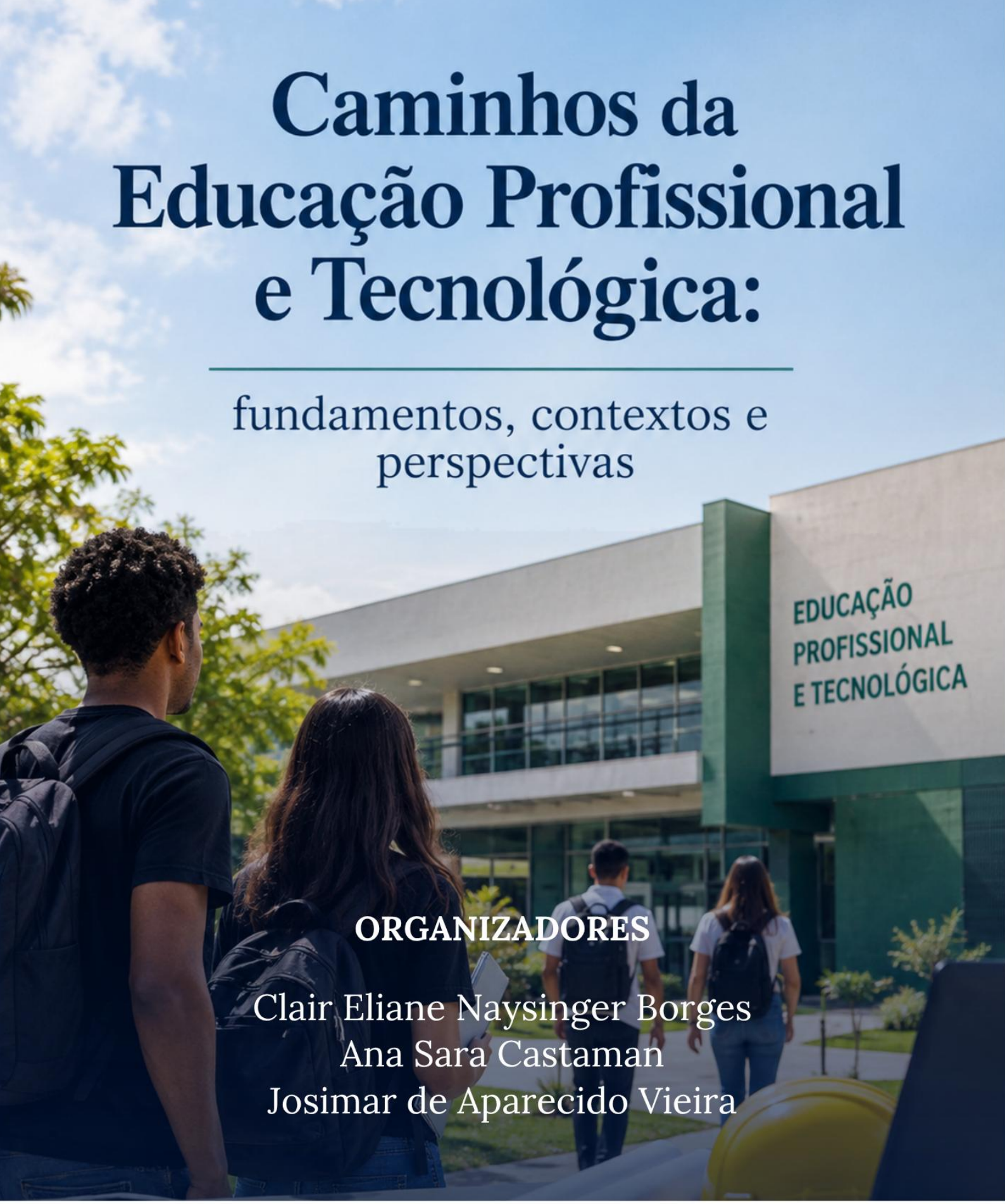
Caminhos da Educação Profissional e Tecnológica:

fundamentos, contextos e perspectivas



ORGANIZADORES

Clair Eliane Naysinger Borges
Ana Sara Castaman
Josimar de Aparecido Vieira

Editora Poisson

PROFEPT
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Organizadores
Clair Eliane Naysinger Borges
Ana Sara Castaman
Josimar de Aparecido Vieira

Caminhos da Educação Profissional e Tecnológica: fundamentos, contextos e perspectivas

1ª Edição

Belo Horizonte

Editora Poisson

2026

Editor Chefe: Dr. Darly Fernando Andrade

Conselho Editorial

Dr. Antônio Artur de Souza – Universidade Federal de Minas Gerais
MSc. Davilson Eduardo Andrade
Dra. Elizângela de Jesus Oliveira – Universidade Federal do Amazonas
MSc. Fabiane dos Santos
Dr. José Eduardo Ferreira Lopes – Universidade Federal de Uberlândia
Dr. Otaviano Francisco Neves – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Dr. Luiz Cláudio de Lima – Universidade FUMEC
Dr. Nelson Ferreira Filho – Faculdades Kennedy
MSc. Valdiney Alves de Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B896c
Caminhos da Educação Profissional e Tecnológica: fundamentos, contextos e perspectivas / Organização: Clair Eliane Naysinger Borges, Ana Sara Castaman, Josimar de Aparecido Vieira – Belo Horizonte MG: Editora Poisson, 2026. 178 p.

Formato: PDF
ISBN: 978-65-5866-717-9
DOI: 10.36229/978-65-5866-717-9
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia

1. Educação Tecnológica. 1. BORGES, Clair Eliane Naysinger 2. CASTAMAN, Ana Sara 3. VIEIRA, Josimar de Aparecido 4. Título

CDD-370

SÔNIA MÁRCIA SOARES DE MOURA – CRB 6/1896

O conteúdo deste livro está licenciado sob a Licença de Atribuição Creative Commons 4.0.
Com ela é permitido compartilhar o livro, devendo ser dado o devido crédito, não podendo ser utilizado para fins comerciais e nem ser alterada.

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

Esse e outros títulos podem ser baixados gratuitamente em www.poisson.com.br
Entre em contato pelo contato@poisson.com.br

Organizadores

Clair Eliane Naysinger Borges

Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Porto Alegre, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) (2024). Especialista em Gestão Pública pela Universidade Cruzeiro do Sul (2018). Graduada em Processos Gerenciais pela Universidade de Franca (2017). Técnica em Administração pela Fundação Bradesco (1992) e Técnica em Contabilidade pela Escola Técnica Estadual Marechal Mascarenhas de Moraes (2013). Servidora pública federal, ocupa o cargo de Técnica em Contabilidade desde 2015, atualmente lotada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), Campus Gravataí. Possui experiência na área de Administração, com ênfase em gestão, contabilidade e finanças públicas.

Ana Sara Castaman

Estágio Pós-doutoral em Educação, na Universidade Federal de Santa Maria, sob a supervisão da professora Dra. Liliana Soares Ferreira; doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2011); mestrado em Educação Nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2006); especialização em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2010); graduação em Psicologia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2003), graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2009). Atualmente, é professora no Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). É professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias na Educação (PPGCITED) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul). Líder do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Formação de Professores para a Educação Básica e Profissional. Integra o Comitê Gestor da Rede Gaúcha de Estudos e Pesquisas sobre Educação Profissional e Tecnológica. É avaliadora de cursos de graduação pelo INEP/MEC.

Organizadores

Josimar de Aparecido Vieira

Possui Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2023), Estágio Científico Avançado de Pós-doutoramento pelo Departamento de Sociologia do Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho (2023), Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS (2011), Mestrado em Educação pela Universidade de Passo Fundo - UPF (2000), Especialização em Supervisão Escolar pela Fundação de Ensino do Desenvolvimento do Oeste (1988) e Graduação em Pedagogia pela Fundação de Ensino do Desenvolvimento do Oeste (1986), Atualmente é Professor Titular de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da área de Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Sertão. É professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). É professor titular do Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias na Educação (PPGCITED) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul). É coordenador do Curso de Pós-graduação Lato Sensu - Especialização em Docência da Educação Profissional e Tecnológica oferecido na modalidade de Educação a Distância pelo IFRS - Campus Sertão. É professor formador (bolsista) da Universidade Aberta do Brasil (UAB), atuando em cursos de Licenciaturas na modalidade de Educação a Distância. É membro do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASis), nomeado pela Portaria MEC n 856 de 17/09/2018. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em didática e organização pedagógica do ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, práticas pedagógicas, educação profissional e tecnológica, educação superior e educação do campo.

Prefácio

Pesquisas em Educação Profissional e Tecnológica: caminho para transformação do trabalho pedagógico

"Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é transformá-lo" (**11ª Tese sobre Feuerbach**, escrita pelo filósofo alemão Karl Marx, em 1845).

Esta frase conhecidíssima de Marx, a qual gosto muito e a persigo como profissional e pesquisadora tem feito cada vez mais sentido ao olhar para o campo da pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Reflito sobre isso, toda vez que participo de uma banca do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

E ao prefaciar a obra "Caminhos da Educação Profissional e Tecnológica: fundamentos, contextos e perspectivas" que contém as pesquisas desenvolvidas no programa opto por ressaltar dois pontos: a necessária política de formação para a EPT e a importância do fortalecimento do trabalho dos servidores dessa modalidade.

O primeiro ponto – a necessária política de formação para a EPT tem sido campo de investimentos, de debates e de negações. Isto porque o avanço contínuo de matrículas, as demandas pedagógicas que advém de desafios como a evasão e a inclusão exigem um olhar para o ensino neste campo. A formação de professores para a EPT passou por inúmeros programas como Esquema 1 e Esquema 2 ou por programas especiais de graduação até chegar na Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (PNEPT) que tem por objetivo promover o desenvolvimento e a integração da EPT no Brasil em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE), inclusive com o novo, 2026-2036, recentemente aprovado.

Esta política estabelecida pelo Decreto nº 12.603/2025, que Institui a Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (PNEPT), regulamenta o art. 4º da Lei nº 14.645, de 2 de agosto de 2023, e institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica (SINAEPT). Criada para alinhar e fortalecer as ações e estratégias voltadas à formação e qualificação de estudantes, também busca atender às necessidades do mundo do trabalho e fomentar a inovação e a pesquisa em diversas áreas do conhecimento.

No Art. 2º do decreto, o primeiro princípio da PNEPT é a "indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa, a extensão e a inovação no âmbito da educação profissional e tecnológica" (Brasil, 2025). Questiona-se: como constrói-se isso no trabalho da EPT? E, reforça-se que esta indissociabilidade é construída e fomentada pela formação dos servidores que constroem as instituições.

No texto, "Trabalho pedagógico na educação profissional: ações, relações e transformações" (Maraschin, 2026) defendo que uma das dimensões do trabalho do servidor na EPT é a "dimensão da pesquisa: necessidade de buscar a indissociabilidade do ensino, da pesquisa, da extensão e do desenvolvimento institucional no trabalho na EPT"

(Maraschin, 2026, p. 20). E, por isso que, pelas características do trabalho e das instituições de EPT, servir-se da ferramenta da pesquisa é fundamental. Esta é um forte instrumento de reflexão e transformação das instituições.

Assim, mais uma vez destaca-se que experiências como o ProfEPT promovem e aliam a pesquisa e a formação continuada de servidores na EPT, mostrando-se como excelente espaço de impacto da política de EPT no cotidiano das instituições e na qualidade do ensino.

O segundo ponto, que advém do primeiro é a importância do fortalecimento do trabalho dos servidores dessa modalidade. Ao acessar a pesquisa e a formação continuada os trabalhadores da EPT reveem seu trabalho, assumem os princípios da EPT e ressignificam o cotidiano da EPT. Por meio da dimensão da pesquisa os sujeitos da EPT acessam também as outras dimensões do trabalho destacadas por Maraschin (2026): dimensão da luta, da consciência de classe e da coletividade, potencializando as relações, as mediações e o trabalho integrado, eixo estruturante e tão fundamental na EPT.

Nesse contexto, buscar constantemente os fundamentos e as perspectivas da EPT é fundamental. Um estudante que vive a formação e a pesquisa na EPT e sistematiza esses achados em uma dissertação, produto ou artigo como os que são apresentados nesta obra transforma-se enquanto trabalhador e contribui também para transformação de seu trabalho pedagógico e de suas instituições. Assim, confirma-se que um dos caminhos para transformação e melhoria contínua da EPT são as pesquisas. Por isso, convido aos leitores dessa obra para lerem, refletirem e revisitarem seu trabalho a partir das contribuições aqui apresentadas. Com certeza avançamos quando um pesquisador e seu orientador debruçam-se em uma temática, estudam e apresentam à sociedade apontamentos para sua reformulação ou desenvolvimento. Vida longa às políticas como o ProfEPT que são a materialização da luta de muitas pessoas para efetivação da política nacional de EPT e de formação de servidores para o trabalho neste campo.

Bons estudos, boas leituras! Leiam, estudem e ressignifiquem seus trabalhos intelectuais ou reais!

Professora titular Mariglei Severo Maraschin

Colégio Técnico Industrial de Santa Maria

Santa Maria – junho de 2026.

BRASIL. **Decreto n.º 12.603**, de 28 de agosto de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica - PNEPT, regulamenta o art. 4º da Lei nº 14.645, de 2 de agosto de 2023, e institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica (SINAEPT). Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

MARASCHIN, Mariglei Severo. Trabalho pedagógico na educação profissional: ações, relações e transformações. **Regae: Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, e95024, 2026. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/95024. Acesso em: 21 jun. 2026.

Apresentação

A obra Caminhos da Educação Profissional e Tecnológica: fundamentos, contextos e perspectivas constitui uma iniciativa do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) - Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, vinculado à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), por meio da Instituição Associada Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus* Porto Alegre.

Resultado do compromisso institucional com a produção e a socialização do conhecimento científico, este livro reúne uma coletânea de 18 artigos dedicados à análise de diferentes temáticas relacionadas à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), campo que tem assumido crescente relevância no cenário educacional brasileiro em razão de seu papel estratégico na formação humana, no desenvolvimento social e na construção de alternativas para os desafios contemporâneos do mundo do trabalho.

Historicamente, a EPT consolidou-se como uma modalidade educacional marcada por tensões, disputas e transformações, refletindo diferentes projetos de sociedade e de formação. Nas últimas décadas, especialmente com a expansão da RFEPCT, em 2008, ampliaram-se os debates acerca da necessidade de superar perspectivas reducionistas de qualificação para o mercado de trabalho, fortalecendo concepções que compreendem a educação como um processo amplo de formação humana, científica, tecnológica e cultural. Nesse contexto, a EPT tem buscado afirmar-se como espaço de integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de intervir de forma consciente na realidade social.

É nesse horizonte que esta obra se insere. Os capítulos aqui apresentados resultam de percursos investigativos desenvolvidos por pesquisadores vinculados ao ProfEPT, cujas reflexões dialogam com diferentes contextos educacionais, institucionais e sociais. Os estudos contemplam problemáticas contemporâneas que atravessam a EPT, abordando questões relacionadas às políticas públicas, à produção do conhecimento, à formação de professores, à inclusão, à permanência e ao êxito estudantil, aos currículos, às práticas pedagógicas e aos produtos educacionais, entre outras temáticas relevantes para o campo.

Mais do que apresentar resultados de pesquisas, esta coletânea expressa o compromisso do programa com a formação de pesquisadores e profissionais capazes de compreender, analisar e transformar realidades educacionais, produzindo conhecimentos socialmente referenciados e comprometidos com os princípios da educação pública, gratuita e de qualidade.

Os textos encontram-se organizados em consonância com as linhas de pesquisa e os macroprojetos que estruturam o ProfEPT, evidenciando a diversidade temática e metodológica das investigações desenvolvidas no âmbito do programa. A partir dessa organização, os capítulos apresentados a seguir oferecem ao leitor múltiplas possibilidades de reflexão sobre os fundamentos, os desafios e as perspectivas da EPT no Brasil.

A Parte I desta obra reúne textos vinculados à *Linha de Pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica*, que trata dos fundamentos das práticas educativas e do desenvolvimento curricular na EPT, em suas diferentes formas de oferta. Neste primeiro conjunto, apresentam-se dois capítulos inseridos no **Macroprojeto 1 – Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT**. Os textos discutem processos formativos e práticas educativas voltados à qualificação da formação integral de estudantes e professores.

O capítulo 01, **"Cultura Maker e a socialização do conhecimento: desafios e práticas no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal Catarinense"**, de Jonatan Marguti Pereira e Aline Grunewald Nichele aborda a Cultura Maker como estratégia para a produção e a socialização do conhecimento no contexto do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal Catarinense. A partir de uma pesquisa qualitativa realizada em espaços maker de diferentes campi, os autores analisam as potencialidades desses ambientes para a promoção da formação integral, da interdisciplinaridade e da articulação entre teoria e prática. Os resultados evidenciam contribuições significativas para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da resolução de problemas, ao mesmo tempo em que revelam desafios relacionados ao registro, à sistematização e à divulgação dos conhecimentos produzidos.

No contexto da EPT, a formação de professores em nível médio permanece como tema relevante para a compreensão das relações entre trabalho, educação e profissionalização docente. Nessa perspectiva, o capítulo 02, **"Formação de professores em nível médio e a Educação Profissional e Tecnológica: reflexões sobre o Curso Normal na literatura acadêmica"**, de Jaqueline Costa da Rosa e Andréia Modrzejewski Zucolotto, analisa a produção acadêmica recente sobre o Curso Normal, buscando identificar tendências, contribuições e lacunas presentes nesse campo de investigação. A partir de uma revisão da literatura, as autoras discutem a formação docente em nível médio, destacando aspectos históricos, políticos e profissionais do Curso Normal. Ao aproximar essa modalidade dos fundamentos da EPT, o capítulo contribui para a reflexão sobre a formação e o trabalho docente.

O **Macroprojeto 2 – Inclusão e diversidade em espaços formais e não formais de ensino na EPT** está representado por quatro capítulos que abordam desafios e possibilidades relacionados à construção de práticas educativas inclusivas. Os textos apresentados na sequência discutem, sob diferentes perspectivas, questões ligadas à formação docente, ao acolhimento institucional e às práticas pedagógicas desenvolvidas na EPT. Ao abordar temas relacionados à inclusão, à EJA-EPT e à qualificação dos processos de ensino e aprendizagem, os capítulos contribuem para o fortalecimento de uma educação comprometida com a formação integral dos sujeitos.

No contexto da EPT, a inserção de novos docentes nos Institutos Federais constitui um desafio que envolve não apenas aspectos administrativos, mas também a compreensão dos fundamentos que orientam essa modalidade de ensino. Nesse sentido, o capítulo 03, **"A compreensão dos fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica por professores substitutos: reflexões sobre o acolhimento institucional nos Institutos Federais"**, de Kellen Lüdtke Bierhals e Andréa Poletto Sonza, discute a importância do acolhimento institucional para a atuação de professores substitutos na Rede Federal.

Fundamentado nos conceitos de trabalho como princípio educativo, formação humana integral e educação inclusiva, o estudo problematiza os desafios enfrentados por esses docentes ao ingressarem na instituição sem processos sistemáticos de ambientação e formação inicial. O capítulo contribui para o debate sobre a formação de professores e o fortalecimento do projeto educativo dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

O capítulo 04, **"Educação do Campo, Formação e Trabalho na Educação Profissional e Tecnológica: Revisão Sistemática"**, de Adriane Fátima Pires Gonçalves e Michelle Camara Pizzato, analisa como as temáticas Educação do Campo, formação e trabalho vêm sendo abordadas em pesquisas acadêmicas vinculadas à EPT. Com base na análise de dissertações produzidas entre 2015 e 2025, as autoras identificam tendências, contribuições e desafios presentes nesse campo de investigação. Os resultados evidenciam a centralidade da formação humana integral, da Pedagogia da Alternância e da articulação entre educação, trabalho e território, destacando ainda a relevância das políticas públicas e dos produtos educacionais voltados aos sujeitos do campo. Ao reforçar a importância de práticas educativas comprometidas com a emancipação e o desenvolvimento dos territórios rurais, o capítulo contribui para o fortalecimento do diálogo entre Educação do Campo e EPT.

A partir de uma pesquisa desenvolvida no campo da EPT, o capítulo 05, **"Estudos de Caso no ensino de Química na EJA-EPT: análise das dissertações nos repositórios do ProfEPT e do PROFQUI"**, de Anderson Pedroso Iturbides e Andréia Modrzejewski Zucolotto, analisa como a metodologia de estudos de caso tem sido abordada em pesquisas relacionadas ao ensino de Química na Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica. Por meio de uma revisão da literatura nos repositórios do ProfEPT e do PROFQUI, os autores identificam aproximações, lacunas e possibilidades de investigação nesse campo. Os resultados evidenciam a escassez de estudos que articulem ensino de Química, EJA-EPT e estudos de caso, apontando a necessidade de ampliar pesquisas e práticas pedagógicas voltadas a esse público.

Finalizando a primeira parte desta coletânea, o capítulo 06, intitulado **"Colonialismo, Neabis e a perspectiva contracolonial na Educação Profissional e Tecnológica",** de Sandro Luis Felipe e Andréa Poletto Sonza, problematiza a permanência das estruturas coloniais na sociedade brasileira e seus reflexos na EPT. A partir das contribuições de Antônio Bispo dos Santos (Nego Bispo) e Ailton Krenak, os autores discutem o contracolonialismo como perspectiva de resistência, valorização dos saberes afropindorâmicos e fortalecimento dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabis). O capítulo evidencia como o colonialismo e o racismo estrutural continuam produzindo desigualdades e defendem uma formação humana integral comprometida com a emancipação, a justiça social e o reconhecimento das ancestralidades negras e indígenas. Assim, apresenta os Neabis como espaços estratégicos para a construção de práticas educativas críticas, antirracistas e transformadoras.

A Parte II desta obra reúne textos vinculados à *Linha de Pesquisa Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica.* Os capítulos apresentados a seguir estão organizados de acordo com os macroprojetos aos quais se

vinculam, refletindo a diversidade de abordagens e objetos de estudo que compõem essa linha de pesquisa. O **Macroprojeto 4 – História e Memórias no Contexto da EPT** está representado por **um capítulo**, que contribui para o debate sobre memória, arte e formação humana no âmbito da EPT.

Com foco nas relações entre arte, memória e formação humana integral, o capítulo 07, **"EPT, arte e memória: revisão da literatura e contribuições para a formação humana integral"**, de Camila Vessozi da Silva e Maria Augusta Martiarena, apresenta uma revisão da literatura sobre produções acadêmicas relacionadas à arte-educação, memória e EPT. Vinculado a uma pesquisa sobre as contribuições da arte-educação para a formação de estudantes do IFRS - *Campus* Osório, o estudo mapeia teses e dissertações produzidas entre 2020 e 2025. As autoras destacam a relevância da arte e da memória na compreensão dos processos educativos e na promoção da sensibilidade, da criticidade e da emancipação humana. Ao articular arte, memória e EPT, o capítulo reforça a importância dessas dimensões para a formação humana integral.

O **Macroprojeto 5 – Organização do Currículo Integrado na EPT** está representado nesta obra por **dois capítulos**, os quais abordam fundamentos teóricos e experiências relacionadas à construção e implementação de currículos integrados.

No capítulo 08, **"O lugar da cultura gaúcha na formação omnilateral dos estudantes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional"**, Fabricio Ruiz da Silva e Josimar de Aparecido Vieira analisam o potencial formativo da cultura gaúcha no contexto da EPT, especialmente no Ensino Médio Integrado (EMI). Com base em pesquisa bibliográfica e em referenciais da formação humana integral, os autores discutem a constituição histórica da identidade gaúcha, marcada pelas disputas territoriais no espaço platino, pela Revolução Farroupilha e por diferentes manifestações culturais que compõem o patrimônio sociocultural do Rio Grande do Sul. O capítulo problematiza a inserção da cultura regional nos processos educativos, defendendo sua articulação com o trabalho, a ciência e a tecnologia como elemento fundamental para a formação omnilateral dos estudantes, contribuindo para o fortalecimento da identidade, da criticidade e do protagonismo juvenil na contemporaneidade.

A interdisciplinaridade ocupa lugar central nos debates sobre a EPT, especialmente diante do desafio de superar a fragmentação curricular e promover uma formação humana integral. Nesse contexto, no capítulo 09, **"Para além da fragmentação curricular: a interdisciplinaridade no cotidiano do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional"**, Luciane Alaides Brum da Silva e Josimar de Aparecido Vieira analisam os fundamentos teóricos, os desafios e as possibilidades da prática interdisciplinar no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Amparados em referenciais do materialismo histórico-dialético e em autores que discutem a integração curricular, os autores examinam a trajetória histórica da interdisciplinaridade, sua relação com o trabalho como princípio educativo e sua contribuição para a formação omnilateral dos estudantes. O capítulo evidencia os limites institucionais e pedagógicos que ainda dificultam a articulação entre formação geral e técnica, ao mesmo tempo em que reafirma a interdisciplinaridade como elemento essencial para a construção de práticas educativas críticas, integradas e socialmente referenciadas.

Por fim, o **Macroprojeto 6 – Organização de Espaços Pedagógicos na EPT** está representado nesta obra por **nove capítulos** que abordam diferentes dimensões da organização dos processos educativos, das relações de trabalho e das práticas de gestão no âmbito da EPT. Os textos promovem reflexões sobre formação humana integral, juventudes, subjetividade, gestão de pessoas, gestão patrimonial, tecnologias digitais, produção de conhecimentos e princípios formativos da EPT, evidenciando como tais elementos influenciam a constituição dos espaços pedagógicos e das experiências educativas.

Partindo da compreensão de que a formação humana integral depende das condições concretas de trabalho vivenciadas pelos sujeitos que atuam nas instituições educativas, o capítulo 10, **"A EPT por dentro: relações de trabalho, subjetividade e emancipação nos Institutos Federais"**, de Mauricio Baggio e Sérgio Wesner Viana, analisa as relações entre trabalho, subjetividade e emancipação no contexto da EPT. Fundamentado no materialismo histórico-dialético e na Psicodinâmica do Trabalho, o estudo analisa como as condições e relações de trabalho impactam a atuação dos profissionais dos IFs. Os autores discutem as tensões entre os princípios emancipatórios da EPT e as dinâmicas institucionais, destacando aspectos como reconhecimento, sofrimento e cooperação. Ao defender ambientes de trabalho mais saudáveis e democráticos, o capítulo reafirma a importância do cuidado com os trabalhadores para a efetivação da formação humana integral.

Inserido no debate sobre a produção de conhecimentos aplicados e a elaboração de soluções para desafios concretos da EPT, o capítulo 11, **"*Design Science Research*: estudo dos produtos educacionais para gestão de riscos na educação profissional e tecnológica"**, de Daniel Pacheco da Silveira, Ana Sara Castaman e André Luiz Amorim da Fonseca, apresenta um mapeamento dos produtos educacionais desenvolvidos no âmbito do ProfEPT relacionados à prevenção de riscos e desastres. Fundamentado na abordagem metodológica da *Design Science Research* (DSR), o estudo analisa tais produções, identificando lacunas e possibilidades de inovação na área. A análise evidencia a escassez de materiais voltados à gestão integrada de riscos na EPT, motivando a proposição de um manual que visa fortalecer práticas preventivas e contribuir para a construção de ambientes educacionais mais seguros e resilientes.

A formação humana integral defendida pela EPT depende não apenas de concepções pedagógicas consistentes, mas também de condições materiais que possibilitem a realização das práticas educativas. Nessa perspectiva, o capítulo 12, **"Gestão patrimonial e a organização dos espaços pedagógicos na EPT: aproximações e lacunas na produção científica"**, de Daniela Vieira Magalhães dos Santos e Sérgio Wesner Viana, analisa como a temática da gestão patrimonial vem sendo abordada na produção acadêmica brasileira. Por meio de um Estado do Conhecimento, os autores mapeiam pesquisas desenvolvidas sobre gestão patrimonial em instituições de ensino, identificando tendências, contribuições e lacunas existentes na literatura. Os resultados evidenciam que os estudos concentram-se, principalmente, nos aspectos administrativos da gestão patrimonial, sendo ainda limitadas as pesquisas que a relacionam à organização dos espaços pedagógicos. Ao evidenciar essa lacuna, o capítulo contribui para ampliar o debate sobre o papel da gestão patrimonial na efetivação da proposta formativa da EPT.

O capítulo 13, **"Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: compromisso com a formação humana integral"**, de Eduardo Maieron e Ana Sara Castaman, apresenta uma reflexão teórica sobre o papel dos IFs na construção de uma educação comprometida com a emancipação humana e a transformação social. Fundamentado em referenciais clássicos da EPT, o texto discute conceitos como trabalho enquanto princípio educativo, politecnia, formação omnilateral e formação humana integral, evidenciando sua centralidade na proposta político-pedagógica dos IFs. Os autores defendem que essas instituições ultrapassam a lógica da qualificação estritamente técnica, articulando ensino, pesquisa e extensão em uma perspectiva voltada ao desenvolvimento crítico, cultural e social dos estudantes. Ao reafirmar o compromisso dos IFs com uma educação pública, democrática e inclusiva, o capítulo contribui para o fortalecimento do debate sobre a formação integral dos trabalhadores e o papel social da EPT na sociedade contemporânea.

Ao discutir os desafios da permanência e do pertencimento estudantil na EPT, o capítulo 14, **"Juventudes: uma discussão a partir da afiliação estudantil e suas dimensões"**, de Andrea Rolim Felix Pinto e Ana Sara Castaman, apresenta uma reflexão sobre as múltiplas experiências juvenis a partir do conceito de afiliação estudantil. Com base em pesquisa bibliográfica, as autoras analisam como os jovens vivenciam os processos de inserção, adaptação e construção de vínculos no contexto do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP), especialmente durante a transição entre etapas da educação básica. Fundamentado nas contribuições de Alain Coulon e em estudos sobre juventudes e EPT, o texto discute a afiliação estudantil como processo de construção do pertencimento à escola. Ao destacar a importância do acolhimento e da integração dos jovens, o capítulo contribui para o debate sobre permanência estudantil e formação humana integral.

A formação humana integral defendida pela EPT pressupõe o envolvimento de todos os trabalhadores que atuam nas instituições educativas. Nessa perspectiva, o capítulo 15, **"O papel formativo da gestão de pessoas: a percepção dos servidores da DGP do IFRS sobre a articulação de suas atividades com a EPT"**, de Nilton Carlos Ribeiro Loureiro e Sérgio Wesner Viana, analisa como os servidores da Diretoria de Gestão de Pessoas da Reitoria do IFRS percebem a relação entre suas atividades e a missão educativa da instituição. Fundamentado nos conceitos de trabalho como princípio educativo, formação humana integral e identidade institucional, o estudo discute a superação da dicotomia entre atividade-meio e atividade-fim. Por meio de uma análise do estado do conhecimento, os autores destacam a escassez de estudos sobre a formação na gestão de pessoas na EPT, valorizando o papel educativo dos técnico-administrativos e sua contribuição para a identidade institucional.

Ao problematizar as novas configurações do trabalho mediado por plataformas digitais, o capítulo 16, **"Plataformas digitais, trabalho e educação profissional: o que o iFood Decola e o Uber Avança ensinam e o que omitem"**, de Alexandre Brasil Machado e Maria Cristina Caminha de Castilhos França, analisa os conteúdos formativos ofertados pelas plataformas iFood Decola e Uber Avança aos trabalhadores vinculados a esses aplicativos. Fundamentado nos referenciais críticos da EPT e do campo trabalho-educação, o estudo problematiza como essas iniciativas reforçam discursos de

empreendedorismo, responsabilização individual e adaptação às condições impostas pelo trabalho plataformizado. Os autores evidenciam a ausência de discussões sobre direitos trabalhistas, organização coletiva e mecanismos de controle algorítmico, aspectos centrais para a compreensão das condições reais de trabalho. Ao relacionar educação, trabalho e plataformas digitais, o capítulo contribui para o debate sobre a formação crítica dos trabalhadores e os desafios contemporâneos da EPT.

Inserido no debate sobre inclusão, equidade racial e democratização da educação, o capítulo 17, **"Políticas de ações afirmativas e democratização da Educação Profissional e Tecnológica: desafios para o acesso, a permanência e o êxito da população negra"**, de Patricia Maier de Oliveira e Maria Cristina Caminha de Castilhos França, analisa as contribuições das políticas de ações afirmativas para a ampliação das oportunidades educacionais da população negra na EPT. Fundamentado em pesquisa bibliográfica e em referenciais que discutem formação humana integral, relações étnico-raciais e justiça social, o estudo problematiza os desafios que ainda permeiam o acesso, a permanência e o êxito acadêmico desses estudantes. As autoras destacam a relevância das políticas de cotas e das ações institucionais de apoio à permanência como estratégias para o enfrentamento das desigualdades raciais historicamente produzidas. Ao articular educação, inclusão e equidade, o capítulo contribui para o fortalecimento de uma EPT comprometida com a democratização do ensino e a transformação social.

Inserido no debate sobre a formação de trabalhadores na EPT, o capítulo 18, **"Princípios e Bases Conceituais em Disputa: olhares para a formação de trabalhadores da EPT"**, de Janice Ribeiro de Souza e Maria Cristina Caminha de Castilhos França, apresenta os resultados de um Estado do Conhecimento sobre a apropriação dos fundamentos da EPT pelos trabalhadores da Rede Federal. Com base no Materialismo Histórico-Dialético e nos referenciais do campo trabalho-educação, o estudo analisa produções acadêmicas que abordam a formação de docentes, técnicos-administrativos e gestores. Os resultados apontam fragilidades na compreensão da EPT, a predominância de pesquisas voltadas aos docentes e a ausência de políticas formativas abrangentes, indicando a necessidade de fortalecer seus princípios e a formação humana integral.

Espera-se que esta obra contribua para o fortalecimento do campo da EPT, fomentando o debate acadêmico, a reflexão crítica e a construção de práticas educativas comprometidas com a formação humana integral e com a transformação social.

Desejamos uma excelente leitura!

Ana Sara Castaman

Clair Eliane Naysinger Borges

Josimar de Aparecido Vieira

SUMÁRIO

Prefácio 06

Mariglei Severo Maraschin

Apresentação 08

Ana Sara Castaman, Clair Eliane Naysinger Borges, Josimar de Aparecido Vieira

PARTE I

Linha de Pesquisa - Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica

Macroprojeto 1 - Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na Educação Profissional e Tecnológica

Capítulo 1: Cultura Maker e a socialização do conhecimento: desafios e práticas no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal Catarinense 20

Jonatan Marguti Pereira, Aline Grunewald Nichele

DOI: 10.36229/978-65-5866-717-9.CAP.01

Capítulo 2: Formação de professores em nível médio e a Educação Profissional e Tecnológica: reflexões sobre o Curso Normal na literatura acadêmica 25

Jaqueline Costa da Rosa, Andréia Modrzejewski Zucolotto

DOI: 10.36229/978-65-5866-717-9.CAP.02

Macroprojeto 2 - Inclusão e diversidade em espaços formais e não formais de ensino na Educação Profissional e Tecnológica

Capítulo 3: A compreensão dos fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica por professores substitutos: reflexões sobre o acolhimento institucional nos Institutos Federais 34

Kellen Lüdtke Bierhals, Andréa Poletto Sonza

DOI: 10.36229/978-65-5866-717-9.CAP.03

Capítulo 4: Educação do campo, formação e trabalho na educação profissional e tecnológica: revisão sistemática 42

Adriane Fátima Pires Gonçalves, Michelle Camara Pizzato

DOI: 10.36229/978-65-5866-717-9.CAP.04

Capítulo 5: Estudos de Caso no ensino de Química na EJA - EPT: análise das dissertações nos repositórios do ProfEPT e do PROFQUI 49

Anderson Pedroso Iturbides, Andréia Modrzejewski Zucolotto

DOI: 10.36229/978-65-5866-717-9.CAP.05

SUMÁRIO

Capítulo 6: Colonialismo, Neabis e a perspectiva contracolonial na Educação Profissional e Tecnológica 56

Sandro Luis Felipe, Andréa Poletto Sonza

DOI: 10.36229/978-65-5866-717-9.CAP.06

PARTE II

Linha de Pesquisa - Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica

Macroprojeto 4 - História e memórias no contexto da Educação Profissional e Tecnológica

Capítulo 7: EPT, arte e memória: revisão da literatura e contribuições para a formação humana integral 66

Camila Vessozi da Silva, Maria Augusta Martiarena

DOI: 10.36229/978-65-5866-717-9.CAP.07

Macroprojeto 5 – Organização do currículo integrado na Educação Profissional e Tecnológica

Capítulo 8: O lugar da cultura gaúcha na formação omnilateral dos estudantes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional 75

Fabricio Ruiz da Silva, Josimar de Aparecido Vieira

DOI: 10.36229/978-65-5866-717-9.CAP.08

Capítulo 9: Para além da fragmentação curricular: a interdisciplinaridade no cotidiano do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional 85

Luciane Alaides Brum da Silva, Josimar de Aparecido Vieira

DOI: 10.36229/978-65-5866-717-9.CAP.09

Macroprojeto 6 – Organização de espaços pedagógicos da Educação Profissional e Tecnológica

Capítulo 10: A EPT por dentro: relações de trabalho, subjetividade e emancipação nos Institutos Federais 97

Mauricio Baggio, Sérgio Wesner Viana

DOI: 10.36229/978-65-5866-717-9.CAP.10

Capítulo 11: *Design Science Research*: estudo dos produtos educacionais para gestão de riscos na educação profissional e tecnológica 105

Daniel Pacheco da Silveira, Ana Sara Castaman, André Luiz Amorim da Fonseca

DOI: 10.36229/978-65-5866-717-9.CAP.11

SUMÁRIO

Capítulo 12: Gestão patrimonial e a organização dos espaços pedagógicos na EPT: aproximações e lacunas na produção científica 112

Daniela Vieira Magalhães dos Santos, Sérgio Wesner Viana

DOI: 10.36229/978-65-5866-717-9.CAP.12

Capítulo 13: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: compromisso com a formação humana integral 121

Eduardo Maieron, Ana Sara Castaman

DOI: 10.36229/978-65-5866-717-9.CAP.13

Capítulo 14: Juventudes: uma discussão a partir da afiliação estudantil e suas dimensões 128

Andrea Rolim Felix Pinto, Ana Sara Castaman

DOI: 10.36229/978-65-5866-717-9.CAP.14

Capítulo 15: O papel formativo da gestão de pessoas: a percepção dos servidores da DGP do IFRS sobre a articulação de suas atividades com a EPT 135

Nilton Carlos Ribeiro Loureiro, Sérgio Wesner Viana

DOI: 10.36229/978-65-5866-717-9.CAP.15

Capítulo 16: Plataformas digitais, trabalho e educação profissional: o que o iFood Decola e o Uber Avança ensinam e o que omitem 143

Alexandre Brasil Machado, Maria Cristina Caminha de Castilhos França

DOI: 10.36229/978-65-5866-717-9.CAP.16

Capítulo 17: Políticas de ações afirmativas e democratização da Educação Profissional e Tecnológica: desafios para o acesso, a permanência e o êxito da população negra 151

Patricia Maier de Oliveira, Maria Cristina Caminha de Castilhos França

DOI: 10.36229/978-65-5866-717-9.CAP.17

Capítulo 18: Princípios e bases conceituais em disputa: olhares para a formação de trabalhadores da EPT 162

Janice Ribeiro de Souza, Maria Cristina Caminha de Castilhos França

DOI: 10.36229/978-65-5866-717-9.CAP.18

PARTE I

Linha de Pesquisa - Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica

Macroprojeto 1 –

Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na Educação Profissional e Tecnológica

CAPÍTULO

01 Cultura Maker e a socialização do conhecimento: desafios e práticas no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal Catarinense

Jonatan Marguti Pereira, Aline Grunewald Nichele

1. INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea vivencia um cenário de inovações tecnológicas aceleradas que transformam intensamente as dinâmicas de produção, o mundo do trabalho e a socialização do conhecimento. Nesse contexto, a educação assume um papel crucial ao incorporar novas tecnologias e abordagens pedagógicas em suas políticas, visando promover a formação humana integral. Kenski (2008) estabelece a relação indissociável entre educação e tecnologias, destacando que para que qualquer processo, produto ou serviço tecnológico seja compreendido e apropriado por todos, ele precisa ser ensinado. Diante dessa demanda, a Cultura Maker (CM) desponta como uma ferramenta estratégica para o engajamento e a inovação.

A inserção da CM nos ambientes educacionais propõe uma ruptura com o ensino passivo ao incentivar a invenção, a criatividade e a resolução de problemas práticos (Blikstein, 2013). A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) propõe-se a oferecer uma formação humana integral e omnilateral, transcendendo a mera capacitação técnica focada exclusivamente no mercado de trabalho (Ciavatta; Frigotto, 2010). Essa modalidade educacional estrutura-se na integração de três dimensões fundamentais da vida humana: o trabalho, a ciência e a cultura, em que a práxis (união entre teoria e prática) atua como princípio educativo (Saviani, 2007).

No entanto, a observação empírica do cotidiano escolar revelou uma problemática crítica nos espaços maker do Instituto Federal Catarinense (IFC): a escassez de socialização dos projetos executados pelos discentes nestes ambientes. Frequentemente, o conhecimento científico produzido não é documentado, ficando restrito às quatro paredes do laboratório, o que afasta essa prática de uma educação emancipatória que deve acontecer em todos os espaços sociais.

Este texto tem como objetivo analisar os espaços de Cultura Maker do IFC na perspectiva de ambientes de produção de conhecimento científico e avaliar seu potencial para a formação integral dos estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI) na EPT.

2. METODOLOGIA

A pesquisa caracterizou-se por uma abordagem metodológica de natureza aplicada e de cunho qualitativo, estruturada para compreender as complexidades da socialização do conhecimento nos espaços maker da EPT. O lócus da pesquisa abrangeu o Instituto Federal Catarinense (IFC), especificamente os seis campi que possuíam espaços maker implementados durante o período do estudo: Araquari, Brusque, Camboriú, Fraiburgo, Luzerna e Sombrio.

Os participantes da pesquisa foram compostos por dois grupos distintos: 6 participantes docentes, sendo estes os coordenadores responsáveis pela gestão dos espaços maker (identificados pelas siglas de C1 a C6 para a preservação do anonimato); e 18 participantes discentes (identificados pelas siglas de E1 a E18), matriculados no EMI e que utilizam os espaços maker do IFC.

A coleta de dados organizou-se em duas fases inter-relacionadas: a fase 1 envolveu um questionário *online* e entrevistas semiestruturadas com os participantes docentes (gestores) para um diagnóstico estrutural e gerencial; e a fase 2 utilizou um questionário *online* semiestruturado com os participantes discentes (com perguntas baseadas em Escala Likert e questões abertas) para captar a percepção sobre a vivência, a práxis e a disseminação de saberes. A análise dos dados textuais foi realizada por meio da técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011), identificando e classificando unidades de registro por densidade de recorrência.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este estudo teve como foco principal analisar os espaços de CM do IFC na perspectiva de ambientes de produção de conhecimento científico, bem como avaliar o seu potencial para a formação integral dos estudantes do Ensino Médio Integrado no contexto da EPT. Para compreender como esses saberes são desenvolvidos e disseminados na prática, a investigação baseou-se no diagnóstico da infraestrutura laboratorial, dos processos pedagógicos e das experiências discentes.

Nesta seção, apresentam-se os resultados da análise das evidências encontradas, divididas sob as perspectivas da gestão dos ambientes maker e da vivência diária dos estudantes frente à materialização do ensino e à produção científica.

3.1. GESTÃO, INFRAESTRUTURA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A investigação do funcionamento dos espaços maker revelou uma predominância de docentes coordenadores com formação vinculada às áreas tecnológicas, especialmente em Ciências Exatas e da Terra. Contudo, a integração interdisciplinar ampla com o currículo ainda é incipiente, sendo que 5 dos 6 coordenadores apontaram a pouca participação de docentes de outras áreas propedêuticas como uma dificuldade central para a consolidação laboratorial e o fomento à formação omnilateral.

Ainda assim, a percepção gerencial sobre a efetividade pedagógica dos espaços *maker* é altamente positiva. Ao avaliarem o impacto desses ambientes para o ensino na EPT, os gestores apontaram ganhos educacionais expressivos. Para mensurar a relevância desses achados, a tabela 1 sistematiza a frequência com que esses benefícios emergiram nas falas dos seis coordenadores entrevistados. A constatação mais forte, atestada por todos os gestores (6 menções), é que o ganho central da Cultura Maker reside na consolidação da conexão entre teoria e prática. Paralelamente a essa unanimidade, evidenciou-se um consenso parcial, porém significativo (3 menções cada), de que o laboratório atua como um espaço estratégico para a formação abrangente do aluno, para o fomento à interdisciplinaridade e para o desenvolvimento de habilidades voltadas à resolução de problemas no mundo do trabalho.

Tabela 1 - Impactos dos espaços *maker* no contexto da EPT

Principais apontamentos	Quantidades mencionadas
Conexão teoria e prática	6
Formação abrangente e integral do aluno	3
Desenvolvimento de habilidades para o mundo do trabalho e resolução de problemas	3
Interdisciplinaridade e desenvolvimentos transversais	3

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

Contudo, gerenciar esses polos de inovação impõe barreiras estruturais e pedagógicas complexas. A análise das entrevistas revelou que o desafio absoluto, apontado unanimemente pelos seis gestores, reside na dificuldade de gestão da informação e comunicação, consubstanciada na falta de ferramentas online colaborativas que integrem a rede. Paralelamente a esse entrave digital, a manutenção dos espaços *maker* esbarra na vulnerabilidade financeira, evidenciada pela alta dependência de editais de fomento e pela ausência de orçamento específico da instituição (ambos com cinco menções). No âmbito pedagógico, a escassa adesão de docentes de outras áreas (também com cinco menções) configura-se como um obstáculo expressivo para a consolidação da interdisciplinaridade, exigindo esforços redobrados dos coordenadores para atrair projetos que transcendam o eixo exclusivamente tecnológico.

3.2. A PRÁXIS E A SOCIALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO: A PERSPECTIVA DISCENTE

A compreensão do impacto da CM exige analisar a vivência prática dos 18 estudantes do EMI (entre 15 e 18 anos) que compuseram a amostra. A entrada nesses ambientes ocorre majoritariamente mediante a participação em projetos de extensão (58,8%) e encontros de contraturno (35,3%), revelando que o espaço atua mais como atividade complementar do que como uma curricularização contínua.

Ao analisar a vivência dos 18 estudantes quanto à integração entre teoria e prática, a pesquisa identificou que a práxis se manifesta fortemente por meio da dimensão social e da materialização do ensino. O aspecto de maior impacto relatado (nove menções) foi a 'complementaridade de saberes', revelando que a dinâmica mais significativa para os discentes é a necessidade de depender do conhecimento do colega para a resolução de problemas em grupo. Logo em seguida (oito menções), destacou-se a 'materialização da abstração', comprovando que o espaço atua como um catalisador onde a teoria aprendida em sala de aula se converte em projetos físicos, como automações e protótipos.

Outro fator crucial no desenvolvimento cognitivo evidenciado nos relatos é a 'resiliência técnica' (sete menções); ao lidarem com componentes imprecisos e falhas de hardware, os estudantes exercitam a autonomia investigativa, saindo da zona de conforto. Além disso, a vivência nos espaços *maker* demonstrou fomentar a comunicação pública e externa (cinco menções), estimulando a oratória por meio da necessidade de expressar os processos dos projetos. Por outro lado, uma minoria (quatro menções) ainda enxerga o laboratório com certa desconexão do currículo formal, tratando-o como um 'descanso' ou hobby. Esse contraponto reforça a urgência de uma curricularização mais orgânica da CM na escola."

Apesar do alto engajamento nas atividades práticas, evidenciou-se uma grande deficiência na sistematização e no compartilhamento desse conhecimento. Questionados sobre a aplicação prática do método científico (observação, testagem, conclusão), a maioria não o reconhece formalmente ou confessa atuar por intuição e mera tentativa e erro ("copiar e consertar até funcionar"), sem letramento para consolidar esse fazer como uma produção de saber sistematizado.

A constatação mais crítica desta investigação reside no isolamento dos projetos. A pesquisa revelou que 56,3% da amostra (9 discentes) simplesmente não realiza nenhum registro de suas produções. Consequentemente, 68,8% (11 discentes) assumiram que não socializam seus resultados de nenhuma forma com a comunidade externa. Embora 81,3% dos alunos acompanhem os projetos de seus colegas, 92,3% o fazem apenas por observação presencial no próprio laboratório físico. Sem o suporte de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para compartilhar tutoriais, metodologias ou protótipos documentados, a ciência produzida na EPT torna-se um conhecimento tácito e ilhado, contrariando a função de democratização cidadã que a educação integral preconiza.

No contexto da EPT, deparar-se com as imperfeições do mundo real, sejam elas lidar com componentes instáveis, superar a descalibração de sensores ou enfrentar a limitação estrutural, é, paradoxalmente, uma das maiores fontes de ensino. Todos os discentes atribuíram notas satisfatórias ou elevadas para a importância do espaço em suas trajetórias profissionais futuras. Segundo Ramos (2014), o estudante constrói sua autonomia justamente ao interagir de forma crítica e inovadora com a realidade material imperfeita. Contudo, para que essa formação seja completa, o ciclo exige a devolutiva do conhecimento gerado para a sociedade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou que os espaços maker do IFC são ambientes incontestáveis para concretizar a práxis e a interdisciplinaridade no Ensino Médio Integrado da EPT. A capacidade de promover autonomia, criatividade e habilidades colaborativas foi constatada tanto pela percepção dos gestores quanto pelos relatos dos próprios alunos.

Não obstante, a pesquisa diagnosticou uma falha sistêmica crítica no trato da produção intelectual: o conhecimento produzido é carente de sistematização, registro formal e divulgação social, mantendo inovações restritas ao espaço físico do laboratório. Essa insuficiência decorre não só da ausência de ferramentas digitais adequadas que sirvam de repositórios e fóruns para as comunidades de diferentes campi, mas também do próprio distanciamento da curricularização regular, o que relega a prática maker a um aspecto extracurricular ou empírico.

Por fim, para que a Cultura Maker transcenda o *status* de um ofício técnico isolado e se consolide como um autêntico alicerce da formação omnilateral emancipadora, faz-se indispensável o fomento de plataformas colaborativas online, além da capacitação dos docentes para que o registro científico passe a compor organicamente a execução dos projetos criativos.

REFERÊNCIAS

[1] BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Ed. rev. e ampl. São Paulo: Edições 70, 2011.

[2] BLIKSTEIN, Paulo. Digital fabrication and "making" in education: the democratization of invention. *In*: WALTER-HERRMANN, Julia; BUCHING, Corinne (org.). **FabLabs:** of machines, makers and inventors. Bielefeld: Transcript Publishers, 2013. p. 203-221. Disponível em: https://tltlab.org/wp-content/uploads/2019/02/2013.Book-B.Digital.pdf. Acesso em: 16 set. 2024.

[3] CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

[4] FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

[5] FRIGOTTO, Gaudêncio *et al*. **Ensino médio integrado:** concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

[6] KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2008.

[7] RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção Formação Pedagógica, v. 5). Disponível em: https://ifpr.edu.br/curitiba/wp-content/uploads/sites/11/2016/05/Historia-e-politica-da-educacao-profissional.pdf. Acesso em: 28 abr. 2024.

[8] SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v12n34/v12n34a12.pdf. Acesso em: 17 jun. 2026.

CAPÍTULO

02 Formação de professores em nível médio e a Educação Profissional e Tecnológica: reflexões sobre o Curso Normal na literatura acadêmica

Jaqueline Costa da Rosa, Andréia Modrzejewski Zucolotto

1. INTRODUÇÃO

A formação de professores para a Educação Básica constitui um tema permanente de debate no campo educacional brasileiro, especialmente diante dos desafios relacionados à valorização da docência, à qualidade dos processos formativos e às demandas contemporâneas do mundo do trabalho. Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996) estabeleça prioritariamente a formação em nível superior como requisito para o exercício do magistério na Educação Básica, é mantida a possibilidade de formação em nível médio, na modalidade normal, para atuação na "educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental" (Brasil, 1996, Art. 62, redação dada pela Lei n. º 13.415, de 2017).

Essa permanência confere ao Curso Normal uma posição singular no cenário educacional brasileiro, uma vez que essa modalidade formativa continua coexistindo com a formação em nível de graduação para a docência. Tal característica evidencia tensões históricas e contemporâneas em torno da formação de professores e reforça a necessidade de compreender os sentidos e as especificidades dessa formação no contexto educacional atual.

Ao longo da história da educação brasileira, o Curso Normal ocupou papel relevante na preparação de professores para a educação básica, acompanhando diferentes reformas e concepções de formação docente (Saviani, 2009); e ainda hoje se constitui como uma importante alternativa formativa inicial para estudantes que pretendem ingressar na carreira do magistério.

Além da discussão sobre a sua relevância histórica, o Curso Normal também se destaca pela significativa presença feminina em sua composição. A docência nas etapas iniciais da escolarização permanece fortemente associada ao trabalho das mulheres, constituindo um fenômeno amplamente discutido pela literatura educacional (Dullius; Zucolotto, 2023; Ferreira *et al.*, 2021; Louro, 2004). Tal característica reforça a importância de compreender os processos de formação docente desenvolvidos nesse espaço formativo e suas relações com o mundo do trabalho.

Considerando esse contexto, torna-se pertinente investigar de que modo a produção acadêmica tem abordado o Curso Normal e quais contribuições esses estudos oferecem para a compreensão da formação de professores em nível médio. Mais do que identificar tendências temáticas, é importante refletir sobre as aproximações possíveis entre essa modalidade formativa e os fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica, especialmente no que se refere às relações entre trabalho, formação humana integral e profissionalização docente.

Diante disso, este trabalho tem por objetivo discutir a formação de professores em nível médio na perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica, tomando como referência a produção acadêmica recente sobre o Curso Normal. A partir da análise da literatura, busca-se identificar temas recorrentes e lacunas investigativas no intuito de refletir sobre a formação docente, o trabalho pedagógico e as relações entre formação e trabalho.

As reflexões apresentadas neste trabalho integram a pesquisa em desenvolvimento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), vinculada à linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica, no Macroprojeto "Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT". A partir da análise da produção acadêmica sobre o Curso Normal, busca-se contribuir para o debate acerca da formação de professores em nível médio e suas aproximações com os fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica.

2. LEVANTAMENTO E ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa e de caráter exploratório, desenvolvida por meio de levantamento bibliográfico. Segundo Gil (2010), as pesquisas exploratórias têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema investigado, contribuindo para ampliar a compreensão acerca do tema estudado. Realizou-se um levantamento bibliográfico no Portal de Periódicos CAPES, considerando artigos publicados entre os anos de 2016 e 2026. Foram adotados como critérios de seleção produções nacionais, em língua portuguesa, com acesso aberto e revisão por pares.

A busca foi realizada a partir dos descritores "curso normal" OR "curso de magistério", resultando inicialmente em 92 publicações. Os trabalhos identificados foram organizados em planilha contendo informações relativas ao ano de publicação, palavras-chave e resumos. Após a exclusão dos textos indisponíveis para leitura integral, permaneceram 75 artigos, que foram submetidos à análise sistemática de seus resumos e palavras-chave.

A seleção do *corpus* considerou a aderência das produções à temática da formação docente em nível médio, priorizando estudos relacionados à formação de professores, à profissionalização docente, às práticas formativas e às relações entre formação e trabalho. Ao final desse processo, foram selecionados 11 artigos para análise e leitura integral, como consta no Quadro 1. Esse processo possibilitou a constituição do conjunto de produções analisadas e subsidiou as reflexões desenvolvidas neste trabalho.

Quadro 1 – Produções selecionadas para análise

AUTOR/ANO	TÍTULO
(Araújo; Marques; Stentzler, 2021)	A normalista Julia Wanderley: decisão, sensibilidade e necessidades sociais
(Braido; Ferreira, 2019)	Valorização profissional e feminização dos professores do curso normal do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac/RS, entre 1901 e 1970
(Pizatto; Furtado; Corrêa, 2023)	Aproximações sobre formação de mulheres professoras no Instituto de Educação em Belém (PA) e na Escola Franciscana Imaculada Conceição de Dourados (MS) (1974 a 1991)
(Branco; Branco; Nagashima, 2022)	Formação de professores para os Anos Iniciais da Educação Básica: A história da Escola Normal e do Curso de Formação de Docentes no Paraná
(Nascimento; Lannes, 2023)	Representações sociais identitárias sobre o 'aprendizado do estudante': as regras compartilhadas entre professores e estudantes do curso normal e professores dos anos iniciais
(Pereira; Cervi, 2019)	Magistério: que lugar é esse?
(Suficier; Azadinho; Muzzeti, 2020)	Exigências legais para a atuação de professores nos anos iniciais do ensino fundamental (1996-2019)
(Silva, 2024)	Contribuições do curso normal em nível médio da rede pública para a constituição da profissão docente
(Rosa; Almeida, 2018)	Diários de aula de uma quase professora: memórias de estágio do curso magistério (1987)
(Corrêa, 2018)	Aspectos de trajetórias de professoras rurais no Paraná (1957-1979)
(Garcia; Chaloba, 2023)	Memórias Cruzadas: reconstruindo a história da formação e trabalho docente em escolas primárias rurais paulista (1940-1970)

Fonte: Elaborado pelas autoras (2026)

As produções apresentadas no Quadro 1 constituem o *corpus* analisado neste estudo. Com o intuito de identificar temas recorrentes e auxiliar na organização dos eixos de análise, elaborou-se uma nuvem de palavras (Figura 1) a partir das palavras-chave dos artigos selecionados.

