Anais

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL FORMACIÓN DE PROFESORES PARA LA EDUCACIÓN PROFESIONAL TÉCNICA Y TECNOLÓGICA

26 al 28 de mayo
Rivera y Sant'Ana do Livramento



Bruno Miranda Neves
Marcelo Ubal
Nathalie Assunção
Melody Garcia
Carlos Alberto Pereira de Oliveira
Marcela Reis
(Orgs.)

Bruno Miranda Neves
Marcelo Ubal
Nathalie Assunção
Melody Garcia
Carlos Alberto Pereira de Oliveira
Marcela Reis
(Organizadores)

Anais do II Seminário Internacional Formación de Profesores para la Educación Profesional Técnica y Tecnológica

1ª edição

EDITORA
UNIVATES

Lajeado/RS, 2026

Universidade do Vale do Taquari - Univates
Reitora: Profa. Ma. Evania Schneider
Vice-Reitora: Profa. Dra. Cíntia Agostini
Pró-Reitor de Ensino e Extensão: Prof. Dr. Tiago Weizenmann
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação: Prof. Dr. Luis Fernando Saraiva Macedo Timmers

EDITORA UNIVATES

Editora Univates
Coordenação: Vagner Zarpellon
Editoração: Marlon Alceu Cristófoli
Capa: Gastón Lachaga e Jéssica Vázquez
(Equipo de Diseño - Unidad de Comunicación y Difusión de UTEC)

Avelino Talini, 171 – Bairro Universitário – Lajeado – RS, Brasil
Fone: (51) 3714-7024 / Fone: (51) 3714-7000, R.: 5984
editora@univates.br / http://www.univates.br/editora

A532

Anais do II Seminário Internacional Formación de Profesores para la Educación Profesional Técnica y Tecnológica, 26 a 28 de maio de 2026, Rivera (UY), Sant'Ana do Livramento (BR) [recurso eletrônico] / Bruno Miranda Neves et al. (org.) – Lajeado : Editora Univates, 2026.

Disponível em: www.univates.br/editora-univates/publicacao/482
ISBN 978-85-8167-372-1

1. Ensino. 2. Educação profissional técnica e tecnológica. 3. Formação de professores. 7. Anais. I. Neves, Bruno Miranda. II. Ubal, Marcelo. III. Assunção, Nathalie. IV. Garcia, Melody. V. Oliveira, Carlos Alberto Pereira de. VI. Reis, Marcela. VII. Título.

CDU: 377:061.3

Catalogação na publicação (CIP) – Biblioteca Univates
Bibliotecária Gigliola Casagrande – CRB 10/2798

As opiniões e os conceitos emitidos, bem como a exatidão, adequação e procedência das citações e referências, são de exclusiva responsabilidade dos autores e não refletem necessariamente a visão da Editora Univates e da Univates.

Anais do II Seminário Internacional
Formación de Profesores para la Educación Profesional Técnica Y Tecnológica

26 a 28 de maio de 2026

Organizadores dos Anais

Bruno Miranda Neves (UERJ); Marcelo Ubal (UTEC); Nathalie Assunção (UTEC); Melody Garcia (UTEC); Carlos Alberto Pereira de Oliveira (UERJ); Marcela Reis (UERJ)

Comissão Organizadora

Coordenação Geral

Bruno Miranda Neves (UERJ); Marcelo Ubal (UTEC); Melody Garcia (UTEC); Nathalie Assunção (UTEC); Marcela Reis (UERJ); Carlos Alberto Pereira de Oliveira (UERJ)

Comissão Executiva

Miguel Dinis (IFSUL); Miguel Venturiello (INEFOP); Pablo Caggiani (ANEP); Laura Donya (CFE);Walter Fernández Val (CFE); Alan Fontane (UTU); Lorena Guillama (UTU); Elisangela Regina Selli Melz (IFC e SINASEFE AVI); Ahilen Mazondo (UTEC); Andrea Ualt (IFRS); Ana Beatriz Thorpe Martins (UERJ); Anderson Felipe Habekost (Univates); Braian Elgarte (UTEC); Bruna Perona Loureiro (UERJ); Carine Loureiro(IFRS); Carlos Jesus Anghinoni Correa (IFSUL); Celso Gonçalves (IFSUL); Clarice Monteiro Escott (IFRS); Denises Manhães de Almeida (UERJ); Edward Frederico Castro Pessano (Unipampa);Elisane Ortiz (IFSUL); Fabio Marçal (IFRS); Felipe Fajardo (UTEC); Flavio Nunes (IFSUL); Gervásio Ortiz (UTEC); Grasiela Kieling Bublitz (Univates); Helena Lobo Santos (UERJ); Helvio Reich (Unipampa); Igor Nunes da Costa (IFSUL); Julio Heck (IFRS); Kalebe Feitosa Soares (UERJ); Leila Maria Araújo dos Santos (UFSM); Lidiane Bittencourt Barroso (UFSM); Lilian Stramandinoli Bizerra dos Santos (UERJ); Liliane Madruga Prestes (IFRS); Livaldo Teixeira da Silva (UERJ); Lourdes Chirif (UTU); Lucía Saibene (MIDES); Luiz Eduardo Anastacio do Nascimento (UERJ);Marcia Cristina Bernardes Barbosa(UFRGS); Maria Quiroga (UTEC); Mariana Teixeira Alves (UERJ);Martha Bohrer Adaime (UFSM); Nidia Hering (IFFar); Suzane Gonçalves (FURG); Paula Cuña (UTU); Pilar González (UTEC); Rose Márcia da Silva (IFMT); Stefania Conde (UTU); Wilson Netto (UTU); Thirssa Helena Grando (IFFar); Cesar Gonzalez (UTU); Veronica Cristina de Barros Ferreira (UERJ); Victoria Pintos (UTEC); Vinícius Martins (IFSUL); Virginia

ISBN 978-85-8167-372-1

Verdese (UTU); Sara Armand Ugon (UTEC); Jorge Gutierrez (UTEC); Patricia Bengoechea (UTEC); Alejandra Ferreira (UTEC); Martín Seguí (UTEC); Adjovanes Thadeu Silva de Almeida (CPII); Leonardo Leonidas de Brito (CPII); Marcelo Bender (IFSUL); Jonathan de Aquino da Silva (IFSUL); Cristian Romero (UTEC); Gabriel Bengoechea (UTEC); Tamiris Possamai (IFC)

Comitê Científico

Clarice Escott (IFRS); Leila Maria Araújo dos Santos(UFSM); Marcela Reis (UERJ); Marcelo Ubal (UTEC); Nathalie Assunção (UTEC); Melody Garcia (UTEC); Bruno Miranda Neves(UERJ)

Andrea Ualt (IFSUL); Ângela Dias Mendes (UERJ); Carine Loureiro(IFRS); Carlos Alberto Pereira de Oliveira (UERJ); Denises Manhães de Almeida (UERJ); Elisane Ortiz (IFSUL); Gervásio Ortiz (UTEC); Helvio Reich (Unipampa); Liliane Madruga Prestes (IFRS); Livaldo Teixeira da Silva (UERJ); Lourdes Chirif; Nidia Henring (IFFar); Patrícia; Paula Cuña (UTU); Simone Eliza do Carmo Lessa (UERJ); Maria Quiroga (UTEC); Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar (UFG); Adjovanes Thadeu Silva de Almeida (CPII); Adriana Duarte Leon (IFSUL); Alberto Alvadia Filho (IFRJ); Alessandro Carvalho Bica (Unipampa); Allysson Macário de Araújo Caldas (IFPB); Ana Cláudia Ferreira Godinho (UFRGS); Ana Delgado Beloqui (UTEC); Anderson Felipe Habekost (Univates); Andrea Cantarelli (UTU); Caio Antunes (UFG); Cristiane Backes Welter (UCS); Dayanna Pereira dos Santos (IFG); Eliene Lacerda Pereira (IFG); Everton Luiz Simon (Unisc); Fernanda Ferreira Boschini (IFSP); Fernanda Ramalho de Oliveira (Unifesp); Giliarde Benavinuto Albuquerque Cavalcante Virgulino Ribeiro Nascimento e Gama (IFT); Gracieli Cristiani Schroeder Castilho (UNICENTRO) ; Grasiela Kieling Bublitz (Univates); Hilton Galvão (IFF); Ivonei Andrioni (UNEMAT); Jessica Painkow Rosa Cavalcante (UFG); João Maciel de Araújo (IFAM); Leonardo Andrade (IFG); Leonardo Leonidas de Brito (CPII); Lidiane Bittencourt Barroso (UFSM); Lourdes Chiriff; Luciane Silva de Souza (UFT); Marcel Emeric Bizerra de Araujo (IFRO); Marcio Bernardes de Carvalho (UFT); Márcio Rogério Olivato Pozzer (IFRS); Maria Augusta Martiarena (IFRS); Marina Wöhlke Cyrillo (IFRS); Noemi dos Reis Correa (UFMT); Polyanni Dallara Dantas Oliveira (IFTO); Rafael Teixeira de Sousa (IFCE); Ricardo Eleuterio dos Anjos (UFCAT); Roberta dos Reis Neuhold (IFRS); Rogério Cunha de Castro (CPII); Rose Márcia da Silva (IFMT); Simôni Costa Monteiro Gervasio (UFPel); Sueli Soares dos Santos Batista(CEETEPS); Susana Bettú (USC); Tatiana da Silva Calsavara (USP); Thirssa Helena Grando (IFFar); Tulio Marcel Rufino de Vasconcelos Figueiredo (UFMT); Veronica Cristina de Barros Ferreira (UERJ); William Kennedy Amaral (IFRO); Yunã Lurie Araújo Passos (IFRR).

APRESENTAÇÃO

Lo que puede el sentimiento no lo ha podido el saber
Ni el más claro proceder, ni el más ancho pensamiento
Todo lo cambia al momento cual mago condescendiente
Nos aleja dulcemente de rencores y violencias
Solo el amor con su ciencia nos vuelve tan inocentes.
Volver a los 17 - Mercedes Sosa

A realização do I **Seminário Internacional Formação de Professores para a Educação Profissional Técnica e Tecnológica (SemForProfEPT**) na UERJ, de 04 a 07 de dezembro de 2023, refletiu o ânimo de educadores, gestores e estudantes que têm compromisso com a formação omnilateral. É digno de nota que tenhamos saltado de 250 pessoas credenciadas naquela ocasião, para 500 na 2ª edição. Sendo que a submissão de trabalhos para apresentação foi de quase 200!

Por estas razões, o Programa Desenvolvimento e Educação – Theotonio dos Santos (ProDEd-TS/UERJ), o Instituto Tecnológico Regional (ITR) Norte e a Especialização em Educação Superior Tecnológica e Profissional/UTEC/Rede Bioma Pampa entendem como exitosa a realização do **II SemForProfEPT,** de **26 a 28 de maio de 2026**, nas cidades fronteiriças de **Rivera (Uruguai)** e **Santana do Livramento (Brasil)**.

O evento foi viabilizado pelas contribuições do Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional (INEFOP), das associadas à Rede Bioma Pampa de Instituições Públicas de Ensino Superior (Rede Bioma Pampa) e do SINASEFE AVI. Sendo gerido por uma Comissão Organizadora integrada pelas distintas instituições públicas, a quem coube promover a sinergia dos trabalhos da Comissão de Apoio e do Comitê Científico, aos quais agradecemos pelos inestimáveis empenho e desempenho para o sucesso das atividades.

O Seminário reuniu pesquisadores, gestores, docentes e estudantes do Brasil, Uruguai e demais países latino-americanos, com o propósito de discutir desafios estruturais da EPT, especialmente no que concerne à **formação e qualificação de professores**, à integração da EPT à Educação Básica e à produção de ciência, tecnologia e inovação voltadas às demandas sociais e ambientais.

A programação incluiu **conferências internacionais** de gestores, pesquisadores e educadores sobre os **seis simpósios temáticos**, dedicados à: História da Educação Profissional; Políticas Atuais em Educação Profissional e Tecnológica; Formação e Identidade dos Educadores da Educação Profissional e Tecnológica; Fundamentos teórico-metodológicos da Educação Profissional e Tecnológica; Análises de Experiências e Práticas na Educação Profissional e Tecnológica, e; Direitos Humanos e Educação Profissional e Tecnológica.

Foram apresentados trabalhos científicos, análises de experiências, produtos educativos e livros nos campi dos institutos e universidades de ambos os países, assim como no Teatro e no Auditório da Intendência de Rivera. Foram garantidos momentos fundamentais para a aproximação dos participantes, que também gozaram de um saboroso serviço de catering e apreciaram a apresentação do Ballet Folklorico de Rivera.

Os melhores trabalhos foram convidados a submeter suas versões completas ao D**ossiê Temático da Revista Desenvolvimento e Civilização (ProDEd-TS/Uerj)**, cuja previsão de lançamento é o 2º semestre de 2026.

A tradição do ProDEd-TS/UERJ e da Rede Bioma Pampa em promover formação de educadores é reconhecida por seus cursos, pesquisas e publicações, além de cooperações internacionais. Diante da relevância acadêmica, social e institucional do II SEMFORPROFEPT. Na oportunidade também foi lançado o chamado a constituição de Núcleos Temáticos nos temas prioritários da Rede[1].

De maneira geral, o Seminário se ocupou dos desafios postos para a qualificação de educadores que atuam nos diferentes níveis da Educação Profissional Técnica (EPT) na região, com ênfase na expansão e consolidação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), da Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU), do INEFOP, Sistema S e das Redes Públicas Estaduais, bem como das investigações realizadas pelas universidades.

Considerando o contexto político e social da América Latina, tivemos a oportunidade para interlocuções de educadores, pesquisadores, gestores, estudantes, setor produtivo e entidades da sociedade civil dialogarem sobre perspectivas da educação básica em seus vínculos com a formação para o trabalho. Ressaltando a importância das instituições formadoras e as demandas sociais. Foram registrados encontros bilaterais para o estabelecimento e aprofundamento de parcerias.

Preocupações de gestores das instituições e redes demonstram a pertinência de um evento que se destine a pensar e a reconhecer as condições para a oferta da EPT, pois incidem sobre as formas de selecionar, ensinar e avaliar saberes de cada área profissional; aspectos didático-pedagógicas, e; principalmente as maneiras pelas quais a EPT e a Educação Básica se integram - ainda mais considerando que os esforços para elevação da escolaridade com qualificação profissional enfrenta percalços para a sua concretização.

Reunimos pessoas dedicadas às problemáticas relativas à formação e a qualificação de docentes para o trabalho pedagógico com a Educação Profissional e com a EJA (esta última cada vez mais atrelada às necessidades e possibilidades de inserção protegida no mercado de trabalho), dada a pouca visibilidade que estas modalidades da educação

1 Pessoas e instituições interessadas em participar da Rede podem consultar o artigo "Pensarmos y proyectarnos como Región Bioma Pampa de Educación Superior" (Ubal, 2020), disponível em https://doi.org/10.12957/rdciv.2020.54754.

básica possuem nos cursos de formação de professores. O conjunto de atividades teve como objetivo analisar os aspectos mais relevantes desta temática.

Toda política pública passa por leituras, disputas, tensões e adaptações ao longo do tempo, a partir de uma série de mediações que as atravessam. Quanto às formas de implementação; expansão; articulação com os sistemas de ensino; interface com o setor produtivo; geração de ciência, tecnologia e inovação etc.

As realizações do I e II SemForProfEPT comprovam o interesse por debates, compartilhamento de experiências e reflexões, que renovam os desafios e demandas do educativo em momento de interiorização e diversificação da oferta de qualificação profissional. É neste sentido que o SemForProfEPT se constitui como espaço para interação de educadores, estudantes, setor produtivo e gestores[2].

Sim, podemos caminhar juntos! E para citarmos dois exemplos das possibilidades de cooperação, citamos as recentes constituição do Núcleo Temático de EPT da Rede Bioma Pampa, e, a participação de seus membros no VI Seminário e II Colóquio da Rede Gaúcha de EPT.

Destacamos a colaboração do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional Tecnológica (PPGEPT) - Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) que viabilizará a publicação de livro com textos dos conferencistas. Por sua vez, a Editora da Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES) viabilizou a confecção e difusão dos presentes anais, para que todos tenham acesso aos textos que suscitaram diálogos, que podem e devem inspirar novas práxis educativas. Agradecemos a estas universidades por proporcionar a veiculação do conhecimento oriundos de práticas e pesquisas sobre a EPT.

Desejamos boa leitura e renovamos o convite para que atuemos reconhecendo a importância da aproximação dos educadores da EPT, de hoje até o III SemForProfEPT em 2028, os educadores latino-americanos ainda darão muitas demonstrações de sua potência criativa.

Prof. Dr. Marcelo Ubal (UTEC/Uruguai e Rede Bioma Pampa)

Pedagogo Dr. Bruno Miranda Neves (UERJ/Brasil)

2 Os anais do I SemForProfEPT podem ser acessados em https://ifht.uerj.br/mod/page/view.php?id=1028 (Neves, 2024a). A coletânea foi publicada em 1ª versão em https://ifht.uerj.br/mod/page/view.php?id=1028 (Neves, 2024b). Sendo que uma 2ª versão atualizada e ampliada será publicada até agosto de 2026, pela Editora Aya - https://ayaeditora.com.br/.

Referências:

NEVES, Bruno Miranda [et al.] (Org.). [Anais do] **I Seminário Internacional Formação de Professores para a Educação Profissional Técnica e Tecnológica**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2024a.

NEVES, Bruno Miranda [et al.] (Org.). **Formação de professores para a educação profissional**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2024b.

UBAL, Wilson Marcelo. PENSARNOS Y PROYECTARNOS COMO REGIÓN BIOMA PAMPA DE EDUCACIÓN SUPERIOR. **Revista Desenvolvimento & Civilização**, Rio de Janeiro, Brasil, v. 1, n. 1, 2020. DOI: 10.12957/rdciv.2020.54754. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/rdciv/article/view/54754. Acesso em: 10 jul. 2026.

SUMÁRIO

Análise de Experiência

Análises de Experiências e Práticas na EPTT

POSSIBILIDADES E DIFICULDADES NA EFETIVAÇÃO DO EMI NO CURSO TÉCNICO DE EDIFICAÇÕES: UMA ABORDAGEM CRÍTICA 20

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS E INTERNACIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O RELATO DE EXPERIÊNCIA DO DESAFIO JINKONI NO IFMG CAMPUS IBIRITÉ 25

ACCESIBILIDAD EN STEM: EXPERIENCIAS DE DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE 29

LÍNGUA INGLESA, FORMAÇÃO TÉCNICA E AÇÃO CLIMÁTICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO 32

AS VISITAS TÉCNICAS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO NA FORMAÇÃO TÉCNICA EM *DESIGN* DE INTERIORES 36

O CENTRO DE IDIOMAS COMO AÇÃO DA INTERNACIONALIZAÇÃO NO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA (IFFAR), CAMPUS SÃO VICENTE DO SUL (SVS) DESDE 2016 40

DE LA PRÁCTICA EMPÍRICA A LA PRAXIS CIENTÍFICA: LA TEORÍA COMO HERRAMIENTA DE SENTIDO EN LA INSEMINACIÓN ARTIFICIAL 44

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E FORMAÇÃO DOCENTE: EXPERIÊNCIAS E PERCEPÇÕES EM LICENCIATURAS DO IFFAR CAMPUS SANTO AUGUSTO 48

LER MULHERES: UMA AÇÃO PARA A FORMAÇÃO INTEGRADA 52

A REVISTA DESENVOLVIMENTO & CIVILIZAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE ESPRAIAMENTO DE PESQUISAS CIENTÍFICAS: BREVE ANÁLISE DO DOSSIÊ “NOVO ENSINO MÉDIO E O EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO” 57

COMPARTILHANDO SABERES - A SEMANA ACADÊMICA DOS CURSOS TÉCNICOS DA UNIVATES - ENSINO TÉCNICO – PRÁTICA - COMPARTILHAMENTO 62

ESTRATÉGIAS DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR E IMERSÃO CLÍNICA SUPERVISIONADA: UM MODELO DE EXCELÊNCIA PARA O ENSINO TÉCNICO EM ENFERMAGEM 65

PARA ALÉM DA QUALIFICAÇÃO: IMPACTOS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NO PROGRAMA MULHERES MIL 69

IFCE CAMPUS JAGUARIBE EM AÇÃO EXTENSIONISTA: O PROJETO SOPRITO DE COMBATE AO CIGARRO ELETRÔNICO 74

DESENVOLVIMENTO DE PROTÓTIPO DE CADEIRA MULTISSENSORIAL PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL TOTAL A PARTIR DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA 79

ALFABETIZACIÓN VISUAL ÉTICA PARA EL DESMANTELAMIENTO DE LA GORDOFOBIA ESTRUCTURAL: UN ANÁLISIS DE EXPERIENCIA EN LA EPTT 84

TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E METODOLOGIAS ATIVAS NA EPT: EFEITOS DA ARTICULAÇÃO ENTRE ARDUINO E APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA 88

METAMORFOSE: RESTOS DE HUMANIDADE — UMA EXPERIÊNCIA CÊNICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA 93

O QUE A NATUREZA NÃO DÁ, O SEMFORPROFEPT EMPRESTA: EXPERIÊNCIA HIPERMÍDIA INCLUSIVA EM CURSO NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DA EPTT 98

FORMAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO E CIDADANIA: ANÁLISE DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA NO ENSINO DE HISTÓRIA 102

"EDUCACIÓN SIN FRONTERA: EXPERIENCIA BINACIONAL" 106

PENSAMENTO COMPUTACIONAL E FORMAÇÃO INTEGRAL NA EPT: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA 111

JUVENTUDE RURAL FEMININA E SUCESSÃO NO CAMPO: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA ATUAÇÃO EXTENSIONISTA NA CONSTRUÇÃO DE PROJETOS DE VIDA 116

EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONSTRUÇÃO DE UM JOGO EDUCATIVO ACESSÍVEL PARA A PROMOÇÃO DA INCLUSÃO E DA DIVERSIDADE 122

EXPERIÊNCIA DA DOCÊNCIA ORIENTADA NO ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO DO PEG NO COLÉGIO POLITÉCNICO DA UFSM 126

LA ALFABETIZACIÓN LABORAL EN URUGUAY: CONTINUIDADES, TENSIONES Y DESAFÍOS. MIRADAS DESDE EL PLAN 2007 AL FPB 2025 130

HACIA UNA POLÍTICA DE EXTENSIÓN EN LA EDUCACIÓN DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN TÉCNICA-PROFESIONAL - UTU 135

RELATO DE UMA REVISÃO DE ESCOPO SOBRE PROJETOS INTEGRADORES: TECNOLOGIAS DIGITAIS E DISPERSÃO TERMINOLÓGICA NA EPT 141

STEM: CRITERIOS E INDICADORES DE CEIBAL QUE TRANSFORMAN AULAS 146

¿POR QUÉ INVESTIGAR EN EL FPB? PRÁCTICAS, SUBJETIVIDADES Y ALFABETIZACIÓN LABORAL EN LA EDUCACIÓN TÉCNICA Y TECNOLÓGICA EN UTU 150

REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DO CURSO MOOC "NORMATIVAS E LEGISLAÇÕES DA CONSTRUÇÃO CIVIL DO URUGUAI" 156

PROYECTO BINACIONAL FORTALEZA SANTA TERESA: DESAFÍO POSIBLE PARA UNA ETP INTEGRADA URUGUAY BRASIL 160

MATEMÁTICAS CONTEXTUALIZADAS Y HERRAMIENTAS DIGITALES PARA MEJORAR LA RETENCIÓN ESTUDIANTIL EN EL PRIMER AÑO DE INGENIERÍA EN LOGÍSTICA 165

O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA EM DEBATE 169

GÊNERO E VIOLÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE: EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO EM UM CURSO TÉCNICO DE ENFERMAGEM 174

PRÁCTICAS INCLUSIVAS Y ADAPTACIÓN METODOLÓGICA EN LA EPTT: DE LA RADIOFONÍA ACCESIBLE PARA UN ESTUDIANTE CIEGO, A LA EVALUACIÓN DE ESTUDIANTES NEURODIVERGENTES 177

COMITÊS TÉCNICOS SETORIAIS DO SENAI-RJ NA ESTRUTURAÇÃO DE PERFIS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA 181

ENTRE NORMAS E MEMÓRIAS: UMA FRONTEIRA, DOIS PAÍSES, UM LABORATÓRIO BINACIONAL DE RESTAURO 187

PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUAS E ÁREA PROFISSIONAL NA EJA-EPT: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE COMPARTILHADA E INTERDISCIPLINAR NO IFSUL VENÂNCIO AIRES 192

LÍNGUA PORTUGUESA E FILOSOFIA EM UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR NO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA 196

A POLÍTICA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ATUAÇÃO: BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DO PROCESSO DE PLANEJAMENTO NO CONTEXTO DE UM INSTITUTO FEDERAL 201

DESARROLLO DE COMPETENCIAS A TRAVÉS DE DESAFÍOS EN COCINA MOLECULAR: UN ENFOQUE INTERDISCIPLINARIO ENTRE BIOLOGÍA, QUÍMICA Y GASTRONOMÍA 204

PROPOSTA PEDAGÓGICA DE PRODUÇÃO E EXPANSÃO TEXTUAL MULTIGÊNERO A PARTIR DA PRÁTICA DA TRADUÇÃO NÃO LITERAL 207

PRÁTICAS EDUCATIVAS INTEGRADORAS NA EJA-EPT: EXPERIÊNCIAS COM O USO DE PRODUTO EDUCACIONAL NO IFSC CÂMPUS GASPAR 210

REDISEÑO ESTRATÉGICO DE CARTA GASTRONÓMICA ASISTIDO POR INTELIGENCIA ARTIFICIAL: ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL URUGUAYA 215

METODOLOGÍA DE GESTIÓN DE PROYECTOS DE EGRESO DE LAS CARRERAS DE ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN HUMANA EN NIVEL TERCIARIO 226

FORMACIÓN PERMANENTE EN SALUD EN EL MARCO DE LA EPT: ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA DEL CAMPUS VIRTUAL DEL MSP EN EL SNIS (2016–2026) 230

Análise de Experiência

Formação e Identidade dos Educadores da Educação Profissional Técnica e Tecnológica

LA DIDÁCTICA DEL RALLY:UNA METÁFORA PARA EL ACOMPAÑAMIENTO EN LA FORMACIÓN DOCENTE 235

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ÁREA TÉCNICO-TECNOLÓGICA: O DIÁRIO DE CAMPO COMO INSTRUMENTO QUE PROMOVE A REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS DE FUTUROS PROFESSORES TÉCNICOS NA CONSTRUÇÃO CIVIL 239

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONTRIBUIÇÕES DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS (NAPNE) – IFCE - *CAMPUS* JAGUARIBE 244

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO CONTEXTO AMAZÔNICO: ANÁLISE DE EXPERIÊNCIA DA OFERTA DA PÓS-GRADUAÇÃO DO IFAM – CAMPUS HUMAITÁ 249

RELATO DE EXPERIÊNCIA COMO ESTUDANTE DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NO IFG 254

A IDENTIDADE DOCENTE-GESTOR NA FRONTEIRA: ANALISANDO A EXPERIÊNCIA BINACIONAL 259

MODELADO MATEMÁTICO EN LA ENSEÑANZA: ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA FORMATIVA 263

ENTRE IFRJ E IPVC: VIVÊNCIA DE TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO EM PORTUGAL 270

Análise de Experiência

Fundamentos Teóricos-Metodológicos da Educação Profissional e Tecnológica

ADAPTANDO UM JARDIM SENSORIAL PARA ESPAÇOS EDUCACIONAIS COMO FERRAMENTA DE ENSINO E PERCEPÇÃO BOTÂNICA 275

LEITURA E ESCRITA LITERÁRIA NO CONTEXTO EPTT: O ENSINO DE LITERATURA PARA FORMAR E FORTALECER LEITORES-AUTORES 280

Análise de Experiência

História da Educação Profissional

E-TEC IDIOMAS NO IFSUL-PELOTAS, EM AULA PRESENCIAL, SOB A PERSPECTIVA DE UMA DOCENTE DE INGLÊS 286

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN TÉCNICA EN EL URUGUAY 289

Mostra Coletiva de Livros

Análises de Experiências e Práticas na EPTT

A OBRA "PERCURSOS INVESTIGATIVOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: A CONSTRUÇÃO DE ALTERNATIVAS PELA PESQUISA" 294

Produto Educacional

Análises de Experiências e Práticas na EPTT

"ECONOMÍA POLÍTICA Y POLÍTICAS PÚBLICAS - UN JUEGO DE ROLES" 299

APOSTILA DE REDAÇÃO PARA O ENEM 302

BIBLIOCONECT@: DICAS SOBRE PESQUISA CIENTÍFICA PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO 305

DESENVOLVIMENTO, APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO DE UM E-BOOK INTERATIVO SOBRE MANUTENÇÃO PREDIAL PREVENTIVA PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM EDIFICAÇÕES NO ÂMBITO DA EPT 311

EDUCONECTA: PLATAFORMA EDUCATIVA PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA EN CLAVE ANEP 316

METODOLOGIA PARA A ELABORAÇÃO DE UM QUESTIONÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO DAS DISCIPLINAS DE STEM 320

O UNIVERSO INVISÍVEL EM ONDAS DE RÁDIO: UMA INTRODUÇÃO À RADIOASTRONOMIA 325

OCULTO AOS OLHOS, FUNDAMENTAL À FORMAÇÃO: RADIAÇÕES E FÍSICA MODERNA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO 330

PRÁCTICAS FORMATIVAS EN COOPERATIVAS DE VIVIENDA: ARTICULACIÓN ENTRE EDUCACIÓN TÉCNICA Y AUTOGESTIÓN EN URUGUAY 335

XENOFOBIA: HQs COMO INSTRUMENTOS DE CONSCIENTIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA 338

Produto Educacional

Direitos Humanos e EPT

GUIA PARA ACESSIBILIDADE AOS PROCESSOS ELETRÔNICOS: ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAVISUAL OU BAIXAVISÃO DO IFG–CÂMPUS GOIÂNIA 344

Produto Educacional

Formação e Identidade dos Educadores da Educação Profissional Técnica e Tecnológica

PROTOCOLO DE ACOMPANHAMENTO INDIVIDUALIZADO: UMA ESTRATÉGIA PARA PROMOÇÃO DA PERMANÊNCIA E DO ÊXITO NA EJA/EPT 350

Produto Educacional

História da Educação Profissional

GUIA DAS LEGISLAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO BINACIONAL 355

Trabalho Científico

Análises de Experiências e Práticas na EPTT

ENSINO DE GEOMETRIA ESPACIAL EM UMA PERSPECTIVA DO MOBILE LEARNING 360

PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA: DESAFIOS, AVANÇOS E LEGISLAÇÃO 365

CONTRIBUIÇÕES DA METODOLOGIA ATIVA PEER INSTRUCTION PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA RELEITURA DO ALGORITMO APLICADA A PRÁTICAS PSICOMOTORAS 370

GAMIFICAÇÃO: JOGOS COOPERATIVOS COMO PRÁTICA EDUCATIVA DE LÍNGUA INGLESA NO PROEJA 374

INTEGRALIN: EXTENSÃO E APRENDIZAGEM EM REDE 378

A PRÁXIS EDITORIAL COMO FORMAÇÃO OMNILATERAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA REVISTA DESENVOLVIMENTO E CIVILIZAÇÃO EM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA E TECNOLÓGICA 381

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE DOCENTES DE CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO SOBRE PRÁTICAS PROFISSIONAIS INTEGRADAS 386

O PAPEL DO PROFESSOR MEDIADOR NO COMBATE À DESINFORMAÇÃO: PERSPECTIVAS PARA UMA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NA EPT 391

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA ANÁLISE DA ATUAÇÃO DO NAPNE E DAS CONSEQUÊNCIAS DA AUSÊNCIA DO AEE NO IFCE *CAMPUS* JAGUARIBE 396

HIDRACOGNI: TECNOLOGIA EDUCACIONAL PARA PRONTIDÃO COGNITIVA E AUTOCUIDADO ESCOLAR 401

AVALIAÇÃO DO PENSAMENTO COMPUTACIONAL NA EPT: MODELO DE REFERÊNCIA ANDRAGÓGICO 405

OBSERVAÇÃO DE AVES COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO 410

O GEOPROCESSAMENTO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA 414

COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA 418

DIÁRIOS LITERÁRIOS: A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA FORMAÇÃO DE LEITORES 422

ENGENHARIA DE PROMPTS COMO COMPETÊNCIA DOCENTE E APLICAÇÃO PARA CRIAÇÃO DE RECURSOS PEDAGÓGICOS NA EPT 428

EVALUACIÓN DEL BIOVOLUMEN DE CERATIUM MEDIANTE UN MODELO GEOMÉTRICO: UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN EN LA EDUCACIÓN TECNOLÓGICA 432

ANÁLISE DAS TAXAS DE OCUPAÇÃO E EVASÃO ESCOLAR DO CAMPUS PATOS DO IFPB A PARTIR DA PLATAFORMA NILO PEÇANHA 434

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO ESTRATÉGIA DE DEMOCRATIZAÇÃO EDUCACIONAL: ANÁLISE DE PRÁTICAS EXTENSIONISTAS NA INTERFACE UNIVERSIDADE-ESCOLA 437

Trabalho Científico

Direitos Humanos e EPT

INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO IFG 443

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E DIREITOS HUMANOS: FUNDAMENTOS LEGAIS E EPISTEMOLÓGICOS PARA UMA FORMAÇÃO INTEGRAL E EMANCIPATÓRIA 448

DIREITO À EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR NA EPT: ENTRE A PROMESSA DE ACESSO E O DESAFIO DA PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES DIVERSOS 453

DEMOCRATIZAÇÃO OU MERITOCRACIA? AS CONTRADIÇÕES NOS PROCESSOS SELETIVOS DE ESTUDANTES AOS INSTITUTOS FEDERAIS DA REGIÃO SUL DO BRASIL 457

VIOLÊNCIA DE GÊNERO, DIREITOS HUMANOS E POLÍTICAS INSTITUCIONAIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT) 462

O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTE NA INTERSECÇÃO ENTRE LGBTQIAPN+ E SURDEZ 467

PERMANÊNCIA E ÊXITO NA EJA-EPT/EF: PERFIL, MOTIVAÇÕES E DIFICULDADES DE TRABALHADORES-ESTUDANTES DE UM CURSO DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL 472

ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: O CURRÍCULO É INCLUSIVO? 477

A ATUAÇÃO DO SISTEMA S NA CAPACITAÇÃO TECNOLÓGICA DE MIGRANTES NO BRASIL: LIMITES E POSSIBILIDADES 482

A EDUCAÇÃO TÉCNICA COMO INSTRUMENTO DE INTEGRAÇÃO LOCAL PARA SOLICITANTES DE REFÚGIO E REFUGIADOS NO BRASIL: CAMINHO PARA OMNILATERALIDADE OU SOLUÇÃO PALIATIVA A SERVIÇO DO CAPITAL? 486

MULHERES TRABALHADORAS NA EJA-EPT: EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, PERMANÊNCIA E EMANCIPAÇÃO CIDADÃ 491

Trabalho Científico

Formação e Identidade dos Educadores da Educação Profissional Técnica e Tecnológico

O PAPEL DAS BIBLIOTECAS NA EPT: PERSPECTIVAS POLÍTICAS, INTELECTUAIS E CULTURAIS 497

COMO AS DISSERTAÇÕES E TESES COMPREENDEM O PAPEL DAS BIBLIOTECAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA? 502

ENTRE O BRINCAR E O PENSARCOMPUTACIONAL: FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DA BNCC DA COMPUTAÇÃO – UMA LEITURA HERMENÊUTICA E CRÍTICA 507

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS À LUZ DOS SABERES DOCENTES 511

TRABALHO PEDAGÓGICO E PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA 515

A FORMAÇÃO INICIAL DA(O) PEDAGOGA(O) PARA ATUAÇÃO EM ESPAÇOS EDUCATIVOS NÃO ESCOLARES: UM OLHAR PARA AS POSSIBILIDADES FORMATIVAS 520

PARA ALÉM DA SALA DE AULA: O TRABALHO PEDAGÓGICO DOS TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA 525

A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DA APRENDIZAGEM PROFISSIONAL (PROGRAMA JOVEM APRENDIZ) EM APROXIMAÇÃO ÀS BASES CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA 530

ANÁLISE DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO IFG - O(A) PROFESSOR(A) FORMADOR(A) DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA....535

O CURRÍCULO INTEGRADO NA EPT E O DESAFIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES....540

FORMAÇÃO DOCENTE NA E PARA A EPT: DA EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS AO TRABALHO PEDAGÓGICO CRÍTICO....544

TRABALHO PEDAGÓGICO NA EPT: UMA ABORDAGEM DIMENSIONAL E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA....549

ESTRATÉGIAS DE REGULAÇÃO EMOCIONAL DOCENTE: DESENVOLVIMENTO DE UMA ESCALA....553

METODOLOGIAS ATIVAS NA EPT: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA VOLTADA PARA A PERSPECTIVA DOCENTE....558

PREVALÊNCIA DE ESTRESSE, ANSIEDADE E DEPRESSÃO EM DOCENTES DA EPT: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA POSITIVA....562

USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO....567

Trabalho Científico

Fundamentos Teóricos-Metodológicos da Educação Profissional e Tecnológica

CRITERIOS DIDÁCTICO-CURRICULARES DESDE LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA LA ENSEÑANZA DE FÍSICA EN LA EPTT: MATRIZ OPERATIVA Y SECUENCIA SOBRE CONSERVACIÓN DE ENERGÍA....572

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA ENTRE A PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO E A FORMAÇÃO INTEGRAL: UMA PROPOSTA EM CONSTRUÇÃO....577

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: APROXIMAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS....583

A BNCC E A REORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO: IMPLICAÇÕES PARA A AUTONOMIA DOCENTE E A FORMAÇÃO HUMANA....587

A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EPT: ANÁLISE DOS ANAIS DO I SEMINÁRIO INTERNACIONAL FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA E TECNOLÓGICA....591

A PERSPECTIVA OMNILATERAL E POLITÉCNICA NO CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DO INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA....595

DIGITAL STORYTELLING COMO ESPAÇO PEDAGÓGICO: HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DO IFFAR-CAMPUS DE URUGUAIANA/RS....600

TEORÍAS DE LA ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN TÉCNICA DE URUGUAY, ENTRE 1878 Y 2024....605

CONCEPÇÕES DE DOCENTES SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES SURDOS....610

EDUCAÇÃO CORPORATIVA COMO EXTENSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT)....614

O PROCESSAMENTO DA MORFOLOGIA DERIVACIONAL SOB A PERSPECTIVA DO MODELO REMORDE: SUBSÍDIOS PARA O ENSINO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA....619

O CURSO NORMAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA REVISÃO DA LITERATURA NO PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES....624

NA TEIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: EQUAÇÃO CIVILIZATÓRIA, INSUBORDINAÇÃO CRIATIVA E A PRÁXIS DOCENTE COMO HORIZONTE CRÍTICO....629

TEORÍAS FUNDAMENTALES PARA EL ESTUDIO DE LA ENSEÑANZA DE LA TÉCNICA, LA TECNOLOGÍA Y LAS PROFESIONES....634

ENTRE ESPAÇO E SABERES: A ATUAÇÃO DOS ESPAÇOS FÍSICOS, SIMBÓLICOS E CULTURAIS COMO MEDIADORES SOCIOTÉCNICOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA....639

ONTOLOGIA DO SER SOCIAL E TRABALHO - ATIVIDADE CRIADORA FUNDANTE DO SER SOCIAL E ALIENAÇÃO....644

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM: POSSÍVEIS ARTICULAÇÕES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA....649

Trabalho Científico

História da Educação Profissional

AS PERMANÊNCIAS DO ESPAÇO FABRIL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO CEFET MARIA DA GRAÇA – RJ....654

MEMÓRIAS DE EGRESSOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: ESTUDO DO CONHECIMENTO PRODUZIDO....659

PROGRAMA MULHERES MIL: UM ESTUDO SOBRE AS PESQUISAS DESENVOLVIDAS NOS ÚLTIMOS DEZ ANOS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA....662

MEMÓRIA INSTITUCIONAL, ORALIDADE E PRESERVAÇÃO DIGITAL: O PROJETO RESGATE DE MEMÓRIAS DO IFSUL E SUA INCORPORAÇÃO AO REPOSITÓRIO DIGITAL HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA....666

A CONSTRUÇÃO DE PERSPECTIVAS FORMATIVAS NO IFCE: DO ENSINO TECNICISTA À FORMAÇÃO HUMANÍSTICA....672

DISCIPLINAMENTO DOS CORPOS E CULTURA ESCOLAR: VESTUÁRIO, PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES EM FOTOGRAFIA DE PROFESSORES NA DÉCADA DE 1930 NO ACERVO DA INSTITUIÇÃO ORIGINADA NA ESCOLA DE ARTES E OFÍCIOS DE PELOTAS....677

MEMORI(A)ÇÃO: RESULTADOS E REFLEXÕES SOBRE OS 15 ANOS DE HISTÓRIA DO CAMPUS SALGUEIRO....682

TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES: AS PROFESSORAS DO IFSC (1970-2020)....686

UM MAPEAMENTO DO ENSINO TÉCNICO EM OSÓRIO DURANTE AS DÉCADAS DE 1960 E 1970 A PARTIR DA IMPRENSA....690

A HISTÓRIA ORAL COMO PERCURSO METODOLÓGICO PARA A PRESERVAÇÃO DA MEMÓRIA NA EPT....695

EDUCAÇÃO PELO TRABALHO COMO EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO PROFISSIONAL: JOÃO PENTEADO E A ESCOLA MODERNA DE SÃO PAULO....699

DO LICEU DE ARTES E OFÍCIOS AO INSTITUTO CENTEC: HISTORIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO VALE DO JAGUARIBE – CE, BRASIL....704

DA ESCOLA PARA ONDE? A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA EXCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO EM TERRITÓRIOS *PERIFÉRICOS*....708

PELOTAS E O LICEU ESQUECIDO....713

OS IMPACTOS DA EPT NO COLÉGIO PEDRO II: UM ESTUDO DE CASO....718

A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO PENSAMENTO DE TARQUÍNIO DE SOUZA FILHO (1829 - 1894), NO BRASIL DO FINAL DO SÉCULO XIX....723

PANORAMA DOS CURSO TÉCNICO EM ALIMENTOS SUBSEQUENTE AO ENSINO MÉDIO NO IFFAR-JC: DADOS E DESAFIOS....728

MEMÓRIA E CULTURA INSTITUCIONAL NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: ANÁLISE DE PRÁTICAS FORMATIVAS A PARTIR DE REGISTROS E ACERVOS HISTÓRICOS....733

ESTADO, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO: AS BRIZOLETAS E A FORMAÇÃO DE SUJEITOS NO MEIO RURAL GAÚCHO....737

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM RONDÔNIA: O DESAFIO DAS FONTES.....742

Trabalho Científico

Políticas Atuais de Educação Profissional Técnica e Tecnológica

DESAFIOS ESTRUTURAIS E CONCEITUAIS DA EXPANSÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA.....748

AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O CASO DO CTISM/UFSM.....753

A ATUAÇÃO DO INSTITUTO REÚNA NO SENTIDO DE FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA BRASILEIRA 758

EDUCAÇÃO OU ADAPTAÇÃO AO CAPITAL? A DISPUTA PELO DESENVOLVIMENTO SOCIOAMBIENTAL SUSTENTÁVEL.....764

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO SUL DO AMAZONAS: ENTRE FORMAÇÃO INTEGRAL E INSTRUMENTALIZAÇÃO.....770

PROBLEMATIZANDO A IDEOLOGIA DAS COMPETÊNCIAS.....774

PRÁTICA PROFISSIONAL INTEGRADA NO IFFAR: TRADUÇÃO DA LEI N° 11.892/2008 À LUZ DO CICLO DE POLÍTICAS 779

EDUCAÇÃO, TRABALHO E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: ENTRE O DIREITO E A LÓGICA MERITOCRÁTICA 784

ENTRE INOVAÇÃO E INVISIBILIDADE: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL 788

DISEÑOS CURRICULARES EN EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA TECNOLÓGICA: DISPUTAS EN TORNO AL DERECHO A LA EDUCACIÓN (URUGUAY, 2025-2026).....792

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA E TECNOLÓGICA E O DESENVOLVIMENTO REGIONAL: O PAPEL DA EXTENSÃO E DA PESQUISA APLICADA.....795

ANÁLISE SOBRE A EXECUÇÃO DA TERMINALIDADE ESPECÍFICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....800

AS EXPERIÊNCIAS DE ATENÇÃO ESTUDANTIL DO IFRJ E DA UERJ: APROXIMAÇÕES, DIFERENÇAS, COMPLEMENTARIDADES E INCOMPLETUDES 806

TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E OMNILATERALIDADE: AS BASES CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO PROGRAMA MULHERES MIL 811

REFLEXÕES INTERDISCIPLINARES SOBRE A LEI Nº 14.819/2024 E O CUIDADO COM A SAÚDE MENTAL NAS ESCOLAS TÉCNICAS E PROFISSIONALIZANTES.....815

SOCIEDADE DOS PARADOXOS, INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E SUCATEAMENTO DO PENSAMENTO: DESAFIOS PARA UMA NOVA GOVERNANÇA NA ERA DOS ALGORITMOS.....820

MARCOS REGULATÓRIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INCLUSIVA: BRASIL E URUGUAI 824

A CONSOLIDAÇÃO E OS DESAFIOS DA REDE FEDERAL DE EPT: UM RECORTE HISTÓRICO ENTRE 2008 E 2026.....829

AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EPT NUMA ANÁLISE ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES EM PERÍODOS DE TRANSIÇÃO POLÍTICA NO BRASIL E RIO GRANDE DO SUL.....834

PROJETOS DE EXTENSÃO DO IFSC CAMPUS CANOINHAS: UMA ANÁLISE DAS ÁREAS DE REFERÊNCIA CORRELACIONANDO-AS AOS NÍVEIS DOS CURSOS QUE OS OFERTAM, NO DECÊNIO 2016 A 2026.....838

O PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO NORMATIVA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EPT.....843

METAMORFOSES NO MUNDO DO TRABALHO E A REALIDADE BRASILEIRA 848

Análise de Experiência

Análises de Experiências e Práticas na EPTT

ISBN 978-85-8167-372-1

POSSIBILIDADES E DIFICULDADES NA EFETIVAÇÃO DO EMI NO CURSO TÉCNICO DE EDIFICAÇÕES: UMA ABORDAGEM CRÍTICA

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado, Educação Profissional e Tecnológica, Institutos Federais.

