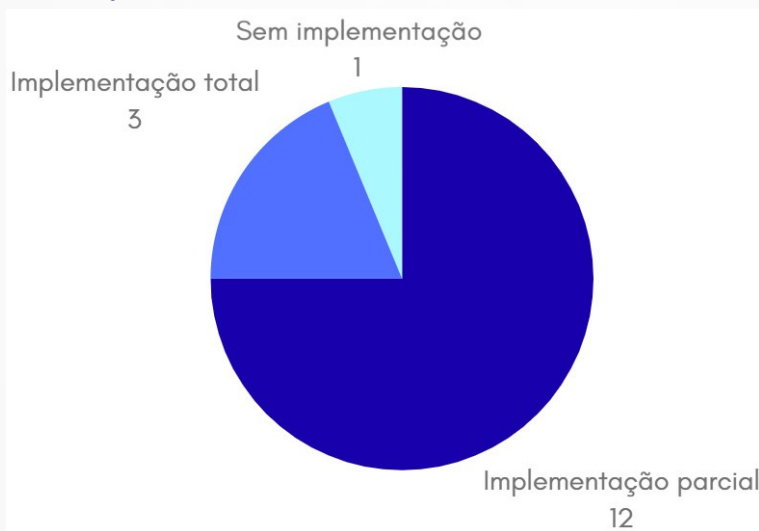
Quanto ao grau de divulgação: a maioria das respostas foi grau 3, seguida por 4, 2, 1 e 5, indicando moderação e heterogeneidade na percepção sobre a divulgação dos PEs nas respectivas instituições. Tal variabilidade leva a crer que fatores contextuais, como a cultura institucional e as políticas internas, influenciam tanto a percepção sobre a visibilidade dos PEs quanto o efetivo nível de divulgação.

Quanto à implementação: 12 respostas “Em parte” evidenciam que, embora haja algum uso dos PEs, a implementação plena ainda é limitada. Apenas 3 respostas indicaram implementação total e 1 não. Essa realidade reforça a necessidade de estratégias de acompanhamento e incentivo à utilização prática, bem como abre espaço para possíveis trocas de experiências exitosas.

Quanto ao grau de interesse institucional: Foi observada a variação de 2 a 5, com maior concentração em 3, indicando interesse moderado e potencial para expansão, caso sejam superadas barreiras estruturais nos contextos analisados.

Interpretação detalhada: A implementação parcial tende a refletir desafios típicos das organizações políticas internas de cada instituição, o que pode incluir incluindo necessidade de melhor adaptação dos PEs aos seus contextos de pretensa incidência, além de requerer, possivelmente, um maior engajamento dos grupos envolvidos. A exposição gráfica abaixo traduz a preponderância da implementação parcial dos PEs nas IAs respondentes:

Gráfico 3 – Estado das Instituições Associadas respondentes, no que concerne à implementação dos Produtos Educacionais do ProfEPT (*) – 2025



Legenda: (*) Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica.

Fonte: Autoria própria, com base em dados coletados com as Coordenações do ProfEPT (*), que responderam à pesquisa, no período de 25/06/2025 a 27/08/2025.

3.3.4 Gestores(as) do Ifal

Os questionários semiestruturados foram disponibilizados para resposta aos 6 membros integrantes da gestão institucional do Ifal, dentre

Pró-Reitores(as) e Diretor(a) de Gestão de Pessoas. Foram recebidas 3 respostas.

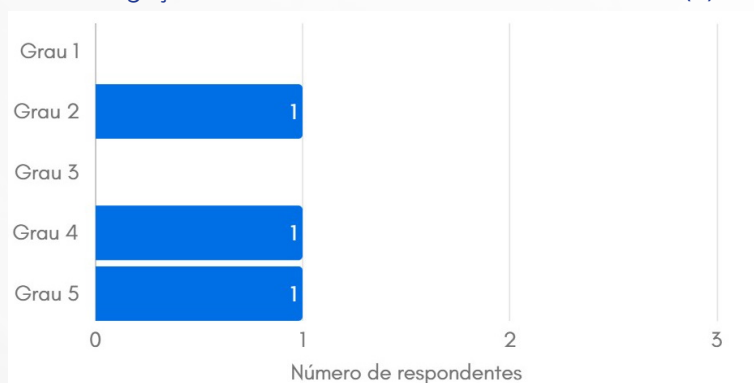
Quando ao grau de divulgação: As respostas foram distribuídas entre 2, 4 e 5, demonstram percepção heterogênea entre os participantes.

Quanto ao conhecimento sobre a implementação: Dois(uas) gestores(as) não identificaram PEs implementados, apenas um(a) confirmou, o que sugere certa lacuna na comunicação interna e no acompanhamento da utilização dessas produções científicas.

Quanto ao grau de interesse institucional e pessoal: Enquanto o interesse pessoal, para dois gestores, foi elevado (grau 5), o institucional foi variável (graus 2, 4 e 5), sugerindo que anseios individuais não necessariamente estão em compasso com a efetividade das políticas institucionais.

Interpretação detalhada: Os(as) gestores(as) percebem potencial nos PEs, mas a implementação efetiva esbarra em barreiras de comunicação e coordenação. Isso indica a necessidade de estratégias organizacionais que articulem o esforço individual dos envolvidos às decisões e práticas institucionais. Em relação à divulgação dos PEs, o gráfico a seguir apresenta os graus percebidos pelos(as) gestores(as) do Ifal que responderam à pesquisa:

Gráfico 4 – Grau percebido pelos(as) gestores(as) respondentes do Ifal (*), no que concerne à divulgação dos Produtos Educacionais do ProfEPT (**) – 2025



Legenda: (*) Instituto Federal de Alagoas; (**) Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica.

Fonte: Autoria própria, com base em dados coletados com os(as) gestores(as) do Ifal (*), que responderam à pesquisa, no período de 25/06/2025 a 27/08/2025.

3.3.2 Análise de Conteúdo

Para este estudo, é utilizada a Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), a qual se vale de um conjunto de técnicas de análise das comunicações, no intuito de obter, por intermédio de procedimentos específicos de explicação do conteúdo, fatores que possibilitem a inferência de conhecimentos relativos às mensagens.