Figura 1 – Nuvem de palavras elaborada a partir das palavras-chave dos textos selecionados



Fonte: Elaborado pelas autoras (2026)

Na Figura 1 observa-se a recorrência de termos relacionados à formação de professores, ao Curso Normal, ao magistério, à profissionalização e ao trabalho docente, indicando temas que atravessam as produções selecionadas e que contribuíram para a organização dos estudos em eixos temáticos de análise. Com base nessas aproximações, foram identificados três eixos temáticos que possibilitam compreender diferentes perspectivas sobre o Curso Normal presentes na literatura acadêmica.

3. O CURSO NORMAL NA PRODUÇÃO ACADÊMICA RECENTE

Os artigos analisados abordam diferentes aspectos relacionados ao Curso Normal, contemplando desde questões históricas e políticas até experiências de formação e trabalho docente. Apesar da diversidade temática observada, foi possível identificar elementos recorrentes que permitiram organizar a discussão em torno de três eixos temáticos[1].

3.1 FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Dentro desse primeiro eixo estão reunidos os trabalhos que discutem a feminização do magistério e a construção da identidade docente ao longo da trajetória do Curso Normal no Brasil. As quatro produções analisadas sobre o tema demonstram que a predominância feminina na docência não constitui um fenômeno natural ou espontâneo, mas é resultante de transformações sociais e educacionais que ampliaram o acesso das mulheres à escolarização e aos espaços de formação de professores. Inicialmente vinculada à inserção feminina nas instituições de ensino, essa participação consolidou-se ao longo do tempo, tornando-se uma característica marcante da profissão docente, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Entre os estudos analisados, Araújo, Marques e Stentzler (2021), ao apresentarem a trajetória da normalista Julia Wanderley, destacam o Curso Normal como um espaço de conquista e reconhecimento para as mulheres. Contudo, também apontam que o trabalho docente era frequentemente associado ao cuidado e às atribuições socialmente destinadas ao universo feminino.

Na mesma direção, os estudos de Branco, Branco e Nagashima (2022) e Pizatto, Furtado e Corrêa (2023) evidenciam que a presença feminina nos espaços de formação docente deixou de representar uma tendência para se consolidar como uma característica marcante do magistério. Ao analisarem diferentes contextos históricos e regionais, os autores demonstram que as mulheres passaram a ocupar majoritariamente os cursos de formação de professores, configurando um processo de feminização que acompanhou a expansão e a permanência do Curso Normal ao longo do tempo.

Braido e Ferreira (2019) destacam a importância de compreender a historicidade do Curso Normal e da feminização do magistério, ressaltando a construção de representações que associavam a docência à vocação, à dedicação e ao cuidado, elementos que contribuíram para a constituição da identidade docente feminina.

Em conjunto, as produções analisadas demonstram que a feminização do magistério constitui um elemento central para compreender a trajetória histórica do Curso Normal e a construção de determinadas representações sobre a docência, que ainda

[1] Uma versão preliminar das reflexões apresentadas neste capítulo foi divulgada em trabalho apresentado no II Seminário Internacional de Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica (Rosa; Zucolotto, 2026).

repercutem nos processos de formação de professores para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tais achados dialogam com as reflexões de Louro (2004), que discute como a associação entre mulheres e docência contribuiu para a construção de representações históricas sobre o papel feminino no magistério.

3.2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E PERMANÊNCIA DO CURSO NORMAL

O segundo eixo mapeado na revisão da literatura reúne estudos que discutem as políticas de formação de professores e os desafios relacionados à permanência do Curso Normal no cenário educacional brasileiro. As três produções analisadas evidenciam que a modalidade ocupa uma posição singular na legislação educacional, já que continua habilitando professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, mesmo diante da prioridade conferida pela LDBEN à formação em nível superior para o exercício da docência (Brasil, 1996). Tais disputas são identificadas nos textos analisados, como discutido a seguir.

Os estudos de Pereira e Cervi (2019) e Suficier, Azadinho e Muzzeti (2020) analisam as contradições presentes nas políticas de formação docente após a promulgação da LDBEN nº 9.394/1996. Os autores demonstram em seus trabalhos que, embora a legislação indique a formação superior como espaço privilegiado para a preparação docente, a formação em nível médio permaneceu admitida e continua constituindo uma possibilidade de inserção na profissão. Essa coexistência aponta para as contradições entre a valorização da formação superior e a permanência do Curso Normal como possibilidade de formação inicial para o exercício da docência. De maneira complementar, Nascimento e Lannes (2023) analisam as representações sociais compartilhadas por estudantes e professores do Curso Normal e por professores dos anos iniciais acerca do aprendizado do estudante. Eles demonstram que os processos de formação envolvem concepções construídas pelos sujeitos sobre o ensinar e o aprender, evidenciando a dimensão formativa presente nesse espaço de preparação para a docência.

Em conjunto, os estudos analisados apontam que a permanência do Curso Normal ultrapassa uma questão meramente legal. Além das disputas em torno dos percursos formativos para o exercício da docência, essa modalidade continua constituindo um espaço de formação e construção de saberes docentes. Nesse sentido, os resultados aproximam-se das reflexões de Saviani (2009), que identifica na história da formação docente brasileira um processo marcado por tensões, descontinuidades e disputas acerca dos modelos de preparação para o exercício do magistério.

3.3 TRAJETÓRIAS, MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS DE TRABALHO DOCENTE

As produções reunidas neste eixo abordam experiências de formação e trabalho de professores, discutindo que a constituição da profissão ultrapassa os espaços formais de escolarização. Os estudos destacam que a docência se constrói também nas experiências vividas ao longo da trajetória profissional e no exercício cotidiano do trabalho.

Entre as pesquisas analisadas, Garcia e Chaloba (2023) e Corrêa (2018) apresentam discussões que permitem compreender o exercício da docência associado a condições de trabalho marcadas pela precariedade, pela atuação em classes multisseriadas e pelo acúmulo de funções, exigindo das professoras constantes adaptações diante das demandas do cotidiano escolar. Os estudos mostram que os

desafios encontrados no trabalho acompanharam os próprios processos de formação profissional, fazendo com que a aprendizagem da docência também fosse construída no exercício da profissão.

Ainda no campo das experiências formativas, Rosa e Almeida (2018) analisaram os registros de estágio de uma estudante do Curso de Magistério, mostrando que a aproximação com a prática docente ocorreu em um contexto marcado pela normatização das atividades e pela centralidade dos procedimentos pedagógicos. Além disso, Silva (2024) destaca que a formação docente envolve a articulação entre conhecimentos teóricos e experiências construídas na prática, ressaltando as contribuições do Curso Normal para a constituição da profissão docente.

Nessa perspectiva, os estudos analisados apontam que os processos formativos não se restringem aos espaços escolares de formação, sendo também construídos nas experiências de estágio e no exercício cotidiano da docência. Esses achados se aproximam da perspectiva trazida por Tardif (2000), para quem os saberes docentes são construídos e mobilizados nas situações concretas de trabalho, sendo produzidos e ressignificados ao longo da trajetória profissional dos professores.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da produção acadêmica dos últimos 10 anos sobre o Curso Normal permitiu compreender diferentes perspectivas acerca da formação de professores em nível médio, demonstrando a relevância histórica dessa modalidade formativa e sua permanência no cenário educacional brasileiro.

Frente aos resultados encontrados, entende-se que, embora as produções analisadas abordem aspectos relacionados à formação de professores, às experiências profissionais e às condições de exercício da docência, as relações entre trabalho e educação aparecem de forma secundária na maior parte dos estudos. As discussões concentram-se, sobretudo, nos processos históricos, identitários e institucionais do Curso Normal, enquanto permanecem menos exploradas as análises que tomem o trabalho docente como categoria central para entender os processos formativos.

Sob a perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica, essa lacuna revela possibilidades de investigação importantes, especialmente no que se refere à compreensão do trabalho como dimensão constitutiva da formação humana e profissional. Nesse sentido, a presente pesquisa prossegue e, assim, buscará contribuir para esse debate ao investigar as trajetórias profissionais de egressas do Curso Normal, analisando as relações entre formação e trabalho no exercício da docência.

REFERÊNCIAS

[1] ARAÚJO, Elaine Maestre Polido de; MARQUES, Luiz Felipe; STENTZLER, Marcia Marlene. A normalista Julia Wanderley: decisão, sensibilidade e necessidades sociais. **Revista *on-line* de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 149-167, 2021. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14017. Acesso em: 22 jun. 2026.

[2] BRAIDO, Luiza da Silva; FERREIRA, Liliana Soares. Valorização profissional e feminização dos professores do curso normal do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac/RS, entre 1901 e 1970. ***Revista HISTEDBR On-line***, Campinas, SP, v. 19, p. e019044, 2019. DOI: 10.20396/rho.v19i0.8654919. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8654919. Acesso em: 21 jun. 2026.

[3] BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; BRANCO, Emerson Pereira; NAGASHIMA, Lucila Akiko. Formação de professores para os anos iniciais da educação básica: a história da Escola Normal e do Curso de Formação de Docentes no Paraná. **Interfaces da Educaçã**o, Paranaíba, v. 13, n. 38, p. 395-416, 2022. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/5324/5141. Acesso em: 21 jun. 2026.

[4] BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 jun. 2026.

[5] CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. Aspectos de trajetórias de professoras rurais no Paraná (1957-1979). **Cadernos de História da Educação**, v. 17, n. 2, p. 365-379, 2018. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/43291/22595. Acesso em: 21 jun. 2026.

[6] DULLIUS, Simone Rosanelli; ZUCOLOTTO, Andréia Modrzejewski. A trajetória do curso normal na formação profissional da mulher. *In*: CAMBRAIA, Adão Caron; ANDRIGHETTO, Marcos José; CHAVES, Taniamara Vizzotto. **Educação profissional e tecnológica no contexto da contrarreforma:** concepções, experiências e dinâmicas investigativas. 1. ed. Curitiba: CRV, 2023. p. 259–281.

[7] FERREIRA, Liliana Soares; DE TONI, Dulcineia Libraga Papalia; BRAIDO, Luiza da Silva; NASCIMENTO, Marina Ramos de Carvalho do. Trabalho pedagógico e valorização profissional: uma análise na historicidade do Curso Normal no Rio Grande do Sul. *In*: BRAIDO, Luiza da Silva; ZIMMERMANN, Ana Paula da Rosa Cristino; NASCIMENTO, Marina Ramos de Carvalho do; FERREIRA, Liliana Soares (org.). **Curso Normal:** historicidade e desafios para o trabalho pedagógico na escola. 1. ed. Curitiba: CRV, 2021. p. 51-70.

[8] GARCIA, Noely Costa Dias; CHALOBA, Rosa Fátima de Souza. Memórias cruzadas: reconstruindo a história da formação e trabalho docente em escolas primárias rurais paulista (1940-1970). **Cadernos de História da Educação**, v. 22, p. 1-22, 2023. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/67565/35021. Acesso em: 21 jun. 2026.

[9] GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

[10] LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In*: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2004.

[11] NASCIMENTO, Roseday Santos; LANNES, Denise. Representações sociais identitárias sobre o 'aprendizado do estudante': as regras compartilhadas entre professores e estudantes do curso normal e professores dos anos iniciais. **Revista Foco**, Curitiba, v. 16, n. 12, p. 1-21, 2023. Disponível em: https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/3537/2749. Acesso em: 21 jun. 2026.

[12] PEREIRA, Lilian Alves; CERVI, Gicele Maria. Magistério: que lugar é esse? **Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 1, p. 1-20, 2019. Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16458/pdf. Acesso em: 21 jun. 2026.

[13] PIZATTO, Adriana Mendonça; FURTADO, Alessandra Cristina; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. Aproximações sobre formação de mulheres professoras no Instituto de Educação em Belém (PA) e na Escola Franciscana Imaculada Conceição de Dourados (MS) (1974 a 1991). **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 8, 2023. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/11636/10339. Acesso em: 21 jun. 2026.

[14] ROSA, Gabriela Spies da; ALMEIDA, Doris Bittencourt. Diários de aula de uma quase professora: memórias de estágio do curso magistério (1987). **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 28, n. 58, p. 220-240, 2018. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/11040/8606. Acesso em: 21 jun. 2026.

[15] ROSA, Jaqueline Costa da; ZUCOLOTTO, Andréia Modrzejewski. O Curso Normal na perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica: uma revisão da literatura no Portal de Periódicos CAPES. In: NEVES, Bruno Miranda et al. (org.). **Anais do II Seminário Internacional Formación de Profesores para la Educación Profesional Técnica y Tecnológica**. Lajeado: Editora Univates, 2026. p. 624-628, ISBN 978-85-8167-372-1. Disponível em: https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/482/pdf_482.pdf .

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

https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 14 jun. 2026.

[17] SILVA, Márcia Regina da. Contribuições do curso normal em nível médio da rede pública para a constituição da profissão docente. **RECC**, Canoas, Especial, n. 1, e12253, dez., 2024. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/12253/4668. Acesso em: 21 jun. 2026.

[18] SUFICIER, Darbi Masson; AZADINHO, Mariana Passafaro Máralém; MUZZETI, Luci Regina. Exigências legais para a atuação de professores nos anos iniciais do ensino fundamental (1996-2019). **Revista *on line* de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1461-1473, 2020. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13597/9910. Acesso em: 21 jun. 2026.

[19] TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=s1413-24782000000100002&script=sci_abstract. Acesso em: 16 jun. 2026.

Macroprojeto 2 –

Inclusão e diversidade em espaços formais e não formais de ensino na Educação Profissional e Tecnológica

CAPÍTULO

03

A compreensão dos fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica por professores substitutos: reflexões sobre o acolhimento institucional nos Institutos Federais

Kellen Lüdtke Bierhals, Andréa Poletto Sonza

1. INTRODUÇÃO

A proposta pedagógica dos Institutos Federais (IFs) fundamenta-se em princípios que buscam integrar formação geral e formação técnica, tendo como referência o trabalho como princípio educativo e a perspectiva da educação omnilateral. Essa concepção compreende o trabalho não apenas como atividade produtiva, mas como dimensão formativa da existência humana, capaz de contribuir para a compreensão crítica da realidade social e para a atuação transformadora dos sujeitos no mundo do trabalho e na sociedade.

Nesse cenário institucional, a atuação docente assume papel central na concretização dos princípios que orientam a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Entretanto, a inserção de novos docentes nos Institutos Federais nem sempre ocorre acompanhada de processos sistemáticos de formação inicial ou de acolhimento institucional que favoreçam a compreensão dessas bases conceituais e pedagógicas. Essa realidade torna-se ainda mais evidente no caso dos professores substitutos, que ingressam na instituição por meio de contratos temporários e, muitas vezes, passam a atuar imediatamente em sala de aula sem um processo estruturado de ambientação institucional e sabendo que estarão por um tempo determinado e relativamente curto ligados ao Instituto.

Considerando que os Institutos Federais se orientam por um projeto educativo comprometido com a formação integral dos estudantes e com a construção de uma educação pública, democrática e inclusiva, torna-se fundamental que os docentes compreendam os princípios que estruturam a EPT. Nesse sentido, a ausência ou fragilidade de processos institucionais de acolhimento e formação inicial pode impactar tanto o desenvolvimento do trabalho docente quanto a efetivação das práticas educativas propostas pela instituição. Além disso, a crescente presença de estudantes com necessidades educacionais específicas[1] na educação profissional e tecnológica demanda dos docentes conhecimentos e práticas pedagógicas inclusivas, capazes de promover condições efetivas de participação e aprendizagem.

Diante desse cenário, investigar como os professores substitutos percebem sua inserção institucional e quais desafios enfrentam no exercício da docência tornou-se muito relevante dentro do contexto do mestrado profissional de Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), pois, a partir da percepção dos referidos docentes, poderão ser criadas estratégias que visem auxiliar a superação destes desafios, alcançando assim os objetivos almejados pela EPT. Neste contexto, o presente artigo traz o recorte da justificativa e fundamentação teórica do projeto de pesquisa das autoras: “Professores

[1] “Consideram-se pessoas com necessidades educacionais específicas todas aquelas cujas necessidades educacionais se originam em função de deficiências, de altas habilidades/superdotação, transtorno do espectro autista, transtornos de aprendizagem ou do neurodesenvolvimento e outras condições que estejam limitando a aprendizagem” (IFRS, 2024, p. 1).

Substitutos Ingressantes no IFSul – câmpus Camaquã: Desafios Relacionados à Educação Profissional e Tecnológica".

2. FUNDAMENTOS DA EPT: TRABALHO, FORMAÇÃO INTEGRAL E INCLUSÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil é marcada por uma trajetória histórica permeada por disputas políticas, sociais e pedagógicas, profundamente relacionadas à dualidade estrutural que caracteriza a organização da educação brasileira. Historicamente, consolidou-se uma separação entre uma formação intelectual destinada às elites e uma formação profissional voltada às classes trabalhadoras, reforçando desigualdades sociais e educacionais ao longo do tempo. Nesse contexto, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da Lei nº 11.892 (Brasil, 2008), representou uma proposta de superação dessa lógica dualista, ao instituir uma política educacional comprometida com a formação omnilateral dos sujeitos, articulando trabalho, ciência, cultura e tecnologia na perspectiva da emancipação humana.

A construção do ser humano como sujeito social está diretamente ligada à sua capacidade de transformar a realidade e de transmitir os saberes acumulados ao longo da história. A relação trabalho-educação, se dá por meio de uma dinâmica estabelecida para fortalecer ambos: enquanto o trabalho modifica a natureza para garantir a sobrevivência e o progresso coletivo, o processo educativo garante que as novas gerações se apropriem dos conhecimentos e das conquistas científicas do seu tempo, garantindo uma constante evolução do conhecimento e progresso coletivo.

> Assim, olhar sobre a relação trabalho-educação é também um descortinar do trabalho guiado pela educação, o trabalho que ostenta educação, que traz à tona a educação, que encerra educação, que é enfim, fundamento da educabilidade humana. Da mesma forma, é um dizer da educação feita por meio do trabalho, que está rodeada pelo trabalho e que inspira o trabalho (Machado, 2023, p. 9).

Compreender a indissociabilidade entre o fazer e o aprender significa reconhecer que a atividade prática e o desenvolvimento intelectual operam de forma integrada na constituição da nossa própria humanidade. É a partir dessa relação que se compreende a base do desenvolvimento cultural, pois como afirma Saviani (2007, p. 154) "diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade." Sob essa ótica, a educação deixa de ser um mero formalismo escolar e passa a ser compreendida em sua totalidade histórica – uma prática vitalícia e indispensável de construção de conhecimento que acompanha a humanidade desde as suas primeiras formas de organização.

"A educação profissional e a educação básica possuem uma história conturbada de dualidade, ligada a interesses políticos e de desenvolvimento socioeconômico nacional." (Anhaia; Zucolotto, 2025, p. 116); intensificada pela Revolução Industrial e pelo avanço do capitalismo. Inicialmente estruturada sob um viés assistencialista no Brasil escravocrata, essa lógica se consolidou no século XX com o processo de industrialização, transformando-se em um mecanismo de preparação técnica de mão de obra barata para as indústrias. Longe de promover a igualdade, o amplo acesso à escolarização reforçou uma cisão nítida: de um lado, a formação intelectual reservada às elites dirigentes; de

outro, o ensino prático e instrumental destinado à classe trabalhadora, conforme Saviani (2007, p. 159) enfatiza:

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

Esse dualismo estrutural perpetuou-se no tempo, manifestando-se inclusive em reformas contemporâneas alinhadas a diretrizes de organismos internacionais que, sob uma ótica mercantil e de contenção de custos, legitimam uma formação restrita e de curta duração para as populações marginalizadas. Em contraposição a esse modelo alienante e funcional ao mercado de trabalho, teóricos críticos defendem a urgência da educação omnilateral e politécnica como sinônimos de uma formação integral. Essa perspectiva visa romper com o determinismo de classe ao unificar intelectualidade, trabalho, cultura, ciência e tecnologia por meio da transversalidade e da interdisciplinaridade. Longe de limitar o trabalhador a um ramo profissional específico, essa concepção de educação propõe o desenvolvimento dos sujeitos em "todas as direções" (Ramos, 2017, p. 36), unindo a emancipação humana à compreensão profunda dos fundamentos sócio-históricos e científicos da produção.

> A educação politécnica seria o horizonte, compreendida como aquela capaz de proporcionar aos estudantes a compreensão dos fundamentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos da produção. Superar-se-ia, assim, a formação estritamente técnica para os trabalhadores e acadêmica para as elites (Ramos, 2017, p. 36).

Trata-se, portanto, de consolidar uma formação "formadora de sujeitos autônomos e protagonistas de cidadania ativa" (Frigotto, 2001, p. 82), horizonte indispensável para superar a histórica divisão entre o fazer manual e o pensar intelectual e construir um projeto de sociedade radicalmente democrático. “A constituição da Rede Federal é uma política pública que surge neste contexto, servindo ao propósito de diminuir a distância entre o ensino médio e a educação profissional” (Anhaia; Zucolotto, 2025, p. 123).

A proposta de organização acadêmica inovadora que os Institutos Federais trazem, “[...] aponta para a ruptura da reprodução de modelos externos e toma a inovação a partir da relação entre ensino técnico e científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana” (Escott; Moraes, 2012, p. 1492). Sobre a emancipação humana, Frigotto (2001) salienta:

> O horizonte de sociedade e de educação geral ou profissional demandam um processo que tem que articular organicamente as relações sociais de produção e as relações políticas, culturais e educativas. Isso implica, lutar, no plano político, para um Estado que governe com as organizações da

> sociedade e para a sociedade e não em nome da sociedade, sem a sociedade e contra as maiorias (Frigotto, 2001, p. 83).

Os Institutos Federais se constituem com uma proposta de oferecer uma formação que vai além da capacitação técnica imediata, apostando em um projeto educativo comprometido com o desenvolvimento amplo e integral dos sujeitos, preparando-os para atuar socialmente como cidadãos críticos e também profissionalmente no mundo do trabalho.

A escola tem o poder de transformar a sociedade, enquanto espaço de construção social e crítica, ultrapassando a barreira alienante imposta pelo sistema capitalista. O trabalho como princípio educativo, vem nesse sentido, como uma alternativa de superar a dualidade educacional construída. Para Moura (2007), o trabalho como princípio educativo:

> Está relacionado, principalmente, com a intencionalidade de que através da ação educativa os indivíduos/coletivos compreendam, enquanto vivenciam constroem a própria formação, o fato de que é socialmente justo que todos trabalhem, porque é um direito subjetivo de todos os cidadãos, mas também é uma obrigação coletiva porque a partir da produção de todos se produz e se transforma a existência humana e, nesse sentido, não é justo que muitos trabalhem para que poucos enriqueçam cada vez mais, enquanto outros se tornam cada vez mais pobres e se marginalizam - no sentido de viver à margem da sociedade (Moura, 2007, p. 22).

Dentro das propostas dos Institutos Federais pode-se perceber a intencionalidade de trabalhar a formação integral do ser humano, baseando-se nos conceitos de politecnia e omnilateralidade já vistos aqui com Frigotto e Ramos. Saviani (2007) aborda o conceito de politecnia sob a ótica de vários autores, desde os que defendem que a politecnia seria uma formação voltada para um sujeito capacitado em diversas funções (formado em muitas técnicas), até o entendimento de que uma educação politécnica deve ser uma formação humana integral, pensada no sentido de unir os conhecimentos intelectuais aos conhecimentos técnicos para formar um indivíduo mais bem preparado para atuar tanto no mundo do trabalho como cidadão socialmente ativo e intelectualmente capaz.

> O caminho da humanidade, movendo-se da genérica natureza humana originária caracterizada por múltiplas ocupações, passa pela formação de uma capacidade produtiva específica provocada pela divisão natural do trabalho; e chega à conquista de uma capacidade omnilateral, baseada, agora, numa divisão do trabalho voluntária e consciente, envolvendo uma variedade indefinida de ocupações produtivas em que ciência e trabalho coincidem. Está em causa, aí, a momentos a questão da passagem do reino da necessidade ao reino da liberdade (Saviani, 2007, p. 164).

Dentro dos conceitos de educação omnilateral, podemos citar ainda, Pacheco (2011, p. 17): “Trata-se de um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana [...]”. E para conceituar o trabalho como princípio educativo,

podemos citar Moura (2007, p. 22) que diz: “O trabalho como princípio educativo não se restringe ao ‘aprender trabalhando’ ou ‘trabalhar aprendendo’”. Esse olhar crítico sobre a sociedade, o capitalismo, as relações de trabalho e a própria educação, fazem com o que se possa construir as bases para uma formação que utiliza o trabalho como princípio educativo e a formação omnilateral e politécnica para que se tenha uma real educação humana integral.

A inclusão educacional constitui um dos princípios fundamentais da educação pública brasileira e também se apresenta como elemento central na proposta formativa da Rede Federal. Pacheco (2011) conceitua a verdadeira inclusão, colocando:

> No conceito de inclusão, temos de abrigar o combate a todas as formas de preconceitos, também geradores de violência e intolerância, por meio de uma educação humanista, pacifista, preocupada com a preservação da natureza e profundamente vinculada à solidariedade entre todos os povos independentemente de fronteiras geográficas, diferenças étnicas, religiosas ou quanto à orientação sexual. Entretanto, não basta incluir em uma sociedade desigual, reprodutora da desigualdade. O conceito de inclusão tem de estar vinculado ao de emancipação, quando se constroem também os princípios básicos da cidadania como consciência, organização e mobilização. Ou seja, a transformação do educando em sujeito da história. (Pacheco, 2011, p. 10).

No contexto da Educação Profissional e Tecnológica, a inclusão não se limita ao acesso de estudantes com necessidades educacionais específicas às instituições de ensino, mas envolve a construção de condições efetivas de participação, aprendizagem e desenvolvimento para todos os sujeitos.

Pacheco (2011) destaca que o conceito de inclusão, no âmbito dos Institutos Federais, está profundamente relacionado à construção de uma educação comprometida com a justiça social, com o combate às desigualdades e com a valorização da diversidade humana. Nesse sentido, a inclusão deve ser compreendida como parte integrante de um projeto educativo emancipador, que busca promover a formação integral dos estudantes.

Na perspectiva da EPT, a inclusão está diretamente associada à concepção de formação omnilateral, que considera o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões – intelectual, social, cultural e profissional. Para Ramos (2017), a formação integrada pressupõe o reconhecimento das diferenças e a criação de práticas pedagógicas capazes de atender às necessidades diversas dos estudantes. Assim, o trabalho docente assume papel fundamental na construção de práticas educativas inclusivas. Isso implica desenvolver estratégias pedagógicas que possibilitem a participação ativa de todos os estudantes no processo educativo, respeitando suas singularidades e promovendo condições de aprendizagem significativas.

Diante das discussões apresentadas ao longo deste referencial teórico, evidencia-se que a EPT, especialmente no âmbito dos Institutos Federais, fundamenta-se em um projeto educativo comprometido com a formação integral dos sujeitos, articulando trabalho, ciência, cultura e tecnologia na perspectiva da emancipação humana. Nessa concepção, o trabalho assume papel central como princípio educativo, constituindo-se como dimensão formativa capaz de contribuir para a compreensão crítica da realidade social e para a construção de práticas educativas voltadas à transformação social.

Nesse contexto, o papel do docente torna-se fundamental para a concretização dos princípios que orientam a EPT. A atuação pedagógica nos Institutos Federais demanda não apenas domínio de conteúdo específico de determinada área do conhecimento, mas também a compreensão das bases conceituais que estruturam essa modalidade de ensino, tais como a formação omnilateral, a integração entre formação geral e formação técnica e o compromisso com práticas educativas inclusivas.

3. RELEVÂNCIA DO ACOLHIMENTO DOS PROFESSORES SUBSTITUTOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relevância de investigar o ingresso de docentes temporários no Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul) – Câmpus Camaquã justifica-se, primordialmente, pela ausência histórica de programas sistemáticos de acolhimento voltados a essa categoria profissional. A experiência prática na gestão de pessoas da instituição revela que o fluxo de contratações atende a demandas emergenciais de substituição, o que frequentemente resulta na inserção imediata do docente em sala de aula, sem o tempo hábil para a ambientação institucional e pedagógica necessária.

Esse cenário empírico tenciona diretamente o projeto político-pedagógico dos Institutos Federais. Conforme apontam Bechara e Castaman (2025):

> O trabalho pedagógico é visto como uma oportunidade para a emancipação de todos os envolvidos no processo educativo. Isso significa criar um ambiente educacional que não apenas prepara para o mundo de trabalho, mas também capacita os indivíduos a entender criticamente o mundo ao seu redor e a contribuir para transformações sociais positivas (Bechara; Castaman, 2025, p. 27).

As bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) não se materializam na prática sem que haja uma formação adequada e espaço para reflexão. O professor substituto, ao deparar-se com a complexidade do Ensino Médio Integrado, enfrenta o dilema centralizado por Machado (2024, p. 05):

> [...] podem intercorrer dúvidas a respeito de como resolver dilemas de ser professor da EPT considerando ser esse um terreno em disputa entre o capital e o trabalho: preparar para a eficiência tecnicista ou formar trabalhadores lúcidos e críticos, capazes de pensar sua atividade profissional, analisar e saber lidar com as contradições advindas dos contextos de trabalho?

Ela pondera sobre equilibrar a eficiência tecnicista exigida pelo mercado ou atuar na formação de trabalhadores lúcidos e críticos. Sem o amparo de um processo de acolhimento, a tendência é a reprodução de modelos tradicionais e fragmentados de ensino, esvaziando o potencial emancipatório da Rede Federal.

A dimensão voltada à inclusão escolar constitui um ponto crítico e inovador desta proposta. A expansão de matrículas de estudantes com necessidades educacionais específicas demanda uma atuação docente que transversaliza o conteúdo técnico e a justiça social. Ao investigar como o professor substituto percebe o atendimento a alunos com Necessidades Educacionais Específicas, a pesquisa pretende descortinar se a inclusão tem ocorrido de forma emancipatória ou puramente formal.

Assim, a discussão teórica antecipa que a superação da alienação e do dualismo estrutural na prática desses docentes não ocorrerá por geração espontânea. É fundamental interrogar os sujeitos sobre suas dificuldades e desejos (Machado, 2024, p. 28). Os resultados esperados com a aplicação desta pesquisa não visam apenas ao diagnóstico, mas servirão de matéria-prima empírica indispensável para que a Gestão de Pessoas proponha uma mudança organizacional concreta por meio do futuro Produto Educacional.

Este artigo propôs a fundamentação teórico-metodológica de um projeto de pesquisa desenhado para analisar os desafios de inserção de professores substitutos no IFSul – Câmpus Camaquã. Ao resgatar a trajetória histórica da EPT, evidenciou-se que o dualismo educacional e a mercantilização do ensino seguem em constante disputa com os princípios da formação omnilateral e do trabalho como princípio educativo. A proposta de intervenção cumpre a natureza aplicada do programa ProfEPT:

> O ProfEPT tem como objetivo geral proporcionar formação em Educação Profissional e Tecnológica, visando tanto à produção de conhecimentos como o desenvolvimento de produtos, por meio da realização de pesquisas que integrem os saberes inerentes ao mundo do trabalho e ao conhecimento sistematizado (Brasil, 2023, p. 2).

Como a pesquisa de campo ainda será iniciada, a principal contribuição deste estágio do trabalho reside na validação do desenho metodológico e na justificativa social de seu escopo. Conclui-se que o acolhimento institucional não deve ser tratado como um mero rito burocrático de contratação, mas como um ato pedagógico e político crucial para garantir a permanência, o pertencimento e a práxis inclusiva dos docentes temporários.

REFERÊNCIAS

[1] ANHAIA, Gabriela Pinheiro; ZUCOLOTTO, Andréia Modrzejewski. Remontando os caminhos da educação profissional e tecnológica: o que nos trouxe até aqui? *In*: BORGES, Clair Eliane Naysinger; CASTAMAN, Ana Sara; VIEIRA, Josimar de Aparecido (org.). **Educação profissional e tecnológica e seus contextos de aprendizagem e desenvolvimento**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora Poisson, 2025. p. 116-125. DOI: 10.36229/978-65-5866-449-9.CAP.14. Disponível em: https://poisson.com.br/livros/individuais/Contextos_Aprendizagem/Contextos_Aprendizagem.pdf. Acesso em: 18 jun. 2025.

[2] BECHARA, Ana Paula Oliveira; CASTAMAN, Ana Sara. Reflexões iniciais sobre trabalho pedagógico e educação profissional e tecnológica. *In:* BORGES, Clair Eliane Naysinger; CASTAMAN, Ana Sara; VIEIRA, Josimar de Aparecido (org.). **Educação profissional e tecnológica e seus contextos de aprendizagem e desenvolvimento**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora Poisson, 2025. p. 22-29. DOI: 10.36229/978-65-5866-449-9.CAP.02. Disponível em: https://poisson.com.br/livros/individuais/Contextos_Aprendizagem/Contextos_Aprendizagem.pdf. Acesso em: 18 jun. 2025.

[3] 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. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 18 jun. 2026.

[4] BRASIL. Instituto Federal do Espírito Santo. **Regulamento Geral do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional** – ProfEPT. Vitória: IFES, 2023. Disponível em: https://www.ifes.edu.br/. Acesso em: 3 jul. 2025.

[5] ESCOTT, Clarice Monteiro; MORAES, Márcia Amaral Corrêa de. História da educação profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos institutos federais de

educação, ciência e tecnologia. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL", 9., 2012, João Pessoa. **Anais [...]** João Pessoa: UFPB, 2012. p. 1492-1508. Disponível em: https://histedbrnovo.fe.unicamp.br/pf-histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.51.pdf. Acesso em: 20 jun. 2025.

[6] FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, 2001. DOI: https://doi.org/10.5007/%25x. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463. Acesso em: 28 mar. 2025.

[7] IFRS. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Resolução IFRS nº 25 de junho de 2024**. Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas do IFRS. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2024/06/RESOLUCAO_25-2024_ANEXO_Regulamento_dos_NAPNEs.pdf. Acesso em: 17 jun. 2026.

[8] MACHADO, Lucília Regina de Souza. A formação como requisito da legitimidade pedagógica dos professores da Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, [S.I.], v. 1, n. 24, p. 1-17, e 17072, Jun. 2024. DOI: https://doi.org/10.15628/rbept.2024.17072. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17072/4061. Acesso em: 10 mar. 2026.

[9] MACHADO, Lucília Regina de Souza. O trabalho como referência para a formação e a democracia. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 23, e15167, 2023. DOI: 10.15628/rbept.2023.15167. Disponível em: https://doi.org/10.15628/rbept.2023.15167. Acesso em: 20 jun. 2025.

[10] MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **HOLOS**, Natal, v. 2, p. 4-30, 2008. DOI: 10.15628/holos.2007.11. Disponível em: http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11. Acesso em: 17 jun. 2026.

[11] PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais:** uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília, DF: MEC; SETEC, 2011.

[12] RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. **EPT em Revista**, Vitória, ES, v. 1, n. 1, p. 27-49, jan./jun. 2017. DOI: 10.36524/ept.v1i1.356. Disponível em: https://doi.org/10.36524/ept.v1i1.356. Acesso em: 23 jun. 2025.

[13] SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007. DOI: 10.1590/S1413-24782007000100012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 19 jun. 2025.

CAPÍTULO

04 Educação do campo, formação e trabalho na educação profissional e tecnológica: revisão sistemática

Adriane Fátima Pires Gonçalves, Michelle Camara Pizzato

1. INTRODUÇÃO

A Educação do Campo, integrada à formação para o trabalho, constitui um campo estratégico de reflexão e prática no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Essa perspectiva compreende a educação para além da preparação para o mercado de trabalho, valorizando a formação humana integral, os saberes produzidos nos territórios rurais e a construção de processos educativos comprometidos com a transformação social.

Nas últimas décadas, diferentes pesquisas têm discutido experiências educativas voltadas à formação de jovens, trabalhadores rurais, educadores e comunidades camponesas, especialmente em contextos relacionados à Educação do Campo, à pedagogia da alternância, à agroecologia e às experiências vinculadas aos movimentos sociais do campo. Tais estudos evidenciam a importância de propostas formativas que considerem as especificidades dos sujeitos do campo e suas formas de organização social, cultural e produtiva.

Nesse contexto, a revisão sistemática busca compreender como as temáticas Educação do Campo, Formação e Trabalho vêm sendo abordadas nas pesquisas acadêmicas produzidas no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica. A relevância do estudo relaciona-se à necessidade de fortalecer práticas educativas que valorizem os saberes do campo e promovam o desenvolvimento humano integral.

Assim, esta revisão teve como objetivo identificar tendências, lacunas e contribuições presentes nas dissertações analisadas, buscando compreender de que maneira essas produções dialogam com a proposta de formação emancipatória defendida por autores como Caldart (2011), Molina (2017), Arroyo (2019), Frigotto (2008) e Freire (1996). Além disso, pretende contribuir para o fortalecimento das discussões sobre educação, trabalho e formação humana no contexto da Educação do Campo e da Educação Profissional e Tecnológica.

2. METODOLOGIA

Esta revisão sistemática seguiu diretrizes inspiradas no protocolo PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*), conforme proposto por Page *et al*. (2021), adaptado ao contexto educacional. O período de análise compreendeu os anos de 2015 a 2025, com foco em dissertações e teses de programas de pós-graduação *Stricto Sensu*.

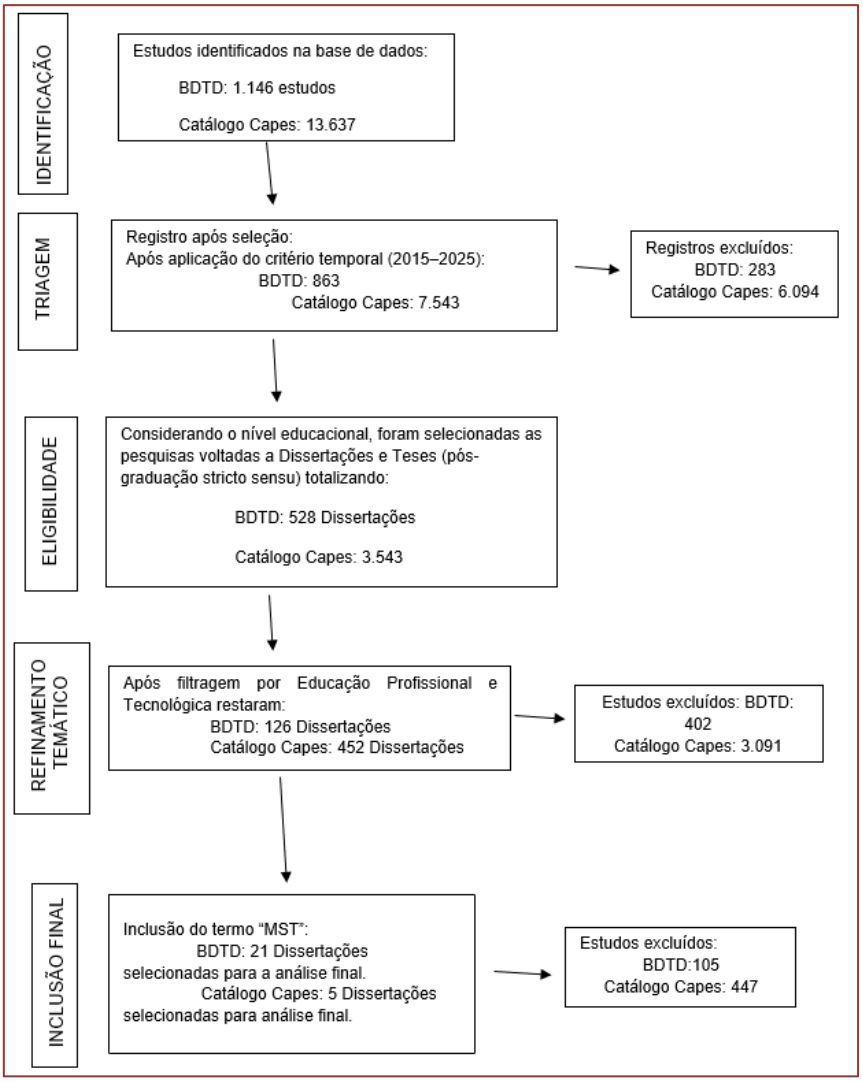
Além do levantamento das produções acadêmicas, foram mapeados os produtos educacionais vinculados às pesquisas selecionadas. Esses produtos foram organizados em tabela-síntese e analisados quanto ao tipo, público-alvo, objetivos e possibilidades de

aplicação pedagógica. O mapeamento buscou identificar contribuições para a prática docente e para os processos formativos desenvolvidos no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.

Foram incluídas pesquisas que abordavam a Educação do Campo, a formação humana integral e a relação entre educação e trabalho, bem como estudos relacionados à EPT, à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e aos movimentos sociais do campo, especialmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Foram excluídos trabalhos desvinculados de instituições de ensino superior, pesquisas voltadas exclusivamente ao ensino técnico industrial urbano sem relação com o contexto do campo e estudos referentes a níveis de ensino não vinculados à EPT, como Educação Infantil e Ensino Fundamental.

O processo de identificação, triagem, elegibilidade e inclusão dos estudos selecionados para a revisão sistemática está apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Fluxograma PRISMA do processo de seleção das dissertações incluídas na revisão sistemática



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2026).

As produções foram identificadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, utilizando combinações dos descritores "Educação do Campo", "Formação", "Trabalho", "Educação Profissional e Tecnológica" e "MST". As buscas foram realizadas nos campos título, resumo e palavras-chave, com posterior organização dos resultados em planilha eletrônica e remoção manual de duplicatas.

Inicialmente, foram identificadas 1.146 pesquisas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e 13.637 no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Após a aplicação dos critérios de elegibilidade e dos refinamentos temáticos, foram selecionadas 21 dissertações provenientes da BDTD e 5 do Catálogo Capes, totalizando 26 estudos potencialmente elegíveis. Durante a etapa de verificação final, foi identificada uma dissertação duplicada entre as bases consultadas e uma dissertação foi excluída por indisponibilidade do texto completo para leitura integral. Dessa forma, o corpus final da revisão sistemática foi constituído por 24 dissertações submetidas à análise qualitativa. Os estudos selecionados passaram pelas etapas de triagem, leitura de títulos e resumos e análise dos textos considerados elegíveis.

A síntese dos dados foi realizada por meio de análise temática, buscando identificar convergências, tendências, contribuições e lacunas na produção acadêmica sobre Educação do Campo, EPT, formação humana integral, relação entre educação e trabalho e produtos educacionais.

As etapas do processo de busca, seleção e refinamento dos estudos incluídos na revisão sistemática são apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Etapas da revisão sistemática das dissertações analisadas (2015–2025)

Identificação Descritores: "Educação do campo" *AND* "Trabalho" *AND* "Formação"	
Etapa	**Descrição**
Identificação	Foram localizados 1.146 estudos nas bases de dados selecionadas na BDTD e 13.637 no Catálogo de Teses e Dissertações Capes.
Triagem	Aplicou-se o recorte temporal de 2015 a 2025. Resultando da BDTD, em 863 produções mantidas para a próxima etapa. No catálogo Capes o critério tempo resultou em 7.543 dissertações.
Elegibilidade	Considerando o nível educacional, foram selecionadas dissertações e Teses de pós-graduação Stricto sensu, totalizando 528 dissertações na BDTD e 3.543 dissertações no Catálogo Capes.
Refinamento Temático	Ao aplicar o descritor "Educação Profissional e Tecnológica", o número foi reduzido para 126 estudos com maior adesão ao tema. No catálogo Capes com o descritor "Educação Profissional e Tecnológica" os trabalhos foram reduzidos para 452 dissertações.
Inclusão Final	Após o refinamento adicional pelo termo "MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra)", 21 dissertações na BDTD que atenderam plenamente aos critérios e foram selecionadas e pelo Catálogo Capes, depois de refinar os resultados obteve-se 5 dissertações. Totalizando 26 estudos possivelmente elegíveis.
Exclusões Finais	Foi identificada uma dissertação duplicada entre as bases de dados e uma dissertação foi excluída por indisponibilidade do texto completo para leitura integral.
Corpus Final	24 Dissertações selecionadas para a leitura integral e análise qualitativa.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2026).

Conforme apresentado no Quadro 1, o processo de seleção resultou em um corpus final composto por 24 dissertações, submetidas à leitura integral e à análise qualitativa.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das 24 dissertações selecionadas evidenciou a predominância de pesquisas voltadas à formação humana integral, com ênfase na articulação entre educação, trabalho e território no contexto da Educação do Campo. As produções concentram-se majoritariamente em universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia, distribuídos em diferentes regiões do país, demonstrando a abrangência nacional das discussões sobre EPT no campo.

Os produtos educacionais identificados nas pesquisas de mestrado profissional incluem, principalmente, guias didáticos, sequências pedagógicas, propostas curriculares e materiais de formação docente. Esses resultados revelam a preocupação dos pesquisadores com a aplicabilidade prática das investigações e com a produção de recursos que contribuam para os processos formativos desenvolvidos nos territórios rurais.

A revisão sistemática evidenciou a predominância de abordagens qualitativas, especialmente estudos de caso, pesquisa documental e pesquisa-ação. Tal tendência reforça a valorização das experiências educativas concretas e da análise contextualizada das práticas pedagógicas desenvolvidas nos territórios do campo. Esse resultado dialoga com Caldart (2011) e Arroyo (2019), que defendem a necessidade de compreender os processos educativos a partir das realidades vividas pelos sujeitos do campo.

Os estudos analisados concentram-se em alguns eixos temáticos principais. Destacam-se pesquisas voltadas à Pedagogia da Alternância e à formação técnica no campo, abordando experiências pedagógicas articuladas à realidade rural. Essas experiências reforçam a integração entre teoria e prática e evidenciam uma concepção de formação vinculada às dimensões produtivas, sociais e culturais dos territórios. Tais achados corroboram a perspectiva da formação omnilateral defendida por Frigotto (2008), na qual o trabalho é compreendido como princípio educativo.

Tabela 1 – Síntese temática e metodológica das dissertações analisadas (2015–2025)

Dimensão	Categoria	Número de estudos
Temas centrais	Pedagogia da Alternância e Formação Técnica no Campo	7
	Políticas Públicas e Programas Educacionais	6
	Educação Ambiental e Agroecologia	4
	Educação do Campo, EJA e Formação Emancipatória	4
	Direito do Trabalho e Formação Cidadã	2
	Outros/Diversos	2
Abordagem metodológica	Pesquisa qualitativa	22
	Pesquisa quali-quantitativa	1
Procedimentos metodológicos	Estudo de caso	18
	Pesquisa documental	9
	Pesquisa-ação	6
	Pesquisa histórica	1
	Pesquisa de campo	1

Nota: Algumas dissertações foram classificadas em mais de uma categoria temática e metodológica, o que explica a sobreposição de categorias e a soma superior ao número total de estudos analisados.

Fonte: elaborado pela autora (2026)

Conforme apresentado na Tabela 1, verificou-se predominância de pesquisas relacionadas à Pedagogia da Alternância e à formação técnica no campo, bem como forte presença de estudos sobre políticas públicas educacionais. Em relação aos aspectos metodológicos, observou-se ampla predominância da abordagem qualitativa, presente em 22 das 24 dissertações analisadas, com destaque para a utilização de estudos de caso, pesquisa documental e pesquisa-ação.

Nesse sentido, a relação entre educação e trabalho emerge como elemento central das pesquisas analisadas. Em grande parte dos estudos, o mundo do trabalho é compreendido não apenas como possibilidade de inserção profissional, mas como dimensão formativa vinculada aos saberes, à cultura e às formas de organização da vida nos territórios rurais. A Pedagogia da Alternância destaca-se como estratégia que favorece a articulação entre escola, família, comunidade e trabalho, possibilitando que os estudantes relacionem os conhecimentos escolares às experiências vividas em seus contextos sociais e produtivos. Essa dinâmica fortalece a formação integral e contribui para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento aos territórios do campo.

Outro conjunto significativo de pesquisas aborda políticas públicas e programas educacionais, especialmente o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Programa Escola da Terra. Os estudos apontam contribuições importantes dessas iniciativas para a ampliação do acesso à educação e para o fortalecimento de propostas formativas comprometidas com a realidade dos sujeitos do campo, embora também evidenciem desafios relacionados à continuidade e à consolidação dessas políticas.

Também foram identificadas pesquisas voltadas à educação ambiental, à agroecologia e à Educação de Jovens e Adultos (EJA), destacando a preocupação com a sustentabilidade, a formação cidadã e a construção de práticas educativas contextualizadas. Além disso, iniciativas relacionadas à produção sustentável e ao cooperativismo ampliam a compreensão do trabalho como prática social, educativa e

coletiva. Esses resultados aproximam-se da perspectiva freireana de educação como prática de liberdade e emancipação social (Freire, 1996), ao enfatizarem a participação ativa dos sujeitos na construção do conhecimento e na transformação da realidade.

Os produtos educacionais identificados nas pesquisas analisadas buscam, em sua maioria, valorizar o trabalho coletivo, a autonomia dos sujeitos e a construção de alternativas de desenvolvimento territorial. De modo geral, os objetivos das pesquisas consistiram em investigar experiências pedagógicas em escolas do campo e cursos técnicos, avaliar políticas públicas e programas educacionais, analisar metodologias de ensino voltadas à autonomia dos estudantes e produzir materiais pedagógicos e estratégias educativas inovadoras. Esses objetivos evidenciam a centralidade da formação para o trabalho e do desenvolvimento territorial nas produções acadêmicas sobre Educação do Campo.

Por fim, algumas pesquisas apontam desafios persistentes, como a carência de infraestrutura em escolas rurais, a fragmentação curricular e as dificuldades de integração entre os currículos técnicos e as realidades produtivas das comunidades. Além disso, a revisão permitiu identificar lacunas relacionadas ao acompanhamento dos impactos de longo prazo das políticas públicas e das práticas pedagógicas sobre a trajetória dos estudantes, dos egressos e das comunidades rurais. Esses achados apontam para a necessidade de novas pesquisas que aprofundem a articulação entre Educação do Campo, EPT e formação para o trabalho, contribuindo para o fortalecimento de práticas educativas comprometidas com a transformação social e o desenvolvimento dos territórios rurais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão sistemática realizada possibilitou compreender como as pesquisas e os produtos educacionais desenvolvidos no âmbito da EPT têm contribuído para o fortalecimento da Educação do Campo e para a formação humana vinculada ao trabalho. A análise evidenciou que essas produções valorizam os saberes dos sujeitos do campo e buscam integrar teoria e prática de forma crítica, contextualizada e socialmente referenciada.

As 24 dissertações analisadas demonstram que a EPT, quando desenvolvida em diálogo com os territórios rurais, ultrapassa uma perspectiva estritamente técnica e instrumental da formação, assumindo um papel social, político e emancipador. As pesquisas revelam o compromisso de educadores e pesquisadores com a formação integral dos sujeitos e com a construção de metodologias capazes de promover pertencimento, autonomia e desenvolvimento sustentável nas comunidades do campo.

Entre as principais tendências identificadas destacam-se a valorização da Pedagogia da Alternância, a integração entre escola, comunidade e trabalho, o fortalecimento da formação docente e a produção de materiais pedagógicos voltados às especificidades da Educação do Campo. Também se observou a relevância das políticas públicas educacionais e das experiências formativas comprometidas com a agroecologia, a sustentabilidade e a formação cidadã.

Por outro lado, a revisão permitiu identificar desafios ainda presentes nesse campo de estudos, entre eles a necessidade de ampliação e continuidade das políticas públicas voltadas à Educação do Campo, o fortalecimento da interdisciplinaridade na EPT e a realização de pesquisas que acompanhem os impactos de longo prazo das ações

formativas desenvolvidas nos territórios rurais.

De modo geral, as produções analisadas reafirmam a importância da Educação do Campo como espaço de resistência, produção de conhecimento e transformação social. Ao reconhecer o trabalho como princípio educativo e dimensão constitutiva da formação humana, essas pesquisas contribuem para consolidar uma concepção de educação comprometida com a emancipação dos sujeitos e com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Por fim, este estudo reforça a relevância da EPT na promoção de uma educação pública, inclusiva e transformadora, alinhada aos princípios da formação humana integral e ao direito à educação dos povos do campo.

REFERÊNCIAS

[1] ARROYO, Miguel. **Educação do campo:** notas para uma análise de percurso. Petrópolis: Vozes, 2019.

[2] CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

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

[4] FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

[5] MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Formação por Alternância**. Brasília: Liber Livro, 2017.

[6] PAGE, Matthew J. *et al.* The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. **BMJ**, Londres, v. 372, n. 71, 2021. DOI: 10.1136/bmj.n71.

CAPÍTULO

05 Estudos de Caso no ensino de Química na EJA - EPT: análise das dissertações nos repositórios do ProfEPT e do PROFQUI

Anderson Pedroso Iturbides, Andréia Modrzejewski Zucolotto

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um recorte de pesquisa do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) em fase de desenvolvimento na linha de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica, no macroprojeto relacionado à Inclusão e Diversidade em Espaços Formais e Não-Formais na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Nesse sentido, o presente texto[1] tem como objetivo analisar as dissertações de dois repositórios de referência da investigação em curso: o Observatório do ProfEPT e as dissertações do Programa de Mestrado Profissional em Química em Rede Nacional (PROFQUI) frente à temática do uso de Estudos de Caso no ensino de Química na Educação de Jovens e Adultos integrada com a Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT).

A necessidade de realizar uma busca nesses espaços surgiu das observações realizadas no processo de construção do referencial teórico e possibilitou revisitar os temas abordados nos materiais dissertativos disponíveis. Com isso, chegou-se à conclusão de que vários temas conversam entre si, mas de fato a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na relação com o ensino de Química, ainda parece escassa em qualquer uma dessas plataformas. Para traçar tal panorama, buscou-se uma revisão de literatura capaz de tratar da articulação destas temáticas. Assim, os dados levantados permitem descrever o que está sendo discutido em dois conceituados programas de mestrado em nosso País, sobre o tema em questão.

A partir desse contexto, almeja-se que o assunto tenha destaque e que o presente texto contribua com outros pesquisadores, pois pretende-se articular a discussão do contexto da EJA-EPT com a metodologia de ensino de Química, no sentido de valorizar a construção do conhecimento pelos estudantes dessa modalidade de ensino, para além da tradicional discussão acerca da inclusão social exercida nela.

A revisão da literatura é importante na construção da base conceitual da pesquisa em desenvolvimento e se deparar com uma pequena produção sobre ela revela que a articulação de tais temas são pouco pesquisadas e há espaço para que sejam debatidas. Especialmente para pensar em propostas de ensino de Química que possam chegar ao estudante da EJA-EPT, tal como é a intenção propulsora da investigação em andamento. Toma-se como pressuposto a formação humana integral defendida por Frigotto (2012) quando destaca que todas as dimensões constituem o ser humano e precisam ser desenvolvidas numa integração entre intelecto, cultura, educação, afeto, estética e sociabilidade. Isso é possível valorizando a integração de metodologias de ensino para garantir a aprendizagem, em sintonia com a realidade dos estudantes.

[1] Texto adaptado e ampliado a partir do resumo expandido aprovado para publicação e apresentação no VI Seminário da Rede Gaúcha de Estudos e Pesquisa em EPT e intitulado "O uso de estudos de caso como metodologia de ensino de química na EJA-EPT: uma revisão de literatura com base nos dados do observatório do PROFEPT" apresentado (Iturbides; Zucolotto, 2026).

Considerando a heterogeneidade do público atendido na EJA-EPT, identifica-se a necessidade de novas práticas de ensino de Química para tal contexto, pensando-as com recursos diversificados e que possam favorecer os processos de ensino e de aprendizagem nesta área do conhecimento. Assim, almeja-se compreender como a utilização da metodologia de ensino de "estudo de caso" na Química tem sido debatida na EJA-EPT, pois entende-se tal articulação como capaz de provocar reflexões acerca de assuntos pertinentes aos conceitos de Química, vinculando-os à realidade dos estudantes. Além disso, o ensino na área do conhecimento de Ciências da Natureza - a qual inclui a Química - para o público da EJA é um desafio recorrente, já que muitos alunos possuem baixo nível de alfabetização científica e, assim, apresentam dificuldades para entendimento dos conceitos abordados no componente curricular. Nesse contexto, o uso de estudos de caso como ferramenta pedagógica emerge como uma possibilidade de desenvolver práticas de ensino de Química voltadas ao perfil estudantil da EJA-EPT.

A adoção do estudo de caso como metodologia de ensino de Química significa estimular a construção de diversas habilidades como a tomada de decisão, o pensamento crítico, o trabalho em grupo, bem como a comunicação oral e escrita (Sá; Francisco; Queiroz, 2007). Com o uso deste método, os estudantes aproximam-se de personagens e circunstâncias mencionados em um caso, de modo a compreender os fatos, valores e contextos nele presentes com o intuito de solucioná-lo. Cabe destacar que as etapas desenvolvidas com esta metodologia de ensino possibilitam ao estudante da EJA-EPT "identificar e definir o problema; acessar, avaliar e usar informações necessárias à solução do problema; apresentar a solução do problema" (Sá; Queiroz, 2010, p. 19). Ressalta-se ainda o entendimento do estudo de caso como uma das variáveis da aprendizagem baseada em problemas (ABP), pensando-o como uma construção coletiva do conhecimento, na qual estudante e professor utilizam diferentes estratégias para chegar a uma solução de uma situação-problema.

Identifica-se produções acadêmicas a respeito do uso de estudos de caso como metodologia de ensino em revistas científicas, em práticas de universidades e até mesmo nas dissertações do Programa de Mestrado Profissional em Química em Rede Nacional (PROFQUI), no entanto, sem voltarem-se especificamente para o contexto da EJA-EPT.

Ao refletir sobre propostas pedagógicas contextualizadas aos estudantes, Paulo Freire afirma que:

> Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos – trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos –, nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular (Freire, 2011, p. 16).