Daniela da Rosa Curcio[1]

Manoel José Porto Júnior[2]

Justificativa e discussão do problema

Este trabalho é uma síntese do estudo apresentado para obtenção do título de Licenciada em Arquitetura e Urbanismo no Curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSul. Versa sobre a constituição do Ensino Médio Integrado – EMI – no Curso Técnico de Edificações do *Campus* Pelotas do IFSul, sob a perspectiva dos professores das disciplinas técnicas do referido curso, e faz uma análise crítica das possibilidades e dificuldades para a sua efetiva implementação.

Em 2008, ocorreu a criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, através da Lei nº 11.892, que preconiza a oferta de 50% de suas vagas para cursos técnicos, prioritariamente, na forma de EMI. É notório que permanecemos sob a necessidade de corporificar o EMI como forma de resistência, força e oportunidade para a defesa, fortalecimento e consolidação da identidade institucional da Rede Federal.

Compreende-se que o projeto de expansão da educação profissional é a principal política de educação capaz de propiciar uma formação que almeja a completude do sujeito e constitui-se em uma institucionalidade que dispõe de condições objetivas e subjetivas para o desenvolvimento deste projeto e, portanto, se estabelece, como uma referência, que a educação nacional pode seguir (Ramos, 2021).

Objetivo

O trabalho tem como objetivo geral explorar as possibilidades para a construção e implementação do EMI no Curso Técnico de Edificações do IFSul – *Campus* Pelotas identificando possibilidades e dificuldades dentro do contexto de ação, a partir da percepção e experiência dos professores das disciplinas técnicas do curso.

1 Professora EBTT IFSul, doutoranda em Educação PPGE UNESP – Marília. danielacurcio@ifsul.edu.br

2 Doutor, Professor no IFSul.

Metodologia

O trabalho consiste em uma pesquisa qualitativa. A análise dos dados foi desenvolvida com inspiração na metodologia de análise de conteúdo, a partir da exploração do material extraído das respostas a uma entrevista semiestruturada, dos(as) professores(as) das disciplinas técnicas do curso. Foram entrevistados(as) todos(as) os(as) professores(as) da área técnica que atuam no curso, perfazendo 24 entrevistas realizadas.

A entrevista semiestruturada foi organizada com perguntas abertas que cobrissem o escopo pretendido (Flick, 2013), tendo como objetivo obter as percepções individuais dos(as) professores(as) entrevistados(as) sobre o tema. Após a transcrição das entrevistas, foi realizada uma codificação, definindo unidades de registro e identificadas algumas categorias para análise e interpretação (Moraes, 1999). A entrevista foi estruturada em quatro perguntas: I.*"Na sua formação ou na sua prática como professor(a) teve contato com o conceito de ensino médio integrado e politecnia? Se sim, o que entendes destes conceitos?"* II. *"Como seria o 'bom técnico' hoje e como traduzir isso no currículo do curso, considerando as transformações que ocorrem no mundo do trabalho?"* III. *"Como é possível constituir e implementar um currículo integrado em um curso de nível médio a partir da tua experiência como professor(a)?"* e IV. *"Como vês a contribuição das disciplinas que ministras na formação integral dos estudantes?"*

Referencial teórico

Segundo Ramos (2012), uma proposta de ensino técnico integrado ao ensino médio deve ter como eixo de construção as dimensões da vida humana, quais sejam: o trabalho, a ciência e a cultura. Deve procurar superar o histórico conflito existente em torno do papel da escola, de formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo. Esta educação de natureza unitária precisa ser politécnica, propiciando aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura historicamente construídos e, então, a possibilidade de construção de caminhos/escolhas para a produção da vida.

A formação omnilateral, como concepção de educação, busca a integração das dimensões da vida humana, que constituem a especificidade do ser humano, e as condições objetivas e subjetivas para seu desenvolvimento, no processo de formação.

A educação politécnica ou politecnia, base para a efetiva implantação do EMI, implica a "união entre escola e trabalho ou mais especificamente, entre instrução intelectual e trabalho produtivo" (Saviani, 2007). Diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas que caracterizam o trabalho produtivo moderno, pois dominado esses fundamentos o sujeito está em condições de desenvolver diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. Supõe a articulação entre o trabalho manual e o intelectual. Deverá estar organizada de forma que se possibilite

a assimilação não apenas teórica, mas também prática pelo estudante e, desta maneira, permitir ser capaz de aplicar o conhecimento de que dispõe (Saviani, 2003) e realizar múltiplas escolhas (Ramos, 2008).

Análise

Foram identificadas quatro categorias para análise e interpretação, relacionando a fala dos(as) professores(as) com os pressupostos teóricos do EMI.

Inicialmente identificou-se que, para grande parte dos(as) professores(as), a primeira compreensão sobre o conceito de EMI é o sentido da integração disciplinar e a interdisciplinaridade, sendo esta a primeira categoria de análise identificada.

De forma geral, os(as) professores(as) tendem a reduzir o EMI a integração dos conteúdos. Foram apontadas possibilidades de interrelações entre as disciplinas técnicas e as propedêuticas, a exclusão da divisão curricular por disciplinas e a adoção de "temáticas" de trabalho. Emerge, das falas, a expressão "sair das caixas" das disciplinas. Outra questão presente é o anseio de ter os(as) docentes trabalhando conjuntamente, seja por dentro das disciplinas, em projetos integradores ou em ateliê vertical de projeto.

É admissível, e até recomendável, ações dessa natureza, mas é importante salientar que é necessário avançar. Desta forma, a ideia de formação integral não está sendo realizada plenamente "se reúno diferentes profissionais, supondo com isso superar o problema, já estou pressupondo uma perspectiva parcial do conhecimento" (Saviani, 2003, p.142) e, o sentido de integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade, é compreendido de forma parcial (Ramos, 2008). A integração, com base nos pressupostos do EMI, implica que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura, (Ramos, 2012).

A segunda categoria de análise destacada, é a formação omnilateral. Apontada especificamente na fala de dois professores, em alguma medida, "restringiram" o conceito, tratando como uma junção de conhecimentos técnicos mais propedêuticos, sem trazer à fala, as dimensões da vida humana como fundamento para o processo formativo. Entretanto, mesmo sem referência direta, identifica-se fundamentos da formação omnilateral, como a necessidade de contextualização dos conteúdos, diferentes abordagens e historicidade dos fenômenos, como contribuição para a formação integral dos estudantes. A contextualização é base, pois envolve a historicidade do conhecimento, entendendo como este se desenvolveu frente as necessidades e disputas sociais. Ao mesmo tempo, se aproxima da realidade social do estudante com base no conhecimento sistematizado, revelando suas dimensões e contradições. (Couto, Both e Hammes, 2019).

Como terceira categoria identificada foi a Educação Unitária. Primeiramente observa-se uma compreensão da ideia de justaposição na formação, onde o estudante tem

a oportunidade de cursar o ensino médio mais o ensino técnico, tendo a oportunidade de uma formação humana e técnica. Mas, foi destacada também a perspectiva de uma necessária integração entre a formação humana e profissional, que seja capaz de propiciar uma postura crítica tanto às questões técnicas, inerentes à profissão, quanto sobre a sociedade, formando um cidadão capaz de transformar a realidade.

A última categoria apontada, a politecnia, foi destacada não pela ocorrência, e sim, pela "falta". Observou-se que, mesmo sendo diretamente questionados, no enunciado de uma das perguntas, sobre o entendimento do conceito de politecnia, apenas uma professora a referenciou. Entretanto, é possível aproximar a fala de alguns(mas) professores(as) ao conceito, como a indissociabilidade entre educação básica e profissional e a possibilidade dos jovens se depararam com a técnica e apreenderem o significado formativo do trabalho. Outra questão que podemos aproximar a uma educação politécnica é o entendimento dos(as) docentes de que um "bom profissional técnico" precisa de uma formação ampla e generalista, que esta formação seria capaz de garantir que o conhecimento construído permita vislumbrar e construir possibilidades a partir da realidade, solucionar problemas e ter posicionamento crítico. E desenvolve a capacidade de adaptação e atualização frente às constantes mudanças tecnológicas, tendo uma visão crítica da tecnologia. Ainda que aparentemente sem clareza, e certamente com limites, a maioria dos(as) professores(as) fez relação da formação de um bom técnico a uma educação politécnica.

Reflexões e Considerações

Com as análises realizadas, percebe-se a necessidade de se aprofundar os estudos e superar, de forma geral, a carência na formação docente, no que tange à apropriação dos conceitos básicos do EMI e da Educação Profissional e Tecnológica, pois sem fundamentação teórica, evoluímos pouco.

Sendo a elaboração de um currículo integrado uma construção coletiva, a sua implementação e efetivação ainda mais. É fundamental a geração de tempos e espaços para formação e realização de estudos, discussões e atividades coletivas. Espaços que precisam ser efetivamente participativos, com o fortalecimento da cultura democrática dentro da escola, pois uma ação coletiva de fato não se faz apenas com normas e documentos, eles são indispensáveis, mas não suficientes.

Observa-se que a maioria dos(as) professores(as) reconhecem as dificuldades para a implementação do EMI e fica evidente que todos acreditam na proposta e que é possível avançar. Fazem a crítica à sua própria prática, demonstram vontade de realização e refletem sobre as possibilidades de fazê-lo.

Como possibilidade para a consolidação desta proposta, aponta-se a elaboração de ações conjuntas entre todos os sujeitos e com apoio institucional, pois qualquer ação que pense os aspectos isolados tende a não ter sucesso.

Destaca-se a importância dessa discussão avançar para além da compreensão conceitual, mas também ético-política, considerando a premente necessidade de fortalecimento do EMI na Rede federal como forma de resistência aos ataques que o EMI tem sofrido como exemplo a contrarreforma do EM e a BNCC.

A partir de uma análise crítica das falas dos professores, e das relações destas com os pressupostos do EMI, percebe-se um potencial contra-hegemônico no seu conteúdo, constituindo-se em terreno fértil para a construção de uma proposta que anseie e se efetive na prática a concepção teórica do EMI.

Referências bibliográficas

RAMOS, Marise; CIAVATTA, Maria. Ensino Médio Integrado. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALETEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. 2.ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p.305-313.

COUTO, Ticiana Cougo; BOTH, Joselina Tatiana; HAMMES, Itamar Luís. A escola como espaço de formação e construção coletiva do currículo integrado. In: CAETANO, Maria Raquel; PRATES, Daniela Medeiros de Azevedo; LOPONTE, Luciana Neves (orgs.) **Diálogos, práticas e memórias:** (re)existência em educação profissional e tecnológica. Porto Alegre: CirKula, 2019, p.75-91.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes.** Porto Alegre: Penso, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.) **Ensino médio integrado:** concepção e contradições. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo.** Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. 2008. Disponível <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf>.

SAVIANI, Dermeval. **O choque teórico da politecnia.** Revista Trabalho, Educação e Saúde. p.131-152, mar. 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Revista Brasileira de Educação, v. 12, n.34, p.152-180, jan./abr. 2007.

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS E INTERNACIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O RELATO DE EXPERIÊNCIA DO DESAFIO JINKONI NO IFMG CAMPUS IBIRITÉ

APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS E INTERNACIONALIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN PROFESIONAL: RELATO DE EXPERIENCIA DEL DESAFÍO JINKONI EN EL IFMG CAMPUS IBIRITÉ

Palavras-chave: Aprendizagem Baseada em Problemas; Educação Profissional; Hackathon; Internacionalização; Inovação.

Palabras-clave: Aprendizaje Basado en Problemas; Educación Profesional; Hackatón; Internacionalización; Innovación.

Categoria (item 3.3) – Simpósio Temático (item 4.0)

Paôla de Oliveira Souza[1]

1. Introdução

O presente trabalho apresenta o relato de experiência do Desafio Jinkoni, evento no formato Hackathon realizado no IFMG Campus Ibirité, em parceria com intercambistas mexicanas do Programa Delfín e com o Núcleo de Inovação do campus (FLUI). A proposta foi concebida como estratégia pedagógica fundamentada na Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), articulando inovação, internacionalização e formação integral na Educação Profissional Técnica e Tecnológica (EPT).

A experiência foi orientada pela seguinte questão: como promover, na EPT, práticas formativas que integrem resolução de problemas reais, protagonismo estudantil e articulação entre ciência, cultura e trabalho, superando abordagens fragmentadas e centradas na transmissão de conteúdos? O Desafio Jinkoni constitui-se como objeto de análise por representar uma experiência institucional estruturada de implementação de metodologia ativa no contexto da educação profissional.

2. Objetivo central e objetivos específicos

Objetivo central

Analisar o Desafio Jinkoni como estratégia pedagógica fundamentada na Aprendizagem Baseada em Problemas na Educação Profissional.

1 Doutora em Engenharia Eletrônica e Computação (ITA). Professora EBTT no IFMG. paola.osouza@ifmg.edu.br

Objetivos específicos

- Descrever a organização pedagógica do evento;
- Identificar seus fundamentos teóricos;
- Analisar os principais resultados formativos observados;
- Refletir sobre suas contribuições para a formação de professores da EPT.

3. Referencial teórico

A experiência dialoga com a concepção crítica de Educação Profissional defendida por Frigotto (2006) e por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), que problematizam a redução da escola à lógica produtivista e defendem a integração entre trabalho, ciência e cultura. Nessa perspectiva, a formação técnica deve contribuir para a formação humana integral, articulando dimensões técnicas, sociais e culturais.

Por outro lado, no campo da organização da prática pedagógica, Da Silva (2018; 2022) enfatiza a coerência entre fundamentos teóricos e ação docente, destacando a intencionalidade como elemento estruturante do trabalho pedagógico. O Desafio Jinkoni foi planejado a partir de edital formal, critérios definidos e cronograma estruturado, evidenciando mediação consciente e organização sistemática do processo formativo.

Já a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) constitui o eixo metodológico central da proposta. Ao partir de situações-problema contextualizadas, a ABP desloca o foco da transmissão de conteúdos para a investigação e construção de soluções, favorecendo autonomia, pensamento crítico, colaboração e capacidade comunicativa.

4. Procedimentos metodológicos

Trata-se de relato de experiência de abordagem qualitativa, fundamentado na análise do projeto institucional e na observação participante da coordenação. O evento ocorreu entre 14 e 18 de julho de 2025 e foi organizado em etapas progressivas, da elaboração do edital à apresentação final. A mobilização resultou na inscrição de 37 equipes de estudantes dos cursos técnicos e de graduação do campus, das quais 12 participaram da fase final.

O primeiro desafio concentrou-se na avaliação do perfil e potencial colaborativo das equipes, deslocando o foco da ideia pronta para o processo coletivo de construção.

O segundo desafio, “Legado Vivo: Tradição que Inspira o Novo”, propôs a elaboração de homenagem aos povos Purépecha do México, envolvendo pesquisa cultural e diálogo intercultural com as intercambistas, ampliando a dimensão formativa para além do contexto local.

Na etapa final, as equipes desenvolveram protótipos, produziram vídeos de divulgação e apresentaram suas propostas em formato de pitch para banca avaliadora. A avaliação considerou inovação, desenvolvimento do protótipo, potencial de internacionalização, diversidade da equipe, criatividade e consistência do plano de ação.

5. Principais dados e discussão

A elevada adesão estudantil indica que metodologias ativas estruturadas institucionalmente favorecem engajamento e participação. A ABP mostrou-se eficaz ao articular problemas contextualizados e desafios progressivos, promovendo protagonismo e desenvolvimento de competências técnicas e socioemocionais.

O segundo desafio ampliou a compreensão de internacionalização ao configurá-la como dimensão curricular e intercultural, e não apenas como mobilidade acadêmica. A interação com a cultura Purépecha promoveu reflexão sobre identidade, diversidade e respeito cultural, integrando dimensões éticas à formação técnica.

A etapa final exigiu integração entre planejamento, desenvolvimento técnico e comunicação, aproximando teoria e prática. Os estudantes foram instigados a transformar ideias em propostas viáveis, considerando impacto social e possibilidade de aplicação em outros contextos. Tal movimento aproxima-se da concepção de formação omnilateral presente na literatura sobre Ensino Médio Integrado, ao articular conhecimento técnico, criatividade, trabalho coletivo e responsabilidade social.

Do ponto de vista docente, a experiência evidencia que inovação pedagógica requer fundamentação teórica, planejamento intencional e critérios avaliativos coerentes. O Hackathon configurou-se, assim, como estratégia pedagógica integrada ao projeto formativo institucional.

6. Considerações finais

O Desafio Jinkoni demonstrou que a Aprendizagem Baseada em Problemas pode ser implementada de forma estruturada na Educação Profissional Técnica e Tecnológica, contribuindo para autonomia, criatividade e capacidade de intervenção social. A experiência fortaleceu o protagonismo estudantil, a integração curricular e a ampliação do conceito de internacionalização.

Para a formação de professores da EPT, o relato evidencia a importância de articular metodologias ativas a fundamentos críticos da educação profissional, evitando sua adoção meramente instrumental. A intencionalidade pedagógica, o planejamento sistemático e a clareza avaliativa mostraram-se decisivos para a consistência da proposta.

Conclui-se que a experiência apresenta potencial de replicabilidade em outros contextos institucionais, desde que sustentada por fundamentação teórica consistente e compromisso com a formação humana integral.

Referências

BACICH,Lilian;MORAN, José (Org.).**Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre:Penso, 2018

DA SILVA, Livaldo Teixeira. **Didática Coerente com a Pedagogia Histórico-Crítica: elementos de aproximação da Educação do Jovem Adulto Trabalhador.** Rio de Janeiro: RPC Editora, 2018.

DA SILVA, Livaldo Teixeira. **O trabalho do pedagogo escolar stricto sensu: uma proposta para a organização da prática pedagógica.** Revista Desenvolvimento & Civilização, v. 3, n. 1, 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva.** São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

ACCESIBILIDAD EN STEM: EXPERIENCIAS DE DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE

ACESSIBILIDADE EM STEM: EXPERIÊNCIAS EM DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM

Palavras-chave: acessibilidade, inclusão, Desenho Universal para Aprendizagem, avaliação, diversidade.

Palabras-clave: accesibilidad, inclusión, Diseño Universal de Aprendizaje, evaluación, diversidad.

Categoría: Póster – Simposio: Temático Análisis de experiencias y prácticas en el EPTT

Viviana Heguaburu[1]

Introducción

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) busca crear entornos de aprendizaje flexibles e inclusivos, donde todos los alumnos puedan participar y desarrollar su potencial. Se basa en presentar los contenidos de múltiples formas, así como ofrecer diversas vías de acción y expresión, logrando escenarios motivadores (CAST, 2024).

Objetivo

Esta propuesta tiene como objetivo utilizar el Diseño Universal de Aprendizaje para contribuir a la inclusión, promoviendo un ambiente más accesible y motivador. Se buscó diversificar la modalidad de entrega de trabajos finales, correspondiente a la aplicación práctica de los aprendizajes, para que esta pueda adaptarse a las necesidades de los estudiantes (Fernández-Blázquez, 2022).

Metodología

La experiencia fue realizada en el curso virtual Accesibilidad en STEM, ofrecido por el programa iCiencia del Departamento de Innovación y Emprendimiento, siendo transversal a varias carreras de la Universidad Tecnológica del Uruguay. El curso tiene como finalidad de estimular una cultura de accesibilidad referente a la creación y utilización de recursos en áreas STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas), a efectos de democratizar el conocimiento e incrementar la incorporación de recursos accesibles en comunicaciones científicas (Pascual Almenara, 2013; Heguaburu, 2024).

La experiencia incluyó 33 participantes, implementando dinámicas DUA en la evaluación final. La actividad final de acreditación tiene como objetivo evidenciar la

1 Doctora en Química (UdelaR). Docente de UTEC. viviana.heguaburu@utec.edu.uy

incorporación a un recurso a elección, de algunas de las herramientas conceptuales o prácticas trabajadas a lo largo del curso. Para ello se solicitó la entrega de un documento o material producido o mejorado a partir del curso, permitiéndose elegir entre varias opciones. De esta manera se solicitó adecuar la accesibilidad de alguno de los siguientes materiales:

a) Adecuar la accesibilidad de un documento de texto ya disponible en el aula virtual para comprobación de accesibilidad.
b) Adecuar la accesibilidad de una presentación de diapositivas ya disponible en el aula virtual para comprobación de accesibilidad.
c) Adecuar la accesibilidad de un material propio que les interese volverlo accesible (por ejemplo, una presentación de una clase, un informe, un documento, un video, o un fragmento de los mismos, etc.).
d) Crear desde el inicio un recurso accesible (por ejemplo, una presentación de una clase, un informe, un documento, un video, o un fragmento de los mismos, etc.)
e) Realizar un posteo multimedia (que incluya video o imágenes, etc.) en redes sociales que sea accesible.

Se buscó diversificar las propuestas, garantizando la accesibilidad a los participantes. A su vez, se dejó la puerta abierta a otras posibilidades, a discutir previamente con el docente referente para revisar si se trataba de propuestas viables, particularmente a raíz de la emergencia de la Inteligencia Artificial Generativa, y por si fuera necesario otro medio de representación no planteado, a modo de disminuir posibles barreras.

Resultados y discusión

Se realizaron observaciones en el aula virtual y se sistematizaron los datos a partir de las evaluaciones y encuestas. La adecuación de accesibilidad de materiales disponibles en el aula virtual fue la modalidad más elegida (79%). En menor proporción se eligió adecuar materiales propios incluyendo videos (15%) y solo unos pocos eligieron la realización de publicaciones accesibles en redes sociales (2%). Analizando en mayor detalle estos datos, se aprecia que, dentro de la elección mayoritaria de materiales disponibles en el aula virtual, hubo una mayor predilección por la adecuación de documentos de texto (a) sobre presentaciones de diapositivas (b). La misma tendencia se observa al adecuar materiales propios (c), prefiriéndose los documentos de texto sobre otras opciones como presentaciones y videos. De este análisis se desprende que, para el caso de estas evaluaciones los estudiantes se encuentran más cómodos con la elección de abordajes más tradicionales o preestablecidos, mientras que unos pocos eligen vehículos como videos o publicaciones en redes sociales que involucran un mayor componente de creatividad o libertad. Analizando las retroalimentaciones recibidas

al finalizar el curso, los estudiantes valoraron positivamente la flexibilidad, indicando mayor motivación al reducir barreras en la evaluación final. A la vez que se fortalecen habilidades comunicaciones se favorece la participación estimulando la autonomía.

Consideraciones finales

Los desafíos para la implementación de evaluaciones con DUA incluyen la necesidad de formación docente para el uso adecuado de estas estrategias y el poder extender la dinámica a evaluaciones formativas a lo largo del curso y no solamente en la evaluación final. Se concluye que el DUA constituye una herramienta motivadora, habilitando procesos de enseñanza-aprendizaje dinámicos y accesibles.

Referencias bibliográficas

CAST. **Pautas de diseño universal para el aprendizaje**, versión 3.0. Lynnfield, M. A., 2024. Disponible en: <https://udlguidelines.cast.org/static/udlg3-graphicorganizer_spanish_update_8142024.pdf>.

FERNÁNDEZ-BLÁZQUEZ, M. L., ECHEITA, G., SIMÓN, C. y MARTOS, F. HACIA CULTURAS, POLÍTICAS Y PRÁCTICAS ESCOLARES MÁS INCLUSIVAS. **Termómetro para la Inclusión**. Ed. Plena inclusión, España. 2022.

HEGUABURU, Viviana. ACCESIBILIDAD EN STEM. **LINKS, Revista Internacional**, Universidad Tecnológica, Uruguay, Volumen 2 (1), p. 11–22, 2024. Disponible en: <https://utec.edu.uy/uploads/documento/49514210c343a6dbb0da4f24469aefa1fa3af678.pdf>

PASCUAL ALMENARA, A. **Accesibilidad en entornos web interactivos, superación de las barreras digitales**. Universidad de Lleida. 2019.

LÍNGUA INGLESA, FORMAÇÃO TÉCNICA E AÇÃO CLIMÁTICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO

LENGUA INGLESA, EDUCACIÓN TÉCNICA Y ACCIÓN CLIMÁTICA EN LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA: UNA PROPUESTA DE INTEGRACIÓN

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Ensino Médio Integrado; Língua Inglesa; Multiletramentos; Sustentabilidade.

Palabras-clave: Educación vocacional y tecnológica; Educación secundaria integrada; El idioma inglés; Multialfabetización; Sostenibilidad.

Keyth Evelyn Menegaci Vasquez de Oliveira [1]

Alda Maria Coimbra Aguilar Maciel [2]

Introdução

Historicamente, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tem enfrentado o desafio de superar a fragmentação entre saberes técnicos e formação humana, buscando materializar, no cotidiano escolar, o princípio do Ensino Médio Integrado defendido por autores como Marise Ramos (2008) e Gaudêncio Frigotto (2005). Nesse contexto, surge uma inquietação que orienta este trabalho: Como o ensino de língua inglesa pode contribuir para a formação integrada, para dialogar efetivamente com a realidade técnica e social dos alunos?

A partir de uma prática educativa (Zabala, 1998) vivenciada na EPT, este relato de experiência apresenta uma Sequência Didática (SD) desenvolvida em uma turma de vinte alunos do quarto período do Curso Técnico em Petróleo e Gás Integrado ao Ensino Médio, no Campus Duque de Caxias do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ).

A proposta em tela também dialoga com a pesquisa que está sendo desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II (MPPEB-CPII) que investiga práticas pedagógicas fundamentadas pela Teoria dos Multiletramentos (Rojo, 2009), pelos Temas Contemporâneos Transversais (Brasil, 2019) e pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015).

1 Mestranda em Ensino (MPPEB, Colégio Pedro II). Professora pesquisadora na SEEDUC-RJ keyth.oliveira@ifrj.edu.br

2 Doutora em Estudos Linguísticos (UFF). Professora pesquisadora no IFRJ. alda.maciel@ifrj.edu.br

Objetivos

O objetivo central da atividade foi integrar o ensino de língua inglesa à área técnica de Petróleo e Gás para promover uma reflexão relacionada à sustentabilidade.

Para atingir o objetivo central, foram traçados os seguintes objetivos secundários: (1) Ampliar o vocabulário específico da área; (2) Desenvolver as estratégias de leitura *skimming* e *scanning* aplicadas a textos técnicos; (3) Promover a articulação entre diferentes linguagens por meio da multimodalidade; (4) Aplicar o *Simple Present Tense* em contextos profissionais; (5) Fomentar discussões sobre os impactos ambientais, articulando-as ao ODS 13; (6) Incentivar a produção escrita em língua inglesa para ser divulgada no ambiente escolar.

Referencial Teórico e Procedimentos Metodológicos

O presente relato está fundamentado na Teoria dos Multiletramentos (Rojo, 2009) para estudar a aprendizagem como resultado de diferentes linguagens, mídias e formas de produzir sentido. Na SD, texto, imagem, vídeo e produção escrita foram articulados com ênfase para o fato de que aprender ocorre em diálogo com práticas sociais reais.

A proposta está fundamentada na concepção de Ensino Médio Integrado (Ramos, 2008), que compreende o trabalho como princípio educativo e o currículo como uma união entre formação geral e profissional. O conceito de formação humana integral (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005) também norteia a SD uma vez que propõe a superação do treinamento operacional para ampliar o papel da escola na formação de alunos para que entendam os fundamentos técnicos e sociais de sua atuação no setor de Petróleo e Gás.

Quanto à temática da sustentabilidade, ela está alinhada ao ODS 13 da Agenda 2030 (ONU, 2015), que enfatiza a educação para a cidadania global e o enfrentamento das mudanças climáticas. Ao problematizar impactos ambientais do setor *upstream* e decisões humanas associadas, a proposta favoreceu a ampliação da visão dos alunos sobre a prática técnica, considerando suas implicações sociais e ambientais.

A organização da SD adotou a proposta de Zabala (1998), que a define como "um conjunto de ações ordenadas e com um fim" (Zabala, 1998, p. 43). Em cinco etapas de 45 minutos foram articuladas leitura, análise e produção sobre mudanças climáticas, conectando conteúdo técnico à responsabilidade profissional na língua inglesa.

Etapa 1: Contextualização do tema *upstream* por meio da leitura de imagem e ativação de conhecimentos prévios. O vocabulário técnico foi desenvolvido com apoio de recursos visuais e atividades de associação, com foco na oralidade.

Etapa 2: Leitura orientada de um texto técnico sobre o processo *upstream* retirado do livro *Oil and Gas 1* (Lansford; Hughes, 2011), com foco no desenvolvimento

de estratégias de *skimming* e *scanning* para permitir que os alunos identificassem informações globais e específicas de forma rápida. Como consolidação, os discentes organizaram o fluxograma do processo produtivo, unindo a compreensão da língua inglesa ao conhecimento técnico.

Etapa 3: Utilização de trechos do filme *Deepwater Horizon* (2016) como recurso multimodal para promover a análise crítica sobre os impactos ambientais e as responsabilidades envolvidas no setor *upstream*. A partir da exibição, os alunos levantaram hipóteses, analisaram causas e consequências do acidente e discutiram questões relacionadas à segurança, decisões técnicas e impactos socioambientais. As discussões foram articuladas ao ODS 13 (ONU, 2015), promovendo reflexões sobre mudanças climáticas e responsabilidade profissional.

Etapa 4: A sistematização do *Simple Present Tense* ocorreu por meio da descrição dos processos contínuos do setor *upstream*. Os alunos construíram frases que descrevem ações recorrentes, como *"The drill bit rotates"* ou *"The platform extracts oil"* ("A broca gira" ou "A plataforma extrai petróleo"), conectando a estrutura gramatical à expressão de fatos e opiniões relacionados ao setor de Petróleo e Gás.

Etapa 5: Na etapa final, os alunos produziram, em grupos, pôsteres bilíngues de conscientização com base em pesquisas sobre o setor *upstream* e suas relações com as mudanças climáticas. Os pôsteres foram fixados nos corredores do espaço escolar, ampliando a circulação das produções e permitindo o desenvolvimento do pensamento crítico.

Principais Dados e Discussão

Observou-se uma participação mais ativa da turma quando o conteúdo linguístico foi explorado por meio da problemática ambiental. Nas discussões, os alunos deixaram de ser receptores passivos de vocabulário e passaram a questionar, em língua inglesa, as decisões técnicas retratadas, revelando uma consciência profissional crítica e integrada, conforme defendido por Ramos (2008).

Considerações Finais

A proposta em tela indicou a possibilidade de integrar formação técnica e reflexão sobre responsabilidade profissional e sustentabilidade, ampliando o trabalho com a língua para além do domínio de conteúdos linguísticos isolados. A articulação com o ODS 13 (ONU, 2015) surgiu como desdobramento das discussões construídas em sala, mostrando que temas socioambientais podem ser desenvolvidos no Ensino Médio Técnico para que os estudantes possam ir além dos conhecimentos específicos da sua área de estudo.

Sendo assim, a composição curricular pode ser ampliada quando a língua estrangeira atua como ponte e não como barreira. Ademais, a SD permitiu aos estudantes

perceber que a Língua Inglesa pode ser uma ferramenta de atuação social e crítica em seu futuro campo de trabalho.

Por fim, cumpre destacar que a experiência relatada pode ser metodologicamente adaptada a outros cursos e temáticas da Educação Básica, em especial a EPT. Dessa forma, o ensino da língua inglesa pode contribuir para práticas mais integradoras e críticas ao favorecer uma formação mais ampla para seus estudantes.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Guia Prático**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 18 mar. 2026.

DEEPWATER HORIZON. Direção: Peter Berg. Estados Unidos: Lionsgate, 2016. 1 filme (107 min).

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org**.). Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

LANSFORD, Lewis; HUGHES, John P. **Oil and Gas 1: Student's Book.** Oxford: Oxford University Press, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável.** 2015. Disponível em: http://www.ods.cnm.org.br/agenda-2030. Acesso em: 11 fev. 2026.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Natal, 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 09 fev. 2026.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa - Como ensinar.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

AS VISITAS TÉCNICAS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO NA FORMAÇÃO TÉCNICA EM *DESIGN* DE INTERIORES

Palavras-chave: ensino, visita técnica e interiores

Categoria (item 3.3) – Simpósio Temático (item 4.0)

Jeandres Kauê Ernesto Rosa[1]

INTRODUÇÃO

O presente trabalho analisa as visitas técnicas como recurso pedagógico no processo formativo dos estudantes do curso técnico em *Design* de Interiores do Centro de Educação Profissional – CEP Univates, instituição comunitária localizada em Lajeado/RS. Nessa perspectiva, as visitas técnicas são compreendidas como estratégias de articulação entre teoria e prática, na medida em que favorecem o desenvolvimento da formação discente ao possibilitar o contato direto com ambientes, materialidades e soluções projetuais em contextos reais da atuação profissional.

Os cursos técnicos caracterizam-se por uma formação mais breve e orientada à prática, com duração média entre dois e dois anos e meio. Nesse contexto, o curso analisado está estruturado em quatro semestres letivos, com aulas presenciais no turno da noite, totalizando 1.200 horas, organizadas de modo a articular fundamentos teóricos, atividades projetuais e conhecimentos técnicos sobre materiais e as formas de representar suas criações.

De acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do Ministério da Educação (2021), o técnico em *Design* de Interiores é qualificado para conceber, desenvolver e executar projetos de interiores em diferentes contextos, como residenciais e comerciais. Sua formação envolve o planejamento de espaços com base em critérios ergonômicos, funcionais e estéticos, considerando conforto, saúde e bem-estar dos usuários. Trata-se de uma formação interdisciplinar, que articula processos de pesquisa, criação, planejamento e execução técnica.

O profissional que atua com projetos de interiores deve compreender aspectos relacionados a revestimentos, pinturas, louças, metais, iluminação, decoração, cortinas, gesso e mobiliário, além de estar atento às normas técnicas que orientam a prática profissional. Nesse contexto, compreende-se que uma formação com duração aproximada de dois anos exige a ampliação das experiências para além da sala de aula, por meio de estratégias e vivências que complementem e qualifiquem a formação do técnico.

1 Mestrando em Ensino (Univates). Professor do Centro de Educação Profissional – CEP Univates. jkerosa@univates.br

OBJETIVO

O estudo analisa as contribuições das visitas técnicas para o processo de ensino-aprendizagem no curso técnico em *Design* de Interiores, buscando compreender a percepção dos estudantes e seus impactos na formação técnica, no pensamento crítico e na capacidade analítica. Além disso, procura-se identificar de que forma essas experiências contribuem para a articulação entre teoria e prática, ampliando o repertório técnico e estético dos discentes e favorecendo uma aprendizagem mais significativa.

Em 2025, foram realizadas visitas a mostras relevantes no Rio Grande do Sul, como a CASACOR/RS, a Mostra Glass e a Mostra Elite Design, em Porto Alegre, ampliando o repertório estético, técnico e criativo dos estudantes por meio do contato com propostas contemporâneas. Organizadas aos sábados, a fim de facilitar a participação, contaram com uma média de 30 alunos participantes (aproximadamente 50% do total de matriculados), sendo posteriormente socializadas em sala de aula por meio de registros e relatos, garantindo o acesso também aos demais estudantes.