A análise das respostas abertas dos docentes e gestores(as) permitiu identificar quatro categorias:

1. **Formação discente e inclusão:** Os PEs contribuem para desenvolvimento ético, crítico e inclusivo, preparando alunos para atuar com responsabilidade e inovação.
2. **Metodologias contextualizadas:** Os PEs fundamentados em pesquisa aplicada conectam teoria e prática, promovendo aprendizagem significativa e embasada nas diretrizes da EPT.
3. **Desenvolvimento institucional:** Os PEs têm a possibilidade de fortalecerem e favorecerem as práticas pedagógicas, as políticas educacionais e os recursos institucionais.
4. **Colaboração e visibilidade:** Os PEs detêm potencial de promoção da cooperação acadêmica, de compartilhamento de conhecimento e consequente desenvolvimento institucional.

No quadro abaixo, podem ser observados exemplos de manifestações, de gestores(as) respondentes do Ifal e docentes do ProfEPT/Ifal, que se articulam com as categorias acima elencadas:

Quadro 2 – Exemplificação das categorias identificadas por meio das manifestações de gestores(as) respondentes do Ifal (*) e docentes do ProfEPT/Ifal (**)

Categoria	Exemplo
Formação discente e inclusão	“Isso prepara os alunos para atuar de forma responsável e inovadora em suas áreas de atuação, promovendo uma educação mais completa e integral. Além disso, os produtos educacionais podem ter um impacto positivo ao serem projetados para atender às necessidades de alunos com deficiência, promovendo a inclusão e a acessibilidade, garantindo que todos os estudantes tenham oportunidades iguais de aprendizado” (docente).
Metodologias contextualizadas	“Os PEs são fundamentados em pesquisas e experiências práticas, o que contribui para metodologias mais eficazes, contextualizadas e significativas” (docente)
Desenvolvimento institucional	“Inovação aplicada à gestão estratégica: os produtos desenvolvidos no ProfEPT costumam propor soluções práticas e adaptadas à realidade da Rede Federal. Sua implementação pode qualificar processos de planejamento, gestão de projetos, monitoramento de indicadores e tomada de decisão” (gestor(a)).
Colaboração e visibilidade	“Seria importante mapear e divulgar as soluções já desenvolvidas por meio de um painel visual ou de um sistema de categorização, que organize os produtos por finalidade, área temática e potencial de aplicação, facilitando a identificação de demandas institucionais compatíveis” (gestor(a)).

Legenda: (*) Instituto Federal de Alagoas; (**) Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica.

Fonte: Autoria própria, com base em dados coletados, no período de 25/06/2025 a 27/08/2025, com gestores(as) respondentes do Ifal (*) e docentes do ProfEPT/Ifal (**).

3.3.3 Comparações entre os grupos pesquisados

Os grupos percebem o potencial impacto positivo dos PEs e demonstram interesse pessoal em sua implementação. Divergem quanto à percepção de divulgação e implementação o que indica, possivelmente, existirem lacunas de comunicação e de alinhamento institucional: enquanto os mestres(as) esperam implementação de grande amplitude, gestores(as) e coordenadores(as) percebem implementação parcial ou desconhecida.

3.3.4 Limitações

A insuficiência de dados sobre a efetiva implementação dos PEs impede a avaliação quanto à eficácia das referidas produções científicas. Ademais, considerando os grupos pesquisados, os resultados se referem preponderantemente ao Ifal, devendo ser trabalhados com parcimônia diante da realidade institucional de outras IAs.

3.3.5 Insights e implicações práticas

A discrepância entre a produção e a implementação dos PEs reflete desafios relacionados à transferência de recursos educacionais para o contexto prático. Destaque-se, também, que a percepção de possíveis impactos positivos pelos participantes evidencia que, por meio de estratégias institucionais adequadas e alinhadas, os PEs têm potencial transformador significativo (Fullan, 2009).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados provenientes dos corpora analisados nesta pesquisa permitem compreender que o Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), em sua execução no Instituto Federal de Alagoas (Ifal), tem desempenhado papel estratégico na consolidação de uma Educação Profissional e Tecnológica (EPT) inclusiva, democrática e socialmente referenciada. Para tanto, os Produtos Educacionais (PEs) endógenos, ou seja, aqueles desenvolvidos no âmbito do Programa no Instituto são exemplos de instrumentos-chave na materialização das concepções teóricas que fundamentam a atualidade da EPT. Essa constatação foi confirmada pelos resultados, que demonstram como os PEs do ProfEPT/Ifal têm proporcionado a reflexão crítica, a inovação e o diálogo com a diversidade.

Do ponto de vista institucional, as análises revelaram que a cultura de inclusão vem se fortalecendo, embora ainda existam desafios a serem superados. Verificou-se considerável número de PEs voltados a temáticas da diversidade, das minorias e inclusão e a consolidação de núcleos voltados ao acolhimento dessas realidades (Napne e Neabi). No entanto, também se revelou a necessidade de institucionalizar processos de implementação e acompanhamento dos PEs.

No que se relaciona à pedagogia, os PEs analisados apontam para a construção de um fazer prático, em consonância com Freire (1996) e Saviani (2007), de modo a valorizar o saber docente e admitir o educador como pesquisador e produtor de conhecimento. Isso vem a contribuir com os ideais de transformação social defendidos pela EPT e que se empenham, também, pela integração da teoria com a prática, visando à superação dessa dualidade.

As experiências abordadas ao longo deste trabalho confirmam que o ProfEPT, em sua realidade no Ifal, tem atuado como promotor de práticas inclusivas e respeito à diversidade e às minorias, favorecendo a valorização das múltiplas vozes e trajetórias que compõem o contexto educacional.

Como recomendações, propõe-se que o Ifal: incentive a utilização de PEs em suas atividades; amplie os canais formais de divulgação e integração dos PEs às políticas institucionais; acompanhe, por intermédio de indicadores de impacto, a atuação de PEs nas práticas institucionais; estimule a formação continuada em inclusão e diversidade, valendo-se, inclusive, de instrumentos de concretização desses conceitos, tais como os PEs do ProfEPT/Ifal e, além de outras ações correlacionadas, incentive a publicação científica e a difusão de experiências exitosas observadas em outras Instituições Associadas (IAs).

Os PEs do ProfEPT/Ifal trazem expressões concretas de uma EPT que se faz a partir das margens. Embora apresentem distintas abordagens e níveis de complexidade, convergem para a defesa de uma educação crítica, inclusiva e voltada à transformação social. Espera-se, portanto, que este Programa no âmbito do Ifal contribua não apenas para aprimorar

práticas de ensino e de gestão, mas também para a efetiva materialização das concepções humanísticas da EPT.

REFERÊNCIAS

ALVES, Diego dos Santos. **História, Memória e Imagem Quilombola: o vídeo educativo como recurso didático no currículo do Ensino Médio Integrado**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Alagoas, Maceió, 2021. Disponível em: <https://l1nk.dev/kE2k0>. Acesso em: 15 out. 2025.