Nesse sentido, percebeu-se que tanto o ensino de Química quanto a metodologia de ensino de resolução de problemas para tal ensino na EJA foram invisibilizados ou não serviram como material de estudo, faltando um olhar para uma modalidade de ensino que precisa ser discutida, valorizada, especialmente onde a EPT se faz presente. Desse modo,

> À medida que são oportunizadas situações de aprendizagem envolvendo a problematização da realidade em que esteja inserido, nas quais o estudante tenha papel ativo como protagonista do seu processo de aprendizagem, interagindo com o conteúdo ouvindo, falando, perguntando e discutindo, estará exercitando diferentes habilidades como refletir, observar, comparar, inferir, dentre outras, e não apenas ouvindo aulas expositivas, muitas vezes mais monologadas que dialogadas (Diesel; Baldez; Martins, 2017, p. 275).

Apesar da riqueza da literatura acadêmica sobre o uso de estudos de caso como estratégia de ensino de Química - tal como descritos por Alba, Salgado e Del Pino (2013) e; por Fernandes e Salgado (2022) - reitera-se que retratam a temática com foco no ensino médio regular ou nos cursos técnicos e identificam-se poucos trabalhos científicos sobre o tema voltados especificamente para a EJA. E isso fica evidente ao visitarmos os repositórios do ProfEPT e do PROFQUI. Identifica-se no ProfEPT trabalhos voltados para a EJA-EPT, mas com enfoques que não se debruçam sobre a construção do conhecimento científico ou sobre o ensino de Química. Em contrapartida, no repositório do PROFQUI encontram-se dissertações que discutem conceitos dessa área do conhecimento; ou seja, o conhecimento químico em si está presente, porém não há trabalhos que discutam o contexto da EJA-EPT, prevalecendo estudos voltados ao Ensino Médio, ao Ensino Médio Integrado ou ao ensino técnico em geral.

Na busca realizada percebeu-se que no Observatório do ProfEPT predominam discussões relacionadas ao mundo do trabalho, à formação humana integral, do ponto de vista do ser humano e das suas relações sociais, não tendo sido localizados discussões sobre conceitos, conteúdos ou mesmo construções curriculares envolvendo a Química na EJA. No outro repositório investigado - o PROFQUI - o foco mapeado foi dedicado a experimentos, metodologias de ensino inovadoras, práticas pedagógicas no ensino de Química, porém sem focar na EJA, pois se debruçam sobre o ensino regular. Se identifica uma lacuna no que diz respeito ao ensino de Química na EJA nessas produções.

2. METODOLOGIA

Como metodologia desta pesquisa utilizou-se a pesquisa qualitativa. Esta abordagem consiste em realizar aprofundamentos teóricos frente a questões de estudos que permitam uma análise conceitual ou social de uma organização, valorizando a subjetividade e não dados quantitativos, de acordo com Gerhardt e Silveira (2009), ou seja, a interpretação, a realidade vivida e as experiências são descritas no processo de análise de dados. Além disso, segundo Gil (2019), o método exploratório envolve uma pesquisa bibliográfica e uma análise de exemplos da questão investigada, complementa a metodologia utilizada, por realizar um estudo nas produções nos repositórios acadêmicos com aderência às temáticas dos objetos do presente estudo.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa também contribuiu para a realização dos estudos, onde os fatos podem ser observados e uma análise envolvendo aspectos subjetivos contribui para um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis e sim descritos a partir de realidades observadas, conforme Minayo (2001).

Como primeira etapa da metodologia desenvolvida, realizou-se uma busca e uma análise das dissertações publicadas em dois repositórios: o Observatório do ProfEPT e no site do PROFQUI. O mapeamento foi realizado observando os títulos e as temáticas sobre o assunto. Para tanto foram utilizados os seguintes descritores: a) "ensino de química"; b) "educação de jovens e adultos"; c) "estudos de caso"; d) "EJA-EPT" e; e) "resolução de problemas". Inicialmente, foram adotados cada um deles separadamente e, depois, eles foram combinados de modo a buscar afunilar a seleção pela intersecção deles. Ao buscar trabalhos publicados sobre a temática, foi notório o olhar de muitos autores para o ensino médio, para questões específicas do ensino de Química, ficando a EJA excluída dos estudos encontrados. Tal situação contribuiu para o baixo número de material voltado a tal modalidade de ensino e que integrassem concomitantemente o "estudo de caso" e a EJA. Para ratificar este cenário, apresentam-se no subcapítulo "resultados e discussões" a Tabela 1, na qual constam os dados produzidos na busca no Observatório do ProfEPT e a Tabela 2, na qual estão apresentados os números de materiais recuperados no repositório do PROFQUI.

A escolha por esses dois repositórios vai ao encontro das temáticas pesquisadas. O Observatório do ProfEPT traduz o que está sendo produzido e estudado no programa de mestrado cuja a presente investigação se insere, compartilhando dos mesmos pressupostos teóricos. Já as dissertações do PROFQUI retratam o que está sendo discutido em relação ao ensino de Química na atualidade, uma vez que se trata de importante curso de qualificação de professores dessa área específica. Assim, os trabalhos selecionados representam as questões de pesquisa atuais e trazem ainda uma abordagem histórica da intersecção desses campos de saberes, contemplando o foco do estudo em desenvolvimento.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em relação aos resultados obtidos com as buscas realizadas nos repositórios escolhidos, foi possível observar várias temáticas abordadas, que conversam entre si, mas que não constituem o foco principal do trabalho científico proposto. A partir das buscas foram construídas duas tabelas com os dados obtidos, propiciando um panorama que leva à reflexão sobre estudos atuais no ensino de Química e da modalidade de EJA, bem como da EJA-EPT.

Assim, na Tabela 1 a seguir, são apresentados os descritores adotados para a busca no Observatório do ProfEPT e a respectiva quantidade de dissertações publicadas até meados de junho do ano corrente.

Tabela 1 - Relação de dados recuperados na busca no Observatório ProfEPT

Temática	Número de Dissertações
Estudo de Caso	92
Ensino de Química	10
Resolução de Problemas	01
Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)	06
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	31
EJA/EPT - PROEJA	73
Ensino de Química na EJA ou EJA-EPT	00
Resolução de Problemas no Ensino de Química	00

Fonte: Os autores (2026).

Tal como se pode observar na Tabela 1, ao refinar e articular os descritores, o número de dissertações é menor, chegando a nenhum trabalho recuperado quando se buscam dissertações que abordam o ensino de Química na EJA-EPT ou o uso da metodologia de resolução de problemas para o ensino de Química nas produções do ProfEPT. Por isso, a relevância da pesquisa em desenvolvimento, ao retratar um nicho científico pouco explorado nos bancos acadêmicos e que precisa ser estudado. Assim, pensar a EJA-EPT como um local em que a aprendizagem é importante e que a construção do conhecimento em química com metodologias de ensino adequadas seja capaz de promover a formação humana integral (Ciavatta, 2012), com o objetivo tornar o ser humano íntegro e inteiro, superando a fragmentação histórica entre a ação de executar e a de pensar, pode ser um caminho a ser proposto em nossa realidade institucional.

É importante destacar que as diversas temáticas relacionadas com o foco da pesquisa - Ensino de Química e EJA - aparecem nas dissertações, porém com enfoques diferentes de nosso foco. Por exemplo, o ensino de Química nas dez dissertações pesquisadas é discutido no contexto do ensino médio integrado ou no ensino técnico de modo geral. Já a EJA, é retratada nos estudos do ProfEPT no que tange aspectos relacionados à permanência e ao êxito, ao mundo do trabalho, a condições sociais sem abordar, contudo, o conteúdo de Química em si. Já a visão dos estudos de caso como uma metodologia para ensinar, ainda passa despercebida em qualquer nível escolar dentre os trabalhos selecionados na plataforma do ProfEPT.

Os dados produzidos por meio da busca no repositório do PROFQUI, são apresentados na Tabela 2, a seguir:

Tabela 2: Relação de dissertações recuperadas na busca no PROFQUI

Temática	Número de Dissertações
Estudo de Caso	02
Ensino de Química	121
Resolução de Problemas	04
Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)	02
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	01
EJA/EPT - PROEJA	01
Ensino de Química na EJA ou EJA-EPT	07
Resolução de Problemas no Ensino de Química	02

Fonte: Os autores (2026).

Diferentemente do que foi apresentado nos trabalhos encontrados no repositório do ProfEPT, nos quais temáticas como Ensino de Química na EJA-EPT e Resolução de Problemas no Ensino de Química ainda não foram exploradas em dissertações ou produtos educacionais, no *site* do PROFQUI todas as temáticas e relações observadas já foram contempladas de alguma forma, mesmo tendo predomínio do ensino de Química como foco - o que era esperado considerando o foco de tal programa. Contudo, o ensino médio foi o cerne dos estudos encontrados. Foi identificado um pequeno número de pesquisas desenvolvidas junto à EJA e ainda menor quantidade sobre a EJA-EPT. Os dados indicam a existência de mais trabalhos envolvidos com a EJA no PROFQUI do que com a EPT, o que valoriza o foco da presente investigação, ao voltar-se para um espaço que ainda precisa ser explorado.

Assim, evidenciou-se nas dissertações do PROFQUI uma diversidade de temáticas abordadas, além das relações pesquisadas ou que se relacionavam como na área das ciências naturais ou na formação de professores. Essa riqueza de temas propicia referências conceituais fundamentais para qualquer pesquisa relacionada com o ensino de Química, qualificando futuros trabalhos acadêmicos e servindo de norte para pesquisas que estão por vir.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os artigos, foi inquietante perceber que a EJA-EPT é estudada predominantemente no seu aspecto social, na abordagem que trata das interações do estudante com seu trabalho ou como um programa de inclusão e de permanência, mas não como uma modalidade de ensino na qual o conhecimento de Química se faz necessário e pode mudar a visão de mundo dos estudantes. Identificou-se nessa primeira revisão que foi a área das ciências sociais a que mais tem estudado a EJA-EPT. Além disso, a discussão sobre o uso de estudos de caso no ensino de Química como metodologia de ensino também é escassa, muitas vezes focando na área de ciências naturais ou restringindo-se como metodologia da pesquisa.

Dessa forma, o desafio posto é difundir o uso de estudos de caso como metodologia de ensino capaz de provocar reflexões na aprendizagem de Química na EJA-EPT, integrando conhecimento, realidade, vivência e acima de tudo, possibilitando aos estudantes a construção de um conhecimento científico que o leve ao pensamento crítico e a uma formação humana integral coerente com os pressupostos da EPT.

Além disso, defende-se a valorização do ensino de Química na EJA-EPT, pois entende-se que um ensino de qualidade, adotando metodologias inovadoras, tem potencial para criar condições para a aprendizagem significativa e para a alfabetização científica almejada, possibilitando não só uma certificação de conclusão, mas oportunidades de qualificação profissional, melhores valorização profissional e a oportunidade de continuação de estudos em outros níveis educacionais.

REFERÊNCIAS

[1] ALBA, Juliana; SALGADO, Tania Denise Miskinis; DEL PINO, José Claudio. Estudo de Caso: uma proposta para abordagem de funções da Química Orgânica no Ensino Médio**. Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia** - RBECT, vol. 6, nº 2, mai-ago, 2013. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/1630. Acesso em: 03 mar. 2026.

[2] CIAVATTA, Maria Aparecida. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memórias e de identidade. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Org.). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

[3] DIESEL, Aline; BALDEZ, Alada Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268–288, 2017. Disponível em: https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404. Acesso em: 10 mar. 2026.

[4] FERNANDES, Mirele Sanches; SALGADO, Tania Denise Miskinis. Aplicação do Método de Estudos de Caso em um Curso Técnico em Química Noturno. **Revista Thema**, Pelotas, v. 21, n. 1, p. 1–13, 2022. Disponível em: https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1205. Acesso em: 10 mar. 2026.

[5] FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

[6] FRIGOTTO, Gaudêncio. 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.

[7] GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

[8] GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Org.). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

[9] ITURBIDES, Anderson Pedroso; ZUCOLOTTO, Andréia Modrzejewski. O uso de estudos de caso como metodologia de ensino de química na EJA-EPT: uma revisão de literatura com base nos dados do observatório do PROFEPT. **Anais** do VI Seminário da Rede Gaúcha de Estudos e Pesquisas sobre EPT e II Colóquio de Pesquisas em Educação Profissional e Tecnológica, UFSM, 2026 (no prelo).

[10] MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

[11] SÁ, Luciana Passos; FRANCISCO, Cristiane Andretta; QUEIROZ, Salete Linhares. Estudos de caso em química. **Revista Química Nova** (*online*), v. 30, n. 3, p. 731-739, 2007. Disponível em: https://quimicanova.sbq.org.br/Content/pdf/Vol30No3_731_38-ED06200.pdf. Acesso em: 12 mar. 2026.

[12] SÁ, Luciana Passos; QUEIROZ, Salete Linhares. **Estudos de caso no ensino de Química**. São Paulo: Editora Átomo, 2010.

CAPÍTULO

06

Colonialismo, Neabis e a perspectiva contracolonial na Educação Profissional e Tecnológica

Sandro Luis Felipe, Andréa Poletto Sonza

1. INTRODUÇÃO

Este artigo é inspirado no projeto de dissertação intitulado *"Os Neabis e os caminhos com a negritude na perspectiva da EPT"* que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRS). Este projeto de pesquisa emergiu a partir do seguinte problema: De que maneira a sistematização de saberes africanos e indígenas, organizados através da Alegoria do Desatar dos Nós, pode atuar como ferramenta pedagógica para o ensino antirracista e emancipador dos Neabis no contexto da EPT?

A estrutura da referida pesquisa utiliza a alegoria de uma mulher negra que luta por emancipação e enquanto tece, encontra sentido ao desatar os seis nós estruturais de opressão: o capitalismo, a dualidade educacional, o racismo estrutural, o colonialismo, o patriarcado e o individualismo. Estes são desfeitos, respectivamente, pelo materialismo histórico-dialético, Neabis dos Institutos Federais, letramento racial, contracolonialismo, matripotência e compartilhamento. A justificativa da pesquisa reside na urgência de romper com a lógica colonial e excludente que, por vezes, ainda molda a formação técnica, buscando uma educação efetivamente descolonizadora. Para este artigo, delimitamos nosso objetivo no tensionamento e rompimento do quarto grilhão: o colonialismo. As amarras coloniais não cessaram completamente com a independência formal do país. A discussão aqui apresentada pauta o colonialismo na perspectiva quilombola de Nego Bispo e do indígena Ailton Krenak, ambos representantes do contracolonialismo, elemento de resistência e que colabora com o fortalecimento dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabis). Eles oferecem as ferramentas pedagógicas para a emancipação integral da classe trabalhadora dentro da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Longe de ser um espaço neutro de transmissão técnica, a educação formal frequentemente atua como reprodutora das assimetrias geradas pelo modo de produção capitalista e pela herança colonial devido à visão eurocêntrica. Este artigo se posiciona, compreendendo a urgência de uma práxis educativa comprometida com o resgate da sabedoria ancestral afropindorâmica (de negros e indígenas) para emancipação de nosso país contra a submissão do território e dos corpos.

A imposição do pensamento eurocêntrico, por vezes, se materializa na educação técnica, por meio do apagamento de saberes tradicionais. Através da confluência das cosmologias de mestres e mestras quilombolas e da sabedoria ancestral e indígena, busca-se oferecer subsídios pedagógicos para o letramento racial e para o fortalecimento dos Neabis na Rede Federal de EPT. Cabe destacar que este artigo não se encerra em um diagnóstico passivo. É no horizonte de saberes de nossa ancestralidade e da formação omnilateral que a EPT cumpre sua função social mais radical.

No que tange à metodologia, a pesquisa se utiliza do método materialista histórico-dialético, de abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico e exploratório.

2. INDEPENDÊNCIA DO BRASIL?

No Brasil, a História narra que a independência ocorreu em 7 de setembro de 1822; e, outros dizem que o período colonial terminou oficialmente com a Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889. Todavia, segundo o quilombola e filósofo Antônio Bispo dos Santos, em seu livro *A terra dá, a terra quer* (Santos, 2015), o colonialismo ainda se faz presente por meio da tentativa de expropriação de/do mundo construído na trajetória das culturas afropindorâmicas (africanos e indígenas). Quando se utiliza a forma "de mundo", a referência recai sobre a cosmovisão: uma forma própria de existir, de dar sentido à vida, ao tempo e à terra. Por outro lado, ao adotar "do mundo", o texto evoca a relação com a natureza, as árvores, os rios, em um resgate da ancestralidade. Ambas as dimensões coexistem e integram o sistema contracolonial que resiste à exploração do colonialismo através de seus modos de vida. Santos, ao se referir aos indígenas e negros neste país,

> [...] a trajetória desses povos transpõe qualquer texto científico ou literário. Ela é visível e palpável materialmente e pode ser sentida imaterialmente, tanto quando olhamos para o passado e fazemos referência aos nossos ancestrais, como hoje quando visitamos as comunidades da atualidade e dialogamos com as suas organizações e manifestações culturais. (Santos, 2015, p. 38).

Antônio Bispo dos Santos (Nego Bispo), lavrador, formado por mestras e mestres de ofícios, do Quilombo Saco-Curtume, município de São João do Piauí/PI, foi ativista político e militante do movimento social quilombola e nos movimentos de luta pela terra. Em seu livro *Colonização, Quilombos: modos e significações*, ele esclarece sobre "o uso das terminologias eurocristão monoteísta e afropindorâmico politeísta, isso para fugir um pouco do senso comum na identificação dos povos formadores da sociedade dita brasileira." (Santos, 2015, p. 47).

Para Santos, esses povos são originários da Europa, da África e das Américas, embora historicamente tenham sido denominados apenas como brancos, negros e índios. Desta forma, a análise do autor partiu de documentos e das resoluções que deliberaram sobre a vinda dos europeus e dos africanos para o Brasil e da recepção que ambos tiveram dos povos originários dessa terra:

> Espero como resultado fomentar um amplo debate não apenas sobre o conceito de raça e de cor, mas sobre as relações entre as pessoas e os diferentes povos nos processos de colonização e de contracolonização das Américas, as organizações produzidas nesses processos e o que isso pode significar na busca de relações de vida mais harmoniosas. (Santos, 2015, p. 26).

Nego Bispo usa o termo contracolonialismo e fica fácil perceber a oposição de forma simples e direta desta palavra de não aceitar ser dominado e mais adiante ela será explicada com maiores detalhes, sem prejuízo de entendimento. Ele explana que "os colonizadores, por engano, chegaram em nossas terras, pois pensavam ter chegado às Índias." (Santos, p. 27). Os povos de língua tupi-guarani que chamavam essa terra de Pindorama (Terra das Palmeiras) continuam sendo chamados de índios, mesmo depois de comprovado o engano, outrossim foram generalizados os povos africanos. Santos

(2015, p. 27), deixa claro que eles estavam “desenvolvendo uma técnica muito usada por adestradores, pois sempre que se quer adestrar um animal, a primeira coisa que se muda é o seu nome.” Ao impor uma denominação generalizada, quebravam as identidades com o intuito de os coisificar e/ou desumanizar. Para contestar a denominação forjada pelos colonizadores, o autor escolheu o termo povos “afropindorâmicos”.

Para visualizarmos melhor o Descobrimento do Brasil, ou melhor, a invasão do Pindorama, Nego Bispo (Santos, 2015) apresenta a Bula Papal Romanus Pontifex. É uma permissão do Papa Nicolau V para,

> invadir, perseguir, capturar, derrotar e submeter todos os sarracenos e quaisquer pagãos e outros inimigos de Cristo onde quer que estivessem seus reinos e propriedades e reduzi-los à escravidão perpétua e tomar as propriedades que dava licença ao Rei Afonso a posse de tudo que encontrasse. Santos (2015, p. 28).

Assim, já estava estabelecido o tipo de relação entre europeus e os povos que aqui habitavam, ainda que achassem que haviam chegado na Índia.

Antônio Bispo observa que a Bula não fala em especiarias e sequer cita a Índia. O que ela enfatiza é o cristianismo e o paganismo, concedendo amplos poderes aos cristãos para fazerem o que quisessem com os pagãos. Desta forma, o líder quilombola demonstra o que entende por paganismo e cristianismo:

> No meu entender, os cristãos citados na Bula são os povos que cultuam um único Deus, o Deus da Bíblia, onipotente, onisciente e onipresente, isto é, que pertencem a uma religião monoteísta. Já os ditos pagãos são os povos que cultuam os elementos da natureza tais como a terra, a água, o ar, o sol e várias outras divindades do universo, as quais chamam de deusas e deuses, e por isso pertencem às religiões politeístas. (Santos, 2015, p. 28).

Como foi observado pelo referido autor, subjugaram os povos originários e buscaram os povos do continente africano. O autor também assiná-la a desconsideração das várias autodenominações e ocultação das relações colonialistas por trás das denominações de negros e índios, uma forma simplória com intenção perversa de se referir aos dominados.

Desta forma, o projeto colonial europeu, para consolidar o saque material do Pindorama e o sequestro da força de trabalho na diáspora africana continua na modernidade; instituiu-se, a partir do Iluminismo e da modernidade ocidental e tenta se perpetuar como o ápice da evolução civilizatória, estética e intelectual. Isto fica bem claro no grilhão Racismo Estrutural em que Almeida (2019, p. 25) explica o que é e quais as suas origens em seu livro homônimo. Consequentemente, todos os povos que não se encaixavam nesse espelho eurocêntrico foram lançados apenas como o outro, "moderno ideário filosófico que mais tarde transformaria o europeu no homem universal (atentar ao gênero aqui é importante) e todos os povos e culturas não condizentes com os sistemas culturais europeus em variações menos evoluídas.” Passaram os séculos, e surgiu uma grande nação, ex-colônia da Inglaterra, que seguiu estes preceitos europeus racistas de dominação e passou a exercer seu poder no continente americano: os Estados Unidos. Assim, todas aquelas ferramentas de domínio de outros povos europeus que haviam sido usadas, inclusive o racismo estrutural, passaram a ser usadas para submissão dos não

brancos externamente e internamente. Nos Estados Unidos resultou na separação de negros e brancos e toda a violência cometida àquela população negra. Essa produção do "Outro" é dissecada por Frantz Fanon (2020, p. 125) em *Pele Negra, Máscaras Brancas*. O autor demonstra que o colonialismo aniquila a identidade do colonizado, "O antilhano se caracteriza por seu desejo de dominar o outro". Ele conclui que "diante de uma imagem desagradável, é desvalorizado o espelho" e salienta que "O outro é sempre o figurante". Na dialética colonial, o corpo negro torna-se o desvio da norma, restando ao sujeito a tentativa alienante de adotar máscaras brancas para ser reconhecido como humano. No Brasil, essa negação se repete e passa a organizar o Estado. Almeida (2019, p. 33) pontua que "o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo "normal" com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural." O racismo hierarquiza os corpos e justifica a superexploração da classe trabalhadora e até mesmo de países.

3. I CAN'T BREATHE, THEY'RE GOING TO KILL ME, MAMA (EU NÃO CONSIGO RESPIRAR, ELES VÃO ME MATAR, MÃE)

Foram as últimas frases, as mais marcantes de *George Floyd* antes de ser morto pelo policial *Derek Chauvin* que pressionava seu pescoço com o joelho por quase dez minutos. O assassinato ocorreu em Minneapolis, estado de *Minessota*, Estados Unidos, em uma segunda-feira, 25 de maio de 2020. De acordo com BBC (2021) e G1 (2020), o policial cumpre pena de mais de vinte anos de prisão. À época, protestos se espalharam por todo o país e para mais de 2.000 cidades em mais de 60 países, inclusive no Brasil, em apoio ao movimento *Black Lives Matters* (Vidas Negras Importam).

Após o episódio supramencionado, no Brasil, ocorreu outra morte devido ao racismo com grande repercussão. Genivaldo de Jesus Santos, morto por asfixia, dentro de uma viatura da Polícia Rodoviária Federal (PRF), no dia 25 de maio de 2022 em Umbaúba, Sergipe. A família afirmou que o racismo contribuiu para que os dois agentes da PRF executassem o homem de 38 anos, conforme o jornal Estado de Minas. Genivaldo também não conseguiu respirar.

Dois casos muito parecidos, dois homens negros mortos pelo preconceito que Silvio Almeida denuncia em seu livro Racismo Estrutural. Dois países em que, igualmente, o ódio chega ao seu extremo: o assassinato de inocentes.

Desta forma, os mais prejudicados são os 55,5% de negros autodeclarados e 0,8% de indígenas, conforme pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022). Assim, podemos inferir que esta miséria está determinada por cor e etnia, já que sabemos quem são os mais pobres no Brasil que sofrem o jogo de quem flerta com o poder.

4. A FOME DE MINÉRIO: TERRA RARA, PENSAMENTOS RAROS

Os países ricos consideram os países subdesenvolvidos um almoxarifado de recursos a serem esgotados. Krenak (2019) formula uma crítica contundente a essa racionalidade mercantil que separa a humanidade da Terra. O avanço predatório sobre as montanhas e os rios, impulsionado pela fome de minério, reconfigura o saque colonial em pleno século XXI, muitas vezes sob o discurso da transição energética necessária e do desenvolvimento tecnológico do Norte Global, que avança de forma privada sobre as

jazidas de terras raras no território nacional. Como aconteceu com a venda da Serra Verde, mineradora de terras raras em Minaçu, no norte de Goiás.

Para o indígena Ailton Krenak, ambientalista, filósofo e escritor brasileiro, o que a branquitude ocidental chama de natureza, as cosmologias indígenas entendem como extensão de seu próprio corpo e parentesco ancestral. A destruição das montanhas para a extração mineral é apenas uma mutilação de uma cosmovisão coletiva. A escola técnica não pode silenciar diante desse cenário e formar profissionais para atender cegamente à demanda extrativista, sem o questionamento sobre a soberania nacional e os limites da vida no planeta. Em "Ideias para adiar o fim do mundo", o autor salienta a corresponsabilidade de compartilhar o lugar em que vivemos e a era do Antropoceno, caracterizada pela humanidade que pode sumir antes mesmo que ela termine:

> [...] o respeito pelo direito à vida dos seres, e não só dessa abstração que nos permitimos constituir como uma humanidade, que exclui todas as outras e todos os outros seres. Essa humanidade que não reconhece que aquele rio que está em coma é também o nosso avô, que a montanha explorada em algum lugar da África ou da América do Sul e transformada em mercadoria em algum outro lugar é também o avô, a avó, a mãe, o irmão de alguma constelação de seres que querem continuar compartilhando a vida nesta casa comum que chamamos Terra. (Krenak, 2019, p. 25).

Cosmovisão, segundo Krenak refere-se a:

> habitar um lugar neste planeta que compartilhamos de uma maneira tão especial, em que tudo ganha um sentido. As pessoas podem viver com o espírito da floresta, viver com a floresta, estar na floresta. (Krenak, 2019, p.14).

Deste modo, fica evidente como os povos que viveram milhares de anos na floresta cultivam um modo de vida de intimidade com a floresta, montanhas e bichos a ponto de personalizá-los. Tornando-se para nossa sociedade de consumo um ponto de reflexão para adiar o fim do mundo. Ailton Krenak denuncia a destruição do território Yanomami,

> assolado pelo garimpo, ameaçado pela mineração, pelas mesmas corporações perversas [..] não toleram esse tipo de cosmos, o tipo de capacidade imaginativa e de existência que um povo originário como os Yanomami é capaz de produzir (Krenak, 2019, p. 14) .

Assim, refletir sobre estes pensamentos raros que doam o solo, as montanhas, o futuro de nossa gente em troca de mais destruição nos obriga a pensar na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) sob uma perspectiva afropindorâmica mais próxima da natureza, porque somos tão parte dela, quanto uma formiga ou uma lesma. Por isso é necessário refletir a respeito dos projetos pedagógicos dos cursos de Engenharia Ambiental e daqueles ligados diretamente à mineração, oferecidos pelas instituições que compõem a Rede Federal de EPT, no sentido de efetivamente formar egressos envolvidos com os valores dos povos afropindorâmicos. Esse cuidado com a preservação ambiente pode ser constatado no Curso Técnico em Mineração do IFMG - Campus Ouro Preto[1], que

[1] Disponível em: https://ouropreto.ifmg.edu.br/ouropreto/cursos/tecnico/tec-mineracao. Acesso em: 21 jun. 2026.

traz no perfil profissional o seguinte propósito: “Formar profissionais de nível técnico em mineração para atuar no mundo do trabalho, atentos às necessidades sociais, à evolução tecnológica e à preservação ambiental” (IFMG - OP, 2026, p. 1).

Aqui se torna relevante a guerra das denominações de Nego Bispo, que aponta “o dinheiro como segmento do desenvolvimento” ou desconexão ou afastamento das outras vidas, ao contrário do envolvimento que coloca a vida acima do dinheiro (Santos e Krenak, 2021, 44:07). Logo, um conceito importante de Nego Bispo na nesta guerra é o contracolonialismo, ”um modo de vida que ninguém tinha nomeado. Podemos falar do modo de vida indígena, do modo de vida quilombola, do modo de vida banto, do modo de vida iorubá.[..] trouxemos a palavra contracolonialismo para enfraquecer o colonialismo.” (Santos, 2023, p. 38).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: A CONVOCAÇÃO À BRANQUITUDE PRETA DE TÃO POBRE

Diante da constatação de que o colonialismo e o racismo estrutural - ferramenta colonial - imobilizam o potencial emancipatório do povo brasileiro, este artigo é concluído não com um encerramento passivo, mas com uma convocação às pessoas brancas. Historicamente, o debate étnico-racial foi empurrado como um problema dos negros e indígenas. Contudo, a sede de se submeter a uma realidade distorcida pela força colonial por meio da hierarquia racial é a alienação identitária e marginalização de seu próprio povo. Quando pessoas pobres e de classe média apoiam uma elite distante dos problemas sociais, isto obstaculiza a construção de uma nação coesa e soberana. Sabemos que a elite ou super ricos é dominante porque propaga seu pensamento hegemônico através dos meios de comunicação de massa, apesar de ser composta de apenas 141 mil brasileiros (Costa, 2024). Se a classe pobre branca confluir com os autodeclarados negros, já será uma grande mudança para um novo pacto social. Como prometido anteriormente, o significado de confluência é, “o encontro de dois rios que se juntam, sem um querer superar o outro e andam juntos ao se encontrarem, mas sem deixar de serem quem são.” (Santos, 2021). Segundo Souza (2024, p. 10) “a classe média comparada com a classe média definida pelo estilo de vida em comparação internacional, não chega a 20% em lugar nenhum do Brasil.” Ao contrário do que cantava o cantor Cazuza, “A burguesia quer ficar rica”, podemos pensar em uma educação para a libertação desta classe média que, muitas vezes é atraída pela elite e que ainda frequenta os institutos e universidades federais, através da ampliação da ação dos Neabis fortalecidos pelos ensinamentos ancestrais de nossos povos. Desta forma, podemos trazer uma grande mudança estrutural. Fortalecê-los com o contracolonialismo de Nego Bispo e Ailton Krenak, são estratégias fundamentais pois ações como essas resgatam nossa ancestralidade e geram confluência.

Assim, para que o brasileiro se orgulhe da ancestralidade afropindorâmica e conflua, além da expansão da Rede Federal de EPT e do fortalecimento de seus Neabis, torna-se necessário espargir a perspectiva contracolonialista como modo de vida, bem como a efetivação, fiscalização e fortalecimento das Leis 10.639 (Brasil, 2003) e 11.645 (Brasil, 2008) pelo Estado brasileiro. O que não pode acontecer é a classe trabalhadora não se reconhecer como tal, pretos de tão pobres (brancos pobres) conforme Caetano Veloso e Gilberto Gil cantam na música Haiti, se identificando com a elite despreocupada com o povo. Diante do exposto, propomos, outrossim, a necessidade urgente de a branquitude confluir com os 55,5% de trabalhadores que contribuem para a existência

deste país. Acabar com o colonialismo (ou ao menos minimizá-lo) é uma oportunidade de libertação para a ampliação rumo à integralidade, de se tornar mais completo, de alcançar o seu máximo para ser mais gente, mais envolvido com as pessoas, os animais e a natureza como um todo. Uma nação somente é forte nesta intimidade inclusiva com todas as formas de vida. No chão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPCT), esse processo de conscientização freireana e letramento racial deve ser propagado pela consolidação dos Neabis. Tais núcleos são ferramentas de libertação, por perceber que a racialização é uma das principais influências no modo como as pessoas se relacionam, e combater esta hierarquia racial, fruto do capitalismo e formadora do racismo estrutural. Contudo, esta forma de colonização não impede que cada brasileiro se fortaleça para um novo pacto, uma nova civilização. A contribuição de imigrantes europeus foi rica e contribuiu muito para nossa formação, mas ainda carece de confluência.

Nego Bispo mostrou que os povos afropindorâmicos confluíram. Mostrou também o contracolonialismo, diferentemente do europeu que chegou aqui para dominar e escravizar. Este é um caminho maravilhoso repleto de compartilhamento, do respeito mútuo às pessoas, às árvores e aos animais. No que concerne à EPT, é um poderoso caminho para quebra do grilhão trazido neste ensaio; reside em superar a formação para submissão ao mercado e formar um profissional crítico, ciente de sua ancestralidade e comprometido com a emancipação humana.

REFERÊNCIAS

[1] ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

[2] BBC News Brasil. Como a morte de George Floyd transformou os EUA e o mundo um ano depois. **BBC News Brasil**, [S. l.], 25 mai. 2021. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/internacional-57619847. Acesso em: 29 maio 2026.

[3] BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: Planalto – Lei nº 10.639/2003. Acesso em: 22 jun. 2026.

[4] BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 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, 2008. Disponível em: Câmara dos Deputados – Lei nº 11.645/2008. Acesso em: 22 jun. 2026.

[5] COSTA, Camilla. Novo imposto para super-ricos: quem são os 'milionários' afetados por proposta do governo. **BBC News Brasil**, [S. l.], 28 nov. 2024. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/articles/cg7nydjr3vmo . Acesso em: 30 maio 2026.

[6] FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas** (2020). São Paulo: UBU, 2020.

[7] G1. **Caso George Floyd:** morte de homem negro filmado com policial branco com joelhos em seu pescoço causa indignação nos EUA. **G1**, [S. l.], 27 maio 2020. Disponível em: https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/05/27/caso-george-floyd-morte-de-homem-negro-filmado-com-policial-branco-com-joelhos-em-seu-pescoco-causa-indignacao-nos-eua.ghtml. Acesso em: 29 mai. 2026.

[8] IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2022:** pela primeira vez, desde 1991, a maior parte da população brasileira se considera parda. Agência IBGE Notícias. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38719-censo-2022-pela-primeira-vez-desde-1991-a-maior-parte-da-populacao-do-brasil-se-declara-parda. Acesso em: 21 jun. 2026.

[9] IFMG - OP. Instituto Federal de Minas Gerais - Campus Ouro Preto. **Curso Técnico em Mineração - Perfil Profissional.** Disponível em: https://ouropreto.ifmg.edu.br/ouropreto/cursos/tecnico/tec-mineracao. Acesso em: 21 jun. 2026.

[10] KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

[11] KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

[12] SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos**: Modos e significações. Brasília: Coletivo Mumunha, 2015.

[13] SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

[14] SANTOS, Antônio Bispo dos; KRENAK, Ailton. **Cosmologias do dinheiro**. Rio de Janeiro: MUDA Outras Economias, 18 mai. 2021. 1 vídeo (1h 31min 58s). Publicado pelo canal MUDA Outras Economias. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ueQAV_4fWbY. Acesso em: 17 jun. 2026.

[15] SOUZA, Jessé. **Pobre de direita**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2024.

PARTE II

Linha de Pesquisa -
Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica



Macroprojeto 4 – História e memórias no contexto da EPT

CAPÍTULO

07

EPT, arte e memória: revisão da literatura e contribuições para a formação humana integral

Camila Vessozi da Silva, Maria Augusta Martiarena

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte do projeto de pesquisa intitulado "UMA PRESENÇA QUE PERMANECE: memórias de egressos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus* Osório sobre o fazer arte-educação da professora Agnes Schmeling (em memória) e seus impactos na formação humana integral", sob a orientação da professora Dra. Maria Augusta Martiarena, vinculado ao curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do IFRS - *Campus* Porto Alegre. A pesquisa está inserida na Linha de Pesquisa 2 "Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)" e no Macroprojeto 4 "História e memórias no contexto da EPT", e busca compreender como o fazer arte-educação da professora Agnes Schmeling (em memória) contribuiu para a formação humana integral dos egressos do Ensino Médio Integrado (EMI) do IFRS - *Campus* Osório.

Ao acreditar na importância da memória como um processo educativo, das artes enquanto potencializadoras de aprendizados e da necessidade de refletir e potencializar a formação humana integral, o projeto de pesquisa tem como tema a "Arte-Educação na Educação Profissional e Tecnológica e Memória". O interesse pelo tema é fruto do encantamento da primeira autora pelo trabalho desenvolvido pela professora Agnes, que deu vida ao *Campus* Osório ao promover a arte e a cultura dentro e fora dos muros da instituição e proporcionar a experimentação e o desenvolvimento intelectual dos educandos, valorizando seus modos de pensar e agir.

Compartilhada a contextualização desta pesquisa mais ampla, destaco que o recorte aqui apresentado constitui-se na revisão da literatura sobre a temática estudada. Motta-Roth e Hendges (2010) destacam que esse movimento constitui uma etapa fundamental da pesquisa acadêmica, pois é onde "[...] reportamos e avaliamos o conhecimento produzido em pesquisas prévias, destacando conceitos, procedimentos, resultados, discussões e conclusões relevantes para o trabalho" (2010, p. 91). Permitindo, assim, justificar a relevância da pesquisa e evidenciar sua relação com o conhecimento já produzido.

Para isso, buscou-se identificar, junto ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES[1], as produções vinculadas ao tema de pesquisa e as discussões contemporâneas relacionadas à arte-educação e memória na EPT.

> Hoje, de natureza Fundação Pública, a Capes, criada em 1951, apenas como uma campanha, passou a ser uma comissão, depois uma coordenação do MEC, uma Agência Executiva deste Ministério e em 1992, assume o status atual, através da Lei nº 8.405/92, pôde tornar-se uma

[1] Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/

> Fundação Pública do Ministério de Educação, um avanço para a Educação, ciência e pesquisa no país (Albuquerque; Portilho, 2022, p. 03).

Por meio de seu portal eletrônico, a instituição disponibiliza diferentes ferramentas e serviços, voltados ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação no Brasil. Dentre eles, destaca-se seu catálogo de teses e dissertações, um importante banco de dados que permite a busca e o acesso às produções científicas, visando o fortalecimento dos programas de pós-graduação brasileiros ao ampliar e democratizar o acesso online à informação científica internacional de excelência.

2. METODOLOGIA

Com vistas a identificar e avaliar o que já foi produzido sobre a temática em questão, foi realizada uma breve pesquisa na plataforma de Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Optou-se por um recorte histórico de 06 anos, abrangendo estudos realizados entre o período de 2020 a 2025, considerando-se, dessa forma, as produções mais recentes sobre o tema. Ainda, foram utilizados também os seguintes critérios de delimitação:

Quadro 1 - Filtros de pesquisa utilizados na plataforma Capes

FILTROS	SELECIONADOS
TIPO	Mestrado Profissional; Doutorado Profissional.
GRANDE ÁREA DO CONHECIMENTO	Ciências Humanas; Multidisciplinar.
ÁREA DO CONHECIMENTO	Educação; Ensino.
ÁREA DE AVALIAÇÃO	Educação; Ensino.
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	Educação Profissional e Tecnológica.

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

Para a elaboração das estratégias de busca, elencou-se os seguintes descritores: “história da educação profissional e tecnológica” (347 resultados), “ensino de artes” (20 resultados), “ensino de artes *AND* ensino médio integrado” (19 resultados) e “memória” (739 resultados). Ademais, adotou-se a delimitação de trabalhos desenvolvidos no âmbito da EPT, por se tratar da área do mestrado ao qual a pesquisa está vinculada.

Tendo em vista o significativo número de materiais inicialmente identificados na busca e o curto espaço de tempo para uma análise mais aprofundada destes, optou-se por realizar a leitura das informações presentes nos títulos e palavras-chave das produções encontradas nas dez primeiras páginas do catálogo. A partir disso, foram recuperadas 01 tese e 13 dissertações pertinentes à temática escolhida, iniciando-se o processo de análise mediante as leituras dos títulos, palavras-chave e resumo. O material recuperado foi sistematizado na tabela abaixo, onde constam as seguintes informações: as/os autoras/es, o título, a classificação do trabalho acadêmico stricto sensu (tese ou dissertação), o ano de publicação e um breve resumo dos objetivos e/ou resultados obtidos em cada produção.

Quadro 2 - Teses e dissertações selecionadas da plataforma CAPES

Autoras/ autores	Título	Tese ou dissertação	Ano	Objetivos e/ou Resultados
CAVALCANTE, Joel Junior.	A inserção social dos estudantes egressos do Instituto Federal do Paraná (IFPR) e a nova institucionalidade da educação profissional e tecnológica (EPT) no Brasil	Tese	2021	O estudo buscou analisar os impactos da formação em EPT na trajetória dos egressos de 11 campi do IFPR, observando em que medida os Institutos Federais cumprem sua missão institucional e sua política-pedagógica propalada tanto em sua lei de criação, quanto em outros documentos.
WOSNIAK, Vanderlei.	O protagonismo discente no CEDUP Hermann Hering – Blumenau/SC: o papel do grêmio estudantil na escola	Dissertação	2023	A pesquisa buscou compreender a presença e os limites de protagonismos dos estudantes do Centro de Educação Profissional Hermann Hering, investigando a atuação do Grêmio Estudantil enquanto manifestação do protagonismo estudantil, bem como identificar e compreender a perspectiva dos agentes e atores da escola quanto às possibilidades de manifestação.
BARRETO, Roselinda Lima.	Narrativas sobre a educação profissional e tecnológica (EPT) no município de São Gabriel da Cachoeira-AM	Dissertação	2023	A pesquisa teve como objetivo investigar a trajetória da Educação Profissional e Tecnológica no município de São Gabriel da Cachoeira, a partir dos relatos de sujeitos que experienciaram esse processo.
VIEIRA, William Batista.	A contribuição das narrativas dos egressos da educação profissional e tecnológica para o desenvolvimento do ensino médio integrado no Instituto Federal De Brasília: memórias e novos desafios	Dissertação	2021	O trabalho tomou a Educação Profissional no Instituto Federal de Brasília (IFB) como ponto de interesse investigativo e buscou, nas narrativas dos egressos do Ensino Médio Integrado (EMI), o resgate da memória da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A pesquisa objetivou contribuir para o registro da memória dos desafios e perspectivas da educação profissional por meio da análise do registro das narrativas de egressos do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal de Brasília.
NASCIMENTO, Marcos Fernando do.	Uma narrativa sobre a formação profissional no IFMA, Campus Bacabal	Dissertação	2023	O estudo objetivou analisar o processo de formação profissional no âmbito do curso Técnico Integrado em Meio Ambiente do IFMA Campus Bacabal, com vistas a composição de uma narrativa que presentifique a memória dos alunos egressos das primeiras turmas do curso.
CONCEIÇÃO, Laise Nunes.	História e memória da educação profissional e tecnológica no Piauí: o IFPI-Campus Angical do Piauí e a contribuição da EPT para a Formação Humana Integral	Dissertação	2025	O objetivo geral da pesquisa foi compreender as contribuições da EPT para a formação humana integral no período de 2010 a 2024, por meio da história e da memória do IFPI-Campus Angical do Piauí.
LIMA, Ketúcia Mirlene Duarte de.	Construindo história: narrativas das experiências de aprendizagens vividas na educação profissional e tecnológica pelos alunos do PROEJA do curso de edificações do IFRN Campus Mossoró.	Dissertação	2021	A pesquisa teve como propósito articular as histórias de vida dos alunos do PROEJA com suas experiências vividas na educação profissional e tecnológica (EPT), no qual buscamos demonstrar quais os impactos do PROEJA na vida desses sujeitos.
SILVA, Alexsander Barbosa da.	Histórias dos processos de ensino-aprendizagem em dança: maria fux e a escolinha de arte do Brasil	Dissertação	2022	A pesquisa teve como objetivo compreender as contribuições de Maria Fux, no que se refere às experiências na Escolinha de Arte no Brasil, para o debate sobre a história dos processos de ensino-aprendizagem em Dança. Reconhecendo Maria como importante personagem para projeção dos processos de ensino-aprendizagem em Dança para educação escolar.

Quadro 2 - Teses e dissertações selecionadas da plataforma CAPES (continuação)

Autoras/ autores	Título	Tese ou dissertação	Ano	Objetivos e/ou Resultados
ZINGANO, Ester Miriane.	A arte no ensino médio integrado: a importância do conhecimento em arte para uma formação integral e emancipatória	Dissertação	2023	O estudo teve como objetivo analisar a relevância do ensino da Arte como componente fundamental para uma formação integral e emancipatória no Ensino Médio Integrado (EMI). E investigar de que forma o ensino e aprendizado das Artes visuais no EMI podem contribuir para o desenvolvimento completo dos estudantes, capacitando-os a explorar carreiras não relacionadas às Artes e adquirir conhecimentos que enriqueçam suas habilidades profissionais em diversas áreas no mundo do trabalho.
FIAUX, Isabel Barros Robaina	A arte no currículo integrado: olhar dos discentes do curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio do IFRJ	Dissertação	2024	O objetivo da pesquisa foi analisar as contribuições da Arte na formação humana integral dos discentes do Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio do Campus de Duque de Caxias, do Instituto Federal do Rio de Janeiro.
VEIGA, Reginaldo Lucio Lopes da.	Artes na formação humana integral de estudantes dos cursos técnicos integrados do IF Sudeste MG - Campus Rio Pomba	Dissertação	2023	O objetivo do estudo foi analisar o componente curricular e atividades complementares de Arte, seu papel na formação humana integral do sujeito na Educação Profissional e Tecnológica e as percepções dos alunos acerca da Arte.
CHAVES, Mauro Ribeiro.	Arte, criatividade e tecnologia na perspectiva do jovem estudante do curso técnico em informática integrado ao ensino médio	Dissertação	2020	O estudo pretendeu verificar e analisar, formulando novas hipóteses à luz de estudo exploratório, a manifestação do estudante sobre o lugar ocupado pela arte, criatividade e tecnologia em relação aos processos sociais e escolares, no Ensino Médio Integrado ao Técnico de Informática.
OLIVEIRA, Edeli Diogo de.	Experiências de educação profissional e tecnológica em Ji-Paraná/RO: História oral de vida de Egressos e Servidores	Dissertação	2023	Dentre os resultados da pesquisa, destaca-se que a escuta de egressos e servidores que participaram da vida das instituições estudadas mostrou-se relevante para a compreensão das rupturas e continuidades que perpassam as experiências pedagógicas das instituições escolares e dos desafios históricos que se apresentam ao campo da EPT no Brasil.
MALTA, Marcio Telles de Souza.	A trajetória do curso de Licenciatura em teatro do Campus Gurupi Do Instituto Federal De Educação, Ciências E Tecnologia Do Tocantins: fontes documentais, memórias e as contribuições para docentes e discentes do ensino médio integrado	Dissertação	2024	O estudo verificou que as contribuições do teatro para o processo educativo dos alunos vão desde o desenvolvimento intelectual, afetivo e comportamental, além de auxiliar na aprendizagem. Ao final, conclui-se que o teatro, como metodologia de aprendizagem, deve ser valorizado e utilizado cada vez mais na sala de aula pelos professores, não só do ensino fundamental como nas demais etapas da educação básica.

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

De modo geral, os estudos apresentados apontam para uma concepção de EPT que ultrapassa uma formação estritamente técnica, destacando seu papel na constituição de sujeitos críticos e autônomos. Revelando, assim, um conjunto de convergência quanto a compreensão dessa modalidade educacional como uma prática formativa ampliada, fundamentada em dimensões históricas, sociais e humanas.

Um dos pontos de aproximação importante refere-se à centralidade das trajetórias e narrativas dos sujeitos, em especial discentes e egressos, para compreender tanto os impactos da formação quanto os processos históricos de consolidação da EPT.

> A escuta dos sujeitos envolvidos e a compreensão de seus sentidos e significados em torno do processo possui em si uma relevância, uma vez que muitos fatos, memórias e vivências não estão nos documentos e registros institucionais, mas no ecoar das vozes dos sujeitos que reverberam suas experiências e percepções do fenômeno vivido (Barreto, 2023, p. 18).

Nesse sentido, a valorização das narrativas de estudantes e egressos revela um caminho produtivo para a produção de conhecimentos sobre a EPT, pois amplia a compreensão dos processos educativos para além dos aspectos normativos e institucionais, evidenciando os impactos da formação em suas múltiplas dimensões.

Outra convergência diz respeito aos impactos da EPT na vida dos sujeitos, reconhecendo os limites e contradições presentes nas políticas e práticas institucionais. Conforme aponta Cavalcante (2021, p. 24), "[...] é impossível pensar tal política sem a dinâmica da contradição, imanente às políticas educacionais, ao Estado burguês e, de forma mais ampla, à totalidade do sistema capitalista". Ainda, observa-se uma recorrência da discussão sobre a formação humana integral como eixo estruturante da EPT, enfatizando-se a articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, de modo a contemplar os diversos saberes e visar "[...] a superação de uma concepção pedagógica que restringe a educação da classe trabalhadora as necessidades do mercado" (Lima, 2021, p. 61). Destaca-se também a problematização do protagonismo estudantil e das práticas pedagógicas, indicando uma preocupação com a participação ativa dos sujeitos no processo educativo e com a construção de espaços democráticos dentro das instituições. Essas convergências reforçam a necessidade de abordagens que considerem a totalidade dos processos formativos, compreendendo a EPT como prática social comprometida com a emancipação dos sujeitos e a transformação social.

No campo do ensino de artes, as pesquisas evidenciam uma compreensão da arte como uma dimensão constitutiva da formação humana, articulada a processos educativos, especialmente no âmbito da EPT e do EMI. Os estudos apontam o papel estratégico que as artes assumem na formação humana integral, salientando a necessidade de práticas educativas que transcendam a dimensão técnica, incorporando elementos culturais e expressivos na formação dos sujeitos.

> Hoje, o principal objetivo desse tipo de educação é a formação humana plena, preparando os estudantes não apenas para o mercado de trabalho, mas também para uma compreensão mais ampla e crítica da sociedade e da cultura. Nesse contexto, o ensino de Arte desempenha um papel fundamental, enfatizando o desenvolvimento da sensibilidade, da estética e da percepção artística (Zingano, 2023, p. 50).

Há, assim, o reconhecimento do ensino de artes como mediador de processos emancipatórios, capazes de favorecer o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade crítica e da capacidade de expressão, contribuindo para a constituição de sujeitos autônomos e participativos. Atenta-se ainda para a valorização das experiências e percepções de sujeitos acerca da arte, enfatizando-se a compreensão da educação enquanto processo dialógico, no qual a produção de sentido se dá a partir das interações e experiências vividas.

Já a memória, eixo teórico-metodológico utilizado para a compreensão dos processos educativos, é assumida nos estudos selecionados como uma construção social situada, produzida a partir de narrativas e experiências dos sujeitos envolvidos nos contextos investigados.

> A memória [...] pode ser compreendida como os indivíduos e grupos sociais percebem e constroem narrativas sobre o passado, frequentemente influenciada por fatores subjetivos e emocionais. Desempenha um papel fundamental na construção da identidade e na compreensão da herança cultural, sendo desenhada por olhares e compreensões pessoais e coletivas (Malta, 2024, p. 91).

Dessa maneira, como dispositivo analítico, a memória permite compreender como os sujeitos significam suas experiências educativas e os desdobramentos dessas vivências em suas vidas. Ao mobilizar narrativas e lembranças, as pesquisas não apenas resgatam o passado, mas constroem interpretações críticas sobre os processos educativos, contribuindo para o aprofundamento das reflexões sobre a EPT e suas múltiplas dimensões.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os aspectos acima destacados dos estudos selecionados e a temática do projeto de pesquisa, podemos concluir que esse campo investigativo tem o potencial de ampliar a compreensão sobre formação humana integral e também fortalecer perspectivas críticas e emancipatórias, ao reconhecer os sujeitos como protagonistas de suas trajetórias e da construção histórica das instituições educativas.

Nos materiais analisados, fica evidente a compreensão da EPT como um campo formativo comprometido com a formação humana integral dos sujeitos. Nesse contexto, a valorização das experiências vividas e das narrativas de atores institucionais mostra-se um importante caminho para compreender os sentidos atribuídos aos processos educativos e os impactos que estes produzem nas trajetórias individuais e coletivas.

No que se refere às artes, longe de representarem um elemento complementar nos currículos, estas ocupam um lugar estratégico na constituição de práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, da expressividade e criticidade dos educandos. Dessa forma, o ensino das artes está diretamente ligado à promoção de processos formativos emancipatórios, capazes de ampliar a compreensão dos sujeitos acerca de si mesmos, de suas relações com o outro e seu papel na sociedade. Reforçando, assim, a necessidade de estudos que busquem evidenciar e analisar as contribuições das artes para a formação humana integral na EPT.

Já o reconhecimento da memória como uma construção coletiva e situada, nas pesquisas apreciadas, amplia a possibilidade de interpretar criticamente as experiências formativas e seus desdobramentos ao longo do tempo. Nessa perspectiva, o uso da memória como categoria teórico-metodológica demonstra o seu potencial não apenas para preservar trajetórias e experiências, mas também na produção de conhecimentos que permitam compreender permanências, transformações e desafios que atravessam a EPT.

Por fim, a revisão da literatura realizada reitera a pertinência do projeto de pesquisa ao qual este estudo se vincula, pois ressalta a potência investigativa da articulação entre artes, memória e formação humana integral. Ao propor a escuta das memórias de egressos do IFRS *Campus* Osório acerca do fazer arte-educação da professora Agnes Schmeling, a pesquisa busca contribuir para a preservação de uma história institucional marcada pela valorização da arte e da cultura, bem como para a compreensão dos impactos dessas experiências na constituição humana dos sujeitos. Assim, espera-se que o estudo possa colaborar para o fortalecimento de perspectivas educativas comprometidas com a formação humana integral e, consequentemente, de uma EPT emancipatória.

REFERÊNCIAS

[1] ALBUQUERQUE, Kelly Cristina; PORTILHO, Evelise Maria Labatut. Estado da arte e estado do conhecimento: uma experiência de pesquisa em aprendizagem no ensino superior. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 11, n. 16, 2022. Disponível em: https://rsdjournal.org/rsd/article/view/37744. Acesso em: 4 jun. 2026.

[2] BARRETO, Roselinda Lima. Narrativas sobre a educação profissional e tecnológica (EPT) no município de São Gabriel da Cachoeira - AM. 2023. 80f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2023. Disponível em: https://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/1309. Acesso em: 07 jun. 2026.

[3] CAVALCANTE, Joel Junior. **A inserção social dos estudantes egressos do Instituto Federal do Paraná (IFPR) e a nova institucionalidade da educação profissional e tecnológica (EPT) no Brasil.** 2021. 210f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4363. Acesso em: 07 jun. 2026.

[4] CHAVES, Mauro Ribeiro. **Arte, criatividade e tecnologia na perspectiva do jovem estudante do curso técnico em informática integrado ao ensino médio**. 2020. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: Repositório PUC-SP. Acesso em: 08 abr. 2026.

[5] CONCEIÇÃO, Laise Nunes da. **História e Memória da Educação Profissional e Tecnológica no Piauí:** o IFPI-Campus Angical do Piauí e a contribuição da EPT para a Formação Humana Integral. 2025. 166f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, Parnaíba, 2025. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/4363/1/Joel%20J%c3%banior%20Cavalcante%20-%20Vers%c3%a3o%20Final%20%283%29.pdf. Acesso em: 08 abr. 2026.

[6] FIAUX, Isabel Barros Robaina. **A arte no currículo integrado:** olhar dos discentes do curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio do IFRJ. 2024. 97f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação, Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: https://repositorio.ifrj.edu.br/xmlui/bitstream/handle/20.500.12083/1542/Isabel%20Barros%20Robaina%20Fiaux.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 08 abr. 2026.

[7] LIMA, Ketúcia Mirlene Duarte de. **Construindo História:** narrativas das experiências de aprendizagens vividas na Educação Profissional e Tecnológica pelos alunos do ProEJA do curso e Edificações do IFRN Campus Mossoró. 2021. 87f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11046287. Acesso em: 08 jun. 2026.

[8] MALTA, Marcio Telles de Souza. **A trajetória do curso de Licenciatura em Teatro do Campus Gurupi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins:** fontes documentais, memórias e as contribuições docentes e discentes do Ensino Médio Integrado. 2024. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, Palmas, 2024. Disponível em: https://portal.ifto.edu.br/profept/dissertacoes/dissertacao-e-pe-marcio-malta.pdf/view. Acesso em: 09 jun. 2026.

[9] MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade.** São Paulo: Parábola, 2010.

[10] NASCIMENTO, Marcos Fernando do. **Uma narrativa sobre a formação profissional do IFMA Campus Bacabal**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, São Luís, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13800966. Acesso em: 08 abr. 2026.

[11] OLIVEIRA, Edeli Diogo de. **Experiências de Educação Profissional e Tecnológica em JI-Paraná-RO:** história oral de vida de Egressos e Servidores. 2023. 180f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, JI, 2023. Disponível em: https://repositorio.ifro.edu.br/server/api/core/bitstreams/d976d665-fbc4-4d68-95eb-db58b10e876d/content. Acesso em: 07 abr. 2026.

[12] SILVA, Alexsander Barbozza da**. Histórias dos processos de ensino-aprendizagem em dança:** Maria Fux e a Escolinha de Arte do Brasil. 2022. 166 f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/36654. Acesso em: 08 abr. 2026.

[13] VEIGA, Reginaldo Lucio Lopes da. **Artes na formação humana integral de estudantes dos cursos técnicos integrados do IF Sudeste MG - Campus Rio Pomba**. 2023. 123f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação, Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, Rio Pomba, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.xhtml?popup=true&id_trabalho=14454056. Acesso em: 09 abr. 2026.