Além dessas, ocorrem visitas locais integradas a diferentes componentes curriculares, envolvendo lojas, marcenarias e outros espaços do setor, fortalecendo o contato com soluções reais em materiais, mobiliários e iluminações. Essas ações interdisciplinares, recorrentes no CEP Univates, estimulam o engajamento, ampliam o repertório formativo e tornam a aprendizagem mais significativa.

REFERENCIAL TEÓRICO

A participação nas visitas técnicas é considerada de grande relevância para os estudantes de qualquer nível de escolaridade, pois é possível observar o ambiente real e todos os fatores teóricos que estão implícitos nele. No campo da educação profissional, Perrenoud (1999) defende a formação por competências, enfatizando a importância de situações reais ou simuladas que permitam ao estudante mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes. No que se refere ao ensino em áreas projetuais, como o *Design* de Interiores, Munari (2008) ressalta que o processo de aprendizagem está relacionado à observação, experimentação e análise de soluções reais. Para o autor, o *design* é uma prática que se constrói no fazer e na leitura crítica do ambiente.

Sob a ótica do desenvolvimento cognitivo, Piaget (1976) afirma que o conhecimento se constrói na interação entre o sujeito e o meio, evidenciando a importância da vivência prática para uma aprendizagem significativa. De modo complementar, Freire (1996) destaca que o aprendizado ganha sentido quando se relaciona com a realidade do sujeito, valorizando experiências concretas no processo educativo. Nessa mesma perspectiva, Morin (2000) enfatiza que o conhecimento deve ser construído de forma integrada, articulando diferentes saberes, o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas que conectem teoria e prática em contextos reais.

Dessa forma, as visitas técnicas configuram-se como uma estratégia pedagógica coerente com essas abordagens, ao promoverem uma aprendizagem mais significativa, contextualizada e alinhada às demandas da formação profissional.

METODOLOGIA

Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, sendo desenvolvida a partir da análise das experiências de visitas técnicas realizadas ao longo do ano de 2025, incluindo mostras e visitas a estabelecimentos comerciais e produtivos da área de *Design* de Interiores. Para a coleta de dados, foi aplicada uma pesquisa aos estudantes participantes, por meio da ferramenta *Google Forms*, com o objetivo de registrar suas percepções sobre as visitas e suas contribuições para a formação técnica, a partir da seguinte questão: *De que forma a visita técnica contribuiu para a sua aprendizagem e para a sua formação em Design de Interiores?*

RESULTADOS

Os resultados evidenciam que as visitas técnicas contribuíram significativamente para o processo de aprendizagem, especialmente no que se refere ao contato com propostas contemporâneas, à compreensão da aplicação prática dos conteúdos abordados em sala de aula e à ampliação do repertório técnico e estético. Além disso, os estudantes destacaram maior engajamento e interesse nas atividades, ressaltando a possibilidade de observar, na prática, soluções projetuais, materiais, sistemas construtivos e estratégias de composição espacial.

A análise qualitativa dos dados reforça a relevância das visitas técnicas como estratégia pedagógica, ao favorecer uma aprendizagem mais contextualizada e significativa. Tal percepção pode ser observada nos relatos dos estudantes:

> *"Aprendi bastante! Tivemos uma boa visita para compreender melhor os aspectos técnicos. Gosto muito das saídas, pois aprendemos na prática e de forma mais dinâmica. As vezes é bom sair da frente do computador kkk!". (Estudante 01)*

> *"A visita técnica é muito importante no nosso curso, pois permite visualizar na prática aquilo que aprendemos em sala de aula e também me ajudou a ter novas ideias para os projetos do semestre". (Estudante 02)*

> *"Conhecer novos lugares amplia nossa visão. Pegar, sentir, faz toda a diferença para quem irá trabalhar com o Design de Interiores. Agradeço a oportunidade e o aprendizado oportunizado nesse momento". (Estudante 03)*

Esses dados permitem identificar os impactos positivos das visitas técnicas na formação dos alunos, bem como refletir sobre sua relevância como estratégia pedagógica no ensino técnico em *Design* de Interiores. Observa-se, ainda, que essas experiências colaboram para o desenvolvimento dos projetos, bem como para a autonomia dos estudantes e para o seu desempenho acadêmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As visitas técnicas evidenciam-se como uma estratégia pedagógica essencial no ensino técnico em *Design* de Interiores, sobretudo em cursos de caráter breve e aplicado. Sua relevância está, principalmente, na capacidade de articular teoria e prática, permitindo que os conteúdos trabalhados em sala de aula sejam observados, compreendidos e ressignificados em contextos reais de atuação profissional.

Por meio dessas experiências, os estudantes entram em contato direto com materiais, soluções construtivas, sistemas de iluminação, mobiliário e estratégias de composição espacial, o que contribui para a ampliação do repertório técnico e estético. Além disso, as visitas possibilitam a aproximação com tendências de mercado, inovações tecnológicas e práticas contemporâneas, promovendo uma formação mais atualizada e alinhada às demandas do setor.

Outro aspecto relevante refere-se ao aumento do engajamento e do interesse dos estudantes, uma vez que a aprendizagem se torna mais dinâmica, contextualizada e significativa. A observação *in loco* favorece, ainda, o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade analítica, ao estimular a reflexão sobre diferentes soluções projetuais e suas aplicações em contextos reais. Nesse sentido, tais práticas qualificam o processo formativo ao proporcionar vivências que complementam e aprofundam o aprendizado, contribuindo para uma preparação mais consistente dos estudantes para a atuação profissional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. ***Catálogo Nacional de Cursos Técnicos***. 4. ed. Brasília: MEC, 2021.

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

MORIN, Edgar. ***Os sete saberes necessários à educação do futuro***. São Paulo: Cortez, 2000.

MUNARI, Bruno. ***Das coisas nascem coisas.*** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

PERRENOUD, Philippe. ***Construir as competências desde a escola.*** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAGET, Jean. ***A equilibração das estruturas cognitivas.*** Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

O CENTRO DE IDIOMAS COMO AÇÃO DA INTERNACIONALIZAÇÃO NO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA (IFFAR), CAMPUS SÃO VICENTE DO SUL (SVS) DESDE 2016

Palavras-chave: Internacionalização da educação; Centro de Idiomas; Ensino de línguas adicionais.

Categoria: Análisis de experiencia – Simpósio Temático: Análisis de experiencias y Prácticas en la EPTT

Cárla Callegaro Corrêa Kader[1]

Tema e Problema

Aprender uma língua estrangeira/adicional (LE/LA) é um componente essencial da educação intercultural (Motta-Roth; HENDGES, 2006), pois ao visualizar outra maneira de dizer algo entramos em contato com diferenças e de um olhar a partir do outro, ampliando nossa visão do mundo, abrindo espaços mentais de resolução de problema, aumentando a criatividade, a empatia, o senso de si e do outro. Além disso, a aprendizagem de uma língua estrangeira/língua adicional se configura, nos dias atuais, em uma possibilidade e em uma necessidade de ampliar o universo cultural do indivíduo diante das exigências no mundo das novas tecnologias. O Brasil, como uma nova potência que vem se desenvolvendo no cenário mundial, precisa construir itinerários formativos no que se refere à formação de profissionais mais preparados para transitar no contexto que envolve as questões mundiais do nosso tempo. Esses novos contextos, que caracterizam a formação profissional, exigem das instituições educacionais, da ciência e da tecnologia, um papel mais ativo na construção de novos currículos direcionados à formação de um cidadão mais qualificado, mais aberto e envolvido com as questões do seu tempo, no âmbito social, cultural, acadêmico, interpessoal e na execução de tarefas relacionadas ao mundo profissional. O ensino de uma LE/LA aliado a uma sólida formação profissional dentro das áreas de formação em que o Instituto Federal Farroupilha, Campus São Vicente do Sul atua, quais sejam: Recursos Naturais; Produção Alimentícia; Informação e Comunicação; Gestão e Negócios, pode se converter em uma ferramenta de ampliação dos horizontes do aluno em formação, abrindo oportunidades para a sua atuação em diversos campos, países e culturas, permitindo o seu trânsito no mundo de superdiversidade em constante processo de globalização/glocalização. Partindo dos pressupostos legais presentes na criação dos Institutos Federais, é responsabilidade do IFFar, como instituição pública, formar profissionais qualificados para o mundo do trabalho e contribuir para o desenvolvimento social e cultural do país. Dessa forma,

1 Doutora em Letras – Estudos Linguísticos (UFSM). Docente de Língua Inglesa no IFFAR. carla.kader@iffarroupilha.edu.br

um trabalho voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades, por meio da linguagem, auxilia o IFFar a cumprir o seu projeto de gestão acadêmica, construindo currículos mais consistentes, que garantam uma formação mais completa e adequada às necessidades que surgem no cotidiano, além de ampliar os horizontes da comunidade acadêmica e externa para novas possibilidades e formas de enxergar o outro e a si mesmo. A capacitação da comunidade acadêmica e externa do Centro de Idiomas em uma ou mais línguas adicionais visa também à mobilidade acadêmica e à cooperação internacional (transferência de tecnologia, pesquisa, produção acadêmica, redação, entre outros) e, em nosso campus, desde 2016. Para Fundamentar nossos estudos sobre o ensino de línguas através do método comunicativo (CLT) no Centro de Idiomas do Instituto Federal Farroupilha (IFFar), Campus São Vicente do Sul (SVS), utilizamos os estudos de alguns autores que abordam a teoria da competência comunicativa até a aplicação prática em sala de aula, entre eles: Dell Hymes ((1972), com ele utilizamos o conceito de competência linguística, ampliando a visão de linguagem para além da gramática através do uso social da língua), Michael Halliday ((1978), através dos estudos da linguística sistêmico-funcional, que enfatiza o uso da linguagem como instrumento de comunicação e significado no contexto social), Michael Canale e Merril Swain ((1980), que propuseram o modelo de competência comunicativa dividido em competência gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica), Jack C. Richards ((2001), um dos principais autores sobre metodologias de ensino de línguas e implementação do CLT), Theodore S. Rodgers ((2001), coautor de obras sobre abordagens e métodos no ensino de línguas). E, com relação aos autores sobre aplicação prática em sala de aula, utilizamos David Nunan ((1989/1991), que trabalha com *task-based learning* e ensino comunicativo centrado no aluno), Jeremy Harmer ((2007), que produziu materiais práticos para professores de inglês com base comunicativa), Scott Thornbury ((2002), que explora o ensino comunicativo, abordagem lexical e desenvolvimento da fluência).

Objetivo central

O objetivo principal do nosso trabalho é apresentar uma experiência exitosa com os cursos de língua inglesa, nível básico 1 e 2, no campus São Vicente do Sul, especificamente no ano de 2025, mas que ocorrem desde maio de 2016. Os cursos de Inglês ministrados no Centro de Idiomas do campus em 2025 contou com duas turmas, uma de nível Básico 1 e outra de nível Básico 2, e atenderam alunos entre 14 e 20 anos de idade (20 alunos), de diferentes cursos técnicos de nível médio e cursos superiores de tecnologia, bem como contou com a participação de uma aluna bolsista com comprovado nível de proficiência, para auxiliar no planejamento e execução das aulas, para melhor condução de atividades previamente planejadas.

Metodologia

As aulas ocorreram no período de maio a novembro de 2025, com carga horária de 40 horas aulas, com atividades presenciais e atividades assíncronas de fixação no ensino comunicativo de língua inglesa, permitindo que o aluno usasse a língua para construir significado, mesmo fora do momento síncrono. Elas priorizaram a compreensão, produção e interação, ainda que mediadas por tecnologia ou tarefas individuais tais como: minientrevista ao colega, familiar ou amigo, comentário em vídeo curto (minibiografia), descrição de imagem (para praticar o vocabulário e a estrutura comunicativa). No final do curso, os alunos realizaram uma prova escrita e uma entrevista oral com a professora e a bolsista para conclusão e recebimento do certificado. Nossos cursos de idiomas são cadastrados como cursos de extensão e ocorrem nos laboratórios de informática da instituição, pois lá os alunos têm acesso aos materiais *online*. Utilizamos o livro Interchange Intro A ((RICHARDS, 2017), pois enfatiza a prática da comunicação em situações cotidianas, promovendo o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes) para ambos os cursos, os livros estão disponíveis na biblioteca da escola, mas normalmente o professor prepara tópicos em *slides* com base na sequência apresentada no livro. As aulas têm duração de 50 minutos e ocorrem uma vez por semana de forma presencial com atividades complementares assíncronas.

Principais dados e discussão

Os resultados que atingimos até agora, são alunos satisfeitos com a aprendizagem da oralidade, mesmo que de nível básico, demonstrando interesse em prosseguir seus estudos após terminarem o ensino médio e superior, para futuramente tentarem a pós-graduação com experiência de intercâmbio fora do país. Percebeu-se que o método comunicativo favorece a utilização da língua para interagir, expressar opiniões e resolver tarefas, ampliando habilidades discursivas e sociolinguísticas, proporcionando que os alunos sejam protagonistas do processo de aprendizagem, sejam autônomos na utilização da língua e tenham mais confiança para falar em inglês. E considerando que somos uma escola técnica, o ensino comunicativo possibilita trabalhar o inglês relacionado à área profissional do estudante, aproximando o conteúdo da realidade acadêmica e do mercado de trabalho.

Considerações finais

E para finalizar, podemos dizer que o Centro de Idiomas do Campus São Vicente do Sul tem atendido a demanda dos alunos do campus e da comunidade acadêmica e externa de forma satisfatória, pois neste ano fechamos 10 anos de efetivo atendimento aos alunos, servidores e comunidade, prestando um papel estratégico no processo de internacionalização de nossa instituição de ensino, funcionando como espaço de formação linguística, intercultural e acadêmica, preparando nossos estudantes, servidores e a comunidade para participar de ações internacionais, tais como programas de mobilidade,

cooperação acadêmica e projetos internacionais (tais como Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)).

Referências bibliográficas

CANALE, Michael; SWAIN, Merril. **Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing**. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 1, n. 1, p. 1- 47, 1980.

HALLIDAY, M.A.K. **Language as social semiotic**: the social interpretation of language and meaning. London: Edward Arnold, 1978.

HARMER, Jeremy. **How to teach English**. Harlow: Pearson Longman, 2007.

HYMES, Dell. **On communicative competence**. In: PRIDE, J.B; HOLMES, J. (org.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Books, 1972. P. 269-293.

NUNAN, David. **Designing tasks for the communicative classroom.** Cambridge University Press, 1989.

_____, **Language teaching methodology**: a textbook for teachers. New York: Prentice Hall, 1991.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela H. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Approaches and methods in language teaching**. 2 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RICHARDS, Jack C. **Interchange Intro**: student's book. 5 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2017.

THORNBURY, Scott. **How to teach vocabulary**. Harlow: Pearson Education Limited, 2002.

DE LA PRÁCTICA EMPÍRICA A LA PRAXIS CIENTÍFICA: LA TEORÍA COMO HERRAMIENTA DE SENTIDO EN LA INSEMINACIÓN ARTIFICIAL

DA PRÁTICA EMPÍRICA À PRÁXIS CIENTÍFICA: A TEORIA COMO FERRAMENTA DE SENTIDO NA INSEMINAÇÃO ARTIFICIAL

Palabras clave: Praxis, Educación Agraria, Estudiantes, Biotecnología.

Palavras-chave: Práxis, Educação Agrária, Estudantes, Biotecnologia.

Categoria (item 3.3) – Simpósio Temático (item 4.0)

Análisis de Experiencias y Prácticas en la EPTT

Modalidad: Comunicación Oral

Marìa Auxiliadora Delvalle[1]

Tema, problema e/ou objeto

El presente relato de experiencia se sitúa en la intersección entre la Biología y la Producción Animal en la Educación Agraria, abordando la enseñanza de la Inseminación Artificial (IA) en estudiantes de 6º año de Bachillerato Técnico Profesional (BTP). El problema central identificado radica en la escasa articulación entre la práctica de campo y la comprensión teórica, dado que los estudiantes participaban en actividades vinculadas al manejo del ganado y a la asistencia en procedimientos, pero su intervención se limitaba a la ejecución y observación de acciones definidas por un veterinario externo, sin acceder a los fundamentos biológicos que sustentan dichas prácticas. Esta situación generaba una dependencia del saber experto y una comprensión fragmentada del proceso, reduciendo la experiencia formativa a un hacer sin entender. En este marco, el objeto de análisis se centra en la relación entre la enseñanza teórica de la biología y la práctica de la Inseminación Artificial, particularmente en cómo su articulación incide en la comprensión del proceso por parte de los estudiantes.

Objetivo central e objetivos secundários

El objetivo general de este trabajo es analizar una experiencia pedagógica de enseñanza de la Inseminación Artificial (IA) en el Bachillerato Técnico Profesional, centrada en la articulación entre la teoría biológica y la práctica de campo, con el fin de comprender su incidencia en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

1 Maestra de Educación Común. Estudiante de la Especialización en Educación Superior Tecnológica y Profesional (UTEC/IFSUL/UFSM). Estudiante avanzada del Profesorado de Ciencias Biológicas (Anep-Cfe).

Como objetivos específicos, se proponen:

Identificar las formas iniciales de aproximación de los estudiantes a la práctica de la Inseminación Artificial, caracterizadas por la ejecución y observación sin comprensión teórica.

Analizar el proceso de incorporación de contenidos biológicos en relación con la práctica, a partir de una propuesta de enseñanza articulada entre Biología y Producción Agraria.

Examinar los cambios en la comprensión del proceso por parte de los estudiantes, evidenciados en la elaboración de producciones como afiches explicativos que integran aspectos teóricos y prácticos de la Inseminación Artificial.

Indicações do referencial teórico e dos procedimentos metodológicos

La fundamentación de esta propuesta se inscribe en la Pedagogía Histórico-Crítica de Dermeval Saviani, quien sostiene que la educación implica la apropiación del conocimiento científico como condición para la comprensión y transformación de la realidad. En el campo de la Educación Agraria, esto supone que los saberes biológicos no constituyen un complemento, sino un elemento central para la comprensión de las prácticas productivas. Esta perspectiva dialoga con el enfoque de Ensino Integrado desarrollado por Frigotto y Araújo, que propone superar la fragmentación entre teoría y práctica, así como con el concepto de "criterio" de Pedro Figari, entendido como la capacidad del sujeto para fundamentar sus decisiones en saberes científicos. Asimismo, se recuperan los aportes críticos de Ramos respecto a la formación basada exclusivamente en competencias instrumentales.

En coherencia con este marco, el trabajo se configura como un relato de experiencia de enfoque cualitativo, centrado en el análisis de una secuencia de enseñanza desarrollada en cinco clases consecutivas, en articulación entre las asignaturas Biología y Producción Agraria. La planificación fue elaborada de forma conjunta entre ambos docentes y se estructuró a partir de una progresiva integración de contenidos teóricos y prácticos vinculados a la Inseminación Artificial.

Para el análisis de la experiencia se consideraron como fuentes de información las planificaciones docentes, los registros de clase y las producciones elaboradas por los estudiantes. Entre estas últimas se destacan las respuestas a una rutina de pensamiento inicial orientada a indagar saberes previos (¿qué sé?, ¿qué me pregunto?, ¿qué me gustaría saber?), así como la elaboración de afiches explicativos en los que los estudiantes integraron contenidos vinculados al ciclo estral, los sistemas reproductores, la selección de reproductores y el manejo del material genético. Asimismo, se contemplaron las instancias de resolución de casos y las discusiones desarrolladas en el aula y en el espacio

de práctica, en las que se puso en juego la relación entre los conceptos biológicos y las decisiones técnicas.

Principais dados e discussão

Los datos analizados permiten identificar un cambio en la forma en que los estudiantes se aproximan al proceso de Inseminación Artificial (IA). En una primera instancia, a partir de la rutina de pensamiento inicial, se evidenció que los saberes de los estudiantes estaban vinculados principalmente a la experiencia práctica y al conocimiento transmitido en el ámbito de trabajo, sin una comprensión sistemática de los fundamentos biológicos. Las preguntas formuladas por el propio estudiantado dieron cuenta de vacíos conceptuales en torno al ciclo estral, la reproducción y el manejo del material genético, lo que orientó el desarrollo de la propuesta de enseñanza.

A medida que avanzó la secuencia didáctica, la incorporación de contenidos de biología —como el funcionamiento del sistema reproductor, el ciclo estral y los principios básicos de genética— permitió que los estudiantes comenzaran a establecer relaciones entre la teoría y la práctica. Este proceso se vio reflejado en las instancias de resolución de casos, donde debieron analizar información proveniente de catálogos de reproductores y justificar la selección de determinados ejemplares en función de criterios biológicos y productivos.

Asimismo, la elaboración de afiches explicativos constituyó una evidencia relevante del proceso de aprendizaje, en tanto implicó la organización e integración de los contenidos trabajados. En estas producciones, los estudiantes lograron representar de forma articulada aspectos teóricos y prácticos de la Inseminación Artificial, superando una visión fragmentada del proceso.

En conjunto, estos elementos permiten sostener que la incorporación de la teoría no operó como un agregado externo, sino como una herramienta que posibilitó resignificar la práctica, favoreciendo una comprensión más fundamentada del proceso y disminuyendo la dependencia de indicaciones externas.

Síntese das considerações finais

La experiencia pedagógica analizada confirma que la teoría científica no es un complemento de la práctica, sino la herramienta de sentido que permite transitar de la actividad empírica a la praxis transformadora. La integración de la Biología y la Producción Animal permitió que los estudiantes dejaran de ver el protocolo de Inseminación Artificial como una secuencia de pasos arbitrarios impuestos por un tercero (el veterinario), para comprenderlo como un proceso biotecnológico fundamentado en el ciclo estral y la mejora genética.

Se concluye que el uso de metodologías activas, como la gamificación y el estudio de casos con catálogos reales, favorece el desarrollo del 'criterio' defendido por Figari. Al dotar al estudiantado de autonomía para decidir sobre la reproducción del rodeo basándose en datos y ciencia, se combate la formación fragmentada que denuncia Ramos. En última instancia, este relato demuestra que la alfabetización científica en la Educación Agraria es un motor de emancipación: transforma la identidad del alumno, quien deja de ser un ejecutor mecánico para convertirse en un técnico reflexivo, capaz de intervenir en la realidad productiva con conciencia crítica y rigor profesional.

Referencias bibliográficas

Araujo, R. M. de L., & Frigotto, G. (2015). Práticas pedagógicas e ensino integrado. Revista Educación en Cuestión, 52(38), 61-80.

Figari, P. (1965). Educación y Arte. Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social. (Original publicado en 1924).

Freire, P. (s.f.). La educación como práctica de la libertad / Pedagogía del Oprimido.

Miranda, B. (2024). Presentación Especialización en Educación Superior Tecnológica y Profesional. UTEC - IFSUL - UFSM.

Ramos, M. (2001). A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?. Cortez Editora.

Saviani, D. (2013). Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações (11ª ed.). Autores Associados.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E FORMAÇÃO DOCENTE: EXPERIÊNCIAS E PERCEPÇÕES EM LICENCIATURAS DO IFFAR CAMPUS SANTO AUGUSTO

INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y FORMACIÓN DOCENTE: EXPERIENCIAS Y PERCEPCIONES EN LAS CARRERAS DE GRADO DEL IFFAR CAMPUS SANTO AUGUSTO

Palavras-chave: Currículo crítico, Letramentos Digitais, Tecnologias Educacionais, Formação Profissional Docente

Palabras-clave: Currículo crítico, Alfabetización digital, Tecnologías educativas, Formación profesional del profesorado

Categoria Análise de Experiência – Simpósio Temático Análise de experiências e práticas em EPTT

Tamara Angélica Brudna da Rosa[1]

Paulo Boa Sorte[2]

1 TEMA E OBJETO

O avanço das tecnologias digitais, especialmente da inteligência artificial, tem impactado de forma significativa a formação docente na Educação Profissional e Tecnológica, exigindo análises que superem o uso instrumental e abranjam dimensões éticas, sociais e epistemológicas.

Embora haja reconhecimento dos potenciais pedagógicos da IA, persistem desafios e riscos, como a autonomia docente e as desigualdades educacionais, o que reforça a necessidade de abordagens críticas, conforme indicam estudos e diretrizes nacionais e internacionais. Nesse sentido, este estudo tem como tema a inserção da inteligência artificial na EPTT e, como objeto, as percepções, práticas e desafios de docentes e discentes das licenciaturas do Instituto Federal Farroupilha – Campus Santo Augusto, visando contribuir para a compreensão das condições para uma formação docente crítica e comprometida na era digital.

2 PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS

Apesar da crescente presença da inteligência artificial nos processos educativos, observa-se que sua incorporação nos currículos de formação docente, especialmente na

1 Doutora em Educação (UNIJUÍ). Docente no IFFAR Campus Santo Augusto. tamara.rosa@iffarroupilha.edu.br

2 Doutor em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP). Docente na UFS. pauloboasorte@academico.ufs.br

Educação Profissional e Tecnológica, ainda apresenta lacunas significativas em relação à abordagem crítica de seus impactos sociais, culturais, éticos e políticos. Análise preliminar dos Projetos Pedagógicos de Curso das licenciaturas em Computação e Ciências Biológicas do Instituto Federal Farroupilha – Campus Santo Augusto revela que, embora haja referências ao uso de tecnologias digitais, permanece incipiente a discussão sobre temas como colonialismo digital, racismo algorítmico e as implicações éticas da IA. Nesse contexto, a presente pesquisa busca responder de que modo docentes e discentes percebem o uso da inteligência artificial na formação docente e quais desafios emergem para a construção de uma educação digital crítica na EPTT. Para tanto, objetiva-se analisar as percepções e experiências desses sujeitos acerca do uso da IA na formação docente, discutindo suas implicações para a Educação Profissional e Tecnológica, além de examinar a abordagem dos Projetos Pedagógicos de Curso em relação ao tema, investigar as percepções dos estudantes sobre o uso dessas tecnologias em suas práticas acadêmicas, analisar as experiências docentes, e identificar lacunas curriculares referentes à abordagem crítica das tecnologias digitais.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

A formação docente frente às tecnologias digitais demanda uma abordagem crítica que compreenda tais tecnologias como fenômenos sociais e não apenas como ferramentas pedagógicas. Selwyn (2019) ressalta a importância de analisar a tecnologia educacional considerando relações de poder e desigualdades sociais, evitando visões meramente instrumentais. No campo da inteligência artificial, Holmes, Bialik e Fadel (2019) apontam seu potencial pedagógico, mas alertam para a necessidade de reflexões éticas e pedagógicas, principalmente sobre autonomia docente e desigualdades.

Políticas nacionais e internacionais, como as do Ministério da Educação (BRASIL, 2024, 2025) e da UNESCO (2021), reforçam a integração crítica e ética da IA nos currículos. Complementarmente, a valorização de epistemologias do Sul (SANTOS, 2019) e o debate sobre colonialismo digital (COULDRY; MEJIAS, 2019) evidenciam a necessidade de analisar concentrações de poder e controle de dados no contexto educacional.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de caráter interpretativo, pautando-se na compreensão aprofundada das percepções e experiências de docentes e discentes a respeito do uso da inteligência artificial na formação docente. O estudo foi realizado no Instituto Federal Farroupilha – Campus Santo Augusto, com a participação de licenciandos e professores dos cursos de Computação e Ciências Biológicas.

Os procedimentos metodológicos envolveram a análise documental dos Projetos Pedagógicos de Curso das licenciaturas selecionadas, seguida da aplicação de questionários online direcionados aos participantes, buscando captar informações sobre

o uso de tecnologias digitais no cotidiano acadêmico, as experiências com ferramentas de inteligência artificial, as percepções quanto aos impactos sociais dessas tecnologias e as expectativas relativas à formação docente. Posteriormente, os dados coletados foram sujeitos a uma análise qualitativa, com base em análise temática categorial, permitindo a organização e interpretação das respostas em categorias relacionadas à formação docente, cultura digital e criticidade tecnológica.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos evidenciam que tanto docentes quanto discentes vêm aumentando o uso de ferramentas baseadas em inteligência artificial em suas atividades acadêmicas e pedagógicas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

No grupo discente, verificou-se o uso recorrente de aplicações como ChatGPT, Gemini e Copilot, especialmente para apoio na realização de tarefas acadêmicas, produção de textos e organização dos estudos. Contudo, surgem também preocupações relativas ao uso indiscriminado dessas tecnologias, destacando-se o risco de dependência tecnológica e a possível diminuição da autonomia intelectual dos estudantes.

Destaca-se, ainda, a emergência de uma consciência crítica entre os discentes: muitos manifestam inquietação quanto ao poder de grandes corporações tecnológicas e à coleta e manipulação de dados pessoais por parte das plataformas de inteligência artificial.

Entre os docentes, a utilização da IA ocorre predominantemente de forma instrumental, voltada ao planejamento de aulas e à elaboração de materiais didáticos. Ainda assim, uma parcela significativa dos professores ressalta a necessidade de debater mais profundamente os impactos éticos e sociais decorrentes da adoção dessas tecnologias no âmbito da formação docente.

Além disso, os dados evidenciam que os currículos dos cursos analisados abordam parcialmente a questão das tecnologias digitais na formação docente, mas ainda são tímidos quanto à problematização crítica da inteligência artificial, especialmente no que diz respeito a aspectos éticos, sociais e políticos.

Esses resultados apontam para a necessidade de ampliar e aprofundar o debate acerca das tecnologias digitais e da inteligência artificial na formação docente no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, reconhecendo a centralidade da relação entre tecnologia, trabalho e produção do conhecimento nesse campo educacional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa indicam que a presença da inteligência artificial na formação docente já constitui uma realidade nas licenciaturas analisadas. No entanto, observa-se que sua incorporação ocorre, em grande medida, de maneira instrumental,

sem que haja uma discussão aprofundada acerca dos impactos sociais, culturais, éticos e políticos que tais tecnologias implicam.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível ampliar a formação crítica dos professores para o uso das tecnologias digitais, sobretudo no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica. Isso implica a necessidade de que os currículos de formação docente contemplem não apenas o desenvolvimento de competências técnicas, mas também a reflexão sobre ética da tecnologia, colonialismo digital e justiça social.

Ressalta-se, portanto, que a inteligência artificial deve ser compreendida não apenas como instrumento pedagógico, mas como um fenômeno sociotécnico capaz de transformar profundamente as formas de produção do conhecimento. Tal compreensão demanda a adoção de novas abordagens pedagógicas nos processos formativos, capazes de promover uma educação digital crítica, ética e socialmente comprometida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação digital e midiática: como elaborar e implementar o currículo nas escolas**. Brasília: MEC, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial de saberes digitais docentes**. Brasília: MEC, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Inteligência artificial na educação básica: caminhos curriculares e práticas éticas de uso de IA nas escolas**. Brasília: MEC, 2026.

COULDRY, N.; MEJIAS, U. **The costs of connection: how data is colonizing human life and appropriating it for capitalism**. Stanford: Stanford University Press, 2019.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

HOLMES, W.; BIALIK, M.; FADEL, C. **Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning**. Boston: Center for Curriculum Redesign, 2019.

SANTOS, B. de S. **O fim do império cognitivo**. Coimbra: Almedina, 2019.

SELWYN, N. **Should robots replace teachers? AI and the future of education**. Cambridge: Polity Press, 2019.

UNESCO. **Recomendação sobre a ética da inteligência artificial**. Paris: UNESCO, 2021.

LER MULHERES: UMA AÇÃO PARA A FORMAÇÃO INTEGRADA

LEER MUJERES: UNA ACCIÓN PARA LA FORMACIÓN INTEGRADA

Palavras-chave: Ler Mulheres, Literatura, Cultura

Palabras-clave: Leer Mujeres, Literatura, Cultura

Análisis de experiencia – Simpósio Temático (Análisis de experiencia y Prácticas en la EPTT)

Andriza Pujol de Avila[1]

Ana Claudia de Oliveira da Silva[2]

Carla Correa Kader[3]

INTRODUÇÃO

O aspecto educativo da educação integrada presume a formação integral do estudante, como o próprio nome supõe. Em um caráter de educação permanente, o ensino e a aprendizagem vão além dos conteúdos disciplinares propostos e as práticas profissionais aprendidas, significa que a formação, e a consequente emancipação, humana se faz na totalidade das relações sociais onde a vida é produzida (CIAVATTA, 2005). Dentro desta perspectiva de uma formação ampliada e caracterizada pela consciência crítica do estudante de seu papel social sem separação da atuação profissional, uma vez que esta última está atrelada a primeira, ganha relevância o debate sobre a desigualdade de gênero na sociedade.

No Instituto Federal Farroupilha, campus São Vicente do Sul, o projeto de ensino *Ler Mulheres* se caracteriza por desenvolver ações que divulgam e incentivam a leitura de narrativas escritas por mulheres, de maneira que os estudantes possam refletir sobre a potência dessas vozes e as desigualdades enfrentadas por elas no campo literário.

Entende-se que o acesso a uma literatura plural e inclusiva é um caminho à compressão do mundo e exercício da cidadania, e que contribui diretamente para uma formação abrangente do estudante -que conforme defende Ciavata, 2005, p. 3, tem "direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política".

1 Doutora em Letras (UFSM). Docente IFFar. andriza.avila@iffarroupilha.edu.br

2 Doutora em Letras (UFSM). Docente IFFar. anaclaudia@iffarroupilha.edu.br

3 Doutora em Letras (UFSM). Docente IFFar. carla.kader@iffarroupilha.edu.br

Desse modo, o presente trabalho apresenta a ação desenvolvida na 5ª edição do *Ler Mulheres*, em 2025. O projeto além de divulgar e incentivar a leitura de obras literárias escritas por mulheres, buscou promover a reflexão sobre os desafios da autoria feminina; incentivar a circulação dos(as) participantes em atividades culturais e promover a igualdade de gênero.

REFERENCIAL TEÓRICO

Virginia Woolf (1929) propõe, em *Um teto todo seu*, uma reflexão importante sobre o papel da mulher na cultura. Nele, a autora discute as dificuldades de ser uma mulher escritora e leitora. Quase cem anos depois, a dificuldade de acesso e a invisibilidade da literatura feminina ainda se configuram como problemáticas a serem superadas. Esse cenário, recentemente modificado, a partir da inserção da mulher na vida pública e no mundo trabalho, passou a abrir espaços também na literatura, no entanto, essa abertura é gradativa e os desafios foram e são muitos para que as mulheres tenham representatividade e reconhecimento no campo literário (DALCASTAGNÈ, 2018).

Considera-se ainda um desafio dar visibilidade às mulheres escritoras e garantir seu espaço no cânone literário, nas acadêmias de letras e no reconhecimento social; além de possibilitar a compreensão da literatura como um campo de disputa e de poder, pela qual o sujeito pode representar suas mazelas, denunciando estruturas sociais como forma de resistência. Além disso, a literatura ainda precisa ser dimensionada como um objeto de valor social, de modo que a relação entre literatura, arte e cultura seja valorizada e se dê a possibilidade de se explorar o texto literário, o que de acordo com Bortolanza (2014), prevê uma perspectiva transdisciplinar que valorize a reflexão crítica dos jovens, para que estes possam desvelar a realidade sociocultural materializada em diferentes objetos artísticos; apontando para mudanças no que representaria de fato a formação humana e integral dos estudantes (RODRIGUES, 2008).

METODOLOGIA

O projeto de ensino *Ler Mulheres* se desenvolve no formato de Clube de Leitura, com práticas de leitura compartilhada entre os participantes, realizado extraclasse e com uma proposta metodológica flexível e dinâmica (COSSON, 2017). Os encontros são semanais, para, no máximo, 40 participantes e totalizam uma carga horária de 24h. A seguir, serão apresentados e discutidos os resultados do projeto no ano de 2025.

DADOS E DISCUSSÃO

Em 2025, a obra literária lida no *Ler Mulheres* foi *Minha vida de menina*, de Helena Morley, o que propiciou descortinar um painel sobre as transformações que aconteceram no Brasil na passagem para o século XX, sob o olhar de uma menina de 14 anos.



Fonte: arquivo do projeto

Essa é uma obra de relevância histórica sobre as relações sociais hierárquicas, o papel da mulher na sociedade e as mudanças políticas no Brasil no início da República; escrita em formato de diário, aproximou os jovens da leitura literária e revelou um retrato do cotidiano da época e seus reflexos na atualidade.

Sob essa ótica de formação humana, em um ambiente menos formal e limitante, os clubes de leitura proporcionam vivenciar a prática da leitura literária como parte de um processo social e político, capaz de criar condições para a construção de um posicionamento crítico, coerente e transformador por parte dos jovens, conforme observado nos encontros semanais do projeto.



Fonte: arquivo do projeto

Além disso, a leitura compartilhada e a escuta atenta da opinião dos participantes proporcionaram um espaço de discussão e reflexão de diferentes temáticas no ambiente escolar, corroborando com a formação integral discente, uma vez que este é um espaço de formação acadêmica e cidadã que se espera capaz de promover mudanças no pensamento social e contribuir para a igualdade gênero na sociedade.



Fonte: arquivo do projeto



Fonte: arquivo do projeto

Para finalizar as ações do projeto e como forma de propiciar uma vivência cultural diversificada aos participantes, foi realizado um *rolê cultural* com visitas ao Museu de Arte e a Feira do Livro de Santa Maria, o que deu materialidade ao debate sobre os desafíos da autoría feminina e reconhecimento artístico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que para que a educação cumpra seu papel de formação integrada diferentes ações precisam ser realizadas em conjunto. Nesse sentido, o projeto tem contribuído para a construção de uma sociedade mais igualitária e plural, na qual a diversidade literária e cultural seja reconhecida e valorizada. Portanto, à título de considerações finais, como forma também de dar visibilidade aos protagonistas da ação, leía-se as manifestações de alguns dos participantes: *"Entre leituras potentes de mulheres potentes descobrimos visões de mundo que ampliam a nossa perspectiva a partir das dores, viveres e amores das autoras"* (estudante 1); *"O livro que debatemos neste ano foi uma escolha de leitura excelente, pois nos permitiu mergulhar em um estilo de escrita muito diferente e em pautas raramente abordadas sob uma perspectiva natural dos fatos, em que a crítica não está explícita no texto, mas a partir da análise dele podemos debater sobre diversos aspectos, que rendeu ótimas discussões"* (estudante 2);. *"O Ler Mulheres, para mim, foi um espaço que proporcionou momentos e oportunidades de aprendizado, troca, aproximação e vivência da cultura"* (estudante 3).

REFERÊNCIAS

BORTOLANZA, A. M. E. **A leitura literária na escola**: desafio para a formação de professores. Horizontes – Revista de Educação, Dourados, MS, n.3, v2, janeiro a junho de 2014.

CIAVATTA, M. **A formação integrada**: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. Revista Trabalho Necessário, volume 3, 2005. Disponível em https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2017.

DALCASTAGNÈ.R. **Quem é e sobre o que escreve o autor brasileiro**. Disponível em **https://revistacult.uol.com.br/home/quem-e-e-sobre-o-que-escreve-o-autor-brasileiro/**

MORLEY, H. **Minha vida de menina**. Editora Cia de bolso, 2016.

RODRIGUES, J. Educação Politécnica. **Dicionário da educação profissional em saúde.** 2.ed. rev. ampl. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

WOOLF, V. **Um teto todo seu (1929)**. Editora Tordesilhas, 2014.

A REVISTA DESENVOLVIMENTO & CIVILIZAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE ESPRAIAMENTO DE PESQUISAS CIENTÍFICAS: BREVE ANÁLISE DO DOSSIÊ "NOVO ENSINO MÉDIO E O EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO"

Palavras-chave: Ensino Médio; Currículo; Trabalho Educativo; Editoração Científica; Formação Omnilateral

Palabras-clave: Escuela secundaria; Plan de estudios; Trabajo Educativo; Publicación Científica; Entrenamiento Omnilateral

Análise de Experiência – Análise de Experiências e Práticas na EPTT

Helena Lobo Santos[1]

INTRODUÇÃO

A humanidade vivencia um período histórico que escancara uma complexa dualidade: um expressivo avanço tecnológico que perpassa todas as dimensões das relações sociais, enquanto, de forma inversamente proporcional, há uma degradação das relações humanas. Percebe-se uma onda de *fake news*, falta de consciência de classe, recrudescimento do movimento anti-ciência e a busca desenfreada por subjugar o conhecimento científico a valores morais e religiosos. O alcance desse momento conturbado é beneficiado pela disseminação de conteúdos falsos, por meio de *smartphone* e de redes sociais, induzindo a ideia de que o conhecimento foi democratizado.

Evidencia-se ataques à legitimidade do saber científico, da instituição escolar e das universidades – especialmente as públicas. Intensifica-se o hiato entre o sistema educacional e as camadas mais subalternizadas da sociedade. Uma forma de romper essa barreira é a disseminação do que é produzido pelas pesquisas acadêmicas por meio de periódicos científicos, pois os mesmos têm como objetivo central "ampliar ao máximo o acesso deste conhecimento ao público em geral (acadêmico e não-acadêmico), o que contribui, por sua vez, à própria legitimação social das universidades públicas no país" (Contel, 2024, p. 5).