ALVES, Hérlei Mariano Martins. **Contribuições dos Técnicos Administrativos em Educação nos Processos de Inclusão da Educação Profissional e Tecnológica**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Alagoas, Maceió, 2021. Disponível em: <https://l1nk.dev/qRI7g>. Acesso em: 15 out. 2025.

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

BARROS, Roberto Idalino. **Identidades LGBTQIA+ Silenciadas: Rodas de Conversa sobre Diversidade Sexual e de Gênero na Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Alagoas, Maceió, 2021. Disponível em: <https://l1nk.dev/bMAMh>. Acesso em: 15 out. 2025.

BEZERRA, Naliny Arantes. **Mapeamento de produtos educacionais voltados para a Educação Inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica no ProfePT**. 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Acre, Campus Rio Branco, Rio Branco, 2025. Disponível em: <https://l1nk.dev/gBDiS>. Acesso em: 13 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional e Tecnológica – Histórico**. [Brasília]: MEC, [2025?]. Disponível em: <https://acesse.one/MDuH0>. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional e Tecnológica celebra 114 anos**. [Brasília]: MEC, 2023. Disponível em: <https://acesse.one/q2XB4>. Acesso em: 11 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Assinado decreto que institui Política Nacional de EPT.** [Brasília]: MEC, 2025. Disponível em: <https://acesse.one/FOsgm>. Acesso em: 11 out. 2025.

BRASIL. Ministério do Planejamento e Orçamento e Ministério dos Povos Indígenas. **Agenda transversal: povos indígenas : PPA 2024-2027.** Brasília: MPO, 2024. Disponível em: <https://acesse.one/iq3HI>. Acesso em: 08 out. 2025.

CARDOSO, Maria Auxiliadora Fernandes; DE ABREU, Tatiana Losano; DO NASCIMENTO, José Mateus. A produção acadêmica sobre Formação Humana Integral na revista brasileira de educação profissional e tecnológica (2015-2022). **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 23, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://l1nq.com/QFsv8>. Acesso em: 18 out. 2025.

CARVALHO, Ermans Quintela. **A Promoção da Acessibilidade na Educação Profissional e Tecnológica: Reflexões sobre Cultura Surda e Libras por meio da Oferta de um Minicurso a Estudantes do Ensino Médio Integrado.** 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Alagoas, Maceió, 2021. Disponível em: <https://l1nk.dev/BXOB3>. Acesso em: 15 out. 2025.

CAVALCANTI, Rêmia Vasconcellos. **Religiosidades indígenas: ancestralidade e resistência.** 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Alagoas, Maceió, 2024. Disponível em: <https://l1nk.dev/PMqJe>. Acesso em: 15 out. 2025.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 2008.

CUNHA, Taiza Lima da. **O Manual Pedagógico como ferramenta de inclusão: um olhar reflexivo sobre os paradigmas educacionais do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas do Instituto Federal de Alagoas - Campus Piranhas.** 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Alagoas, Maceió, 2020. Disponível em: <https://l1nq.com/jdW1J>. Acesso em: 15 out. 2025.

DE MAGALHÃES, Dayana Rocha Gonçalves; MARQUES, Welisson; CASTAMAN, Ana Sara. Educação Profissional e Tecnológica: considerações sobre a perspectiva inclusiva das pessoas com necessidades específicas. **Revista Exitus**, n. 12, p. 48, 2022. Disponível em: <https://sl1nk.com/Qyc3V>. Acesso em: 13 out. 2025.

FLORÊNCIO, O. C. S; MELO, A. L. C. D; MERCADO, L. P. L. Contribuições do mestrado profissional e tecnológico para práticas educacionais com tecnologias: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 02, n. 25, p.1-23, ago. 2025. Disponível em: <https://l1nq.com/3utNf>. Acesso em: 13 out. 2025.

FREIRE, Adriana Cirqueira. **Educação Integrada e a Questão Indígena**: uma proposta de intervenção nos cursos de Ensino Técnico Integrado ao Médio do Instituto Federal de Alagoas. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Alagoas, Maceió, 2020. Disponível em: <https://acesse.one/qVyoG>. Acesso em: 15 out. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Aline Zorzi Schultheis de; CAVALCANTE, Ilane Ferreira. O estado do conhecimento sobre inclusão da pessoa com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 22, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://l1nq.com/hfeSv>. Acesso em: 8 out. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 (Especial), p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <https://l1nq.com/zZ63G>. Acesso em: 2 out. 2025.

FULLAN, Michael. **As forças da mudança**: explorando as profundezas das reformas educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GUERRA, Maria José. **Inclusão da Visão Monocular no Contexto da Educação Profissional, Orientações e Ações a Respeito**: uma abordagem dentro do Napne-Ifal. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Alagoas, Maceió, 2021. Disponível em: <https://acesse.one/H8aQT>. Acesso em: 15 out. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS (Ifal). **Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) – Apresentação**. Maceió, [s.d.]. Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/profept/apresentacao>. Acesso em: 12 out. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS (Ifal). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2024-2028)**. Alagoas: Ifal, junho de 2024. Disponível em: <https://encr.pw/whDpn>. Acesso em: 14 out. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS (Ifal). **Regimento Geral**. Alagoas: Ifal, setembro de 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/IFAL/Downloads/res-no-15-cs-2018-regimento-geral%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/IFAL/Downloads/res-no-15-cs-2018-regimento-geral%20(1).pdf). Acesso em: 16 out. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (Ifes). **Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) – Sobre o ProfEPT**. Vitória, publicado em 02 fev. 2017; última atualização em 24 mar. 2025. Disponível em: <https://sl1nk.com/4RGKp>. Acesso em: 12 out. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO (Ifes). **Regulamento geral do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT**. 2018a. Disponível em: <https://l1nq.com/tNQAc>. Acesso em: 2 out. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO (Ifes). **Anexo ao Regulamento Geral do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT**. 2018b. Disponível em: <https://l1nq.com/019EP>. Acesso em: 2 out. 2025.

KLEM, Ana Paula Fernandes; OLIVEIRA, Thiago Soares de. Educação profissional e tecnológica no Brasil e integração curricular: breves considerações. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v. 20, n. 2, p. 17, 2024. Disponível em: <https://l1nq.com/Y9Jd1>. Acesso em: 20 out. 2025.

LIMA, Isabel dos Santos, SOUSA, Jalva Lília Rabelo de. Acessibilidade Curricular na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) para Discentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Revista Amazônida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas**, v. 9, n. 4, p. 1-16, 2024. Disponível em: <https://sl1nk.com/Po102>. Acesso em: 7 out. 2025.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Heloísa H. T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, v.