[14] VIEIRA, William Batista. **A contribuição das narrativas de egressos da Educação Profissional e Tecnológica para o desenvolvimento do ensino médio integrado do Instituto Federal de Brasília:** memórias e novos espaços. 2021. 71f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação, Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: https://repositorio.ifb.edu.br/server/api/core/bitstreams/a606799d-e4e1-486a-9bd4-66b801163e59/content. Acesso em: 07 abr. 2026.

[15] WOSNIAK, Vanderlei. **O Protagonismo Discente no CEDUP Hermann Hering - Blumenau/SC:** o papel do grêmio estudantil na escola. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação, Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense, Blumenau, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13787173. Acesso em: 07 abr. 2026.

[16] ZINGANO, Ester Miriane. **A Arte no Ensino Médio Integrado:** a importância do conhecimento em Arte para uma formação integral emancipatória. 2023. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação, Profissional e Tecnológica). Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023. Disponível em: https://repositorio.ifrs.edu.br/handle/123456789/973. Acesso em: 08 jun. 2026.

Macroprojeto 5 –
Organização do currículo integrado na Educação Profissional e Tecnológica

CAPÍTULO

08

O lugar da cultura gaúcha na formação omnilateral dos estudantes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional

Fabricio Ruiz da Silva, Josimar de Aparecido Vieira

1. INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no contexto brasileiro, tem se afirmado como um campo formativo orientado pela perspectiva da formação humana integral, articulando trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Nesse horizonte, o Ensino Médio Integrado (EMI) apresenta-se como uma proposta que visa superar a histórica dualidade entre formação geral e formação profissional, propondo uma organização curricular que integre diferentes dimensões do conhecimento e da vida social.

Entretanto, a materialização dessa proposta formativa ainda enfrenta desafios, especialmente no que se refere à incorporação da cultura como dimensão constitutiva do processo educativo. Em muitos contextos, observa-se a prevalência de abordagens que privilegiam aspectos técnicos e instrumentais, em detrimento da valorização das expressões culturais e das identidades regionais, as quais desempenham papel significativo na constituição dos sujeitos e em suas formas de compreender e intervir no mundo.

Nesse cenário, a cultura gaúcha emerge como um importante campo de análise, uma vez que se constitui historicamente a partir de múltiplas influências sociais, econômicas e simbólicas, expressando modos de vida, valores e práticas que atravessam gerações. Compreendê-la no âmbito do EMI implica reconhecer seu potencial formativo, bem como problematizar seus significados, tensões e contradições, evitando tanto sua idealização quanto sua redução a um conjunto de tradições cristalizadas.

A constituição da cultura gaúcha ultrapassa a simples ocupação territorial, configurando-se como um complexo simbólico que reúne elementos identitários profundamente enraizados nos povos platinos. Essa marca sociocultural, característica dos habitantes do sul do continente, revela um modo de ser singular, expresso nas danças, na culinária e na música, forjado a partir de processos históricos, econômicos e sociais específicos que acompanharam a formação desse território. Tais processos incluem os conflitos decorrentes da disputa entre as coroas ibéricas (Portugal e Espanha) pela delimitação de fronteiras.

Nesse contexto, destacam-se a implantação das estâncias de gado e o desenvolvimento da indústria das charqueadas, atividades fundamentais para a ocupação e o financiamento do atual território do Rio Grande do Sul. Esses elementos contribuíram para a constituição de hábitos e valores associados a uma população historicamente vinculada à defesa de seu território, à valorização do trabalho e à consolidação de práticas culturais como o churrasco e a cultura do fogo. Soma-se a esse legado a centralidade simbólica da Revolução Farroupilha, frequentemente evocada como marco de resistência frente à centralização do poder imperial.

Esse patrimônio sócio-histórico e cultural apresenta-se como um importante referencial para a formação de estudantes do EMI. Ao se apropriarem criticamente desses elementos, os jovens podem fortalecer seu sentimento de pertencimento e compreender-se como sujeitos históricos inseridos em um contexto mais amplo. Tal movimento favorece a construção de uma formação integral, articulada ao desenvolvimento do protagonismo, da consciência crítica e da valorização de sua inserção no mundo do trabalho, bem como do legado coletivo construído ao longo das gerações que conformam a identidade sociocultural gaúcha.

Diante dessas considerações iniciais, este estudo tem como propósito analisar o potencial formativo da cultura gaúcha no contexto do EMI, à luz da concepção omnilateral de educação que fundamenta a EPT. Busca-se examinar em que medida a articulação entre cultura e formação pode contribuir para a constituição de sujeitos críticos, participativos e autônomos, capazes de compreender a realidade em sua complexidade e atuar de forma consciente no mundo do trabalho e na vida em sociedade.

Desse modo, a problemática central deste estudo pode ser assim formulada: qual é o potencial formativo da cultura gaúcha no contexto do EMI, à luz da concepção omnilateral de educação que fundamenta a EPT? Parte-se do pressuposto de que a articulação entre cultura e formação constitui um elemento relevante para o desenvolvimento da criticidade, da autonomia e da consciência dos estudantes, especialmente diante de um contexto contemporâneo marcado por transformações rápidas e profundas, em particular no mundo do trabalho.

Considerando a amplitude e a diversidade de significados que envolvem a temática, o texto encontra-se organizado em quatro seções. Além desta introdução, a seção seguinte apresenta o percurso metodológico adotado na pesquisa. Posteriormente, são apresentados os resultados e as discussões, com ênfase na análise das contribuições dos autores referenciais que fundamentam o estudo, abordando a cultura gaúcha no contexto das disputas ibéricas e da construção histórica da identidade regional platina, com destaque para as estâncias de gado, a demarcação de fronteiras, o ciclo do charque no Rio Grande do Sul e a constituição da imagem do povo gaúcho. Também são analisados aspectos da Revolução Farroupilha, enquanto expressão emblemática dessa cultura, e a presença da cultura gaúcha no processo educativo, bem como seus impactos na formação humana integral. Por fim, são expostas as considerações finais, seguidas das referências utilizadas.

2. METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma investigação de natureza qualitativa, orientada por uma perspectiva crítica e interpretativa, com o objetivo de analisar o potencial formativo da cultura gaúcha no contexto do EMI, à luz da concepção omnilateral de educação que fundamenta a EPT. Tal abordagem se fundamenta em Minayo (2002) ao compreender que a pesquisa qualitativa se dedica à análise de universos de significados, valores, crenças, aspirações e atitudes, permitindo apreender dimensões profundas das relações e dos fenômenos que não se reduzem à simples mensuração de variáveis.

Do ponto de vista dos objetivos, a pesquisa assume caráter exploratório e descritivo. Exploratório, na medida em que busca ampliar a compreensão acerca das relações entre cultura, currículo e formação integral, problematizando abordagens presentes no campo educacional e proporcionando maior familiaridade com o problema

investigado; e descritivo, ao procurar evidenciar e analisar elementos constitutivos da cultura gaúcha e suas possíveis articulações com o processo educativo no EMI (Gil, 2008).

Os procedimentos metodológicos adotados fundamentam-se, prioritariamente, na pesquisa bibliográfica, entendida como estratégia de investigação que permite o contato direto com produções acadêmicas já consolidadas sobre o tema. Conforme Marconi e Lakatos (2017), esse tipo de pesquisa possibilita a análise de contribuições já sistematizadas, permitindo a construção de novos olhares sobre o objeto investigado. Para isso foram selecionadas obras e estudos que abordam tanto os fundamentos da EPT e da formação omnilateral quanto os processos históricos, sociais e culturais relacionados à constituição da identidade gaúcha. Essa etapa possibilitou a construção de um arcabouço teórico consistente, capaz de sustentar a análise proposta. Desse modo, a investigação possibilita identificar, analisar e problematizar o conhecimento acumulado sobre o tema, contribuindo para o seu aprofundamento e atualização.

A análise dos dados foi conduzida por meio de uma abordagem interpretativa, baseada na leitura crítica das obras selecionadas. Nesse processo, buscou-se interpretar criticamente obras de autores referenciais, buscando evidenciar conceitos, abordagens e contribuições que possam identificar categorias analíticas centrais, tais como cultura, trabalho, identidade, formação integral e protagonismo juvenil, articulando-as aos pressupostos teóricos de autores que discutem a EPT e o currículo integrado. Também foram considerados elementos históricos relevantes, como a consolidação territorial do Rio Grande do Sul, a Revolução Farroupilha e o ciclo econômico das charqueadas, além de manifestações culturais expressas na produção de autores regionais.

O estudo estabelece, ainda, um diálogo teórico com contribuições de referenciais da área educacional, especialmente no que se refere à centralidade da cultura como mediação no processo formativo. A partir dessa interlocução, busca-se compreender de que forma a valorização crítica da cultura local pode contribuir para a superação de práticas curriculares fragmentadas e descontextualizadas, favorecendo a construção de propostas pedagógicas mais integradas e socialmente referenciadas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1. CULTURA GAÚCHA, DISPUTA IBÉRICA E CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA IDENTIDADE REGIONAL PLATINA

O território que atualmente constitui o estado do Rio Grande do Sul é resultado de um longo e complexo processo de disputas geopolíticas entre as coroas espanhola e portuguesa. Sua formação e ocupação estão intrinsecamente vinculadas aos conflitos pela delimitação de fronteiras, uma vez que o então denominado Continente de São Pedro do Rio Grande do Sul configurou-se, desde o século XVII, como um espaço estratégico, permanentemente disputado por ambos os reinos ibéricos.

Ao longo desse período, ocorreram sucessivos conflitos e enfrentamentos militares com o propósito de garantir o domínio sobre o território situado ao sul do continente americano. Embora o Tratado de Tordesilhas, firmado em 1494, tenha estabelecido uma divisão formal das terras entre Portugal e Espanha, a região correspondente ao atual Rio Grande do Sul encontrava-se, inicialmente, sob domínio espanhol. No entanto, na prática, a Coroa portuguesa passou a adotar como referência de expansão a margem esquerda do estuário do Rio da Prata, o que resultou em interpretações divergentes acerca dos limites territoriais.

Essa indefinição contribuiu para o acirramento de tensões diplomáticas e a ocorrência de conflitos armados, uma vez que ambas as monarquias buscavam legitimar sua presença na região. Conforme assinala Vieira (2013, p. 2), "[...] todo este processo localizado no espaço platino se desenvolve como parte da própria formação territorial dos Estados envolvidos", na medida em que as disputas pelo controle de áreas estratégicas foram determinantes para a posterior delimitação das fronteiras entre os territórios.

Paralelamente às disputas entre representantes das Coroas ibéricas, o território já era habitado por diversos povos indígenas, entre os quais se destacam os grupos jês, pampianos e guaranis. Conforme aponta Flores (2013), essas populações, em sua maioria ágrafas, preservavam e transmitiam seus saberes por meio de lendas, mitos, rituais e narrativas orais. A principal exceção refere-se aos guaranis que vivenciaram a experiência das reduções jesuíticas, nas quais passaram por processos de alfabetização conduzidos pelos missionários.

Ainda segundo Flores (2013), na porção oeste do atual Rio Grande do Sul foram implantadas reduções jesuíticas com objetivos doutrinários e religiosos, vinculadas à Coroa espanhola. Nesse contexto, a atuação de bandeirantes, motivados pela busca de mão de obra para as atividades produtivas, especialmente no cultivo da cana-de-açúcar, provocou intensos episódios de violência, além da disseminação de doenças europeias entre as populações indígenas.

Na região leste, por sua vez, os luso-brasileiros impulsionaram o processo de ocupação por meio da concessão de sesmarias, que deram origem a extensas propriedades voltadas à criação de gado. Dinâmica semelhante ocorreu na região da Campanha, onde os indígenas pampianos foram incorporados às atividades econômicas como soldados, peões e tropeiros, evidenciando a complexidade das relações estabelecidas entre colonizadores e populações originárias no processo de formação do território.

Vieira (2013) argumenta que a denominação "do Prata", atribuída às cidades da região sulina - como Pelotas, Rio Grande, Montevidéu e Buenos Aires —, confere-lhes uma identidade territorial e cultural fundamentada em dois eixos complementares. O primeiro é de ordem histórica, dado que esses núcleos urbanos compartilham eventos estruturantes, tais como disputas coloniais, fluxos comerciais, contrabando de metais preciosos e manobras militares que elucidam suas gêneses comuns. O segundo eixo é geográfico, visto que as localidades se situam em uma zona de características naturais semelhantes, marcadamente a paisagem do pampa, cujos campos abertos, coxilhas e vastidões favoreceram o pastoreio e as atividades campeiras.

É nesse cenário histórico-cultural que emergem as figuras do gaúcho, incluindo a presença feminina, e do missioneiro, arquétipos fundamentais para a compreensão da formação social do Sul do Brasil. Ambos derivam da interação entre distintas matrizes étnicas - indígenas, ibéricas e afrodescendentes — e de modos de vida moldados pelo ecossistema, pelas fronteiras fluidas e pela intensa circulação de práticas culturais. Todavia, é imperativo considerar o caráter heterogêneo dessa constituição identitária: gaúchos e missioneiros não representam tipos fixos ou homogêneos, mas expressões multifacetadas de um território plural, forjado pela miscigenação, pelas trocas culturais e pelas singularidades locais.

Nesse contexto, Flores (2013, p. 68) define que o seio das populações originárias passou a abrigar um novo estrato social: o "[...] gaúcho ou gaudério, sem pátria e sem lar. Formado por portugueses, espanhóis, negros e índios, todos marginalizados pela sociedade latifundiária que se dedicava à pecuária extensiva".

3.2. A REVOLUÇÃO FARROUPILHA, EXPRESSÃO MÁXIMA DA CULTURA GAÚCHA

As celebrações da Semana Farroupilha se espalham por todo o Rio Grande do Sul e ultrapassam suas fronteiras na semana que antecede o 20 de setembro. Nesse período, o povo gaúcho revive a memória do dia em que as forças rebeldes farroupilhas tomaram Porto Alegre e depuseram o então presidente da província, Antônio Rodrigues Fernandes Braga, marcando o início da guerra civil (que vai de 1835 a 1845). A consagração dessa data, oficializada desde a década de 1970, revela a profundidade simbólica desse episódio na formação da identidade e da memória coletiva do povo sul-rio-grandense.

Tamanha força cultural, o fato histórico tem origem nos ideais iluministas e na doutrina liberal, quando os antigos regimes absolutistas começaram a ruir em diferentes partes do mundo, no fim do século XVIII e começo do XIX. Os farrapos lutaram por maior autonomia política e econômica, redução dos altos impostos sobre o charque e o desejo de estabelecer um governo Republicano. No Brasil, conforme explica Flores (2013, p. 99) "[...] o processo de independência, desenvolvido pelo liberalismo, sofreu interferência do regente D. Pedro de Bragança, que deu continuidade ao Estado e absolutista, igual ao antigo sistema português, após coroar-se imperador com o título de D. Pedro I".

Em 1832, o tenente Luís José dos Reis Alpoim fundou o partido Farroupilha em Porto Alegre (Flores, 2013, p. 99). O nome farrapo ou farroupilha eram anteriores à guerra e segundo jornais da época significavam federalista exaltado não significando "esfarrapado" como muitos possam pensar. Nesse período, conforme conta Flores, 2013, p. 100):

> A assembleia do Rio Grande do Sul ao mudar de consultiva para legislativa, contava com a maioria de deputados liberais, que passaram a acusar o presidente Braga de déspota porque mudou de partido após denunciar em sua fala presidencial, na seção de 20.4.1835, a existência de um movimento republicano separatista e de federação com a Cisplatina, que envolvia o padre José Antônio de Caldas e o caudilho uruguaio Juan Lavalleja, este era compadre de Bento Gonçalves da Silva.

Em meio a um ambiente carregado de tensões e suspeitas, os líderes do movimento revolucionário articulavam-se em torno de ideais liberais, defendendo maior autonomia política e administrativa para a província. Ocupando cargos estratégicos no aparato público e militar, além de possuírem maioria na Assembleia Provincial, esses grupos reivindicavam uma igualdade política efetiva, almejando que as decisões fossem tomadas sob um modelo federativo, e não mais sob o rígido centralismo do governo imperial.

O episódio que marca o início simbólico da Revolução Farroupilha e que hoje é celebrado como data magna do Rio Grande do Sul, em 20 de setembro, relaciona-se diretamente à tomada de Porto Alegre. De acordo com Flores (1985, p. 37), "[...] na tarde de 19.09.35 circulou notícia em Porto Alegre que tropas vindas das Pedras Brancas (atual Guaíba), sob o comando de José Gomes de Vasconcelos Jardim e Onofre Pires da Silveira Canto, num total de 200 homens, estavam acampados [...] para invadirem a cidade". A

situação tornou-se ainda mais decisiva quando a Guarda Municipal aderiu ao movimento, à exceção de seus comandantes. Assim, em 21 de setembro, após o levante, o coronel Bento Gonçalves da Silva entrou triunfalmente na cidade e desfilou com as tropas farroupilhas, consolidando o domínio dos revolucionários sobre a capital.

Flores também destaca que o regente Diogo Antônio Feijó, de orientação liberal, optou por não enviar forças militares para reprimir os insurgentes rio-grandenses. Pelo contrário: designou José de Araújo Ribeiro, primo de Bento Gonçalves, para assumir a presidência da Província, gesto que os farroupilhas acolheram com desconfiança. Para evitar que o novo presidente fosse influenciado pelos grupos conservadores sediados em Rio Grande, os revolucionários atuaram politicamente na Assembleia Legislativa e conduziram Antônio de Souza Neto a proclamar a República Riograndense em 11 de setembro de 1836, logo após a expressiva vitória no combate do Seival.

Esse conjunto de ações evidencia a crescente organização político-militar dos farrapos e a progressiva adoção de um projeto republicano, impulsionado tanto pelas circunstâncias locais quanto pelas disputas ideológicas que marcavam o Império brasileiro naquele período. Em meio às inúmeras batalhas, oficiais elegeram Bento Gonçalves para presidente da república. Como estava preso, substituíram provisoriamente por José Gomes de Vasconcelos Jardim, que governou a república Riograndense de 6.11.36 a 16.12. 37, conforme relata Flores (1985, p. 62):

> [...] organizou os ministérios , as repartições públicas, criou o escudo e o tope nacional, ordenou o sequestro dos bens de súditos brasileiros, decretou o não pagamento de dívidas do Império do Brasil, regulamentou a saída de gado do país, providenciou empréstimos de 300 contos para as lutas de independências, decretou meio soldo para as viúvas e órfãos militares.

Após sua fuga do Forte do Mar, no Rio de Janeiro, Bento Gonçalves retomou o comando de importantes incursões militares dos farrapos e, mais tarde, assumiu oficialmente a presidência da República Riograndense em 16 de dezembro de 1837. A cidade de Piratini tornou-se a primeira capital do novo governo republicano, simbolizando a consolidação política do movimento.

Contudo, as dificuldades econômicas e logísticas se intensificaram ao longo do conflito. Em junho de 1839, buscando garantir um porto livre para a exportação do charque e do couro, produtos fundamentais para a sustentação financeira da guerra, além de assegurar o acesso a armamentos, o governo farroupilha empreendeu a ousada missão de capturar o porto de Laguna, Santa Catarina. Isso se deveu ao fato de que o porto de Rio Grande permanecia sob domínio imperial e o de Montevidéu encontrava-se fechado aos revolucionários.

Desde o início da revolta, negros, mulatos e indígenas desempenharam papel essencial tanto na mobilização quanto nas ações do movimento. Os próprios documentos do Império confirmam essa participação. Poucos dias depois da ocupação de Porto Alegre, foi registrado que o grupo rebelde que apareceu nas proximidades da Azenha e posteriormente entrou na cidade contava com cerca de 80 a 90 integrantes - em sua maioria índios, negros e mulatos armados principalmente com lanças (Carrion, 2005). Conforme destaca Carrion, em 12 de setembro de 1836 foi criado o 1º Corpo de Cavalaria de Lanceiros Negros, formado por mais de 400 homens, cuja atuação foi determinante para a vitória farroupilha na Batalha do Seival.

Entretanto, o movimento farroupilha também carrega episódios de grande controvérsia sendo o mais emblemático deles o Massacre de Porongos, ocorrido em 14 de novembro de 1844, no Cerro de Porongos. Esse episódio é frequentemente associado à suposta traição do general farroupilha David Canabarro e à participação do Duque de Caxias na estratégia de ataque. As tropas imperiais, comandadas por Caxias, dizimaram o contingente dos Lanceiros Negro, combatentes escravizados que lutavam na esperança de conquistar sua liberdade. Diversas interpretações históricas apontam que Canabarro teria ordenado que os Lanceiros fossem desarmados, deixando-os totalmente vulneráveis ao ataque imperial. Esse massacre abriu caminho para a assinatura do Acordo de Paz de Ponche Verde, encerrando oficialmente a guerra.

Apesar das contradições e das tensões que marcaram o movimento farroupilha, é importante reconhecer o simbolismo dessa guerra na formação da identidade sul-rio-grandense. Em meio às disputas políticas e aos dilemas éticos do período, a luta reuniu brancos, negros e indígenas que, com coragem, arriscaram suas vidas em torno de ideais inspirados no Iluminismo, pautados nos valores de liberdade, igualdade e humanidade.

3.3. A PRESENÇA DA CULTURA GAÚCHA NO PROCESSO EDUCATIVO E SEU IMPACTO NA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Com vistas ao processo educativo, torna-se fundamental investigar de que forma a cultura gaúcha pode ser integrada ao currículo da EPT, compreendendo como sua valorização pode favorecer a formação humana integral. Tal integração tem o potencial de ampliar não apenas as competências técnicas, mas também de promover dimensões éticas, sociais e culturais, respeitando as especificidades regionais e reforçando a identidade local. Ao mesmo tempo, é necessário reconhecer que essa aproximação pode gerar contradições e tensões, que precisam ser analisadas no contexto pedagógico para que não resultem em abordagens simplificadoras ou meramente folclorizantes.

O aspecto cultural, portanto, não se configura como um elemento acessório, mas como parte constitutiva dos objetivos do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Nessa perspectiva, os processos educativos são compreendidos como práticas que se desenvolvem em espaços formais e não formais, sempre articulados ao mundo do trabalho, à produção de conhecimento e às múltiplas manifestações culturais. Trata-se de uma concepção que se sustenta na interdisciplinaridade e na integração entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia.

Como destaca Ramos (2008), ao discutir a centralidade do trabalho e a formação humana integral, não é possível dissociar a dimensão cultural, no caso deste artigo, a cultura gaúcha, do processo formativo. Assim como a ciência, a técnica e o trabalho, a cultura constitui elemento essencial para compreender a totalidade da vida social e orientar a construção de sujeitos capazes de realizar escolhas conscientes, críticas e fundamentadas dentro e fora do mundo do trabalho. Para a autora,

> O primeiro sentido que atribuímos à integração é filosófico. Ele expressa uma concepção de formação humana, com base na integração, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo. O primeiro sentido da integração ainda não considera a forma ou se a formação é geral ou profissionalizante. O primeiro sentido da integração pode orientar tanto a educação básica quanto a educação superior. A integração, no primeiro sentido, possibilita formação omnilateral dos

> sujeitos, pois implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência comprometida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (Ramos, M. Concepção do Ensino Médio Integrado (Ramos, 2008, p. 3).

Partindo do que foi exposto, torna-se necessário compreender de que maneira a cultura gaúcha pode contribuir para que o estudante do ensino médio integrado se reconheça como cidadão participante da constituição histórica e social do Rio Grande do Sul, seu Estado de origem. Isso se deve ao fato de que a cultura pode ser entendida, conforme afirma o antropólogo norte-americano Clifford Geertz, como uma teia de significados tecida pelos seres humanos para dar sentido à vida, constituindo um sistema simbólico público.

> Para Geertz, cultura consiste em estruturas de significados socialmente estabelecidos. Por meio de suas concepções, entende-se que cultura não é poder, no entanto, todos os sujeitos tem e/ou participam de determinadas culturas. A cultura faz parte de um contexto, com sistemas entrelaçados de signos interpretáveis. [...] Geertz enfatiza que para compreender uma cultura é preciso tentar compreender os significados particulares das ações de determinados grupos. “Compreender a cultura de um povo expõe a suas normalidades sem reduzir sua particularidade” (p. 24). Nesse sentido, é por meio das práticas sociais que as formas culturais encontram articulação. Em relação aos ‘sistemas culturais’, entende que esses devem ter o mínimo de coerência, caso contrário não podem ser chamados de sistemas (Coelho, 2014, p. 92).

Nesse contexto, o presente estudo tem por objetivo mapear e analisar os elementos da cultura gaúcha incorporados aos currículos da EPT, examinando de que modo tais conteúdos se fazem presentes nos componentes curriculares e nas práticas pedagógicas. Parte-se do entendimento de que a cultura expressa um conjunto de valores, significados, representações e práticas construídas historicamente por um povo, refletindo sua organização social e sua inserção no mundo.

Além disso, Moreira (2023), ao discutir a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, um dos principais teóricos da aprendizagem, enfatiza que o desenvolvimento humano não pode ser compreendido fora do contexto social e cultural que o constitui. Para o autor, os processos mentais superiores somente se tornam inteligíveis quando analisados a partir dos instrumentos e signos que medeiam a atividade humana e orientam a formação das funções psicológicas. O autor aprofunda essa ideia ao afirmar que qualquer processo educativo é, necessariamente, atravessado pela cultura, visto que é por meio dela que os sujeitos atribuem sentido às experiências, internalizam conhecimentos e constroem modos de participação no mundo social.

> Os signos mediam a relação da pessoa com as outras e consigo mesma. A consciência humana, em seu sentido mais pleno, é precisamente ‘contato social consigo mesmo’, e, por isso, tem uma estrutura semiótica, está constituída por signos; tem, literalmente, uma origem cultural e, ao

> mesmo tempo, uma função instrumental de adaptação. É por isso que Vygotsky diz que 'a análise dos signos é o único método adequado para investigar a consciência humana' (Rivière, 1987, p. 93 *apud* Moreira, 2023, p. 142).

As sociedades produzem, ao longo de sua trajetória histórica, não apenas instrumentos materiais, mas também sistemas simbólicos que orientam modos de pensar, agir e interagir. Esses sistemas de signos constituem mediações fundamentais para o desenvolvimento social e cultural dos grupos humanos. Conforme interpreta Moreira (2023), ao dialogar com a teoria histórico-cultural, Vygotsky afirma que "é pela interiorização de instrumentos e sistemas de signos produzidos culturalmente que se dá o desenvolvimento cognitivo" (Vygotsky, 1988 *apud* Moreira, 2023). A articulação entre instrumentos e signos, portanto, é uma característica distintiva da espécie humana e possibilita a emergência das funções mentais superiores, que se desenvolvem sempre em interação com o meio social.

Moreira aprofunda essa discussão ao destacar que "instrumentos e signos são construções sócio-históricas e culturais; por meio da apropriação (internalização) dessas construções, via interação social, o sujeito se desenvolve cognitivamente. Quanto mais o indivíduo utiliza signos, tanto mais se modificam fundamentalmente as operações psicológicas das quais é capaz." Assim, o processo educativo é inseparável da cultura, pois é nela que se constituem os referenciais simbólicos que orientam a formação humana.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, evidenciou-se a relevância da articulação entre a cultura gaúcha e a EPT, especialmente no contexto do EMI, considerando a formação humana em sua perspectiva omnilateral. Partiu-se da compreensão de que o ser humano se constitui histórica e socialmente por meio dos processos educativos e do trabalho, entendido como princípio educativo e elemento central da formação humana. Nesse sentido, a cultura gaúcha apresenta significativo potencial formativo ao possibilitar a valorização das dimensões históricas, sociais, culturais e identitárias que permeiam a trajetória dos estudantes.

A análise permitiu compreender que a inserção de referenciais culturais regionais no espaço educativo pode fortalecer o sentimento de pertencimento, a identidade regional e a compreensão crítica da realidade social. À luz das contribuições de Saviani (2007), reafirma-se que a existência humana é produzida historicamente pelo trabalho. Assim, a aproximação entre cultura, educação e trabalho favorece processos formativos voltados ao desenvolvimento de sujeitos críticos, participativos e conscientes de sua inserção no mundo e no mundo do trabalho.

A cultura gaúcha, constituída historicamente pelas relações sociais, pelo trabalho no campo, pela pecuária, pela produção do charque e pelas múltiplas influências étnicas e culturais do Rio Grande do Sul, configura-se como importante patrimônio simbólico e formativo. Seus valores, práticas e representações expressam modos de viver, produzir e interpretar a realidade, podendo enriquecer os processos educativos na EPT para além de uma perspectiva meramente tradicionalista ou folclórica.

As discussões também evidenciaram que a EPT, ao articular ciência, cultura, trabalho e tecnologia, amplia as possibilidades de construção de práticas educativas contextualizadas e socialmente referenciadas. O diálogo entre conhecimentos científicos e saberes culturais favorece a compreensão da totalidade da vida social e contribui para trajetórias formativas mais significativas.

Conclui-se, portanto, que a valorização da cultura gaúcha na EPT pode fortalecer a formação humana integral ao promover não apenas competências técnicas e científicas, mas também dimensões éticas, sociais, culturais e identitárias fundamentais à constituição de sujeitos autônomos e críticos. Em um contexto marcado por rápidas transformações sociais e no mundo do trabalho, torna-se essencial desenvolver práticas educativas que articulem formação técnica e formação humana, permitindo aos estudantes compreenderem sua realidade e atuarem de forma consciente e transformadora na sociedade.

REFERÊNCIAS

[1] CARRION, Raul. **Os lanceiros negros na Revolução Farroupilha**. 2. ed. Porto Alegre: Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 2005.

[2] COELHO, Fabiano. Conceitos "cultura" e "representação": contribuições para os estudos históricos. **Fronteiras: Revista de História**, Dourados, v. 17, n. 32, p. 257-272, 2014. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/FRONTEIRAS/article/view/4544/2324. Acesso em: 12 nov. 2025.

[3] FLORES, Moacyr. **História do Rio Grande do Sul**. 9 ed. Porto Alegre: Martins Livreiro-Editora, 2013.

[4] FLORES, Moacyr. **Revolução Farroupilha**. 2 ed. Porto Alegre: Martins Livreiro Editor, 1985.

[5] GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas S.A, 2008.

[6] MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Atualização de João B. Medeiros. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

[7] MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

[8] MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de aprendizagem**. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2023.

[9] RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias, v. 8, 2008. Disponível em: https://homol.forumeja.org.br/wp-content/uploads/tainacan-items/1688/439501/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 02 set. 2025.

[10] SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n. 34, jan./abr. 2007. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012.

[11] VIEIRA, Sidney Gonçalves. As cidades do Prata**:** Apontamentos para análise de Formação Territorial e Urbana do Extremo Sul do Brasil. **Revista da Rede Brasileira de História da Geografia Histórica**. n. 2, 2013. Disponível em: https://journals.openedition.org/terrabrasilis/795. Acesso em: 12 nov. 2025.

CAPÍTULO

09

Para além da fragmentação curricular: a interdisciplinaridade no cotidiano do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional

Luciane Alaides Brum da Silva, Josimar de Aparecido Vieira

1. INTRODUÇÃO

No cenário contemporâneo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a discussão sobre a organização curricular e as práticas pedagógicas ganha relevância diante da necessidade de superar modelos de ensino historicamente fragmentados e tecnicistas. O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP) enfrenta o desafio estrutural de romper com a dualidade dicotômica que separa a formação geral (base científica e humanística) da formação técnica (preparação instrumental para o mundo do trabalho). Nesse horizonte, a interdisciplinaridade emerge não apenas como um recurso metodológico acessório, mas como uma abordagem (ou princípio teórico-metodológico) fundamental para promover uma formação humana integral e omnilateral, capaz de capacitar os sujeitos a compreenderem e transformarem a realidade social e as dinâmicas do mundo do trabalho (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

Historicamente, o debate sobre a interdisciplinaridade passou por diferentes ciclos de amadurecimento, transitando da busca por definições conceituais na década de 1970, passando pela tentativa de estruturação de métodos nos anos de 1980, até a consolidação de bases teóricas mais robustas nos anos de 1990. Esse percurso revela que a prática interdisciplinar constitui um processo em permanente construção, marcado por tensões severas entre a teoria pedagógica e a resistência institucional em acolher novas formas de partilha do conhecimento. Conforme o clássico diagnóstico de Japiassu (1976), a interdisciplinaridade se afirma como um triplo protesto: contra o saber pulverizado em especialidades estanques; contra a esquizofrenia intelectual que afasta as instituições de ensino da realidade dinâmica e concreta da sociedade; e contra o conformismo das ideias recebidas ou impostas.

Para sustentar essa integração e decifrar as contradições do modelo produtivo vigente, a EPT ancora-se no materialismo histórico-dialético, situando o conceito de trabalho em sua centralidade ontológica, metabólica e social. Sob a perspectiva marxista, o trabalho ultrapassa a mera dimensão de subsistência econômica: ele é a atividade vital e teleológica por meio da qual o ser humano medeia sua relação com a natureza, cria cultura, transforma o meio e constrói sua própria consciência. O trabalho, portanto, constitui o princípio educativo basilar da formação integrada. Todavia, sob a égide do modo de produção capitalista, essa atividade criadora sofre um profundo processo de alienação, cindindo o trabalhador do produto do seu esforço e reduzindo sua atuação a funções estreitas e repetitivas. O tensionamento crítico da alienação no cotidiano escolar é indispensável para evitar que a escola atue como mera reprodutora de mão de obra subordinada às exigências do mercado (Ciavatta, 2005).

Frente a esses pressupostos, esta pesquisa propõe-se a analisar os limites, avanços e possibilidades da efetivação da interdisciplinaridade e da crítica à alienação do trabalho no cotidiano escolar. O estudo toma a pesquisa bibliográfica que buscou compreender, de forma crítica, as contradições e a totalidade das teorias estudadas, indo além de um mapeamento comum de textos. Busca-se investigar em que medida as formulações teóricas acerca da articulação de saberes ultrapassam o plano discursivo das políticas educacionais e se consolidam como práticas pedagógicas sistematizadas na dinâmica dessa comunidade escolar.

Para estruturar essa reflexão, o presente capítulo está organizado em seções subsequentes. Após esta introdução e a apresentação dos caminhos metodológicos adotados na pesquisa, a seção de resultados e discussões subdivide-se em dois eixos analíticos centrais. O primeiro eixo recupera o movimento histórico da interdisciplinaridade e sua fundamentação epistemológica a partir de autores como Fazenda, Morin e Bernstein, articulando-os à centralidade do trabalho e à crítica da alienação em Karl Marx. O segundo eixo debruça-se sobre a importância e a materialização da interdisciplinaridade no contexto específico da EPT, confrontando as percepções de professores e estudantes com os entraves práticos do cotidiano escolar, tais como a sobrecarga de trabalho, a ausência de espaços institucionais para o planejamento coletivo e a persistência de abordagens rigidamente conteudistas. Por fim, as considerações finais sintetizam as principais conclusões, apontando horizontes para o fortalecimento de uma proposta formativa integrada e socialmente referenciada.

2. METODOLOGIA

A construção do percurso metodológico deste estudo ancorou-se nos pressupostos teórico-epistemológicos do materialismo histórico-dialético. Essa escolha se justifica porque o método dialético, conforme explicam Minayo (2016) e Triviños (2008), orienta-se pela apreensão da realidade em sua totalidade, superando a mera descrição dos fatos para investigar as contradições, as mediações e as determinações históricas que configuram o objeto de estudo. Dessa forma, buscou-se compreender a prática pedagógica e a organização curricular não de maneira isolada ou estática, mas como dimensões indissociáveis das relações sociais e produtivas contemporâneas que atravessam a EPT.

Com o intuito de mapear, organizar e interpretar criticamente a produção acadêmica da área, o percurso incluiu uma detalhada pesquisa bibliográfica. Como destacam Marconi e Lakatos (2021), a pesquisa bibliográfica possibilita a análise de um tema sob novas chaves interpretativas, superando a simples reprodução de ideias feitas e favorecendo a construção de sínteses analíticas inovadoras. Portanto, esta etapa não foi concebida como um mero levantamento de produções existentes, mas sim como um movimento crítico de apreensão das contradições presentes no campo teórico investigado.

Nessa perspectiva, a revisão foi conduzida a partir de uma abordagem narrativa da literatura. De acordo com Creswell e Creswell (2021), esse procedimento favorece a organização, a sistematização e a interpretação crítica da produção acadêmica. A adoção da vertente narrativa permitiu explicitar as tensões cotidianas, as disputas teóricas e os diferentes projetos formativos que estão em jogo no interior do campo da EPT, contrastando visões que defendem a emancipação humana contra aquelas alinhadas estritamente às demandas do mercado produtivo.

O processo de análise e tratamento do material bibliográfico selecionado orientou-se pelos princípios da análise de conteúdo, na perspectiva crítica defendida por Bardin (2016). O *corpus* das teorias e conceitos foi submetido às fases de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, fazendo emergir duas grandes categorias reflexivas estruturantes que dão corpo ao trabalho:

a) O movimento histórico e epistemológico da interdisciplinaridade: recupera a evolução histórica do conceito nas práticas pedagógicas, dialogando com as formulações de Fazenda, Morin e Bernstein, em articulação direta com a centralidade ontológica do trabalho e a crítica da alienação em Karl Marx.

b) A materialização interdisciplinar no contexto da EPT: Debruça-se sobre os desafios práticos de aplicação no cotidiano escolar, confrontando o potencial formativo da área com entraves reais, como a sobrecarga laboral, a fragmentação curricular e a persistência de abordagens rigidamente conteudistas.

A articulação dialética entre essas categorias e a literatura narrativa permitiu confrontar o plano discursivo das políticas educacionais com a realidade concreta das instituições de ensino. Desse modo, a metodologia adotada serviu para evidenciar os avanços alcançados pela área, mapear os limites estruturais que ainda travam o diálogo entre os componentes curriculares gerais e técnicas, e apontar caminhos para a superação da fragmentação do ensino em busca de uma formação omnilateral.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1. A INTERDISCIPLINARIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EPT

O movimento da interdisciplinaridade, conforme aponta Fazenda (2007), pode ser compreendido historicamente em três momentos distintos: na década de 1970, predominou a busca por uma definição conceitual; nos anos de 1980, o foco voltou-se à explicitação de um método; e, na década de 1990, iniciou-se a construção de uma base teórica mais consistente. Essa trajetória não representa apenas uma evolução cronológica, mas também evidencia críticas às limitações de cada período.

Nos anos de 1970, a dificuldade em delimitar conceitualmente o termo revelou a resistência das instituições educacionais em acolher novas formas de organização do conhecimento. Já na década de 1980, a tentativa de sistematizar um método expôs os desafios de transpor a interdisciplinaridade do plano teórico para a prática pedagógica. Por sua vez, nos anos de 1990, a busca por uma fundamentação teórica mais sólida demonstrou a necessidade de consolidar epistemologicamente o conceito, superando abordagens de caráter meramente instrumental (Fazenda, 2007).

Essa leitura histórico-crítica evidencia que a interdisciplinaridade não constitui uma categoria pronta e acabada, mas um processo em permanente construção, marcado por tensões entre teoria e prática, bem como entre inovação e resistência institucional.

Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade pode ser compreendida como uma postura de abertura ao diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, orientada à superação da fragmentação do saber e à construção coletiva de sentidos. Para Fazenda (2007), trata-se de uma atitude crítica que pressupõe cooperação, integração e articulação entre saberes, ultrapassando a simples justaposição de conteúdos disciplinares. Em consonância com essa visão, Morin (2004) destaca sua relevância diante da complexidade dos fenômenos contemporâneos, os quais demandam abordagens mais integradas e contextualizadas.

Sob uma perspectiva sociológica, Bernstein (1996) contribui ao demonstrar que a organização institucional do conhecimento pode tanto favorecer quanto restringir práticas interdisciplinares. De modo análogo, Karl Marx, nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* (2021), antecipa essa discussão ao articular diferentes dimensões, filosófica, econômica e política, em uma compreensão totalizante da realidade.

Nesse sentido, Japiassu (1976, p. 43), em sua obra *Interdisciplinaridade e patologia do saber*, afirma que:

> A interdisciplinaridade se nos apresenta, hoje, sob a forma de um tríplice protesto:
>
> a) contra um saber fragmentado, em migalhas, pulverizado numa multiplicidade crescente de
>
> especialidades, em que cada uma se fecha como que para fugir ao verdadeiro conhecimento;
>
> b) contra o divórcio crescente, ou esquizofrenia intelectual, entre uma universidade cada vez mais compartimentada, dividida, subdividida, setorizada, e sub setorizada, e a sociedade em sua realidade dinâmica e concreta, onde a "verdadeira vida" é sempre percebida como um todo complexo e indissociável.Ao mesmo tempo , porém, contra essa própria sociedade , na medida em que ela faz tudo o que pode para limitar e condicionar indivíduos a funções estreitas e repetitivas, para aliená-los de si mesmos , impedindo-os de desenvolverem e fazerem desabrochar todas suas potencialidades e aspirações mais vitais;
>
> c) contra o conformismo das situações adquiridas e das "idéias recebidas" ou impostas.

Essa reflexão evidencia que a interdisciplinaridade emerge como uma reação crítica à fragmentação do saber e ao isolamento entre as áreas do conhecimento. No contexto da EPT, tal perspectiva reforça a necessidade de superar práticas pedagógicas compartimentadas, promovendo uma formação integral que articule teoria e prática. Contudo, apesar de sua centralidade nos fundamentos pedagógicos da EPT, sua efetivação no cotidiano escolar ainda enfrenta desafios, manifestando-se, muitas vezes, de forma pontual, em projetos específicos e sem um alinhamento consistente entre as disciplinas da formação geral e técnica.

De acordo com Sommerman (2006, p. 19), "[...] a interdisciplinaridade é a interação de duas ou mais disciplinas", o que permite compreendê-la, no contexto escolar, como um esforço intencional dos professores em estabelecer relações entre diferentes componentes curriculares. Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade não ocorre de forma espontânea, mas depende da atuação articulada dos professores, que, embora especialistas em suas áreas, são chamados a dialogar e a construir conexões entre os saberes.

Para que esse movimento se concretize no cotidiano da EPT, torna-se imprescindível a construção de práticas coletivas, sustentadas pelo planejamento conjunto e pela integração entre teoria e prática. Em síntese, no âmbito das instituições educativas, a interdisciplinaridade configura-se como um processo que ultrapassa a simples aproximação entre componentes curriculares, envolvendo um compromisso pedagógico com a superação da fragmentação do ensino. Para Pombo (2008, p. 15), "[...] a interdisciplinaridade é uma palavra que persiste, resiste, reaparece. O que significa que nela e por ela algo de importância se procura pensar".

Nesta perspectiva, Lück (2013, p. 64) define que:

> [...] a interdisciplinaridade é o processo que envolve a integração e o engajamento de educadores, em um trabalho conjunto de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual.

Dessa forma, compreende-se que a interdisciplinaridade, no contexto escolar, constitui-se como um princípio pedagógico essencial para a construção de aprendizagens mais significativas, articuladas e socialmente relevantes, contribuindo para a formação crítica e integral dos estudantes. A interdisciplinaridade se concretiza de maneira mais significativa quando há planejamento coletivo entre os professores, com definição clara de objetivos e integração efetiva entre as áreas do conhecimento, ainda que, em muitos casos, permaneça restrita a determinados campos da formação profissional. Dessa forma, a interdisciplinaridade pode ser compreendida como uma atitude de abertura ao diálogo entre diferentes áreas, orientada à superação da fragmentação do saber e à construção coletiva do conhecimento.

Desse modo, a interdisciplinaridade não se reduz a uma técnica ou metodologia, mas se afirma como uma exigência histórico-crítica e epistemológica, fundamental para a compreensão da complexidade do mundo contemporâneo e para a construção de práticas educativas mais integradoras e transformadoras.

A partir dessa perspectiva, compreende-se que a interdisciplinaridade não se reduz a uma estratégia metodológica, mas implica uma mudança de postura epistemológica e pedagógica. Trata-se de um movimento que exige dos sujeitos envolvidos, especialmente dos professores, uma abertura ao diálogo, à cooperação e à problematização constante dos saberes instituídos (Gattás; Furegato, 2006).

No campo educacional, essa concepção coloca em evidência a necessidade de práticas pedagógicas que articulem diferentes áreas do conhecimento, considerando a complexidade dos fenômenos e a realidade concreta dos estudantes. Nesse contexto, a interdisciplinaridade pode contribuir significativamente para a construção de aprendizagens mais significativas, críticas e contextualizadas, rompendo com modelos fragmentados e promovendo uma formação mais integrada (Fazenda, 2002).

Além disso, ao reconhecer a centralidade das relações sociais e culturais na produção do conhecimento, a interdisciplinaridade aproxima-se de perspectivas teóricas que compreendem a aprendizagem como um processo coletivo e mediado (Fazenda, 2011). Tal compreensão reforça a importância de práticas educativas que valorizem a interação, o diálogo e a construção compartilhada do saber, elementos fundamentais para a formação integral dos sujeitos.

Diante do exposto, evidencia-se que a interdisciplinaridade constitui-se como um princípio estruturante para a superação da fragmentação do conhecimento e para a efetivação de uma formação integral. No entanto, sua materialização nas práticas pedagógicas ainda se apresenta como um desafio, exigindo não apenas intencionalidade didático-pedagógica, mas também condições institucionais que favoreçam o planejamento coletivo, a integração curricular e o diálogo entre as diferentes áreas do saber.

Nesse sentido, torna-se fundamental investigar de que maneira esses pressupostos se concretizam no contexto do EMIEP, buscando compreender em que medida a interdisciplinaridade ultrapassa o plano discursivo e se efetiva como prática pedagógica sistematizada. Tal análise permitirá identificar avanços, limites e possibilidades, contribuindo para o aprimoramento das práticas educativas e para o fortalecimento de uma proposta formativa mais integrada, crítica e socialmente referenciada.

3.1.1. A INTERDISCIPLINARIDADE E A EPT

A interdisciplinaridade constitui um dos eixos fundamentais para a compreensão e o fortalecimento da EPT, especialmente quando se considera a perspectiva de formação humana integral. Na EPT, a articulação entre diferentes áreas do conhecimento não se configura apenas como estratégia didática, mas como princípio epistemológico e político que busca superar a fragmentação do saber e a histórica dualidade entre formação geral e formação técnica.

No Brasil, a EPT se orienta por uma perspectiva pedagógica crítica, voltada à formação humana integral, contemplando as múltiplas dimensões do sujeito e promovendo o desenvolvimento de uma consciência crítica. Ancorada no materialismo histórico-dialético, a EPT configura-se como uma prática social que se constrói em diálogo com as contradições do capitalismo dependente brasileiro. Nessa perspectiva, o trabalho deixa de ser compreendido apenas como atividade produtiva e passa a assumir o estatuto de princípio educativo, articulando ciência, cultura e técnica na constituição da consciência social e histórica dos estudantes.

No âmbito das políticas educacionais, destaca-se o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Esse dispositivo legal representou um marco ao possibilitar a integração da educação profissional ao ensino médio, ampliando as formas de articulação entre diferentes níveis e modalidades de formação. A seguir, destaca-se o Art. 2º do referido Decreto:

> Art. 2º A educação profissional observará as seguintes premissas:
>
> I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;
>
> ~~II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia.~~
>
> II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia; (Redação dada pelo Decreto n.º 8.268, de 2014)
>
> III - a centralidade do trabalho como princípio educativo; e (Incluído pelo Decreto n.º 8.268, de 2014)
>
> IV - a indissociabilidade entre teoria e prática. (Incluído pelo Decreto n.º 8.268, de 2014) (Brasil, 2004, p. 1).

A redação traz temas relevantes e importantes da educação profissional, pois articula, além de áreas, o trabalho como princípio educativo e a relação teoria e prática necessária para aprendizado com enfoque na formação humana integral.

Nesta perspectiva trazendo as contribuições de Frigotto (2001, p. 80):

> O desafio, é, pois, o de termos a capacidade coletiva de distinguir o projeto de Educação Profissional patrocinado pelos organismos internacionais - Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, etc. - aceito de forma subordinada pelo atual governo federal, do projeto que se busca construir, em diferentes espaços de nossa sociedade, numa perspectiva de emancipação da classe trabalhadora.

O cenário anterior ao Decreto de 2004 evidencia que a Educação Profissional no Brasil esteve, por longo período, orientada por influências externas, que direcionavam ações e propostas pedagógicas conforme as demandas do mercado. Ainda que se reconheçam avanços, persiste, em certa medida, a predominância de uma lógica mercadológica, voltada à formação de trabalhadores para funções operacionais, enquanto posições de caráter tático e estratégico permanecem, majoritariamente, ocupadas por segmentos sociais mais privilegiados.

Articulando essa discussão ao foco da pesquisa, defende-se que a qualidade e a intencionalidade da formação na EPT devem ser compreendidas de forma integrada, tanto no plano teórico quanto nas práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, a formação integral e omnilateral dos sujeitos assume centralidade, tendo o trabalho como princípio educativo. Tal abordagem busca não apenas a qualificação para o mundo do trabalho, mas também o desenvolvimento de uma consciência crítica, capaz de contribuir para a atuação transformadora dos indivíduos na sociedade.

3.2. A IMPORTÂNCIA DA INTERDISCIPLINARIDADE NA EPT

A relevância da interdisciplinaridade na EPT é amplamente reconhecida por professores e estudantes, na medida em que possibilita a articulação entre os conhecimentos da formação geral e técnica em uma perspectiva integrada, favorecendo aprendizagens mais significativas, contextualizadas e socialmente referenciadas. Nesta perspectiva, Fazenda (2007) compreende a interdisciplinaridade como uma atitude de cooperação, diálogo e abertura ao outro, condição essencial para a construção de práticas pedagógicas coletivas capazes de responder às demandas complexas do mundo contemporâneo. De forma convergente, Japiassu (1976) a define como uma interação metodológica e conceitual entre áreas do conhecimento, indispensável para que os estudantes desenvolvam saberes e habilidades que ultrapassem os limites dos componentes curriculares isolados.

Sob a ótica da complexidade, Morin (2004) argumenta que a formação profissional exige a articulação de múltiplos saberes para enfrentar problemas reais, o que reforça a necessidade de práticas interdisciplinares que promovam a relação entre teoria e prática. Nesse mesmo sentido, Bernstein (1996) evidencia que a forma como o conhecimento é organizado nas instituições pode tanto favorecer quanto limitar tais práticas, indicando que a superação de fronteiras curriculares é condição para a efetivação da interdisciplinaridade. Já Marx (2021), ao articular filosofia, economia e política em uma perspectiva totalizante, antecipa a importância de compreender o trabalho em sua dimensão histórica e social, aspecto diretamente relacionado à proposta de formação integral defendida pela EPT.

Dessa forma, a interdisciplinaridade se apresenta como elemento fundamental para aproximar a escola das dinâmicas do mundo do trabalho, contribuindo para a formação crítica, reflexiva e profissional dos estudantes. No campo da educação e trabalho, Frigotto (2018) destaca que a formação profissional deve estar vinculada à compreensão crítica da realidade social, superando a lógica tecnicista e instrumental. Para o autor, a articulação entre diferentes áreas do conhecimento é condição para a formação de sujeitos capazes de compreender e transformar o mundo do trabalho. De forma complementar, Ciavatta (2012) enfatiza a importância da formação integrada como princípio da EPT, defendendo a superação da dualidade entre formação geral e técnica por meio de práticas interdisciplinares.

Ainda nessa perspectiva, Ramos (2012) argumenta que a integração curricular, sustentada pela interdisciplinaridade, é fundamental para a construção de um projeto educativo comprometido com a formação omnilateral dos estudantes. Tal proposta implica compreender o trabalho como princípio educativo, articulando conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais em uma mesma base formativa.

Contudo, apesar de seu reconhecimento teórico e de sua presença nos documentos orientadores da EPT, sua efetivação nas práticas pedagógicas ainda enfrenta entraves significativos. Entre os principais desafios, destaca-se a dificuldade de consolidação de um planejamento coletivo entre os professores, especialmente da formação geral, que, embora reconheçam a importância da interdisciplinaridade, nem sempre conseguem se engajar em ações integradas, seja pela sobrecarga de trabalho, seja pela ausência de espaços institucionais que favoreçam o diálogo pedagógico. Essa fragilidade compromete a materialização de práticas interdisciplinares e corrobora a análise de Santomé (1998, p. 14), ao afirmar que "[...] as disciplinas escolares eram trabalhadas de forma isolada e, assim, não se propiciava a construção e a compreensão de nexos que permitissem sua estruturação com base na realidade".

No que se refere aos professores da formação técnica, observa-se que, embora haja domínio conceitual acerca da interdisciplinaridade, ainda prevalece, em muitos casos, uma organização do ensino pautada em abordagens conteudistas e rigidamente estruturadas, o que dificulta o diálogo com as demais áreas. Essa desarticulação entre formação geral e técnica fragiliza a proposta de integração curricular, um dos pilares da EPT (Ciavatta; Ramos, 2012).

Do ponto de vista dos estudantes, a interdisciplinaridade tende a ser percebida de forma positiva, sobretudo quando associada à redução da fragmentação das atividades e à maior conexão entre os conteúdos. Entretanto, como alertam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), essa percepção, por vezes, revela uma compreensão ainda limitada de seu potencial formativo. Sob essa ótica, Ramos (2008) argumenta que a prática interdisciplinar acaba restrita a aspectos meramente operacionais e didáticos, distanciando-se do desenvolvimento de uma visão crítica, emancipatória e integrada do conhecimento.

Assim, a interdisciplinaridade na EPT configura-se como um elemento essencial para a construção de práticas pedagógicas mais significativas, críticas e contextualizadas. Contudo, sua efetivação ainda enfrenta desafios, como a fragmentação curricular, a ausência de planejamento coletivo e a predominância de abordagens conteudistas. Superar tais limites exige não apenas mudanças na organização curricular, mas também uma transformação na cultura pedagógica das instituições, de modo que a interdisciplinaridade deixe de ser apenas um discurso e se consolide como prática efetiva no cotidiano escolar.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo permitiu compreender que a interdisciplinaridade e a crítica à alienação do trabalho ultrapassam a condição de meros componentes pedagógicos acessórios, afirmando-se como princípios fundamentais para a consolidação da formação humana integral na EPT. O percurso teórico-metodológico adotado evidenciou que o debate sobre a integração curricular não se encerra na dimensão prescrita dos documentos oficiais, mas se constitui como um terreno dinâmico de disputas conceituais e políticas em torno dos projetos formativos oferecidos à classe trabalhadora.

Os resultados alcançados pela pesquisa revelam que, embora haja um amplo e legítimo reconhecimento sobre a importância da interdisciplinaridade por parte de professores e estudantes, sua materialização efetiva no cotidiano escolar ainda esbarra em limites estruturais severos. O cruzamento analítico dos referenciais permitiu diagnosticar os seguintes pontos centrais:

a) Distanciamento entre formação geral e formação técnica: subsiste uma histórica desarticulação curricular no interior das instituições, em que os componentes curriculares da base científica/humanística e os específicos da preparação para o trabalho operam como blocos isolados, fragilizando a omnilateralidade.

b) Entraves institucionais e laborais: a sobrecarga de trabalho que acomete o corpo docente e a ausência crônica de espaços e tempos institucionais dedicados ao planejamento coletivo configuram-se como os principais entraves à prática do diálogo interdisciplinar intencional.

c) Persistência do modelo conteudista: o ensino voltado à mera reprodução de conteúdos fragmentados e estanques ainda exerce forte resistência, limitando o desenvolvimento de nexos estruturantes fundamentados na realidade concreta dos estudantes.

d) Percepção operacional dos discentes: do ponto de vista dos estudantes, a interdisciplinaridade é assimilada de modo positivo principalmente pela redução na fragmentação de tarefas imediatas, o que sinaliza a necessidade de se aprofundar seu potencial analítico focado no desenvolvimento de uma visão global e crítica sobre a sociedade.

Diante desse cenário, conclui-se que superar as amarras da produção intelectual que separa o saber em migalhas e o isola do mundo real exige uma transformação profunda na cultura pedagógica das escolas. É imprescindível que as instituições de ensino profissional recusem a subordinação às demandas operacionais e mercadológicas de reprodução de mão de obra alienada.

Por fim, os achados deste estudo indicam que a interdisciplinaridade poderá deixar de habitar o plano discursivo quando houver investimento em condições objetivas de trabalho docente que viabilizem a construção coletiva e continuada do conhecimento. O fortalecimento do trabalho como princípio educativo e o combate à fragmentação curricular consolidam-se, assim, como o horizonte emancipatório necessário para que o EMIEP possa cumprir sua promessa política de formar sujeitos autônomos, omnilaterais e capazes de transformar criticamente a realidade social e produtiva em que estão inseridos.

REFERÊNCIAS

[1] BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

[2] 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. Brasília, DF, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 08 set. 2025.

[3] BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

[4] CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

[5] CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 5, n. 8, p. 27–41, 2012. DOI: https://doi.org/10.22420/rde.v5i8.45

[6] CRESWELL, John Ward; CRESWELL, John David. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

[7] FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

[8] FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 14. ed. Campinas: Papirus, 2007.

[9] FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

[10] FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

[11] FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

[12] FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**, *[S. l.]*, v. 19, n. 1, p. 71–87, 2001.

[13] GATTÁS, Maria Lúcia Borges; FUREGATO, Antonia Regina Ferreira. Interdisciplinaridade: uma contextualização. **Acta Paul Enferm**. São Paulo, v. 19, n. 3, p. 323-7, 2006. DOI: https://doi.org/10.1590/S0103-21002006000300011.

[14] JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

[15] LÜCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

[16] MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

[17] MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2021.

[18] MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2004.