A partir da necessidade de contribuir com a disseminação do conhecimento científico, o Programa Desenvolvimento e Educação - Theotonio dos Santos (ProDEd-TS), programa de extensão criado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), através do Ato Executivo de Direito Administrativo (AEDA) n.º 20, de 03/12/2018, vem publicando, desde 2019, a Revista Desenvolvimento e Civilização (RD&C). Até a presente

1 Graduanda em Letras - Inglês/Literaturas (UERJ). helenalobos2006@gmail.com

data, publicou 07 números e 13 volumes, alcançando avaliação B2 no Qualis Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O ProDEd-TS/UERJ é vinculado ao Instituto Multidisciplinar de Formação Humana com Tecnologia (IFHT), ao Centro de Educação e Humanidades (CEH) e ao Centro de Ciências Sociais (CCS).

Neste trabalho, analisaremos a importância da democratização do conhecimento feita através da RD&C em seu Volume 6, Número 2 (RD&C, 2025), que foi organizada pelo Prof. Me. Jordan Rodrigues dos Santos, pelo Pedagogo Dr. Bruno Miranda Neves e pelo Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto. O dossiê temático em questão versou sobre o "O Novo Ensino Médio e o Empresariamento da Educação". A edição contou com 23 artigos que desvelaram os fundamentos da Lei nº 14.945/2024 (BRASIL, 2024) e suas implicações nas diversas redes de ensino brasileiras. Os textos atenderam à convocação dos organizadores que primavam por um dossiê temático que selecionou:

> artigos que abordam a questão do esvaziamento curricular mediante à redução de disciplinas obrigatórias na educação básica de nível médio, destacando-se as disciplinas de ciências humanas, a diluição dos conteúdos através da institucionalização dos itinerários formativos propostos pela BNCC, a ação do empresariado da educação e das fundações educacionais privadas e ações para ratificar a sua hegemonia, o fortalecimento da ideologia do capital social, aprofundando-o à lógica produtivista na educação escolar pública e como o NEM contribui para a promoção da precarização do trabalho docente. (RD&C, 2025)

Cabe ressaltar que, além da edição deste dossiê, o ProDEd-TS/UERJ promoveu o "Grupo de Estudos sobre o Novo Ensino Médio e o Empresariamento da Educação", pesquisa PROATEC, bem como desenvolveu atividades através do Projeto de Extensão "Desenvolvimento e Educação".

DADOS E DISCUSSÃO

Para uma apreciação mais apurada sobre o dossiê temático, é importante salientarmos que, ancorados nas análises históricas de Alves, Silva e Jucá (2022) e nas reflexões de Frigotto (2023), Ramos (2011), Kuenzer (2000) - dentre outros -, o Ensino Médio no Brasil já passou por diversas transformações, entretanto sempre mantendo um padrão de estar alinhado aos interesses econômicos e sociais da classe detentora do capital. Podemos elencar, por exemplo, que na época do Brasil Imperial, o mesmo era voltado apenas para a elite. Com a industrialização tardia no país, ele se torna uma ferramenta de preparação dos trabalhadores para o mercado de trabalho (Neves, 2023).

Analisamos que a atual Contrarreforma do Ensino Médio expressa com nitidez o processo de empresariamento/privatização da educação pública. Tal iniciativa avançou em contexto socialmente regressivo e sob os auspícios do fortalecimento de ideologias liberal-conservadoras e, portanto, antidemocráticas. A Contrarreforma se estabeleceu

através da aprovação da Lei n.º 13.415/2017 (BRASIL, 2017) e da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2018).

À burguesia interessa promover o "estreitamento curricular", isto é, o esvaziamento e a redução de disciplinas que promovam a aprendizagem das ciências, das artes, da filosofia e do desporto, diminuindo o acesso da classe trabalhadora ao saber clássico, necessário à sua emancipação. A estratégia utilizada na BNCC foi a conformação de áreas de conhecimento que minimizam a importância das disciplinas escolares, o que também acarreta a diluição de conteúdos e a promoção de itinerários formativos desvinculados da prática social do trabalho - enquanto categoria ontológica e ontocriativa (Motta; Frigotto, 2017).

Tais processos levaram ao empobrecimento dos saberes veiculados através da escola, o que colabora com a estratégia neoliberal de conformação da classe trabalhadora ao *status quo*, reafirmando seus ideários fatalistas e individualistas. Isso em um período marcado pela profunda crise do modo de produção capitalista (Neves, 2023).

Os originais recebidos passaram por uma rigorosa seleção às cegas que foi feita por pareceristas *ad hoc*, além das normatizações feitas pela equipe editorial. Como resultado desse trabalho, foram publicados vinte e três artigos, além de um editorial denso. Neles, ficam evidenciados os aspectos econômico, político e educacional que permeiam a implementação do NEM, seguindo as diretrizes da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018).

Tais textos nos permitiram compreender que há uma cooperação entre o Estado e as fundações educacionais privadas com o intuito de um ensino tolhido e de uma educação omnilateral. Como resultado, tem-se uma sociedade e uma formação submissas aos interesses econômicos e em detrimento dos do povo.

As experiências analisadas pelos autores evidenciam um danoso aspecto educacional que norteia o Novo Ensino Médio (NEM): o massivo esvaziamento das disciplinas de Ciências Sociais e Humanas, impactando diretamente nas condições trabalhistas dos professores e na formação cultural da população.

A Reforma em questão, em relação ao aspecto político, se sustenta pelo cenário marcado pelo fortalecimento de correntes liberal-conservadoras, cujos tentáculos permeiam todos os segmentos das relações sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatos feitos acima pelo prisma do senso comum são "apenas detalhes abstratos", porém eles têm reflexos diretos nas condições de vida da população brasileira, então se tornam informações imprescindíveis para todos. A Revista Desenvolvimento & Civilização, através de sua política editorial, na qual há o

> [....]objetivo divulgar e incentivar a produção de conhecimento acerca do atual estágio de desenvolvimento social provocada pelo incremento desordenado das forças produtivas e de exploração social e da natureza. Orienta-se, fundamentalmente, na construção da crítica ao modelo eurocêntrico e ocidental de desenvolvimento e de produção intelectual, com o objetivo de impulsionar, constantemente, a produção de um pensamento analítico do quadro de tensões nos processos de globalização e reflexos nas localidades que reagem a elas, especialmente América Latina, África e Ásia, sem descartar, evidentemente, as resistências encontradas no interior dos centros capitalistas (RD&C, 2019).

Com isso, o dossiê temático sobre o Novo Ensino Médio e o Empresariamento da Educação, que corresponde ao volume 6, número 2 (v6 n2) de 2025 da Revista Desenvolvimento & Civilização, logra êxito em elucidar que o discurso de que a reforma do Novo Ensino Médio seria benéfica para a população é falacioso e representa um desmonte do sistema público de educação. Além disso, ele não se atém apenas a este segmento, ao contrário, é um dos tentáculos do modo de produção capitalista que se reconfigura a cada transformação econômica, política e social. Portanto, reforçamos a importância da ciência, do ensino do conhecimento historicamente construído e dos periódicos científicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves, Paula Trajano de Araujo; Silva, Solonildo Almeida da; Jucá Sandro César Silveira. O percurso histórico do ensino médio brasileiro (1837-2017). In: Revista Contemporânea de Educação, v. 17, n. 39, mai/ago. 2022. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/45994. Acessado em: 07/04/2026.

Brasil, Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html. Acesso em: 06/04/2026.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Portal da Legislação, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 06/04/2026.

Contel, Fábio Betioli. A importância das revistas científicas na comunicação do conhecimento. Geousp, v. 28, n. 2, e228325. 2024. Disponível em: https://doi.org/10.11606/issn.2179-0892.geousp.2024.228325pt. Acesso em: 06/04/2026.

Frigotto, Gaudêncio(Org). Ensino Médio no Brasil e sua (im)possibilidade histórica. Rio de Janeiro, Editora LPP/UERJ e São Paulo, Editora Expressão Popular, 2023.

Kuenzer, Acacia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. Educação & Sociedade, São Paulo, v. 21, n. 70, abr. 2000. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000100003. Acessado em: 07/04/2026.

Motta, Vânia, Frigotto, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? ? MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017). Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017. https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDktk/abstract/?format=html&lang=pt. Acesso em: 06/04/2026.

Neves, Bruno Miranda. Educação Profissional Técnica de nível médio no Brasil: reconstrução histórica das disputas dos anos 1930 a 2014. 2023. 220 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/21586>.

Ramos, Marise. Nogueira. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-88, jul./set. 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000300009. Acesso em:07/04/2026.

REVISTA DESENVOLVIMENTO & CIVILIZAÇÃO. Vol. 6, n.º 2. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/rdciv/issue/view/3433. Acesso em: 05/04/2026.

REVISTA DESENVOLVIMENTO & CIVILIZAÇÃO. Sobre a Revista. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/rdciv. Acesso em: 05/04/2026.

Santos, Jordan Rodrigues dos; Neves, Bruno Miranda; Frigotto, Gaudêncio. Editorial. In: Revista Desenvolvimento & Civilização. v.6, n.2, 2025. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/rdciv/article/view/94101. Acessado em: 05/04/2026.

COMPARTILHANDO SABERES - A SEMANA ACADÊMICA DOS CURSOS TÉCNICOS DA UNIVATES - ENSINO TÉCNICO – PRÁTICA - COMPARTILHAMENTO

COMPARTIENDO CONOCIMIENTOS - LA SEMANA ACADÉMICA PARA LOS CURSOS TÉCNICOS EN UNIVATES - EDUCACIÓN TÉCNICA – PRÁCTICA – INTERCAMBIO

Categoria : Análise de Experiência

Simpósio Temático: Análises de Experiências e Práticas na EPTT

Doutora Grasiela Kieling Bublitz[1]

INTRODUÇÃO (tema/problema/objetivos)

O Centro de Educação Profissional da Universidade do Vale do Taquari - Univates, localizado em Lajeado, no Rio Grande do Sul, conta com 21 cursos técnicos nas mais diversas áreas do conhecimento. Cerca de 900 alunos frequentam as aulas presenciais que acontecem no turno da noite. De caráter prático, as aulas ocorrem nos mais diferentes ambientes da universidade, como laboratórios e salas temáticas. Os alunos podem optar pelas áreas da saúde, da economia criativa, da tecnologia, da gestão, entre outras. Com o objetivo de compartilhar esses saberes das áreas, a equipe diretiva e pedagógica do Centro de Educação Profissional da Univates propôs a semana acadêmica dos cursos técnicos, que aconteceu no segundo semestre de 2025 nos ambientes da instituição. Este trabalho pretende detalhar a semana acadêmica realizada, avaliando seus impactos pelas percepções dos alunos. O principal objetivo de tal evento é promover o compartilhamento de saberes entre professores, alunos e comunidade acadêmica no que diz respeito à educação profissional e técnica da instituição.

Referencial teórico

Sabe-se da importância do compartilhamento de saberes na trajetória acadêmica tanto de alunos como professores. Nesse sentido, as metodologias ativas têm se consolidado como uma abordagem essencial no processo de ensino e aprendizagem, especialmente no contexto do ensino profissional e técnico, em que a articulação entre teoria e prática é fundamental. Ao colocarem o estudante no centro da construção do conhecimento, essas metodologias incentivam a participação ativa, a resolução de problemas reais e o desenvolvimento de habilidades diretamente aplicáveis ao mundo do trabalho. Como destaca José Moran, “aprendemos melhor quando vivenciamos,

1 Doutora em Linguística Aplicada – PUCRS – Diretora do CEP – Centro de Educação Profissional da Universidade do Vale do Taquari

experimentamos e participamos ativamente do processo", evidenciando o papel do protagonismo discente. Nesse cenário, o aluno deixa de ser apenas receptor de informações e passa a atuar de forma crítica e autônoma, desenvolvendo competências técnicas e socioemocionais indispensáveis para sua formação integral.

Dessa forma, ao propormos a Semana Acadêmica dos Cursos Técnicos na instituição, pretendemos favorecer a troca de experiências entre estudantes, professores e profissionais da área. No ensino profissional e técnico, essa interação possibilita a construção coletiva do conhecimento, aproximando o ambiente educacional das práticas reais das profissões, buscando dar visibilidade a temas que podem ser articulados e explorados em conjunto com essas trocas de experiências. De acordo com Paulo Freire, "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão", reforçando a importância do diálogo e da colaboração. Assim, ao compartilhar saberes, os envolvidos ampliam suas perspectivas, fortalecem o pensamento crítico e desenvolvem soluções criativas para desafios concretos, tornando o processo educativo mais dinâmico, significativo e alinhado **às** exigências da sociedade contemporânea.

Descrição da experiência

A programação da Semana Acadêmica dos Cursos Técnicos da Univates contou com palestras, workshops, oficinas práticas e painéis com profissionais experientes e egressos dos cursos com trajetória consolidada na área de formação. No primeiro dia, 15 de setembro, os alunos e professores assistiram ao painel intitulado: **Desafios do Mundo do Trabalho**, com a participação de quatro profissionais de diferentes áreas do conhecimento expondo *cases* de sucesso. Nos demais dias, 16, 17 e 18 de setembro, a programação foi mais específica, ou seja, os acadêmicos puderam escolher os assuntos de seu interesse, mesmo que fossem em outra área. Entre as temáticas apresentadas na área da gestão, por exemplo, os alunos puderam participar de workshops intitulados: "Oportunidades na economia verde"; "Desafios na Venda de Serviços e Marketing (Unimed VTRP)", entre outros temas. Já na área da economia criativa, os assuntos abordados foram: "A roupa fala: Como se vestir no ambiente de trabalho"; "Renderização de Imagens para Projeto de Interiores e IA"; "O desenvolvimento artístico: entre o lúdico e o realismo natural". No campo da saúde foram propostas oficinas como "Na Prática, o Cuidado é em Equipe!"; "Profissão Podólogo: como iniciar uma carreira promissora"; "Radioterapia - tecnologia no combate ao câncer" e, ainda, *cases* de sucesso de hospitais da região.

Além de várias palestras, workshops e oficinas, alguns alunos também tiveram a oportunidade de apresentar seus trabalhos de conclusão de curso aos demais, assim como egressos também puderam narrar suas trajetórias profissionais a partir da formação técnica. Foi a primeira semana acadêmica dos cursos técnicos realizada nesse formato na Univates, por isso, os participantes puderam avaliar a realização do evento por meio de formulário, o que resultou em depoimentos significativos e sugestões, reafirmando a

necessidade de continuar oferecendo esse tipo de atividade ao menos uma vez por ano. Nesse formulário, os alunos foram questionados em relação à palestra ou oficina que mais gostaram de ter participado. Avaliaram também, em uma escala de 1 a 5, o quanto a experiência contribuiu para sua formação técnica e futura atuação profissional, bem como a programação da semana e a integração acadêmica em um evento dessa envergadura. Foi possível observar também que vários alunos citaram assuntos como tecnologia e inovação pautas relevantes durante a semana.

Análise e avaliação da experiência

Diante da participação dos alunos no formulário de avaliação foi possível perceber que a grande maioria aprovou a realização do evento, além disso, foi possível observar também que vários alunos citaram assuntos como tecnologia e inovação como pautas relevantes nas atividades em que se envolveram.

Seguem alguns registros retirados do formulário: "*Estava tudo perfeito, não mudaria nada!" ; "Minha sugestão seria continuar trazendo pessoas capacitadas e com enorme potencial de conhecimento, para nos passar a melhor experiência e mostrar como funciona o nosso curso fora da sala de aula, mostrando a experiência real, para aqueles que não trabalham ainda na área, ou buscam um curso para se aperfeiçoar."; "Não mudaria nada, só que continue com a semana acadêmica possibilitando sair fora da caixa e agregar mais conhecimento.*" Os retornos demonstram que é preciso continuar promovendo este evento de interação entre cursos e compartilhamento de novidades nas diferentes áreas. Alguns retornos também apresentam críticas construtivas, como: "*Mais opções de atividades na área da mecânica."; "Focar mais em palestras voltadas para o curso específico"; "Mais assuntos voltados ao agronegócio".* É importante que esses registros avaliativos sejam considerados na estruturação dos próximos eventos para atender as necessidades dos alunos. De modo geral, a Semana Acadêmica dos Cursos Técnicos da Univates atingiu seu objetivo, proporcionando uma troca muito significativa entre alunos e professores.

Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MORAN, José Manuel. Caminhos que facilitam a aprendizagem. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2013.

ESTRATÉGIAS DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR E IMERSÃO CLÍNICA SUPERVISIONADA: UM MODELO DE EXCELÊNCIA PARA O ENSINO TÉCNICO EM ENFERMAGEM

ESTRATEGIAS DE INTEGRACIÓN CURRICULAR E INMERSIÓN CLÍNICA SUPERVISADA: UN MODELO DE EXCELENCIA PARA LA FORMACIÓN TÉCNICA EN ENFERMERÍA

Palavras-chave: ensino técnico; simulação realística; estágio supervisionado;segurança do paciente.

Palabras clave: formación técnica; simulación realista; prácticas supervisadas; seguridad del paciente.

Categoria: Análise de Experiência

Simpósio: Análises de Experiências e Práticas na EPTT

Maria Bernadete Koch Kranz[1]

Neusa Beatriz L. Wallauer[2]

RESUMO

O presente trabalho descreve uma análise de experiência sobre a implementação de um modelo pedagógico integrado no ensino técnico em enfermagem. A metodologia fundamenta-se na articulação entre práticas em laboratório e simulação realística, e uma imersão clínica de 400 horas em cenários de alta, média e baixa complexidade. Os resultados apontam para o fortalecimento do raciocínio clínico e a redução de erros assistenciais e ocorrência de eventos adversos. Conclui-se que as práticas em laboratório e a simulação de alta fidelidade, como etapa prévia ao estágio supervisionado, são os pilares da segurança do paciente e da formação de profissionais reflexivos e com foco na segurança do paciente.

1. INTRODUÇÃO

A formação técnica em enfermagem enfrenta o desafio histórico de superar o modelo puramente tecnicista. Em 2026, a complexidade dos sistemas de saúde exige que o profissional não apenas execute tarefas, mas compreenda a fisiopatologia, as necessidades biopsicossociais e a gestão de riscos em tempo real. Este trabalho analisa

1 Graduação em Enfermagem e Obstetrícia (Unisinos). Professora do Centro de Educação Profissional - CEP Univates. mbkranz@univates.br

2 Graduação em Enfermagem e Obstetrícia (Unisinos. Professora do Centro de Educação Profissional – CEP Univates. Wallauer@univates.br

a eficácia de um currículo que utiliza o laboratório como "hospital-escola", servindo de ponte segura entre a teoria de sala de aula e a beira do leito. Somos um curso com histórico de mais de duas décadas na região do Vale do Taquari, junto à Universidade do Vale do Taquari, Univates, com a maior escola de ensino profissionalizante da região. O curso possui uma carga horária de 1600 horas, com 5 semestres de imersão profunda em itinerários teórico práticos que fundamentam o conhecimento, o desenvolvimento de habilidades práticas, técnicas e éticas com vistas à formação de elevada competência dos estudantes, preparados para atuação em diversas áreas do cuidado.

2. OBJETIVOS

- **Geral:** Analisar o impacto da integração entre práticas laboratoriais, simulação realística e imersão clínica na formação de técnicos em enfermagem.
- **Específicos:** Descrever a metodologia de avaliação de habilidades clínicas, técnicas e de comunicação e estratificar a eficácia das 400 horas de estágio supervisionado em diferentes cenários assistenciais.

3. METODOLOGIA (RELATO DA EXPERIÊNCIA)

A estrutura do modelo pedagógico foi dividida em três fases interdependentes:

3.1 Fase de Consolidação Teórico Prática e Simulação

Antes do contato direto com o paciente, os alunos foram submetidos ao desenvolvimento de habilidades teórico-práticas em laboratórios e a cenários de simulação realística de alta fidelidade (ex: manejo de asma grave, cetoacidose diabética, Parada Cárdio Respiratória, cuidados pós-operatórios, parto normal eutócico e distócico). De acordo com Kaneko e Couto (2025), as autoras enfatizam a importância de um planejamento rigoroso para a criação de cenários, garantindo que o treinamento em ambiente controlado seja fiel à prática clínica e seguro, possibilitando um real aprendizado ao aluno, complementado pelo *debriefing* realizado após a simulação. A avaliação final desta fase ocorreu de maneira integrada, através de exame clínico estruturado, onde estações práticas testaram competências técnicas, éticas, de humanização, acolhimento e de comunicação sob pressão.

3.2 Imersão Clínica: Ciclo Inicial (150 Horas)

Focada na atenção básica em saúde, as atividades foram realizadas nas Unidades Básicas de Saúde, junto à Atenção Primária em Saúde, que trabalha de forma integrada entre o município e a universidade, cuidados de longa permanência, em Instituições de Longa Permanência de Idosos e atenção secundária, em ambiente hospitalar com atividades assistenciais básicas e de menor complexidade. O objetivo nesta fase foi o

domínio da semiologia, higiene e profilaxia, conforto e a compreensão da composição da rede de atenção à saúde e seus programas e políticas de saúde.

3.3 Imersão Clínica: Ciclo Avançado (250 Horas)

Realizada em ambientes críticos: Unidade de Terapia Intensiva, Bloco Cirúrgico, Centro de Material e Esterilização, Centro Obstétrico e Alojamento Conjunto em Maternidade e Emergências (Unidade de Pronto Atendimento, UPA), Saúde Mental e Centro Clínico da Univates. Nesta fase, o aluno atuou sob supervisão direta de Enfermeiros Supervisores, aplicando o raciocínio clínico e habilidades práticas em casos de alta instabilidade hemodinâmica e/ou casos menos e mais complexos. De acordo com relatos de apresentação dos seminários de vivências dos estudantes ao término do curso, observa-se que os estudantes desenvolveram habilidades imprescindíveis para a atuação em diversas áreas da enfermagem.

4. ANÁLISE CRÍTICA E DISCUSSÃO

A análise da experiência revela que a **integração curricular** mitigou o "choque de realidade" comumente observado em estagiários.

- **Segurança do Paciente:** Observou-se que a proficiência adquirida nos processos de avaliação, semelhantes ao OSCE (Exame Clínico Objetivo Estruturado, onde se avalia a habilidade técnica, ética e a comunicação), reduziu drasticamente as quebras de barreira técnica em campo real. O aluno que simula o preparo e administração de medicações ou a aspiração de vias aéreas repetidamente no laboratório apresenta menor índice de ansiedade e erro no hospital. A simulação também possibilita que o estudante avalie uma tomada de decisão inadequada, como não questionar se o paciente apresenta reação alérgica a um determinado medicamento e ao administrá-lo percebe que o paciente evolui para uma Parada Cárdio Respiratória (PCR), através da monitorização do modelo e que ele necessita reconhecer de imediato os sinais de PCR e iniciar as manobras de Reanimação Cárdio Pulmonar, de forma eficiente e eficaz, traz todo um diferencial no processo ensino aprendizagem e seu contato com um near miss (quase evento, quase dano) ou ainda um evento adverso que pode ser fatal ao paciente. O erro cometido em ambiente controlado (laboratório) é uma ferramenta pedagógica de alta retenção, permitindo o desenvolvimento do raciocínio clínico sem riscos reais.
- **Resiliência e Adaptabilidade:** A exposição a cenários diversificados (Saúde Mental vs. UTI) forçou o desenvolvimento de competências socioemocionais. O técnico formado neste modelo demonstra maior facilidade em priorizar cuidados em ambientes caóticos, como as UPAs e emergências hospitalares.

- **Limitações Observadas:** Identificou-se a necessidade de maior alinhamento entre a linguagem acadêmica dos instrutores e a linguagem prática dos supervisores das instituições parceiras, visando evitar ruídos na condução de protocolos específicos.

5. RESULTADOS

Os principais indicadores de sucesso observados foram:

1. Melhora nas habilidades práticas em campo (comparado a modelos tradicionais).
2. Feedback positivo das instituições de saúde sobre a proatividade e segurança técnica dos estagiários.
3. Desenvolvimento de autonomia para a identificação precoce de sinais de deterioração clínica.

6. CONCLUSÃO

O modelo de imersão de 400 horas, precedido por atividades práticas consistentes em laboratório e simulação rigorosa, constitui um padrão de excelência para o ensino técnico. A experiência demonstra que a integração teoria-prática e o desenvolvimento de habilidades técnicas, éticas e de comunicação é o único caminho para formar profissionais que garantam a segurança do paciente e respondam com excelência aos desafios da saúde contemporânea.

Referências

Kaneko, R. M. U., & Couto, T. B. *Simulação Realística na Saúde: Do Planejamento ao Debriefing*. Editora Manole.2025.

Teixeira, E. *Enfermagem e Simulação Realística: Evidências para a Prática Educativa*. (Focado especificamente na nossa área).2023.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM (COFEN): Resoluções vigentes sobre estágio supervisionado e competências do técnico.

PARA ALÉM DA QUALIFICAÇÃO: IMPACTOS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NO PROGRAMA MULHERES MIL

MÁS ALLÁ DE LA CALIFICACIÓN: IMPACTOS DE LOS CURSOS DE FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA EN EL PROGRAMA MUJERES MIL

Palavras-chave: Educação Profissional; Mulheres em situação de vulnerabilidade; Inclusão Social; Gênero; Programa Mulheres Mil.

Palabras-clave: Educación Profesional; Mujeres en situación de vulnerabilidad; Inclusión Social; Género; Programa Mujeres Mil.

Categoria - Simpósio Temático: Formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica

Elis Veloso Portela de Araújo[1]

Resumo Expandido apresentado ao II Seminário Internacional Formação de Professores para a Educação Profissional Técnica e Tecnológica.

1. TEMA, PROBLEMA E OBJETO DE ESTUDO

O presente trabalho aborda a educação profissional como instrumento de inclusão social e transformação das relações de gênero, focalizando o Programa Mulheres Mil, política pública institucionalizada pela Portaria nº 725, de 13 de abril de 2023 (BRASIL, 2023). O objeto empírico é a experiência do curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) em Porteiro e Vigia, ofertado pelo Instituto Federal de Goiás (IFG), no Câmpus de Senador Canedo, Goiás, no segundo semestre de 2025 a mulheres em situação de vulnerabilidade social.

O problema de pesquisa indaga: em que medida a formação ofertada contribui para além da qualificação técnico-profissional, promovendo transformações sociais, educacionais e subjetivas? Parte-se do pressuposto, ancorado em Frigotto (2006) e Ciavatta (2005), de que a educação profissional não pode ser reduzida a mero treinamento para o mercado, devendo articular-se a um projeto de formação humana integral. Tal perspectiva é especialmente relevante ao analisar trajetórias de mulheres marcadas por desigualdades de gênero, raça e classe (HIRATA, 2002).

As mulheres atendidas enfrentam a precarização histórica do trabalho feminino, a sobrecarga com tarefas de cuidado, limitações de acesso à educação formal e, frequentemente, situações de violência doméstica e familiar, tipificadas na Lei nº

1 Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Pedagoga na Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: elis@ufg.br.

11.340/2006 (BRASIL, 2006). O documentário “Mulheres Mil” (MULHERES..., 2026) ilustra tais trajetórias, evidenciando a educação como ferramenta de reconstrução de vidas. Assim, o curso é analisado como espaço de acolhimento, fortalecimento psicossocial e consolidação da cidadania.

2. OBJETIVO GERAL E OBJETIVOS ESPECÍFICOS

O objetivo geral consiste em analisar criticamente a experiência do curso FIC Porteiro e Vigia no contexto do Programa Mulheres Mil, compreendendo seus impactos multidimensionais para além da empregabilidade imediata.

Os objetivos específicos são: (i) identificar as dificuldades e desafios enfrentados pelas cursistas em seu percurso formativo; (ii) analisar as perspectivas futuras de vida, estudo e trabalho vislumbradas pelas participantes; (iii) compreender os impactos subjetivos da formação na autonomia, autoestima e consciência de direitos; e (iv) refletir criticamente sobre limites, contradições e potencialidades do curso como política pública de inclusão social e enfrentamento às desigualdades de gênero.

3. REFERENCIAL TEÓRICO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo fundamenta-se em referencial interdisciplinar articulando Educação Profissional, Sociologia do Trabalho e Estudos de Gênero. No campo educacional, ancora-se na perspectiva da formação humana integral discutida por Frigotto (2006) e Ciavatta (2005), que criticam o viés instrumental da educação profissional. Saviani (2007), com a pedagogia histórico-crítica, contribui para compreender o papel da educação na transformação social. Ramos (2014) oferece subsídios para pensar as contradições e possibilidades da integração curricular na Educação Profissional.

A pedagogia freireana (FREIRE, 1996), centrada na autonomia e na educação como prática da liberdade, fornece o arcabouço para compreender o curso como espaço dialógico de construção do conhecimento e de “leitura do mundo”. No debate sobre relações sociais de sexo e divisão sexual do trabalho, dialoga-se com Hirata (2002), buscando compreender como as relações de gênero estruturam as experiências de vulnerabilidade e trajetórias laborais precárias. O referencial legal inclui a Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006) e a Portaria MEC nº 725/2023.

Metodologicamente, trata-se de pesquisa qualitativa, descritivo-analítica (MINAYO, 2014). Os dados foram construídos mediante observação participante durante os encontros do curso, análise de registros documentais e, principalmente, escuta atenta e diálogo com as participantes. A análise considera a indissociabilidade entre trajetórias individuais, marcadas por exclusão e resistência, e o contexto social que as engendra.

4. PRINCIPAIS DADOS E DISCUSSÃO

A análise da experiência revelou achados significativos que corroboram a hipótese de que o impacto da formação transcende a dimensão técnica. Evidenciaram-se, inicialmente, dificuldades que quase inviabilizam a permanência das mulheres, configurando uma verdadeira "pedagogia da sobrevivência". A sobrecarga de trabalho doméstico não remunerado e de cuidados com filhos e familiares é constante, corroborando as análises de Hirata (2002) sobre a rígida divisão sexual do trabalho. A ausência de rede de apoio, as dificuldades de deslocamento e a falta de recursos para transporte são barreiras objetivas à frequência escolar.

De forma mais grave, a escuta qualificada trouxe à tona relatos de trabalho na infância e adolescência e experiências de violência doméstica e familiar, configurando as diversas formas de violência de gênero tipificadas pela Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006). Tais relatos reforçam a necessidade de o espaço escolar ser também local de acolhimento e encaminhamento à rede de proteção.

Não obstante esse contexto adverso, o curso consolidou-se como espaço de acolhimento, escuta ativa e fortalecimento de vínculos de sororidade. A sala de aula funcionou como rede de apoio informal e lugar de troca de experiências, mitigando o isolamento social. Em consonância com Freire (1996), observou-se um processo gradual de construção da autonomia e de passagem da "consciência ingênua" para a "consciência crítica", expresso na verbalização mais assertiva de direitos.

Observou-se significativa ampliação das perspectivas de futuro, não apenas para inserção na área de portaria e vigilância, mas com o despertar para a continuidade dos estudos. Muitas participantes manifestaram desejo de cursar o Ensino Médio, cursos técnicos subsequentes ou mesmo o Ensino Superior em áreas como saúde, educação e segurança. A formação contribuiu para a elevação da autoestima, o reconhecimento de si como sujeito de direitos e a construção de novos projetos de vida.

Entretanto, identificaram-se limites estruturais importantes, como a ausência de políticas institucionais mais robustas de permanência e de orientação profissional sistemática que as auxilie na transição do ambiente formativo para o mundo do trabalho, fragilizando o impacto de longo prazo da iniciativa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o curso FIC em Porteiro e Vigia, ofertado no âmbito do Programa Mulheres Mil, possui significativo potencial transformador que ultrapassa a mera aquisição de competências técnicas. A experiência evidencia a potência da educação profissional, quando orientada por perspectiva humanista e integral (RAMOS, 2014; FRIGOTTO, 2006), como ferramenta de resgate da cidadania, fortalecimento da autoestima e ampliação dos horizontes de vida de mulheres em situação de múltipla vulnerabilidade.

A pesquisa reafirma a importância do Programa Mulheres Mil como estratégia relevante de política pública para redução das desigualdades de gênero e promoção da inclusão social. Contudo, recomenda-se que o programa seja fortalecido por ações institucionais integradas e intersetoriais que garantam condições objetivas de permanência das estudantes, articulando formação profissional com assistência estudantil, proteção social e políticas de enfrentamento à violência contra a mulher (BRASIL, 2006). O desafio é assegurar que o programa não se torne ação pontual, mas política de Estado perene e eficaz.

Referências bibliográficas

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher [...]. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 8 ago. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 18 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 725, de 13 de abril de 2023. Institui o Programa Mulheres Mil no âmbito da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 14 abr. 2023. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-725-de-13-de-abril-de-2023-476993529. Acesso em: 18 abr. 2026.

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: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva:** um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

HIRATA, Helena. **Nova divisão sexual do trabalho?** Um olhar voltado para a empresa e a sociedade. São Paulo: Boitempo, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MULHERES MIL: O documentário. Produção executiva: Felipe De Angelis e Marcela Paes. Direção: Vinny Almeida. Brasil: MEC, 2026. 1 vídeo (aprox. 15 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=O7tXr-br2ZA. Acesso em: 18 abr. 2026.

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline; et al. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo:** desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 145-163.

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: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wLQw5LHFv9d4ZLXZLx8z9Xy/. Acesso em: 18 abr. 2026.

IFCE CAMPUS JAGUARIBE EM AÇÃO EXTENSIONISTA: O PROJETO SOPRITO DE COMBATE AO CIGARRO ELETRÔNICO

IFCE CAMPUS JAGUARIBE EN ACCIONES DE EXTENSIÓN: EL PROYECTO SOPRITO DE COMBATE AL CIGARRILLO ELECTRÓNICO

Palavras-chave: Cigarro eletrônico, Extensão, Projeto.

Palabras-clave: Cigarrillo electrónico, Extensión, Proyecto.

Categoria: Trabalho científico – Simpósio Temático: Análises de experiências e práticas na EPTT

Ana Caroline Nonato Teixeira[1]

Maria Efigênia Alves Moreira[2]

Maria Latifo Carimo de Oliveira[3]

Georgia Camila Nunes[4]

Tema: Projeto de extensão de combate ao cigarro eletrônico.

Objeto: O trabalho consiste na apresentação do projeto de extensão "Soprito" de combate ao uso do cigarro eletrônico em Jaguaribe-Ceará e a sua relevância.

Objetivo central:

Apresentar e discutir a importância do projeto de extensão "Soprito", uma proposta metodológica para sensibilizar e combater o uso do cigarro eletrônico.

Objetivos secundários:

- Contextualizar o surgimento do projeto "Soprito".

- Apresentar a metodologia do projeto e as ações desenvolvidas.

- Discutir a relevância das ações do Projeto dentro e fora da instituição.

1 Licencianda em Ciências Biológicas (IFCE) - carolnteixeira@hotmail.com

2 Doutora em Letras (UFC) - Professora Pedagoga no IFCE – efigenia.alves@ifce.edu.br

3 Licencianda em Ciências Biológicas (IFCE) - carimomarialatifo@gmail.com

4 Graduada em Ciências Biológicas (IFCE) - georgianunes19@gmail.com

Referencial teórico e procedimentos metodológicos

Esse trabalho apresenta uma experiência de extensão através de um projeto de combate ao cigarro eletrônico no IFCE Campus Jaguaribe. É uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico, embasada em técnicas descritiva, explicativa e exploratória, onde se buscou discutir os malefícios do cigarro eletrônico, a importâncias das instituições educativas para a formação integral e a relevância do projeto para o IFCE e a sociedade.

Inicialmente serão apresentados os documentos legais que proíbem o uso dos dispositivos eletrônicos (ANVISA, 2009; CEARÁ, 2021); em seguida será realizado um breve levantamento bibliográfico sobre o cigarro eletrônico, seus usos e consequências (Almeida, 2020; Bertoni, 2021) e o papel da instituição na promoção da formação integral e extensão social (IFCE, 2018). Por fim serão apresentadas as atividades realizadas pelo Projeto de extensão "Soprito" em Jaguaribe-CE.

Principais dados e discussão

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) é uma instituição que se ancora no tripé: ensino, pesquisa e extensão. E tem a missão de contribuir com a sociedade não apenas nas ofertas de cursos regulares, mas também levando conhecimentos para fora de seus muros, através de ações extensionistas.

No Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI) do IFCE, no tópico em que trata dos principios pedagógicos, aponta orientações e consta a interação com os conhecimentos provenientes da prática social:

> os princípios pedagógicos que norteiam o IFCE como instituição de ensino, pesquisa e extensão, compreendem a pesquisa, o trabalho como princípio educativo, o respeito à diversidade, a interdisciplinaridade e o estímulo à autonomia dos educandos, em constante interação com os conhecimentos oriundos da prática social, da ciência, da tecnologia, da cultura e da sociedade, em permanente movimento (IFCE, 2018, p. 34).

Assim, o IFCE Campus Jaguaribe, atentando para as demandas sociais, a partir do conhecimento regional e local, elaborou um projeto de combate ao cigarro eletrônico, com diferentes atividades formativas, atuando dentro e fora da instituição, como uma proposta extensionista, em colaboração com outros setores públicos.

O objetivo do projeto é desenvolver e implementar estratégias inovadoras de comunicação midiática que conscientizem jovens e adultos sobre os graves danos à saúde causados pelo uso de cigarros eletrônicos, visando reduzir o seu consumo e prevenir a iniciação ao tabagismo no município de Jaguaribe. Para que esse objetivo fosse atingido, foi necessário elaborar materiais educativos e campanhas de sensibilização presencial e virtual, além de ações nas escolas e outros espaços sociais.

Os dispositivos eletrônicos para fumar (DEF) vem se popularizando entre os jovens, mesmo sendo proibido e não usufruindo de propagandas nas mídias sociais. Com a queda do número de fumantes de cigarro tradicional, a indústria tabagista tem procurado outros meios de se reestabelecer no mercado. E embora o cigarro eletrônico tenha surgido como um dispositivo para desestimular o fumante do cigarro convencional e reduzir os danos, ele acabou ocupando o lugar e se expandindo, principalmente entre os jovens. (Bertoni; Szklo, 2021).

No entanto, os danos do cigarro eletrônico têm se mostrado e são preocupantes. De acordo com Almeida *et al.* (2020), o uso do cigarro eletrônico tem causado lesões pulmonares graves, com manifestações clínicas como dispneia, tosse, febre, fadiga e dor no tórax, além de problemas gastrointestinais, como diarreia, vômitos, náuseas e dor no abdômen. Os cigarros eletrônicos *"contém ou geram substâncias cancerígenas e/ou que causam danos aos pulmões e sistema cardiovascular, como o óxido de propileno, a acroleína, metais pesados e ainda compostos inorgânicos do arsênio"* (Bertoni; Szklo, 2021, p. 2).

Embora que a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) tenha proibido no Brasil a comercialização, importação e propaganda dos cigarros eletrônicos e similares desde 2009, os adolescentes e jovens continuam tendo acesso a esses produtos através de vendas ilegais, principalmente por meios digitais.

No caso do Ceará, em consonância com a proibição nacional, a Lei Nº 17.760, de 11 de novembro de 2021, determina: "Fica vedado, nos termos deste artigo, o uso de cigarros eletrônicos, vaporizadores, vape, e-cigarro, e-cig, e-cigarette ou qualquer outro Dispositivo Eletrônico para Fumar - DEF em recinto coletivo público ou privado" (CEARÁ, 2021, p. 1).

Mesmo tendo proibição expressa, o cigarro eletrônico se presentifica em espaços privados e muitas vezes públicos, especialmente entre os jovens. Com um designer tecnológico, os dispositivos eletrônicos para fumar (DEF), permitem que seus usuários inalem o vapor, que traz diferentes fragrâncias, também conhecidos por e-cig, pen-drive, vaporizadores ou *vape* (INCA, 2016).

Alguns fatores têm contribuído para que os cigarros eletrônicos tenham atraído um público jovem, inclusive de não fumantes, abarcando também adolescentes, como, por exemplo, os diferentes formatos, o fato de não feder, trazer frescor, dando uma falsa ideia de que a pessoa não está fumando.

No Brasil, 2,4 milhões de pessoas já utilizaram cigarro eletrônico, com predominância de jovens entre 15 a 24 anos, sendo que 62,5% nunca haviam usado cigarros industrializados (Bertoni; Szklo, 2021). Muitos adolescentes e jovens nessa faixa etária estão nas escolas e universidades, o que facilita o alcance de projetos e campanhas de sensibilização.

Em Jaguaribe-CE, embora não haja dados estatísticos, há muitos relatos do uso de cigarro eletrônico por adolescentes, o que gerou uma preocupação e uma mobilização para a elaboração do Projeto intitulado oficialmente de “Iniciativa de conscientização e educação midiática sobre os danos à saúde causados pelo cigarro eletrônico: estratégias de comunicação para jovens e adultos”, mas que é chamado de Projeto “Soprito”, em outubro de 2024. A instituição escolar acaba sendo um grande espaço para discutir temas e formar para a cidadania. No Campus Jaguaribe têm jovens no ensino superior, e adolescentes em três cursos de ensino técnico integrado ao ensino médio, onde os estudantes ficam o dia todo.