30, n. 2, 2004. Disponível em: <https://l1nq.com/MS7DK>. Acesso em: 16 out. 2025.

MENEZES, Melissa Rossana de Oliveira. **Formação de Professores como recurso para a inclusão escolar de alunos surdos no contexto da Educação Profissional e Tecnológica**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Alagoas, Maceió, 2020. Disponível em: <https://sl1nk.com/waE4m>. Acesso em: 15 out. 2025.

PASQUALLI, R.; VIEIRA, J. de A.; CASTAMAN, A. S. Produtos educacionais na formação do mestre em educação profissional e tecnológica. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 4, n. 07, 2018. Disponível em: <https://l1nq.com/86uAM>. Acesso em: 13 out. 2025.

SANTOS, Deyvison Campos dos. **Desenvolvimento de Sequência Didática como Produto Educacional: os temas HIV e AIDS em módulos de aprendizagem**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Alagoas, Maceió, 2020. Disponível em: <https://sl1nk.com/6wjds>. Acesso em: 15 out. 2025.

SOUZA, Jairo José de. **A formação de professores para a educação inclusiva no ensino técnico: legislação e diretrizes**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Alagoas, Maceió, 2022. Disponível em: <https://l1nk.dev/LuBXf>. Acesso em: 15 out. 2025.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TREVISAN, Suzana; ZILIOOTTO, Denise Macedo. Políticas de inclusão de estudantes com deficiência nos institutos federais do Rio Grande do Sul. **Educação e Pesquisa**, v. 49, p. 1-18, 2023. Disponível em: <https://sl1nk.com/GiFgW>. Acesso em: 16 out. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007. Disponível em: <https://l1nq.com/BPHVT>. Acesso em: 18 out. 2025.

ZATTI, Vicente. Educação Profissional e Tecnológica: Espaço-Tempo de Formação Humana?. **Educação & Sociedade**, v. 44, p. 1-16, 2023. Disponível em: <https://l1nq.com/WCD5i>. Acesso em: 7 out. 2025.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT20.021

BIBLIOTECA DA ESCOLA TÉCNICA E SUA FUNÇÃO SOCIAL ATENDENDO A COMUNIDADE ESCOLAR IMPLANTANDO A AGENDA 2030 DA ONU COM BASE NOS ODS

Rosângela Maria Dias da Silva¹

RESUMO

Esta pesquisa analisou a atuação da biblioteca em promover o acesso à informação para a comunidade escolar em todas as idades direcionadas aos estudantes, professores, familiares dos estudantes (pais e responsáveis) com foco nos ODS e implementando a Agenda 2030 da ONU. Trata-se de Relato de Experiência que descreve ação realizada pela Biblioteca visando levar informação à Comunidade Escolar sobre temas como O papel da biblioteca; Saúde Bucal (Autocuidado); Hábitos Saudáveis de Alimentação (Nutrição) e Benefícios Assistenciais (Direito Previdenciário). Ações pautadas nas orientações divulgadas pela Federação Internacional das Associações e Instituições ligadas às Bibliotecas (IFLA) em seu documento ACESSO e OPORTUNIDADE PARA TODOS que norteiam Como as bibliotecas contribuem para a Agenda de 2030 das Nações Unidas. De acordo com a IFLA o acesso à informação que as bibliotecas podem oferecer respalda a Agenda 2030 da ONU. Tomou-se como base a Instrução Normativa N° 05/2011, D.O. PE artigo 11 São atribuições do profissional em biblioteca escolar: VII – articular o espaço da biblioteca enquanto ambiente pedagógico de formação do professor, do estudante e da comunidade. Realizada em comemoração ao Dia Nacional da

1 Mestra em Linguística e Ensino pela Universidade Federal da Paraíba - PB, rosangeladias-mestra@gmail.com

Biblioteca fazendo parte dos projetos desenvolvidos contemplando o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. O público alvo foram os estudantes dos 1º, 2º e 3º anos dos cursos de Marketing e Publicidade de uma Escola Técnica Estadual da cidade do Recife - PE. O referencial teórico está embasado em Armani (2006) no tocante a elaboração de projeto social; Bortoni-Ricardo (2008) no que tange à pesquisa qualitativa; Fraga & Decarli (2018) acerca da Saúde Socioemocional; Freire (1989) abordando a importância do ato de ler e a leitura do mundo. A pesquisa revelou que a biblioteca cumpriu seu papel social em levar informação contribuindo com a educação de qualidade e apoiando a Agenda 2030 da ONU.

Palavras-chave: Biblioteca, Responsabilidade Social, Autocuidado, ODS, Comunidade Escolar.

INTRODUÇÃO

As bibliotecas escolares não são apenas depósitos de livros, mas um espaço agradável onde pode-se trabalhar projetos que levem informação e gerem conhecimento em diversas áreas não somente desenvolvendo o gosto pela leitura e incentivando a produção escrita, como também contribuindo com a educação de qualidade e o bem-estar de toda a comunidade escolar.

A Agenda 2030 da ONU é um plano de Ação para as pessoas, para o planeta e para a prosperidade. Foram desenvolvidas 169 metas e 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que estimularão a ação para os próximos 15 anos em áreas de importância crucial para a humanidade e para o planeta: Pessoas, Planeta, Prosperidade, Paz e Parceria. O ODS 3 - Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades e o ODS 4 - Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos são os que destaca-se na proposta desse relato de experiência.

Um dos propósitos do ODS 3 - 3.d é Reforçar a capacidade de todos os países, particularmente os países em desenvolvimento, para o alerta precoce, redução de riscos e gerenciamento de riscos nacionais e globais de saúde. Já no ODS 4 - 4.3 Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade; 4.4 Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo.

Com base nos ODS citados a Biblioteca Escolar destacada neste relato de experiência desenvolve seus projetos procurando contribuir com a Agenda 2030 da ONU no que diz respeito a promover eventos que tragam informações sobre a saúde e bem-estar como também fornecendo educação de qualidade.

O bem-estar envolve a saúde socioemocional e também tem a ver com a afetividade no espaço escolar. Tomando como parâmetro o artigo AMORISMO: visualizando a afetividade no espaço escolar através da visão discente - os professores e cientistas Fraga & Decarli através desse estudo analisaram que a preocupação com os sentimentos e com as emoções no ambiente escolar e com aprendizagem foram abordados desde Freire (1992), Vigotsky (2003), Piaget (1993), Libâneo (1994) e muitos outros teóricos.