[19] MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2016.

[20] POMBO, Olga. **Epistemologia da interdisciplinaridade. Ideação**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. p. 9-40, 2008. DOI: 10.48075/ri.v10i1.4141. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4141. Acesso em: 20 abr. 2026.

[21] RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do ensino médio integrado**. Texto acadêmico/Politécnico, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: https://homol.forumeja.org.br/wp-content/uploads/tainacan-items/1688/439501/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 28 maio 2026.

[22] RAMOS, Marise Nogueira. Concepção do ensino médio integrado. *In:* FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

[23] SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas,1998.

[24] SOMMERMAN, Américo. **Inter ou transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2006.

[25] TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008

Macroprojeto 6 –

Organização de espaços pedagógicos da Educação Profissional e Tecnológica

CAPÍTULO

10 A EPT por dentro: relações de trabalho, subjetividade e emancipação nos Institutos Federais

Mauricio Baggio, Sérgio Wesner Viana

1. INTRODUÇÃO

A redefinição da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no cenário educacional brasileiro, focada na superação da dualidade estrutural histórica, traz desafios que vão muito além do plano das formulações políticas e das diretrizes curriculares. Sob a perspectiva materialista histórico-dialética, a construção de um projeto pedagógico emancipatório está diretamente ligada à atividade concreta dos sujeitos que atuam no cotidiano das instituições. Nesse cenário, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) se apresenta como um espaço onde as contradições do capitalismo flexível afetam diretamente a saúde mental e a subjetividade de seus trabalhadores.

A escrita deste capítulo, compreendida como um recorte teórico-conceitual de uma pesquisa ampla, justifica-se pela necessidade de analisar a EPT por dentro, deslocando o olhar das normas gerais para a realidade do trabalho e dos sentimentos dos trabalhadores. Afinal, a materialização de uma prática voltada à formação integral e omnilateral dos educandos pressupõe, dialeticamente, a garantia da dignidade psíquica, do respeito e da escuta ativa daqueles que sustentam o laço social da instituição. O sofrimento ético e a carga psíquica decorrentes da burocratização e do produtivismo contemporâneos surgem, portanto, como barreiras que limitam o potencial emancipatório da escola pública.

Diante dessa problemática, o objetivo geral deste estudo é analisar, sob o diálogo articulado entre o materialismo histórico-dialético e a psicodinâmica do trabalho, as dimensões subjetivas, coletivas e institucionais que atravessam o cotidiano laboral no IFRS. Busca-se, especificamente, investigar como a dualidade histórica da EPT e a lógica do mercado flexível reverberam na saúde mental dos trabalhadores, delimitando os pontos de sofrimento, resistência e as possibilidades de reconstrução de um ambiente institucional propício à emancipação humana.

2. METODOLOGIA

Para o alcance dos objetivos propostos, este estudo delineia-se sob uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e analítico, configurando-se estruturalmente como um ensaio teórico-conceitual de natureza bibliográfica e documental. A investigação abre mão de métricas puramente estatísticas para se debruçar sobre a profundidade dos fenômenos e a complexidade das relações que estruturam a realidade psíquica institucional.

O método de abordagem baseia-se no materialismo histórico-dialético, instrumental que permite analisar a sociedade para apreender as contradições e a essência do trabalho para além de sua manifestação imediata. Essa matriz teórica articula-

se de forma interdisciplinar com a Psicodinâmica do Trabalho de Christophe Dejours, focada na distinção entre o trabalho prescrito e o trabalho vivo, e com os estudos da psicanálise institucional, fundamentais para compreender os movimentos pulsionais e as dinâmicas de grupo dentro das organizações.

O procedimento prático concentrou-se na análise de um conjunto de referências teóricas selecionadas. Foram mobilizadas as obras essenciais sobre os fundamentos histórico-ontológicos da educação e do trabalho (Saviani, 2007; Frigotto, 2001; Kuenzer, 1999), os marcos regulatórios da dualidade educacional brasileira apresentados por (Moura, 2007; Escott; Moraes, 2012) e as contribuições clínicas acerca do sofrimento e da institucionalidade psíquica (Dejours, 2015a, 2015b; Campos, 2016; Colao, 2021; Zimerman; Osorio, 1997). O tratamento dos dados realizou-se por meio do cruzamento desses conceitos para oferecer aproximações sobre as dinâmicas subjacentes às relações de poder, aos silêncios e às resistências que atravessam o cotidiano dos trabalhadores do IFRS.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A compreensão das articulações entre o fazer prático e o processo formativo exige o resgate das bases materiais que definem o ser social. Conforme sustenta a perspectiva materialista, o trabalho e a educação constituem as duas dimensões fundantes da hominização, por meio das quais o sujeito extrai sua própria subsistência ao mesmo tempo em que produz cultura (Saviani, 2007).

A relação entre trabalho e educação é fundamental para compreender a formação do ser humano e suas interações sociais. Nas suas origens, essa relação manifestava-se de forma plenamente integrada, onde o trabalho era o principal meio de educação e desenvolvimento das capacidades humanas. Saviani (2007) aponta que, historicamente, houve uma separação entre trabalho e educação, mas a indissolubilidade dessa relação sempre foi um tema central na sociedade. O autor destaca que o trabalho, além de ser um meio de subsistência, é uma atividade que confere sentido à vida humana e deve ser entendido como um princípio educativo essencial para a formação integral do indivíduo.

Essa harmonia primitiva, contudo, é desestruturada pelas transformações históricas nos modos de produção, que passam a cindir o trabalhador de suas ferramentas e do domínio intelectual sobre o próprio fazer, gerando o fenômeno da alienação (Saviani, 2007).

Marx (citado por Saviani, 2007) argumenta que "o objeto que o trabalho produz, seu produto, se defronta com ele como um ser estranho, como um poder independente do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisal, é a objetivação do trabalho". Esta alienação do trabalhador em relação ao produto de seu trabalho é uma característica central do capitalismo e reflete-se na educação, que muitas vezes reproduz as relações de dominação e exploração presentes na sociedade capitalista.

Para adensar a compreensão ontológica desse processo, Saviani (2007, p. 152) enfatiza que os termos "ontológico" e "histórico" operam de forma indissociável, visto que "o ser do homem e, portanto, o ser do trabalho, é histórico". Sob essa ótica materialista, a essência humana deparou-se com uma fratura profunda a partir do momento em que "a apropriação privada da terra, então o principal meio de produção, gerou a divisão dos homens em classes" (Saviani, 2007, p. 155). É a partir dessa clivagem socioeconômica que surge a escola institucionalizada, cuja nomenclatura original deriva do grego scholé, que "significa, etimologicamente, o lugar do ócio, tempo livre", consolidando, uma

"discriminação entre a instrução para os poucos e o aprendizado do trabalho para os muitos" (Manacorda *apud* Saviani, 2007, p. 156).

Essa clivagem afeta diretamente o estatuto do trabalho e da escola nas sociedades capitalistas periféricas, invertendo a lógica da atividade vital em favor da lógica puramente mercantil do valor de troca (Saviani, 2007).

Complementando essa leitura, Frigotto (2001, p. 73) recorda que os seres humanos expressam sua existência na relação dialética com a natureza e com os outros homens, evidenciando que, diferentemente dos animais, eles "criam e recriam, pela ação consciente do trabalho sua própria existência". Quando o trabalho perde sua dimensão como valor de uso, isto é, como "elemento criador da vida humana", e passa a ser regulado sob a égide capitalista como mero valor de troca para "gerar mais lucro ou mais capital", o sistema escolar passa a atuar de forma reflexa, convertendo-se em um mecanismo que legitima a expropriação subjetiva das classes populares.

No cenário brasileiro, essa fratura estrutural ganha contornos específicos na conformação das políticas públicas educacionais, consolidando caminhos rigidamente separados para os sujeitos conforme sua origem de classe. (Moura, 2007).

A história da educação profissional no Brasil é marcada por uma dualidade estrutural entre a formação intelectual e a formação técnica. Esta dualidade, conforme descrito por Escott e Moraes (2012), reflete-se nas políticas públicas que historicamente separaram a formação das elites dirigentes da formação dos trabalhadores. A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) representa um esforço para superar essa dualidade, integrando a educação básica com a educação profissional e tecnológica.

Ainda, segundo Escott e Moraes (2012), a história da educação profissional no Brasil revela as disputas entre diferentes projetos de formação, que refletem as tensões entre os interesses hegemônicos e contra-hegemônicos. As políticas públicas de educação profissional, muitas vezes, foram orientadas por uma concepção tecnicista que visava a formação de mão de obra para o mercado de trabalho, em detrimento de uma formação integral que promovesse a emancipação dos sujeitos. No entanto, as lutas dos movimentos sociais e dos trabalhadores pela democratização da educação têm pressionado por uma reformulação das políticas educacionais, visando a promoção de uma educação profissional emancipadora.

Ao resgatar os marcos regulatórios desse percurso, Moura (2007, p. 5) aponta que "a relação entre a educação básica e profissional no Brasil está marcada historicamente pela dualidade", contextualizando que, até o final do século XIX, imperava apenas "a educação propedêutica para as elites, voltada para a formação de futuros dirigentes". Essa assimetria aprofundou-se no século XX através de dispositivos excludentes, como o texto da Constituição Federal de 1937, o qual determinava explicitamente em seu Artigo 129 que "O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado", consolidando o que o autor caracteriza como "escolas pobres para os pobres".

A superação contemporânea dessa dualidade exige um tensionamento severo contra as amarras ideológicas impostas pelo mercado financeirizado e pela lógica neoliberal, que buscam mercantilizar os espaços escolares e reduzir a subjetividade operária ao individualismo competitivo (Escott; Moraes, 2012).

A educação profissional deve ser vista como um instrumento de emancipação, capaz de superar as limitações impostas pelo capitalismo neoliberal. Frigotto (2001) argumenta que a crise do trabalho assalariado, exacerbada pelas políticas neoliberais, oferece tanto perigos quanto possibilidades de transformação. A educação profissional, quando orientada pela emancipação, pode servir como um meio de resistência contra as tendências de mercantilização da vida humana.

Para tanto, torna-se indispensável que a organização curricular recuse os modelos instrumentais de adestramento psicofísico e abrace o trabalho e a ciência como eixos articuladores do desenvolvimento omnilateral do ser humano (Moura, 2007).

A perspectiva crítica da educação profissional exige uma análise das políticas educacionais e das práticas pedagógicas que são implementadas nas instituições de ensino. É necessário questionar as concepções tecnicistas e instrumentalistas que reduzem a educação à mera preparação para o mercado de trabalho, e promover uma formação integral que articule saberes técnicos e humanísticos. Neste sentido, a educação profissional deve ser compreendida como um processo dialético, que integra teoria e prática, ciência e cultura, trabalho e educação.

O desenho de práticas contra-hegemônicas na Educação Profissional e Tecnológica demanda o desmonte conceitual do ideário gerencialista contemporâneo. Conforme salienta Kuenzer (1999, p. 18), "Os novos projetos pedagógicos não nascem das idéias dos intelectuais; ao contrário, eles são determinados pelas mudanças ocorridas no mundo do trabalho". Sob o atual regime de acumulação flexível, propaga-se uma pedagogia utilitarista pautada pelo mercado, onde se constata um "cenário da educação profissional [...] marcado pela polarização de competências, que demanda diferentes e desiguais aportes de educação". Essa dinâmica relega à grande massa trabalhadora uma "formação simplificada, de curta duração e baixo custo", esvaziando o papel transformador da escola pública.

Para combater esse quadro de fragmentação, a organização curricular deve romper com os parâmetros tradicionais. Como discutem Escott e Moraes (2012, p. 1505), inspiradas no arcabouço de Basil Bernstein, a superação da racionalidade instrumental exige a transição para um "currículo de integração", formato no qual "as fronteiras entre os conteúdos e os conhecimentos especializados não são tão fortemente demarcadas, reduzindo o isolamento entre os conteúdos". Trata-se de reestruturar a práxis pedagógica no sentido defendido por Pacheco (2010, citado por Escott; Moraes, 2012, p. 1502), para quem articular os eixos da ciência, do trabalho e da cultura constitui o caminho necessário para efetivar "a quebra da hierarquização de saberes" e resgatar a autonomia moral e intelectual dos sujeitos.

Contudo, a efetivação dessa práxis integrada não ocorre de forma abstrata; ela se materializa por intermédio da atividade viva de trabalhadores e docentes submetidos às pressões reais e cotidianas do ambiente institucional. É nessa transição entre a macrofocalização política e as microrrelações do cotidiano que emerge a dimensão psicodinâmica do fazer laboral.

A inserção dos volumes Trabalho Vivo I e II, de Christophe Dejours, neste capítulo tem como objetivo aprofundar a análise das relações de trabalho no âmbito do IFRS, explorando as dimensões subjetivas, coletivas e institucionais que atravessam o cotidiano dos servidores da educação profissional. A psicodinâmica do trabalho proposta por Dejours, ao integrar psicanálise, ergonomia e filosofia, oferece um instrumental teórico e clínico robusto para pensar os efeitos do trabalho sobre a saúde mental, bem como as possibilidades de resistência, cooperação e emancipação.

A partir da trajetória profissional e do percurso investigativo no contexto institucional do IFRS, constata-se que as contradições entre as relações de trabalho e os princípios da EPT ultrapassam os limites estruturais ou administrativos, atravessando também as dimensões afetivas e simbólicas da vida laboral. Essa percepção encontra eco em Dejours (2015a, p. 113), que afirma: "trabalhar não é apenas produzir, é transformar a si mesmo, é viver junto". Essa transformação, no entanto, está profundamente ligada às formas pelas quais os sujeitos se envolvem com o real do trabalho, enfrentam seus limites, ressignificam o sofrimento e criam modos próprios de ação e resistência, a partir de suas experiências singulares e coletivas no fazer cotidiano.

Entre a tarefa prescrita e a atividade efetiva há um espaço de inventividade, inteligência prática e engajamento subjetivo que são invisíveis à lógica meramente técnica ou gerencial. Dejours (2015b, p. 26) esclarece que "o que o trabalhador deve acrescentar de si para fazer frente ao que não dá certo quando ele se atém escrupulosamente à execução das prescrições" constitui o cerne do trabalho vivo. Esse acréscimo subjetivo, que escapa às prescrições formais, é o que dá sentido e vitalidade à ação laboral.

Essa inteligência prática e sensível está ancorada no corpo, como ressalta o autor: "O corpo como um todo, e não apenas o cérebro, é onde está localizada a inteligência e a habilidade no trabalho. O trabalho revela que é justamente no corpo que reside a inteligência do mundo e é por seu corpo que o sujeito investe no mundo para torná-lo seu, para habitá-lo" (Dejours, 2015b, p. 84). Assim, o trabalho é uma experiência que envolve o sujeito integralmente, ativando sua capacidade de adaptação, improviso e reinvenção.

A relação com o real, segundo Dejours, é inevitavelmente marcada por resistências e falhas. O real se impõe como aquilo que desafia, que escapa ao planejamento e provoca a irrupção do sofrimento. Nesse ponto, o sofrimento adquire centralidade como elemento ambíguo e fecundo. Dejours (2015b, p. 77) destaca que "o sofrimento será ao mesmo tempo impressão subjetiva do mundo e origem do movimento de conquista do mundo". Isso significa que o sofrimento não é apenas um sintoma de fracasso, mas também um disparador de invenção, de busca por soluções e de reorganização subjetiva.

No IFRS, essa ambivalência do sofrimento se expressa, muitas vezes, na tensão entre os valores da formação integral e a realidade burocrática e competitiva que atravessa os espaços institucionais. "A intensificação do trabalho, a exigência de metas inatingíveis e a precarização dos vínculos transformam o sofrimento em algo banalizado, não nomeado. Essa invisibilidade do sofrimento impede a elaboração subjetiva e mina os espaços de cooperação" (Dejours, 2015a, p. 98).

Quando a cooperação é minada, instala-se um sofrimento patogênico. A organização do trabalho, conforme o autor (Dejours, 2015b, p. 93), "pode tanto favorecer a solidariedade quanto suscitar a competição, a rivalidade e, em casos extremos, o assédio moral". No contexto educacional, isso pode se traduzir em silêncios institucionais, disputas por reconhecimento e esvaziamento da dimensão coletiva do ensinar e aprender.

Esse esvaziamento se agrava quando o trabalhador é impedido de agir conforme seus valores. O sofrimento ético, nesse sentido, é particularmente nocivo: "O sofrimento ético aparece quando o sujeito é impedido de agir de acordo com seus valores [...] pois rompe a coerência interna do sujeito e pode levar à culpa, à vergonha, à perda de sentido no trabalho" (Dejours, 2015a, p. 92).

Contudo, Dejours não trata o sofrimento como algo apenas destrutivo. Ele afirma que "é no sofrimento que se encontram as possibilidades de criação" (Dejours, 2015a, p. 67). Essa ambivalência dialoga com a realidade dos profissionais da EPT à medida que permite pensar o trabalho como um espaço possível de elaboração simbólica e de reconstrução coletiva do seu sentido, mesmo diante de adversidades institucionais.

Assim, o trabalho ganha um novo estatuto. Ele pode se tornar espaço de escuta, de reconhecimento mútuo e de construção coletiva de estratégias que articulem os princípios da EPT com as experiências vividas pelos trabalhadores. "O destino não está traçado. É agindo no mundo que podemos contribuir para transformá-lo" (Dejours, 2015a, p. 116). Essa ação, ao mesmo tempo política e subjetiva, abre a possibilidade de reconstruir o sentido do trabalho em direção a práticas que valorizem o reconhecimento, o vínculo coletivo e a dignidade da experiência laboral.

A abordagem de Dejours nos permite compreender o trabalho como um campo vivo de conflitos, invenções e possibilidades. Um ambiente como o IFRS, a psicodinâmica do trabalho oferece um estofo teórico amplo para pensar a realidade viva tal como é experimentada pelos trabalhadores da instituição. Que escute o sofrimento, reconheça o valor simbólico da cooperação e fortaleça a subjetivação dos sujeitos. A partir desse olhar, busca-se fortalecer espaços de escuta, elaboração e reconstrução coletiva dos sentidos do trabalho.

As dinâmicas institucionais e as relações de trabalho dentro dos Institutos Federais têm um impacto profundo na saúde mental e no bem-estar dos trabalhadores. Colao (2021) argumenta que um ambiente institucional saudável é crucial para a realização da missão educacional de promover a formação humana integral e a emancipação dos sujeitos. A saúde institucional, segundo Colao, depende da capacidade da instituição de legitimar fenômenos saudáveis e de enfrentar os fenômenos patológicos que surgem nas relações de trabalho.

Compreender o estatuto desse sofrimento exige assumir que a atividade laboral carrega um forte estofo libidinal, mobilizando desejos inconscientes que entram em choque com as exigências técnicas cotidianas. Como explicita Campos (2016, p. 315), "O trabalho não é apenas uma realização pragmática, ele não se deixa apreender na prescrição definitiva de uma técnica, pois está submetido ao movimento errático daquilo que é desejo de outra coisa". Sempre que existente, a imposição gerencial asfixia esse espaço de representação simbólica, instala-se a despersonalização do sujeito.

A análise das dinâmicas institucionais e das relações de trabalho deve considerar a dimensão subjetiva e psíquica dos trabalhadores. Dejours (apud Campos, 2016) argumenta que "a organização do trabalho é o principal aspecto do trabalho capaz de colocar em risco a relação trabalho-subjetividade". A carga psíquica do trabalho, resultante das pressões e exigências do ambiente de trabalho, pode levar ao sofrimento e ao adoecimento dos trabalhadores. Esta perspectiva psicanalítica e marxista permite compreender as relações de poder e as contradições presentes no ambiente de trabalho, e como estas afetam a subjetividade dos trabalhadores.

A saúde institucional e a dinâmica relacional dentro das instituições são cruciais para o sucesso educacional e a emancipação dos sujeitos. Colao (2021) destaca que sintomas, silêncios, ideias inadequadas e desrespeito podem manifestar conflitos e relações tóxicas, inibindo ou expandindo o espaço de criação. A autora argumenta que "o princípio da esperança envolve conjugar os saberes que emanam das instituições, viabilizando a travessia de um estado de destruição de seu capital humano para a abertura de novos caminhos de respeito e escuta" (Colao, 2021, p. 221).

Essa transição terapêutica e democrática demanda o enfrentamento das resistências e dos subgrupos defensivos que se formam no tecido relacional da instituição, impedindo que a comunicação circule de maneira transparente e integrada.

Zimerman e Osorio (1997) complementam essa visão ao discutir como os processos obstrutivos nos sistemas sociais e institucionais podem gerar disfunções significativas. Eles apontam que a presença de resistências e fenômenos patológicos, como a projeção de ansiedades e a formação de subgrupos, podem minar a coesão e a eficácia dos grupos institucionais. A análise dessas dinâmicas revela a importância de intervenções que promovam a comunicação aberta, a confiança mútua e a integração dos indivíduos no grupo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das dinâmicas institucionais e das relações de trabalho no IFRS, sob a perspectiva do materialismo histórico dialético, revela que o cuidado com as relações de trabalho dos educadores é crucial para a qualidade do ensino. A formação humana integral e a emancipação dos sujeitos são diretamente influenciadas pelo ambiente de trabalho dos educadores, que devem articular trabalho, ciência e cultura. Moura (2007) argumenta que "a educação deve ser compreendida como um processo dialético, que integra teoria e prática, ciência e cultura, trabalho e educação". Esta perspectiva crítica exige uma abordagem interdisciplinar e dialética, que promova a saúde institucional e valorize a subjetividade dos trabalhadores, garantindo um ensino de qualidade e a formação integral dos indivíduos.

Os Institutos Federais consolidam-se como um avanço contra-hegemônico na superação da dualidade histórica entre educação básica e educação profissional, promovendo uma formação integrada que valoriza conhecimentos técnicos e saberes humanísticos. Sob essa perspectiva, o trabalho contínuo de estruturação e sustentação de um ambiente de trabalho saudável, que reconheça e valorize a subjetividade dos trabalhadores, desponta como premissa categórica para a consecução da intencionalidade política dos IFs e para a promoção de uma educação emancipadora. Trata-se, afinal, de compreender que uma nova realidade humanística e civilizatória começa na sensibilidade do olhar sobre quem trabalha, erguendo o cuidado com o sujeito como o alicerce mais profundo do ato de educar.

REFERÊNCIAS

[1] CAMPOS, Luciene Jung. O trabalho e a outra cena: indagações sobre o sofrimento no trabalho. **Psicologia em Estudo**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 313–323, 2016. DOI: 10.4025/psicolestud.v21i2.28938. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/28938. Acesso em: 21 jun. 2026.

[2] COLAO, Magda Maria. Tecituras psicanalíticas: subjetividade, institucionalidade e vincularidade. **Estudos de Psicanálise**, n. 55, p. 221-234, 2021.

[3] DEJOURS, Christophe. **Trabalho Vivo I**: Sexualidade e trabalho. São Paulo: Blücher, 2015a.

[4] DEJOURS, Christophe. **Trabalho Vivo II**: Trabalho e emancipação. São Paulo: Blücher, 2015b.

[5] ESCOTT, Clarice Monteiro; MORAES, Márcia Amaral Correa de. História da educação profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL", 2012. **Anais**... João Pessoa: UFPB, 2012.

[6] FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação trabalho-educação no Brasil: os embates em torno de um projeto societário contra-hegemônico. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001.

[7] KUENZER, Acacia Zeneida. Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 18-29, maio/ago. 1999. Disponível em: https://bts.senac.br/bts/article/view/596. Acesso em: 21 jun.2026.

[8] MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **HOLOS**, [S. l.], v. 2, p. 4–30, 2008. DOI: 10.15628/holos.2007.11. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11. Acesso em: 21 jun. 2026.

[9] SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. p. 152-165, abr. 2007 . Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 jun. 2026.

[10] ZIMERMAN, David Epelbaum; OSÓRIO, Luiz Carlos. **Como trabalhamos com grupos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CAPÍTULO

11

Design Science Research: estudo dos produtos educacionais para gestão de riscos na educação profissional e tecnológica

Daniel Pacheco da Silveira, Ana Sara Castaman, André Luiz Amorim da Fonseca

1. INTRODUÇÃO

> A proposta do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) está direcionada para a formação de profissionais capazes de desenvolver atividades de pesquisas relacionadas ao ensino, voltadas para a EPT, em espaços formais e não formais de educação. Estes profissionais devem ser capazes de desenvolver soluções tecnológicas que contribuam para a melhoria do ensino da EPT. Busca proporcionar formação em EPT, com a finalidade, tanto de produzir conhecimento, como desenvolver produtos, por meio da realização de pesquisas que integrem os saberes inerentes ao mundo do trabalho e ao conhecimento sistematizado (Pasqualli; Vieira; Castaman, 2018, p. 110).

Todavia, o Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) exige, como Trabalho de Conclusão de Curso, a criação de um produto educacional (PE) que possa ser aplicado imediatamente, em consonância com o tipo definido pela Área de Ensino. Esse produto deve ser acompanhado de um relatório de pesquisa que descreva o processo de desenvolvimento e validação, podendo ser apresentado como uma dissertação ou artigo, de modo a integrar ensino e pesquisa na atividade profissional do mestrando. Além disso, espera-se que o mestrando realize uma pesquisa voltada para situações reais, seja no dia a dia da sala de aula ou em outros espaços educativos, promovendo seu protagonismo no processo de formação e transformação profissional (Pasqualli; Vieira; Castaman, 2018).

O produto final deve partir de um fato, ação ou problema concreto relacionado à Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Temas ou questões que preocupam a EPT servem como ponto de partida para o desenvolvimento do produto final. Além disso, o princípio que deve orientar os trabalhos finais dos mestrandos é esse foco na prática e na resolução de problemas reais, o que reforça a proposta do curso de oferecer uma formação profissional diferenciada, voltada para a qualificação e a transformação na área (Pasqualli; Vieira; Castaman, 2018).

Conforme documento da área de Ensino, Brasil (2025), há 10 exemplos de tipologias para PEs para a modalidade profissional. A saber seriam eles: material didático/instrucional, curso/oficina de formação profissional, tecnologia social, software/aplicativo com aderência ao ensino, eventos organizados, relatório técnico vinculado à dissertação/tese, acervo, produto de comunicação; manual/protocolo e carta/mapa ou similar.

A partir do exposto, esta pesquisa pretende responder à seguinte problemática: quais são os principais PEs produzidos na EPT que apresentam relação com a temática de sistemas de prevenção de riscos e desastres? Tendo este questionamento como ponto de

partida, este estudo objetiva mapear os PEs elaborados no ProfEPT relacionados ao tema sistema de prevenção de riscos e desastres, de modo a identificar as principais discussões no contexto da EPT.

Este texto está dividido em três partes, a saber: a) descreve-se os caminhos metodológicos que orientaram a pesquisa; b) analisa-se e discute-se os resultados, a partir dos dados produzidos; d) sintetiza-se os principais achados no estudos, por meio das considerações finais.

2. METODOLOGIA

Inicialmente, utilizou-se da metodologia do Design Científico, conhecida internacionalmente *Design Science Research* (DSR) que tem como base fundamental a Ciência do Artificial estabelecida por Herbert Simon (Simon, 1996) em contraposição às Ciências Tradicionais. Conforme as diretrizes de Dresch, Lacerda e Antunes Júnior (2015), visa não apenas identificar a produção existente, mas também compreender as lacunas e oportunidades de inovação que sustentam o desenvolvimento do estudo:

> A design science research, também conhecida como constructive research, é uma abordagem metodológica que consiste em construir artefatos que trazem benefícios às pessoas. É uma forma de produção de conhecimento científico que envolve o desenvolvimento de uma inovação, com a intenção resolver problemas do mundo real e, ao mesmo tempo, fazer uma contribuição científica de caráter prescritivo (Dresch; Lacerda; Antunes Júnior, 2015, p. 13).

Percebe-se, portanto, que o artefato constitui-se como a meta do DSR (Dresch; Lacerda; Antunes Júnior, 2015), e quando relacionado ao contexto da EPT pode ser denominado de protótipo e/ou PE. Pode-se nomear a abordagem executada como uma pesquisa de estado da técnica, de forma similar a pesquisas para o desenvolvimento de produtos para inovação tecnológica e elaboração de patentes, salientando que os produtos consultados são gratuitamente disponíveis.

Valendo-se então, da metodologia da DSR, no mês de outubro de 2025 procedeu-se consulta na base de dados do Observatório ProfEPT[1] com a finalidade de identificar as tipologias de PEs com temática semelhante à proposta nesta pesquisa. A escolha dos descritores se deu utilizando palavras-chave que visem abarcar a ideia de produtos educacionais voltados para a área de prevenção e proteção de riscos e desastres inseridos dentro do contexto da EPT.

Por meio da codificação do enunciado "Utilização de sistemas de prevenção de riscos e desastres em EPT" da problemática de pesquisa chegou-se a três descritores, a saber: prevenção, riscos e desastres. A pesquisa foi realizada por descritor, separadamente. Reforça-se que não foi elencada delimitação de espaço de tempo, sendo tomado por base o do início de atividade da plataforma que é de 2019. Também não foi adotado critério para delimitação de instituição associada.

[1] O Observatório ProfEPT tem como objetivo mapear as áreas de pesquisa, perfis de professores e elaboração de indicadores de pesquisa. Integra o Grupo de Pesquisa em Mineração de Dados e Imagens do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - *Campus* Avançado Uberaba Parque Tecnológico. Disponível em: https://obsprofept.midi.upt.iftm.edu.br/. Acesso em: 01 out. 2025.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após, busca de produtos educacionais em cada descritor, utilizou-se como critério de refinamento, aqueles cujos títulos em que os termos prevenção, riscos e desastres estão inseridos ou correlacionados no contexto pretendido por este estudo, que é o de segurança e gestão de desastres. Foram excluídos todos os demais trabalhos que não possuíam títulos de correlação com a área de interesse. Quanto ao trabalhos que possuíam ligação com o tema desejado, procedeu-se à leitura integral destes produtos educacionais e a partir daqui, será apresentada de forma detalhada os resultados encontrados para cada busca, bem como uma breve definição de cada PE evidenciado ao qual o título tem relação com a área a ser estudada e uma síntese destes produtos apresentada no quadro 1.

Para o descritor "prevenção" foram encontrados 30 PEs que, a partir da leitura dos títulos, convencionou separar em cinco subgrupos de PEs em "prevenção":

- 12 Prevenção à violência: *bullying*, assédio moral e sexual, exclusão social, suicídio, transfobia;
- 02 Prevenção cibernética e *cyberbullying*;
- 06 Prevenção em saúde;
- 06 Prevenção à evasão escolar;
- 04 Prevenção a riscos e desastres: incêndio e pânico em EPT, primeiros socorros e segurança contra incêndios, segurança e saúde no trabalho, Semana Interna de Prevenção de Acidentes do Trabalho (SIPAT).

Portanto, excluiu-se 27 PEs que, apesar de conterem o termo "prevenção", indicavam um outro enquadramento, distanciando-se do objeto de pesquisa proposto. Logo, elegeu-se os três PEs restantes que tratam de prevenção a riscos e desastres.

Para o descritor "riscos" foram evidenciados oito PEs. Seguiu-se as mesmas etapas descritas anteriormente e obteve-se três subgrupos: dois relacionados à área da Saúde; mental e laboral; quatro à área da Gestão; dois à área de Segurança. Pela análise contextual, identificou-se dois PEs com relação ao campo de Segurança, os quais foram lidos na íntegra e estão listados também no quadro 1. Para o descritor "desastres" foi encontrado apenas um PE e que está em conformidade com os estudos pretendidos, conforme consta no quadro 1.

Quadro 1 - Pesquisa de Produtos Educacionais no Observatório do ProfEPT

Descritor de pesquisa	Tipo de Documento - Produto Educacional	Ano de Defesa	Título	Autor/ Orientador	Instituição Associada
Prevenção	Manual / Guia / Texto de Apoio	2019	Manual de Segurança e Saúde do Trabalho em Soldagem	Diego Azevedo Maia / Sandra Maria Campos Alves	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Rio Grande do Norte (IFRN)
Prevenção	Curso / Minicurso / Proposta de Ensino	2023	Projeto integrador: Proposta de formação em Primeiros Socorros e Segurança Contra Incêndio para os cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio	Aguinaldo Tananta de Souza/ Renata Gomes de Abreu Freitas/ Ricardo dos Santos Pereira	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC)
Prevenção	Mídia Educacional (vídeos, animações e áudios)	2024	Recurso Audio Visual “Cine Prevenção”	Anderson Luiz Duarte Augusto/ Rafael Barreto Almada	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)
Riscos	Manual / Guia / Texto de Apoio	2019	Curso de Extensão - Estratégias Educativas e Preventivas para Tomada de Providências Emergenciais em Situações de Risco numa Instituição de Ensino EPT - Multiplicador	Augusto Albuquerque Moura/ Sandra Elisabet Bazana Nonenmacher	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IF Farroupilha)
Riscos	Manual / Guia / Texto de Apoio	2020	Projeto integrador - conhecendo riscos	Jessica Silva Lima/ Marcelo de Faria Salviano/ Veruska Ribeiro Machado	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB)
Desastres	Manual / Guia / Texto de Apoio	2021	Pensando sobre os desastres "naturais": o caso de Rio Negrinho: SC.	Hélen Carolina Ferreira Santos/ Cloves Alexandre de Castro	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC)

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

O PE “Manual de segurança e saúde do trabalho em soldagem” é fruto da dissertação “Segurança e saúde do trabalho em laboratórios de ensino: proposta de um manual para prevenção de riscos e de acidentes”, de Maia (2019). Tem como objetivo contribuir no ensino da unidade curricular de Segurança do Trabalho e sua inter-relação com as atividades práticas do laboratório de soldagem do curso Técnico de Mecânica. Neste trabalho aborda-se as principais medidas de segurança a serem utilizadas para a realização da atividade de soldagem de forma segura. Ainda, cita-se conceitos referentes à soldagem, tais como: medidas de proteção, tipos de riscos (físicos, químicos, ergonômicos).

"Projeto integrador: proposta de formação em primeiros socorros e segurança contra incêndio para os cursos técnicos integrados ao ensino médio", de Souza (2024), encontra-se no formato de guia. Tem como público-alvo estudantes do ensino médio integrado e objetiva fomentar a formação humana integral. O produto apresenta conhecimentos básicos de primeiros socorros e segurança contra incêndios.

O PE "Cine prevenção", de Augusto (2024) explora o uso de recursos audiovisuais, destinado a conscientizar e formar os servidores técnico-administrativos sobre os temas de prevenção contra incêndios e primeiros socorros, fortalecendo uma cultura organizacional de segurança e capacitação prática para situações de emergência. A formação destaca-se pelo impacto em três dimensões principais: a produção do conhecimento técnico, a relevância prática do conteúdo para o cotidiano dos servidores e o incentivo à adoção de uma postura proativa em relação à segurança.

O material apresentado por Moura (2018), consiste em um curso de extensão que visa à formação de profissionais da educação para adoção de estratégias educativas e preventivas para tomada de providências emergenciais em situações de risco numa instituição de ensino de EPT. O Curso de Extensão — Estratégias Educativas e Preventivas para Tomada de Providências Emergenciais em Situações de Risco numa Instituição de Ensino EPT - multiplicador ||, foi elaborado com o objetivo de colaborar com os profissionais da educação, capacitando-os para utilização concreta de ações emergenciais para preservação da vida humana em uma instituição de Ensino EPT. Sua concepção provém de pesquisa científica realizada com profissionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar) – *Campus* Panambi.

O PE confeccionado por Lima (2020), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB), sob o título: "Projeto Integrados - Conhecendo riscos", trata-se de um guia/manual com o objetivo auxiliar professores do curso técnico em segurança do trabalho a desenvolver com os estudantes um trabalho colaborativo na perspectiva da interdisciplinaridade e do letramento informacional por meio da utilização de tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs). O estudo divide-se em cinco etapas a saber: conhecer, pesquisar, executar, revisar e sintetizar e prevê que ao concluí-las poder-se-á atingir os objetivos propostos por meio da criação de um blog.

Santos (2021), elaborou uma História em Quadrinho (HQ) como PE sob o título: "Pensando sobre os desastres 'naturais': O caso de Rio Negrinho/SC". A representação gráfica disposta em HQ remete a uma sala de aula, em que o professor aborda o tema desastres com os estudantes. No decorrer da história, o professor instiga os estudantes a discorrerem sobre a sua concepção sobre a temática desastres. São abordados conceitos como desastres, riscos *versus* perigo, até inserir o exemplo da Cidade de Rio Negrinho que passou por um desastre natural, que fez a água subir a índices históricos neste município no ano de 1992. Por meio do exemplo da cidade aprofunda-se os conceitos de enchente *versus* inundação.

Todavia, apesar dos produtos educacionais ora apresentados, de algum modo correlacionarem-se ao estudo em cena, não se evidenciou nenhum trabalho realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), nem mesmo no *Campus* Porto Alegre. Ainda, tendo em vista as catástrofes climáticas ocorridas nos anos de 2023 e 2024, no estado do Rio Grande do Sul e, na sua capital, Porto Alegre (maior inundação registrada em sua história), justifica-se elaborar um PE voltado à Proteção e Defesa Civil (P&DC). Sobre o assunto, Viana (2025) apresenta um relato em coluna da Revista Pet News:

> O mês de maio de 2024 vai permanecer vivo na memória de todos nós, que fazemos parte da comunidade do Campus Porto Alegre do IFRS [...] A água invadiu nossas salas, inutilizou laboratórios, estragou equipamentos, documentos, instrumentos musicais... Foi difícil. [...] Ver espaços tão significativos transformados em lama, gerou uma sensação profunda de impotência (Viana, 2025, p. 7).

Desta forma, a proposta é elaborar um manual/protocolo (Brasil, 2025), intitulado "Manual Básico de Gestão de Riscos e Gerenciamento de Desastres para a Educação Profissional e Tecnológica". Acredita-se que esta ferramenta permitirá aos gestores e educadores desenvolver e aplicar estratégias com intuito de contribuir para a consolidação de uma cultura institucional de gestão de riscos e desastres, articulando princípios de governança democrática, participação popular e gestão de riscos, de modo a fortalecer práticas preventivas no ambiente escolar.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação mapeou os PEs elaborados no ProfEPT relacionados ao tema sistema de prevenção de riscos e desastres, de modo a identificar as principais discussões no contexto da EPT. Para tanto, a utilização da DSR demonstrou-se relevante e alinhada aos objetivos da pesquisa, ao possibilitar a produção de conhecimento orientado à resolução de problemas reais. Além disso, a DSR permitiu não apenas identificar e analisar a produção existente, mas também compreender lacunas e oportunidades de inovação que podem estar contidas neste estudo.

A análise dos PEs disponíveis evidenciou que, embora existam iniciativas com alguma proximidade temática, especialmente relacionadas à prevenção, segurança e situações de risco, fica claro que não há produtos educacionais que tratem de forma direta, sistemática e aprofundada a gestão de riscos e desastres no contexto da EPT, tampouco com enfoque articulado aos princípios de gestão democrática e participação institucional.

Diante desse cenário, destaca-se a relevância e originalidade da proposição de um Manual Básico de Gestão de Riscos e Gerenciamento de Desastres para a EPT, concebido como um artefato educacional capaz de subsidiar práticas institucionais. Diferentemente de abordagens pontuais identificadas na literatura, a proposta visa contribuir para a consolidação de uma cultura institucional de gestão de riscos, articulando princípios de governança democrática, participação popular e práticas preventivas no ambiente escolar. Trata-se, portanto, de um instrumento que busca fomentar a formação de lideranças dentro da EPT que possam conduzir processos organizacionais integrados na área da Proteção e Defesa Civil.

Assim, o estudo apresenta contribuição relevante tanto no campo científico quanto no âmbito prático, ao propor uma solução inovadora e alinhada às demandas contemporâneas da EPT. Por fim, reafirma-se que a articulação entre pensamento crítico, metodologia DSR e desenvolvimento de produtos educacionais constitui um caminho promissor para a construção de soluções educacionais transformadoras, fortalecendo o papel da EPT na promoção de ambientes mais seguros, reflexivos e socialmente comprometidos, que contribuam com a formação humana integral.

REFERÊNCIAS

[1] AUGUSTO, Anderson Luiz Duarte. Recurso Audio Visual **"Cine Prevenção"**. 2024. Produto Educacional – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Campus Arraial do Cabo, Arraial do Cabo, 2024. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1zroWhxrm44gFq-RkGG9BcBv074iW8Ggo/view. Acesso em: 4 jun. 2026.

[2] BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior - CAPES. **Documento de área, ensino, área 46**. Brasília, DF: CAPES, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colegio-de-ciencias-exatas-tecnologicas-e-multidisciplinar/multidisciplinar/ENSINO_DOCAREA_2025_2028.pdf. Acesso em: 08 ago. 2025.

[3] DRESCH, Aline; LACERDA, Daniel Pacheco; ANTUNES JÚNIOR, José Antonio Valle. **Design Science research:** método de pesquisa para avanço da ciência e tecnologia. Porto Alegre: Bookman, 2015.

[4] LIMA, Jessica Silva. **Projeto integrador**: conhecendo riscos. 2020. 20 f. Produto Educacional (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Campus Ceilândia, Brasília, 2020. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/585983/2/Projeto_Integrador%20-%20Conhecendo_Riscos.pdf. Acesso em: 4 jun. 2026.

[5] MAIA, Diego da Silva. **Plano de contingência escolar para ameaça de deslizamento de terra**: um guia de orientação para a comunidade escolar. 2019. 59 f. Produto Educacional (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Pinheiral, 2019. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/559551/2/Produto_Mestrado_ProfEPT_DiegoMaia.pdf. Acesso em: 4 jun. 2026.

[6] MOURA, Augusto Albuquerque. **Manutenção predial preventiva em escolas públicas:** um guia de orientação para gestores escolares. 2018. 51 f. Produto Educacional (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Blumenau, 2018. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/433804/2/PRODUTO%20EDUCACIONAL%20PARA%20EDUCAPES.pdf. Acesso em: 4 jun. 2026.

[7] PASQUALLI, Roberta; VIEIRA, Josimar de Aparecido; CASTAMAN, Ana Sara. Produtos educacionais na formação do mestre em educação profissional e tecnológica. **Educitec**, Manaus, v. 04, n. 07, p. 106-120, jun. 2018. DOI: 10.31417/educitec.v4i07.302. Disponível em: https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/302. Acesso em: 21 jun. 2026.

[8] SANTOS, Helen Carolina Ferreira. **Pensando os desastres naturais:** o caso de Rio Negrinho SC. 2021. 27 f. Artigo / Produto Educacional (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal Catarinense, Polo Blumenau, Blumenau, 2021. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/644976. Acesso em: 4 jun. 2026.

[9] SIMON, Herbert A. **As ciências do artificial.** 3 ed. Cambridge, MA: The MIT Press, 1996.

[10] SOUZA, Aguinaldo Tananta de. **Plano de contingência escolar**: orientação para a comunidade acadêmica do Instituto Federal do Amazonas - Campus Tabatinga. 2024. 47 f. Produto Educacional (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Amazonas, Manaus, 2024. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/743480/1/Produto%20Educacional%20-%20Aguinaldo%20Tananta%20de%20Souza.pdf. Acesso em: 4 jun. 2026.

[11] VIANA, Sérgio Wesner. Relato sobre a enchente de maio de 2024. **Petnews.** Fazendo conexões ambientais. 1 ano de enchente. Ano 4. ed.15. jun. 2025. Disponível em: https://petgestaoambiental.com/wp-content/uploads/2025/06/PETNEWS-Junho-2025.pdf. Acesso em: 20 ago. 2025.

CAPÍTULO

12 Gestão patrimonial e a organização dos espaços pedagógicos na EPT: aproximações e lacunas na produção científica

Daniela Vieira Magalhães dos Santos, Sérgio Wesner Viana

1. INTRODUÇÃO

A formação humana integral constitui um dos fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, orientando uma concepção formativa que busca superar perspectivas restritas de qualificação para o mundo do trabalho.

Nessa perspectiva, o processo educativo compreende a articulação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia, exigindo condições que favoreçam a integração entre conhecimentos teóricos e práticos e possibilitem experiências formativas coerentes com os princípios que orientam essa modalidade de ensino.

Nesse contexto, os espaços pedagógicos assumem papel relevante na materialização das práticas educativas. Salas de aula, laboratórios, oficinas, bibliotecas e demais ambientes institucionais constituem espaços nos quais se desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão, possibilitando a vivência dos princípios formativos da EPT. Conforme destaca Pacheco (2011, p. 25):

> Os espaços constituídos, no tocante às instalações físicas dos ambientes de aprendizagem, como salas de aulas convencionais, laboratórios, biblioteca, salas especializadas com equipamentos tecnológicos adequados, as tecnologias da informação e da comunicação e outros recursos tecnológicos são fatores facilitadores para um trabalho educativo de qualidade, que deve estar acessível a todos.

As condições materiais e a qualidade dos espaços, destacadas por Pacheco (2011), constituem a base material para que a formação humana integral não seja apenas um discurso, mas uma prática diária nos Institutos Federais.

Entre os diversos elementos que contribuem para a organização desses espaços, destaca-se a gestão patrimonial, responsável pelo controle, conservação, movimentação e disponibilização dos bens públicos utilizados no cotidiano institucional. Os bens patrimoniais integram os ambientes de aprendizagem e compõem as condições materiais necessárias para o desenvolvimento das atividades de ensino. Segundo Gomes (2024, p. 46), “todo esse material e equipamento que integram salas de aula, laboratórios, bibliotecas e demais espaços são registrados e demandam de cuidado e controle dentro de uma instituição pública”. Dessa forma, a gestão patrimonial ultrapassa sua dimensão estritamente administrativa, passando a dialogar com as condições concretas que sustentam o processo educativo.

Nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, essa discussão adquire relevância ainda maior em razão da diversidade e da complexidade dos recursos necessários às atividades formativas. A realização de aulas práticas, experimentações laboratoriais e atividades técnicas depende da disponibilidade, conservação e adequada organização de equipamentos, mobiliários e materiais, tornando a gestão patrimonial um elemento que influencia diretamente as condições de funcionamento dos espaços pedagógicos.

Apesar dessa relevância, a produção acadêmica relacionada à gestão patrimonial tem se concentrado predominantemente em aspectos administrativos, operacionais e normativos, com ênfase na organização de processos, no controle de bens e na adequação às exigências legais. Embora algumas pesquisas estabeleçam aproximações entre infraestrutura patrimonial e qualidade do ensino, ainda são incipientes os estudos que investigam a gestão patrimonial em articulação com a organização dos espaços pedagógicos e com a concepção formativa da Educação Profissional e Tecnológica.

Diante desse cenário, o presente capítulo apresenta um Estado do Conhecimento sobre a gestão patrimonial na EPT, com o objetivo de analisar como essa temática vem sendo abordada na produção acadêmica brasileira, identificando aproximações com os espaços pedagógicos e lacunas existentes na literatura. Vinculado a uma pesquisa em desenvolvimento no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), cujo objetivo é analisar a atuação dos servidores com responsabilidade patrimonial e seus impactos na organização dos espaços pedagógicos no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) – *Campus* Camaquã, o presente estudo procura contribuir para a ampliação das discussões sobre as relações entre gestão patrimonial, organização dos espaços pedagógicos e condições necessárias à efetivação da proposta educativa da EPT.

2. ESTADO DO CONHECIMENTO

O Estado do Conhecimento consiste em um procedimento de investigação que tem por finalidade reunir, examinar e organizar a produção acadêmica existente sobre determinada temática. Não se trata apenas de elencar trabalhos publicados, mas de analisar como o objeto vem sendo abordado no campo científico, quais perspectivas teóricas orientam os estudos e quais questões ainda permanecem em aberto. Esse processo possibilita ao pesquisador compreender o percurso já consolidado na área e situar sua própria investigação nesse contexto. Nessa perspectiva, Morosini e Fernandes (2014, p. 155) definem o Estado do Conhecimento como:

> [...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Ao ultrapassar a mera listagem de trabalhos, esse tipo de estudo permite apreender tendências, recorrências e lacunas, contribuindo para a delimitação mais precisa do problema de pesquisa. Como afirmam as autoras, o Estado do Conhecimento "possibilita uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação que pretendemos desenvolver. É, portanto, um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida" (Morosini; Fernandes, 2014, p. 158).

2.1. PROCEDIMENTOS DE BUSCA

A elaboração da estratégia de busca partiu da identificação de quatro eixos temáticos:

A. Gestão patrimonial no serviço público e na EPT;

B. Espaços pedagógicos na EPT;

C. Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e sua concepção pedagógica;

D. Relação entre gestão patrimonial e organização dos espaços pedagógicos.

Para cada eixo temático, foram definidos descritores e seus respectivos sinônimos, sistematizados em um protocolo de busca elaborado com o apoio da Biblioteca Clóvis Vergara Marques do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus* Porto Alegre, a fim de assegurar rigor, reprodutibilidade e transparência ao processo de levantamento e sistematização da produção científica. Considerando a necessidade de operacionalizar a busca nas bases selecionadas, definiu-se como estratégia principal a combinação dos termos estruturantes "gestão patrimonial" *AND* "ensino" *AND* "educação profissional e tecnológica". Optou-se pela utilização do termo "ensino" por sua maior abrangência no campo educacional, possibilitando a recuperação de produções que, embora não utilizassem explicitamente a expressão "espaços pedagógicos", abordassem as condições materiais de realização das práticas educativas. Tal combinação buscou contemplar os eixos temáticos estabelecidos, garantindo maior precisão na recuperação dos trabalhos.

As buscas foram realizadas em múltiplas bases de dados, entre as quais se destacam a SciELO Brasil (*Scientific Electronic Library* Online), o Portal de Periódicos da CAPES, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (OASISBR). Contudo, apenas a BDTD e o OASISBR retornaram resultados aderentes à estratégia de busca previamente estabelecida. Na BDTD, foram recuperados 33 trabalhos e, no OASISBR, 42 registros, totalizando 75 produções inicialmente identificadas para análise.

No que se refere ao Observatório ProfEPT, que reúne dissertações e produtos educacionais, a aplicação da combinação completa dos descritores não resultou em registros. Considerando as especificidades dessa base, optou-se pela utilização do descritor isolado "gestão patrimonial", tendo em vista que a própria natureza institucional do programa já se insere no campo da Educação Profissional e Tecnológica. Essa estratégia possibilitou a identificação de quatro produções relacionadas à temática investigada.

2.2. CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E EXCLUSÃO

Para garantir a consistência do Estado do Conhecimento e sua aderência à temática da gestão patrimonial na Educação Profissional e Tecnológica, estabeleceram-se critérios de inclusão e exclusão, visando delimitar o corpus de análise. Inicialmente, a busca bruta retornou diversos trabalhos que, embora contivessem as palavras-chave, não dialogavam diretamente com o objeto da pesquisa.

Foram estabelecidos como critérios de inclusão:

A. Dissertações de mestrado relacionadas à temática investigada, conforme identificadas nas bases de dados consultadas;

B. Produções desenvolvidas no contexto brasileiro, tendo em vista o recorte institucional e normativo da Educação Profissional e Tecnológica no país;

C. Trabalhos publicados a partir de 2008, marco da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que consolidaram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica;

D. Produções redigidas em língua portuguesa;

E. Estudos que abordassem a gestão de bens móveis permanentes no contexto da Educação Profissional e Tecnológica ou em instituições que dialogam com esse campo, especialmente aqueles que tratassem da atuação institucional ou administrativa relacionada ao patrimônio, ainda que sem aprofundar sua relação com a organização dos espaços educativos ou com as condições materiais de realização das práticas pedagógicas.

Os critérios de exclusão aplicados foram:

A. Trabalhos que utilizavam o termo "patrimônio" em sentido diverso daquele adotado nesta investigação, especialmente em abordagens relacionadas ao patrimônio cultural, histórico, artístico, museológico, simbólico ou identitário, sem vínculo com a gestão de bens móveis permanentes no âmbito da administração pública educacional;

B. Pesquisas que abordavam a gestão patrimonial exclusivamente sob a perspectiva normativa, jurídica, contábil ou procedimental, sem aproximação com o contexto institucional educacional ou com as práticas desenvolvidas nas instituições de ensino;

C. Estudos que abordavam processos administrativos gerais, como gestão democrática, escolha de diretores, políticas educacionais, governança institucional, gestão de pessoas ou avaliação institucional, sem estabelecer relação com a gestão de bens móveis permanentes;

D. Trabalhos que tratavam de contratações públicas, compras ou logística administrativa sem conexão com o ciclo patrimonial dos bens permanentes;

E. Produções que não se inseriam no campo da Educação Profissional e Tecnológica ou que não apresentavam relação com a formação técnica, profissional ou tecnológica, incluindo estudos focados exclusivamente na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental regular, bem como aqueles desenvolvidos em contextos que não dialogavam com a educação profissional;

F. Estudos cujo enfoque recaía exclusivamente sobre patrimônio financeiro, mercado imobiliário, fundos patrimoniais ou sucessão familiar, por se distanciarem do conceito de patrimônio público material adotado na pesquisa.

2.3. JUSTIFICATIVA PARA A ESCOLHA DAS OBRAS

Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foram selecionadas oito dissertações para análise. Destas, cinco foram identificadas simultaneamente na BDTD e no OASISBR. Foi realizado o controle de duplicidade para que cada produção fosse contabilizada apenas uma vez no conjunto final analisado.

Além dessas, foram identificados quatro registros no Observatório ProfEPT, cada um composto por dissertação e respectivo produto educacional. Em consonância com os critérios definidos, consideraram-se exclusivamente as dissertações para a composição do material empírico. Contudo, uma delas não apresentou resumo ou texto completo disponível para consulta pública, o que impossibilitou a verificação de sua aderência aos critérios estabelecidos, sendo, portanto, excluída da análise. Assim, três dissertações oriundas dessa base foram efetivamente incorporadas ao corpus da pesquisa.

O Quadro 1 apresenta a síntese das dissertações selecionadas, evidenciando suas principais contribuições para o desenvolvimento da temática investigada.

Quadro 1 – Síntese das obras selecionadas para o Estado do Conhecimento

Autor (ano)	Título	Base de dados	Contribuição para a Pesquisa
Inglat (2018)	Concepções sobre aprendizagem individual e coletiva na prática em uma organização pública: do quebra-cabeça à reflexão pública	BDTD / OASISBR	Analisa as concepções de aprendizagem individual e coletiva de servidores da área de patrimônio do CEFET-RJ, evidenciando como desenvolvem competências profissionais no trabalho e como ocorre o processo de aprendizagem no contexto da gestão patrimonial.
Lima (2019)	Gestão patrimonial: elaboração de um produto educacional de regulação de bens móveis em instituições federais de ensino	Observatório ProfEPT	Analisa e compara os processos de gestão patrimonial em duas instituições federais de ensino (IFPR e UFPR) e propõe como produto educacional um manual de gestão e procedimentos patrimoniais para orientar, padronizar e apoiar a tomada de decisões na administração do patrimônio público.
Bathaglini (2023)	Sistema Integrado de Gestão: uma proposta de modernização no processo de aquisição e controle de bens móveis do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria	BDTD / OASISBR	Propõe um modelo de Sistema Integrado de Gestão para modernizar os processos de aquisição e controle de bens móveis do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, integrando informações patrimoniais, otimizando rotinas administrativas e ampliando a transparência e o suporte à tomada de decisões na gestão patrimonial.
Pereira (2023)	Gestão do patrimônio público escolar: estudo de caso no IFMG - Campus Ouro Branco	BDTD / OASISBR	Analisa a gestão do patrimônio público escolar no IFMG - Campus Ouro Branco e sua relação com a qualidade do ensino, propondo um fluxograma de gestão patrimonial para o processo de tombamento de bens permanentes, com base na legislação e nos procedimentos institucionais, visando maior eficiência e padronização da gestão patrimonial.
Pinto (2023)	Gestão administrativa escolar e a qualidade do ensino: uma proposta metodológica para a gestão patrimonial do Câmpus Valparaíso de Goiás, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG)	Observatório ProfEPT	Analisa a relação entre a gestão administrativa escolar, a infraestrutura patrimonial e a qualidade do ensino no IFG - Câmpus Valparaíso de Goiás e propõe como produto educacional um caderno metodológico com diretrizes e procedimentos para orientar a gestão dos bens patrimoniais.
Silva (2023)	Implantação de práticas de gestão na cadeia logística de equipamentos eletroeletrônicos no IFAM	BDTD / OASISBR	Analisa a gestão da cadeia logística de equipamentos eletroeletrônicos no IFAM, abrangendo processos de aquisição, gestão e desfazimento, e propõe como produto educacional um manual de práticas de desfazimento de bens móveis para orientar e apoiar a execução desse processo na gestão patrimonial.

Quadro 1 – Síntese das obras selecionadas para o Estado do Conhecimento (continuação)

Autor (ano)	Título	Base de dados	Contribuição para a Pesquisa
Borges (2024)	Gestão patrimonial na Educação Profissional e Tecnológica: incorporação de bens móveis de projetos de ensino, pesquisa e extensão	Observatório ProfEPT	Analisa a gestão patrimonial no IFSul no que se refere à incorporação de bens móveis permanentes adquiridos por projetos de ensino, pesquisa e extensão, identificando formas de controle, e propõe como produto educacional um guia de referência para orientar pesquisadores e extensionistas nos processos de aquisição e incorporação desses bens.
Lana (2025)	Desfazimento de bens móveis e eletrônicos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais: diagnóstico e contribuições	BDTD / OASISBR	Apresenta diagnóstico do processo de desfazimento de bens móveis e eletrônicos no IFMG, descrevendo suas etapas e exigências legais, e propõe como produto educacional um vídeo educativo para orientar os servidores e auxiliar na execução desse processo no âmbito da gestão patrimonial.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

As dissertações apresentadas no Quadro 1 abordam a gestão patrimonial em instituições públicas de ensino a partir de diferentes enfoques, incluindo a organização de processos, o controle patrimonial, o desfazimento e a incorporação de bens, além da elaboração de instrumentos voltados à qualificação das práticas administrativas. Essas produções foram selecionadas por apresentarem relação com o objeto da pesquisa, ao tratarem de práticas, procedimentos e estratégias de gestão dos bens públicos no contexto educacional. Dessa forma, contribuem para situar como a temática vem sendo abordada na área e oferecem subsídios para o desenvolvimento deste estudo.