Ciente da importância institucional e da sua missão, o IFCE Campus Jaguaribe, através do professor e pesquisador Felipe Rocha, juntamente com outros professores e estudantes, elaborou e estruturou o projeto de combate ao uso do cigarro eletrônico. Em parceria com outras instituições, como a prefeitura, secretaria de saúde e de educação, o Projeto Soprito vem desenvolvendo muitas atividades educativas, dentro e fora do IFCE.

Inicialmente foi criado um personagem, uma espécie de mascote e o seu anti-herói: Soprito e Sofrido. Ambos são adolescente descolados que curtem a vida, mas o Soprito, diferente do Sofrido, não curte o vape. O Soprito foi reproduzido em impressora 3D e está sendo usado em banners e material de propaganda. Além das peças publicitárias de forma física e em mídias digitais, também tem ocorrido palestras em unidades do IFCE, nas escolas públicas municipais e estaduais, prioritariamente para estudantes dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Nas palestras nas escolas são realizadas atividades educativas, envolvendo também o campo das artes, como pinturas. Em ambiente externo, foi realizado uma blitz, com apoio dos equipamentos da prefeitura e divulgação em rádio, meio de comunicação ainda muito utilizado em cidades do interior cearense.

Além dessas ações, está sendo elaborada uma cartilha de orientação, através de uma narração que será ilustrada, para tentar alcançar amplamente o público adolescente. Também está sendo montada um esquete teatral, no intuito de ampliar o alcance, com a proposta de ser algo sério, dinâmico e divertido ao mesmo tempo.

Considerações finais

A educação formal é potencialmente um grande instrumento de mudanças. No PPI do IFCE consta a necessidade de uma formação integral, a partir do tripé ensino, pesquisa e extensão. O Projeto Soprito contribui para a formação integral, ao dialogar com a vida, com potencialidade para promover mudança de atitude e replicação dos saberes sobre os malefícios do cigarro eletrônico através dos próprios jovens, sendo eles os protagonistas. Dessa maneira, o objetivo é contribuir com a sociedade, mostrando os riscos do uso de cigarros eletrônicos e alterar comportamentos, através de ações extensionistas.

Referências bibliográficas

AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA (ANVISA). **RDC Resolução nº 46, de 28 de agosto de 2009**. Proíbe a comercialização, a importação e a propaganda de quaisquer dispositivos eletrônicos para fumar, conhecidos como cigarro eletrônico. Diário Oficial da União 2009.

ALMEIDA, P. C. V. et al. Lesões Pulmonares Associadas ao Uso do Cigarro Eletrônico. In: **Anais do VIII Congresso Médico Universitário**. São Camilo. São Paulo: Blucher, p. 92120, 2020.

BERTONI, N.; Szklo, A. S. **Dispositivos eletrônicos para fumar nas capitais brasileiras**: prevalência, perfil de uso e implicações para a Política Nacional de Controle do Tabaco. Cadernos de Saúde Pública. 37(7), 2021.

IFCE, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. **Projeto Político-Pedagógico Institucional**. Instituto Federal do Ceará. – Fortaleza: 2018. Disponível em: https://portal.ifce.edu.br/documents/3517/Projeto_Pol%C3%ADtico_Pedag%C3%B3gico_Institucional_Vigente.pdf. Acesso em: 14 março 2026.

CEARÁ, Lei Nº 17.760, de 11 de novembro de 2021. Disponível em: https://www2.al.ce.gov.br/legislativo/tramit2020/pl62_20.htm Acesso em: 14 março 2026.

DESENVOLVIMENTO DE PROTÓTIPO DE CADEIRA MULTISSENSORIAL PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL TOTAL A PARTIR DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

DESARROLLO DE PROTOTIPO DE SILLA MULTISENSORIAL PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL TOTAL A PARTIR DE UNA EXPERIENCIA EN LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA

Palavras-chave: Educação inclusiva, Tecnologias assistivas, Educação Profissional e Tecnológica.

Palabras clave: Educación inclusiva, Tecnologías asistivas, Educación Profesional y Tecnológica.

Análise de Experiência – Análises de Experiências e Práticas na EPTT

Renato Cristiano Lima Barreto[1]

Acácia Zeneida Kuenzer[2]

Mara Luanne Santos Lima[3]

1 INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência analisa uma prática pedagógica desenvolvida na Escola Cidadã Integral Técnica Deputado Álvaro Gaudêncio de Queiroz, em Campina Grande - PB - instituição de ensino básico rede estadual da Paraíba, com oferta do curso técnico em Design Gráfico - tendo como foco a inclusão de uma estagiária com deficiência visual total no ensino de Sociologia e os desdobramentos dessa vivência para a construção de soluções tecnológicas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A experiência ocorreu entre os semestres de 2024.2 e 2025.2, no âmbito do estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Sociologia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), e teve como eixo estruturante o uso de tecnologias assistivas articuladas a metodologias participativas.

O problema que orientou a experiência emergiu da constatação de que a infraestrutura física escolar, especialmente o mobiliário, permanece ancorada em um padrão de normalidade que desconsidera sujeitos com deficiência visual total. Ainda que haja avanços no campo normativo, a materialidade da escola revela limites concretos à

1 Doutorando em Educação Profissional (PPGEP/IFRN). Professor de Sociologia na SEE/PB. renato.barreto@academico.ifrn.edu.br

2 Doutora em Educação. Professora Titular do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPA). acaciazk@uol.com.br

3 Doutoranda em Educação Profissional (PPGEP/IFRN). maraluannes@hotmail.com

participação plena desses sujeitos. A cadeira escolar convencional, elemento cotidiano e pouco problematizado, mostrou-se insuficiente para garantir autonomia, segurança e condições adequadas de uso de recursos pedagógicos. Tal constatação deslocou o olhar da dimensão estritamente didática para a compreensão do espaço escolar como parte constitutiva do processo educativo.

Nesse contexto, definiu-se como objetivo central compreender de que maneira a experiência de estágio supervisionado, mediada por tecnologias assistivas e práticas pedagógicas inclusivas, poderia contribuir para a construção de uma solução concreta voltada à ampliação da autonomia de pessoas com deficiência visual total. Como desdobramentos, buscou-se identificar barreiras arquitetônicas e atitudinais no ambiente escolar, mobilizar os estudantes do ensino médio na proposição de alternativas inclusivas e articular conhecimentos sociológicos, tecnológicos e pedagógicos na elaboração de um protótipo funcional de mobiliário acessível.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A análise se ancora em referenciais que compreendem a deficiência como produção social. As contribuições de Oliver (1990) e Shakespeare (2006) orientam a leitura das barreiras como elementos estruturais de exclusão. Sassaki (2005) sustenta a necessidade de participação efetiva como condição de inclusão. No campo da sociologia, Bourdieu (1989) oferece subsídios para interpretar a escola como espaço de reprodução de desigualdades, no qual determinados capitais são naturalizados, enquanto Goffman (1988) permite compreender os processos de estigmatização que atravessam as relações sociais. A perspectiva freireana orienta a valorização da autonomia e da experiência como princípio formativo.

No âmbito específico da EPT, as contribuições de Acácia Kuenzer se mostram fundamentais, especialmente ao problematizar a relação entre formação e trabalho. Para a autora, a formação no ensino médio integrado deve superar a fragmentação entre saberes e promover a compreensão crítica da realidade, articulando dimensões científicas, tecnológicas e sociais. Para Kuenzer (2009) trabalho é princípio educativo na medida em que coloca o homem diante do desafio de compreender a realidade para transformá-la; em que exige dele o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento de competências para agir sobre o mundo e produzir a sua própria existência. (Kuenzer, 2009).

Ao enfatizar a centralidade do trabalho como princípio educativo, Kuenzer aponta para a necessidade de práticas formativas que possibilitem aos estudantes compreender o mundo e a partir disso intervir sobre ele. Nessa mesma linha de pensamento, Barreto (2024, p. 72) aponta que “jovem deve ser visto como aquele que tem capacidade na tomada de decisões, na apresentação de ideias e propostas, e que sua participação consciente agrega soluções”. A experiência aqui relatada dialoga diretamente com essa

perspectiva, ao mobilizar os estudantes na construção de uma solução concreta para um problema vivenciado no cotidiano escolar.

3 METODOLOGIA DA ANÁLISE DE EXPIRIÊNCIA

Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo qualitativo, configurado como relato de experiência, fundamentado na observação participante e na intervenção pedagógica. O estágio foi organizado em três momentos interdependentes. Inicialmente, a etapa de observação permitiu o reconhecimento das dinâmicas escolares e das condições de acessibilidade existentes. Em seguida, a estagiária assumiu a condução de aulas de Sociologia, com acompanhamento do professor preceptor, incorporando recursos como o sistema DOSVOX e estratégias didáticas centradas na participação discente. Por fim, foi desenvolvido um projeto de intervenção voltado à temática da inclusão, envolvendo os estudantes em atividades práticas e reflexivas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados produzidos ao longo da experiência evidenciam transformações significativas no ambiente escolar. A presença da estagiária provocou, em um primeiro momento, reações marcadas por estranhamento e dúvida quanto à sua capacidade docente. Com o decorrer das aulas, essas percepções foram sendo ressignificadas à medida que os estudantes reconheciam sua competência, domínio de conteúdo e autonomia. Esse movimento contribuiu para tensionar visões capacitistas e ampliar a compreensão sobre deficiência. Paralelamente, o uso de tecnologias assistivas nas aulas favoreceu a compreensão concreta de como recursos tecnológicos podem ampliar a autonomia de pessoas com deficiência visual. A apresentação do sistema DOSVOX despertou interesse dos estudantes e abriu espaço para discussões sobre acessibilidade digital e inclusão.

Durante o projeto de intervenção, os estudantes participaram de oficinas sobre Braille, sinalização tátil e acessibilidade urbana, além de vivências que simulavam a ausência de visão em deslocamentos no espaço escolar. Essas atividades resultaram na elaboração de um mapeamento das barreiras existentes na escola, evidenciando a precariedade da sinalização e a ausência de recursos acessíveis.

Foi nesse processo que surgiu a proposta de desenvolvimento de uma cadeira multissensorial. A iniciativa partiu dos próprios estudantes, motivados pelas dificuldades observadas no cotidiano da estagiária. O protótipo foi concebido como uma unidade integrada de suporte à aprendizagem, incorporando funcionalidades como espaço para acomodação da bengala, identificação em Braille, pontos de energia para dispositivos eletrônicos, recursos de orientação sonora e acesso a informações por meio de QR Code. A preocupação com ergonomia e segurança orientou o desenho do objeto, buscando garantir conforto e estabilidade para pessoas que vivem com deficiencia visual total.

A relevância do protótipo reside na integração de múltiplos recursos em um único artefato, concebido desde sua origem a partir dos princípios da acessibilidade. Trata-se de uma proposta de baixo custo, com potencial de replicação em redes públicas de ensino, o que amplia sua pertinência no contexto brasileiro. O desenvolvimento do protótipo evidencia que a inovação tecnológica não se restringe a laboratórios especializados, podendo emergir do cotidiano escolar quando há condições pedagógicas que favoreçam a problematização da realidade.

A discussão dos resultados permite afirmar que a experiência produziu aprendizagens que extrapolam o conteúdo disciplinar. Os estudantes foram envolvidos em um processo de investigação, análise e criação que exigiu mobilização de conhecimentos diversos, trabalho colaborativo e sensibilidade social. Nesse sentido, a prática dialoga com a concepção de formação omnilateral, ao articular dimensões cognitivas, técnicas e éticas.

5 CONCLUSÕES

Como considerações finais, aponta-se que a inclusão educacional, no contexto da EPT, demanda a superação de uma abordagem centrada exclusivamente no acesso. A permanência com qualidade exige intervenções que alcancem a organização do espaço, os recursos disponíveis e as relações sociais. A cadeira multissensorial, prototipada a partir da iniciativa e colaboração dos/as estudantes, enquanto produto dessa experiência, expressa a possibilidade de transformação do ambiente escolar a partir de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade.

A experiência também evidencia o potencial da EPT para promover processos formativos vinculados à realidade concreta, nos quais estudantes assumem papel ativo na construção de soluções socialmente relevantes. Ao articular ensino, prática e reflexão crítica, abre-se espaço para uma educação que compartilha conhecimentos e contribui para a produção de respostas aos desafios contemporâneos. Por fim, destaca-se que a materialidade da escola precisa ser incorporada ao debate sobre inclusão. Objetos cotidianos, como o mobiliário, participam da organização das possibilidades de ação dos sujeitos. Intervir sobre esses elementos significa ampliar horizontes de participação e reconhecer a diversidade como princípio estruturante do processo educativo. Por fim, registra-se os agradecimiento ao PROPI/IFRN pelo fomento a este trabalho acadêmico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETO, Renato Cristiano Lima. **Emancipar e protagonizar: a implantação do componente curricular "protagonismo juvenil: da heteronomia à autonomia" nas escolas cidadãs integrais técnicas da rede estadual da Paraíba – PB**. 2024. Dissertação. Instituto Federal da Paraíba, João Pessoa, 2024.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.**

BRASIL. **Decreto nº 10.645**, de 11 de março de 2021.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

KUENZER, Acácia Zeneida. **O trabalho como princípio educativo**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 68, p. 21-28, fev. 1989. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1126.

OLIVER, Michael. **The Politics of Disablement**. London: Macmillan, 1990.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

SHAKESPEARE, Tom. **Disability Rights and Wrongs**. London: Routledge, 2006.

ALFABETIZACIÓN VISUAL ÉTICA PARA EL DESMANTELAMIENTO DE LA GORDOFOBIA ESTRUCTURAL: UN ANÁLISIS DE EXPERIENCIA EN LA EPTT

ALFABETIZAÇÃO VISUAL ÉTICA PARA O DESMANTELAMENTO DA GORDOFOBIA ESTRUTURAL: UMA ANÁLISE DE EXPERIÊNCIA NA EPTT

Palabras clave: Justicia Simbólica, Pedagogía Histórico-Crítica, Sesgo Algorítmico, Alfabetización Visual, EPTT.

Palavras-chave: Justiça Simbólica, Pedagogia Histórico-Crítica, Viés Algorítmico, Alfabetização Visual, EPTT.

Categoría: Análisis de Experiencia (Análise de experiência)

Simposio Temático: Simposio E: Análisis de Experiencias y Prácticas en la EPTT

Luis Gonzalo Vazquez Cancelo[1]

1. Tema, problema y/u objeto

La presente experiencia pedagógica se sitúa en el Taller de Diseño en Comunicación Visual I de la UTU, en la frontera binacional Rivera (Uruguay) - Santana do Livramento (Brasil). En este territorio, la Educación Profesional Técnica y Tecnológica (EPTT) debe constituirse como un espacio de disputa epistemológica frente a las tensiones del capitalismo periférico.[1]

El objeto de análisis es la **gordofobia estructural** como forma de violencia simbólica naturalizada en la cultura visual hegemónica. El problema central radica en la supuesta "neutralidad técnica" del diseño, que vicia la formación profesional al reproducir sesgos cognitivos y arquetipos estigmatizantes que asocian la corporalidad gorda con la decadencia o la falta de éxito. Datos críticos en la región respaldan la urgencia de esta intervención: estudios indican que el 31% de las estudiantes perciben discriminación por su peso en entornos académicos.

2. Objetivo central y objetivos secundarios

Objetivo Central:

Analizar y documentar la transición cognitiva de los estudiantes de primer año, evaluando el pasaje de un rol de "consumidores pasivos" de imágenes a "operadores

1 ORCID: 0009-0007-0680-7920

culturales" emancipados, capaces de intervenir en la realidad mediante una praxis proyectual ética.

Objetivos Secundarios:

- Evaluar la eficacia del uso crítico de la Inteligencia Artificial (IA) generativa como dispositivo para identificar y subvertir sesgos algorítmicos.
- Validar la integración de la producción académica en el repositorio de extensión FatGallery.online, democratizando el conocimiento técnico.[1]
- Fomentar la alfabetización visual como una responsabilidad política inalienable del técnico.

3. Indicaciones del referencial teórico

La experiencia se fundamenta en la **Pedagogía Histórico-Crítica** de Dermeval Saviani, utilizando la metáfora de la luna: el diseño no crea la luz (la realidad social), pero es el medio para iluminar su "cara oculta" (la violencia simbólica). Se integra la defensa de la **formación omnilateral** de Gaudêncio Frigotto, entendiendo el diseño como "producción de humanidad" frente a la lógica del capital. Asimismo, se adopta la visión de Pedro Figari sobre la **unidad diseño-ejecución**, superando la alienación del técnico al reintegrar el pensamiento intelectual al acto manual, y el concepto de **injusticia epistemológica** (Jimenez, 2020) para abordar la patologización de los cuerpos disidentes.

4. Indicaciones de los procedimientos metodológicos

Se implementó un modelo de **Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) Sociocrítico** estructurado en una semana intensiva (16 horas), siguiendo las fases del método de Saviani y los complejos temáticos de Pistrak :

1. **Práctica Social Inicial:** Diagnóstico de sesgos en memes virales vernáculos para generar un choque cognitivo sin mediación docente previa.
2. **Instrumentación (Saber Objetivo):** Enseñanza rigurosa de sintaxis visual (grillas, color, ángulos). Actividad de **"Rediseño de Guerrilla"**, donde los alumnos subvirtieron piezas publicitarias hegemónicas aplicando rigor técnico para dignificar al sujeto.
3. **Catarsis (Hacking Algorítmico):** Uso de IA generativa. Los estudiantes descubrieron que prompts neutros (ej. "Persona exitosa") generaban delgadez por defecto, mientras que el descriptor "gordo" disparaba paletas apagadas y actitudes pasivas. La catarsis ocurrió al "forzar" a la máquina a generar representaciones dignas.

4. **Práctica Social Final:** Presentación de piezas para FatGallery.online, argumentando las decisiones técnicas desde una ética de inclusión.[1]

5. Principales datos y discusión

Los hallazgos confirmaron que la tecnología no es neutral. El dato más valioso fue la evidencia del **sesgo algorítmico sistemático**: ante prompts idénticos, la IA aplicó sistemáticamente iluminaciones lúgubres a corporalidades gordas, reforzando el estigma de la pereza.

A través de los foros de autoevaluación, se registró un "clic cognitivo" en el 85% de los participantes, quienes reconocieron que su práctica anterior estaba viciada por sesgos de disponibilidad. Esta experiencia posiciona a la EPTT uruguaya a la vanguardia; mientras proyectos como "in_visibles" (Chile) o "Axiomas" (Ecuador) se centran en el relato o la sensibilización, nuestra propuesta integra el **"hackeo tecnológico"** como una praxis técnica superior para el desmantelamiento de prejuicios en tiempo real.

6. Síntesis de las consideraciones finales

La experiencia demuestra que la alfabetización visual ética en la EPT es una urgencia democrática para transiciones justas.[1]

Autoevaluación Crítica:

- **Alcances:** La democratización del conocimiento fue efectiva; las piezas producidas en la frontera forman hoy parte de un acervo global en FatGallery. online, rompiendo el aislamiento del aula.
- **Limitaciones:** Se detectó una fuerte resistencia inicial en estudiantes con "gordofobia de salud" (justificación médica del estigma), lo que revela la necesidad de profundizar la instrumentación teórica sobre el discurso biomédico en futuras ediciones.
- **Conclusión:** Formar técnicos que dominen la herramienta pero que actúen como operadores culturales es el único camino para una educación verdaderamente emancipadora.

Referencias bibliográficas

Figari, P. (s.f.). *Unidad Diseño-Ejecución y la Escuela de Artes y Oficios.* [1]

Frigotto, G. (2006). *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez. [1]

Jimenez, M. (2020). *Injusticia Epistemológica y Gordofobia*. [1]

Piñeyro, M. (2020). *La gordofobia es el odio*. Barcelona: Ed. B.

Saviani, D. (2011). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados. [1]

Soria Molina, P. N. (2024). Campaña educomunicacional “Gordofobia”. *GénEroos*, 2(4). [4]

Obras citadas

1. Plan de Aula ABP Sociocrítico_ Desmontando la Gordofobia (V2) (1).pdf

2. Estudio exploratorio sobre experiencias de estigma de la gordura según las usuarias del sistema público de salud valenciano - Redalyc, fecha de acceso: abril 23, 2026, https://www.redalyc.org/journal/6721/672181703008/html/

3. 10 Types of Cognitive Bias To Watch Out For In UX Research & Design, fecha de acceso: abril 23, 2026, https://uxmag.com/articles/10-types-of-cognitive-bias-to-watch-out-for-in-ux-research-design

4. IV Congreso LatinSoTL 2026 - Del aula al continente: Investigación que conecta y transforma (From the classroom to the continent: Research that connects and transforms) - Latinsotl.org, fecha de acceso: abril 23, 2026, https://latinsotl.org/

TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E METODOLOGIAS ATIVAS NA EPT: EFEITOS DA ARTICULAÇÃO ENTRE ARDUINO E APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS Y METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA EPT: EFECTOS DE LA ARTICULACIÓN ENTRE ARDUINO Y APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN LA FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Metodologias Ativas; Arduino.

Palabras-clave: Educación Profesional y Tecnológica; Metodologías Activas; Arduino.

***Análisis de Experiencia* – Análisis de experiencias y Prácticas en la EPTT**

Sergio Renato de Avila Costa[1]

Claudia Smaniotto Barin[2]

Marcelo Freitas da Silva[3]

1. INTRODUÇÃO

As transformações tecnológicas e produtivas intensificadas pela Indústria 4.0 têm provocado mudanças significativas nas demandas educacionais, especialmente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Nesse cenário, a Formação Inicial e Continuada (FIC) assume um papel estratégico ao oferecer qualificação profissional que respeite as trajetórias dos estudantes e as demandas locais. O presente estudo investiga a integração de tecnologias educacionais acessíveis e metodologias ativas como resposta aos desafios formativos contemporâneos.

O objeto de análise é o Curso de Eletricidade da Escola Municipal de Aprendizagem Industrial (EMAI) de Santa Maria/RS, onde se observa a necessidade de práticas que articulem teoria e prática através do protagonismo discente. A problematização central foca na falta de interesse e desmotivação dos estudantes em atividades rotineiras de acionamento de motores elétricos, revelando uma desconexão entre o conteúdo teórico e a aplicação prática. Diante disso, a pesquisa busca responder: de que modo a articulação

1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PPGEPT) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

2 Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PPGEPT) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

3 Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PPGEPT) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

entre o microcontrolador Arduino e a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) pode potencializar o processo de ensino-aprendizagem e a formação integral na EPT?

O objetivo central é investigar como esse ambiente pedagógico inovador pode qualificar a formação técnica e socioemocional. Para tanto, os objetivos específicos incluem a análise do uso de recursos de baixo custo, a promoção da autonomia através da Cultura *Maker* e a discussão das implicações pedagógicas na formação de estudantes críticos e criativos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A base teórica deste trabalho sustenta-se na tríade: EPT Crítica, Metodologias Ativas e Cultura *Maker*. A EPT, fundamentada nos princípios da educação omnilateral, busca superar a fragmentação entre trabalho manual e intelectual, integrando ciência, cultura e tecnologia. Segundo Moura (2010), a formação profissional deve ser um processo de emancipação social orientado pela investigação e colaboração.

No campo das metodologias ativas, o estudo apoia-se em Dewey (1938), que defende a participação ativa do aluno na experiência de aprender, e em Kilpatrick (1918), que sistematizou o método de projetos como atividade intencional em ambiente social. A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) é aqui compreendida como uma estratégia que coloca o estudante no centro, utilizando problemas reais para construir conhecimento significativo.

Complementarmente, a Cultura *Maker* é introduzida como o "aprender fazendo" (PAPERT, 1993), onde o aprendizado se consolida na construção de artefatos tangíveis. O Arduino destaca-se como ferramenta pedagógica por ser uma plataforma de código aberto e baixo custo que permite a prototipagem de soluções tecnológicas, estimulando o pensamento computacional e a criatividade.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e de natureza aplicada. O percurso metodológico fundamenta-se na Pesquisa-Ação, possuindo caráter colaborativo e educacional. O estudo foi realizado com duas turmas do segundo ano do curso de Eletricidade da EMAI, totalizando 20 estudantes nos turnos manhã e tarde.

A intervenção pedagógica consistiu em duas propostas principais realizadas durante o ano de 2024:

1. Formação de grupos para aplicar o Arduino em atividades padrão de comandos elétricos, como o controle de motores via Bluetooth e controle remoto.
2. Participação em projetos voltados à solução de problemas reais com apresentação em eventos externos.

Para a execução, foram utilizados kits Arduino (Uno/Mega), sensores diversos e materiais típicos de oficinas de eletricidade (contatores, relés e motores). A coleta de dados envolveu a observação participante registrada em cadernos de campo, depoimentos dos estudantes, relatórios em plataforma digital e análise de desempenho antes e após o experimento. Os dados foram submetidos à Análise de Conteúdo de Bardin (2011).

4. PRINCIPAIS DADOS E DISCUSSÃO

Os resultados demonstram uma transformação significativa no ambiente de sala de aula. Destaca-se que cinco projetos foram apresentados no 5º Espaço Educar e Empreender, recebendo premiações e registros em anais do evento (5EEE, 2024). Além disso, ressalta-se que os estudantes desenvolveram outros projetos complexos, como por exemplo, o Projeto de Partida Estrela-Triângulo Controlada por Arduino e o Projeto Integrado para Construção de Elevador de Carga Industrial com Acionamento Elétrico Automatizado pela Plataforma Arduino usando Aplicativo Android *Blueswitch.*

A discussão dos dados revela que o uso do Arduino mitigou o desânimo anterior com as práticas rotineiras. Após a integração tecnológica, os alunos demonstraram participação ativa e o desenvolvimento de habilidades transversais, como escrita de relatórios, produção de protótipos em colaboração com outras oficinas e apresentações em público. Os professores observaram a emersão de habilidades individuais: enquanto alguns se destacaram na programação, outros lideraram a gestão do grupo ou a montagem física.

Os depoimentos dos estudantes confirmaram entusiasmo e satisfação, resultando em melhora no rendimento escolar e no desejo de continuidade nos estudos em cursos técnicos e graduações da área. Contudo, a análise também apontou limitações, como a resistência de alguns docentes a novas metodologias, computadores defasados e a necessidade de um período de intervenção mais longo para avaliar a retenção de competências.

5. SÍNTESE DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a articulação entre o Arduino e a ABP é uma estratégia pedagógica potente para a EPT, pois promove a aprendizagem significativa e a autonomia intelectual ao integrar teoria e prática através de desafios reais. O uso de tecnologias acessíveis estimula o raciocínio lógico e o protagonismo, aproximando os conteúdos curriculares das demandas reais da Indústria 4.0.

A pesquisa evidencia que a inovação pedagógica na EPT depende não apenas de infraestrutura, mas de uma mudança na postura docente para um papel mediador e facilitador. Apesar dos desafios de infraestrutura e formação, a prática mostrou-se capaz de alavancar a qualidade da formação integral, preparando profissionais mais críticos e criativos para o mundo do trabalho contemporâneo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANAIS 5º ESPACO EDUCAR E EMPREENDER. **Desafios Ambientais:** conectando saberes e transformando realidades. Disponível em: https://www.even3.com.br/anais/5-espaco-educar-e-empreender-487511. Acesso em: 15 nov. 2025.

ANTUNES, Jeferson; NASCIMENTO, Verônica Salgueiro do; QUEIROZ, Zuleide Fernandes de. **Metodologias Ativas na Educação:** problemas, projetos e cooperação na realidade educativa. Informática na Educação: teoria & prática, Porto Alegre, v. 22, n. 1, 2019. DOI: 10.22456/1982-1654.88792. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/88792. Acesso em: 24 out. 2025.

AUSUBEL, David Paul. **Educational Psychology**: A Cognitive View. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

BACICH, Liliane; MORAN, José (Orgs.). **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora**: Uma Abordagem Teórico-Prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BANZI, M.; SHILOH, M. **Make**: Arduino. 2. ed. Sebastopol: Maker Media, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BENDER, W. N. **Aprendizagem Baseada em Projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1971. (Obra original: Experience and Education, 1938.)

ESCOLA MUNICIPAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL (EMAI). **Projeto Político-Pedagógico**. Santa Maria: Escola Municipal de Aprendizagem Industrial, 2022.

FARIAS, A. L.; SILVA, P. A. **O Uso do Arduino em Sala de Aula para Potencializar o Engajamento e a Aprendizagem Ativa na EPT**. Cadernos de Ensino Técnico, v. 5, n. 1, 2021.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. O trabalho como princípio educativo na educação profissional. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2005.

KILPATRICK, W. H. **The Project Method**. New York: Teachers College, 1918. (Base do método de projetos, muito usado na EPT e na ABP.)

MORAN, José. **Educação Inovadora**: novos caminhos para a aprendizagem. São Paulo: Penso, 2018.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Marcelo de; MORAES, Raquel (org.). **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora**: aproximações entre teoria e prática. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAN, José Manuel. **Metodologias Ativas para uma Aprendizagem Mais Significativa**. São Paulo: Atlas, 2020.

MOURA, Dante Henrique. **Educação Profissional:** desafios históricos e perspectivas atuais. In: MOURA, D. H. (org.). Educação Profissional: desafios e perspectivas. Brasília: MEC/SETEC, 2010.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e Formação:** articulações entre escola, currículo e produção. Natal: IFRN, 2014.

MOURA, D. G.; BARBOSA, E. F. **ABP como Estratégia de Integração Curricular na EPT**. Educação Profissional e Tecnológica em Revista, v. 6, n. 1, 2020.

PAPERT, S. **Mindstorms**: Children, Computers, and Powerful Ideas. 2. ed. New York: Basic Books, 1993.

PEREIRA, D. et al. **Robótica Educacional com Arduino**: fundamentos e práticas. Porto Alegre: Bookman, 2020.

PEREIRA, M. S. **O Professor Mediador**: Inovação Pedagógica na Educação Profissional. Rio de Janeiro: Editora Futuro, 2019.

SANTA MARIA (RS). **Lei nº 4063, de 12 de dezembro de 1997**. Diário Oficial do Município de Santa Maria, Santa Maria, 15 dez. 1997. Disponível em: https://www.santamaria.rs.gov.br/legislacao/lei4063. Acesso em: 22 out. 2025.

SOBRINHO JUNIOR, João Ferreira; MESQUITA, Nyuara Araújo da Silva. **Inovação Pedagógica:** concepções que orbitam este conceito. Rev. Reflex [online]. 2022, vol.30, n.2, pp.212-226. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-99492022000200212. Acesso em: 22 nov. 2025.

TELLES, F. O. **Inovação na EPT**: Um Guia para Gestores. Curitiba: Editora Conhecimento, 2018.

THOMAS, J. W. **A Review of Research on Project-Based Learning**. San Rafael, CA: Autodesk Foundation, 2000.

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

VALENTE, J. A. **Tecnologias Digitais e Educação**: perspectivas contemporâneas. São Paulo: Editora SENAC, 2018.

METAMORFOSE: RESTOS DE HUMANIDADE — UMA EXPERIÊNCIA CÊNICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

METAMORFOSIS: RESTOS DE HUMANIDAD — UNA EXPERIENCIA ESCÉNICA EN LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA

Palavras-chave: Teatro; Extensão; Formação crítica; Filosofia; Educação profissional

Palabras-clave: Teatro; Extensión; Formación crítica; Filosofía; Educación profesional

Categoria: Análise da experiencia

Simpósio Temático: Análise de experiências e práticas na EPTT

Gilson Carreira Junior[1]

Objetivo geral

Analisar a contribuição das práticas cênicas extensionistas para a formação crítica, estética e cultural dos estudantes da Educação Profissional e Tecnológica.

Objetivos específicos

- Investigar o teatro como prática pedagógica na EPT;
- Compreender o processo colaborativo de criação artística;
- Refletir sobre os impactos sociais e educacionais da extensão;
- Relacionar filosofia, arte e mundo do trabalho no contexto formativo.

Referencial teórico

O presente trabalho fundamenta-se em autores da educação crítica e da filosofia da educação, articulando tais perspectivas ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, eixo estruturante da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Nesse sentido, nosso trabalho versará sobre a análise de experiência ocorrida com o **projeto de extensão *Metamorfose: restos de humanidade***, desenvolvido no IFPB – Campus Santa Ria/PB, propõe uma experiência cênica fundamentada na adaptação da obra A Metamorfose, articulando arte, filosofia e os princípios da educação profissional em uma perspectiva crítica e formativa.

1 Doutorando em Filosofia pela UNISINOS/RS, Mestre em Filosofia e Ensino pelo CEFET/RJ e Professor de Filosofia do IFPB – Campus Santa Rita/PB. (E-mail: gilson.carreira@gmail.com)

Por conseguinte, a crítica à educação tecnicista é discutida por Gaudêncio Frigotto (2006), ao defender uma formação omnilateral que integre trabalho, ciência e cultura, superando a fragmentação do conhecimento e a redução da educação às demandas do mercado. Nessa mesma direção, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) reforçam a importância do Ensino Médio Integrado como espaço privilegiado de articulação entre formação técnica e humanística, possibilitando o desenvolvimento de sujeitos críticos e socialmente conscientes. A partir dessa perspectiva, o componente de filosofia assume papel estruturante na EPT ao possibilitar a problematização das relações de trabalho, identidade e existência, ampliando a formação para além do domínio técnico. Assim, o projeto evidenciou que práticas artísticas extensionistas, como o teatro, constituem espaços privilegiados de integração entre saberes, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, da consciência crítica e da formação humana integral dos estudantes.

Partindo da inquietação central presente na obra A Metamorfose de Franz Kafka — *"O que aconteceu comigo?"* (2009, p.6) — o personagem Gregor Samsa inaugura uma reflexão profunda sobre a condição humana diante de processos de transformação que escapam ao seu controle. Tal questionamento não se limita ao plano ficcional, mas ecoa nas experiências concretas dos sujeitos contemporâneos, especialmente quando inseridos em contextos marcados por reformas trabalhistas, precarização das condições de trabalho e intensificação das exigências produtivas.

No campo das humanidades, as reflexões da filósofa Martha Nussbaum (2015), especialmente na obra *"Sem Fins Lucrativos"*, enfatizam a importância das artes e das humanidades na construção de uma educação democrática, crítica e sensível:

> "Se não insistirmos na importância crucial das humanidades e das artes, elas vão desaparecer gradativamente porque não dão lucro. Elas só fazem o que é muito mais precioso do que isso: criam um mundo no qual vale a pena viver...". (NUSSBAUM, 2015, p. 143-144)

Para a autora, a centralidade exclusiva da formação voltada ao crescimento econômico compromete o desenvolvimento da cidadania, tornando imprescindível a presença de práticas artísticas e reflexivas no processo educativo.

Nesse contexto, promovemos a adaptação cênica da obra A Metamorfose, de Franz Kafka, inserindo nesse horizonte as referências estéticas e filosóficas para compreender a desumanização nas sociedades contemporâneas. A narrativa kafkiana, ao retratar a transformação do sujeito em um ser marginalizado e incompreendido, constitui uma metáfora potente das condições de alienação impostas pelas estruturas sociais e produtivas. Ao ser transposta para a linguagem teatral, essa obra possibilita a construção de um espaço simbólico em que o corpo do ator e os objetos cotidianos se tornam metáforas visuais das tensões entre indivíduo e sociedade.

Do ponto de vista pedagógica, a proposta adotou uma abordagem colaborativa, envolvendo os estudantes em todas as etapas do processo criativo — dramaturgia, direção, cenografia, figurino e atuação —, o que reforça o caráter formativo e extensionista da experiência. A utilização de elementos cotidianos na cena contribui para a construção de uma estética contemporânea, aberta a múltiplas interpretações, estimulando a criatividade e o pensamento crítico.

Por fim, o projeto gloficou-se na apresentação final do 3º Festival de Arte e Cultura do IFPB, onde a necessidade de fortalecer as artes cênicas no âmbito da EPT, foram compreendidas como instrumento de formação integral e de democratização do acesso à cultura. Ao promover a articulação entre arte, filosofia e educação, a proposta reafirmou o papel das instituições de ensino como espaços de produção de conhecimento, sensibilidade e transformação social, no contexto da EPT e a formação de sujeitos omnilaterais.

Metodologia

Este trabalho possui abordagem qualitativa, caracterizando-se como relato de experiência, ancorado na vivência extensionista desenvolvida no IFPB – Campus Santa Rita/PB. A metodologia adotada fundamenta-se na perspectiva colaborativa e formativa, articulando ensino, pesquisa e extensão por meio da prática teatral.

A metodologia colaborativa garantiu o protagonismo discente, envolvendo os estudantes em todas as etapas da produção cênica — dramaturgia, direção, cenografia, figurino, atuação e divulgação — consolidando o caráter formativo e extensionista da experiência.



Principais dados e discussão

O projeto resultou na criação de um espetáculo teatral construído coletivamente, com participação ativa de aproximadamente 20 estudantes em todas as fases do processo criativo. Além disso, foram realizadas oficinas formativas e apresentações públicas, atingindo um público estimado de cerca de 500 pessoas.

A adaptação da obra A Metamorfose possibilitou a construção de paralelos entre a narrativa literária e a realidade dos estudantes, especialmente no que se refere à precarização do trabalho, às pressões sociais e à perda de identidade.

As oficinas e a aula com especialista contribuíram significativamente para o aprofundamento teórico, permitindo que os estudantes compreendessem a obra não apenas como literatura, mas como crítica social e filosófica.





Os registros evidenciam a materialização do processo criativo no espetáculo final, destacando o uso de elementos simbólicos, a expressividade corporal e a interação com o público.

A discussão dos dados revela que o teatro, enquanto prática pedagógica, configura-se como um dispositivo potente de formação crítica na EPT, ao articular experiência estética, reflexão filosófica e análise das condições sociais contemporâneas.

Considerações finais

O projeto *Metamorfose: restos de humanidade* evidencia que as artes cênicas, articuladas à filosofia, desempenham papel fundamental na formação integral dos estudantes da Educação Profissional e Tecnológica. A experiência extensionista demonstrou que o teatro pode atuar como espaço de resistência à lógica utilitarista da

educação, conforme discutido por Martha Nussbaum, promovendo uma formação crítica, sensível e emancipadora.

Além disso, a apresentação no contexto institucional (como o Festival de Arte e Cultura do IFPB) consolidou a importância das práticas culturais no ambiente da EPT, reafirmando o papel da instituição como espaço de produção de conhecimento, cultura e transformação social.

Conclui-se que iniciativas como esta são fundamentais para a construção de uma educação que ultrapasse a formação técnica, contribuindo para o desenvolvimento de sujeitos críticos, criativos e conscientes de sua realidade social, em consonância com a perspectiva de formação omnilateral.

Referências

CARONE, Modesto. **Lição de Kafka**. Editora Companhia das Letras, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. ***A produtividade da escola improdutiva***. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). ***Ensino Médio Integrado*.** São Paulo: Cortez, 2005.

NUSSBAUM, Martha. ***Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

NEVES, Bruno Miranda et al. ***Formação de professores para a educação profissional*.** UERJ, 2024.

O QUE A NATUREZA NÃO DÁ, O SEMFORPROFEPT EMPRESTA: EXPERIÊNCIA HIPERMÍDIA INCLUSIVA EM CURSO NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DA EPTT

LO QUE LA NATURALEZA NO DA, EL SEMFORPROFEPT LO PRESTA: EXPERIENCIA HIPERMEDIA INCLUSIVA EN MARCHA EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES DE LA EPTT

Palavras-chave: formação docente; hipermídia; inclusão; EPTT; práticas assistidas

Palabras-clave: formación docente; hipermedia; inclusión; EPTT; prácticas asistidas

Análise de Experiência – Análises de Experiências e Práticas na EPTT

Claudio Pastrana[1]

Tema, problema e/ou objeto

El punto de partida de esta propuesta es un problema persistente en la Educación Profesional Técnica y Tecnológica: la tendencia a suponer que el dominio técnico de un oficio basta para enseñar, mientras la mediación pedagógica aparece como un atributo innato, secundario o apenas ornamental. Ese supuesto, cómodo pero débil, empobrece la formación docente, fragmenta la práctica y deja a muchos educadores librados a una improvisación que suele presentarse como experiencia. En la EPTT el saber técnico importa, y mucho; pero no enseña solo.

El objeto de esta presentación es una experiencia hipermedia inclusiva en curso orientada a la formación de educadores de la EPTT. La propuesta parte de una hipótesis de trabajo sobria: los docentes vocacionales pueden formarse sistemáticamente y los especialistas provenientes del mundo del trabajo pueden docentizarse sin perder densidad técnica. En ambos casos, la clave no reside en una esencia personal sino en la existencia de entornos colectivos de transmisión, producción, circulación y revisión del conocimiento.