Portanto a Biblioteca escolar busca fazer ações que além de trazer informações pertinentes à saúde também promova um vínculo de afetividade incentivando o autocuidado com o corpo e a mente dos estudantes.

A coordenadora da biblioteca realizou um evento comemorativo em alusão ao Dia Nacional da Biblioteca levando quatro profissionais de áreas distintas: bibliotecária, dentista, nutricionista e advogada para uma conversa descontraída com os estudantes e comunidade escolar a fim de levar conhecimento e aprendizagem sobre cuidados com a saúde bucal, com a alimentação e conhecer direitos assistenciais.

METODOLOGIA

Faz parte do plano de ação da biblioteca trazer informação de todas as áreas conforme orienta a IFLA e para pessoas de todas as idades: os jovens (nossos estudantes) e adultos e idosos (familiares dos estudantes) e professores (com idades entre 25 e 65 anos).

No mundo hodierno valoriza-se a formação holística do ser humano, não apenas conhecimentos teóricos, mas um desenvolvimento da mente, corpo e valores, como um todo.

Conforme a Instrução Normativa nº 05/2011(Bibliotecas nas Escolas Estaduais) publicada em 08 de julho de 2011 no Diário Oficial do Estado de Pernambuco – Poder Executivo, pág. 25:

Dispõe sobre a Implantação, Implementação, Organização e Funcionamento de Bibliotecas Escolares no âmbito das escolas

da Rede Estadual de Ensino, considerando a biblioteca escolar como um ambiente pedagógico de formação, informação, cultura e lazer, sendo parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, de formação de leitores críticos e usuários da informação;[...] **RESOLVEM:** Art. 5º A proposta pedagógica da biblioteca, de que trata o inciso IV, do art. 2º, da presente Instrução, deverá:

I - estar em consonância com o projeto político – pedagógico da escola;

II - apresentar estratégias de mediação entre a biblioteca e a comunidade escolar;

[...]

V - conceber a biblioteca escolar como espaço vivo e dinâmico, cujas ações ultrapassem o mero empréstimo de livros e consultas para pesquisas, tornando-a local prazeroso, de valorização da cultura e da educação contribuindo para a formação de leitores e escritores;[...]. (D.O.PE, 2011, p. 25)

De acordo com o descrito acima na Instrução Normativa que regula o funcionamento da Biblioteca escolar percebe-se que a Biblioteca Library ETE Bom Bosco está cumprindo a sua função perante a comunidade escolar na qual encontra-se localizada. Trabalhando alinhada ao Projeto Político Pedagógico (PPP), mediando ações entre a biblioteca e comunidade escolar (estudantes, professores, familiares dos estudantes, administrativos e terceirizados). Demonstrando ser um espaço vivo, dinâmico, prazeroso que valoriza a cultura e educação e formando leitores críticos.

Destaca-se também no Art. 11 Atribuições do profissional em biblioteca escolar:

IV - compreender que a biblioteca é o espaço democrático da leitura por fruição, de formação, ampliação e aprofundamento dos conhecimentos, sendo seu acervo composto por documentos com suporte físico e virtual e diversificado e assuntos de acordo com o perfil da demanda existente na escola, considerando as necessidades de leitura de alunos professores e comunidade; [...]

VII - articular o espaço da biblioteca enquanto ambiente pedagógico de formação do professor, do estudante e da comunidade; [...]

XII – articular ações pedagógicas nas áreas de leitura e uso da informação em consonância com a equipe administrativa e pedagógica da escola; [...] (D.O. PE, 2011, p.25).

Percebe-se que a coordenadora da biblioteca fez jus de suas atribuições ao desenvolver projeto que levou informação a toda comunidade escolar fazendo da biblioteca um lugar vivo, dinâmico que valoriza a cultura, que promove formação para estudantes, professores e comunidade.

A proposta da ação realizada, a qual motivou a escrita desse relato de experiência foi levar informação sobre o papel da biblioteca para a escola e comunidade através da presença da Bibliotecária da Secretaria de Educação de Pernambuco a Sra. Marlene Barbosa que socializou com os presentes a Instrução Normativa e experiências vivenciadas no exercício de sua função como bibliotecária na rede estadual de ensino.

A segunda temática foi Saúde Bucal tratando do autocuidado com a escovação dos dentes para evitar a formação de placas e prevenir doenças diversas na gengiva e boca. Esse momento foi muito interativo uma vez que a convidada Dra. Anna Beatriz trouxe um material no formato de uma boca gigante com dentes superiores e inferiores e também uma escova de dentes gigante com a qual fez os movimentos corretos de escovação da gengiva, dentes e língua. Os estudantes interagiram satisfatoriamente com a dentista que através da sua dinâmica conseguiu prender a atenção de todos alertando para a importância do cuidado com a saúde bucal.

No terceiro momento a Nutricionista convidada Keyla de Holanda também interagiu com os estudantes através das informações nos slides com abordagem sobre alimentação para pré-treino e pós-treinos em academias; o perigo do uso excessivo dos embutidos e carnes processadas; a importância de alimentação saudável e de qualidade como frutas, verduras, legumes e folhas. E também alimentação para Diabéticos e Idosos.

Para finalizar o evento a Advogada Previdenciária Dra. Chussely Souza trouxe informações sobre Benefícios Assistenciais como Aposentadoria para pessoas com deficiência, por morte e outros. E também aposentadoria para os professores.

Todos os momentos vivenciados nessa ação podem ser conferidos através da rede social Instagram da Library.etedb pelos links abaixo:

<https://www.instagram.com/reel/DIUx-LiRZTRLCCgtdvm0cFoQLjkYPnjfLYXsGc0/?igsh=MW1xcHhibWJzMXkzeQ==> https://www.instagram.com/reel/DIV_-vGRvzQVZWC5sFFP7TDqwx5LtOjkDd8myg0/?igsh=MWJnazF4YXZkN2tyZW==

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No evento do Dia Nacional da Biblioteca os temas abordados foram: função da biblioteca escolar (bibliotecária); saúde bucal – cuidados e doenças (dentista); cuidados com a alimentação para jovens, adultos e idosos, como também o tipo de alimentação ideal antes e após treinos em academias e exercícios físicos (nutricionista); e por fim benefícios assistenciais como aposentadoria para pessoa com deficiência, licença maternidade, auxílio doença, acidentes e outros (advogada).

Figura 1 - Dentista



Fonte: Instagram da Biblioteca disponível em: https://www.instagram.com/reel/DIV_-vGRvzQVZWC5sFFP7TDqwx5LtOjkDd8myg0/?igsh=MWJnazF4YXZkN2tyZW== Acesso em: 12 abr 2025



Como já descrito no segmento Metodologia deste artigo a dentista compartilhou as informações de forma muito interativa com os estudantes e comunidade escolar, podendo ser visualizado na página do Instagram da biblioteca através do link acima disponibilizado.