2.4. ANÁLISE CRÍTICA DOS ACHADOS

A análise das oito dissertações selecionadas permite identificar diferentes perspectivas de investigação relacionadas à gestão patrimonial. Embora cada estudo apresente objetivos específicos, foi possível observar convergências temáticas que permitiram organizar os achados em três eixos analíticos:

A. Organização e aperfeiçoamento dos processos de gestão patrimonial;

B. Desenvolvimento de instrumentos orientadores para a gestão administrativa dos bens públicos;

C. Aprendizagem e formação dos servidores envolvidos na gestão patrimonial.

O primeiro eixo reúne estudos que se dedicam à análise e ao aprimoramento de processos administrativos relacionados à gestão patrimonial, especialmente aqueles voltados à aquisição, ao tombamento e ao controle de bens. Nesse grupo, situam-se as pesquisas de Bathaglini (2023) e Pereira (2023), que examinam a estruturação desses processos em instituições de ensino e apresentam propostas destinadas à organização e à qualificação dos processos de gestão patrimonial. Os resultados apontam para a necessidade de aperfeiçoar os fluxos administrativos, integrar informações e fortalecer mecanismos de controle, de modo a promover maior eficiência na administração dos bens públicos.

O segundo eixo corresponde às dissertações que, a partir da análise das práticas institucionais, propõem instrumentos orientadores voltados ao aperfeiçoamento da gestão administrativa dos bens públicos. Integram esse eixo os estudos de Lima (2019), Pinto (2023), Silva (2023), Borges (2024) e Lana (2025), cujos produtos educacionais consistem, respectivamente, em um manual de gestão e procedimentos patrimoniais, um caderno metodológico, um manual de práticas de desfazimento de bens móveis, um guia de referência e um vídeo educativo. Esses materiais buscam apoiar servidores e gestores na execução das atividades relacionadas ao patrimônio, oferecendo orientações práticas para a organização das rotinas administrativas e a condução adequada dos processos. Em conjunto, os estudos evidenciam a importância da produção de materiais orientadores que contribuam para a sistematização dos conhecimentos e para a qualificação das práticas de gestão patrimonial no contexto das instituições de ensino.

O terceiro eixo reúne a pesquisa de Inglat (2018), que se diferencia das demais ao abordar aspectos relacionados à aprendizagem dos servidores envolvidos na gestão patrimonial, evidenciando a relação entre os processos de aprendizagem no trabalho e a forma como esses profissionais desenvolvem suas atividades no cotidiano institucional. O estudo contribui para compreender como conhecimentos e competências são construídos a partir das experiências individuais e coletivas vivenciadas no exercício de suas funções.

De modo geral, os estudos analisados evidenciam que a produção na área de gestão patrimonial tem se concentrado, principalmente, na organização e no aperfeiçoamento de processos e práticas institucionais relacionados à administração dos bens públicos. Observa-se uma ênfase recorrente na necessidade de padronização de procedimentos, organização dos fluxos de trabalho, fortalecimento das práticas de controle patrimonial e elaboração de materiais orientadores para apoio às atividades administrativas desenvolvidas pelos servidores. Assim, tais estudos contribuem para a compreensão da gestão patrimonial em sua dimensão técnico-administrativa, embora também sinalizem aspectos que ainda carecem de maior aprofundamento em investigações futuras.

2.5. LACUNAS NA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE GESTÃO PATRIMONIAL NA EPT

Embora as dissertações analisadas apresentem contribuições relevantes para a compreensão da gestão patrimonial no contexto educacional, inclusive com aproximações entre a infraestrutura institucional e a qualidade do ensino (Pereira, 2023; Pinto, 2023), observa-se que a maior parte das investigações concentra-se nos aspectos administrativos e operacionais, com ênfase na organização de processos e procedimentos.

Nesse sentido, ainda são escassos os estudos que investigam de forma específica a relação entre a gestão patrimonial e a organização dos espaços pedagógicos. Da mesma forma, não foram identificadas pesquisas que abordem especificamente a atuação dos servidores responsáveis pelo patrimônio e os impactos de suas práticas na organização desses espaços. Ainda que a dissertação de Inglat (2018) tenha como sujeitos os servidores da área de patrimônio, seu foco recai sobre as concepções de aprendizagem individual e coletiva e o desenvolvimento de competências profissionais no trabalho, não sobre a participação desses servidores na organização dos espaços pedagógicos.

Essa concentração dos estudos nos aspectos operacionais e normativos evidencia a relevância atribuída à organização dos processos administrativos e à qualificação da gestão patrimonial nas instituições de ensino. As pesquisas analisadas cumpriram um papel importante ao mapear, sistematizar e conferir maior eficiência aos fluxos administrativos. No entanto, sob a ótica da Educação Profissional e Tecnológica, abre-se

a oportunidade de expandir esse olhar para além da dimensão estritamente técnica. Como a Rede Federal se fundamenta no princípio da formação humana integral e na indissociabilidade entre teoria e prática, as condições materiais e os ambientes pedagógicos ganham um significado que ultrapassa o mero controle de bens. Nesse contexto, esses ambientes passam a ser compreendidos como espaços concretos nos quais se articulam trabalho, ciência, cultura e tecnologia, demandando um diálogo cada vez mais próximo entre a administração e as finalidades educativas da instituição.

Nesse sentido, a reduzida presença de pesquisas que relacionem a gestão patrimonial à organização dos espaços pedagógicos evidencia uma possibilidade de ampliação do campo investigativo. Longe de constituir uma atividade isolada das finalidades institucionais, a gestão patrimonial influencia a organização dos espaços pedagógicos, uma vez que os processos de aquisição, conservação, movimentação e disponibilização de equipamentos e mobiliários interferem nas possibilidades de realização das práticas formativas. Assim, reconhecer a conexão entre essas rotinas administrativas e o suporte às atividades educativas permite compreender a gestão patrimonial como uma dimensão que contribui para a constituição de ambientes mais organizados e adequados à efetivação da proposta educativa institucional, em consonância com a compreensão de Pacheco (2011) acerca da importância das condições materiais para a realização de um trabalho educativo de qualidade.

Portanto, as lacunas observadas na literatura não desabonam o valor das produções já realizadas, mas servem como ponto de partida para o aprofundamento das discussões sobre as relações entre gestão patrimonial, organização dos espaços pedagógicos e efetivação dos princípios da Educação Profissional e Tecnológica. Ao aproximar essas dimensões, amplia-se a compreensão acerca dos diferentes elementos que contribuem para a materialização da proposta educativa dos Institutos Federais.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estado do Conhecimento realizado permitiu identificar que as pesquisas sobre gestão patrimonial no contexto educacional concentram-se, predominantemente, na análise de processos administrativos. Os estudos analisados evidenciam importantes preocupações voltadas ao aperfeiçoamento dos procedimentos patrimoniais e à elaboração de materiais orientadores destinados a apoiar servidores e gestores na execução das atividades administrativas da área. Dessa forma, o mapeamento realizado contribui para a sistematização da produção acadêmica sobre a temática e para o fortalecimento das discussões sobre a gestão patrimonial nas instituições de ensino.

Ao mesmo tempo, a análise evidenciou possibilidades de aprofundamento na compreensão da gestão patrimonial em sua relação com os espaços pedagógicos e com as especificidades da Educação Profissional e Tecnológica. Nesse sentido, o estudo aponta para a importância de ampliar as investigações sobre essa temática, contribuindo para o fortalecimento do debate acadêmico acerca da gestão patrimonial na EPT.

REFERÊNCIAS

[1] BATHAGLINI, Maikel Guerra. **Sistema integrado de gestão:** uma proposta de modernização no processo de aquisição e controle de bens móveis do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria. 2023. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/27939/DIS_PPGEPT_2023_BATHAGLINI_MAIKEL.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 fev. 2026.

[2] BORGES, Clair Eliane Naysinger. **Gestão patrimonial na Educação Profissional e Tecnológica:** incorporação de bens móveis de projetos de ensino, pesquisa e extensão. 2024. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024. Disponível em: https://dspace.ifrs.edu.br/handle/123456789/1778. Acesso em: 20 fev. 2026.

[3] GOMES, Ronimar Rosso. **A importância da gestão e o controle dos bens patrimoniais para contribuir na qualidade das atividades educacionais.** 2024. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, Campus Jaguari-RS, 2024. Disponível em: https://arandu.iffarroupilha.edu.br/handle/itemid/685. Acesso em: 08 jun. 2026.

[4] INGLAT, Luís Phillipe da Silva. **Concepções sobre aprendizagem individual e coletiva na prática em uma organização pública:** do quebra-cabeça à reflexão pública. 2018. 118 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018. Disponível em: https://rima.ufrrj.br/jspui/handle/20.500.14407/10351. Acesso em: 20 fev. 2026.

[5] LANA, Andréa Cristina da Silveira. **Desfazimento de bens móveis e eletrônicos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais:** diagnóstico e contribuições. 2025. 115 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, Ouro Branco, 2025. Disponível em: https://repositorio.ifmg.edu.br/server/api/core/bitstreams/6ab46a9e-5ec9-47d8-bee1-4cdd2df71973/content . Acesso em: 20 fev. 2026.

[6] LIMA, Regina Célia de. **Gestão patrimonial:** elaboração de um produto educacional de regulação de bens móveis em instituições federais de ensino. 2019. 258 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7668079. Acesso em: 20 fev. 2026.

[7] MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 154–164, 2014. DOI: 10.15448/2179-8435.2014.2.18875. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito/article/view/18875. Acesso em: 19 fev. 2026.

[8] PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais:** Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica. Brasília/São Paulo: Fundação Santillana/Editora Moderna, 2011. Disponível em: https://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A7A83CB34572A4A01345BC3D5404120. Acesso em: 08 jun. 2026.

[9] PEREIRA, Jaqueline Cássia da Rocha. **Gestão do patrimônio público escolar:** estudo de caso no IFMG – Campus Ouro Branco. 2023. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, Ouro Branco, 2023. Disponível em: https://repositorio.ifmg.edu.br/items/37fadadf-4f32-4f58-b8f0-d64eb2282723. Acesso em: 20 fev. 2026.

[10] PINTO, Derli Antunes. **Gestão administrativa escolar e a qualidade do ensino:** uma proposta metodológica para a gestão patrimonial do Câmpus Valparaíso de Goiás, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). 2023. 131 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Brasília, Brasília, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13803820. Acesso em: 20 fev. 2026.

[11] SILVA, Ivanilson Parente da. **Implantação de práticas de gestão na cadeia logística de equipamentos eletroeletrônicos no IFAM**. 2023. 146 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Estratégia) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2023. Disponível em: https://rima.ufrrj.br/jspui/handle/20.500.14407/18601. Acesso em: 20 fev. 2026.

CAPÍTULO

13 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: compromisso com a formação humana integral

Eduardo Maieron, Ana Sara Castaman

1. INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), especialmente no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), constituem-se como política pública com o intuito de proporcionar a emancipação dos sujeitos, sendo um contraponto às políticas neoliberais. Desde sua criação por meio da Lei nº 11.892 que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e os IFs (Brasil, 2008), estes assumem o compromisso de promover uma educação pública, gratuita e de qualidade, articulando de forma indissociável ensino, pesquisa e extensão em uma perspectiva voltada à promoção da formação integral dos sujeitos.

Pacheco (2011) enfatiza que no projeto dos IFs, a integração entre formação acadêmica e preparação profissional (considerando sua dimensão histórica sem negligenciar seu caráter ontológico), aliada ao debate sobre os princípios tecnológicos relacionados ao trabalho, oferece elementos fundamentais para estabelecer um propósito específico na estrutura curricular da EPT. A proposta consiste em uma formação contextualizada, permeada por conhecimentos, princípios e valores que fortalecem a ação humana na busca por condições de vida mais dignas. "Assume-se que os IF devem constituir-se enquanto um espaço privilegiado de formação científica, tecnológica, técnica e humana para que as novas gerações consigam pensar e compreender como a cultura humana se desenvolveu" (Donadel; Rodrigues; Castaman, 2022, p. 339).

Em seus fundamentos legais, os IFs apresentam finalidades, características e objetivos inovadores para sua proposta educacional, conforme explicitado na Seção II e III, da Lei nº 11.892 (Brasil, 2008). Nas seções II e III respectivamente, destaca-se as finalidades e os objetivos dos IFs, como instituições voltadas à formação integral do cidadão e ao desenvolvimento científico, tecnológico e social do país. Sua proposta abrange a oferta de EPT em todos os níveis, articulando ensino, pesquisa e extensão. Enfatiza-se ainda, a integração entre educação básica, técnica e superior, a valorização das potencialidades regionais e o estímulo ao empreendedorismo, inovação e sustentabilidade. Os IFs também atuam como centros de excelência e referência no ensino de ciências e na formação de professores, promovendo a inclusão, o desenvolvimento socioeconômico, local, regional e nacional, apoiando processos educativos que levem à geração de trabalho, renda e à emancipação do ser humano.

A organização dos IFs em uma estrutura multicampi, aliada à delimitação explícita dos territórios nos quais desenvolvem suas ações, expressa, em sua missão institucional, o compromisso com a atuação direta nas regiões em que estão inseridos. Tal compromisso eidético se materializa na identificação de demandas locais e na proposição de soluções de caráter técnico e tecnológico, orientadas à promoção do desenvolvimento sustentável articulado à inclusão social (Pacheco, 2010). Outro destaque dos IFs é a garantia da presença e capilaridade da RFEPCT em todo o território nacional, respeitando as regiões com maior concentração demográfica.

Neste afã, o presente texto constitui-se como uma reflexão teórica de abordagem qualitativa, desenvolvida a partir de pesquisa bibliográfica fundamentada nos principais referenciais da EPT. A análise está centrada na compreensão dos IFs concebidos como um projeto democrático voltado à emancipação de grupos excluídos, ao trabalho como princípio educativo, à formação omnilateral, à politecnia e à formação humana integral. Nesse sentido, o estudo tem por objetivo discutir a função social dos IFs para além da qualificação técnica, evidenciando seu compromisso com a formação humana integral.

O texto está organizado a partir da discussão dos fundamentos teóricos que sustentam a EPT, abordando inicialmente o papel dos IFs na construção de uma educação inclusiva e emancipatória. Em seguida, desenvolvem-se os conceitos de trabalho como princípio educativo, formação omnilateral, politecnia e formação humana integral, articulando-os à proposta de integração entre educação básica, profissional e superior.

2. FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL: CONCEPÇÃO E BASE CONCEITUAL PARA A FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES NOS IF

A expansão[1] e implementação do IFs não buscam apenas oferecer uma qualificação pontual, mas propõem uma educação alinhada a um projeto democrático voltado à emancipação dos grupos historicamente excluídos. Trata-se de uma proposta que retoma e reelabora princípios e conceitos próprios da escola, bem como incorpora aqueles construídos pela sociedade organizada. Nessa perspectiva, a comunidade influencia e é influenciada pela escola, que passa a desempenhar um papel ampliado; assim, o próprio conceito de inclusão precisa estar articulado ao de emancipação, entendido como a transformação do estudante em sujeito de sua trajetória histórica, conforme discute Pacheco (2011).

Nos IFs, essa concepção de formação como princípio educativo é desenvolvida de modo a favorecer a produção de conhecimentos. Nessa mesma direção, Pacheco (2015) argumenta que não se trata de desconsiderar o trabalho como prática econômica voltada à sobrevivência e à geração de riqueza, mas de compreendê-lo em sua dimensão ontológica e como prática social. Quanto mais o trabalhador entende essa dinâmica econômica e social, maiores são suas possibilidades de interferir no processo histórico. Frigotto (2008, p. 2-3) reitera:

> O trabalho como princípio educativo deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência e outras esferas da vida pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos, evitando-se, desta forma, criar indivíduos ou grupos que exploram e vivem do trabalho de outros.

O ser humano, sendo histórico, age condicionado pelas circunstâncias e pela

[1] A expansão se deu em três fases. A primeira fase teve início após a promulgação da Lei nº 11.195 (Brasil, 2005), prevendo a construção de escolas em regiões que ainda não possuíam unidades educacionais, tais como os estados do Acre, Amapá e Mato Grosso do Sul, bem como em periferias urbanas e municípios do interior. Essas localidades ainda contavam com a estrutura dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Agrotécnicas e suas respectivas unidades vinculadas (Arantes; Costa, 2019). Em 2007, a Chamada Pública MEC/SETEC nº 01 (Brasil, 2007) estabeleceu que a União, representada pelo Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, acolheria propostas de apoio à implantação de 150 novas instituições federais de educação tecnológica, no âmbito do Plano de Expansão da RFEPCT – Fase II. Neste período, o Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep) permitiu a federalização de algumas unidades (Brasil, 2025). Com o lançamento da Expansão Fase III, iniciada em 2011, estabeleceu um projeto de criação de 208 novas unidades até 2014. Em decorrência, a expansão e interiorização das instituições federais de EPT partiu, em 2006, de um total de 144 unidades. Chegou em 2018, a 659 unidades em todo o país, das quais 643 já se encontram em funcionamento. Isto representou a construção de mais de 500 novas unidades (Brasil, 2025).

cultura de seu tempo, e um dos papéis da educação é, além de assegurar o acesso a conhecimentos específicos, promover reflexão crítica sobre padrões culturais vigentes e formas progressistas de desenvolvimento das forças produtivas, contribuindo para relações sociais mais justas e igualitárias (Pacheco, 2015).

Trata-se, portanto, da formação omnilateral, a qual se constitui como "[...] um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação" (Manacorda, 2007, p. 87). Ciavatta (2014, p. 190), por sua vez, esclarece que "O termo omnilateral é também carregado de um sentido político, emancipatório no sentido de superar, pela educação, a divisão social do trabalho entre trabalho manual e trabalho intelectual, e formar trabalhadores que possam ser, também, dirigentes".

Complementando, o termo omnilateral deriva do alemão *allseitig*, que pode ser traduzido como versátil ou por todos os lados, sendo amplamente empregado na obra de Marx (2004) para expressar seu ideal formativo de um sujeito plenamente desenvolvido, aquele que articula dimensões físicas, tecnológicas, humanísticas e científicas. Conforme explica Chisté (2017, p. 86), "Marx teria utilizado essa noção pela primeira vez nos Manuscritos de 1884".

Formar omnilateralmente é preparar os sujeitos para compreenderem criticamente o mundo e para intervirem nele de maneira criativa e solidária. É oferecer uma educação que contribua para a realização plena da humanidade em cada indivíduo. Castaman e Rodrigues (2020a, p. 309) argumentam sobre a formação omnilateral:

> A formação omnilateral pretende atender a todos em todas as suas dimensões e de nenhum modo significa a negação do trabalho e do seu sentido, apenas compreende que o trabalho é e deve ser uma forma de realização de si e do outro e não a naturalização da exploração de uns sobre os outros, ou a legitimação da falaciosa premissa que uns devem e podem viver do trabalho dos outros.

Embora a omnilateralidade tenha sido concebida dentro de uma perspectiva socialista, na qual a relação entre trabalho e Educação assume um caráter distinto daquele presente em sociedades capitalistas, considera-se possível avançar em direção a esse horizonte por meio da politecnia e da formação integrada. Analisando a obra marxiana, Moura, Filho e Silva (2015) argumentam que a politecnia constitui parte essencial da formação integral, ainda que não se confunda com ela. Para Moura, Filho e Silva (2015), é por meio da instrução politécnica que se desenvolvem as capacidades intelectuais, físicas e tecnológicas, indicando que esse conceito pode contemplar a própria ideia de formação humana integral.

Todavia, Frigotto (2001) reitera que no campo educativo, sem constrangimento, a concepção de educação básica pública (fundamental e média), laica, unitária, gratuita e universal, fundamentada no direito subjetivo de cada indivíduo. Remete a uma educação omnilateral, tecnológica ou politécnica que forme sujeitos autônomos e protagonistas de cidadania ativa, articulada a um projeto de Estado radicalmente democrático e a um projeto de desenvolvimento 'sustentável'.

Os IFs, ao incorporarem o princípio da omnilateralidade, afirmam-se como um espaço de formação integral, ou seja,

> É tornar íntegro, tornar inteiro, o quê? A palavra toma sentido moral em alguns usos correntes. Mas não é disso que se trata aqui. Remetemos o termo ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade do diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho (Ciavatta, 2005, p. 84).

A formação humana integral é o princípio que orienta toda proposta crítica de educação. Ela se baseia na ideia de que a educação deve promover o desenvolvimento completo dos sujeitos em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, ética, estética e política. A formação humana integral pode permitir "[...] uma cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual" (Gramsci, 1988, p. 118). Nestes termos, admite-se

> [...] que o conceito de formação humana integral sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Assim, o conceito de integração, usado para definir uma forma de oferta da educação profissional articulada com o ensino médio, qual seja, o de natureza filosófica expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos (Ramos, 2014, p. 94).

Considera-se uma concepção que valoriza o ser humano como fim em si mesmo e não como mero recurso para o mercado. A formação humana integral, portanto, não se resume a ultrapassar a separação entre quem elabora e quem executa o trabalho; sua finalidade é desenvolver cidadãos capazes de compreender os processos produtivos e o lugar que ocupam neles, constituindo-se como sujeitos críticos. Pressupõe que

> [...] todo ser humano seja concebido e pensado em suas demandas e aspirações. Não apenas lhe incutir algumas competências e habilidades que irão, de modo instrumental, habilitar-lhe e inserir-lhe no universo do trabalho, mas oportunizar-lhe ampla e irrestrita reflexão em relação ao que significa isso (Castaman; Rodrigues, 2020b, p. 142).

Essa compreensão dialoga com perspectivas políticas não hegemônicas que defendem uma formação capaz de assegurar aos indivíduos qualificações amplas, orientadas por saberes necessários a uma cultura geral em que o trabalho seja concebido como princípio educativo, e não como mera utilidade imediata ou dissociada de uma vida social e humanamente digna (Lima; Silva; Silva, 2017). Logo, a formação humana integral é inseparável da luta pela igualdade social, constituindo condição notória para a construção de uma sociedade democrática (Frigotto, 2011).

A formação integral implica integrar os diferentes saberes e práticas em um processo formativo coerente e articulado. Sob esta ótica, Pacheco (2010) esclarece que a educação voltada ao trabalho é compreendida como um meio de potencializar o desenvolvimento integral do ser humano, aprimorando sua capacidade de produzir conhecimentos por meio da interação prática com a realidade, visando sua emancipação. Dentro dessa concepção, configura-se uma educação direcionada à edificação de uma sociedade mais democrática, inclusiva e equilibrada tanto social quanto ambientalmente.

A formação humana integral pressupõe também o compromisso com a equidade, com a diversidade e com a justiça social. É uma formação que reconhece as desigualdades históricas e busca superá-las por meio da ampliação dos direitos educacionais. Para tanto, implica construir currículos que valorizem tanto os conhecimentos científicos quanto os saberes populares e culturais, promovendo a interdisciplinaridade e o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento.

> A transversalidade, entendida como a forma de organizar o trabalho didático, no caso da educação tecnológica, diz respeito principalmente ao diálogo com a educação e tecnologia. A tecnologia é elemento transversal presente no ensino, na pesquisa e na extensão, configurando-se como uma dimensão que ultrapassa os limites das simples aplicações técnicas e amplia-se aos aspectos socioeconômicos e culturais (Pacheco, 2010, p.17).

Portanto, ultrapassar os limites quando se busca uma formação humana integral, tem relação com o processo histórico de desafios que a EPT vem continuamente enfrentando na busca por uma educação libertadora e transformadora. Segundo Freire (2025a), a emancipação humana não pode ser construída a partir de processos que reforcem a alienação, pois a verdadeira libertação está vinculada a um movimento contínuo de humanização. Para o autor, esse processo não ocorre por meio da simples transmissão de ideias ou discursos vazios, mas se concretiza na práxis[2], entendida como a articulação entre ação e reflexão crítica dos sujeitos sobre a realidade, com o objetivo de transformá-la.

Neste sentido, a formação humana integral que implica os diferentes saberes e práticas em um processo formativo e abrangente está vinculado diretamente à amplitude de atuação dos IFs, os quais buscam integrar ensino, pesquisa e extensão na construção de uma formação comprometida não apenas com a qualificação profissional, mas também com o desenvolvimento crítico, cultural e social dos sujeitos. Ou seja, “Quanto mais me torno capaz de me afirmar como sujeito que pode conhecer, tanto melhor desempenho minha aptidão para fazê-lo” (Freire, 2025b, p. 121).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos princípios que orientam a EPT nos IFs evidencia que sua proposta educativa ultrapassa a lógica restrita da formação voltada exclusivamente ao mercado de trabalho. Os IFs constituem-se como espaços de construção de uma educação

[2] Para Sánchez Vázquez (2007) práxis remete à: “atividade material humana”; “transformadora do mundo e do próprio homem”; “real, objetiva é, ao mesmo tempo, ideal, subjetiva e consciente”. “A práxis não tem para nós um âmbito tão amplo que possa inclusive englobar a atividade teórica em si, nem tão limitado que se reduza a uma atividade meramente material” (Sánchez Vázquez, 2007, p. 394). Trata de “[...] atividade material, transformadora e adequada a fins. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, por outro lado, não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de fins e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica” (Sánchez Vázquez, 2007, p. 237).

comprometida com a emancipação humana, a democratização do conhecimento e a formação integral dos sujeitos, articulando ciência, cultura, tecnologia e trabalho em uma perspectiva crítica e transformadora.

Nesse contexto, conceitos como trabalho enquanto princípio educativo, politecnia, omnilateralidade e formação humana integral revelam-se centrais para compreender o papel transformador dos IFs. Tais fundamentos apontam para uma concepção de educação que busca superar a histórica dualidade entre formação intelectual e formação técnica, promovendo processos formativos capazes de desenvolver sujeitos críticos, autônomos e cientes de seu papel no contexto histórico e social.

Entretanto, consolidar essa perspectiva exige enfrentar desafios históricos, políticos e pedagógicos ainda presentes no campo da EPT. A efetivação de uma formação verdadeiramente integral demanda currículos integrados, práticas pedagógicas interdisciplinares, respeito e valorização de aspectos culturais, além da perpetuidade de políticas públicas educacionais comprometidas com a justiça social e com a democratização da educação.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para potencializar o reconhecimento do papel fundamental que os IFs desempenham na construção de uma educação pública, gratuita e de qualidade, comprometidos com a formação de sujeitos críticos, conscientes de seu papel no contexto histórico e social, capazes não apenas de se adaptar à realidade existente, mas de compreendê-la e transformá-la coletivamente em direção a uma sociedade mais democrática e inclusiva. Além disso, sugere-se pesquisas e produção de novos textos e conteúdos acerca da verticalização do ensino nos IFs, compreendendo-a também como um princípio estruturante da EPT, capaz de fortalecer itinerários formativos integrados e ampliar as possibilidades de formação humana integral ao longo da trajetória educacional dos estudantes.

REFERÊNCIAS

[1] ARANTES, Ana Kelly; COSTA, Márcia Helena Batista Corrêa. Dos Liceus aos Institutos Federais: 110 anos de história da rede federal. **ForSci.: r. cient. IFMG**, Formiga, v. 7, n. 2, e00697, jul./dez. 2019.

[2] BRASIL. **Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005.** Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11195.htm. Acesso em: 25 set. 2025.

[3] BRASIL. **Chamada pública MEC/SETEC n.º 001/2007**. Chamada Pública de Propostas para apoio ao Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica – Fase II. [2007]. Disponível em: https://memoria.ifrs.edu.br/wp-content/uploads/sites/4/tainacan-items/5012/14702/ADREI_00011.pdf. Acesso em: 24 nov. 2025.

[4] 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. Brasília. Casa Civil, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 05 jun. 2025.

[5] BRASIL. **Programas e ações da Setec, expansão da Rede Federal.** [2025]. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoes/expansao-da-rede-federal. Acesso em: 01 out. 2025.

[6] CASTAMAN, Ana Sara; RODRIGUES, Ricardo Antonio. O trabalho como princípio educativo no ensino integrado ao médio. **Revista eletrônica científica ensino interdisciplinar**, v. 6, p. 301-314, 2020a. Disponível em: https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/2291. Acesso em: 23 set. 2025.

[7] CASTAMAN, Ana Sara; RODRIGUES, Ricardo Antonio. Ensino Integrado: perspectivas e provocações. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 13, n. 2, p. 133-151, maio/ago, 2020b. Disponível em: https://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/14941. Acesso em: 21 jun. 2026.

[8] CHISTÉ, Priscila de Souza. **Formação humana em diálogo**: educação profissional, estética e arte. Vitória-ES: Edifes, 2017.

[9] CIAVATTA, Maria. A Formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Ensino Médio Integrado:** Concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005, p. 83-105.

[10] CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? Revista **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_politecnia_educacao_omnilateral.pdf. Acesso em: 25 set. 2025.

[11] DONADEL, Taigra Biasi; RODRIGUES, Ricardo Antonio; CASTAMAN, Ana Sara. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: travessia para uma nova sociedade. **Vértices**, Campos dos Goytacazes/RJ, v. 24, n. 2, p. 337-349, maio/ago. 2022. Disponível em: https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/16336/16103. Acesso em: 19 maio 2026.

[12] FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 92. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2025a.

[13] FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 80. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2025b.

[14] FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e trabalho:** bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. Florianópolis: Perspectiva, 2001.

[15] FRIGOTTO, Gaudêncio. **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio.** [2008]. Disponível em: http://www.ia.ufrrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/Educacao-MII/2SF/2-Frigotto2008.pdf. Acesso em: 21 jan. 2026.

[16] FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capital:** o papel da educação na construção contra hegemônica. Petrópolis: Vozes, 2011.

[17] GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

[18] LIMA, Erika Roberta; SILVA, Francisca Natália da; SILVA, Lenina Lopes Soares. **Formação humana integral nos documentos orientadores do ensino médio e da educação profissional** - IV Colóquio nacional: a produção do conhecimento em educação, IFRN, Natal, RN – 24 a 27 de julho de 2017, p.10.

[19] MANACORDA, Mário Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna.** Campinas: Alínea, 2007.

[20] MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

[21] MOURA, Dante Henrique; FILHO, Domingos Leite Lima; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63 out.-dez. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XBLGNCtcD9CvkMMxfq8NyQy/?format=pdf. Acesso em: 02 dez. 2025.

[22] PACHECO, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: IFRN, 2010.

[23] PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011.

[24] PACHECO, Eliezer. **Fundamentos Político-Pedagógico dos Institutos Federais.** Natal: IFRN, 2015.

[25] RAMOS, Marise. **História e política da Educação Profissional.** Curitiba, PR: Instituto Federal do Paraná, 2014.

[26] SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: São Paulo: CLACSO; Expressão Popular, 2007.

CAPÍTULO

14 Juventudes: uma discussão a partir da afiliação estudantil e suas dimensões

Andrea Rolim Felix Pinto, Ana Sara Castaman

1. INTRODUÇÃO

Compreender o significado da expressão "juventudes" exige ultrapassar concepções homogêneas e generalizantes que caracterizam a condição juvenil. Nesse sentido, ser jovem não corresponde a uma experiência única e universal, mas a um conjunto de vivências construídas histórica, social e culturalmente, atravessadas por fatores como classe social, gênero, raça, território, escolarização e trajetórias de vida (Dayrell, 2003; Spósito, 2005). Nesse sentido, o uso do termo "juventudes", no plural, evidencia a multiplicidade de modos de viver essa etapa da vida, reconhecendo os jovens como sujeitos sociais ativos, produtores de cultura, significados e formas próprias de inserção no mundo social (Dayrell, 2003).

Considerando a diversidade de perspectivas das juventudes, elementos essenciais da experiência juvenil podem ser subestimados, o que dificulta uma análise aprofundada das múltiplas realidades que permeiam essa geração (Spósito, 2005). Nesse contexto, os estereótipos assumem papel determinante na configuração das relações sociais, influenciando diretamente as interações entre estudantes, seus pares e professores no ambiente escolar (Dayrell; Carrano, 2014).

É nesse cenário, que a discussão sobre afiliação estudantil ganha relevância. Ingressar em uma nova etapa de ensino, especialmente no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP), mobiliza emoções, sentimentos, expectativas e desafios para os jovens. Vai muito além do que se adaptar a novas disciplinas, regras e rotinas, já que os estudantes precisam construir vínculos, com colegas, docentes e instituições. Dessa forma, o termo afiliação diz respeito a como esses sujeitos passam a gradativamente reconhecer-se como parte ou não do espaço escolar, apropriando-se de suas práticas, modo de funcionamento e relações que se estabelecem (Sampaio; Santos, 2015; Moretto; Grimm, 2025).

Neste afã, este texto propõe refletir sobre as juventudes a partir do conceito de afiliação estudantil, de modo a compreender como os jovens vivenciam seus processos de inserção, adaptação e construção de pertencimento no universo escolar, especialmente no contexto do EMIEP. Assim, o presente estudo, metodologicamente, caracteriza-se pela abordagem qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, construído por meio de pesquisa bibliográfica sobre o tema juventudes, EMIEP e afiliação estudantil. A discussão apoia-se, principalmente, nas contribuições de Alain Coulon (2008), articuladas a autores que investigam as experiências juvenis no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Este artigo está organizado em duas seções: a) discute os caminhos pelos quais os estudantes passam a construir o sentimento de fazer parte da escola, tomando como referência o conceito de afiliação estudantil; b) apresenta uma síntese conclusiva.

2. A CONSTRUÇÃO DO SENTIR-SE PARTE DA ESCOLA

As experiências juvenis dialogam diretamente com o conceito de afiliação, definido pelo Dicionário Online (2025) como substantivo feminino que implica em fazer parte do espaço em que se está inserido. Coulon (2008), em suas investigações sobre o ensino superior, formula o conceito de afiliação estudantil. Para o autor, afiliação estudantil compreende o processo pelo qual os estudantes passam a reconhecer-se como integrante da instituição de ensino, construindo vínculos sociais, culturais e acadêmicos que lhes permitem desenvolver autonomia e consolidar o senso de pertencimento.

O conceito de afiliação adaptado1 pode ser identificado em pesquisas como a de Dantas et al. (2021) e Senkevics e Carvalho (2023). No estudo de Dantas et al. (2021), verificou-se que a aplicação do conceito de afiliação mostrou-se viável, ainda que limitado. As autoras salientam que as dimensões propostas pelo sociólogo não contemplam integralmente as especificidades do contexto educacional analisado. De forma análoga, Mendes (2020) argumenta que a noção de afiliação é útil como instrumento de análise de permanência estudantil no ensino superior brasileiro, porém apresenta lacunas significativas. De acordo com Mendes (2020), quando formulado, o conceito não incorporou fatores estruturais determinantes, como os mecanismos institucionais que produzem desigualdades e exclusões, especialmente quando considerados os marcadores sociais de classe, raça, gênero e nacionalidades.

Coulon (2008), ao formular o conceito de afiliação, estabelece-o à noção de conceito de passagem proposto por Van Gennep (2011). Para esse antropólogo, as mudanças de status vivenciadas pelos sujeitos em uma comunidade não se concretizam de forma espontânea, mas tem sua estrutura construída a partir de um processo ritualístico composto por três períodos consecutivos: afastamento do grupo de origem, transição para uma nova condição e integração ao novo coletivo. O primeiro é caracterizado pelo impacto inicial decorrente do ingresso em uma instituição de nível superior, em que o acadêmico se depara com novas normas, linguagens e metodologias, ocasionando sensação de deslocamento, insegurança e incerteza. O segundo corresponde a fase de aprendizagem, na qual ocorre a compreensão e a internalização das regras da academia, nesse período, o estudante apropria-se gradualmente das práticas e competências exigidas. Por fim, a afiliação, em que o estudante é capaz de agir autonomamente, dominando as rotinas e identificando-se como membro da comunidade universitária.

Apesar de algumas críticas ao conceito, admite-se, assim como aponta Moretto (2025, p. 36) que, para Coulon (2008), o processo de afiliação estudantil pode ser analisado sob duas dimensões complementares: a intelectual e a institucional. A primeira diz respeito às exigências acadêmicas, como o domínio de conteúdo, as metodologias e competências cognitivas que são esperadas do estudante e que devem ser demonstradas ao longo da sua trajetória universitária. A segunda refere-se à capacidade de compreender e adaptar-se ao funcionamento da instituição, aprendendo a circular nos espaços, reconhecer e respeitar suas normas e lidar com as regras pertinentes ao cotidiano da academia. Dessa forma, a afiliação não se restringe apenas ao domínio dos saberes específicos dos cursos, mas também abrange a incorporação de códigos, valores, símbolos, linguagens próprias da cultura universitária, ainda que possam, em determinados contextos, ser questionados ou confrontados.

[1] Esta pesquisa adota tal conceito, adaptando-o para a modalidade da Educação Profissional e Tecnológica.

Moretto (2025) destaca que o ingresso e o sentimento de pertencimento a uma instituição educacional não se estabelecem de forma automática. Esse processo exige uma postura proativa e comprometida por parte do estudante, ao passo que cabe à instituição escolar desenvolver estratégias que favoreçam a inclusão, o acolhimento e a integração à sua cultura organizacional (Coulon, 2008; Dantas *et al*., 2021). Assim, ao se analisar a diversidade das juventudes pode-se compreender como os estudantes vivenciam a passagem entre etapas escolares, a exemplo do ensino fundamental para o EMIEP.

De acordo com Moretto (2025), mesmo diante da riqueza da diversidade juvenil presente nas instituições escolares, a qual se revela como fonte significativa de produção de conhecimento, de fortalecimento das interações, de ampliação das experiências e de valorização das expressões individuais e coletivas, é precisamente na passagem do ensino fundamental para o ensino médio que se evidencia a complexidade desse percurso na trajetória estudantil. Para os autores Vecchietti (2019), Cunha (2022) e Rosa (2022), é neste momento que os jovens enfrentam decisões determinantes para o seu itinerário formativo. Entre essas escolhas incluem-se a seleção de uma nova escola, a opção pela modalidade de ensino mais adequada e a adaptação a um novo contexto educativo, caracterizado por distintas condições estruturais, colegas, professores e metodologias de aprendizagem, aspectos que podem emergir sentimentos de ansiedade e insegurança nos estudantes. Durante esse período de transição, os jovens enfrentam novas experiências e desafios, atravessando uma fase de construção da identidade e buscando (re)definir seu papel dentro dos contextos sociais aos quais pertencem (Coulon, 2008; Rosa, 2022).

Segundo Krominski e Fonseca (2023), a transição escolar deve ser entendida como um processo complexo, que envolve diversos aspectos do percurso educativo. No âmbito do espaço escolar, essas transições integram o funcionamento do sistema educacional, refletindo a movimentação dos estudantes ao longo das etapas sequenciais estabelecidas na educação formal. Santos (1991) e Saragoça *et al.* (2011) enfatizam que o conceito de "transição escolar" refere-se à passagem dos estudantes por diferentes níveis ou sistemas educacionais ao longo do processo de escolarização na Educação Básica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2013), ao definirem a organização dessa etapa da educação, apontam que cada nível de ensino possui finalidades, princípios, objetivos e diretrizes próprias. Nesse contexto, enfatiza-se a importância de garantir uma transição contínua e articulada, que evite tensões e rupturas, assegurando a permanência dos processos singulares de aprendizagem e desenvolvimento (Krominski; Fonseca, 2023).

Para os estudantes que ingressam no EMIEP, a jornada escolar implica em maior dedicação devido ao aumento da carga horária e aprofundamento dos conteúdos (Cunha, 2022). No decurso deste processo de transição, o EMIEP configura-se como um contexto educativo específico, que amplia simultaneamente os desafios de ordem formativa e as potencialidades de desenvolvimento juvenil. Trata-se de uma modalidade destinada a este público, cuja análise exige a consideração das singularidades próprias da adolescência. Nesta fase, o lócus do conhecimento sofre uma reorganização onde as referências parentais perdem centralidade, enquanto a constituição da identidade e autonomia ocorre em contraposição a tais discursos, sendo progressivamente estruturada a partir das interações horizontais estabelecidas entre os pares (Coulon, 2008).

Para Coulon (2008), Vecchietti (2019) e Cunha (2022), durante o processo de transição experienciado pelos estudantes há a ocorrência de rompimentos simultâneos, que incluem uma maior autonomia na tomada de decisões, diminuição do tutelamento[2] na relação professor-aluno e ampliação de novos vínculos construídos por meio da interação com os colegas. Moretto (2025, p. 32) enfatiza que, "Somado a esses fatores, a própria condição de estudante ingressante está em processo de construção de sua 'nova' identidade social".

Freitas (2013) salienta a necessidade de acompanhar os estudantes ingressantes na instituição escolar, pois, além de serem jovens, muitos chegam entusiasmados e com expectativas elevadas por se tornarem parte integrante de instituições como os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), devido ao seu reconhecimento social e histórico. Contudo, esses jovens podem experimentar frustração ao perceberem que a realidade institucional demanda maior independência e proatividade de sua parte. Complementarmente, Gomes (2018) e Jost (2019) observam que, para muitos estudantes, o momento de ingresso é permeado por empolgação, mas também pode despertar sentimentos de ansiedade. Apesar da satisfação inicial com a aprovação no exame de acesso a uma instituição federal, muitos ingressantes experimentam uma inadequação com as exigências acadêmicas. O excesso de atividades configura um desafio que compromete a motivação em relação ao curso.

Vecchietti (2019) admite que a adaptação ao novo cenário é muito particular, sendo tranquila para alguns estudantes, enquanto que para outros, é um desafio a ser superado, já que implica a mudança de espaço físico e pedagógico, o relacionamento com novos colegas, o tamanho da escola, os problemas na produção do conhecimento, as inúmeras atividades e avaliações que culminam em um aumento da responsabilidade. Além disso, escolher o curso a ser percorrido no EMIEP é um momento delicado para os estudantes que estão concluindo o ensino fundamental, o que gera insegurança, medo e tensão.

Gomes (2018) e Cunha (2022) apontam que a passagem do ensino fundamental para o EMIEP abarca diferenciados aspectos, como a necessidade de estabelecer novos vínculos sociais, o convívio diário com servidores altamente qualificados, além de transitar em um espaço físico mais amplo, marcado pelo maior fluxo de pessoas e pela formação voltada ao mundo do trabalho. Deve-se considerar ainda que os estudantes se deparam com um aumento do número de componentes curriculares e tarefas escolares, com a diversidade cultural presente na instituição e a adaptação no convívio entre jovens de diferentes níveis educacionais, englobando também, os do ensino superior. Menciona-se que os IFs não possuem a oferta de ensino fundamental, dessa forma, ao ingressarem na instituição, os estudantes se deparam com um local diferente da sua cultura escolar, e com uma proposta de ensino distinta (Cunha, 2022).

Além disso, deve-se considerar os desafios das instituições educacionais, em relação à expectativa de proporcionar a entrada e integração dos estudantes no contexto escolar, oferecendo suporte para que os mesmos desenvolvam um senso de comunidade e vínculo com a escola (Vecchietti, 2019; Rosa; Zucolotto, 2021; Rosa, 2022). Existem poucos estudos empíricos que examinam as perspectivas dos estudantes sobre essa transição (Rosa; Zucolotto, 2021), ressaltando a relevância de políticas públicas para tal Educação. A escola nesse processo também merece atenção especial dos autores que

[2] Tutelamento é o acompanhamento formativo do estudante. O professor orienta e apoia os estudantes durante a sua adaptação e o seu desenvolvimento acadêmico com o objetivo de emancipar social e intelectualmente o estudante (Coulon, 2008; Dantas *et al*., 2021).

destacaram a necessidade de programas e ações direcionadas de apoio pedagógico para auxiliar os estudantes na tomada de decisões educacionais e no ajuste ao ensino médio. Outrossim, Vecchietti (2019) argumenta sobre a premissa de apoiar uma transição mais coesa e significativa para desenvolver autonomia e maturidade pessoal nos jovens e prepará-los progressivamente para o mundo do trabalho. Sob essa perspectiva, a afiliação dos estudantes é vital para o senso de pertencimento à escola e para a produção do conhecimento. Estudantes que são valorizados, respeitados e apoiados participam mais ativamente na produção do conhecimento. De forma geral, têm mais probabilidade de se envolver na escola e, como resultado, garantir o sucesso acadêmico (Coulon, 2008; Santos; Sampaio, 2015).

Por fim, explica-se o motivo de assumir, para esta investigação, o conceito de afiliação desenvolvido por Alain Coulon (2008). Compreende-se que ele oferece uma base analítica consistente para pensar os processos de inserção, adaptação e produção de sentidos vivenciados pelos estudantes no cotidiano da instituição escolar. A afiliação permite olhar para o modo como os sujeitos aprendem a estar na escola, reconhecer seus códigos, suas normas e suas formas de funcionamento, construindo, a partir disso, significados sobre sua presença e permanência nesse espaço.

Ainda que a ideia de afiliação tenha foco no sujeito e, por si só, não seja suficiente para abarcar as desigualdades e exclusões que atravessam as trajetórias juvenis, especialmente aquelas marcadas por classe social, raça, gênero e nacionalidade, entende-se que o conceito constitui uma chave interpretativa para compreender a relação entre os estudantes e a instituição. Em particular, permite analisar como se dá o aprendizado das regras, práticas e expectativas que organizam a vida escolar, sem perder de vista que esse processo não ocorre de forma homogênea, bem como necessita ser apreendido a partir do contexto histórico e social dos interlocutores. Essa perspectiva possibilita tensionar o próprio conceito, explicitando seus alcances e limites diante das desigualdades sociais, e entender como tais desigualdades se materializam no cotidiano escolar e nas experiências concretas de pertencimento no EMIEP.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, percebeu-se que discutir juventudes a partir da afiliação estudantil exige olhar para a escola para além das avaliações, do desempenho acadêmico e dos resultados escolares. A experiência dos jovens no espaço educativo é atravessada por sentimentos, expectativas, inseguranças, descobertas e relações construídas no cotidiano. São novas regras, dinâmicas institucionais, vínculos e sentidos de pertencimento. Nesse percurso, a afiliação mostrou-se uma importante possibilidade de compreensão sobre como os estudantes passam, gradualmente, a sentir ou não pertencimento.

As discussões desenvolvidas também evidenciaram que os processos de transição escolar, especialmente a passagem do ensino fundamental para o EMIEP, são vividos de maneira intensa pelos jovens. Ao mesmo tempo em que surgem novas possibilidades de aprendizagem, autonomia e convivência, aparecem desafios relacionados às exigências acadêmicas, às mudanças nas relações sociais e à adaptação a um cotidiano diferente do anteriormente vivido. Cada estudante atravessa esse processo de forma única, marcado por sua trajetória, pelas condições sociais que o cercam e pelas experiências que carrega consigo.

Nesse sentido, embora o conceito de afiliação contribua significativamente para pensar essas experiências, ele não explica, sozinho, todas as complexidades presentes nas trajetórias juvenis. Ainda assim, permite lançar um olhar mais atento e sensível para os modos como os jovens constroem suas relações com a escola e reforça a premissa de práticas educativas mais humanas, acolhedoras e comprometidas com a permanência e o sentimento de pertencimento dos estudantes.

REFERÊNCIAS

[1] BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização. Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em: 13 set. 2025.

[2] COULON, Alain. **A condição de estudante:** a entrada na vida universitária. Salvador: EDUFBA, 2008.

[3] CUNHA, Jéssica de Almeida. **Entre pontes e abismos:** a transição do ensino fundamental para o ensino médio integrado sob o olhar de alunos ingressantes. 2022. 199 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2022. Disponível em: http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/871. Acesso em: 13 set. 2025.

[4] DANTAS, Lys Maria Vinhaes *et al*. Afiliação no sexto ano do ensino fundamental sob o olhar dos alunos. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 51, 2021. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/7322. Acesso em: 21 jun. 2026.

[5] DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782003000300004&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 21 jun. 2026.

[6] DAYRELL, Juarez Tarcísio; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). **Juventude e Ensino Médio.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 101-133.

[7] DICIO ONLINE. Dicionário online de Portugês. **Afiliação.** [2025]. Disponível em: https://www.dicio.com.br/aurelio-2/. Acesso em: 06 jul. 2025.

[8] FREITAS, Patrícia Fernandes de. **Formação de estudantes do ensino técnico integrado:** as interfaces da qualificação e da(s) competência(s). 2013. 185f. Dissertação (Mestrado) – Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/7570/1/2013-DIS-PFFREITAS.pdf. Acesso em: 12 set. 2025.

[9] GOMES, Amanda Cristina. Estratégias de intervenção escolar para estudantes em transição: acolhimento, pertencimento e participação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 73, p. 1-20, 2018.

[10] JOST, Itagiane. **Ingresso de jovens no ensino médio:** práticas de acolhimento nos cursos técnicos integrados no IFFar Campus São Vicente do Sul. 2019. 111f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal Farroupilha, Campus Jaguari, Jaguari, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7901528. Acesso em: 14 set. 2025.

[11] KROMINSKI, Vanessa de Jesus; FONSECA, Débora Cristina. Transição escolar: desafios do acesso e permanência na educação para a juventude do Distrito Federal. **Revista Educação em Contexto,** Goiânia, v. 2, n. 2, 2023. Disponível em: https://revistaseduc.educacao.go.gov.br/index.php/rec/article/view/86. Acesso em: 21 jun. 2026.

[12] MENDES, Maíra Tavares. Crítica ao conceito de afiliação de Alain Coulon: implicações para a permanência estudantil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 36, p. 1-18, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/v36/1982-6621-edur-36-e222346.pdf. Acesso em: 21 jun. 2026.

[13] MORETTO, Gabriela Boemer Amaral. **A Perspectiva estudantil sobre a afiliação no ensino médio integrado à Educação Profissional:** um estudo com estudantes do Instituto Federal Catarinense (IFC), Campus Blumenau. 2025. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional, Científica e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense, Campus Blumenau, Santa Catarina, Blumenau, 2025. Disponível em: https://profept.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/54/2025/08/DISSERTACAO-E-PRODUTO-EDUCACIONAL-_-GABRIELA-BOEMER-AMARAL-MORETTO-2.pdf. Acesso em: 13 set. 2025.

[14] MORETTO, Milena; GRIMM, Viviane. Afiliação estudantil no Ensino Médio Integrado: percepções de estudantes no Instituto Federal Catarinense Campus Blumenau. **SciELO Preprints**, 2025. Disponível em: https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/12215. Acesso em: 13 maio 2026.

[15] ROSA, Renan Silveiro. **Podcast educacional como recurso pedagógico:** práticas educativas sobre juventude, trabalho e transição para o ensino médio em uma escola de ensino fundamental de Alvorada/RS. 2022. 162f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, *Campus* Porto Alegre, Porto Alegre, 2022. Disponível em: https://dspace.ifrs.edu.br/handle/123456789/738. Acesso em: 14 set. 2025.

[16] ROSA, Renan Silveiro; ZUCOLOTTO, Andréia Modrzejewski. O estado do conhecimento das pesquisas realizadas no contexto da transição do ensino fundamental para o ensino médio. *In*: PIZZATO, Michelle Camara; ESCOTT, Clarice Monteiro; SOARES, Rhuany. **Educação Profissional e Tecnológica:** Práticas, organização e memórias. Belo Horizonte– MG: Poisson, 2021. p. 49-61. Disponível em: https://poisson.com.br/livros/individuais/PROFEPT/. Acesso em: 14 set. 2025.

[17] SAMPAIO, Sônia Maria Rocha; SANTOS, Georgina Gonçalves dos. A teoria da afiliação: notas para pensar a adaptação de novos públicos ao ensino superior. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 10. n. 1, p. 202-214, jan./abr. 2015.

[18] SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

[19] SANTOS, Georgina Gonçalves dos; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. Afiliação intelectual e institucional de estudantes universitários. *In:* CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 2015, João Pessoa. **Anais**. João Pessoa: Realize Editora, 2015.

[20] SARAGOÇA, José *et al.* Efeitos das transições escolares no rendimento acadêmico: os capitais econômico, cultural e social como fatores explicativos, num estudo longitudinal interdisciplinar com alunos portugueses. *In*: Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais - Diversidades e (Des) Igualdades, 11, 2011, Salvador. **Anais.** Salvador: UFBA, 2011.

[21] SENKEVICS, Adriano Souza; CARVALHO, Marília Pinto de. Ofício de vestibulando: impasses da juventude na transição para o ensino superior. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 49, p. 1-20, 2023.

[22] SPÓSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. *In:* ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da juventude brasileira:** análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania/Ed. Fundação Perseu Abramo, 2005.

[23] VAN GENNEP, Arnold. **Rituais de Passagem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

[24] VECCHIETTI, Mirelle Cândido. **As trajetórias entre o ensino fundamental e o ensino médio na voz dos adolescentes:** um diálogo com a educação profissional. 2019. 132f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2019. Disponível em: https://repositorio.ifsc.edu.br/bitstream/handle/123456789/1147/DISSERTAÇÃO_Mirelle_Candido_Vecchietti.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 14 set. 2025.

CAPÍTULO 15

O papel formativo da gestão de pessoas: a percepção dos servidores da DGP do IFRS sobre a articulação de suas atividades com a EPT

Nilton Carlos Ribeiro Loureiro, Sérgio Wesner Viana

1. INTRODUÇÃO

A atuação dos servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), em especial no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), abrange uma ampla diversidade de funções que sustentam o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão. No entanto, a percepção que originou este estudo emerge da vivência concreta na Diretoria de Gestão de Pessoas (DGP) da Reitoria do IFRS: Como os próprios servidores dessa unidade percebem a articulação entre suas atividades profissionais e de que modo identificam sua contribuição para os processos formativos e para a missão educativa da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)?

A DGP é responsável por ações fundamentais como seleção, acolhimento, formação e desenvolvimento dos servidores, desempenhando um papel estratégico na organização institucional. O trabalho que sustenta as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão deve ser compreendido como esforço que contribui para a formação humana integral e para a emancipação do sujeito. O foco desta investigação está em analisar como essa percepção é construída e como pode superar a dicotomia atividade-meio/atividade-fim, transformando o trabalho administrativo em elemento conscientemente educativo.

A relevância do estudo articula-se à linha de pesquisa Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT e ao Macroprojeto do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Considerando que a EPT pressupõe uma formação omnilateral e integrada do sujeito, conforme defendem Frigotto (2001), Moura (2007) Pacheco (2011) e Pacheco (2011), este artigo justifica-se pela necessidade de integrar as atividades estratégicas da DGP à finalidade educativa da instituição, fortalecendo a identidade institucional dos servidores ao reconhecer o caráter educativo de seu trabalho.

O objetivo deste artigo é analisar, por meio de revisão teórica e levantamento do estado da arte, a articulação entre as atividades dos servidores da DGP da Reitoria do IFRS e os fundamentos da EPT, discutindo como a percepção dos servidores sobre essa articulação pode contribuir para o fortalecimento da identidade institucional e para a superação da dicotomia atividade-meio/atividade-fim. O texto organiza-se em três partes: Metodologia (trabalho e educação, dualidade estrutural, formação humana integral e papel estratégico da Gestão de Pessoas), Resultados e discussão, e Considerações finais.

2. METODOLOGIA

2.1. TRABALHO E EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS

A compreensão da EPT exige, primeiramente, uma reflexão sobre o conceito de trabalho em sua dimensão ontológica. Saviani (2007, p. 154) aponta que o trabalho é o que torna o homem um ser humano, diferenciando o ser natural do ser social à medida que o homem age sobre a natureza e a transforma em função das necessidades humanas. Complementando esse conceito, Borges (2017, p. 103) afirma que "aquilo que define o homem como ser, para além do mundo natural, é o trabalho".

O que diferencia o homem dos demais animais é a consciência, o planejamento e o objetivo futuro que orientam sua ação sobre o mundo, beneficiando a si mesmo e à sociedade (Borges, 2017). Saviani (2007, p. 154) sintetiza que "a essência humana não é, então, dada ao homem [...] Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho". Trata-se de um processo histórico que se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo.

Dessa perspectiva deriva uma conclusão essencial para a EPT: trabalho e educação são inseparáveis em sua origem. Como afirma Saviani (2007, p. 154), "os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando". O trabalho assume, portanto, função educativa desde as sociedades primitivas. Com o desenvolvimento das formas de produção e o surgimento das sociedades de classe, essa unidade originária foi sendo progressivamente rompida.

A palavra escola deriva do grego *scholé*, que significa o lugar do ócio, tempo livre, evidenciando que a instituição escolar surgiu como privilégio dos que não precisavam trabalhar (Saviani, 2007, p. 155). O autor conclui que, nas sociedades de classes, "a relação entre trabalho e educação tende a manifestar-se na forma da separação entre escola e produção" (Saviani, 2007, p. 157).

No caso dos servidores da DGP da Reitoria do IFRS, a aplicação cotidiana do trabalho ao recrutar, capacitar e desenvolver pessoas, envolve a produção e a transmissão de saberes técnicos que são cruciais para o funcionamento institucional e para a efetividade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Esses saberes, muitas vezes aprendidos e validados na prática, constituem uma formação educativa que se manifesta no dia a dia da instituição.

2.2. DUALIDADE ESTRUTURAL E SEUS REFLEXOS NO TRABALHO ADMINISTRATIVO

A dualidade estrutural é traço constitutivo da história da EPT no Brasil. Conforme afirma Moura (2007, p. 6), "a educação profissional no Brasil tem, portanto, a sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de 'amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte'". De um lado, uma educação propedêutica para as elites, orientada à continuidade dos estudos; de outro, a formação profissionalizante para as classes populares, voltada ao mercado de trabalho.