La elección del formato hipermedia responde a una razón pedagógica y no meramente estética. No se trata de agregar multimedia como si la acumulación de recursos garantizara aprendizaje por cansancio, sino de organizar una experiencia no lineal, navegable, accesible e interactiva, en la que texto, audio, imagen, video, enlaces, mapas conceptuales, registro de prácticas y discusión colectiva funcionen como partes de un mismo ecosistema formativo. En ese marco, se sostiene como hipótesis adicional que incluso intervenciones formativas modestas —talleres breves, observación acompañada,

1 Docente. Uruguay. claudio.pastrana@docente.ceibal.edu.uy

tutorías entre pares y prácticas asistidas— producen mejores resultados didácticos que la ausencia de intervención, que a veces se confunde con autonomía y no pasa de ser abandono elegante.

Objetivo central e objetivos secundários

El objetivo central es analizar, desde una experiencia en curso, cómo un dispositivo hipermedia inclusivo puede contribuir a la formación de educadores de la EPTT articulando saber técnico, saber pedagógico y producción colectiva de conocimiento. Como objetivos secundarios se proponen: deconstruir el mito de la vocación innata como explicación suficiente de la buena docencia en EPTT; identificar tensiones recurrentes en el pasaje del taller, la empresa, el laboratorio o el oficio hacia el aula; describir criterios de diseño de una experiencia hipermedia inclusiva que no reduzca la formación a consumo pasivo de recursos; examinar el valor de talleres, tutorías y prácticas asistidas como mediaciones mínimas pero eficaces de formación; y discutir el papel de espacios colectivos, entre ellos el SEMFORPROFEPT, en la profesionalización docente.

Indicações do referencial teórico e dos procedimentos metodológicos

El marco teórico dialoga con la discusión sobre saberes docentes, trabajo y profesionalización. Desde Tardif se retoma la distinción entre saberes de la experiencia, saberes curriculares, disciplinares y de la formación profesional, útil para comprender por qué la práctica docente no puede reducirse a conocimiento técnico previo. Desde Bourdieu, la noción de habitus permite pensar la docencia no como reflejo espontáneo de la personalidad, sino como una disposición que se construye y se transforma en interacción con instituciones, reglas y trayectorias. A ello se suman aportes de Frigotto, Ciavatta, Ramos, Neves y Da Silva para situar la EPTT en la tensión entre formación humana integral, exigencias productivas y democratización del acceso al conocimiento.

Metodológicamente se trata de un análisis cualitativo, exploratorio y reflexivo de una experiencia en curso. El trabajo se apoya en revisión bibliográfica sobre formación de profesores para la EPTT; diseño y prototipado de un dispositivo hipermedia accesible; sistematización de decisiones de diseño y de los primeros registros de intercambio surgidos en instancias formativas; y análisis crítico de problemas recurrentes en trayectorias de educadores con perfiles heterogéneos. No se presenta un artefacto cerrado ni una solución milagrosa, lo cual, en educación, suele ser más una cautela metodológica que una carencia.

La dimensión inclusiva del dispositivo se asume desde el comienzo y no como corrección tardía. Por eso el diseño contempla navegación clara, múltiples puertas de entrada a los contenidos, variedad de soportes, lectura secuencial o ramificada, legibilidad, subtitulado, alternativas textuales y organización que permita la participación de sujetos

con trayectorias, lenguas, ritmos y repertorios distintos. En este sentido, la hipermedia no se entiende como decoración tecnológica, sino como arquitectura de acceso ampliado.

Principais dados e discussão

La sistematización preliminar del proceso permite identificar, en primer término, la heterogeneidad de entrada. En la EPTT conviven educadores con fuerte compromiso pedagógico y menor experiencia productiva, junto con técnicos y profesionales con saber práctico robusto pero formación didáctica desigual. El problema no reside en esa diversidad, sino en tratarla como si fuera homogénea. La experiencia en curso parte precisamente de reconocer esa diferencia para convertirla en potencia formativa y no en déficit.

Un segundo núcleo indica que la transmisión de conocimiento mejora cuando deja de depender de un emisor central y admite mediaciones formativas explícitas. Los primeros registros del proceso muestran que talleres breves de planificación, observación acompañada, retroalimentación entre pares y prácticas asistidas favorecen una mayor explicitación de objetivos, mejor selección de mediaciones y menor improvisación defensiva. No resuelven por sí solos la formación docente, pero corrigen bastante más que la nada, que en pedagogía también existe y suele salir cara.

Un tercer núcleo remite al papel específico del entorno hipermedia. El dispositivo organiza rutas de aprendizaje que permiten documentar prácticas, vincular teoría con situaciones de trabajo, recuperar memoria institucional, comentar materiales y producir nuevas entradas desde la experiencia de los participantes. En vez de imaginar al docente como dispensador solitario de verdades técnicas, se lo sitúa dentro de una red de mediaciones en la que enseñar también implica seleccionar, conectar, traducir, contextualizar y habilitar producción ajena.

El cuarto núcleo refiere a la relación entre inclusión, exigencia y frontera. Una experiencia inclusiva no simplifica necesariamente los contenidos; modifica las condiciones de acceso, navegación y participación para que el rigor no quede secuestrado por un único formato. En la frontera Uruguay-Brasil, además, ese dispositivo colectivo adquiere valor epistemológico: pone en circulación saberes, lenguas, instituciones y culturas de trabajo distintas. En ese marco, el SEMFORPROFEPT puede pensarse como un préstamo recíproco: presta mediaciones pedagógicas y redes de cooperación a quienes llegan con perfil técnico, y recibe del mundo laboral experiencias que vuelven menos abstracta la discusión académica.

Síntese das considerações finais

La experiencia hipermedia inclusiva en curso permite sostener, de manera preliminar pero consistente, que la formación de educadores de la EPTT gana calidad cuando abandona los esencialismos y se apoya en mediaciones colectivas, accesibles

y reflexivas. Ni la vocación alcanza por sí sola ni la pericia técnica se convierte automáticamente en enseñanza. Hace falta trabajo pedagógico, organización institucional, intercambio entre pares y dispositivos que permitan producir y revisar conocimiento en común.

Desde esta perspectiva, incluso las intervenciones formativas de baja escala —talleres, tutorías, observación acompañada y prácticas asistidas— resultan preferibles a la ausencia de intervención y pueden operar como umbral efectivo de profesionalización. El título de la ponencia no funciona, entonces, como adorno sino como tesis: lo que la naturaleza no da, el SEMFORPROFEPT puede prestarlo, no como sustituto mágico sino como entorno fértil de formación. En la EPTT, los docentes vocacionales pueden formarse, los expertos pueden docentizarse y, sea cual sea el punto de partida, siempre es posible mejorar.

Referências bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.

DA SILVA, Livaldo Teixeira. **Didática Coerente com a Pedagogia Histórico-Crítica: elementos de aproximação da Educação do Jovem Adulto Trabalhador**. Rio de Janeiro: RPC Editora, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

NEVES, Bruno Miranda et al. (Org.). **Formação de professores para a educação profissional**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2024.

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

FORMAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO E CIDADANIA: ANÁLISE DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Palavras-chave: Ensino de História; Educação Profissional e Tecnológica; Formação para o trabalho; Direitos Humanos; Práticas pedagógicas.

Categoria: Análise de experiência

Simpósio Temático: Análise de experiências e práticas na Educação Profissional e Tecnológica (EPTT)

Nery Jocasta Denis Asconavieta Ferrão[1]

Tema, problema e/ou objeto

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) fundamenta-se na concepção de formação integral, compreendendo o sujeito em suas dimensões intelectual, social, ética e cultural. Nesse contexto, a formação para o mundo do trabalho ultrapassa a aquisição de competências técnicas, envolvendo o desenvolvimento da criticidade, da autonomia e da capacidade de intervenção social.

Entretanto, ainda persiste a compreensão de que a formação para o trabalho se restringe aos espaços da educação técnica, desconsiderando o papel da educação básica nesse processo. Nesse sentido, o ensino de História apresenta-se como um campo relevante para a construção de competências formativas, ao possibilitar a análise crítica da realidade social e a compreensão das relações de poder.

O presente trabalho tem como objeto a análise de uma prática pedagógica desenvolvida no ensino de História, articulada à temática da violência contra a mulher, buscando compreender suas contribuições e limites na formação integral dos estudantes.

Diante disso, problematiza-se: em que medida práticas pedagógicas com intervenção comunitária, no ensino de História, contribuem para a formação integral dos estudantes, especialmente no desenvolvimento de competências relacionadas ao mundo do trabalho, e quais limites se evidenciam nesse processo?

1 Professora de História na rede municipal de Santana do Livramento. Discente de pós – graduação de especialização em Educação Superior Tecnológica e Profissional – UTEC

Objetivo central e objetivos secundários

Objetivo central:

Analisar uma prática pedagógica desenvolvida no ensino de História, evidenciando suas contribuições e limites na formação integral dos estudantes, em diálogo com os princípios da Educação Profissional e Tecnológica.

Objetivos secundários:

- Discutir o papel do ensino de História na formação crítica dos estudantes;
- Analisar a relação entre educação básica e formação para o mundo do trabalho;
- Examinar uma prática pedagógica com foco em intervenção social;
- Identificar competências desenvolvidas pelos estudantes;
- Problematizar os limites e desafios da prática.

Referencial teórico e procedimentos metodológicos

A Educação Profissional e Tecnológica compreende a formação humana em sua integralidade, articulando trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Nessa perspectiva, o trabalho é entendido como princípio educativo, possibilitando a compreensão crítica da realidade social (FRIGOTTO, 2006).

De acordo com Gaudêncio Frigotto, a educação deve contribuir para a formação de sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade. Essa perspectiva dialoga com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2021), que defendem uma formação integrada.

Nessa mesma direção, Dermeval Saviani afirma que “a educação é uma atividade mediadora no seio da prática social global” (SAVIANI, 2011, p. 14).

Além disso, Paulo Freire destaca que a prática educativa deve promover autonomia e reflexão crítica (FREIRE, 1996).

No campo dos Direitos Humanos, a análise fundamenta-se nos princípios constitucionais (BRASIL, 1988) e na Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006).

Metodologicamente, trata-se de uma análise de experiência, de abordagem qualitativa, que busca interpretar uma prática pedagógica a partir de seus efeitos formativos e de suas contradições.

Principais dados e discussão

A prática pedagógica analisada consistiu no desenvolvimento de um projeto sobre violência contra a mulher, envolvendo pesquisa, produção de materiais informativos e intervenção comunitária.

Os estudantes investigaram aspectos como tipos de violência, legislação e formas de denúncia, elaborando panfletos informativos posteriormente socializados na comunidade local.

Para além da descrição da atividade, a análise evidencia que a prática possibilitou o desenvolvimento de competências fundamentais, como comunicação, autonomia, trabalho em equipe e responsabilidade social, elementos essenciais à formação para o mundo do trabalho contemporâneo.

Esses resultados dialogam com a concepção de formação integral defendida por FRIGOTTO (2006), ao evidenciar a articulação entre conhecimento e prática social.

Entretanto, a experiência também revela limites importantes. A realização de atividades externas exigiu planejamento específico e evidenciou desafios relacionados à organização dos estudantes e às condições de segurança, indicando que práticas com intervenção comunitária demandam maior suporte institucional.

Além disso, a prática permite problematizar a própria noção de formação para o trabalho, evidenciando que esta não se restringe à dimensão técnica, mas envolve a formação de sujeitos críticos e socialmente responsáveis.

Nesse sentido, a análise evidencia que a formação para o mundo do trabalho se inicia na educação básica, mas sua efetivação depende de condições pedagógicas e institucionais que nem sempre estão plenamente garantidas.

Assim, a prática analisada apresenta-se como potente, mas também revela tensões e desafios, reforçando a necessidade de reflexão crítica sobre sua implementação.

Síntese das considerações finais

Conclui-se que práticas pedagógicas com intervenção social constituem estratégias relevantes para a formação integral dos estudantes, ao articular conhecimento, cidadania e atuação social.

Entretanto, a análise evidencia que tais práticas também apresentam limites e desafios, especialmente no que se refere às condições de execução e ao suporte institucional.

Dessa forma, destaca-se a importância de fortalecer a articulação entre educação básica e Educação Profissional e Tecnológica, reconhecendo que a formação para o mundo do trabalho deve ser compreendida em sua dimensão ampla, crítica e social.

Referências bibliográficas

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. *Lei Maria da Penha*. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília: MEC, 2021.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada. In: CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS. *Ensino médio integrado*. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, Marise. *Trabalho, educação e currículo integrado*. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2011.

“EDUCACIÓN SIN FRONTERA: EXPERIENCIA BINACIONAL”

“EDUCAÇÃO SEM FRONTEIRAS: EXPERIENCIA BINACIONAL”

Palabras-claves: Educación Técnico-profesional – frontera – trayectorias educativas - educación binacional - aprender haciendo.

Palavras-chaves: Educação técnica – profissional – fronteira – trajetórias educativas – educação binacional – aprender fazendo.

Categoría – Análisis de experiencia

Simposio Temático: Análisis de experiencias y Prácticas en la EPTT

Mónica Larisa da Costa Aranda[1]

María de Lourdes Duarte Castro[2]

Giovana Ramírez Flores[3]

Tema

La presente ponencia se enmarca en el eje temático “Análisis de experiencias y Prácticas en la EPTT” se inscribe en el campo de la Educación Técnico Profesional (ETP), específicamente en el análisis de experiencias educativas binacionales desarrolladas en contextos de frontera. Se centra en los cursos técnicos terciarios binacionales implementados en la frontera entre Rivera (Uruguay) y Santana do Livramento (Brasil), entendidos como una estrategia de integración educativa regional que articula políticas públicas, instituciones educativas y demandas del territorio.

Estas propuestas surgen en el marco de acuerdos interinstitucionales entre la Dirección General de Educación Técnico Profesional – UTU, el Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul) y, posteriormente, la Universidad Tecnológica del Uruguay (UTEC), configurando una modalidad de formación compartida que trasciende los límites nacionales tradicionales.

El análisis se enfoca en comprender estas experiencias no solo desde su dimensión institucional, sino fundamentalmente desde una perspectiva pedagógica, considerando el impacto que tienen en las trayectorias educativas de los estudiantes que transitan estos espacios formativos.

1 Docente egresada de las especialidades Lengua y Literatura (CeRP del Centro – Florida). Magíster en Educación con especialización en Formación de Profesorado (FUNIBER). larisadacosta2002@gmail.com

2 Profesora Técnica en Administración (INET). Tecnóloga en Administración y Contabilidad (UDELAR). Sub Jefe de Sección en Escuela Técnica Superior Rivera. lourdes.duarteutu@gmail.com

3 Profesora de Lengua Portuguesa (CERP del Norte). Actúa en DGETP – DGEIP. gioramirez201529@gmai.com

Problema / Objeto de estudio

En los últimos años, las propuestas de educación técnico-profesional binacional han generado un avance significativo en la ampliación del acceso a la educación terciaria en territorios de frontera. La posibilidad de cursar carreras técnicas con reconocimiento en ambos países, sin necesidad de procesos de revalidación, constituye un logro relevante en términos de integración regional y democratización educativa.

Sin embargo, el análisis de estas experiencias permite identificar una tensión central entre el acceso y la permanencia. Si bien se amplían las oportunidades de ingreso al sistema educativo terciario, no siempre se logran sostener trayectorias educativas continuas que culminen en el egreso.

En la frontera Rivera–Santana do Livramento, esta situación se manifiesta en múltiples dimensiones. La coexistencia del español, el portugués y el portuñol genera un escenario lingüístico complejo que incide en la comprensión de los contenidos, la participación en clase y la construcción del conocimiento, especialmente cuando la lengua de enseñanza no coincide con la lengua de socialización familiar. A su vez, las trayectorias educativas previas presentan una marcada heterogeneidad, ya que los estudiantes provienen de sistemas educativos distintos, con enfoques curriculares, metodológicos y evaluativos diferentes, lo que genera desigualdades en los conocimientos y habilidades con los que ingresan al nivel terciario.

A esto se suman las condiciones socioeconómicas de la población estudiantil, dado que en muchos casos se trata de estudiantes que trabajan durante el día y cursan en horario nocturno, lo que implica una carga significativa que dificulta la dedicación al estudio, la realización de tareas y la preparación de evaluaciones. Asimismo, se observan dificultades en la participación efectiva de estudiantes de ambos países en condiciones de equidad, lo que pone en cuestión la idea de una integración educativa plenamente consolidada.

En este sentido, el problema que orienta la investigación se centra en comprender cómo se configuran las trayectorias educativas en contextos binacionales de frontera y cuáles son los desafíos pedagógicos que emergen en la educación técnico-profesional en estos territorios.

Objetivo general

Analizar la educación técnico-profesional binacional en la frontera Rivera–Santana do Livramento, a partir del estudio de las trayectorias educativas de los estudiantes y de los desafíos pedagógicos que caracterizan este contexto.

Objetivos secundarios

- Caracterizar la frontera como un espacio pedagógico particular, atravesado por dimensiones lingüísticas, culturales y sociales.
- Analizar las trayectorias educativas de los estudiantes en contextos binacionales, considerando las condiciones de acceso, permanencia y egreso.
- Identificar los principales desafíos pedagógicos que enfrentan docentes e instituciones en la educación técnico-profesional binacional.
- Reconocer las oportunidades que estas propuestas generan en términos de formación, inserción laboral y desarrollo territorial.

Referencial teórico

El presente trabajo se fundamenta en una perspectiva pedagógica situada, que reconoce que los procesos de enseñanza y aprendizaje están atravesados por el contexto social, cultural y económico. En este sentido, el pensamiento de Paulo Freire (1997) resulta central al sostener que "enseñar exige respeto a los saberes de los educandos" (p. 33) y que la educación debe orientarse a la construcción del conocimiento, más que a su transmisión.

Complementariamente, Dermeval Saviani aporta una mirada que permite comprender la educación como un fenómeno socialmente condicionado, en el cual las dificultades en las trayectorias educativas responden también a desigualdades estructurales. Por su parte, Pedro Figari, desde la educación técnico-profesional, propone una formación centrada en la experiencia, sintetizada en el principio del "aprender haciendo", que busca articular teoría y práctica y favorecer aprendizajes significativos.

En conjunto, estos aportes permiten analizar la educación binacional desde una perspectiva crítica, atendiendo tanto a sus potencialidades como a sus limitaciones en contextos de frontera.

Procedimientos metodológicos

El trabajo se desarrolla desde un enfoque cualitativo, centrado en el análisis de una experiencia educativa concreta en el contexto de la frontera Rivera–Santana do Livramento.

El trabajo se desarrolla desde un enfoque cualitativo, centrado en el análisis de una experiencia educativa binacional en la frontera Rivera–Santana do Livramento.

Se combinan el análisis documental de políticas y convenios institucionales, la revisión de la evolución de los cursos binacionales y la reflexión pedagógica situada.

La investigación se enmarca en la categoría de análisis de experiencia, orientada a interpretar críticamente una práctica educativa en curso.

Principales resultados y discusión

El análisis permite identificar que la educación técnico-profesional binacional ha ampliado el acceso a la educación terciaria en la frontera, constituyendo una experiencia innovadora en términos de integración educativa.

Sin embargo, las trayectorias educativas evidencian tensiones vinculadas a la permanencia y el egreso. La dimensión lingüística aparece como un factor relevante, dado que la coexistencia del español y el portugués genera dificultades en la comprensión y participación cuando no es acompañada pedagógicamente.

Asimismo, la heterogeneidad en las trayectorias educativas previas y las condiciones socioeconómicas de los estudiantes, especialmente la necesidad de compatibilizar estudio y trabajo, inciden en la continuidad de los estudios.

En este contexto, el enfoque del "aprender haciendo" se presenta como una herramienta pedagógica significativa, al favorecer la articulación entre teoría y práctica y promover aprendizajes más contextualizados. No obstante, su implementación requiere una planificación intencional y condiciones institucionales adecuadas.

Síntesis y consideraciones finales

La educación técnico-profesional binacional en la frontera Rivera–Santana do Livramento constituye una experiencia de gran relevancia en el marco de las políticas de integración regional y democratización educativa.

Sin embargo, su análisis pone en evidencia la necesidad de avanzar en la construcción de propuestas pedagógicas que contemplen la complejidad del contexto y las características de las trayectorias educativas de los estudiantes.

El principal desafío no radica únicamente en ampliar el acceso a la educación terciaria, sino en generar condiciones que permitan sostener las trayectorias educativas hasta el egreso.

En este sentido, resulta fundamental:

- desarrollar estrategias pedagógicas contextualizadas,
- fortalecer la formación docente para contextos binacionales,
- implementar dispositivos institucionales de acompañamiento,
- y promover políticas educativas que atiendan a las desigualdades existentes.

La frontera debe ser concebida como un espacio de construcción educativa con identidad propia, que requiere respuestas pedagógicas específicas y contextualizadas.

Referencias bibliográficas

FIGARI, Pedro. **Educación y arte.** Montevideo: Biblioteca Artigas, 1965.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Historia de las ideas pedagógicas en Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2005.

PENSAMENTO COMPUTACIONAL E FORMAÇÃO INTEGRAL NA EPT: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA

PENSAMIENTO COMPUTACIONAL E FORMACIÓN INTEGRAL EN LA EPT: RELATO DE EXPERIENCIA EN UN CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGÍA

Palavras-chave: Pensamento Computacional; Educação Profissional e Tecnológica; Transdisciplinaridade; Avaliação.

Palabras-clave: Pensamiento computacional; Educación Profesional y Tecnológica; Transdisciplinariedad; Evaluación.

Analisis de experiência – Análisis de experiencias y Prácticas en la EPTT

Vanessa Mattoso Cardoso[1]

Walkiria Helena Cordenonzi[2]

Eliezer dos Santos Oliveira[3]

1. Introdução

O pensamento computacional (PC) é reconhecido como competência relevante na formação tecnológica, envolvendo habilidades como abstração, decomposição de problemas, reconhecimento de padrões e elaboração de soluções. Contudo, sua inserção educacional ainda é frequentemente associada a uma perspectiva instrumental centrada no domínio de ferramentas e linguagens de programação.

Na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), essa visão é insuficiente, pois a formação deve articular trabalho, ciência, tecnologia e cultura, visando o desenvolvimento crítico e autônomo dos estudantes. Nesse contexto, a formação integral requer a superação da fragmentação do conhecimento e a adoção de práticas pedagógicas e avaliativas coerentes com essa complexidade (Pacheco; Rezende, 2009). Assim, o PC deve contemplar não apenas o saber fazer, mas também o saber pensar e decidir.

Diante disso, o problema deste estudo consiste em compreender como o PC pode ser desenvolvido e avaliado em consonância com os fundamentos da EPT, superando abordagens tecnicistas. O objetivo é analisar criticamente uma experiência pedagógica transdisciplinar voltada ao desenvolvimento e à avaliação do PC em estudantes ingressantes de um curso superior de tecnologia.

1 Mestre em Ensino de Ciências e Matemática (UFPel). Docente no IFSul. Vanessacardoso@ifsul.edu.br

2 Doutora em Ensino (Univates). Docente no IFSul. Walkiriacordenonzi@ifsul.edu.br

3 Mestre em Educação e Tecnologia (IFSUL). Docente do IFSUL. Eliezeroliveira@ifsul.edu.br

2. Referencial Teórico e procedimentos Metodológicos

Neste estudo, o pensamento computacional (PC) é compreendido como abordagem de resolução de problemas fundamentada em conceitos da ciência da computação, envolvendo habilidades como abstração, decomposição, reconhecimento de padrões, formulação de algoritmos e avaliação de soluções (Wing, 2006). Mais do que domínio técnico, trata-se de modo de pensar aplicável a diferentes contextos formativos, especialmente quando orientado à análise crítica e à tomada de decisões.

No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), essa discussão assume relevância particular, uma vez que a formação profissional não deve se restringir à preparação operacional para o mercado, mas articular trabalho, ciência, tecnologia e cultura, visando ao desenvolvimento omnilateral dos sujeitos. Nessa perspectiva, a formação integral requer práticas pedagógicas que superem a fragmentação curricular e promovam relações entre diferentes campos do conhecimento (Frigotto, 2001; Ciavatta, 2005; Pacheco; Rezende, 2009).

Como referência organizadora da experiência, adota-se a transdisciplinaridade, entendida como movimento que integra conhecimentos entre, através e para além das disciplinas, favorecendo leituras ampliadas da realidade e construção de sentidos compartilhados (Nicolescu, 1999). Tal perspectiva mostrou-se pertinente para aproximar fundamentos da filosofia, matemática e computação no desenvolvimento do PC.

Metodologicamente, trata-se de relato de experiência fundamentado em pesquisa de abordagem qualiquantitativa, de natureza descritiva, organizada em quatro estudos de caso, consecutivos, realizados entre 2021 e 2022. Participaram 61 estudantes adultos ingressantes de um curso superior de tecnologia localizado em região de fronteira entre Brasil e Uruguai.

Para acompanhar o desenvolvimento do PC, utilizou-se o Modelo de Referência de Pensamento Computacional (MRPC), proposto por Cordenonzi e Del Pino (2019), instrumento que permite classificar níveis de desenvolvimento das habilidades relacionadas ao pensamento computacional. Os dados quantitativos referiram-se aos níveis alcançados pelos participantes, enquanto os qualitativos decorreram da observação pedagógica do percurso formativo e da análise das aprendizagens evidenciadas ao longo da experiência.

3. Descrição da Experiência

A experiência foi desenvolvida no primeiro semestre do curso, em encontros semanais realizados nos horários das disciplinas de Matemática Discreta e Introdução à Informática, consideradas estratégicas no processo de ingresso e permanência discente. Partiu-se da compreensão de que o desenvolvimento do pensamento computacional não

se restringe ao ensino de comandos ou linguagens de programação, exigindo também raciocínio lógico, argumentação e resolução estruturada de problemas.

A proposta articulou conteúdos de filosofia, matemática e computação em perspectiva transdisciplinar. Embora a filosofia não integrasse formalmente a matriz curricular, seus fundamentos foram incorporados às atividades por meio de discussões relacionadas à lógica formal, validade argumentativa e organização do pensamento, em diálogo com os conteúdos desenvolvidos nas disciplinas regulares.

Para favorecer a integração entre os componentes, foi criado um ambiente virtual único na plataforma Moodle, utilizado para compartilhamento de materiais, orientações e atividades comuns. Paralelamente, desenvolveu-se um projeto de ensino que incluiu momentos síncronos de discussão por meio do Google Meet, ampliando os espaços de interação e acompanhamento pedagógico.

No componente de computação, os estudantes desenvolveram aplicativos em ambiente visual de programação, aplicando progressivamente conhecimentos construídos ao longo do percurso. As atividades envolveram planejamento de etapas, teste de soluções, revisão de estratégias e mobilização de conceitos trabalhados nas diferentes áreas.

A avaliação qualitativa ocorreu de forma contínua, com foco na evolução dos estudantes, considerando discussões realizadas, registros no ambiente virtual, atividades desenvolvidas em aula e a proposição e execução dos aplicativos como projeto final. Já a avaliação específica pelo Modelo de Referência de Pensamento Computacional (MRPC) concentrou-se na identificação das habilidades demonstradas ao longo do processo de criação dos aplicativos.

4. Principais Dados e Discussões

Os resultados indicaram que aproximadamente 80% dos estudantes atingiram níveis satisfatórios no MRPC, sendo classificados como alfabetizados em código. Observou-se que o conhecimento prévio em tecnologias digitais não foi determinante para o desempenho nas atividades de PC, evidenciando a diferença entre domínio instrumental e desenvolvimento conceitual.

Estudantes com maiores dificuldades iniciais apresentaram progressão ao longo do processo, especialmente quando houve maior integração entre argumentação lógica, matemática e programação. Isso reforça a importância da mediação docente e da articulação interdisciplinar.

Do ponto de vista qualitativo, observou-se evolução na capacidade de decompor problemas, reconhecer padrões e justificar estratégias. A integração entre áreas contribuiu para maior engajamento e compreensão do percurso formativo.

O PC mostrou-se mais efetivo quando trabalhado de forma integrada, com contribuições específicas da filosofia (lógica e argumentação), da matemática (estruturação formal) e da computação (aplicação prática).

Na perspectiva da EPT, os resultados indicam que competências técnicas ganham maior sentido quando articuladas à formação crítica e integral do estudante.

O uso do MRPC mostrou-se pertinente não apenas como instrumento de avaliação do desempenho dos estudantes, mas também como recurso de acompanhamento formativo, permitindo identificar progressões no desenvolvimento das habilidades de pensamento computacional ao longo do processo. Nesse sentido, o modelo contribuiu para a tomada de decisões pedagógicas mais fundamentadas e para o replanejamento das atividades, fortalecendo a articulação entre ensino, aprendizagem e avaliação na perspectiva da formação integral.

5. Considerações Finais

Conclui-se que a experiência evidenciou possibilidades concretas de desenvolvimento do PC em consonância com os princípios da EPT. A abordagem transdisciplinar favoreceu aprendizagens relacionadas à lógica, resolução de problemas e reflexão crítica, ultrapassando perspectivas exclusivamente técnicas.

O MRPC mostrou-se pertinente como instrumento de acompanhamento e avaliação, especialmente em propostas pedagógicas integradas.

Como limites, destacam-se o contexto institucional específico e o número de participantes. Ainda assim, a experiência contribui para reflexões sobre práticas docentes na EPT, indicando o PC como instrumento de formação crítica e autônoma.

Referências

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2005.

CORDENONZI, Walkiria Helena; DEL PINO, José Claudio. **Método de evaluación del pensamiento computacional y alfabetización en código.** Praxis & Saber, [S.l.], v. 12, n. 31, p. e11750, 2021a. Disponível em: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/11750/10823. Acesso em: 31 jan. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2001.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade.** São Paulo: Triom, 1999.

PACHECO, E; REZENDE, C. **Institutos federais: um futuro por armar**. In: REZENDE, Caetana (org.). Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões. Natal: IFRN, 2009.

WING, Jeannette M. **Computational thinking. Communications** of the ACM, [S.l.], v. 49, n. 3, p. 33–35, 2006. Disponível em: http://portal.acm.org/citation.cfm?doid=1118178.1118215. Acesso em: 17 mar. 2019.

JUVENTUDE RURAL FEMININA E SUCESSÃO NO CAMPO: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA ATUAÇÃO EXTENSIONISTA NA CONSTRUÇÃO DE PROJETOS DE VIDA

JUVENTUD RURAL FEMENINA Y SUCESIÓN EN EL CAMPO: UN ANÁLISIS CRÍTICO DE LA ACTUACIÓN EXTENSIONISTA EN LA CONSTRUCCIÓN DE PROYECTOS DE VIDA

Palavras-chave: juventude rural feminina; sucessão no campo; extensão rural; pedagogia crítica; educação profissional e tecnológica

Palabras-clave: juventud rural femenina; sucesión rural; extensión rural; pedagogía crítica; educación profesional y tecnológica

Categoría (ítem 3.3) – Análisis de experiencia

Simpósio Temático (item 4.0) – Análisis de experiencias y prácticas en la EPTT

Vanessa Moletta Pazza[1]

Ricardo Antônio Rodrigues[2]

1. INTRODUÇÃO

A sucessão no meio rural constitui-se como um dos principais desafios à continuidade da agricultura familiar no Brasil, sendo atravessada por dimensões econômicas, culturais e, especialmente, de gênero. Historicamente, os processos sucessórios têm privilegiado os homens, invisibilizando as mulheres como possíveis herdeiras e protagonistas das unidades produtivas. Nesse contexto, as jovens rurais encontram-se frequentemente à margem das decisões familiares, tendo seus projetos de vida desconsiderados ou direcionados para fora do campo.

Paralelamente, observa-se que muitas dessas jovens também resistem à permanência no meio rural quando identificam a reprodução de modelos marcados pela desigualdade de gênero, nos quais as mulheres assumem posições de trabalho invisibilizado, não remunerado e subordinado. Tal tensão evidencia que a questão da sucessão rural não pode ser compreendida apenas como um problema produtivo, mas como um fenômeno social complexo, que envolve identidades, relações de poder e perspectivas de futuro.

Pensando nisso, para além da proposição teórica, este trabalho configura-se como uma análise de experiência ancorada na trajetória profissional da autora como

1 Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT – IFFar). vavapazza@gmail.com

2 Doutor, Professor do IFFar – Programa ProfEPT. Orientador.

Extensionista Rural Social da Emater/RS, com mais de uma década de atuação junto as famílias agricultoras, somando-se ainda, à pesquisa de mestrado em andamento no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.

Assim, a reflexão aqui apresentada emerge da interlocução entre prática extensionista e pesquisa, buscando problematizar a atuação da extensão rural em espaços não formais, especialmente no que se refere à juventude rural feminina e à construção de projetos de vida no campo, articulando-se aos princípios da EPT. A proposta investigativa tem como objetivo analisar criticamente a atuação da extensão rural social na construção de projetos de vida de jovens mulheres rurais, com foco na sucessão no campo. Também problematizar as relações de gênero presentes nos processos de sucessão rural, compreender os desafios enfrentados pelas jovens mulheres rurais na construção de seus projetos de vida e promover reflexão sobre o papel da extensão rural como espaço educativo não formal, a partir da identificação de potencialidades para práticas educativas na extensão rural, fundamentadas na escuta, no diálogo e na autonomia dos sujeitos.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A presente análise ancora-se nos pressupostos da Educação do Campo, da Educação Profissional e Tecnológica e da pedagogia crítica, compreendendo a educação como prática social historicamente situada, atravessada por relações de poder e potencialmente emancipadora. Nessa direção, o pensamento de Paulo Freire constitui eixo estruturante, sobretudo ao afirmar que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (FREIRE, 1996, p. 25). Tal formulação desloca o foco da educação bancária, doutrinária e que desconsidera o sujeito aprendente, para uma perspectiva problematizadora, na qual o conhecimento é compreendido como construção coletiva, mediada pela realidade concreta dos sujeitos.

A partir da Pedagogia da Autonomia, a prática educativa, quer seja em ambiente formal ou não, é concebida como um movimento dialógico, ético e político, que exige o reconhecimento da incompletude humana e da historicidade dos sujeitos. Freire (1996, p. 23) enfatiza que "não há docência sem discência", evidenciando a indissociabilidade entre ensinar e aprender e reafirmando a centralidade da dialogicidade como fundamento epistemológico. Nesse sentido, a educação configura-se como prática de liberdade, orientada pela construção da consciência crítica (conscientização), entendida como processo pelo qual os sujeitos apreendem as contradições da realidade e se reconhecem como capazes de intervir nela.

Essa perspectiva implica compreender a prática educativa como práxis, como unidade indissociável entre ação e reflexão, na qual o ato de conhecer está intrinsecamente vinculado à transformação do mundo. Numa perspectiva dialética de compreender, explicar e transformar contextos. Assim, a educação não se reduz a um processo técnico ou

instrumental, mas assume uma dimensão ética e política, comprometida com a superação de relações de opressão e com a construção de formas mais justas de sociabilidade.

No âmbito da Educação do Campo, tais fundamentos ganham materialidade ao serem articulados às lutas sociais dos sujeitos do campo. Conforme sistematizado no Dicionário da Educação do Campo, organizado por Roseli Salete Caldart et al. (2012), essa concepção educativa constitui-se como um projeto contra hegemônico, que emerge das experiências e resistências dos povos do campo, articulando educação, trabalho, cultura e território. Trata-se de uma perspectiva que rompe com a lógica adaptativa e urbanocêntrica da educação rural tradicional, afirmando o campo como espaço de vida, produção de conhecimento e construção de identidades.

Nessa direção, a Educação do Campo afirma-se como direito social e como prática político-pedagógica comprometida com a formação omnilateral dos sujeitos, em diálogo com suas realidades concretas. Como destacam Caldart et al. (2012), trata-se de uma educação vinculada às lutas pela terra, pelo trabalho digno e pela permanência no campo com qualidade de vida, o que implica reconhecer os sujeitos do campo como protagonistas históricos e produtores de conhecimento.

Ao articular-se com a Educação Profissional e Tecnológica, essa perspectiva amplia a compreensão da formação humana, superando visões reducionistas e tecnicistas. A EPT, quando orientada por princípios críticos, contribui para a formação integral dos sujeitos, integrando trabalho, ciência, cultura e tecnologia, e possibilitando a construção de conhecimentos socialmente referenciados.

3. METODOLOGIA

Trata-se de uma análise de experiência de natureza qualitativa, construída a partir da articulação entre a prática profissional da autora como Extensionista Rural Social da Emater/RS e o desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado em andamento no campo da Educação Profissional e Tecnológica.

A análise fundamenta-se tanto na observação e vivência do cotidiano da extensão rural, quanto no processo investigativo em construção, que busca compreender os desafios e perspectivas das jovens mulheres rurais em relação à sucessão no campo e à elaboração de seus projetos de vida.

Dessa forma, a experiência profissional não é tomada apenas como prática empírica, mas como campo de problematização e produção de conhecimento, em diálogo com os referenciais teóricos da Educação do Campo, da EPT e da pedagogia crítica.

Na condição de mestranda do ProfEPT, a autora propõe o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, em fase inicial, a ser desenvolvida no município de Jaguari/RS, com jovens mulheres rurais. A proposta metodológica prevê a realização de entrevistas

semiestruturadas, com posteriores oitivas orientadas pela escuta sensível e pela construção coletiva de narrativas sobre projetos de vida.

Até o momento, a pesquisa encontra-se em fase de qualificação e aguarda aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, o que impossibilitou o início da etapa de campo. Ainda assim, o presente trabalho se configura como uma análise de experiência em construção, ancorada na trajetória profissional da autora como extensionista rural social da Emater/RS, evidenciando a articulação entre prática profissional e produção de conhecimento.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO

A análise desenvolvida resulta da interlocução entre a experiência acumulada na atuação como Extensionista Rural Social e as inquietações teóricas emergentes da pesquisa de mestrado em curso. Tal articulação permite apreender, em maior profundidade, as múltiplas determinações que atravessam a juventude rural feminina e os processos de sucessão no campo, compreendendo-os como fenômenos sociais complexos, historicamente constituídos e marcados por relações de poder, gênero e desigualdade.

No cotidiano da extensão rural, evidencia-se que muitas jovens mulheres não são reconhecidas como sujeitos legítimos nos processos sucessórios, tendo suas vozes sistematicamente silenciadas no âmbito familiar. Essa negação da palavra, à luz da perspectiva freireana, configura-se como uma forma de opressão, uma vez que, conforme argumenta Freire, o ato de "dizer a palavra verdadeira" constitui um gesto de humanização e transformação da realidade.

A experiência extensionista revela que, em diversos contextos, as jovens rurais são excluídas dos espaços decisórios e desestimuladas a permanecer no campo, mesmo quando expressam interesse em dar continuidade às atividades produtivas familiares. Tal dinâmica evidencia a naturalização de relações de gênero desiguais, que atribuem aos homens a centralidade na gestão das unidades produtivas, relegando às mulheres papéis secundários ou invisibilizados.

Em atividades coletivas, como grupos de mulheres e ações formativas, emergem narrativas que expressam sentimentos de desvalorização, não pertencimento e limitação de perspectivas. Ao mesmo tempo, essas experiências também revelam processos de resistência e de construção de novas subjetividades, nos quais as jovens questionam os papéis tradicionais e buscam afirmar sua autonomia, ainda que em condições adversas.

Essas contradições evidenciam que a sucessão rural não pode ser compreendida apenas como um processo técnico ou econômico, mas como um fenômeno social atravessado por disputas simbólicas e materiais. As relações familiares, longe de serem neutras, constituem-se como espaços de reprodução e, ao mesmo tempo, de contestação das desigualdades de gênero.

Nesse contexto, a extensão rural social, quando fundamentada na pedagogia crítica, configura-se como um espaço privilegiado de mediação e problematização dessas realidades. Inspirada na perspectiva freireana, a prática extensionista assume a escuta como princípio ético-político, reconhecendo as jovens como sujeitos históricos, portadoras de saberes, experiências e projetos de vida.

Tal atuação não se orienta pela indução de comportamentos ou pela prescrição de trajetórias, mas pela criação de condições para que as jovens possam refletir criticamente sobre suas realidades e realizar escolhas conscientes. Trata-se, portanto, de um processo educativo que articula informação, formação e emancipação, contribuindo para o fortalecimento da autonomia e do protagonismo.

Assim, a extensão rural social pode ser compreendida como prática de práxis educativa, na medida em que promove a articulação entre reflexão crítica e ação transformadora. Ao possibilitar que as jovens problematizem as condições que limitam sua participação nos processos sucessórios, abre-se espaço para a construção de novas possibilidades de inserção no campo, pautadas na equidade de gênero e no reconhecimento de direitos.