A nutricionista utilizou slides informativos e também agiu de forma completamente interativa respondendo às perguntas que os estudantes fizeram durante sua participação.

Figura 2 - Doenças



Fonte: Slides da nutricionista Keyla de Holanda

A nutricionista alertou para doenças crônicas que acometem pessoas em todas as idades e a importância de uma alimentação saudável e equilibrada para nutrir nosso corpo e ajudar a prevenir algumas doenças, e também comentou sobre enfermidades decorrentes de hábitos errados de alimentação.



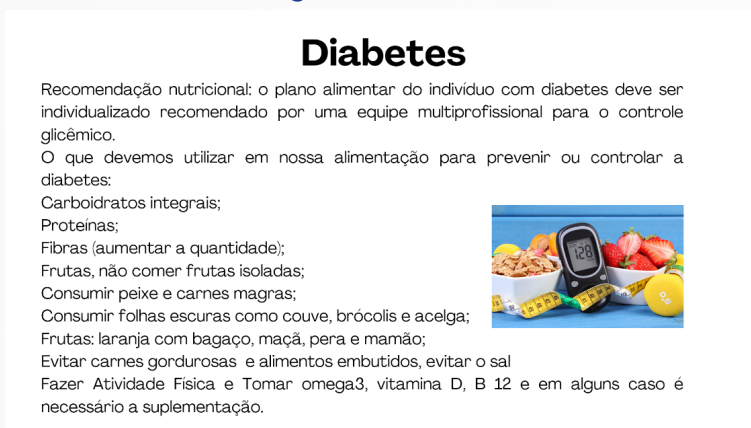
Figura 3 – Alimentação Pós-treino



Fonte: Slides da nutricionista Keyla de Holanda

Muitos de nossos estudantes frequentam academias, porém nem todas as pessoas que têm o hábito saudável de exercitar-se utilizam a alimentação correta antes e depois dos treinos o que pode comprometer a realização dos exercícios e não obter o resultado esperado. Daí a importância das orientações trazidas pela nutricionista que pode-se comprovar pela figura acima.

Figura 4 - Diabetes



Fonte: Slides da nutricionista Keyla de Holanda

Na escola têm estudantes Diabéticos, mesmo que a faixa etária deles esteja entre 14 e 18 anos; essa doença acometia pessoas com idade acima dos 50 anos, porém na atualidade até crianças sofrem desse problema.



Sendo pertinente falar do assunto e ter as orientações de profissionais multidisciplinares para auxiliar no tratamento.

A coordenadora da biblioteca preparou material informativo para ser distribuído com a comunidade escolar cumprindo o papel da biblioteca em divulgar informação contemplando os ODS 3 Saúde e Bem-estar e ODS 4 – Educação de Qualidade. O folder foi confeccionado com as informações cedidas pela nutricionista através dos slides preparados com muita responsabilidade e profissionalismo.

A biblioteca é esse espaço vivo, interativo, de produção de conhecimento, cultura, comprometido com a saúde socio-emocional e formação holística que envolve o autocuidado. Não apenas um depósito de livros e mediadora de leitura. Trabalhando em sintonia com o PPP da escola e com a formação técnica e profissional dos estudantes contribuindo com a produção de material pedagógico baseado nos cursos de Marketing e Publicidade oferecidos na escola.

Uma das fontes consultadas pela BNCC sobre a temática da Educação Socioemocional foi a Revista Educação que entrevista Pamela Bruening, especialista norte-americana, que fala sobre conceitos de educação socioemocional e os benefícios de sua implantação nas escolas:

A Educação Socioemocional (em inglês, SEL – Social Emotional Learning) é o processo através do qual os alunos aprendem, dentro do currículo escolar, a refletir e efetivamente aplicar conhecimentos e atitudes necessários ao longo da vida escolar, educando os corações, inspirando mentes, materializando projetos e contribuindo para a transformação desses estudantes pela educação. (Revista Educação – Notícia – Edição 251)

Transformar os estudantes pela educação é a principal meta dos professores e profissionais que trabalham em todos os setores da escola. Aprender a refletir, inspirar mentes e materializar projetos são ações exercitadas diariamente no ambiente escolar. Cuidar da mente e do coração e tudo o que diz respeito às emoções é desafiador nessa última década na qual lida-se com uma sociedade doente de depressão e ansiedade.

Falava-se em doenças psicossomáticas, causadas por problemas emocionais que adoeciam o corpo. E cada vez mais as causas das doenças são de origem emocionais. Daí a importância do autocuidado, hábitos saudáveis de alimentação e exercícios físicos.

Figura 5 – Folha nº 1 do Folder



Fonte: Produzido pela autora.

E aqui estão as duas páginas do folder informativo que foi entregue a todos os participantes do evento. Com o propósito de fixar as principais informações compartilhadas pela nutricionista e registrar mais uma ação da biblioteca escolar comprometida com a informação e educação equitativa e de qualidade, principalmente nesta data comemorativa para as bibliotecas.

Figura 6 – Folha nº 2 do Folder



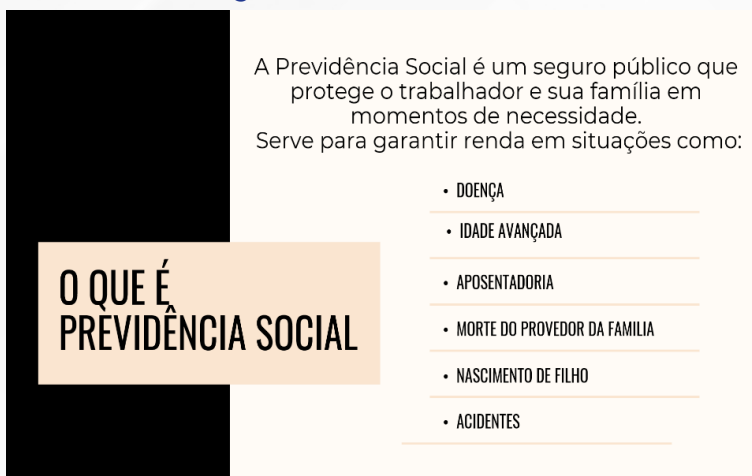
Fonte: Produzido pela autora.