As reformas de Gustavo Capanema nas décadas de 1930 e 1940 consolidaram essa divisão ao estruturar o ensino em dois ramos distintos. A Lei n.º 5.692/1971 tentou universalizar o ensino profissionalizante, mas, como destaca Moura (2007, p. 13), a ausência de financiamento adequado e de formação de professores comprometeu sua implementação nas escolas públicas, enquanto as privadas se eximiram de sua aplicação. Esse processo reforçou a separação entre a escola das elites e a escola formadora de trabalhadores para atender às demandas produtivas imediatas.

Essa realidade da dualidade estrutural que separa o trabalho intelectual do manual e, por consequência, a atividade-fim da atividade-meio, ainda se manifesta nos ambientes institucionais. As ações da DGP, embora estratégicas para o funcionamento do IFRS, são frequentemente compreendidas como suporte burocrático. Paro (2017) analisa como a estrutura escolar reproduz, em seu interior, as contradições da sociedade mais ampla, naturalizando a subordinação das funções administrativas às pedagógicas. O desafio para a Gestão de Pessoas reside em superar essa percepção, para que o trabalho seja compreendido em sua dimensão ontológica e como princípio educativo.

A busca pelo reconhecimento do papel educativo dos servidores da DGP e pela integração pedagógica de suas atuações visa justamente à "quebra da hierarquização de saberes", em conformidade com o projeto emancipatório da Rede Federal. Como afirma Pacheco (2011, p. 8):

> [...] todos aqueles que interagem com educandos são educadores, cada um dentro da especificidade de sua tarefa. Professores, técnicos, funcionários e tantos outros são todos trabalhadores em educação. Suas atuações na escola devem ser integradas pedagogicamente, tendo o reconhecimento da escola enquanto ação educativa (Pacheco, 2011, p. 8).

2.3. FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL E O PAPEL ESTRATÉGICO DA GESTÃO DE PESSOAS NOS INSTITUTOS FEDERAIS

A proposta formativa dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) rompe com a lógica tradicional de uma educação voltada apenas à inserção no mercado. Seu projeto político-pedagógico fundamenta-se na articulação entre ciência, trabalho, cultura e tecnologia, com vistas à formação humana integral. Como afirma Pacheco (2011, p. 11), "nosso objetivo central não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho".

Para Frigotto (2001, p. 82), uma educação profissional emancipadora deve defender uma formação omnilateral, tecnológica ou politécnica, formadora de sujeitos autônomos e protagonistas de cidadania ativa. Assim, a formação humana integral articula-se diretamente à dimensão ética e política do processo educativo, consolidando-se como base para a construção de uma sociedade democrática, solidária e igualitária.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), oficializada pela Lei n.º 11.892/2008, representa uma das mais significativas políticas públicas de educação implementadas no Brasil. Os Institutos Federais configuram-se como "uma proposta inovadora no campo da educação no Brasil", ao propor um modelo de formação que integra os diferentes níveis de formação profissional e tecnológica em um único projeto pedagógico (Silva, 2023, p. 9).

A tese de Souza (2019, p. 23) demonstra a dimensão do processo de implantação do IFRS: em oito anos, foram construídos quatorze novos campi, concursados mais de mil e duzentos novos servidores, e o número de alunos saltou de cinco mil para vinte e cinco mil. Esse crescimento acelerado evidencia que a consolidação dos Institutos dependeu crucialmente de políticas e práticas de gestão, especialmente de Gestão de Pessoas, para integrar centenas de novos profissionais à cultura institucional da EPT.

Pacheco (2023, p. 12, prefácio), em obra organizada por Silva, alerta que muitos dos novos servidores, ao chegarem aos IFs sem formação específica sobre o Projeto Político-Pedagógico da instituição, tendem a reproduzir modelos universitários ou burocráticos que não dialogam com os princípios da EPT. Nesse cenário, a ausência de formação inicial em EPT para os servidores de Gestão de Pessoas contribuiu para a permanência do senso comum de que seu trabalho se resumia a atividades-meio.

A DGP da Reitoria do IFRS, ao longo do processo de expansão institucional, passou a desempenhar papel estratégico na consolidação da missão educativa da Rede Federal. Entre 2012 e 2017, as ações registradas nos canais institucionais evidenciam iniciativas como a construção do Programa de Capacitação, a oferta de cursos de formação para equipes de Recursos Humanos, a realização de seminários de ambientação institucional, encontros da Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD) e editais de bolsas de estudo, além da regulamentação de fluxos e processos referentes à participação em ações de capacitação (IFRS, 2025). Essas ações evidenciam que a DGP não atua apenas como setor burocrático, mas como agente ativo na construção da cultura institucional e no desenvolvimento das pessoas que sustentam a missão educativa da EPT.

Investigar a percepção dos servidores da DGP sobre essa articulação é, portanto, fundamental para compreender como os saberes técnico-administrativos dialogam com a identidade institucional e com a proposta de formação integral que orienta a EPT. Retomando Frigotto (2001, p. 84): "a utopia é que nos ajuda a afirmar os princípios da igualdade, solidariedade e a generosidade humana".

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O levantamento das produções científicas foi realizado nas bases SciELO, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Observatório do ProfEPT e Google Acadêmico, utilizando descritores como "Gestão de Pessoas", "Educação Profissional e Tecnológica", "Servidores TAE", "identidade institucional" e "formação integral". A análise evidenciou a escassez de estudos que articulem especificamente a Gestão de Pessoas à dimensão pedagógica da EPT, o que reforça a relevância e a originalidade desta pesquisa.

A maioria das produções identificadas foca em Técnicos-Administrativos em Educação (TAEs) lotados em campi ou no atendimento direto ao estudante. Esta investigação, ao contrário, propõe analisar a unidade administrativa estratégica da Reitoria — a DGP — como espaço potencialmente pedagógico, com ênfase na percepção dos próprios servidores que nela atuam. O Quadro 1 sintetiza os principais estudos analisados, suas contribuições e suas limitações em relação ao foco desta pesquisa.

Quadro 1 – Síntese do Estado da Arte sobre TAEs, Gestão de Pessoas e EPT

Autor/Ano	Tema	Principais resultados	Contribuição para esta pesquisa	Limitação em relação ao foco
WOLNIEWICZ (2019)	Identidade profissional do TAE na EPT	Identidade dinâmica e construída socialmente; TAEs se reconhecem como participantes do processo educativo.	Fundamenta a discussão sobre identidade institucional dos servidores da DGP.	Foca em TAEs dos campus; não aborda especificamente servidores de Gestão de Pessoas da Reitoria.
VALLE (2014)	Trabalho secundarizado dos TAEs da UFMG	Estratégias de superação da subalternidade; potencial de inserção como sujeitos do processo educativo.	Sustenta a ideia de subalternidade e necessidade de pertencimento institucional.	Contexto universitário; não contempla Institutos Federais nem unidades de GP.
MONLEVADE (2009)	Identidade de trabalhadores não docentes	Invisibilidade histórica; necessidade de reconhecimento como educadores profissionais.	Justifica que servidores da DGP são trabalhadores em educação com caráter educativo intrínseco.	Análise histórica ampla; não focaliza especificamente a Gestão de Pessoas na EPT.
ROSSKOPF (2020)	Autorreconhecimento profissional do TAE no IFSul	Aponta a necessidade de reconhecimento do TAE como participante do processo educativo	Contribui para a discussão sobre percepção do papel institucional dos servidores da DGP.	Foco no câmpus; não aborda unidade de Gestão de Pessoas da Reitoria.
SCHUCH (2020)	Trabalho do TAE na EPT: ação formativa no IFSul	Trabalho técnico como mediação indispensável; formação em EPT amplia percepção do papel educativo.	Sustenta a dimensão formativa do trabalho administrativo e o papel da formação para a DGP.	Ação formativa em câmpus; não analisa a percepção de servidores de Gestão de Pessoas da Reitoria.
DIAS (2022)	Gestão de Pessoas e formação de TAEs no IFG	Formação com foco técnico e gerencial; pouca abordagem dos fundamentos da EPT.	Justifica a DGP como espaço para integrar saberes técnicos e princípios da EPT.	Foca na formação ofertada pela GP; não investiga a percepção dos próprios servidores da GP.
FURTADO (2020)	Percepções de TAEs sobre o ensino médio integrado	Desconhecimento dos fundamentos da formação omnilateral e dos objetivos institucionais dos IFs.	Reforça a necessidade de alinhamento entre atuação dos servidores da DGP e fundamentos da EPT.	Foco em TAEs de câmpus; não aborda servidores de Gestão de Pessoas da Reitoria.
CASCAES (2021)	Condições para atuação estratégica das unidades de GP nos IFs	Identificou 10 condições intraorganizacionais que favorecem a atuação estratégica da Gestão de Pessoas nos IFs;	Fundamenta a análise estratégica da DGP e a necessidade de formação específica para seus servidores.	Foca nas condições organizacionais da GP; não investiga a percepção dos servidores sobre dimensão educativa.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados da BDTD, Portal de Periódicos da CAPES, Observatório do ProfEPT e Google Acadêmico (2026).

A investigação sobre os sujeitos da RFEPCT tem evidenciado que a identidade profissional do TAE vem sendo historicamente associada a funções de natureza administrativa e de suporte institucional. Wolniewicz (2019) analisa a construção identitária do TAE como processo de "sair dos bastidores", argumentando que essa identidade é dinâmica, complexa e construída socialmente, mas persistentemente marcada pela percepção de papel secundário e falta de reconhecimento. Valle (2014)

corrobora essa visão ao tratar do trabalho secundarizado e da necessidade de superação da subalternidade para garantir o pertencimento institucional.

Rosskopf (2020) conclui que há necessidade premente de quebrar o paradigma que separa quem executa a atividade-meio de quem realiza a atividade-fim. Schuch (2020) demonstrou, por meio de ação formativa, que o trabalho técnico atua como base de sustentação para que a dimensão acadêmica ocorra, funcionando como mediação indispensável para o alcance dos objetivos institucionais, e que a percepção do próprio servidor sobre seu papel é condição para sua inserção nos fins educativos da escola.

Dias (2022) observa que a formação ofertada aos técnico-administrativos no Instituto Federal de Goiás (IFG) apresenta foco predominante em competências técnicas e gerenciais, com pouca ênfase nos fundamentos da EPT. Furtado (2020) corrobora ao evidenciar o desconhecimento, por parte dos técnico-administrativos, dos princípios da formação omnilateral e dos objetivos institucionais dos IFs. Cascaes (2021) aprofunda essa perspectiva ao investigar as condições intraorganizacionais que favorecem a atuação estratégica das unidades de Gestão de Pessoas nos IFs, identificando que essas unidades desenvolvem entre 21% e 47% das práticas estratégicas analisadas, resultado expressivamente inferior ao das universidades federais, e que a formação específica dos servidores de Gestão de Pessoas é uma das condições que mais favorecem sua atuação estratégica.

A originalidade desta pesquisa reside em compreender como a mediação da Gestão de Pessoas pode contribuir para a superação de uma concepção estritamente burocrática do trabalho administrativo, aproximando-se dos princípios da Formação Humana Integral. Enquanto a literatura revisada concentra-se majoritariamente em TAEs de campi ou no atendimento direto ao estudante, este estudo foca na DGP da Reitoria do IFRS como unidade administrativa estratégica, cujas atividades apresentam potencial formativo a ser compreendida a partir da percepção dos próprios servidores que nela atuam.

A dimensão aplicada desta investigação manifesta-se na proposta de elaboração de um Produto Educacional (PE) que sistematize os saberes técnicos da DGP da Reitoria do IFRS em articulação com os fundamentos da EPT, conforme as diretrizes do ProfEPT. O formato final do PE, que poderá ser um guia digital, uma plataforma interativa, um plano de ação formativa ou outro material didático, será definido a partir dos resultados da pesquisa empírica, que inclui entrevistas semiestruturadas, observação participante e grupo focal com os servidores da DGP.

Independentemente de seu formato, o PE terá como finalidades centrais: (a) atuar como instrumento que estimule a reflexão crítica dos servidores da DGP sobre a dimensão intrinsecamente educativa de suas atividades; (b) fortalecer a identidade institucional, auxiliando o servidor a se reconhecer como trabalhador em educação e a reforçar o alinhamento de suas práticas com os fundamentos da EPT; e (c) oferecer material com potencial replicável para a formação inicial e continuada de novos servidores da Reitoria, podendo servir de referência para outras unidades do IFRS e da Rede Federal.

A construção colaborativa do PE, desenvolvida em estreita associação com os próprios servidores da DGP, é, em si mesma, uma prática formativa coerente com os princípios da EPT. Ao participar da elaboração de um instrumento que sistematiza e valoriza seus saberes, os servidores vivenciam um processo de reflexão sobre sua própria prática, desenvolvendo maior consciência sobre o papel educativo que desempenham. O PE será avaliado pelos participantes da pesquisa por meio de grupo focal, e a dissertação incluirá o relato fundamentado de sua elaboração e aplicação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou discutir, por meio da revisão teórica e do levantamento do estado da arte, o potencial formativo das atividades desenvolvidas pelos servidores da Diretoria de Gestão de Pessoas da Reitoria do IFRS no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Os referenciais analisados permitem compreender que os processos formativos não se restringem aos espaços tradicionalmente associados ao ensino, mas podem estar presentes em diferentes práticas institucionais que contribuem para o fortalecimento da identidade institucional, para o desenvolvimento dos servidores e para a consolidação da missão educativa dos Institutos Federais. Nesse sentido, a forma como os servidores da DGP percebe e articula suas atividades aos fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica constitui o problema central da pesquisa em desenvolvimento, cujos resultados empíricos ainda serão produzidos e analisados.

A articulação entre os conceitos de trabalho como princípio educativo (Saviani, 2007), dualidade estrutural (Moura, 2007), formação humana integral (Frigotto, 2001; Pacheco, 2011), oferece referencial teórico robusto para compreender essa problemática e propor caminhos de superação.

A revisão da literatura evidencia uma lacuna relevante: os estudos existentes concentram-se majoritariamente em técnico-administrativos de campi ou no atendimento direto ao estudante, sem investigar especificamente as unidades de Gestão de Pessoas das Reitorias e a percepção de seus servidores sobre a dimensão formativa de suas atividades. Este estudo contribui para preencher essa lacuna ao propor que a DGP do IFRS seja investigada a partir dessa perspectiva.

O problema central desta pesquisa, como os servidores da DGP da Reitoria do IFRS percebem a articulação entre suas atividades técnico-administrativas e a missão formativa da EPT, e como essa percepção se relaciona com o fortalecimento da identidade institucional, permanece como objeto de investigação empírica em andamento. A análise da percepção desses servidores, por meio de entrevistas semiestruturadas e observação participante, permitirá identificar práticas e saberes que, sistematizados no Produto Educacional, poderão contribuir concretamente para a formação inicial e continuada dos servidores da unidade.

Como horizonte inspirador, retomamos Frigotto (2001, p. 84): "a utopia é que nos ajuda a afirmar os princípios da igualdade, solidariedade e a generosidade humana". É com essa perspectiva que este trabalho se insere no campo da EPT — não apenas para descrever uma realidade, mas para contribuir com sua transformação, reconhecendo na Gestão de Pessoas um espaço de humanização e formação integral a ser conscientemente cultivado nos Institutos Federais.

REFERÊNCIAS

[1] BORGES, Liliam Faria Porto. Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 45, p. 101-126, jul./set. 2017. Disponível em: https://doi.org/10.21680/1981-1802.2017v55n45ID12747. Acesso em: 07 jun. 2025.

[2] BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, 12 ago. 1971. Revogada pela Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 15 jun. 2026.

[3] BRASIL. Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 dez. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 06 nov. 2025.

[4] CASCAES, Danielle Christiane Tiefensee. **Condições para a atuação estratégica das unidades de gestão de pessoas dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2021. 215 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) — Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

[5] DIAS, José Renato Oliveira. **Gestão de pessoas do Instituto Federal de Goiás:** o processo de formação dos servidores técnico-administrativos em educação no contexto da educação profissional e tecnológica. 2022. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Anápolis, 2022.

[6] FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001.

[7] FURTADO, Eniete de Oliveira Campos. **Técnicos-administrativos em Educação dos Institutos Federais:** suas percepções sobre o ensino médio integrado, demais objetivos institucionais e a formação do aluno. 2020. 240 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) — Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, Rio Pomba, 2020.

[8] INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Diretoria de Gestão de Pessoas** — Notícias. Disponível em: https://dgp.ifrs.edu.br/site/noticias/index. Acesso em: 10 nov. 2025.

[9] MONLEVADE, João Antônio Cabral de. História e construção da identidade: compromissos e expectativas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 5, p. 339-352, jul./dez. 2009.

[10] MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e EPT: dualidade histórica e perspectivas de integração. **HOLOS**, [S.l.], v. 2, p. 4-30, mar. 2007.

[11] PACHECO, Eliezer (Org.). **Institutos federais:** uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo: Moderna, 2011.

[12] PACHECO, Eliezer. Prefácio. *In:* SILVA, Jesué Graciliano da (Org.). **Institutos Federais dos brasileiros:** a história contada por quem fez. 1. ed. São Paulo: Artliber Editora, 2023, p 9-14.

[13] PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

[14] ROSSKOPF, Davi Henrique. **O servidor técnico administrativo em educação:** um estudo de caso sobre autorreconhecimento profissional no IFSul — Câmpus Camaquã. 2020. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) — Instituto Federal Sul-rio-grandense, Charqueadas, 2020.

[15] SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

[16] SCHUCH, Edison Viana. **Trabalho do técnico administrativo do IFSul Campus Avançado Jaguarão na educação profissional e tecnológica:** uma ação formativa. 2020. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) — Instituto Federal Sul-rio-grandense, Charqueadas, 2020.

[17] SILVA, Jesué Graciliano da (Org.). **Institutos Federais dos brasileiros: a** história contada por quem fez. 1. ed. São Paulo: Artliber Editora, 2023.

[18] SOUZA, Cláudia Schiedeck Soares de. **Internacionalizando a Rede Federal de Educação Profissional:** um estudo substantivo. 2019. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

[19] VALLE, Arthur Schlunder. **Trabalhadores Técnico-Administrativos em Educação da UFMG:** inserção institucional e superação da subalternidade. 2014. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

[20] WOLNIEWICZ, Eveline Boppré Besen. **A construção da identidade profissional do técnico-administrativo em educação:** saindo dos bastidores da Educação Profissional e Tecnológica. 2019. 240 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) — Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

CAPÍTULO

16 Plataformas digitais, trabalho e educação profissional: o que o iFood Decola e o Uber Avança ensinam e o que omitem

Alexandre Brasil Machado, Maria Cristina Caminha de Castilhos França

1. INTRODUÇÃO

O trabalho com plataformas digitais consolida-se como uma das formas mais expressivas da nova morfologia do trabalho no Brasil, marcada pela precarização e redução de direitos, impulsionada por uma revolução digital que avança em velocidade impressionante e pela flexibilização jurídica em relação às normas trabalhistas. Segundo Machado e Zanoni (2025), o trabalho mediado por plataformas cresceu 47,9% nos últimos anos, alcançando aproximadamente 2,3 milhões de trabalhadores. A paisagem urbana agora é ocupada por jovens apressados, pedalando o mais depressa que podem, empunhando nas costas mochilas enormes com uma logomarca anunciando gratuitamente seus empregadores, que nem ao menos querem assim ser chamados. As mochilas cheias de comida pesam nas costas de quem pedala, muitas vezes com o estômago vazio, mas que funciona como um algoritmo natural fazendo as pernas cansadas continuarem se movendo pela cidade, dividindo espaço com motoristas de olhos fixos em telas dos celulares fixados ao painel dos carros, que definem rotas, tarifas e reputações, mas escondem um controle algorítmico rígido e opaco.

Os direitos trabalhistas conquistados nas lutas do passado recuam no presente, as jornadas de trabalho aumentam — motoristas de aplicativo trabalhavam, em média, 45,9 horas semanais em 2024, contra 40,9 horas dos demais condutores (IBGE, 2025) — no mesmo passo do lucro dos grandes monopólios das empresas de plataforma. Esse crescimento é ancorado em um discurso que tem por objetivo apagar todo o processo de precarização e exploração pelo qual estão submetidos os trabalhadores. Trata-se de um discurso construído cuidadosamente, que transforma trabalhadores precarizados em 'empresários de si mesmo', que converte a subordinação algorítmica em liberdade de escolha e desfaz os laços coletivos em nome do mérito individual.

Nesse contexto, no sentido de sustentar o paradoxo existente entre as experiências cotidianas dos trabalhadores e os discursos promovidos pelas empresas de plataforma, que ecoam livremente nos “espaços de produção do consenso”, empresas como de plataforma passaram a oferecer formação direcionadas aos seus trabalhadores, como o Ifood Decola e Uber Avança, que se constituem como “instrumentos pedagógicos" a serviço da reprodução ideológica do capital.

Este artigo tem por objetivo analisar o conteúdo presente nos programas de formação profissional promovidos pelas empresas de plataforma Uber e iFood, identificando se os temas mobilizados atuam para a naturalização da precarização e para a produção de adesão subjetiva com base na narrativa neoliberal. Busca-se apontar as ausências deliberadas: os conteúdos sistematicamente omitidos que seriam centrais à compreensão, pelos trabalhadores, de suas condições reais de trabalho e ao fortalecimento de sua capacidade de organização e resistência coletiva. A análise ancora-se na tradição crítica da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), em que a noção do

trabalho como princípio educativo, conceito cunhado por Gramsci (2024) nos Cadernos do Cárcere e desenvolvido por Saviani (2007) no campo da EPT brasileira, orienta os fundamentos formativos da classe trabalhadora e deve sustentar uma educação comprometida com uma formação omnilateral (Frigotto, 2001).

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa é caracterizada como qualitativa (Gil, 1989) e possui caráter exploratório. A pesquisa documental de fontes primárias é utilizada como expediente principal para a compreensão do objeto investigado. Conforme Fávero e Centenaro (2019), a análise documental permite ao pesquisador apreender, a partir de fontes primárias, as intencionalidades que estruturam determinada produção discursiva, revelando tanto o que os documentos dizem quanto o que escolhem silenciar.

As fontes primárias analisadas são os conteúdos disponibilizados pelas empresas Uber e iFood em suas plataformas educativas Uber Avança e iFood Decola, criadas com o objetivo de oferecer formação aos trabalhadores adequada aos princípios que regem a nova morfologia do trabalho (Antunes, 2018). É importante ressaltar que as plataformas educativas servem, obviamente, aos interesses da exploração e superexploração do trabalho no capitalismo contemporâneo, especialmente por meio da precarização, flexibilização e alienação renovada das relações laborais.

Nas referidas plataformas foram analisados: 1) os cursos e materiais apresentados pelas plataformas Ifood Decola; 2) as parcerias envolvidas na construção dos programas educativos no Ifood Decola e Uber Avança; 3) as ausências de temas relevantes aos interesses voltados para os trabalhadores de plataforma.

O referencial teórico mobilizado articula a tradição crítica da EPT, com destaque para Saviani (2007), Gramsci (2024), Kuenzer (2007) e Frigotto (2001), ao debate contemporâneo sobre uberização (Abílio, 2025), plataformização do trabalho (Antunes, 2018) e neoliberalismo como racionalidade (Dardot; Laval, 2016), visando uma aproximação da EPT em relação às novas formas de trabalho que se sustentam exatamente no oposto do que a tradição crítica defende.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Antes de avançarmos à análise dos modelos educativos promovidos pelas empresas de plataforma digital, é importante discorrermos sobre o ambiente no qual esse contexto é forjado. Segundo Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo deve ser compreendido como uma racionalidade que envolve a captura subjetiva dos indivíduos, produzindo sujeitos adaptados a uma lógica da “empresa de si mesmo”, na qual cada indivíduo é responsável exclusivo pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso. Neste movimento os laços coletivos são dissolvidos em nome da uma suposta meritocracia que, na sociedade neoliberal, se torna o fator condicionante para dinâmica de mobilidade social.

É neste ambiente — marcado pela ascensão de um tipo peculiar de sujeito moldado pela individualização e pela retração de direitos trabalhistas — que surge uma nova morfologia do trabalho, chamada de uberização. Segundo Antunes (2020, p. 12), "a uberização é um processo no qual as relações de trabalho são crescentemente individualizadas e invisibilizadas, assumindo, assim, a aparência de 'prestação de serviço' e obliterando as relações de assalariamento e de exploração do trabalho". O motorista ou

entregador de aplicativo passa a autogerenciar sua disponibilidade, seus instrumentos de trabalho e seus riscos, assumindo os custos da produção como se fosse empresário, enquanto permanece subordinado ao controle algorítmico da plataforma, que define preços, rotas, avaliações e penalizações.

A uberização adota, apropriadamente, um modelo de negócio apoiado no neoliberalismo, enquanto um terreno fértil para expandir sobre a classe trabalhadora um padrão de trabalho marcado pela precarização e pelo aumento da exploração, mas que se apresenta — ao menos no discurso — como uma alternativa laboral que promove autonomia e liberdade aos trabalhadores. As plataformas têm buscado, por diversos caminhos, formas de apagar a precarização oriunda de seus sistemas de trabalho e cooptar a subjetividade dos trabalhadores por meio do discurso empreendedor, sendo a educação uma dessas vias.

3.1. EDUCAÇÃO NEOLIBERAL

O capital sempre se apoiou na formação dos trabalhadores para alcançar seus resultados mais imediatos, entregando à classe trabalhadora somente o necessário para sua reprodução, nada além disso. Segundo Kuenzer (2007), no período fordista, a educação dos trabalhadores era voltada estritamente à lógica da acumulação rígida: direcionada à reprodução de um trabalho fragmentado, caracterizado pela diferenciação evidente entre trabalho braçal e intelecto. Já no período toyotista o conteúdo ofertado à classe trabalhadora é estrategicamente ampliado, segundo Kuenzer (2007, p. 1160), "por meio da oferta de estratégias e metodologias de organização e gestão do trabalho para superar a fragmentação taylorista/fordista". O advento da microeletrônica, aliado aos modelos de gestão participativa do Sistema Toyota de Produção (STP), traz a necessidade de uma formação ampliada dos trabalhadores, tanto em relação do manuseio dos recursos com maior grau de tecnologia, como também na inserção dos operários na participação da gestão dos processos da fábrica.

Kuenzer (2007) contribui para compreender a dimensão estrutural desse processo ao desenvolver o conceito de inclusão excludente: a aparente incorporação dos trabalhadores ao mercado — inclusive por meio de programas de formação — que, na prática, os mantém em posição subordinada, sem acesso aos mecanismos de proteção social e sem os saberes necessários para compreender e contestar sua condição. No trabalho uberizado a educação corporativa é direcionada a sustentar o paradoxo existente entre as condições reais de trabalho e o discurso empreendedor, não como uma consequência secundaria da atuação das empresas de plataforma, mas como um de seus eixos estratégicos centrais. Os programas de formação das plataformas são um caso exemplar dessa lógica.

3.2. O QUE OS PROGRAMAS ENSINAM: CONTEÚDO E DISCURSO

O iFood Decola e o Uber Avança compartilham uma estrutura curricular centrada em três eixos: (a) uso eficiente do aplicativo; (b) gestão financeira pessoal; e (c) empreendedorismo individual. Os trabalhadores cadastrados nas plataformas têm direito de acessar os cursos gratuitamente. No caso do Ifood Decola, o acesso aos cursos é direcionamento ao clicar no menu da plataforma e entrar em "Vantagens" ao lado de itens como seguro pessoal, assistência saúde e loja do entregador, este caminho já denota uma intenção: os cursos são oferecidos, através de uma operação ideológica, como benefícios

da empresa para as trabalhadoras, equivalente a descontos e seguros, e não como um direito.

A oferta de cursos é amplamente direcionada para conteúdos relacionadas à gestão financeira pessoal e ao empreendedorismo. O módulo “O Dinheiro do Corre: Entra, Sai e Some”, é ofertado pela ONG Olhar de Bia[1] com financiamento do Fundo “iFood Chega” Junto. A produção do conteúdo por uma ONG financiada pela própria empresa cujos trabalhadores serão formados é uma operação característica da filantropia corporativa: transfere a responsabilidade pela formação para o campo da responsabilidade social, retirando-a do campo dos direitos trabalhistas. O vocabulário usado nas aulas é permanentemente ajustado para uma aproximação afetiva à realidade dos entregadora, expressões como “corre” “corre” (trabalho), “motoboy”, “bolsos”, “semana boa e semana fraca”, “dia de caixa”, “mapa do corre” são usados para mobilização dos trabalhadores. Essa escolha lexical cumpre uma função de identificação: aproximar um conteúdo naturalmente distante da experiência dos trabalhadores. A instabilidade da renda dos trabalhadores é apresentada como uma característica natural do trabalho que pode ser corrigida com noções básicas de custos e investimentos individuais.

O curso “Guia rápido para empreender com sucesso”, também disponível no iFood Decola, aprofunda essa operação. Ministrados pela Inventivos, consultoria de posicionamento e empreendedorismo, cuja slogan é: “A Inventivos entrega o plano. Você executa. O mercado responde e paga por isso", a consultoria, através da estética adaptada de seus sócios fundadores, representa o que Gramsci (2024) denominaria, em oposição ao intelectual orgânico[2], de intelectual do capital: alguém que, a partir de uma posição de credibilidade, construída nas sutilezas estéticas junto ao público que se pretende persuadir, traz a viabilidade da meritocracia como único caminho de emancipação.

Essa trilha formativa opera uma lógica de responsabilização individual que converte as condições estruturais de precarização em atributos morais individuais. Como analisa Pinheiro-Machado (2025, p. 19), os programas do ecossistema digital de *coach-influencers* ensinam os trabalhadores a incorporar o "mindset milionário" e a "destravar" a mentalidade da pobreza, como se a condição de precariedade fosse uma responsabilidade exclusiva dos trabalhadores, apagando as disputas necessárias para superação deste modelo. Na primeira aula do módulo voltada ao empreendedorismo, são apresentados os três principais motivos de fracasso de um empreendimento: 1) falta de ânimo para suportar o processo; 2) desperdício de tempo, onde é mencionado o uso excessivo de redes sociais; e 3) tendência de terceirizar a culpa quando os resultados não correspondem ao planejado. Há uma convocação explicitada para que os trabalhadores assumam a culpa integral sobre o fracasso do empreendimento, considerando que nenhum dos três argumentos apresentados levam a fatores externos como à opacidade algorítmica, à ausência de proteção trabalhista, ao endividamento estrutural ou à concentração de poder nas próprias plataformas.

No Uber Avança o módulo sobre Futuro do Trabalho foi desenvolvido em conjunto

[1] O **Olhar de Bia** é uma **organização social** (ONG) brasileira criada por **Beatriz Martins (Bia Martins)** aos **6 anos de idade** em 2006/2007 e que levou-a à condição de embaixadora brasileira do capitalismo consciente. Segundo Lima e Ribeiro (2020), o capitalismo consciente configura-se como mais uma estratégia de reinvenção do capitalismo, voltada à recuperação de sua legitimidade social diante das crescentes críticas ao sistema. Nessa perspectiva, problemas mais profundos são frequentemente reinterpretados como uma simples “crise de imagem”, passível de solução por meio de ajustes discursivos e gerenciais.

[2] Em Gramsci (2024), os intelectuais orgânicos são aqueles que contribuem para a construção, difusão e manutenção da hegemonia de uma determinada classe social, elaborando visões de mundo que legitimam seus interesses. Eles pertencem a uma determinada classe social, em especial das classes dominadas, como a dos trabalhadores, e atuam organizando conscientemente as ideias, a cultura e a política dessa classe com a finalidade de construir hegemonia, por meio da construção de consenso do grupo que organicamente emergiu.

com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), principal promotor do discurso do empreendedorismo individual no Brasil, enquanto o de Educação Financeira contou com a Corporação Financeira Internacional (IFC), braço privado do Banco Mundial e historicamente vinculado à agenda neoliberal de reformas estruturais. Lavinas (2020) aponta que a educação financeira se tornou componente obrigatório de programas de transferência de renda em metade dos países da América Latina, sob supervisão de Bancos Centrais, não para emancipar quem mais necessita, mas para transformá-los em consumidores de produtos financeiros. Esse movimento se materializa de forma ainda mais direta nas próprias plataformas: além dos módulos formativos direcionados aos conteúdos financeiros, empresas como Uber e iFood oferecem a seus trabalhadores acesso facilitado a empréstimos, adiantamentos de ganhos e produtos de crédito. Longe de representar um benefício, esse mecanismo opera como instrumento de fidelização e aprofundamento da dependência. Esse mecanismo de captura financeira tem se materializado de forma concreta na vida dos trabalhadores. Uma reportagem da Agência Pública (Escardovelli, 2026) relata o caso de Claiton, motorista de 52 anos que, ao atrasar parcelas de um empréstimo contraído pela Uber Conta, teve seus ganhos integralmente retidos a cada corrida: "mesmo realizando viagens diárias, durante quinze dias ele não embolsou sequer um centavo". O crédito, operado pelo banco digital Digio em parceria com a Uber, desconta automaticamente os valores diretamente dos repasses de cada viagem, transformando uma relação de empregador e trabalhador em devedor e credor.

Em meio a essas contradições, as aulas sobre educação financeira ofertadas pelo Uber Avança, disponíveis publicamente no YouTube, ensinam os trabalhadores a controlar gastos, constituir reservas de emergência e planejar investimentos individuais, enquanto silenciam sobre a causa estrutural do endividamento: a instabilidade e insuficiência da renda produzida pelo próprio modelo de trabalho plataformizado. Como aponta Lavinas (2020), a educação financeira voltada às classes populares historicamente opera pela individualização de problemas coletivos, e nessa operação responsabilizam unicamente o trabalhador por dívidas que são na verdade consequência da precarização salarial e da ausência de proteção social, e não de escolhas individuais malfeitas ou da falta de conhecimento sobre investimentos pessoais. As aulas sobre educação financeiras seguem à risca a cartilha neoliberal promovidas por instituições como o IFC, onde os problemas estruturais são transferidos para o âmbito pessoal.

A escolha dos parceiros institucionais não é casual, pelo contrário, ela revela o quanto esse modelo de trabalho não é um caso isolado, mas parte de uma agenda econômica que busca, em todos os espectros, formas de rebaixar os direitos da classe trabalhadora e de individualizar suas lutas, expressando, no plano institucional, o mesmo conteúdo ideológico que os módulos veiculam no plano formativo: a individualização das condições de trabalho, a naturalização da precarização e o silenciamento de qualquer horizonte coletivo de organização e resistência.

3.3. O QUE OS PROGRAMAS OMITEM: AS AUSÊNCIAS CONSTITUTIVAS

Tão importante quando a apresentação dos principais conteúdos apresentados aos trabalhadores das plataformas, é a ausência deliberadas em conteúdos que, de fato, agregariam aos trabalhadores um conhecimento necessário para superação da precarização do trabalho. A análise sistemática do iFood Decola e do Uber Avança revela grandes ausências que se repetem, de forma convergente, em todos os módulos e cursos

examinados, o que é um movimento acidental, mas parte de uma operação ideológica que tem por objetivo reduzir a mobilização da classe trabalhadora na busca por um trabalho emancipado.

A arquitetura dos silêncios do iFood Decola pode ser evidenciada de forma objetiva por meio da análise dos resultados de busca da própria plataforma. Uma pesquisa sistemática por termos centrais ao mundo do trabalho e ao discurso empreendedor revela uma assimetria estrutural (Tabela 1).

Tabela 1 — Resultados de busca por termos selecionados no iFood Decola

Termo pesquisado	Resultados
"Empreende"	13
"Investimento"	4
"Direitos"	1*
"Remuneração"	0
"Algoritmo"	0

** O único resultado para "Direitos" é o curso "Abordagens Policiais", sobre como agir em situações de abordagem policial — não sobre direitos em relação à plataforma*

Fonte: iFOOD. iFood Decola. Aplicativo iFood Entregador. Acesso em: jun. 2026

A arquitetura no qual é construída o Ifood Decola privilegia conteúdos ligados ao tema do empreendedorismo e gestão financeira individual, ao mesmo tempo em que esconde por completo os direitos dos trabalhadores ligados à plataforma, além das explicações sobre o processo de remuneração e funcionamento dos algoritmos. É importante esconder a maneira como são remunerados e como são gerenciados, assim é possível negar a relação de trabalho e chamá-la falsamente de "parceria". O algoritmo, segundo Abílio (2025, p. s/n), se consolida como uma "nova forma de controle que opera de forma monopolizada na extração e processamento de dados da atividade da multidão de trabalhadores, costurada pela possibilidade de mapear plenamente o processo de trabalho". Uma nova forma de controle que atua de forma rígida e se apresenta como neutra, tão opacada que não aparece em nenhuma busca. Trata-se de uma arquitetura deliberada de silêncios: a plataforma educativa do iFood oferece 13 vezes mais conteúdo sobre empreendedorismo do que sobre direitos, e aos termos "remuneração" e "algoritmo" não retornam nenhum resultado.

A ascensão da nova morfologia do trabalho desenvolvida pelas plataformas digitais reconfigura o universo laboral a partir de uma disputa simbólica central: a própria percepção sobre o que é uma relação de trabalho. Os vínculos laborais são construídos sob a alcunha de "parceria", dissolvendo a necessidade jurídica e política de atribuir direitos a esses trabalhadores. Em seu lugar, são oferecidos benefícios que cumprem um papel duplo: por um lado, entregam aos trabalhadores uma cobertura mínima e condicionada que simula a proteção que o vínculo empregatício garantiria de forma incondicional; por outro, atribuem à plataforma um ar de filantropia, projetando a imagem de uma empresa que voluntariamente cuida dos seus parceiros. O silêncio sobre direitos, remuneração e algoritmos deixa de ser uma omissão e passa a ser o mecanismo central pelo qual essa imagem se sustente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As plataformas digitais, conforme demonstrado na pesquisa (ainda em curso), avançam de forma acelerada, por meio da educação, no processo de captura subjetiva dos trabalhadores, enfraquecendo os laços de solidariedade e cooperação indispensáveis à luta coletiva. O iFood Decola e o Uber Avança não são iniciativas neutras de qualificação profissional, seus investimentos em plataformas exclusivas não são irrelevantes e possuem um objetivo claro: construir um discurso pedagógico a serviço da reprodução ideológica do capital, construído deliberadamente para naturalizar a precarização, individualizar o fracasso e silenciar qualquer horizonte de organização e resistência. As empresas que lucram às custas das jornadas exaustivas de seus trabalhadores compreenderam, com precisão, a força da educação na mobilização da classe trabalhadora.

A ofensiva neoliberal encontra nas plataformas digitais seu instrumento mais eficaz de penetração nas relações de trabalho. Combatê-la exige resistência em todas as frentes, e a Educação Profissional e Tecnológica é uma delas. Fundamentada na noção de trabalho como princípio educativo (Gramsci, 2024; Saviani, 2007) e comprometida com a formação omnilateral dos trabalhadores (Frigotto, 2001), a EPT dispõe dos fundamentos teóricos e políticos para oferecer, a essa classe trabalhadora que cresce de forma acelerada ao redor do mundo, uma formação radicalmente distinta daquela promovida pelas plataformas: uma formação que não dissolva os laços coletivos, mas os fortaleça; que não individualize o fracasso, mas nomeie suas causas estruturais; que não prepare o trabalhador para se adaptar à exploração, mas o constitua como sujeito consciente, autônomo e capaz de agir coletivamente na construção de relações de trabalho emancipadas.

Coloca-se, portanto, como questão central para investigações futuras: quais são as contribuições concretas da EPT enquanto espaço de resistência e organização coletiva para trabalhadores de plataformas digitais, no enfrentamento ao discurso hegemônico que naturaliza sua condição como "empreendedores de si" e na problematização das práticas de exploração e precarização características dessa nova morfologia do trabalho? É nesse campo de disputa que este capítulo se situa, sem pretensão de trazer uma resposta definitiva, mas como contribuição a um debate que se torna cada vez mais urgente.

REFERÊNCIAS

[1] ABÍLIO, Ludmila Costhek. **Uberização:** a era do trabalhador *just-in-time?* São Paulo: Boitempo, 2025.

[2] ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão:** o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

[3] ANTUNES, Ricardo. **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

[4] DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

[5] ESCARDOVELLI, Maira. Uber Conta, operada pela Digio, retém até 100% de corridas de motoristas endividados. **Agência Pública**, 14 abr. 2026. Disponível em: https://apublica.org/2026/04/uber-conta-operada-pela-digio-retem-ate-100-de-corridas-de-motoristas-endividados/. Acesso em: 04 jun. 2026.

[6] FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites**. Contrapontos**, Itajaí, v. 19, n. 1, p. 170-184, 2019.

[7] FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

[8] GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1989.

[9] GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, volume 12. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2024.

[10] IBGE. Número de trabalhadores por aplicativos cresceu 25,4% entre 2022 e 2024. **Agência IBGE Notícias**, [s. l.], 17 out. 2025. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/44806-numero-de-trabalhadores-por-aplicativos-cresceu-25-4-entre-2022-e-2024. Acesso em: 30 maio 2026.

[11] iFOOD. iFood Decola. **Portal do Entregador iFood**. Disponível em: https://entregador.ifood.com.br/ifood-decola/. Acesso em: 21 jun. 2026.

[12] KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/. Acesso em: 30 maio 2026.

[13] LAVINAS, Lena. **A financeirização da política social:** o caso brasileiro. São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

[14] LIMA, Marcos da Silva; RIBEIRO, Fernando Bessa. Capitalismo consciente: uma configuração mais justa ou a arte de se reinventar para continuar a existir? **Revista da Associação Portuguesa de Sociologia**. Disponível em: DOI: https://doi.org/10.30553/sociologiaonline.2020.22.5. Acesso em: 21 jun. 2026.

[15] MACHADO, Sidnei; ZANONI, Alexandre Pilan (org.). **O trabalho controlado por plataformas digitais no Brasil:** dimensões, perfis e direitos. 2. ed. Porto Alegre: Editora Fi, 2025. 591 p. Disponível em: https://www.editorafi.org/ebook/c110-trabalho-controlado-plataformas-digitais-brasil. Acesso em: 06 jun. 2026.

[16] MANZANO, Marcelo; KREIN, José Dari. O trabalho nas plataformas digitais no Brasil: características e tendências. **Cadernos do CESIT**, Campinas, 2025.

[17] PINHEIRO-MACHADO, Rosana. Raiva, sonhos e insubordinação: como a extrema direita e as mídias digitais mobilizam a classe trabalhadora plataformizada. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 31, n. 73, e730601, set./dez. 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1806-9983e730601. Acesso em: 06 jun. 2026.

[18] SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 08 jun. 2026.

[19] UBER. **Uber Avança**: a sua plataforma com dicas para o seu sucesso. Uber Blog, 2022. Disponível em: https://www.uber.com/pt-BR/blog/conheca-a-uber-avanca/. Acesso em: 08 jun. 2026.

[20] UBER. **Uber Avança** (Portuguese) [playlist]. YouTube, 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/playlist?list=PLmVTG4mAK7nw0LRL_eGt5EI1CaCYxgcsR. Acesso em: 09 jun. 2026.

CAPÍTULO 17

Políticas de ações afirmativas e democratização da Educação Profissional e Tecnológica: desafios para o acesso, a permanência e o êxito da população negra

Patricia Maier de Oliveira, Maria Cristina Caminha de Castilhos França

1. INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira foi constituída a partir de profundas desigualdades sociais e raciais, cujas origens remontam ao período inicial do processo de colonização portuguesa com diferentes etapas, todas fundadas em imensa violência. Um dos períodos mais representativos desses episódios foi o escravocrata e os processos históricos que sucederam a abolição da escravidão (séc. XVI ao séc. XIX). Embora a promulgação da Lei Áurea (1888) tenha encerrado juridicamente a escravidão no Brasil, não implicou em uma integração equitativa dos ex-escravizados às esferas produtiva, política e simbólica da nação. É preciso reconhecer, portanto, que a abolição produziu simultaneamente um gesto normativo de liberdade e uma série de lacunas institucionais que permitiram a reprodução, sob novas formas, de mecanismos de exploração e exclusão racial.

Embora a população negra tenha contribuído significativamente para a formação econômica, social e cultural do país, seu acesso aos direitos fundamentais, entre eles a educação, foi historicamente limitado por inúmeras ações (ou a ausência delas) que fomentaram a discriminação que, se acirraram ao longo do tempo e permanecem presentes na contemporaneidade.

No campo educacional, as desigualdades raciais manifestam-se por meio de diferenças no acesso, na permanência e na conclusão dos estudos, evidenciando que a universalização formal do direito à educação não foi suficiente para garantir condições equitativas de participação para todos os grupos sociais. Conforme destaca Fernandes (2008), a inserção da população negra na sociedade brasileira ocorreu sob condições marcadas pela exclusão social e pela negação de oportunidades, produzindo efeitos que atravessam gerações e impactam diretamente os indicadores educacionais.

Nesse contexto, as políticas de ações afirmativas emergem como instrumentos voltados à promoção da igualdade de oportunidades e à reparação de desigualdades historicamente produzidas. Entre essas iniciativas, destaca-se a política de cotas raciais implementada nas instituições públicas de ensino superior e técnico, especialmente após a promulgação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. A referida legislação representou um marco na ampliação do acesso de estudantes oriundos de grupos historicamente sub-representados, incluindo a população negra, às instituições federais de ensino.

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Lei nº 11892) também contribuíram para o fortalecimento das políticas de democratização do acesso à educação. Os Institutos Federais foram concebidos com a finalidade de promover uma formação comprometida com o desenvolvimento humano, social e profissional dos estudantes, articulando trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Conforme argumenta Pacheco (2011),

a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) deve assumir um papel estratégico na construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Sob essa perspectiva, a EPT ultrapassa a concepção de formação voltada exclusivamente para o mercado de trabalho, assumindo o compromisso com a formação humana integral. Para Saviani (2007) e Frigotto (2010), a educação deve possibilitar aos sujeitos a compreensão crítica da realidade social, contribuindo para a superação das desigualdades e para a emancipação humana. Dessa forma, discutir a presença da população negra nos espaços da Educação Profissional significa refletir sobre o papel social das instituições educacionais na promoção da equidade e da justiça social.

Apesar dos avanços proporcionados pelas políticas de ações afirmativas, o debate acerca da inclusão da população negra na educação não pode restringir-se à ampliação das oportunidades de ingresso. A literatura especializada[1] aponta que o acesso representa apenas uma das dimensões do processo de democratização educacional. Questões relacionadas à permanência, ao sentimento de pertencimento, ao apoio institucional e às condições socioeconômicas dos estudantes constituem desafios permanentes para a efetivação do direito à educação em sua plenitude.

Além disso, estudos sobre relações étnico-raciais evidenciam que o racismo estrutural continua produzindo obstáculos que afetam a trajetória educacional de estudantes negros. Conforme argumenta Almeida (2021), o racismo não se manifesta apenas em atitudes individuais, mas encontra-se incorporado às estruturas sociais, econômicas e institucionais, influenciando a distribuição de oportunidades e recursos na sociedade. Nesse sentido, a análise das políticas de ações afirmativas deve considerar não apenas seus impactos quantitativos, mas também sua capacidade de promover transformações qualitativas nos espaços educacionais.

Diante desse cenário, torna-se relevante discutir o papel das ações afirmativas na democratização da Educação Profissional e Tecnológica, considerando tanto os avanços alcançados quanto os desafios ainda existentes para a efetiva inclusão da população negra. Assim, este capítulo tem como objetivo analisar as contribuições das políticas de ações afirmativas para a democratização da Educação Profissional e Tecnológica, com ênfase nos desafios relacionados ao acesso, à permanência e ao êxito da população negra nas instituições públicas de ensino.

Metodologicamente, trata-se de um estudo de natureza qualitativa e aborda-se aqui a pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir da análise de obras que abordam a Educação Profissional e Tecnológica, as relações étnico-raciais e as políticas de ações afirmativas no contexto brasileiro, além de documentos legais que regulamentam a política de cotas. A discussão fundamenta-se em autores como Saviani (2007), Frigotto (2010), Fernandes (2008), Munanga (2008), Gomes (2012; 2017), Almeida (2021) e Pacheco (2011), buscando compreender as interfaces entre educação, trabalho, inclusão social e equidade racial.

O artigo está organizado em quatro seções principais. Inicialmente, apresenta-se uma discussão sobre a Educação Profissional e Tecnológica e sua relação com a formação humana integral. Em seguida, aborda-se a questão das relações étnico-raciais e das desigualdades educacionais no Brasil. Posteriormente, discutem-se as políticas de ações afirmativas e sua contribuição para a democratização do ensino. Por fim, são analisados

[1] Ver: CHAVES Kelson Gérison Oliveira *et al* (2014); FALCO Beatriz Simonaio Birelli; OLIVEIRA Isabel Cristina das Chagas (2021); GALASSO Bruno; SANTOS Daisa Valverde (2021); GOMES Nilma Lino (2012); MARINHO, Maria da Graça Sousa; FRANÇA Maria Cristina Caminha de Castilhos (2020).

os desafios relacionados ao acesso e à permanência da população negra na Educação Profissional e Tecnológica, seguidos das considerações finais.

2. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL E DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ocupa posição estratégica no cenário educacional brasileiro, especialmente no que se refere à ampliação das oportunidades de formação e à promoção da inclusão social. Historicamente, entretanto, a educação brasileira foi marcada por uma estrutura dual, na qual os diferentes grupos sociais tiveram acesso a formas distintas de escolarização. Enquanto as elites eram direcionadas para uma formação intelectual e propedêutica, destinada ao ingresso no ensino superior e aos postos de comando da sociedade, as classes trabalhadoras recebiam uma educação voltada, predominantemente, para o exercício de atividades práticas e para a inserção imediata no mercado de trabalho.

Essa dualidade educacional é amplamente discutida por Saviani (2007) e Frigotto (2010), que identificam a existência de um modelo historicamente orientado pela separação entre trabalho manual e trabalho intelectual. Tal configuração contribuiu para a reprodução das desigualdades sociais, uma vez que restringiu o acesso dos grupos socialmente vulnerabilizados aos conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais produzidos pela humanidade.

Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, Saviani (2007) defende que a educação deve possibilitar aos sujeitos a apropriação dos conhecimentos socialmente produzidos, favorecendo a compreensão crítica da realidade e a participação ativa na transformação social. Nesse sentido, o trabalho é compreendido como princípio educativo, não se limitando à preparação para o exercício de uma profissão, mas constituindo elemento fundamental para a formação humana em sua totalidade.

A concepção de formação humana integral também é discutida por Frigotto (2010), que compreende a educação como um processo que articula trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Para o autor, a formação dos trabalhadores não pode restringir-se ao desenvolvimento de competências técnicas voltadas às demandas imediatas do mercado, devendo contemplar a construção de capacidades intelectuais, éticas, políticas e sociais que permitam aos indivíduos compreender criticamente o contexto em que vivem.

Nessa mesma direção, Mészáros (2008) argumenta que a educação desempenha papel fundamental na construção de alternativas às formas de reprodução das desigualdades sociais. Para o autor, uma educação comprometida com a emancipação humana deve ultrapassar os limites impostos pela lógica do capital e contribuir para a formação de sujeitos capazes de intervir conscientemente na realidade social. Tal compreensão reforça a necessidade de uma proposta educativa que articule desenvolvimento profissional, formação cidadã e compromisso com a justiça social.

As transformações ocorridas no mundo do trabalho nas últimas décadas também impõem novos desafios à educação. Conforme destaca Antunes (2018), os processos de reestruturação produtiva, flexibilização das relações de trabalho e avanço das tecnologias têm alterado significativamente as formas de inserção dos trabalhadores na sociedade contemporânea[2]. Nesse contexto, torna-se insuficiente uma formação baseada

[2] Observa-se no Brasil o avanço do neoliberalismo e a restrição aos direitos dos trabalhadores conquistados e normatizados em leis trabalhistas, em especial a CLT (Consolidação das Leis do Trabalho, de 1943). Em 2016, após o golpe que destituiu a Presidenta Dilma

exclusivamente na aquisição de habilidades operacionais, sendo necessária uma educação que desenvolva autonomia intelectual, capacidade crítica e adaptação às constantes mudanças sociais e tecnológicas.

É nesse cenário que a Educação Profissional e Tecnológica assume relevância crescente como política pública voltada à democratização do acesso ao conhecimento e à formação profissional. A criação dos Institutos Federais, por meio da Lei nº 11.892/2008, representou um importante marco na expansão da oferta pública de educação profissional no Brasil. Essas instituições foram concebidas com a missão de promover uma formação integrada, articulando ensino, pesquisa e extensão e contribuindo para o desenvolvimento regional e para a inclusão social.

Segundo Pacheco (2011), os Institutos Federais constituem uma proposta educacional inovadora por buscar romper com a histórica dicotomia entre formação geral e formação profissional. Sua atuação está fundamentada na perspectiva da formação humana integral, compreendendo os estudantes como sujeitos históricos que devem ter acesso não apenas aos conhecimentos técnicos necessários ao exercício profissional, mas também aos saberes científicos, culturais e políticos indispensáveis ao exercício pleno da cidadania.

Nessa perspectiva, a democratização da Educação Profissional e Tecnológica não se limita à ampliação do número de vagas ou à expansão das instituições de ensino. Trata-se de um processo mais amplo, que envolve a garantia de condições efetivas para que diferentes grupos sociais possam acessar, permanecer e concluir sua trajetória educacional com êxito. Tal compreensão torna-se especialmente relevante quando se analisam as desigualdades raciais presentes na sociedade brasileira, uma vez que a população negra foi historicamente excluída dos espaços formais de educação e qualificação profissional.

Dessa forma, discutir a Educação Profissional e Tecnológica implica reconhecer seu potencial como instrumento de promoção da equidade social e racial. Ao articular formação humana integral, inclusão social e desenvolvimento profissional, a EPT apresenta-se como um importante espaço para o enfrentamento das desigualdades históricas que ainda marcam o acesso da população negra aos direitos educacionais. Nesse contexto, a análise das relações étnico-raciais torna-se fundamental para compreender os desafios e as possibilidades de construção de uma educação efetivamente democrática e inclusiva.

3. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DESIGUALDADES EDUCACIONAIS NO BRASIL

As desigualdades raciais constituem um dos elementos estruturantes da sociedade brasileira e refletem-se de maneira significativa nos indicadores sociais, econômicos e educacionais do país. Embora a Constituição Federal de 1988 tenha consolidado o princípio da igualdade de direitos, a realidade social evidencia que diferentes grupos raciais continuam experimentando oportunidades desiguais de acesso aos bens materiais e simbólicos produzidos pela sociedade. Entre esses bens, a educação ocupa posição central por sua capacidade de promover desenvolvimento humano, participação social e mobilidade econômica.

Rousseff, a Reforma Trabalhista, materializada através da Lei nº 13.467/2017 produziu um significativo impacto, mudando a rotina de muitos empregados e empregadores no Brasil e tem sido objeto de inúmeras divergências e controvérsias.

A compreensão das desigualdades educacionais vivenciadas pela população negra exige uma análise histórica das relações raciais no Brasil. Após mais de três séculos de escravização, a abolição formal da escravidão, em 1888, não foi acompanhada por políticas públicas que garantissem condições de integração social, econômica e educacional da população negra. Conforme analisa Fernandes (2008), o processo de transição para a sociedade de classes ocorreu sem a implementação de medidas capazes de reparar as desigualdades historicamente produzidas, perpetuando situações de exclusão e marginalização que continuam influenciando a realidade brasileira.

Nesse contexto, a população negra permaneceu por longos períodos afastada das oportunidades educacionais disponíveis aos grupos socialmente privilegiados. A restrição ao acesso à escolarização formal produziu impactos que ultrapassam gerações, contribuindo para a manutenção de desigualdades relacionadas à renda, à inserção profissional e à participação nos espaços de poder e decisão. Dessa forma, a desigualdade racial não pode ser compreendida apenas como resultado de condições individuais, mas como expressão de processos históricos e sociais profundamente violentos e enraizados na formação da sociedade brasileira.

A discussão sobre as relações étnico-raciais no campo educacional ganhou maior visibilidade a partir da atuação dos movimentos negros, que passaram a denunciar a persistência do racismo e a reivindicar políticas públicas voltadas à promoção da igualdade racial. Conforme destaca Gomes (2017), o movimento negro desempenhou papel fundamental na produção de conhecimentos sobre a questão racial e na construção de propostas que buscavam enfrentar as desigualdades presentes no sistema educacional brasileiro. Suas reivindicações contribuíram para a inserção da temática racial nas agendas governamentais e para a formulação de políticas voltadas à ampliação das oportunidades educacionais para a população negra.

Entre os autores que analisam as dinâmicas das relações raciais no Brasil, Munanga (2008) destaca que o mito da democracia racial contribuiu historicamente para invisibilizar as desigualdades vivenciadas pela população negra. Ao difundir a ideia de convivência harmoniosa entre os diferentes grupos raciais, esse discurso dificultou o reconhecimento do racismo como problema estrutural da sociedade brasileira. Como consequência, por muitos anos as desigualdades raciais foram interpretadas como fenômenos secundários ou atribuídas exclusivamente às diferenças socioeconômicas.

Contudo, estudos contemporâneos demonstram que as desigualdades raciais possuem especificidades que não podem ser reduzidas à questão de classe social. Nesse sentido, Almeida (2021) argumenta que o racismo estrutural constitui um elemento constitutivo das instituições e das relações sociais, influenciando a distribuição de oportunidades, recursos e direitos. O autor ressalta que o racismo ultrapassa manifestações individuais de preconceito, estando presente nas estruturas que organizam a vida social e reproduzem padrões de exclusão.