Dessa forma, a atuação extensionista alinha-se aos princípios da Educação Profissional e Tecnológica, especialmente quando compreendida em sua dimensão ampliada e não formal, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de intervir em suas realidades, em consonância com um projeto de sociedade mais justo e igualitário.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao articular experiência profissional e pesquisa em andamento, este trabalho reafirma a potência da extensão rural como espaço educativo não formal no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica. Evidencia-se que a atuação extensionista, quando orientada pela escuta, pelo diálogo e pela problematização crítica, pode contribuir significativamente para o fortalecimento do protagonismo das jovens mulheres rurais e para a construção de projetos de vida mais autônomos e conscientes.

Nesse sentido, a análise de experiência apresentada não se encerra em si mesma, mas se constitui como parte de um processo investigativo em construção, comprometido com a produção de conhecimento e com a transformação das práticas educativas no contexto da extensão rural.

Ainda que a pesquisa esteja em fase inicial, a análise evidencia que a sucessão rural, quando observada a partir da perspectiva das jovens mulheres, revela desigualdades históricas que precisam ser problematizadas. A invisibilização dessas jovens como sucessoras não é apenas uma questão produtiva, mas um reflexo de estruturas sociais que perpetuam relações de desigualdade no campo.

A análise de experiência aqui apresentada evidencia que a atuação extensionista, quando orientada por uma perspectiva crítica e dialógica, possui potencial significativo para tensionar desigualdades historicamente construídas no meio rural, especialmente no que se refere à invisibilização das jovens mulheres nos processos de sucessão familiar.

A extensão rural social, nesse cenário, apresenta-se como espaço potente de formação humana e transformação social, especialmente quando orientada por princípios da pedagogia crítica, que valorizam a escuta, o diálogo e a autonomia dos sujeitos.

O estudo contribui para o debate sobre a formação de profissionais da educação em contextos não formais, evidenciando a necessidade de práticas educativas extensionistas comprometidas com a emancipação, o protagonismo feminino e a construção de projetos de vida que respeitam as escolhas e os desejos das jovens mulheres rurais.

Diante do exposto, evidencia-se que a atuação da extensão rural social, quando orientada por princípios dialógicos e críticos, pode constituir-se como um espaço estratégico na construção de projetos de vida de jovens mulheres rurais, contribuindo para tensionar desigualdades de gênero historicamente estabelecidas.

Nesse sentido, reafirma-se a importância de práticas educativas fundamentadas na escuta, no reconhecimento das juventudes como sujeitos de direitos e na valorização de suas trajetórias, fortalecendo a permanência qualificada no campo e a construção de processos sucessórios mais justos e inclusivos.

Referências bibliográficas:

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. *Educação e Pesquisa*, v. 41, n. 3, 2015.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 2006.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

NOBRE, Miriam; SILIPRANDI, Emma. *Mulheres rurais e autonomia: formação e organização*. São Paulo: SOF, 2012.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. *Gênero, patriarcado e violência*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

SILIPRANDI, Emma. *Mulheres e agroecologia: a construção de novos sujeitos políticos na agricultura familiar*. Rio de Janeiro: UFRRJ, 2015.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONSTRUÇÃO DE UM JOGO EDUCATIVO ACESSÍVEL PARA A PROMOÇÃO DA INCLUSÃO E DA DIVERSIDADE[1]

EDUCACIÓN ESPECIAL Y EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA: CONSTRUCCIÓN DE UN JUEGO EDUCATIVO ACCESIBLE PARA LA PROMOCIÓN DE LA INCLUSIÓN Y LA DIVERSIDAD

Palavras-chave: Educação Especial; Educação Profissional e Tecnológica; Inclusão; Diversidade; Acessibilidade.

Palabras-clave: Educación Especial; Educación Profesional y Tecnológica; Inclusión; Diversidad; Accesibilidad

Categoria: Análise de Experiência

Simpósio Temático: Análises de Experiências e Práticas na EPT

Sabrina Fernandes de Castro[2]

Vitor Manuel Gonçalves[3]

1 Introdução

O presente projeto foi desenvolvido no contexto da disciplina "Inclusão e Diversidade", oferecida pelo Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (PPGEPT), do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM). A disciplina teve como foco a elaboração de iniciativas que promovessem a acessibilidade e a inclusão, estimulando os alunos a considerarem a diversidade de públicos ao projetarem soluções inovadoras. Com esse enfoque, o projeto buscou integrar tecnologia digital, educação especial e acessibilidade, visando atender às necessidades de diferentes públicos de forma inclusiva.

1 Equipe do projeto, estudantes do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (CTISM): Andrei Espig Pozzobon - Educação Especial; Duana Alves de Oliveira de Almeida - Educação Especial e Inclusiva e Pedagogia; Jessé Silveira Machado - Rede de Computadores; Marli Polenz Ferreira – Psicologia; Martha Luiza Streck Abich - Educação Especial e Psicologia; Pétrin Hoppe Tuchtenhagen - Terapia Ocupacional; Paulo Petroaldo Nogueira de Paula – Pedagogo; Rejane Rataeski Moraes - Biblioteconomia e Engenharia de Produção; Rodrigo Dias Neto - Engenheiro Eletrônico; Kailayne dos Santos Ferraz - Estudante de Pedagogia.

2 Doutora em Educação Especial (UFSM). Professora do Departamento de Educação Especial (UFSM) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (CTISM). sabrina.castro@ufsm.br

3 Professor coordenador no Departamento de Tecnologia Educativa da Escola Superior de Educação (ESE) do Instituto Politécnico de Bragança (IPB). Vice-coordenador e investigador no Centro de Investigação Transdisciplinar em Educação e Desenvolvimento (CITeD). Pós-doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (CTISM/UFSM). vg@ipb.pt

Este projeto evidenciou como a combinação da educação profissional e tecnológica e da inclusão pode gerar um impacto positivo na formação de profissionais, ao mesmo tempo que atende às necessidades de uma população diversificada. O jogo educativo proposto foi um instrumento para explorar as oportunidades oferecidas pelo CTISM, ao mesmo tempo que respeitava e integrava as especificidades de todos os alunos, especialmente aqueles com deficiências.

A inclusão de recursos como vídeos em LIBRAS, materiais em Braile e suporte de leitura foi um diferencial na promoção do acesso à informação. Para além de constituírem um excelente complemento, essas ferramentas não só atenderam às demandas de acessibilidade, mas também fomentaram um ambiente onde a diversidade foi celebrada e as capacidades de todos os alunos foram valorizadas.

Assim, o projeto intitulado "*Jogo Educativo Acessível para Exploração do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria e Promoção da Diversidade*" visou ressaltar a importância do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria e do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, da Universidade Federal de Santa Maria, como pilares de inovação e inclusão educacional. Sem esquecer a parceria com a Subdivisão de Acessibilidade da Coordenadoria de Ações Educacionais que primou por atender e validar os requisitos de acessibilidade.

A formação de profissionais qualificados que atendam às exigências do mercado é apenas uma das facetas da missão da Universidade Federal de Santa Maria. A inclusão e a diversidade são elementos centrais em sua abordagem pedagógica, refletindo um compromisso com a formação integral do aluno e com a construção de uma sociedade mais equitativa.

Assim, como objetivo geral definiu-se construir um jogo educativo acessível e integrar as formações oferecidas pelo Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM), proporcionando um ambiente de aprendizado inclusivo para todas as pessoas.

Quando se fala em acessibilidade entende-se que será dado acesso àqueles que precisam, pessoas com deficiência ou não. Focando na Pessoa com Deficiência (PcD), verificamos que a inclusão aos ambientes públicos e especificamente os ambientes educacionais e tecnológicos depende de ambientes adaptados a cada situação e necessidade.

Segundo Rodrigues, Araújo e Marcon (2020) a acessibilidade é atingida através do processo tecnológico, que pesquisa e aponta soluções que tornam possível a inclusão.

Para tanto, é necessário aprofundar-se na pesquisa científica, bem como conhecer as leis que regem a inclusão no Brasil e no mundo. E nesse bojo de informação e conhecimento destacam-se as Tecnologias Assistivas (TA) como ferramentas para atingir a acessibilidade.

Segundo Carmo (2015, p. 10), o jogo dentro do contexto escolar "[...] é utilizado como método de ensino com intuito de contribuir para melhor compreensão e entendimento dos conteúdos propostos utilizado como instrumento de aprendizagem que estimula a autenticidade do aluno" e que "associado à Educação inclusiva, [...] pode ser considerado [...] uma oportunidade" de desenvolvimento daqueles que possuem deficiência.

O jogo estimula o aluno com deficiência em sua totalidade, pois trabalha o conhecimento através da ludicidade, fazendo com que desenvolva suas potencialidades brincando. O brincar contribui para o desenvolvimento físico e psíquico, favorecendo a evolução das dimensões cognitivas, motoras e afetivas.

Como Tecnologias Assistivas (TA) entende-se recursos que visam auxiliar as pessoas que possui necessidades especiais, especialmente, nas atividades diárias, dando todo suporte necessário para seu melhor desempenho. A tecnologia assistiva leva o indivíduo a ter uma qualidade de vida melhor adaptando-se em diversos ambientes.

Ou seja, é o conjunto de propostas materializadas em objetos adaptados a cada tipo de deficiência, objetivando a inclusão da Pessoa com Deficiência nos ambientes e contextos.

Assim, a principal atividade do projeto consistiu na criação de um jogo de tabuleiro interativo, baseado no mapa do CTISM. Esse tabuleiro foi produzido utilizando tecnologia de impressão 3D, permitindo aos participantes uma compreensão visual e tátil da estrutura física do Colégio. Durante o jogo, os participantes foram convidados a responder algumas perguntas, para assim, avançar algumas casas no tabuleiro, com o objetivo de alcançar a linha de chegada. O jogo foi projetado para proporcionar uma experiência lúdica e interativa, facilitando a compreensão sobre a organização e funcionamento do CTISM, além de promover a interação entre estudantes, professores e membros da comunidade.

A inclusão de pessoas com deficiência é um dos pilares centrais deste projeto. Para participantes com deficiência visual, o tabuleiro foi adaptado com escrita em braile, assegurando que possam explorar o mapa da escola de forma independente e acessível. Para aqueles com deficiência auditiva, foram utilizados vídeos de apresentação e descrição em Libras, a Língua Brasileira de Sinais, por meio do aplicativo gratuito Hand Talk, garantindo que as informações fossem transmitidas de maneira adequada e inclusiva para esse público.

No desenvolvimento e na implementação do projeto contavam com o apoio de uma equipe multidisciplinar, composta por especialistas de diversas áreas: Pedagogia, Terapia Ocupacional, Educação Especial, Psicologia, Tecnologia em Rede de Computadores, Ciência da Informação e Engenharia Eletrônica. Cada um desses profissionais contribui com sua expertise para garantir que o projeto atenda aos requisitos de acessibilidade,

tecnologia e interatividade, promovendo uma experiência educativa enriquecedora para todos os participantes.

Dessa forma, o projeto buscava não apenas apresentar o CTISM e seu Mestrado, mas também promover a inclusão e a interação, estimulando a compreensão da importância da acessibilidade em iniciativas educacionais e tecnológicas.

O Design Universal para a Aprendizagem (DUA) guiou a metodologia do projeto, assegurando que todos os jogadores pudessem participar de uma experiência de aprendizado que seja ao mesmo tempo significativa e interativa. Assim, princípios do DUA como engajamento, representação, ação e expressão foram explorados. Esses princípios visavam criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e eficaz (CAST, 2018).

Com a implementação do projeto, promoveu-se uma maior integração entre os diferentes públicos da comunidade acadêmica do CTISM e a sociedade em geral, ao proporcionar uma experiência educacional interativa e acessível. Assim, através do jogo de tabuleiro com o mapa da escola técnica, os participantes tiveram a oportunidade de explorar de forma lúdica e tátil a estrutura do CTISM, compreendendo melhor seu funcionamento e suas ofertas educacionais. Estamos convictos que essa atividade contribuiu para fortalecer os laços entre alunos do ensino médio, alunos do CTISM, professores e a comunidade externa, gerando maior interesse pelos cursos técnicos e pelo Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica.

REFERÊNCIAS

CARMO, Elidiane Torres do. **A importância dos jogos como metodologia da educação inclusiva na Escola Municipal Morro Encantado em Cavalcante Goiás.** Brasília: 2015.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2**. 2018. Disponível em: http://udlguidelines.cast.org. Acesso em: [23/10/24].

LIMA, Sildenice Mello de; SENA, Lilian de Souza; SERRA, Ilka Márcia Ribeiro de Souza. **Jogos digitais e inclusão de estudantes com deficiência intelectual**: uma revisão de literatura (2015 a 2023). Revista Contemporânea, v. 4, n. 4, 2024. Disponível em: https://revistacontemporanea.com/?gad_source=1&gclid=Cj0KCQjw3vO3BhCqARIsAEWblcAeMePxLeleVYDdiOBU7Ki-mnDfvEqJki9yDtsAsukc48c_ZWpY-2caAi8qEALw_wcB. Acesso em: 28/09/2024.

RODRIGUES, Olira Saraiva; ARAÚJO, Claudia Helena dos Santos; MARCON, Mary Aurora da Costa. **Acessibilidade e tecnologias assistivas: sentidos da Educação**. Brazilian Journal of Development, Curitiba, v. 6, n. 6, junho, 2020. Disponível em: https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/11631/9696 Acesso em: 28/09/2024

EXPERIÊNCIA DA DOCÊNCIA ORIENTADA NO ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO DO PEG NO COLÉGIO POLITÉCNICO DA UFSM

Palavras-chave: Técnico pós-médio; Metodologias ativas; Formação de professores para EPT.

Palabras-clave: Técnico posmedio; Metodologías activas; Formación de profesores para la EPT.

Categoria (item 3.3) – Simpósio Temático (item 4.0)

Lorenzo Aita[1]

Karla Marques da Rocha[2]

A docência configura-se como um processo contínuo de aprendizagem, caracterizado por interações, reflexões e pela construção coletiva de conhecimentos. Nesse percurso dinâmico, o ambiente educacional apresenta-se permeado por desafios que demandam dos docentes constante capacidade de adaptação, reflexão crítica e aprimoramento das práticas pedagógicas. No contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), tais desafios tornam-se ainda mais evidentes, uma vez que essa modalidade de ensino busca articular a formação humana integral às demandas do mundo do trabalho, promovendo inclusão social e o desenvolvimento de competências técnicas e tecnológicas.

Com isso, a formação de professores para a educação profissional assume papel estratégico diante das exigências impostas pela sociedade contemporânea, sendo respaldada pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Com o objetivo de atender a essa demanda formativa, consolidam-se iniciativas voltadas à formação pedagógica de profissionais graduados em diferentes áreas do conhecimento.

Para atender estas demandas, iniciaram os Programas Especiais de Graduação, orientados pela Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da Educação Básica. Nesse contexto, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) é ofertado semestralmente o Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional (PEG). O programa destina-se a bacharéis e profissionais graduados em distintas áreas que buscam formação pedagógica para atuar na docência na EPT, preparando-os para desempenhar um papel fundamental como agentes do processo

1 Engenheiro Agrônomo (UFSM). Estudante PEG UFSM. lorenzoaita@gmail.com

2 Professora do Curso de Formação de Professores para a Educação Profissional, PEG (UFSM). karlamarquesdarocha@gmail.com

formativo, contribuindo para a qualificação das condições de trabalho e para a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2023).

O curso possui duração de três semestres e promove, desde o início da formação, a inserção dos estudantes no contexto educacional por meio dos Estágios Supervisionados de Ensino (ESE). Os três estágios (I, II e III) possibilitam vivências na Educação Profissional, contemplando experiências que abrangem desde a compreensão dos processos de gestão educacional e a realização de observações participantes até a atuação docente em sala de aula.

O presente relato tem como objetivo compartilhar a experiência de um bacharel em agronomia ao vivenciar os processos de inserção na docência na EPT, destacando os principais desafios, aprendizagens e reflexões, especialmente a transposição didática decorrentes dessa trajetória formativa.

Segundo Chevallard (1991 apud Silva, 2020), a transposição didática consiste na transformação do saber científico em saber ensinável, o que torna a formação de professores, uma necessidade atual de formar bacharéis para a atuação docente em colégios técnicos e institutos federais. Esta demanda é advinda de vagas para professores de distintas áreas do conhecimento para atuação em cursos técnicos integrados ao ensino médio ou técnico pós-médio, que se enquadram na educação básica, técnica e tecnológica. Que é reflexo da formação para o mundo do trabalho, visando promover a inclusão social e desenvolver habilidades técnicas e tecnológicas para permitir a sustentabilidade no cenário global (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2023).

Durante o curso, foram estudados diversos pontos importantes para a formação pedagógica, consolidando as vivências e reflexões críticas da prática docente, planejamentos de aula e avaliações dos processos de ensino aprendizagem para a atuação como docente, os quais foram fundamentais para futuras transposições do estagiário como professor.-

No último Estágio Supervisionado de Ensino – ESE III, foi o momento de unir as experiências anteriores e transpor os saberes docentes. O conhecimento pedagógico do conteúdo, as metodologias de ensino aprendizagem, as etapas da aula foram conhecimentos possíveis de serem implementados em sala de aula, vindo ao encontro com as ideias de Tardif (2008), quando considera a prática como meio de formação profissional.

As turmas que atuei como professor estagiário seguiam um padrão típico dos cursos técnicos do Colégio Politécnico da UFSM, principalmente considerando os de formação agrícola, com diversidade etária, de gênero e experiência pregressa com o meio em questão. Em média, as turmas eram constituídas por 15 a 20 alunos, com distintas experiências profissionais e de vida, dentre os quais eram notórios os mais engajados, que

realizavam perguntas mais complexas, assim como os mais jovens buscando informações mais simples, tendo em vista a menor experiência com as temáticas estudadas.

De modo geral, os alunos demonstravam maior participação e engajamento quando eram propostas dinâmicas diferentes da aula expositiva dialogada. Nesse contexto, destacam-se os momentos práticos, que se mostraram essenciais e mais eficazes para a consolidação dos conteúdos trabalhados. Isso se justifica, sobretudo, pelo fato de que será por meio dessas vivências que os futuros técnicos aplicarão o conhecimento adquirido, seja na resolução de problemas, na otimização de processos ou na busca por maior lucratividade no contexto da produção rural.

A aula prática, portanto, configurava-se como o ponto alto dos encontros, pois promovia maior interação, participação ativa dos estudantes, esclarecimento de dúvidas e, principalmente, a visualização concreta da aplicação dos conceitos teóricos no cotidiano profissional do técnico.

Foi possível observar uma diferença significativa entre o planejamento inicial e o que efetivamente se desenvolveu ao longo dos encontros. Essa experiência evidenciou a importância de estruturar bem o alicerce dos planos de aula, ao mesmo tempo em que se mantém a flexibilidade necessária para ajustar a condução da aula conforme o ritmo do conteúdo e o acompanhamento da turma. Além disso, um planejamento consistente favorece o aproveitamento das participações dos alunos, que podem ser incorporadas como elementos complementares à aula, contribuindo para maior engajamento e retenção da atenção. Nesse sentido, a elaboração de estratégias diversificadas como o uso de mapas mentais, resolução de problemas, nuvens de palavras e desenvolvimento de projetos de ensino mostrou-se fundamental, considerando o perfil dos estudantes.

Entre as turmas, também foi possível observar diferenças significativas, especialmente ao comparar os grupos do período diurno e noturno. Nas aulas noturnas, evidencia-se o desgaste dos estudantes, que, em sua maioria, chegam após uma longa jornada de trabalho. Diante desse contexto, torna-se indispensável o uso de estratégias didáticas que favoreçam a atenção, o engajamento e a participação, tornando as aulas mais dinâmicas e aplicadas à realidade dos alunos.

Nesse sentido, a transposição didática assume papel central, pois exige do professor a capacidade de adaptar o conteúdo técnico-científico às condições concretas da turma, tornando-o acessível e significativo mesmo em situações de cansaço e limitações de tempo e energia. Assim, configura-se como uma responsabilidade docente conciliar o nível de acompanhamento possível pelos estudantes com o conteúdo previamente planejado, garantindo o desenvolvimento dos objetivos propostos dentro do tempo disponível no semestre letivo, sem comprometer a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Durante o desenvolvimento das aulas foi possível observar momentos de dispersão dos estudantes, especialmente relacionados ao uso de celulares e à ocorrência

de conversas paralelas. Diante dessas situações, buscava-se retomar a atenção da turma por meio do aumento da interação, utilizando abordagens mais dinâmicas e retomando o conteúdo em estudo. Além disso, como estratégia para minimizar tais dispersões, eram propostos intervalos breves e incentivada a movimentação dos alunos, permitindo que se aproximassem para observar mais de perto os equipamentos durante a exposição teórica. Essas ações contribuíam para tornar a aula mais participativa e favorecer o reengajamento dos estudantes no processo de aprendizagem.

A experiência vivenciada no curso de formação de professores para a educação profissional mostrou-se fundamental para a compreensão da relevância da formação docente, especialmente no que se refere à atuação diante de alunos com diferentes faixas etárias, formações prévias e trajetórias educacionais. Esse contexto evidencia a necessidade de preparo contínuo para a docência, aliado à capacidade de adaptação às especificidades do público atendido.

Nesse sentido, destaca-se também a importância da transposição didática, entendida como o processo de transformação do conhecimento técnico-científico em conteúdos acessíveis e significativos para os estudantes, conforme proposto por Yves Chevallard (1991). Tal competência torna-se essencial para garantir que o ensino seja efetivo, promovendo a articulação entre teoria e prática e favorecendo a construção do conhecimento de forma contextualizada e aplicável à realidade profissional dos alunos.

Referências bibliográficas

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.

CHEVALLARD, Yves. La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCFormação). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 abr. 2020.

SILVA, João da. Didática na educação profissional. São Paulo: Editora X, 2020.

TARDIF, Maurice. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. In: **Encontro Nacional de didática e prática de ensino**, 14. Anais... Porto Alegre, PUC-RS, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Projeto pedagógico do curso, **Programa especial de graduação de formação de professores para a educação profissional**, 2023.

LA ALFABETIZACIÓN LABORAL EN URUGUAY: CONTINUIDADES, TENSIONES Y DESAFÍOS. MIRADAS DESDE EL PLAN 2007 AL FPB 2025

Ana Laura Muñoz Díaz[1]

Tema, problema, objeto

Introducción

La alfabetización laboral en Uruguay surge en el cruce entre las transformaciones del mundo del trabajo y las políticas públicas de inclusión educativa. Su institucionalización se vincula al Plan de Formación Profesional Básica (FPB) desde 2008, con la creación de la Unidad de Alfabetización Laboral (UAL) como dispositivo pedagógico específico (Da Luz, 2017).

Desde su origen, la AL se concibe más allá de la formación técnica, orientada a la formación de sujetos capaces de comprender e intervenir en el mundo del trabajo, articulando dimensiones educativas, sociales y ciudadanas.

Objetivo general:

Reconstruir el proceso histórico y conceptual de la alfabetización laboral en el marco del FPB, y analizar la relevancia de retomar el marco conceptual del Plan 2007 en el contexto de la reformulación del FPB 2025, identificando continuidades, tensiones y desafíos en las políticas y prácticas educativas actuales.

Objetivos específicos

- Analizar los fundamentos teóricos y pedagógicos que sustentaron la alfabetización laboral en el Plan FPB 2007.
- Describir la evolución histórica de la alfabetización laboral en el FPB, considerando sus principales transformaciones y contextos de implementación.

1 Educadora Social (CENFORES) Maestranda Psicología y Educación UDELAR. Docente (DGET-UTU) y Docente de educación Social IFES. Integrante del equipo de coordinación del Departamento de Alfabetización Laboral Dirección técnica de gestión Académica

Principales datos y discusión

Surgimiento y evolución

En sus inicios, la alfabetización laboral se orientó a que las y los estudiantes adquirieran herramientas para "leer y escribir la cultura del trabajo", integrando saberes técnicos y sociales mediante metodologías participativas.

Entre 2009 y 2011 se produjo un cambio significativo hacia una planificación más flexible, centrada en el proyecto de vida de los estudiantes y en el trabajo como derecho. En este período se consolidaron ejes como ciudadanía y derechos humanos, junto con herramientas como el mapeo productivo.

La UAL se consolidó como un dispositivo educativo basado en tres dimensiones: trabajo con estudiantes, articulación territorial y trabajo interdisciplinario. Desde esta perspectiva, el trabajo se entiende como una relación social compleja, promoviendo una mirada crítica sobre desigualdad y precarización.

Transformaciones recientes

El Plan FPB 2021 introdujo cambios relevantes, sustituyendo la UAL por el Proyecto Educativo Singular (PES) y reconfigurando el rol docente hacia referentes educativos. El enfoque por competencias priorizó habilidades socioemocionales y la empleabilidad.

Si bien se mantuvieron principios como la centralidad del estudiante, este giro generó tensiones, especialmente por el desplazamiento de una perspectiva crítica hacia una más adaptativa.

En el FPB 2025 se propone recuperar aspectos centrales del enfoque original, como la dimensión colectiva, el trabajo como derecho y el taller como espacio pedagógico. Se reinstala además la alfabetización laboral y el trabajo en dupla docente.

Marco conceptual

La alfabetización laboral se sustenta en una pluralidad de tradiciones teóricas que confluyen en una concepción integral de la educación, una cierta superposición de capas teóricas que van dando fundamento a un dispositivo en construcción. Entre estas conceptualizaciones se destacan la educación popular, la educación social y la pedagogía crítica.

En la tradición uruguaya, los aportes de Pedro Figari (2009) resultan fundamentales. Su propuesta de educación integral, orientada a superar la dicotomía entre trabajo manual e intelectual, plantea que el aprendizaje debe articular pensamiento y acción. Esta perspectiva se expresa en la idea de formar sujetos capaces de comprender y transformar los procesos productivos, y no meros ejecutores de tareas.

Por su parte, la pedagogía histórico-crítica de Dermeval Saviani (2019) aporta una comprensión del trabajo como principio educativo y de la educación como práctica social vinculada a las condiciones materiales de existencia. Desde este enfoque, la formación debe orientarse hacia el desarrollo omnilateral del sujeto, articulando saberes técnicos y conciencia crítica. (Teixeira da Silva, L. 2019)

En contraposición a enfoques como la teoría del capital humano y la pedagogía de las competencias (que tienden a reducir la educación a la empleabilidad), la alfabetización laboral propone una formación que articula conocimiento, trabajo y ciudadanía, orientada a la emancipación de los sujetos.

Asimismo, la influencia de Paulo Freire (1987) resulta central en la dimensión metodológica. La alfabetización laboral retoma la problematización, la desnaturalización y la concienciación como ejes del proceso educativo, entendiendo el aprendizaje como un acto de conocimiento y transformación.

El taller como metodología

El taller es un dispositivo central, ya que permite articular teoría y práctica mediante la participación activa de los estudiantes. Favorece aprendizajes significativos, el trabajo colectivo y el desarrollo de capacidades críticas.(Cano 2012)

Además, posee una dimensión transformadora, orientada no solo a la adquisición de conocimientos, sino también a la construcción de subjetividades y prácticas sociales. (Acosta, B. Camors, J. 2003)

Relevancia del Plan 2007 en el FPB 2025

Retomar el marco conceptual del Plan 2007 implica recuperar una concepción del trabajo como derecho.

Reinstala la centralidad de la formación integral, entendida como articulación de dimensiones cognitivas, sociales, éticas y políticas. Frente a la fragmentación curricular y el énfasis en competencias aisladas, el enfoque del Plan 2007 ofrece una mirada más compleja y situada.

Asimismo, fortalece la dimensión colectiva y territorial de la educación y revaloriza el rol docente como práctica crítica.

Sin embargo, esta recuperación debe actualizarse considerando desafíos actuales como el avance tecnológico, la IA, la digitalización y las nuevas desigualdades.

Síntesis final

La alfabetización laboral en Uruguay se ha consolidado como un campo educativo clave para articular educación y trabajo desde una perspectiva crítica.

Las transformaciones recientes han generado tensiones, pero también abren oportunidades. En este sentido, el FPB 2025 permite resignificar los fundamentos del Plan 2007, reafirmando la educación como derecho y promoviendo propuestas pedagógicas orientadas a la inclusión y la justicia social.

Bibliografía

Acosta, B. Camors, J. (2003) "Formulación, diseño y evaluación de proyectos" Montevideo. INAME. CENFORES

Cano, A.(2012)"La metodología de taller en los procesos de educación popular" Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales 2 (2), 22-51. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf

CETP UTU. (2020). Orientaciones para actividades UAL FPB.

CETP. (s.f.). Temas de la alfabetización laboral.

Da Luz, L. (2017) En el Documento de Trabajo Nro.3 – Serie Educación y Trabajo. Jornada Presentación de la Caja de Herramientas de la Alfabetización Laboral. Compilado de Exposiciones de la Jornada Caja de Herramientas de la Alfabetización Laboral realizado el 12 de abril 2016. Montevideo- Uruguay. CETP.-UTU Programa Planeamiento Educativo – Dpto. de Alfabetización laboraL

Da Luz, L., Liberman, B., & Casulo, I. (2008). Unidad de Alfabetización Laboral. En: Formación Profesional Básica. Plan 2007. Tomo 1. CETP-UTU.

Delors, J. (org.). Educação: um tesouro a descobrir. 10 ed. São Paulo, Cortez/Brasília, MEC/UNESCO, 2006.

Duarte, N. (1998). Crítica às pedagogias do aprender a aprender. Campinas: Autores Associados.

Duarte, N. (2006). Vigotski e o aprender a aprender. Campinas: Autores Associados.

Egg, A. Aguilar, M. (2005)"Cómo elaborar un proyecto"Ed.18- Lumen HVMANITAS Bs. As.

Egg, A. Aguilar, M. (1991) El taller una alternativa de renovación pedagógica. Magisterio del Río de la Plata. Bs. As.

Frigotto, G. (1984). A produtividade da escola improdutiva. São Paulo: Cortez.

Ramos, M. (2010). Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz.

Saviani, D. (2008a). História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados.

Saviani, D. (2009). Escola e democracia. Campinas: Autores Associados.

Saviani, D. (2019). El neoproductivismo y sus variantes: neoescolanovismo, neoconstructivismo, neotecnicismo (1991-2001). Documento de trabajo n.o 5. Serie Educación y Trabajo. Universidad del Trabajo del Uruguay. Programa Planeamiento Educativo. Departamento de Alfabetización Laboral. https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamientoeducativo.utu.edu.uy/files/2020-09/Documento%20N%C2%B0%205%20El%20Neoproductivismo%20y%20sus%20variantes.pdf

Teixeira da Silva, L. (2019) Didática Coerente com a Pedagogia Histórico-Crítica: Elementos de Aproximação da Educação do Jovem Adulto Trabalhador 1a reimpressão: abril de 2019. RPC Editora. Rio de Janeiro, Brasil.

Ubal, M. (2009). Tras la huellas de Figari. Un plan con identidad y enraizado en una tradición. Anep-Utu. http://figuras.liccom.edu.uy/_media/figari:otros_documentos:ubal_marcelo_tras_las_huellas_de_figari._un_plan_con_identidad_y_enraizado_en_una_tradicion.pdf

HACIA UNA POLÍTICA DE EXTENSIÓN EN LA EDUCACIÓN DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN TÉCNICA-PROFESIONAL - UTU

Palabras clave: Educación, Extensión, Innovación, Desarrollo

Categoría: Análisis de experiencias.

Eje temático: Análisis de experiencias y Prácticas en la EPTT

Franco Nerone[1]

Tema:

El siguiente trabajo pretende compartir el análisis de la experiencia de los últimos años del desarrollo de la extensión y la vinculación con el medio, desde la educación técnica profesional de la Dirección General de la Educación Técnico Profesional DGETP-UTU, y los desafíos actuales que se proyectan con el surgimiento de los NODOS de innovación.

Objetivo general:

- Analizar la reciente experiencia del desarrollo de la extensión de la DGETP-UTU.

Objetivos específicos:

- Conceptualizar la función de la extensión y vinculación con el medio.
- Revisar la experiencia de extensión de la DGETP-UTU como práctica pedagógica.
- Identificar posibilidades y limitaciones de la política actual de extensión e innovación para la DGETP-UTU.

Indicadores de referencia teórica:

Para comenzar a abordar la función de extensión, será necesario repasar algunos conceptos más generales, basados en la tradición de las universidades latinoamericanas y específicamente del Uruguay. Dentro de la literatura que aborda la temática, existe un marco conceptual que sitúa el ejercicio de la extensión como una de las tres misiones de las Universidades junto a la enseñanza e investigación.

> si hablamos de enseñar, resolver problemas y cooperar con otros actores, nuestra temática puede reformularse en una terminología latinoamericana clásica: estamos hablando de enseñar, de investigar y de lo que en América Latina se llama extensión, las

1 Lic. en Ciencia Política y Sociología (UNILA). Integrante del DAL-DTGA-DGETP-UTU. franerone@gmail.com

> tres misiones clásicas de la Universidad Latinoamericana surgida del Movimiento de la Reforma Universitaria (Arocena, Bortagary, Sutz, p.4)

Durante la primera mitad del S.XX la "misión" de extensión se desarrolló en América Latina mediante la difusión de oferta cultural y la colaboración con los sectores más desfavorecidos. La extensión entonces, se comprende originariamente como la realización de actividades con y en el medio social de un determinado territorio. La concepción de la extensión en el Uruguay, ha adoptado diferentes enfoques para implementar en la práctica el relacionamiento con el medio productivo, social y comunitario. Menoni, Flores (2023) indican que la propuesta de integralidad que las Universidades han buscado, en relación al vínculo de los sujetos con el medio que los rodea, ha articulado diferentes modelos, detrás del objetivo de curricularizar la extensión. Desde la noción de la "docencia en comunidad" (Carlevaro, 1972), el modelo de extensión crítica de la perspectiva de Paulo Freire, y la tradición reformista basado en prácticas de asistencia y transferencia, en relación a la identificación de problemas centrales nacionales. Estas concepciones parten del carácter pedagógico de la extensión como ámbito y medio para la formación universitaria.

Si bien en nuestro país se ha logrado estabilidad macroeconómica y avances sociales, existen condiciones estructurales que han limitado el crecimiento; la matriz agroexportadora, la baja productividad e industrialización, concentración de la inversión en Investigación y Desarrollo (I+D), y una escasa transferencia del conocimiento generado, al abordaje de problemas reales del sector productivo. El nuevo escenario que se plantea es que la generación de ese conocimiento y la implicancia del centro educativo en el territorio, colabore e interactúe en formato de cuádruple hélice: academia, sector productivo, sociedad civil y gobierno, mediante la ejecución de investigación aplicada y la extensión orientada hacia los procesos de innovación y el uso de la tecnología. El desafío que se presenta es posicionar a la UTU como un agente estratégico de un modelo nacional de desarrollo económico y social, basado en conocimiento, innovación y sostenibilidad.

> La innovación se concibe como un proceso interactivo donde adquiere importancia los flujos de conocimiento entre los agentes. El carácter interactivo de los procesos de aprendizaje no son individuales se hallan enmarcados en contextos sociales, organizacionales, sectoriales y regionales específicos. (Casalet. 2012, pág.6)

La innovación se comprende como un medio para transformar el conocimiento en valor, que puede ser social, cultural, económico o ambiental. El objetivo es que ese valor sea adoptado por el territorio, en virtud de favorecer la inclusión, la equidad y la sostenibilidad. En este sentido podemos interpretar que la innovación requiere de la mirada y participación de diversos actores para que los procesos puedan desarrollarse.

Principales datos y discusión:

La extensión dentro de la Dirección General de Educación Técnica Profesional (DGETP-UTU) se ha desarrollado desde diferentes contextos históricos, adoptando

metodologías diversas que han resultado en un importante caudal de experiencias que permitieron realizar un nexo sostenido entre educación, trabajo y sociedad civil.

Existen investigaciones y recopilaciones realizadas (Heugerot, 2014) sobre las primeras experiencias asociadas a una idea de acercamiento de educación técnica con el sector productivo, que provienen de la primera mitad del S. XX. Las mismas estaban enmarcadas en generar instancias de aprendizaje en "hábitos de trabajo" para los estudiantes en contextos reales de trabajo, que permitieran a su vez una posterior y eficiente inserción en el mercado laboral.

El Departamento de Alfabetización Laboral (DAL) de la Dirección Técnica de Gestión Académica (DTGA) - DGETP-UTU, ha desarrollado experiencias de trabajo en territorio, en el formato de "Plan de Integración" con la elaboración de los Mapeos Productivos. Estas elaboraciones apuntaban al análisis sectorial de un territorio determinado, con el objetivo de aportar conocimiento y reflexiones, enfocado en la relación educación y trabajo.

> El DAL plantea la extensión como una función clave en el proceso de aprendizaje de los alumnos basada en la problematización de vivencias y experiencias de trabajo entre estudiantes, docentes y medio productivo. Las actividades de extensión implican expandir el aula al sector productivo y situar territorialmente los problemas. (CETP-UTU, 2019. p.15)

Dichos antecedentes del DAL han posicionado la concepción de extensión como la construcción de un sujeto que interactúa con el medio que lo rodea, para transformar su propio entorno de trabajo. En la práctica de la extensión, de acuerdo a las tradiciones de nuestro país, se realizan acciones que buscan integrar la comunidad con el "quehacer" educativo. Esto supone un espacio abierto e interdisciplinar con una lógica flexible e integrada, donde el aprendizaje se construye también en actividades de taller, salidas, proyectos y articulaciones con la comunidad. Esta organización del tiempo educativo refuerza una concepción de la formación basada en la integralidad y en la relación educación–trabajo, anticipando formas de trabajo interdisciplinario que luego serán retomadas en la creación de las Unidades de extensión.

En el marco de las líneas prioritarias de la presente administración de la institución, en relación a fortalecer la Educación Media Superior (EMS) y la Educación

Terciaria (ET), en los Polos Educativos Tecnológicos (PET)[2] y los NODOS[3] de Innovación, la descentralización en los Campus Regional de Educación Tecnológica (CRET)[4], la profesionalización y la formación de los estudiantes para el mundo laboral y productivo; es que se configura un nuevo rol para las Unidades de Extensión (UE), sin dejar de lado una identidad marcada por las experiencias y las producciones realizadas.

Esto implica que las UE trabajen en la construcción de vínculos con los actores territoriales para la facilitación de construcción de problemas, del diseño, implementación y evaluación de proyectos de extensión de docentes y estudiantes. En este sentido las UE desarrollan la función de facilitación de la extensión, para fortalecer una red de actores, de las que el PET y NODO o la Escuela es parte, sobre la que se impulsa la investigación aplicada y la extensión.

Este trabajo alimentará un banco de problemas, que será recopilado con los actores del territorio, comunidad educativa, sociedad civil y gobierno, para pensar en posibles implementaciones de soluciones reales que generen innovaciones en el territorio. Se plantea el objetivo de prototipar soluciones piloto que den cuenta de los procesos y así contribuir al desarrollo con una mirada de innovación y transferencia real del conocimiento. Se aspira que los proyectos finales de egreso de los cursos de EMS y las carreras de ET puedan direccionarse en este sentido con el objetivo de materializar el conocimiento co-construido.

Síntesis y consideraciones finales:

Para la DGETP-UTU se plantea entonces, el desafío de realizar extensión en tres niveles: docencia y estudiantes (prácticas, proyectos formativos y créditos), la investigación aplicada (validación de prototipos, ensayos, servicios tecnológicos), y el extensionismo para la facilitación y acompañamiento en el territorio.

El potencial aplica a la necesidad de realizar la extensión con innovación a partir del encuentro y la co-construcción entre la oferta (Universidades, Laboratorios, Centros

2 Los Polos de Educación Tecnológica (PET) de UTU, funcionan como centros de referencia regionales, para la construcción, intercambio y socialización del conocimiento con todos los centros educativos y la comunidad en general. Desarrollan Educación, Investigación y Extensión y contribuyen al desarrollo de los territorios donde están insertos. Desarrollan áreas específicas según fortalezas y proyecciones productivas de la zona donde están ubicados y contribuyen al desarrollo de nuevos emprendimientos productivos a nivel local.

3 Un nodo de innovación es un espacio de colaboración que conecta diversos actores (empresas, trabajadores, universidades, centros de investigación, emprendedores) para impulsar la creatividad y desarrollar soluciones tecnológicas innovadoras. Su fin es fomentar la innovación abierta, generando valor y resolviendo problemas complejos de forma conjunta.