É muito importante obter informações sobre os direitos previdenciários e principalmente referente aos Benefícios Assistenciais e Aposentadoria. Muitos de nossos estudantes são criados por avós; têm na família pessoas portadoras de deficiência; algumas estudantes concluíram o ensino médio grávidas; tivemos estudantes que perderam o pai; alguns tiveram familiares vítimas de acidentes. Desse modo as informações trazidas pela advogada convidada Dra. Chussely Souza foram altamente esclarecedoras.

Não é comum estar diante de uma advogada para tirar dúvidas sobre esses assuntos. A biblioteca agiu como mediadora desse encontro para essa roda de conversa e momento interativo de esclarecer dúvidas



Figura 7 – Previdência Social



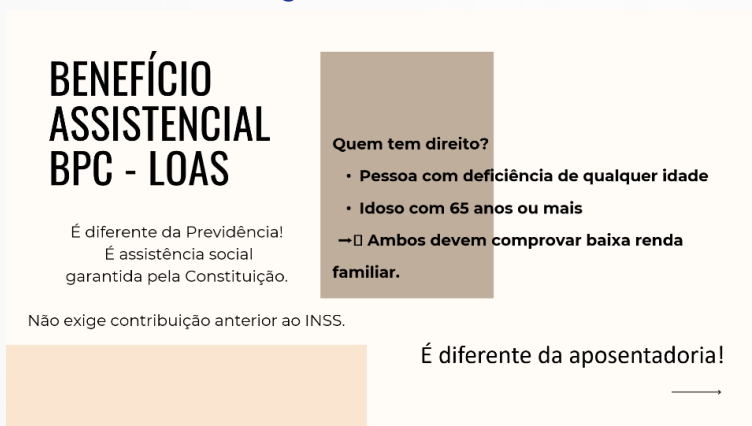
O QUE É PREVIDÊNCIA SOCIAL

A Previdência Social é um seguro público que protege o trabalhador e sua família em momentos de necessidade. Serve para garantir renda em situações como:

- DOENÇA
- IDADE AVANÇADA
- APOSENTADORIA
- MORTE DO PROVEDOR DA FAMÍLIA
- NASCIMENTO DE FILHO
- ACIDENTES

Fonte: Slides da advogada Chussely Souza

Figura 8 – Benefícios



BENEFÍCIO ASSISTENCIAL BPC - LOAS

É diferente da Previdência!
É assistência social garantida pela Constituição.

Não exige contribuição anterior ao INSS.

Quem tem direito?

- Pessoa com deficiência de qualquer idade
- Idoso com 65 anos ou mais

→ Ambos devem comprovar baixa renda familiar.

É diferente da aposentadoria!

Fonte: Slides da advogada Chussely Souza

E finalizando o evento a advogada previdenciarista trouxe informações importantíssimas sobre Benefícios Assistenciais que tanto contemplam acidentes, pessoas com deficiências, gestantes, idosos e outros.

A coordenadora da biblioteca embasou-se nas concepções de Armani (2006) refletindo a maneira como os projetos contribuem com o enfrentamento dos problemas e vale salientar que:

Os projetos podem contribuir com o enfrentamento dos problemas, mas não solucioná-los por si só. Há várias formas de os

projetos contribuírem para a resolução dos problemas sociais: eles podem trazer certas questões para o conhecimento e o debate público; eles podem promover a experimentação e a inovação metodológica; podem fortalecer organizações comunitárias e a participação na vida política e social; eles também podem ajudar na recuperação da auto-estima e da dignidade humana de setores sociais excluídos[...]. (ARMANI, 2006, p.15)

A metodologia que trabalha com Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) procura engajar os estudantes para realizar uma intervenção no sentido de buscar a solução para um determinado problema. Conforme visto acima, Armani explica que os projetos não têm a função somente de resolver problemas, mas propor reflexões sobre a situação, debates e promoverem experimentação e inovação metodológica. E uma das vantagens apontadas é a recuperação da auto-estima e dignidade humana.

Paulo Freire apontava a importância de considerar o mundo no qual o estudante vivia e fazia parte e o conhecimento que ele trazia de vida. E valorizava a leitura de mundo que precede a leitura da palavra escrita.

A importância do ato de ler de acordo com Paulo Freire (1989):

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado – e até gostosamente – a “reler” momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim construindo. (FREIRE, 1989, p.9)

Freire relata que foi levado a “reler” momentos da sua memória que fizeram parte da “infância, adolescência e mocidade”. E os nossos estudantes que estão na fase da adolescência precisam de experiências saudáveis e aprendizados consistentes que produzam uma memória agradável.

É importante conhecer a realidade dos estudantes e da comunidade a qual a escola atende. E promover ações dentro das ODS já citadas anteriormente para contribuir com uma educação de qualidade através da qual

os estudantes sintam-se inseridos, valorizados, pertencentes, protagonistas. Melhorando sua auto-estima, cuidando da saúde socioemocional, incentivando o autocuidado e garantindo a sua formação holística.

De acordo com Zimerman (2012) o significado encontrado no livro: Etimologia de termos psicanalíticos:

Holístico: a evolução que acompanha o ser humano durante longos milênios, na atualidade, manifesta uma larga supremacia de um pensamento totalista, ou seja, holístico, de acordo com a etimologia, dessa palavra, que deriva da raiz grega holos (ou ollon), que significa partes organizadas de uma totalidade, em que as partes dos diferentes fenômenos da natureza do ser humano, por mais importantes que elas sejam, na atualidade, não são mais vistas isoladamente; antes, a relevância incide no todo, que resulta da forma de combinação e dos arranjos das diversas partes constituintes da totalidade, cada uma delas desempenhando algum tipo de função. (ZIMERMAN, 2012, p. 151)

Portanto realizar ações que buscam o desenvolvimento completo do estudante no seu intelectual, mental, emocional é promover a educação socioemocional e holística.

Ademais implementando a AGENDA 2030 da ONU com foco nos ODS 3 e 4 e seguindo as orientações da IFLA:

Figura 9



Fonte: <<http://bibliotecas.dglab.gov.pt/pt/noticias/Paginas/BibliotecasAgenda2030.aspx>> Acesso em: 07 jul 2025.

Tendo como base a figura acima note-se que a IFLA sugere no ODS 3 – Acesso público à informação sobre saúde e bem estar nas bibliotecas públicas para contribuir com que todas as pessoas e famílias sejam saudáveis. E no ODS 4 – Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

Retomando às explicações de Freire sobre a leitura do mundo vale ressaltar o papel do estudante em escrevê-lo ou de reescrevê-lo.

Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 2021, p. 50-51)

Não somente através de leituras podemos transformar nossas mentes e o mundo no qual vivemos. Como explicou Freire (1998) acima, a palavra dita também flui do mundo e da leitura que fazemos dele. E a prática do professor através das ações que realiza contribuem para reescrevê-lo e transformá-lo.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2021) “a pesquisa qualitativa procura entender; interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto.” A autora também faz reflexão sobre a atuação do professor pesquisador:

Quando se voltam para análise da eficiência do trabalho pedagógico, esses pesquisadores estão mais interessados no processo do que no produto. Também não estão à busca de fenômenos que tenham status de uma variável explicação, mas sim dos significados que os atores sociais envolvidos no trabalho pedagógico conferem às suas ações, isto é, estão à busca das perspectivas significativas desses atores. Em outras palavras, o pesquisador nas ciências sociais, incluindo aí a pesquisa educacional, é parte do mundo social que pesquisa. Ele age nesse mundo social e é também capaz de refletir sobre

si mesmo e sobre as ações como objetos de pesquisa nesse mundo. Essa sua capacidade é denominada, na literatura especializada, **reflexividade**. (BORTONI-RICARDO, 2021, p. 41)

O pesquisador como cientista social ao fazer suas análises não pode ser totalmente objetivo, porque suas crenças, valores e visão de mundo influirão na sua percepção e conclusões.

Desse modo o relato de experiência aqui descrito tem o caráter reflexivo ao qual Bortoni-Ricardo pontua na citação em destaque. A coordenadora da biblioteca faz parte do mundo social da pesquisa que realizou e conseqüentemente é uma das autoras sociais que está contribuindo para fazer a reescrita do mundo, como trata Freire, e através do projeto realizado com a ação comemorativa do Dia Nacional da Biblioteca trazendo informação valiosa para a comunidade assistida pela escola.

Bortoni-Ricardo (2021) chama a atenção para o momento da coleta de dados “Um momento muito importante da coleta de dados é quando o pesquisador passa a limpo suas anotações.” E enfatiza sobre a reescrita: “A atividade da reescrita favorece a reflexão e permite que elementos que passaram despercebidos mereçam mais atenção.”

Esse trabalho reflexivo do professor, que faz parte dos autores sociais da pesquisa e contribui através da sua reescrita do mundo para a transformação dos estudantes e a construção de um mundo melhor, deve ser apoiado pela gestão da escola, secretarias de educação e instituições de fomento à pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta inicial da ação realizada pela Biblioteca Escolar com o intuito de levar informação para estudantes, professores, familiares dos estudantes e demais integrantes da comunidade escolar foi alcançada de forma integral. As profissionais convidadas: Bibliotecária, Dentista, Nutricionista e Advogada todas altamente experientes e capacitadas trouxeram informações pertinentes sobre a Ação da Biblioteca e do profissional em

biblioteca escolar; Saúde Bucal e auto-cuidado; Alimentação para pré-treino e pós-treino, Diabetes e restrições alimentares; e a alimentação da pessoa idosa; como também Benefícios Assistenciais e aposentadoria de professores e pessoas com deficiência.

Deixando aqui uma reflexão de Freire (1996, p.69) “Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender”. E o autor defende que “Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”.

O projeto cumpriu o que rege a Instrução Normativa 05/2011 do D.O. PE tanto em relação ao funcionamento da biblioteca escolar, bem como as atribuições do coordenador da biblioteca em articular o espaço da biblioteca enquanto ambiente pedagógico de formação do professor, do estudante e da comunidade.

Ademais contribuiu para a implantação da Agenda 2030 da ONU através dos ODS 3 e 4 para o bem-estar e uma educação equitativa e de qualidade.

Vale acrescentar que são poucas as pesquisas voltadas ao estudo sobre as bibliotecas escolares e sua função social para a comunidade escolar, na maioria das vezes as pesquisas tomam como objeto de estudo bibliotecas universitárias. Quando a temática aborda bibliotecas escolares contemplam normalmente o ensino fundamental e o despertar do gosto pela leitura. Faz-se necessário direcionar o olhar para este outro ângulo o do papel de informar, promover formação para professores e apoiar a Agenda 2030 da ONU.

REFERÊNCIAS

ARMANI, D. Como elaborar projetos?: Guia prático para elaboração e gestão de projetos sociais. Porto Alegre: **Tomo Editorial**, 2006.

Bibliotecas, Arquivos e Desenvolvimento sustentável como contribuir para a Agenda 2030 da ONU. Disponível em: <<http://bibliotecas.dglab.gov.pt/pt/noticias/Paginas/BibliotecasAgenda2030.aspx>> Acesso em: 10 jun 2025

BORTONI-RICARDO, S. M. 1945 – O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa / Stella Maris Bortoni-Ricardo. – São Paulo: **Parábola Editorial**, 2008.

FRAGA, C.C. & DECARLI, C. (2018) Amorismo: Visualizando a afetividade no espaço escolar através da visão discente. **Revista Acadêmica Licência&acturas**, v.6, Volume 06, número 01, 2018. p. 93-104. Disponível em:<<https://old.licenciaeacturas.com.br/index.php/licenciaeacturas/article/view/143>> Acesso em: 15 nov 2023

FREIRE, P. 1921-1997 A importância do ato de ler: em três artigos que se completam / Paulo Freire. – 52. Ed. – São Paulo: **Cortez**, 2021

FREIRE, P. 1921 – A importância do ato de ler: em três artigos que se completam / Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: **Cortez**, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4)

FREIRE, P. – Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: **Paz e Terra**, 1996 (Coleção Leitura)

IFLA – International Federation of Library Associations and Institutions – Acesso e oportunidades para todos: Como as bibliotecas contribuem para a agenda de 2030 das Nações Unidas. Disponível em:<<https://www.instagram.com/reel/DIU-x-LiRZTRLCCgtdvm0cFoQLjkYPnjfLYXsGc0/?igsh=MW1xcHhibWJzMXkzeQ==>> Acesso em: 07 jul 2025

Revista Educação – Edição 251 – A história, os pilares e os objetivos da educação socioemocional. Publicado em 01/08/2018. Disponível em:<<https://revistaeducacao.com.br/2018/08/01/historia-os-pilares-e-os-objetivos-da-educacao-socioemocional/>> Acesso em: 20 out 2025

ZIMERMAN, D. E. – Etimologia de termos psicanalíticos [recurso eletrônico] / David E. Zimmerman. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: **Artmed**, 2012. Disponível em:<https://www.google.com.br/books/edition/Etimologia_de_Termos_Psicanal%C3%ADticos/JWxKSx_C_MvQC?hl=pt-BR&gbpv=1> Acesso em: 01 out 2025