No campo educacional, o racismo estrutural manifesta-se de diferentes formas, desde as desigualdades de acesso à educação de qualidade até as dificuldades de permanência e conclusão dos estudos. Dados produzidos por órgãos oficiais e pesquisas acadêmicas[3] indicam que estudantes negros apresentam, historicamente, maiores índices

[3]IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) — PNAD Contínua.
https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/17270-pnad-continua.html
INEP/MEC (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) — Censo Escolar.
https://educacenso.inep.gov.br/Estudo MEC/BID (2024). https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/acoes-internacionais/bid

de evasão escolar, menores taxas de conclusão dos níveis mais elevados de ensino e menor representação em cursos considerados socialmente prestigiados. Esses indicadores evidenciam que a ampliação do acesso à educação constitui condição necessária, mas insuficiente para a superação das desigualdades raciais.

Além dos aspectos relacionados ao ingresso e à permanência, a experiência educacional da população negra também é marcada por questões ligadas ao pertencimento, à representatividade e ao reconhecimento de sua história e cultura nos espaços escolares. A aprovação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica, representou um importante avanço no enfrentamento das práticas de invisibilização da contribuição da população negra para a formação da sociedade brasileira. Entretanto, segundo Pereira; Lima e Fernandes (2022), a efetivação dessa política ainda enfrenta desafios relacionados à formação docente, à produção de materiais didáticos e à incorporação da temática racial nos currículos escolares.

No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, a discussão sobre relações étnico-raciais adquire relevância especial devido ao papel social desempenhado pelas instituições públicas de ensino na promoção da inclusão e da justiça social. Considerando que a EPT busca articular formação profissional, desenvolvimento humano e cidadania, torna-se fundamental compreender como as desigualdades raciais influenciam as trajetórias educacionais dos estudantes e quais estratégias podem ser adotadas para ampliar as condições de acesso, permanência e êxito da população negra.

Dessa forma, o enfrentamento das desigualdades raciais na educação demanda a implementação de políticas públicas capazes de atuar tanto sobre os efeitos quanto sobre as causas históricas da exclusão. Nesse contexto, as ações afirmativas surgem como importantes instrumentos de promoção da equidade, buscando ampliar oportunidades e corrigir distorções historicamente produzidas. A compreensão dessas políticas e de seus impactos na democratização do ensino constitui elemento fundamental para a análise do acesso da população negra à Educação Profissional e Tecnológica.

4. POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

As políticas de ações afirmativas constituem um conjunto de medidas destinadas a promover a igualdade de oportunidades para grupos historicamente submetidos a processos de exclusão e discriminação. Seu principal objetivo consiste em reduzir desigualdades produzidas ao longo do tempo por fatores sociais, econômicos, culturais e raciais, criando condições mais equitativas de acesso aos direitos fundamentais. No campo educacional, essas políticas assumem papel estratégico na ampliação das oportunidades de ingresso e permanência de grupos sub-representados nas instituições de ensino.

No Brasil, o debate sobre ações afirmativas ganhou maior visibilidade a partir das reivindicações dos movimentos sociais, especialmente do movimento negro, que passou a denunciar as desigualdades raciais existentes no acesso à educação, ao trabalho e aos espaços de poder. Essas reivindicações contribuíram para a construção de políticas públicas voltadas à promoção da igualdade racial, fundamentadas no reconhecimento de que a igualdade formal prevista na legislação não era suficiente para enfrentar desigualdades historicamente consolidadas.

Segundo Gomes (2012, 2017), as ações afirmativas devem ser compreendidas como mecanismos de correção de desigualdades produzidas por processos históricos de discriminação. Nessa perspectiva, não se configuram como privilégios destinados a determinados grupos, mas como instrumentos voltados à promoção da justiça social e à ampliação das oportunidades educacionais. Sua implementação representa o reconhecimento de que diferentes grupos sociais partem de condições desiguais e, portanto, demandam estratégias específicas para que possam exercer plenamente seus direitos.

Entre as políticas afirmativas implementadas no país, destaca-se a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como Lei de Cotas. A legislação determinou a reserva de vagas nas instituições federais de educação para estudantes oriundos de escolas públicas, considerando critérios relacionados à renda e ao pertencimento étnico-racial. A medida representou um importante avanço no processo de democratização do acesso ao ensino público, especialmente para estudantes negros, indígenas e grupos socialmente vulnerabilizados.

A aprovação da Lei de Cotas ocorreu em um contexto marcado pela ampliação dos debates sobre igualdade racial e democratização da educação. Ao reconhecer a existência de desigualdades estruturais que limitavam o acesso de determinados grupos às instituições públicas de ensino, a legislação contribuiu para a consolidação de uma política educacional comprometida com a promoção da equidade. Além disso, fortaleceu o entendimento de que o direito à educação exige não apenas a oferta de vagas, mas também a adoção de medidas capazes de garantir condições mais justas de acesso.

No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, a política de cotas possui relevância particular. Os Institutos Federais, criados com a missão de ampliar o acesso à educação pública, gratuita e de qualidade, passaram a desempenhar papel importante na implementação das ações afirmativas. Ao reservar vagas para estudantes historicamente excluídos dos espaços educacionais, essas instituições contribuem para a diversificação de seu corpo discente e para a construção de ambientes mais representativos da diversidade social e racial brasileira.

Entretanto, diversos estudos apontam que a democratização da educação não se esgota na ampliação do acesso. A permanência dos estudantes constitui um desafio igualmente relevante, especialmente quando se consideram as desigualdades socioeconômicas que afetam parcela significativa da população negra. Questões relacionadas à assistência estudantil, ao apoio pedagógico, ao acolhimento institucional e ao sentimento de pertencimento influenciam diretamente as trajetórias acadêmicas dos estudantes beneficiados pelas ações afirmativas.

Nesse sentido, a atualização da Lei de Cotas por meio da Lei nº 14.723, de 2023, reafirmou a importância da política para a promoção da equidade educacional e reforçou mecanismos destinados ao aperfeiçoamento de sua implementação. A revisão da legislação demonstrou o reconhecimento, por parte do Estado brasileiro, da necessidade de manutenção e fortalecimento das ações afirmativas como instrumentos de enfrentamento das desigualdades raciais e sociais ainda presentes no país.

A discussão sobre as ações afirmativas também permite refletir sobre o papel social das instituições educacionais na construção de uma sociedade mais democrática. Conforme argumenta Munanga (2008), o enfrentamento das desigualdades raciais exige o reconhecimento das diferenças e a adoção de políticas capazes de combater os efeitos históricos da discriminação. Dessa forma, as ações afirmativas não representam apenas

mecanismos de acesso, mas também instrumentos de transformação social e de fortalecimento da cidadania.

No contexto da Educação Profissional e Tecnológica, a efetividade dessas políticas depende da articulação entre acesso, permanência e êxito acadêmico. A ampliação das oportunidades educacionais para a população negra constitui uma condição fundamental para a redução das desigualdades históricas, mas seus resultados tornam-se mais significativos quando acompanhados por ações institucionais que promovam inclusão, acolhimento e desenvolvimento integral dos estudantes.

Assim, as políticas de ações afirmativas configuram-se como elementos essenciais para a democratização da educação brasileira. Ao ampliar o acesso da população negra aos espaços de formação, especialmente na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, essas políticas contribuem para a construção de uma educação mais inclusiva, plural e comprometida com os princípios da justiça social e da equidade racial.

4.1. ACESSO, PERMANÊNCIA E ÊXITO DA POPULAÇÃO NEGRA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A ampliação do acesso da população negra à Educação Profissional e Tecnológica representa uma importante conquista das políticas de democratização do ensino implementadas nas últimas décadas. Contudo, a garantia do ingresso nas instituições educacionais não elimina, por si só, as desigualdades historicamente construídas que afetam as trajetórias acadêmicas desses estudantes. Nesse sentido, torna-se necessário compreender a inclusão educacional como um processo que envolve não apenas o acesso, mas também a permanência e o êxito ao longo da formação.

A literatura especializada, já citada anteriormente, tem destacado que o conceito de democratização da educação deve ultrapassar a dimensão quantitativa relacionada à ampliação de vagas. Conforme argumenta Arroyo (2014), a efetivação do direito à educação exige condições concretas para que os estudantes possam desenvolver seus percursos formativos em ambientes acolhedores, inclusivos e comprometidos com a valorização da diversidade. Assim, a permanência estudantil torna-se elemento fundamental para a consolidação das políticas de inclusão.

No caso da população negra, os desafios relacionados à permanência educacional estão frequentemente associados a fatores socioeconômicos, culturais e institucionais. Muitos estudantes enfrentam dificuldades decorrentes da necessidade de conciliar trabalho e estudo, limitações financeiras para custear transporte e alimentação, além de situações relacionadas ao preconceito racial e à ausência de representatividade nos espaços educacionais. Tais fatores podem influenciar diretamente o desempenho acadêmico, a participação nas atividades escolares e, em alguns casos, contribuir para processos de evasão.

Nesse contexto, a assistência estudantil assume papel estratégico na promoção da permanência e do êxito acadêmico. Programas de auxílio financeiro, apoio pedagógico, acompanhamento psicossocial e ações voltadas ao acolhimento estudantil constituem mecanismos importantes para reduzir barreiras que dificultam a continuidade dos estudos. Mais do que benefícios complementares, essas iniciativas configuram-se como políticas fundamentais para a efetivação do direito à educação.

Além dos aspectos materiais, a permanência está relacionada ao sentimento de pertencimento dos estudantes ao ambiente institucional. Gomes (2017) destaca que a valorização da diversidade étnico-racial e o reconhecimento das identidades negras nos espaços educativos contribuem para a construção de experiências acadêmicas mais inclusivas. Dessa forma, ações voltadas à educação para as relações étnico-raciais, à valorização da cultura afro-brasileira e ao enfrentamento do racismo institucional podem fortalecer os vínculos dos estudantes com a instituição e favorecer sua trajetória educacional.

No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, a discussão sobre permanência e êxito adquire relevância ainda maior em razão do compromisso histórico da Rede Federal com a inclusão social e a formação humana integral. Os Institutos Federais foram concebidos como instituições comprometidas com a democratização do acesso ao conhecimento científico e tecnológico, devendo atuar também na construção de estratégias que garantam condições efetivas para a conclusão dos cursos por parte dos estudantes oriundos dos grupos historicamente excluídos.

Sob essa perspectiva, o êxito acadêmico não deve ser compreendido apenas como conclusão formal do curso, mas como um processo que envolve aprendizagem significativa, desenvolvimento profissional, fortalecimento da cidadania e ampliação das possibilidades de participação social. A formação integral proposta pela Educação Profissional e Tecnológica pressupõe que os estudantes tenham acesso a experiências educativas capazes de contribuir para sua emancipação intelectual, social e profissional.

Dessa forma, o debate sobre acesso, permanência e êxito da população negra na Educação Profissional e Tecnológica evidencia a necessidade de uma compreensão ampliada das políticas de inclusão. As ações afirmativas desempenham papel fundamental ao possibilitar o ingresso desses estudantes nas instituições públicas de ensino; entretanto, sua efetividade depende da articulação com políticas institucionais que promovam condições adequadas para a permanência e para o sucesso acadêmico. Somente por meio dessa articulação será possível avançar na construção de uma educação verdadeiramente democrática, inclusiva e comprometida com a superação das desigualdades raciais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As desigualdades raciais presentes na sociedade brasileira são resultado de processos históricos que limitaram o acesso da população negra a direitos fundamentais, entre eles a educação. Embora importantes avanços tenham sido alcançados nas últimas décadas, os indicadores educacionais continuam evidenciando a necessidade de políticas públicas capazes de enfrentar os efeitos do racismo estrutural e promover condições mais equitativas de acesso e permanência nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Nesse contexto, as políticas de ações afirmativas constituem importantes instrumentos de democratização educacional, uma vez que buscam ampliar oportunidades para grupos historicamente excluídos dos espaços formais de formação. A implementação da política de cotas nas instituições públicas de ensino representou um marco significativo na ampliação do acesso da população negra à educação, contribuindo para a diversificação do perfil estudantil e para o fortalecimento da inclusão social.

A discussão desenvolvida neste artigo permitiu compreender que a democratização da Educação Profissional e Tecnológica não pode ser reduzida à

ampliação quantitativa das vagas ofertadas ou ao aumento do número de estudantes ingressantes. Trata-se de um processo mais amplo, que envolve a construção de condições efetivas para que os sujeitos tenham acesso aos conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais produzidos pela sociedade, bem como condições adequadas para permanecer e concluir sua trajetória formativa com êxito.

A partir das contribuições de autores como Saviani, Frigotto, Pacheco, Fernandes, Munanga, Gomes, Almeida, entre outros, foi possível evidenciar que a Educação Profissional e Tecnológica possui potencial para atuar como instrumento de transformação social, articulando formação humana integral, inclusão social e desenvolvimento profissional. Entretanto, a concretização desse potencial exige o reconhecimento das desigualdades raciais ainda presentes no sistema educacional e o fortalecimento de políticas institucionais comprometidas com a promoção da equidade.

Observa-se que as ações afirmativas representam um avanço importante no enfrentamento das desigualdades educacionais, mas seus resultados tornam-se mais efetivos quando acompanhados de políticas voltadas à permanência estudantil, ao apoio pedagógico, à assistência estudantil e à valorização da diversidade étnico-racial nos espaços educativos. Nesse sentido, o acesso deve ser compreendido como etapa inicial de um processo mais amplo de inclusão, que envolve também pertencimento, reconhecimento e sucesso acadêmico.

Por fim, considera-se que a ampliação das pesquisas sobre relações étnico-raciais na Educação Profissional e Tecnológica pode contribuir para a formulação de estratégias institucionais mais eficazes no enfrentamento das desigualdades históricas que afetam a população negra. Estudos que investiguem as trajetórias acadêmicas, as experiências de permanência e os impactos das políticas de ações afirmativas nas instituições da Rede Federal podem fornecer subsídios relevantes para o aprimoramento das políticas públicas e para a construção de uma educação efetivamente democrática, inclusiva e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

[1] ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural.** São Paulo: Jandaíra, 2021.

[2] ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho.** 16. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

[3] ARROYO, Miguel Gonzales. **Ofício de mestre:** imagens e autoimagens. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

[4] BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

[5] 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". Diário Oficial da União: Brasília, DF, 10 jan. 2003.

[6] 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. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 30 dez. 2008.

[7] BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 30 ago. 2012.

[8] BRASIL. **Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para aperfeiçoar a política de reserva de vagas nas instituições federais de ensino. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 14 nov. 2023.

[9] CHAVES, Kelson Gérison Oliveira; ASSIS, Sandra Maria de; ARAÚJO, Heloísa Medeiros de; SOUZA, Deickson Lennon Galvao de; CAMPOS, Camila Goulart de. Permanência e Êxito Escolar: análise do desempenho acadêmico de estudantes ingressantes no ensino médio integrado do IFRN/Caicó através das cotas étnico-raciais no ano de 2014/ Stay and School Success: analysis of the academic performance of students ent. **Revista Educação e Políticas em Debate,** *[S. l.]*, v. 9, n. 3, p. 672–691, 2020. DOI: 10.14393/REPOD-v9n3a2020-57880. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/57880. Acesso em: 23 jun. 2026.

[10] FALCO Beatriz Simonaio Birelli; OLIVEIRA Isabel Cristina das Chagas. A política de assistência estudantil e seu impacto na permanência dos estudantes. **Cadernos Cajuína,** v. 6, n. 3, p. 176-190, 2021.

[11] FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008. v. 1.

[12] FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva:** um reexame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

[13] GALASSO Bruno; SANTOS Daisa Valverde. Trajetória da educação inclusiva no ensino médio integrado da rede federal: fatores de evasão e permanência. **Revista Pedagógica,** v. 23, p. 1-20, 2021.

[14] GOMES Nilma Lino. Desigualdades e diversidade na educação. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 33, n. 120, p. 687-693, 2012.

[15] GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

[16] IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil.** Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

[17] MARINHO Maria da Graça Sousa; FRANÇA Maria Cristina Caminha de Castilhos. Evasão escolar: uma proposta de intervenção por meio de um modelo de plano estratégico de permanência e êxito. **Revista ScientiaTec.** v. 7, n. 1, p. 147-162, 2020. Disponível em: https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/ScientiaTec/article/view/4126. Acesso em: 23 jun. 2026.

[18] MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

[19] MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional versus identidade negra. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

[20] PACHECO, Eliezer Moreira. **Institutos federais:** uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília: Moderna, 2011.

[21] PEREIRA, Najla Almeida Marques; LIMA, Katia Regina Rodrigues; FERNANDES, Beatriz Perote. Repensar o currículo e a formação docente para a educação das relações étnico-raciais. **Communitas**, Rio Branco, v. 6, n. 13, p. 180–194, 2022. DOI: 10.29327/268346.6.13-14. Disponível em: https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/6050. Acesso em: 20 jun. 2026.

[22] SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

CAPÍTULO

18 Princípios e bases conceituais em disputa: olhares para a formação de trabalhadores da EPT

Janice Ribeiro de Souza, Maria Cristina Caminha de Castilhos França

1. INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta os resultados de um Estado do Conhecimento (EC) desenvolvido no âmbito de uma pesquisa de mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do *Campus* Porto Alegre do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). A pesquisa insere-se na Linha de Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT e dedica-se a compreender como a EPT concebe, estrutura e historiciza seus tempos, espaços e práticas formativas, analisando-os como construções institucionais marcadas por disputas, mediações e projetos formativos. A proposta de investigação está articulada ao Macroprojeto 6 – Organização de espaços pedagógicos na EPT (voltado à análise das relações entre ensino, pesquisa, extensão e gestão na conformação dos espaços pedagógicos, bem como às interlocuções que esses espaços estabelecem com o mundo do trabalho).

Situada nesse enquadramento, a investigação toma as ações formativas destinadas aos trabalhadores do IFRS como expressão concreta do que a linha e o macroprojeto denominam "espaço pedagógico ampliado": não apenas ambientes físicos de ensino, mas todo espaço institucional que participa da constituição de sujeitos e projetos formativos. Essa perspectiva ancora-se na compreensão de que a formação profissional não se restringe ao desenvolvimento para determinadas tarefas, mas envolve compreender o trabalho como prática social que expressa relações, conhecimentos e modos de vida, com base nos próprios fundamentos teórico-epistemológicos da EPT.

A pesquisa, ainda em andamento, tem como objetivo analisar como o IFRS promove (ou deixa de promover) a apropriação dos princípios e das bases conceituais da EPT junto à totalidade de seus trabalhadores: docentes efetivos, docentes temporários e Técnicos-Administrativos em Educação (TAEs). Este capítulo, no entanto, tem escopo delimitado: apresenta e analisa os achados do EC realizado como primeira etapa da investigação, que subsidia as fases subsequentes da proposta investigativa.

2. FUNDAMENTOS DA ANÁLISE: TRABALHO-EDUCAÇÃO E EPT

Partindo da lente do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), compreende-se que a investigação das políticas e práticas de formação de trabalhadores na EPT exige situar a relação trabalho-educação como unidade dialética constitutiva. O que isto significa? Como afirma Machado (2005, p. 129), o trabalho "ao ir ao encontro da educação já traz educação dentro dele e vice-versa, configurando uma unidade analítica capaz de iluminar as disputas de projetos societários". No caso brasileiro, essas disputas materializam-se historicamente na forma de uma dualidade estrutural que atravessa tanto a organização do trabalho quanto os processos educacionais.

Nesse sentido, a dualidade estrutural, herdada de nosso passado colonial e escravocrata, emerge como uma marca histórica que se reflete diretamente na existência de uma dualidade educacional no Brasil. Isso ocorre porque a escola figurou, majoritariamente, no plano do controle social e do adestramento em detrimento de um projeto emancipatório (Kuenzer, 2001; Castro; Plácido; Schenkel, 2020). Sob essa ótica, reduziu-se o sentido da educação e do trabalho para atender estritamente às necessidades do mercado de compra e venda da força de trabalho. Como consequência, cristalizaram-se percursos formativos diferenciados e desiguais, determinados pela posição que os sujeitos ocupam na estrutura de classes: as elites eram destinadas a percursos voltados ao "pensar" (gestar, dirigir), enquanto a classe trabalhadora era confinada ao "executar" (trabalho manual e instrumental).

Contrapondo-se a essa lógica dual, o campo crítico do trabalho-educação, consolidado pelo Grupo de Trabalho GT 9 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) desde os anos 1980, ergueu um arcabouço conceitual sustentado na tríade formação humana integral, politecnia e omnilateralidade. A integração curricular defendida visa superar a histórica divisão entre executar e pensar (Ramos, 2014), articulando dois conceitos fundamentais. O primeiro é a politecnia, que compreende o domínio dos fundamentos científicos que sustentam a produção moderna como totalidade (Saviani, 2003), distinguindo-se da polivalência, que é voltada à execução de múltiplas tarefas operacionais. O segundo é a omnilateralidade, caracterizada pelo desenvolvimento multilateral e pleno do ser humano em todas as suas dimensões, em oposição ao desenvolvimento unilateral imposto pela divisão capitalista do trabalho (Frigotto, 2012).

No entanto, esse acúmulo teórico não se materializou linearmente nas políticas públicas. A criação da Rede Federal e dos Institutos Federais em 2008 expressou uma síntese contraditória desse percurso: ao internalizar os princípios da formação integral, os Institutos não se blindaram das pressões macroestruturais do capitalismo contemporâneo. Assim, não somente os estudantes, mas também os sujeitos encarregados de materializar esse projeto necessitam de uma formação que ultrapasse dimensões técnicas, didáticas ou meramente gerenciais (Machado, 2008; Moura, 2015). Sem acesso sistemático aos fundamentos da EPT sob a perspectiva crítica, trabalhadores tendem, pressionados pelas demandas cotidianas, a reproduzir práticas adaptativas (executando tarefas de forma burocrática, sem compreender o sentido político e o caráter emancipatório que deveria direcionar as suas ações). É nessa relação entre o prescrito e o realizado que se justifica examinar os achados da literatura científica sobre o tema.

3. PERCURSO METODOLÓGICO DO ESTADO DO CONHECIMENTO

O EC foi realizado com apoio da perspectiva metodológica de Morosini (2014), que o concebe como identificação, registro e categorização que levam à reflexão sobre a produção científica de uma área.

O levantamento inicial abrangeu o intervalo entre 2019 e 2025, recorte que captura a expansão da produção impulsionada pelo ProfEPT (primeiras turmas ingressaram em 2017), o adensamento normativo entre a Contrarreforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017) e a publicação da Política Nacional de Formação de Profissionais para a Educação Profissional e Tecnológica: diretrizes gerais (Brasil, 2024). A busca foi conduzida no Google Acadêmico e nas bases OASISBR, BDTD, EduCAPES e

Observatório do ProfEPT, com os descritores "bases conceituais da EPT", "promoção do conhecimento", "trabalhadoras(es)" e/ou "servidoras(es)".

Foram recuperados 39 estudos iniciais; após exclusão de duplicidades, restaram 34. Da busca primária selecionaram-se nove estudos; o encadeamento retrospectivo de referências (*backward snowballing*) incorporou mais nove produções, ampliando o recorte temporal até 2011. Assim, o *corpus* final totalizou 18 estudos, organizados em três eixos temáticos derivados do exame comparativo dos fichamentos: Políticas e Práticas de Formação Continuada (oito estudos), Apropriação das Bases Conceituais da EPT (cinco estudos) e Análises Históricas e Político-Ideológicas (cinco estudos).

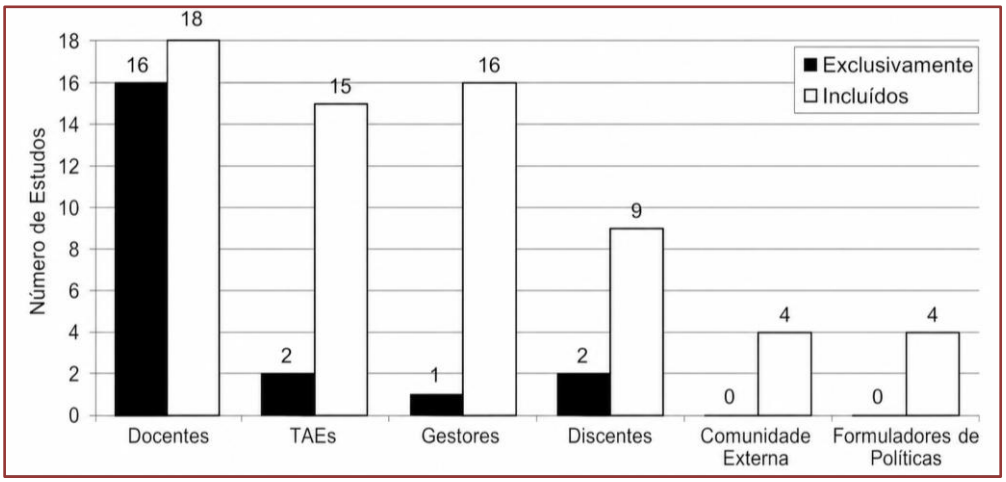
4. RESULTADOS CENTRAIS E ANÁLISE

A análise do *corpus* final revelou cinco resultados que organizam a argumentação deste capítulo, derivados do exame comparativo dos fichamentos e não de categorias prévias.

4.1. A CONCENTRAÇÃO DAS PESQUISAS EM DOCENTES

O perfil dos sujeitos investigados constitui dado estruturante do *corpus*. Dos 34 estudos recuperados na busca ampliada, docentes figuram em todos como sujeitos presentes, sendo sujeitos centrais exclusivos em 16 pesquisas; e nos 18 estudos do *corpus* final, 14 têm docentes como foco central. Essa presença se manifesta inclusive quando o foco recai sobre o que inicialmente poderia representar outros grupos: Silva (2020), por exemplo, investiga a inserção das bases conceituais da EPT nos cursos de Licenciatura em Matemática do IFBA, tendo como foco estudantes da EPT, questionando se a formação inicial prepara adequadamente os futuros professores, ou seja, mantém-se o horizonte analítico centrado no perfil docente.

Gráfico 1 - Distribuição dos estudos recuperados quanto aos sujeitos centrais



Fonte: Elaborado pela autora (2026), com auxílio de ChatGPT-4o (OpenAI).

Esse dado revela uma lacuna na produção acadêmica: a literatura ainda não produziu base suficiente para diagnosticar o nível de compreensão que os TAEs e demais agentes da EPT possuem sobre seus fundamentos. Sobres os TAEs (que somam com os docentes formando também o grupo de gestores), no *corpus* final foram encontrados apenas três estudos dos quais eram sujeitos centrais: Martins[1], que aborda TAEs e docentes no Instituto Federal de Goiás (IFG); Oliveira[2], sobre a atuação dos Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (TILS) no IFRS *Campus* Porto Alegre; e Rezende e Curi[3], que abordaram a identidade do servidor não docente como educador no Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM).

Em uma instituição cujo projeto pressupõe a integração entre ensino, pesquisa e extensão, os TAEs atuam em laboratórios, bibliotecas, assistência estudantil e gestão: espaços imprescindíveis ao projeto institucional. A pouca literatura sobre esse segmento indica que parcela significativa dos trabalhadores que organizam o espaço pedagógico permanece analiticamente sub-representada a respeito do seu conhecimento sobre os princípios e as bases teóricas da EPT.

4.2. A APROPRIAÇÃO FRÁGIL DOS FUNDAMENTOS DA EPT: UM ACHADO CONSENSUAL DA LITERATURA

O achado mais consistente do *corpus* (presente nos cinco estudos do eixo de Apropriação das Bases Conceituais da EPT) é o de que os trabalhadores da Rede Federal acessam os fundamentos de forma fragmentada e intuitiva. Feitosa, investigando professoras do Instituto Federal do Pará (IFPA), registra que "as bases estão presentes nas falas, sem o conhecimento conceitual" (Feitosa, 2021, p. 1). Sobrinho[4], em análise de abrangência nacional, nomeia essa condição de "carência epistêmica". Santos[5], no Instituto Federal Baiano, aponta que a maioria dos docentes não obteve, sobretudo na graduação, "uma preparação condizente com a realidade dessa modalidade educacional".

O estudo de Bertholdo[6] aponta que, à medida que os conceitos se tornam mais específicos (omnilateralidade, politecnia, trabalho como princípio educativo), tornam-se também "menos conhecidos pelos docentes". A tese de Segundo[7], no IFRS, evidencia que as discrepâncias sobre os sentidos do trabalho indicam falta de formação teórica dos educadores (no caso também gestores), e derivam de um padrão estrutural e institucional, influenciado pelas políticas macroeconômicas de expansão da Rede Federal e pelas disputas ideológicas sobre o papel da educação profissional na sociedade.

Essa fragilidade tem consequências políticas diretas: sem domínio conceitual, os

[1] MARTINS, Ana Paula Araújo. **Princípios norteadores da EPT presentes na cultura escolar:** um estudo de caso no IFG – Campus Itumbiara. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Goiás, Itumbiara, 2019.
[2] OLIVEIRA, Sabrine. de. **As bases conceituais da educação profissional e tecnológica em língua brasileira de sinais:** o Padlet como ferramenta colaborativa entre os tradutores intérpretes de Libras do ProfEPT. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.
[3] REZENDE, Rosemeire; CURI, Luciano Marcos. **Guia formação em EPT e institutos para TAEs:** como e o porquê fazemos educação. Produto Educacional (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2023.
[4] SOBRINHO, S. C. **Análise nacional do ciclo da política de educação, ciência e tecnologia nos Institutos Federais:** a carência epistêmica e a produção do homo enterprise no contexto da prática e na atuação política. Tese. Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2023.
[5] SANTOS, Rosana Nunes dos. **Formação docente na perspectiva da educação profissional e tecnológica:** análise das bases conceituais na práxis do professor do ensino médio integrado do Instituto Federal Baiano – Campus Santa Inês. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal da Bahia, Salvador, 2023, p. 123.
[6] BERTHOLDO, Gessica Braga Brum. **Website de bases conceituais da EPT:** ampliando a formação docente no IF Sudeste MG, Campus Muriaé. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação/Especialização) — Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, Muriaé, 2019, p.10.
[7] SEGUNDO, Mário Augusto Correia San. **Os sentidos do trabalho na educação profissional: um estudo a partir do IFRS.** Tese. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

trabalhadores encontram dificuldades para resistir à ressignificação neoliberal dos conceitos fundantes, confundindo a politecnia com a polivalência demandada pelo mercado, por exemplo. Essa dinâmica reflete os embates estruturais analisados por Coutinho[8], sobre o hibridismo político do Ensino Médio Integrado, e por Porto Júnior[9], no que tange ao impacto do gerencialismo na precarização docente na Rede Federal.

4.3. PRODUÇÃO CIENTÍFICA ROBUSTA NO PROFEPT, SEM INCORPORAÇÃO NAS POLÍTICAS INSTITUCIONAIS

A produção vinculada ao ProfEPT é expressiva no corpus: oito dos nove estudos da busca primária estão diretamente ligados ao programa. Além disso, as pesquisas do ProfEPT propõem intervenções materiais concretas por meio do desenvolvimento de produtos educacionais voltados à formação continuada e à melhoria das práticas pedagógicas e administrativas da instituição. O Quadro 1 exemplifica essa diversidade de estratégias.

Quadro 1 – Produtos educacionais e estratégias de mediação em EPT

Tipo	Autor (Ano)	Lócus	Sujeitos	Estratégia
Curso/ Oficina	Costa (2022)[10]	IFRN	Docentes	Extensão sobre marcos legais e bases conceituais da EPT.
Ferramenta Digital	Oliveira (2023)	IFRS	TILS/TAEs	Padlet colaborativo em Libras para acesso aos conceitos da EPT.
Curso	Silva (2021)[11]	IFSP	Docentes da EJA	Curso on-line com literatura brasileira como ferramenta para formação humana integral, politecnia e emancipação.
Guia Orientador	Perleberg (2024)[12]	IFSEMG	Gestores/ comunicadores	Guia de comunicação institucional alinhada à EPT.

Fonte: Elaborado pela autora (2026), a partir dos estudos do *corpus*.

Contudo, até então, não foram identificados registros institucionais que evidenciem a incorporação sistemática dessas produções nas políticas de desenvolvimento de pessoal. Esse cenário representa, simultaneamente, uma contradição estrutural e uma oportunidade estratégica: a riqueza metodológica produzida pelos servidores pode fortalecer a promoção do conhecimento sobre as bases teóricas nos Institutos.

[8] COUTINHO, Wilson Coutinho Rodrigues. **Neoliberalismo, política educacional e politecnia:** tensões, contradições e possibilidades decorrentes do Decreto n. 5.154/04. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

[9] PORTO JÚNIOR, Manuel José. **O ensino médio integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense:** perspectivas contra-hegemônicas num campo em disputas. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

[10] COSTA, Alexandre Pereira da. **Marcos legais da EPT e suas bases conceituais:** curso de extensão docente no Centro Estadual de Educação Profissional Professor Francisco de Assis Pedrosa – CEEP/PFAP. 2022. 129 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2022.

[11] SILVA, Aloisio Tadeu Rodrigues da. **O potencial emancipador da literatura em um curso de formação on-line para profissionais do PROEJA**: o que obras do Romantismo, Naturalismo, Realismo e Modernismo ensinam sobre politecnia, educação omnilateral e formação integrada. Instituto Federal de São Paulo, Sertãozinho, 2021.

[12] PERLEBERG, Raquel Blank. **Bases conceituais da EPT em rede social do IF Sudeste MG:** um diagnóstico para aprimoramento das ações de comunicação. 2024. 116 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, Campus Rio Pomba, Rio Pomba, 2024.

4.4. AUSÊNCIA DE POLÍTICAS DE AMPLO ACESSO DE FORMAÇÃO E RESPONSABILIZAÇÃO INDIVIDUAL

De modo transversal, os três eixos do *corpus* revelam um padrão recorrente: ausência de políticas amplas e orgânicas de formação, e apontam como consequência a responsabilização individual dos trabalhadores. Di Camargo Junior[13], no IFSP, identifica ações pontuais, descontínuas e dependentes de iniciativas individuais. Sobrinho[14] nomeia essa condição como consequência da "carência epistêmica" institucional: sem clareza sobre os fundamentos, as lideranças não reconhecem a formação nas bases da EPT como prioridade estratégica. A Política Nacional de Formação de Profissionais para a EPT: diretrizes gerais (Brasil, 2024), por meio de suas diretrizes gerais, é um esforço recente de recolocar essa questão no debate federal.

Um olhar inicial sobre o IFRS, contudo, exige matizamento. A instituição conta com política formal de desenvolvimento de pessoal, consolidada pela Resolução n.º 46/2021 do Conselho Superior, que aprova o Programa de Capacitação dos Servidores do IFRS, e com ampla oferta de ações formativas ao longo do ano letivo. A existência dessa política, porém, não necessariamente elimina a tensão identificada no *corpus.* Para isto, é necessário distinguir capacitação de formação. A capacitação, em seu sentido estrito, orienta-se por demandas operacionais (atualização de procedimentos, aprimoramento técnico, preparação para funções específicas). A formação, na perspectiva crítica da EPT, pressupõe o desenvolvimento da compreensão sobre os fundamentos políticos, históricos e epistemológicos da modalidade. Dessa forma, a amplitude da oferta não garante que trabalhadores provenientes de áreas diversas acessem ou priorizem ações voltadas aos princípios e bases conceituais da EPT.

Acrescenta-se que grande parte dos eventos formativos condiciona a participação ao perfil ou ao nicho de atuação do servidor. O Seminário de Aprimoramento de Servidores (SAS), por exemplo, que retornou em 2026 após um hiato de 13 anos, condicionou a participação à adesão a um edital, a ter vagas e à condição de ser servidor do quadro permanente, excluindo docentes temporários que integram o cotidiano pedagógico de forma sistemática (IFRS, 2026). As Jornadas Pedagógicas, estruturadas institucionalmente por cada uma das unidades institucionais (*campus*) emergem, nesse contexto, como o único espaço formativo comum a todos e integrado ao calendário acadêmico, o que as torna objeto privilegiado de investigação nesse campo.

Diante desse quadro, abre-se uma lacuna investigativa: para além de dispor de uma política de capacitação, o IFRS estimula efetivamente que seus trabalhadores (efetivos, temporários e TAEs) se apropriem das bases conceituais da EPT?

4.5. LACUNA SOBRE O IFRS

Em relação ao IFRS especificamente, o *corpus* identificou seis estudos: Marçal[15], sobre o ensino médio integrado nos *campi*; Schiedeck e França (2019) sobre as narrativas dos formuladores da política sob a perspectiva crítica da EPT que antecede a lei de criação

[13]DI CAMARGO JUNIOR, Ivan. **Capacitação profissional para apreensão das bases teórico-metodológicas da educação profissional e tecnológica sob perspectiva bakhtiniana**. Produto Educacional (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de São Paulo, São Paulo, 2023.
[14] SOBRINHO, op. cit.
[15]MARÇAL, Fábio Azambuja. **O ensino médio integrado no IFRS enfrentando a dualidade.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

dos IFs; Figueiredo[16], sobre as disputas discursivas na criação dos IFs; Oliveira[17], sobre o Conselho de *Campus* como espaço de educação informal; Segundo[18], sobre os sentidos do trabalho para gestores do IFRS; e Oliveira[19], sobre a atuação dos TILS. A literatura disponível oferece indícios sobre como os trabalhadores do IFRS se relacionam com os fundamentos da EPT, mas não fornece diagnóstico amplo sobre como o IFRS promove aos seus trabalhadores (docentes efetivos, temporários e TAEs) a compreensão sobre tais fundamentos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os cinco achados centrais sistematizados neste capítulo compõem um diagnóstico da produção acadêmica sobre a formação de trabalhadores da EPT: padrões recorrentes, silêncios persistentes e contradições estruturais que o campo ainda precisa enfrentar: a apropriação dos fundamentos da EPT pelos trabalhadores da Rede Federal é fragmentada e intuitiva; a produção do ProfEPT é robusta, mas em princípio não retorna às instituições de forma sistemática; o foco massivo em docentes pode indicar a persistência de uma visão hierárquica e fragmentada do fazer educativo nas instituições; há ausência de políticas de formação de acesso universalizado centradas nos fundamentos da EPT; e o IFRS carece de investigações abrangentes sobre a relação de seus diferentes segmentos com o conhecimento dos fundamentos da EPT.

Esses achados expressam contradições estruturais que atravessam o projeto da EPT no Brasil: disputas entre formação emancipatória e formação compensatória, entre o compromisso formal com os princípios institucionais e a realidade de trabalhadores que não tiveram contato prévio com os fundamentos da EPT e o têm de forma fragmentada e intuitiva. No caso do IFRS, a contradição assume forma particular: a existência de uma política robusta de capacitação formalizada (Resolução n.º 46/2021) não garante que as bases conceituais da EPT sejam privilegiadas nos espaços de qualificação previstos na política de formação desses trabalhadores. Como demonstram Coutinho[20] e Porto Júnior[21], essas contradições refletem disputas mais amplas sobre o projeto de sociedade que se materializa (ou se recusa a se materializar) nos Institutos Federais. A promoção (ou a negação) do conhecimento sobre as bases da EPT aos trabalhadores (TAE e docentes) não deriva de "falta de treinamento", é um reflexo da divisão social do trabalho, das lutas de classes e da dualidade instaurada. Evidenciar essas fraturas consolida o diagnóstico de que a promoção das bases conceituais na política de formação dos trabalhadores da EPT é um tema necessário, e que a busca por dirimir as lacunas a respeito é uma estratégia que pode fortalecer a EPT de vertente crítica e transformadora que a Rede Federal se propõe a ofertar.

REFERÊNCIAS

[1] BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), para dispor sobre a reforma do ensino médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

[16]FIGUEIREDO, Amilton de Moura. **Institutos federais de educação, ciência e tecnologia:** contexto de influência, produção de texto e tensões, na construção da política pública relativa ao processo de criação dos Institutos Federais. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.
[17]OLIVEIRA, Henrique Leonardi de. **Conselho de Campus: espaço de representatividade, formação política e educação informal.** Dissertação (Mestrado em Educação)– Porto Alegre: 2019.
[18] SEGUNDO, op. cit.
[19] OLIVEIRA, Sabrine. de, op. cit.
[20] COUTINHO, op. cit.
[21] PORTO JÚNIOR, op. cit.

[2] BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Política Nacional de Formação de Profissionais para a Educação Profissional e Tecnológica**: diretrizes gerais**.** Brasília: MEC, SETEC, 2024. Disponível em: https://formacaoept.mec.gov.br/medias/Diretrizes%20-%20Visualiza%C3%A7%C3%A3o%20digital.pdf.pdf . Acesso em: 15 abr. 2026.

[3] CASTRO, Cloves Alexandre de; PLÁCIDO, Reginaldo Leandro; SCHENKEL, Cladecir Alberto. História socioespacial do trabalho no Brasil, Educação Profissional e Tecnológica e a questão regional. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 24, p. 331-355, 2020.

[4] FEITOSA, Robson de Souza. As bases conceituais da educação profissional e tecnológica nas histórias de vida de professoras do IFPA *campi* de Bragança e Tucuruí. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 20, p. e9951, jun. 2021.

[5] FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

[6] INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. Conselho Superior. **Resolução n.º 46, de 29 de junho de 2021**. Aprova o Programa de Capacitação dos Servidores do IFRS. Bento Gonçalves, RS: IFRS, 2021.

[7] INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. Diretoria de Gestão de Pessoas. **Edital n.º 2/2026 – DGP-REI**. Classificação para participação no Seminário de Aprimoramento de Servidores do IFRS – SAS 2026. Bento Gonçalves: IFRS, 2026.

[8] KUENZER, Acácia Zeneida. Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 150-175, abr. 2001.

[9] MACHADO, Lucília Regina de Souza. Trabalho-educação como objeto de investigação. **Revista do NETE-UFMG**, v. 14, n. 2, jul./dez. 2005.

[10] MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a Educação Profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 8-22, 2008.

[11] MOROSINI, Marília Costa. Estado de Conhecimento e questões do campo científico. **Revista Educação**, [S. l.], v. 40, n. 1, p. 101–116, 2014. DOI: 10.5902/1984644415822. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/15822. Acesso em: 21 jun. 2026.

[12] MOURA, Dante Henrique.A formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 23–38, 2015. DOI: 10.15628/rbept.2008.2863. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863. Acesso em: 21 jun. 2026.

[13] RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

[14] SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003. Disponível em: https://www.tes.epsjv.fiocruz.br/index.php/tes/article/view/1958/1027. Acesso em: 21 jun. 2026.

[15] SCHIEDECK, Silvia; FRANÇA, Maria Cristina Caminha de Castilhos. A concepção dos Institutos Federais e seus atores sociais: a história narrada por trás da história. **Amazônica - Revista de Antropologia**, [S.l.], v. 11, n. 1, p. 17-35, jul. 2019. ISSN 2176-0675. Disponível em: https://periodicos.ufpa.br/index.php/amazonica/article/view/6612. Acesso em: 21 jun. 2026.

[16] SILVA, Maria Perpétua Carvalho da; LAPA, Jancarlos Menezes. Discussão sobre as bases conceituais da educação profissional e tecnológica nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em matemática. *In:* CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2020, Maceió. **Anais**. Campina Grande: Realize Editora, 2020.

Autores

Adriane Fátima Pires Gonçalves

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Especialização em o Ensino de Sociologia Para Professores do Ensino Médio Universidade Federal do Rio Grande do Sul UFRGS. Professora da Educação Infantil do Município de São Leopoldo/RS SMED-Secretaria Municipal de Educação

ORCID: https://orcid.org/0009-0007-6677-3304

E-mail: adriane.f.p@gmail.com

Alexandre Brasil Machado

Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Porto Alegre. Especialista em Engenharia de Produção. Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Tecnólogo em Logística pela FTEC. Pesquisador na área de trabalho, plataformas digitais e Educação Profissional e Tecnológica, com foco nas relações entre uberização, formação ideológica e resistência coletiva. Instituição de vínculo: IFRS Campus Porto Alegre.

ORCID: https://orcid.org/0009-0000-8528-1347

E-mail: brasilm.alexandre@gmail.com

Aline Grunewald Nichele

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Mestre em Química pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Especialização em Informática na Educação pelo Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação (UFRGS). Bacharel em Química pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Graduada em Química Industrial pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da área de Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Porto Alegre. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), atuando na linha de pesquisa de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6177-2037

E-mail: aline.nichele@poa.ifrs.edu.br

Ana Sara Castaman

Estágio Pós-doutoral em Educação, na Universidade Federal de Santa Maria; doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos; mestrado em Educação Nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul; especialização em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Santa Maria; graduação em Psicologia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Realiza Estágio Pós-doutoral em Serviço Social e Políticas Públicas, na Universidade Federal de Santa Maria, sob a supervisão da professora Dra. Liliana Soares Ferreira. Atualmente, é professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto

Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Sertão. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). É professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias na Educação (PPGCITED) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul). Líder do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Formação de Professores para a Educação Básica e Profissional. Integra o Comitê Gestor da Rede Gaúcha de Estudos e Pesquisas sobre Educação Profissional e Tecnológica. É avaliadora de cursos de graduação pelo INEP/MEC.

ORCID:https://orcid.org/0000-0002-5285-0694

E-mail: ana.castaman@sertao.ifrs.edu.br

Anderson Pedroso Iturbides

Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRS) - Campus Porto Alegre. Especialista em Gestão da Educação (UFRGS), Especialista em Atendimento Educacional Especializado (FAVENI), Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais (UNIASSELVI). Licenciado em Pedagogia (URCAMP - Alegrete) e Licenciado em Química (IFFar - Alegrete). Pedagogo do IFRS - Campus Restinga e Professor da Rede Municipal de Educação de Canoas-RS. Desenvolve pesquisa na área de ensino, Educação em Química, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Apoio Pedagógico e Permanência e Êxito de Estudantes no Ensino Médio Integrado. Possui experiência como docente da Educação Básica em todos os níveis de ensino e como orientador pedagógico do PRONATEC.

ORCID: https://orcid.org/0009-0007-3308-9565

E-mail: anderson.pedroso@restinga.ifrs.edu.br

André Luiz Amorim da Fonseca

Doutorado (Ph.D) em Engenharia Urbana (PPGEU) pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) (2022). Possui graduação (B.Sc.) em Engenharia Elétrica (2010) e mestrado (M.Sc.) em Engenharia de Edificações e Ambiental (2012) pelo Programa de Pós Graduação em Engenharia de Edificações e Ambiental (PPGEEA) sendo aprovado em primeiro lugar no exame de admissão do mestrado, tendo concluído ambas pela Universidade Federal de Mato Grosso. Especialização / Master in Business Administration (MBA) em Gerenciamento de Projetos pelo IMP / FAUC (2014). Possui experiência nas áreas das Engenharias Elétrica, de Edificações, Ambiental e Urbana atuando principalmente nos seguintes temas: eficiência energética e sustentabilidade nas edificações e nas cidades, redes elétricas inteligentes, proteção de sistemas de energia elétrica, qualidade da energia elétrica e educação profissional e tecnológica. Atualmente orientador efetivo de Mestrado Profissional Stricto Sensu no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) em rede pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES). Professor de carreira EBTT, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso.

ORCID:https://orcid.org/0000-0002-0829-4504

E-mail: andre.fonseca@ifmt.edu.br

Andréa Poletto Sonza

Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Especialista em Psicopedagogia pela Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul). Graduada em Ciência da Computação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Licenciada em Formação de Professores pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Professora Titular de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da área de Informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Bento Gonçalves. Professora permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do IFRS, atuando na linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica. Assessora de Ações Afirmativas, Inclusivas e Diversidade do IFRS.

ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0033-4409

E-mail: andrea.sonza@ifrs.edu.br

Andrea Rolim Felix Pinto

Mestranda do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Brasil. Especialista em Gestão de Recursos Humanos pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá, Brasil. Graduada em Licenciatura e Bacharelado em Química pela Universidade Federal de Pelotas, Brasil. Técnica Administrativa em Educação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense - Câmpus Sapucaia do Sul, Brasil.

ORCID: https://orcid.org/0009-0001-5295-2527.

E-mail: arolim01@gmail.com

Andréia Modrzejewski Zucolotto

Doutora e Mestre em Educação (PUCRS). Licenciada em Química (UFRGS). Docente do IFRS – Campus Porto Alegre. Realiza Estágio de Pós-doutoramento no PPG Ensino da UNIVATES. Professora Titular do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Porto Alegre, onde desenvolve ações de extensão e leciona em cursos técnicos da EPT e de Licenciatura em Ciências da Natureza. Integra o corpo docente permanente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (Rede Nacional). Desenvolve pesquisas da área de ensino, Educação em Química, formação de professores e em ensino de EPT. Possui experiência como professora de Química e de Ciências nas redes pública e privada de ensino na Educação Básica.

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4889-5945

E-mail: andreia.zucolotto@poa.ifrs.edu.br

Camila Vessozi da Silva

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS Campus Porto Alegre). Assistente Social, graduada pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA Campus São Borja), Especialista em Serviço Social e Direitos Humanos, pela mesma instituição. Desde 2016, atua como Assistente Social do IFRS Campus Osório, vinculada à Assistência Estudantil.

ORCID: https://orcid.org/0009-0005-5850-5567

E-mail: camila.vessozi@osorio.ifrs.edu.br

Daniel Pacheco da Silveira

Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica do Programa ProfEPT, do Instituto Federal do Rio Grande do Sul - IFRS. Possui Especialização em Meio Ambiente e Saneamento Básico, pelo Centro Universitário União das Américas Descomplica, Uniamérica - Brasil; especialização em Docência do Ensino Superior e Metodologias Ativas de Aprendizado, pelo Centro Universitário União das Américas Descomplica, Uniamérica-Brasil; Master in Business Administration (MBA) projeto, execução e controle de estruturas e fundações, pelo Instituto de Pós-Graduação e Graduação, IPOG-Brasil; graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Luterana do Brasil (2006). Atualmente integra a Defesa Civil do Estado do Rio Grande do Sul e possui experiência na área de Arquitetura, com ênfase em Projetos e Construção Civil. Atuou também como desenhista no tema que segue: lanceiros negros, guerra dos farrapos e literatura infantojuvenil.

ORCID: https://orcid.org/0009-0000-9400-8959

E-mail: daniel.arqdes@gmail.com

Daniela Vieira Magalhães dos Santos

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Especialista em Gestão Pública e em Gestão Educacional. Tecnóloga em Gestão Pública. Assistente em Administração no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) – Câmpus Camaquã, onde exerce a função de Coordenadora de Almoxarifado e Patrimônio. Atua na área administrativa da Educação Profissional e Tecnológica.

ORCID: https://orcid.org/0009-0000-2701-8831

E-mail: danielamagalhaes@ifsul.edu.br

Eduardo Maieron

Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Pós Graduação Lato Sensu pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Graduado em Administração pela Universidade de Caxias do Sul, atuou como Professor Substituto em Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no IFRS - Campus Veranópolis e atuação como Gestor na Indústria na áreas de Produção, Manufatura, Manutenção, Logística e Projetos Especiais.

ORCID: https://orcid.org/0009-0008-9194-3202

E-mail: maieroneduardo@gmail.com

Fabricio Ruiz da Silva

Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), por meio do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Especialista em Gestão em Marketing pela Faculdade Mantenense dos Vales Gerais (INTERVALE). Graduado em Comunicação Social (Jornalismo) pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Graduado em Licenciatura em História pelo Centro Universitário Cidade Verde (Unicive). Professor da Educação Profissional na QI - Faculdade & Escola Técnica. Rio Grande do Sul.

ORCID: https://orcid.org/0009-0000-2042-1222.

E-mail: fabricio.ruiz@gmail.com

Janice Ribeiro de Souza

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Especialista em Leitura e Produção Textual (UFPel) e em Projetos e Práticas Educacionais (Uniasselvi). Graduada em Letras pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Técnica-Administrativa em Educação (TAE) na área de Gestão de Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) e extensionista do projeto Cinetinga. Atua nas áreas de Educação Profissional e Tecnológica, Ensino, Ações Afirmativas, Temas Transversais por meio do Cinema.

ORCID: https://orcid.org/0009-0001-8572-0167

E-mail: janice.souza@restinga.ifrs.edu.br

Jaqueline Costa da Rosa

Mestranda do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Porto Alegre. Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora do Instituto Estadual de Educação Doutor Carlos Chagas. Canoas, RS, Brasil.

ORCID: https://orcid.org/0009-0003-5159-7505

E-mail: jaquelinerosaprof@gmail.com

Jonatan Marguti Pereira

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de mestrado profissional - ProfEPT - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Possui especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Atualmente é Coordenador de Tecnologia da Informação, no Campus Sombrio do Instituto Federal Catarinense (IFC).

ORCID: https://orcid.org/0009-0001-6455-6636

E-mail: jonatan.pereira@ifc.edu.br

Josimar de Aparecido Vieira

Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Estágio Científico Avançado de Pós-doutoramento pelo Departamento de Sociologia do Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho (Uminho). Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Graduado em Pedagogia pela Fundação de Ensino do Desenvolvimento do Oeste (Fundeste). Professor Titular de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da área de Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Sertão. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), atuando na linha de pesquisa Organização e Memórias dos Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica.

ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3156-8590

E-mail: josimar.vieira@sertao.ifrs.edu.br

Kellen Lüdtke Bierhals

Mestranda do curso ProfEPT no IFRS, orientada pela professora Dra. Andréa Poletto Sonza. Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2013) e Especialização em Libras e Educação para Surdos pela UNOPAR (2021). Atua como Assistente em Administração - Gestão de Pessoas no IFSul câmpus Camaquã. Possui experiência como secretária de escola (2008 a 2014), docente nos anos iniciais do ensino fundamental (2014 a 2018), intérprete de Libras (2011 a 2017) e supervisão escolar (2017 a 2018). Instituição de vínculo: Instituto Federal Sul-riograndense (IFSul) - câmpus Camaquã

ORCID:https://orcid.org/0009-0009-1553-2783

E-mail: kellenludtke@gmail.com

Luciane Alaides Brum da Silva

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecniologia do Rio Grande do Sul (IFRS), por meio do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Professora do Curso Técnico Administração nas formas integrada e subsequente ao Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Secretaria de Educação do Estado. SEDUC-RS. Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil.

ORCID: https://orcid.org/0009-0004-3807-4184

E-mail: luciane-abdsilva@educar.rs.gov.br

Maria Augusta Martiarena

Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Licenciada em História pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da área de História do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Osório. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), atuando na linha de pesquisa Organização e Memórias dos Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica.

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1118-3573

E-mail: augusta.martiarena@osorio.ifrs.edu.br

Maria Cristina Caminha de Castilhos França

Estágio pós-doutoral no Banco de Imagens e Efeitos Visuais (Biev) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutora e Mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) Campus Porto Alegre. Professora permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), atuando na linha de pesquisa de Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos da Educação Profissional e Tecnológica. Professora colaboradora no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências (PPGECi/UFRGS). Editora-chefe da Revista ScientiaTec (IFRS). Líder do Grupo de Pesquisa Cultura, Identidade e Trabalho (CNPq/IFRS).

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6234-7585

E-mail: mcristina.franca@poa.ifrs.edu.br

Michelle Pizzato

Doutora em Ensino de Ciências pela Universidade de Burgos (UBU). Mestre em Ensino de Ciências - Modalidade Química pela Universidade de São Paulo (USP). Licenciada em Química pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Titular de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da área de Educação em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Porto Alegre. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), atuando na linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

ORCID: http://orcid.org/0000-0002-3394-1179

E-mail: michelle.pizzato@poa.ifrs.edu.br

Mauricio Baggio

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFRS) e Especialista em Redes de Computadores (ESAB). Possui graduação em Psicologia (UCS) e Técnico em Informática (TecBrasil). Atua no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (Campus Bento Gonçalves) no cargo de Técnico de Tecnologia da Informação e atualmente desempenha a função de Coordenador de Gestão de Pessoas além de atuar como psicólogo clínico de orientação psicanalítica em consultório particular. Tem experiência nas áreas de Tecnologia da Informação, Psicologia Clínica (Psicanálise) e Educação (Tecnologias Digitais). Instituição de vínculo: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (Campus Porto Alegre).

ORCID: https://orcid.org/0009-0004-6449-6129

E-mail: mauriciobaggio.mb@gmail.com

Nilton Carlos Ribeiro Loureiro

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Porto Alegre. Pós-Graduação Lato Sensu em Libras Instituição Faculdade Intervale. Graduação em Ciências Contábeis - Universidade Anhanguera - Uniderp. Servidor Técnico Administrativo da Diretoria de Gestão de Pessoas da Reitoria do IFRS.

ORCID: https://orcid.org/0009-0002-0984-3947

Email: nilton.loureiro@ifrs.edu.br

Patrícia Maier de Oliveira

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), da Instituição Associada Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Especialista em Gestão Educacional e licenciada em História. Atua como pedagoga no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial do Rio Grande do Sul (Senac-RS), desenvolvendo ações relacionadas à gestão pedagógica, formação docente, acompanhamento da aprendizagem, inclusão e permanência estudantil na Educação Profissional e Tecnológica. Possui experiência nas áreas de gestão educacional, práticas pedagógicas, formação de professores e políticas de acesso, permanência e êxito na Educação Profissional e Tecnológica.

ORCID: https://orcid.org/0009-0008-1372-9323

E-mail: patriciamaier@outlook.com.br

Sandro Luis Felipe

Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS Campus Porto Alegre). Graduado em Tecnologia em Gestão Pública pela Universidade Pitágoras - Unopar. Auxiliar em administração do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.

ORCID: https://orcid.org/0009-0002-8638-8917

E-mail: guerreiroph@gmail.com

Sérgio Wesner Viana

Doutor em Educação e Ciência pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Economia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Graduado em Administração, habilitação em Comércio Exterior pela UNISINOS (2002). Professor da área de Administração no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Porto Alegre. Possui experiência em Administração, com ênfase em Planejamento Estratégico, Marketing, Finanças e Administração Pública.

ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2891-6283

E-mail: sergio.viana@poa.ifrs.edu.br

www.poisson.com.br
contato@poisson.com.br

@editorapoisson

editorapoisson