4 Un Campus de Educación Tecnológica es el conjunto de centros educativos de UTU en el marco de una región. Son parte del proceso de descentralización para que la Educación Técnico Tecnológica Profesional asuma el desafío de articular ciencia y tecnología para favorecer la integración social, el respeto a la diversidad cultural, la igualdad de oportunidades, el crecimiento económico, la sustentabilidad y soberanía nacional.

de investigación) y la demanda (por parte del sector productivo, organizaciones sociales, Estado, etc) de conocimiento traducido en tecnología para la resolución de problemas. De esta forma se necesita comunicación entre la oferta de conocimiento académico (enseñanza) y el conocimiento tácito de los sectores territoriales, para que se puedan identificar problemas a ser abordados en proyectos de los estudiantes. La extensión se traduce entonces, como el encuentro de todas estas partes en dónde se daría lugar a los procesos de innovación. Se aspira a generar una innovación abierta que establezca una red de NODOS a nivel nacional, que pueda potenciar sistémicamente el diálogo entre las experiencias de extensión. La descentralización de la UTU en todo el país, es un componente clave para pensar en un fructífero desarrollo de esta visión. Para ello es necesario identificar las potencialidades y limitaciones de cada Escuela y fomentar el diálogo con otras instituciones/universidades y realizar un proceso de generación de capacidades.

Referencias bibliográficas

Arocena, R. (2011). Curricularización de la extensión: ¿Por qué? ¿Cuál? ¿Cómo? Integralidad: Tensiones y perspectivas. Cuadernos de Extensión n.o 1 (9-17). Montevideo: CSEAM.

Arocena, R., Bortagary, I., Sutz, J. (2008). Reforma Universitaria y desarrollo. Montevideo.

Arocena, R., Sutz,J. (2003). Subdesarrollo e innovación. Navegando contra el viento. Montevideo.

Cano Menoni, A., Flores, Matías G. (2023) Tendencias de la Extensión Universitaria en América Latina: Chile, México, Uruguay y redes regionales. IC VOL. 10 n.º 1. ISSN 2301 - 0118

Carlevaro, P. ([1972] 2019). Postulados del decano Pablo Carlevaro sobre la discusión del anteproyecto de asistencia y educación integral de la Facultad de Medicina. En Carlevaro, la Universidad querida. Montevideo: Oficina del Libro FEFMUR.

Casalet, M. (2012). Las relaciones de colaboración entre la universidad y los sectores productivos: una oportunidad a construir en la política de innovación. Capítulo 4 en Dilemas de la innovación en México: Dinámicas sectoriales, territoriales e institucionales. Primera Edición. Editores: Alfredo Hualde, Daniel Villavicencio, Jorge Carrillo.

CETP.-UTU Programa Planeamiento Educativo – Dpto. de Alfabetización laboral (2019) Documento de Trabajo Nro.6. Material de Apoyo para el desarrollo del Mapeo Productivo en el Marco del Plan de Integración.

Costamagna, P. y Larrea, M (2019). Actores facilitadores para el desarrollo territorial. Editores: Orkestra-Instituto Vasco de Competitividad.

DGETP. Departamento de Alfabetización Laboral. (2021) Proyectos Territoriales de Extensión. Planeamiento Educativo.

Heugerot, C. (2014). La difícil relación entre empresarios y educación técnica en Uruguay, un analizador que insiste. Cristina Heuguerot. Revista Encuentros Latinoamericanos Montevideo, Vol. VIII, nº 1. (pp. 151-180).

RELATO DE UMA REVISÃO DE ESCOPO SOBRE PROJETOS INTEGRADORES: TECNOLOGIAS DIGITAIS E DISPERSÃO TERMINOLÓGICA NA EPT

RELATO DE UNA REVISIÓN DE ALCANCE SOBRE PROYECTOS INTEGRADORES: TECNOLOGÍAS DIGITALES Y DISPERSIÓN TERMINOLÓGICA EN LA EPT

Categoria (item 3.3) – Simpósio Temático (item 4.0)

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Tecnologias Digitais; Projetos Integradores; Metodologia da Pesquisa.

Palabras-clave: Educación Profesional y Tecnológica; Tecnologías Digitales; Proyectos Integradores; Metodología de la Investigación.

Juliana Asevedo Alves[1]

Alejandro Javier Lezcano Schwarzkopf[2]

I. Introdução

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Ensino Médio Integrado (EMI) busca superar a dualidade entre trabalho manual e intelectual por meio de formação humana integral. Os Projetos Integradores (PIs) podem viabilizar uma integração curricular a fim de superar essa fragmentação do conhecimento e promover a politecnia (FRIGOTTO et al., 2010; SAVIANI, 2007). a relevância dessa temática contrasta com a dificuldade de mapear sua produção científica. Uma revisão de escopo inicial evidenciou potencial dispersão terminológica, na qual o termo 'Projeto Integrador' coexiste com variantes como 'Projetos de Ensino-Aprendizagem' e 'Prática Profissional Integrada'. Essa inconsistência pode ocultar estudos relevantes e gerar viés de seleção, o que conduz ao seguinte problema: como assegurar o rigor metodológico e a exaustividade do estado do conhecimento na EPT diante de tamanha variação terminológica?"

II. Objetivos:

Geral: Relatar a experiência de pré-validação de descritores e o uso de recursos tecnológicos digitais como apoio na transição de uma revisão de escopo para uma revisão sistemática sobre Projetos Integradores (PIs).

1 Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica na UFSM. juliana.asevedo@acad.ufsm.br

2 Doutor em Sociologia (UFRGS). Professor no Colégio Politécnico da UFSM. alejandro@politecnico.ufsm.br

Específicos: a) Descrever o papel do *NotebookLM* na organização de dados e na identificação de padrões terminológicos; (b) Analisar a viabilidade do *software Rayyan* como estratégia de rigor e otimização metodológica para a triagem e extração de grandes volumes de dados.

III. Referencial Teórico

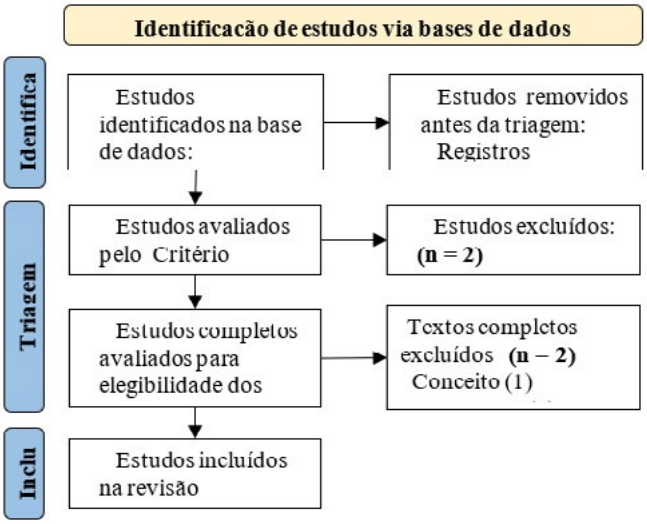
O trabalho fundamenta-se nas concepções de Frigotto et al. (2010) e Saviani (2007) sobre formação humana integral e politecnia. Metodologicamente, apoia-se no protocolo PRISMA-ScR de Tricco et al. (2018), ressaltando que a integração de ferramentas tecnológicas digitais, possibilita maior eficiência, melhor gerenciamento, autonomia acadêmica e rigor científico indispensável às pesquisas.

IV. Procedimentos Metodológicos.

Trata-se de um relato de experiência descritivo-reflexivo (GIL, 2022; SCHÖN, 2003), sobre o percurso metodológico de uma *Scoping Review (ScR)* em fase de validação por pares. O estudo seguiu as diretrizes propostas por Tricco et al., 2018).

- **Estratégia PCC:** A definição do escopo considerou o mnemônico PCC: População (Comunidade escolar da EPT); Conceito (Projetos Integradores); Contexto (Cenário brasileiro pós-2017 até 2025).
- **Fluxo de Seleção:** A busca na base Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), resultou em 14 resultados identificados. Após a aplicação dos critérios de elegibilidade, a amostra final consolidou-se com a seleção de 09 estudos para a análise final. O percurso de seleção e os critérios de exclusão estão detalhados na Figura 1.

Figura 1: Fluxograma (PRISMA-ScR)



Fonte: Adaptado de Page et al. (2021) pelos autores.

- **Extração Assistida:** Para viabilizar o tratamento dos dados e otimizar processos extensos de análise, utilizou-se o *NotebookLM.* A ferramenta auxiliou na análise semântica e no mapeamento de sinônimos dos estudos, permitindo identificar núcleos de sentido e variações de nomenclaturas de forma ágil, com posterior validação humana para garantir a fidedignidade dos achados.
- **Prospecção:** Planeja-se empregar o *software Rayyan* na futura revisão sistemática, a fim de gerenciar o aumento do volume de dados com acessibilidade e precisão, preservando o rigor metodológico sem comprometer a diligência necessária.

V. Principais Dados e Discussão

A experiência demonstrou que a utilização de descritores sem pré-validação pode silenciar produções relevantes. Ao constatar que, apenas na BDTD, os 14 resultados iniciais já revelavam uma pluralidade de nomenclaturas, observou-se que a testagem conjunta desses novos termos elevou substancialmente o quantitativo de achados. Esse cenário gerou reflexões sobre a sustentabilidade da pesquisa, visto que um volume expressivo de dados pode inviabilizar uma triagem exaustiva, induzindo a análises superficiais ou a descontinuidade do percurso sistemático.

Nesse contexto, a integração de tecnologias digitais de suporte, como o *NotebookLM*, permitiu uma triagem mais ágil: a ferramenta não substitui o olhar analítico, mas otimizou a organização do *corpus* e preservou a integridade dos dados. A necessidade de expansão da amostra direcionou a prospecção para o *software Rayyan*, ferramenta reconhecida por oferecer triagem cega, resolução de conflitos e acessibilidade via leitores de tela. Tais recursos garantem a rastreabilidade total do processo e sustentam o rigor, a transparência e o uso ético das tecnologias digitais na pesquisa científica.

Quadro 1 - Nomenclaturas associadas ao Projeto Integrador (PI)

Estudo (ano)	Nomenclaturas / Termos Utilizados	Contexto e Aplicação Institucional
Dissertação (2018)	Projeto Educacional; Projeto de Pesquisa.	Iniciação científica e empreendedorismo.
Dissertação (2020)	Projeto de Ensino-Aprendizagem; Projeto de Ensino Interdisciplinar.	Integração base comum e técnica
Dissertação (2020)	Prática Profissional Integrada (PPI)	Termo “guarda-chuva” normativo da Rede Federal;
Dissertação (2023)	Projeto Integrado; Núcleo Estruturante Articulador.	Eixo curricular normatizado
Tese (2024)	Práticas Integradoras ; Atividade Acadêmica Específica.	Orientação coletiva
Tese (2024)	Oficina de Integração; Oficinas Integradoras; Ações Didáticas Integrativas.	Discussão docente e intersecção curricular

Estudo (ano)	Nomenclaturas / Termos Utilizados	Contexto e Aplicação Institucional
Dissertação (2024)	Práticas Pedagógicas Integradoras ; Projeto de Ensino.	Ações de campo vinculadas à extensão e agroecologia.
Dissertação (2025)	Projeto Integrado	Matrizes curriculares disciplinares
Tese (2025)	Projeto Interdisciplinar; PI I (PTCC) e PI II (DTCC); PIM	Organização TCC (Escolas Técnicas).

Fonte: Elaborado pelos autores (2026)

A diversidade de termos confirma que o rigor na pesquisa reside na precisão da estratégia metodológica, e não meramente no volume de leitura. A prospecção do *Rayyan* surge como resposta a necessidade de gerenciar o quantitativo de análises, pois sua interface acessível e seus mecanismos de triagem asseguram que a futura revisão sistemática seja robusta, e plenamente replicável.

VI. Considerações Finais

A *Scoping Review (ScR)* cumpriu o protocolo prévio e atuou como um "teste de estresse" para os descritores, revelando uma dispersão terminológica que poderia comprometer uma Revisão Sistemática. Ressalta-se a importância do uso ético de tecnologias digitais e de *softwares* especializados em estrita consonância com as diretrizes metodológicas, o que permite a realização de um mapeamento do estado do conhecimento com transparência e rigor.

Desse modo, a transição para a Revisão Sistemática, mediada por ferramentas como o *software Rayyan*, demonstra potencial para a construção de um estado da arte robusto e sistematizado, capaz de oferecer subsídios sólidos para o fortalecimento das práticas pedagógicas no Ensino Médio Integrado.

Referências Bibliográficas

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). Série Trabalho e Educação: produção de conhecimento de ensino médio integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2010.

GIL, Antonio C. Como elaborar projetos de pesquisa. 7. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2022. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br>. Acesso em: 23 abr. 2026.

GOOGLE. NotebookLM. 2026. Disponível em: https://notebooklm.google/. Acesso em: 25 abr. 2026.

PAGE, Matthew J. et al. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. BMJ, London, v. 372, n. 71, p. 1-9, mar. 2021. Disponível em: <https://www.bmj.com/content/372/bmj.n71>. Acesso em: 22 nov. 2025.

RAYYAN. Rayyan — AI Powered Predictive Eligibility Screening. Versão 2024. Disponível em: https://www.rayyan.ai/. Acesso em: 25 abr. 2026.

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.

SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo. Porto Alegre: Penso, 2003. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br>. Acesso em: 23 abr. 2026.

TRICCO, Andrea C. et al. PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): checklist and explanation. Annals of Internal Medicine, v. 169, n. 7, p. 467–473, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.7326/M18-0850>. Acesso em: 25 abr. 2026.

STEM: CRITERIOS E INDICADORES DE CEIBAL QUE TRANSFORMAN AULAS

Cinthia Núñez[1]

Yennifer de los Santos[2]

Carolina Larronda[3]

Bruno Oliva[4]

Resumen: Ceibal se ha consolidado como una política de innovación educativa del Estado uruguayo, evolucionando desde la democratización del acceso a dispositivos hacia un modelo integral de educación pública digital. En este marco, el presente trabajo analiza el acompañamiento territorial de Ceibal como mediación estratégica para la apropiación de propuestas STEM en aulas de las jurisdicciones de Flores, San José, Rivera y Tacuarembó. Se sostiene que la labor de los referentes territoriales fortalece la implementación de criterios e indicadores de calidad vinculados con la interdisciplinariedad, la contextualización, la resolución de problemas y la integración ética de la tecnología. A partir de una rúbrica de progresión de cuatro niveles, se examinan dimensiones específicas STEM y ejes transversales como inclusión, ciudadanía digital y trabajo colaborativo. Los resultados muestran que el acompañamiento situado favorece la transformación pedagógica, aunque persiste como desafío el fortalecimiento de la matemática para modelar y decidir.

En conclusión, la experiencia de Ceibal evidencia que la innovación educativa requiere formación docente, mediación territorial y criterios de evaluación claros para consolidar prácticas auténticamente STEM.

Palabras clave: STEM, Ceibal, acompañamiento territorial, educación digital, Uruguay.

Tema

El tema central del trabajo es la relación entre el modelo de acompañamiento territorial de Ceibal y la transformación de las prácticas de aula mediante propuestas STEM. El objeto de estudio se concentra en la labor de los referentes territoriales en las

1 Licenciada en pedagogía. Referente de Tecnologías Educativas de Ceibal - Tacuarembó. cinunez@ceibal.edu.uy

2 Maestra Yenniffer de los Santos. Referente de Tecnologías Educativas de Ceibal - San José. ydelossantos@ceibal.edu.uy

3 Carolina Larronda. Referente de Tecnologías Educativas de Ceibal - Flores. clarronda@ceibal.edu.uy

4 Bruno Oliva. Referente de Tecnologías Educativas de Ceibal - Rivera. broliva@ceibal.edu.uy

jurisdicciones de Flores, San José, Rivera y Tacuarembó. El problema de investigación consiste en comprender de qué manera esta mediación situada contribuye a la apropiación de los marcos de evaluación STEM y al fortalecimiento de experiencias pedagógicas más integradas, contextualizadas e inclusivas.

Objetivo central y objetivos secundarios

El objetivo central consiste en evaluar la mediación estratégica del referente territorial y su incidencia en la aplicación de los marcos de evaluación STEM en las propuestas de Ceibal. Los objetivos secundarios son: definir el enfoque STEM desde la perspectiva institucional de Ceibal; implementar una rúbrica de progresión de cuatro niveles; garantizar la integración de dimensiones transversales como inclusión de género, ética y ciudadanía digital; e identificar el alcance de los indicadores de calidad en la práctica de los referentes territoriales.

Referencial teórico y procedimientos metodológicos

Desde Ceibal se concibe STEM como un enfoque interdisciplinario que integra ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, con énfasis en el uso significativo de la tecnología. Desde esta perspectiva, una propuesta STEM debe responder a situaciones auténticas, articular saberes de distintas áreas y promover procesos de investigación, diseño e iteración. A ello se incorporan dimensiones transversales vinculadas con la comunicación, el trabajo colaborativo, la inclusividad, la ética y la ciudadanía digital.

Los criterios, descripción y propósito se detallan en el siguiente cuadro.

Cuadro 1: Criterios para evaluar actividades

Categoría	Criterio	Descripción y Propósito
Criterios Específicos STEM (Técnicos)	Aplicación práctica y contextualizada	Enfocarse en situaciones del mundo real, permitiendo que los estudiantes resuelvan desafíos auténticos de su entorno con autonomía
	Integración interdisciplinaria	Lograr una interdependencia clara entre ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas; las disciplinas se entrelazan y no se trabajan como contenidos aislados
	Metodologías científicas y de diseño	Implementar procesos de investigación, construcción de prototipos e iteración (mejora continua) para resolver el desafío planteado
	Integración estratégica de la tecnología	Seleccionar y justificar el uso de herramientas (software y hardware) que aporten un valor añadido real a la investigación o creación.
	Matemática para modelar y decidir	Utilizar las matemáticas como herramienta indispensable para crear modelos de la realidad, analizar datos y fundamentar decisiones en evidencia cuantitativa

Categoría	Criterio	Descripción y Propósito
Criterios Generales (Dimensiones Transversales)	Comunicación y trabajo colaborativo	Fomentar el equipo con roles definidos, la gestión de conflictos y la comunicación de resultados en múltiples formatos y lenguajes técnicos
	Inclusividad y accesibilidad	Aplicar un diseño universal que elimine barreras de aprendizaje, con especial énfasis en la equidad de género y la participación de niñas y jóvenes
	Ética y responsabilidad social	Analizar críticamente el impacto ambiental, social y cultural de las soluciones, buscando siempre el bienestar colectivo
	Privacidad y ciudadanía digital	Promover el uso seguro de las tecnologías y la protección de datos personales e identidad digital de los estudiantes

Para evaluar estas actividades, se utiliza una rúbrica de progresión de cuatro niveles para cada criterio, que permite identificar desde instancias meramente informativas (Niveles 1 y 2) hasta aplicaciones prácticas autónomas y totalmente implementadas (Niveles 3 y 4)

En términos metodológicos, el trabajo se organiza a partir del acompañamiento territorial desarrollado por Ceibal. Este proceso incluye diagnóstico conjunto con equipos directivos, co-diseño de planes locales, talleres prácticos y articulación de eventos descentralizados. La evaluación de las experiencias se apoya en una rúbrica de cuatro niveles, diseñada para identificar trayectorias de desarrollo que van desde instancias informativas hasta aplicaciones autónomas y plenamente implementadas.

Principales datos y discusión

Durante 2025, en las cuatro jurisdicciones analizadas, se registró un promedio de 21 talleres e instancias formativas por referente. Estas acciones estuvieron dirigidas a docentes, equipos de dirección y estudiantes de formación docente, y abarcaron escuelas urbanas, rurales, liceos, institutos de formación docente y contextos de Educación Especial. La presencia en estos escenarios confirma la relevancia del criterio de inclusividad y accesibilidad dentro del enfoque institucional de Ceibal.

Los temas más frecuentes fueron inteligencia artificial, robótica y ciudadanía digital responsable. La discusión muestra que el acompañamiento territorial no se limita a una función técnica, sino que opera como mediación pedagógica y vínculo institucional. En este sentido, los referentes territoriales contribuyen a que las propuestas se adapten a las necesidades concretas de cada colectivo docente, favoreciendo una apropiación situada de las herramientas y marcos STEM. Sin embargo, el análisis también evidencia que la matemática para modelar y decidir constituye la principal área de oportunidad, ya que en varias experiencias todavía se observa un uso superficial de herramientas digitales, sin un aprovechamiento robusto del análisis de datos.

Consideraciones finales

El modelo de Ceibal fortalece la innovación educativa cuando articula formación docente, criterios claros y acompañamiento territorial sostenido. El referente territorial actúa como puente entre la política educativa y la práctica escolar, favoreciendo que el docente evolucione hacia un rol de facilitador de procesos de diseño, investigación e integración interdisciplinaria.

Asimismo, el trabajo evidencia que la transformación de las aulas no depende únicamente de la incorporación de tecnología, sino de su integración en un proyecto pedagógico con orientación ética, inclusiva y contextualizada. En este sentido, Ceibal se posiciona como una referencia regional en educación pública digital, al demostrar que la combinación entre criterios, indicadores y mediación humana puede generar cambios profundos y sostenibles en las prácticas educativas.

Referencias bibliográficas

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (2022). Marco curricular nacional (Versión 13, agosto 2022). ANEP. Recuperado el 28 de noviembre de 2025, de https://anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/doc-curriculares/generales/2025/MCN%202%20Agosto%202022%20v13.pdf

Ceibal. (s.f.). ¿Qué es Ceibal? Ceibal. Recuperado el 28 de noviembre de 2025, de https://ceibal.edu.uy/institucional/que-es-ceibal

Ceibal. (2025). Ceibal Contigo: Guía práctica de propuestas educativas 2025. Biblioteca País. Recuperado el 28 de noviembre de 2025, de https://bibliotecapais.ceibal.edu.uy/info/ceibal-contigo-guia-practica-de-propuestas-educativas-2025-00040057

Ceibal. (2025). STEM: definición, criterios e indicadores para la evaluación de actividades desde Ceibal. Plan Ceibal. Recuperado el 28 de noviembre de 2025, de https://documentos.ceibal.edu.uy/portal/2025/10/Analisis_Stem.pdf

¿POR QUÉ INVESTIGAR EN EL FPB? PRÁCTICAS, SUBJETIVIDADES Y ALFABETIZACIÓN LABORAL EN LA EDUCACIÓN TÉCNICA Y TECNOLÓGICA EN UTU

Palabras clave: Educación tecnológica; Formación Profesional Básica; Alfabetización Laboral; subjetividad; trabajo.

Categoría: Análisis de experiencias

Eje temático: Análisis de experiencias y Prácticas en la EPTT

Fernando Fucasta[1]

Liliana Testa[2]

Ana Muñoz[3]

Introducción

El FPB como problema teórico y campo de investigación

El presente trabajo se inscribe en el eje "Análisis de experiencias y prácticas docentes" y surge a partir de tres procesos de investigación de maestría[4] sobre la Formación Profesional Básica 2007 (FPB) de la Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP) – UTU. Estas investigaciones, están centradas en distintas dimensiones del programa: los proyectos de egreso, la alfabetización laboral y las trayectorias de los egresados, convergen en una inquietud común que es la necesidad de problematizar el FPB como objeto de conocimiento y no únicamente como dispositivo de política educativa.

Tema y objeto

El plan FPB 2007 surge en Uruguay como una respuesta a las dificultades estructurales de la educación media, particularmente las bajas tasas de egreso y las profundas desigualdades socioeconómicas que atraviesan las trayectorias educativas juveniles. En este contexto, el programa se configura como una alternativa de inclusión

1 Licenciado en Sociología (FCS, UdelaR). Integrante del Centro de Estudios de AFUTU.

2 Licenciada en Psicología (Facultad de Psicología, UdelaR), docente de Educación Media (DGETP) y Educación Primaria (DGEIP). Integrante del equipo del Programa de Educación Media de la Dirección General de Educación Técnico Profesional.

3 Educadora Social (CENFORES) docente de Educación Media (DGETP) y Docente de la formación en Educación Social IFES. Integrante del equipo del Departamento de alfabetización Laboral (DGETP)

4 Maestría de Psicología y Educación Facultad de Psicología, UdelaR,Uruguay

educativa que busca sostener el vínculo de los jóvenes con el sistema educativo formal (INEEd, 2020; INEEd, 2021; INEEd, 2024; de los Campos y Lasida, 2025).

Se entiende que el FPB habilita interrogantes de orden pedagógico, político y epistemológico. El problema que orienta este trabajo puede formularse del siguiente modo:¿Qué sentidos adquieren las prácticas educativas en el FPB en relación con la alfabetización laboral, la formación técnica y tecnológica, y la construcción de subjetividades juveniles? El objeto de estudio se centra en las prácticas educativas y las experiencias de los actores involucrados en el FPB, particularmente en: los proyectos de egreso (orientación Artes y Artesanías); la asignatura Alfabetización Laboral; y las trayectorias de egresados y egresadas.

Objetivo general: Analizar y problematizar el FPB 2007 como campo de investigación, a partir de la articulación entre prácticas educativas, alfabetización laboral y formación técnica y tecnológica en UTU.

Objetivos específicos:

- Comprender las experiencias y significados construidos por estudiantes, egresados y docentes en el FPB 2007.
- Analizar el papel de la alfabetización laboral como dispositivo pedagógico.
- Indagar en las tensiones entre formación técnica, integralidad educativa y producción de subjetividades.
- Reflexionar sobre los aportes del FPB 2007 al debate contemporáneo sobre educación y trabajo

Referencial teórico y metodología

El análisis se apoya en un marco teórico que articula perspectivas críticas sobre la relación entre educación y trabajo.

Por un lado, los aportes de Pedro Figari permiten cuestionar la histórica dicotomía entre trabajo manual e intelectual, proponiendo una concepción integral del hacer humano. La denominada "utopía figariana" se expresa en el FPB como una apuesta por una formación que articula técnica, creatividad y desarrollo subjetivo. Por otro lado, la pedagogía crítica de Paulo Freire aporta categorías centrales como la educación problematizadora, la praxis y la construcción de sujetos críticos, en contraposición a modelos educativos reproductores. Asimismo, el concepto de trabajo decente promovido por la Organización Internacional del Trabajo introduce una dimensión ética y política clave para pensar la alfabetización laboral, vinculada a derechos, dignidad y ciudadanía. En los trabajos de tesis también se retoman diversos enfoques[5] sobre subjetividad que

5 Se recurre a diversos enfoques en las tesis como ser lo aportados por Honneth (1997). Gonzalez Rey (1999)., Winnicott(1993),(Ferreira, 2021; Otormín, 2005; Novo, 2005; Zangaro, 2011) (Liberman y Pascual, 2014).

la entienden como una construcción sociohistórica, producida en la intersección entre condiciones materiales, discursos y experiencias educativas.

Las investigaciones que sustentan este trabajo se inscriben en un enfoque cualitativo, de carácter exploratorio e interpretativo.

Se emplearon diversas técnicas de producción de información: entrevistas en profundidad a egresados y egresadas,entrevistas a docentes y talleristas, análisis de documentos institucionales, y observación de prácticas educativas.

El énfasis está puesto en la reconstrucción de los significados que los actores atribuyen a sus experiencias, así como en el análisis de las prácticas como espacios de producción de subjetividad.

Principales datos y discusión- Sobre las tesis

Proyectos de egreso – Liliana Testa

La tesis analiza las prácticas educativas y experiencias de estudiantes y docentes en los proyectos de egreso del FPB 2007 (orientación Artes y Artesanías Figari, DGETP-UTU), en las cohortes 2022–2023. Se inscribe en el contexto de las dificultades estructurales de la educación media uruguaya, pero reconoce al FPB como una propuesta significativa para sostener la permanencia educativa de jóvenes en situación de vulnerabilidad socioeducativa.

El estudio destaca una propuesta pedagógica singular, basada en la integralidad y la interdisciplinariedad, donde el vínculo educativo —caracterizado por la cercanía, la exigencia y el cuidado— posiciona al estudiante como sujeto de posibilidad. Este enfoque se sustenta en una ética institucional vinculada a la “utopía figariana”, que promueve un hacer integral que trasciende perspectivas tecnicistas.

En este marco, el proyecto de egreso se configura como un dispositivo pedagógico central para la culminación del ciclo educativo, con una fuerte dimensión subjetivante. Los estudiantes conquistan progresivamente la autonomía a través de procesos intersubjetivos que implican la libre elección de temas, talleres y materiales, así como la construcción de la autoría sobre sus producciones. Asimismo, el proyecto habilita procesos de simbolización de trayectorias vitales complejas. La metáfora visual se constituye en un recurso que favorece la elaboración afectivo-cognitiva y la proyección de la continuidad educativa.

Si bien se identifican tensiones vinculadas a la intensificación del trabajo docente y a la coexistencia entre tiempos institucionales y tiempos creativos, la experiencia del proyecto de egreso opera, en muchos casos, como un espacio de reparación subjetiva, promoviendo la construcción de identidades más autónomas y maduras.

Alfabetización Laboral- Fernando Funcasta

La tesis de maestría indaga el impacto del plan FPB 2007 y de la asignatura Alfabetización Laboral (AL) en las percepciones subjetivas y condiciones de vida de jóvenes egresados, en el marco de una Educación Media uruguaya atravesada por desigualdades. Desde un enfoque cualitativo y crítico, la subjetividad es entendida como una construcción sociohistórica: "un modo de ser y estar en el mundo: una apuesta colectiva, una co-construcción permanente con múltiples otros" (Bonvillani, 2012, p. 200). En este sentido, los relatos evidencian la incidencia del proceso educativo en la configuración personal: "Muchas de las cosas que me enseñaron las apliqué en mi vida y siento que formaron mucho mi personalidad, lo que soy yo hoy".

El marco teórico articula aportes de perspectivas críticas que vinculan educación, trabajo y reconocimiento. Desde la teoría del reconocimiento, los estudiantes destacan experiencias de validación y sostén en el vínculo educativo: "Es como que… salen todos por vos… te sacan adelante a vos". A su vez, la influencia de postulados que integran trabajo y educación, junto con una pedagogía problematizadora, se refleja en el pasaje de posiciones pasivas a sujetos activos: "¿Podré opinar…? Y te decís que sí". Estas experiencias habilitan la construcción de una voz propia, en contraposición a dinámicas educativas tradicionales.

La UAL aparece como un dispositivo central en la formación de ciudadanía y conciencia de derechos, articulada al concepto de trabajo decente. Los egresados dan cuenta de transformaciones en su autopercepción, madurez y proyección: "Me veo no sólo capacitado como para agarrar un empleo, sino capacitado como para estar en la sociedad misma", así como también en la definición vocacional: "Hoy en día digo que tomé la mejor decisión de mi vida…". Asimismo, emergen procesos de resignificación de trayectorias previas: "A los 17 años no sabía leer ni escribir con seguridad", lo que refuerza la dimensión reparadora del plan.

En síntesis, los hallazgos muestran que el FPB 2007 y la UAL trascienden su función de retención escolar, constituyéndose en espacios de subjetivación que promueven identidad, autoconfianza y ciudadanía crítica. Tal como expresan los propios egresados, "el FPB marcó un antes y un después en lo que es mi vida", evidenciando su potencial para formar sujetos reflexivos, con capacidad de participación social y proyección educativa y laboral.

Perspectiva de egresados- Ana Muñoz

La tesis se centra en la AL en el marco del FPB, con el objetivo de comprender, desde la voz de egresados y egresadas, las experiencias significativas en su trayectoria formativa y su vínculo con el mundo del trabajo.

Los resultados muestran que el programa adquiere sentido cuando reconoce las trayectorias singulares de los estudiantes y habilita procesos de resignificación subjetiva. Desde esta perspectiva, el derecho a la educación se entiende no solo como acceso, sino como la posibilidad efectiva de sostener trayectorias educativas continuas, significativas y acompañadas.

Asimismo, la investigación subraya que la democratización educativa implica generar condiciones reales para el sostenimiento de los procesos formativos. En este sentido, el FPB aparece como una política relevante, aunque perfectible, que requiere fortalecer recursos institucionales y condiciones de equidad.

La relación entre educación y trabajo es concebida como histórica y contextual, vinculada menos a la empleabilidad inmediata y más al fortalecimiento de la autoestima, la ampliación de horizontes y la construcción de ciudadanía.

Síntesis y consideraciones finales

Los hallazgos permiten identificar al FPB como un espacio educativo complejo, atravesado por tensiones estructurales, pero también por potentes posibilidades pedagógicas. Investigar en el FPB es relevante porque funciona como un laboratorio pedagógico de educación técnica alternativa, visibiliza trayectorias de jóvenes históricamente excluidos, permite problematizar los vínculos entre educación, trabajo y desigualdad, y contribuye a comprender la AL como una práctica emancipadora, posicionándolo no solo como política de inclusión sino como un campo fértil de producción de conocimiento educativo.

El FPB 2007 representa una experiencia educativa que desafía las lógicas tradicionales de la educación media y técnica, al situar el trabajo como principio educativo y promover la integralidad de la formación. La centralidad de la AL y el énfasis en la construcción de subjetividades configuran un modelo orientado a la formación de sujetos críticos, autónomos y con capacidad de participación social.

Referencias bibliográficas

DE LOS CAMPOS, H. Y LASIDA, J. (2025). Desafíos de la educación media superior uruguaya. Temas. Tercera Época 2(2025) Primer semestre. ISSN: 2393-7831

FERREIRA ROCHA, S. (2021). Co-construcción de saberes contra-hegemónicos desde la perspectiva de la sociología clínica: una episteme del sur. En A. M. Araújo FELICE Y F. DE YZAGUIRRE GARCÍA (Coord.), Sociología Clínica. Reflexiones e investigaciones hoy (pp. 257- 277). Sapere Aude.

FREIRE, P. (1970). Pedagogía del oprimido.

FIGARI, P. (1965). Educación y arte.

GONZÁLEZ REY, F. (1999). Psicologia e Educação: desafios e projeções.

HONNETH, A. (1997). La lucha por el reconocimiento. Por una gramática de los conflictos sociales. Crítica-Grijalbo-Mondadori.

INEEd. (2020). Reporte del Mirador Educativo 6. 40 años de egreso de la educación media en Uruguay. INEEd.

INEEd. (2021b). Evaluación del Plan de Formación Profesional Básica 2007. INEEd.

INEEd. (2024). Reporte del Mirador Educativo 9. La esquiva meta del egreso.

LIBERMAN, B. Y PASCUAL, S. (2014). Reflexiones acerca de un dispositivo instituyente: Educador FPB Plan 2007. Temas. Revista del Centro Nacional de Información y Documentación (ANEP), 5-6, año 5. Año 5, 59-87.

OTORMÍN, F. (2005). Capitalismo y trabajo: análisis de la sociabilidad contemporánea. En L. Schvarstein y L. Leopold (Comp.), Trabajo y subjetividad. Entre lo existente y lo necesario, (Cap. 7). Paidós.

OIT Organización Internacional del Trabajo. (1999). Trabajo decente.

WINNICOTT,D. W. (19993) Realidad y juego. Gedisa

REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DO CURSO MOOC "NORMATIVAS E LEGISLAÇÕES DA CONSTRUÇÃO CIVIL DO URUGUAI"

Palavras-chave: Binacionalidade, Campus Jaguarão, curso técnico em edificações, curso MOOC

Análisis de experiencia – Análisis de experiencias y Prácticas en la EPTT

Catia Simone de Cardozo Xavier[1]

Danilo dos Santos Telechi[2]

Paula Camerlati [3]

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, no período de 2003 a 2014, possibilitou o processo de interiorização dos Institutos Federais. Em 2014, o IFSul passou a oferecer aos jovens do município de Jaguarão/RS acesso à educação pública, gratuita e de qualidade, anteriormente disponível apenas em Pelotas/RS, a uma distância de 143,6 km, onde se localiza a sede da instituição.

Esse processo de interiorização deu origem ao Câmpus Jaguarão, que também viabilizou a implantação de um campus de ensino binacional na fronteira Jaguarão/Rio Branco. Em 4 de agosto de 2014, ocorreu a aula inaugural do curso Técnico em Edificações, na modalidade subsequente, voltado a estudantes que já haviam concluído o ensino médio e buscavam formação técnica. O curso foi desenvolvido em cooperação com a Direção General de Educación Técnico-Profesional/Universidad del Trabajo del Uruguay (DGETP/UTU), em parceria com a Escuela Técnica de Río Branco/Uruguai, configurando-se, portanto, como uma iniciativa de caráter binacional. As turmas foram compostas por estudantes brasileiros e uruguaios, sendo o curso ofertado pelo IFSul na modalidade presencial, com duração de dois anos. De acordo com os objetivos previstos no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), a formação proposta visa desenvolver um perfil profissional crítico e contextualizado, capacitando o técnico para atuar na área da construção civil e atender às demandas de desenvolvimento tanto do Brasil quanto do Uruguai. O egresso deve apresentar competências que lhe permitam atuar em ambos os países, seja em empresas públicas ou privadas, escritórios de projetos, canteiros de obras, indústrias da construção civil ou de forma autônoma.

1 Mestra em Educação (UNIPAMPA). Servidora TAE do IFSUL.catiaxavier@ifsul.edu.br

2 Mestre em Educação e Tecnologia (IFSUL). Docente do IFSul. danilotelechi@ifsul.edu.br

3 Arquitecta, Profesora Tècnica en Construcciòn. Coordinadora Área Construcciòn Educaciòn Terciaria UTU Uruguay. mcamerlati@utu.edu.uy

Nesse sentido, a binacionalidade constitui um eixo estruturante do curso, evidenciada desde seus objetivos formativos até às competências esperadas dos egressos. Contudo, ao longo do desenvolvimento das atividades e de debates realizados, observou-se uma preocupação recorrente quanto à formação para atuação em ambos os países. Verificou-se que os docentes e profissionais envolvidos não dispunham, em sua formação, os conhecimentos específicos sobre as normativas e legislações aplicáveis à construção civil no Uruguai.

Diante da identificação da lacuna formativa relacionada à ausência de conhecimentos específicos para a formação integral dos estudantes em sua habilitação profissional, buscou-se uma solução institucionalmente articulada e pertinente a esta demanda. Nesse contexto, foi estabelecido o projeto estratégico "Normativas e Legislações da Construção Civil do Uruguai" considerado uma ação de desenvolvimento institucional alinhada ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2020-2024 do IFSul, especificamente ao objetivo estratégico de desenvolver e consolidar relações com organizações públicas, privadas, movimentos sociais, egressas e egressos.

A realização do projeto estratégico previu a oferta de um curso na modalidade Massive Open Online Courses (MOOC), denominado "Normativas e Legislações da Construção Civil do Uruguai", disponibilizado na Plataforma de Cursos Online MUNDI, ambiente institucional do IFSul. O curso é direcionado a egressos, professores e profissionais da área da construção civil, com foco na qualificação para atuação em contexto binacional.

O objetivo geral do projeto consistiu em promover a internacionalização institucional e fortalecer a binacionalização no Câmpus Jaguarão, por meio da oferta de uma formação específica que contribua para suprir lacunas identificadas no curso Técnico em Edificações, especialmente no que se refere ao conhecimento das normativas e legislações da construção civil do Uruguai. Como desdobramento desse objetivo, destacaram-se os seguintes objetivos específicos: proporcionar aos participantes o acesso a conteúdos atualizados sobre as normativas e regulamentações da construção civil no Uruguai; qualificar docentes e profissionais para atuação em contexto binacional, ampliando suas possibilidades de inserção no mundo do trabalho; integrar conhecimentos técnicos entre Brasil e Uruguai, fortalecendo a cooperação educacional entre as instituições parceiras; e democratizar o acesso à formação continuada, por meio de uma oferta gratuita, online e acessível.

A proposta do curso surge a partir da identificação de uma lacuna formativa relacionada à ausência de conteúdos específicos sobre a legislação uruguaia, bem como da necessidade de capacitação dos docentes para abordagem desses temas. Nesse sentido, a participação de docentes uruguaios torna-se elemento fundamental para a qualificação da formação ofertada. A escolha pelo formato MOOC justifica-se pela sua capacidade de ampliar o alcance da ação, superando barreiras geográficas e de disponibilidade, além

de possibilitar maior flexibilidade no acesso ao conhecimento. Dessa forma, a iniciativa contribui para a ampliação das oportunidades formativas e para o fortalecimento da educação profissional em contexto de fronteira.

Considerando a abrangência e a especificidade dos conteúdos, o curso foi estruturado em módulos independentes e sequenciais, permitindo maior flexibilidade no percurso formativo dos participantes. Para viabilizar sua implementação, foi elaborado um cronograma que contemplou as etapas de planejamento, definição de conteúdos, produção de materiais, validação e revisão, até a disponibilização final na plataforma. Destaca-se, ainda, a parceria com a DGETP/UTU, que contribuiu de forma significativa para a qualificação do curso, especialmente no que se refere à validação dos conteúdos relacionados às normativas e legislações uruguaias, e também na seleção dos docentes uruguaios, ressaltando o caráter binacional da proposta.

O curso foi estruturado em disciplinas, totalizando uma carga horária de 40 horas, ofertado em língua espanhola, com tradução para o português e para Libras, ampliando sua acessibilidade e alcance. A organização curricular contemplou conteúdos específicos relacionados às normativas da construção civil no contexto uruguaio. A disciplina 1, *Introducción a la Normativa para Construcciones Edificias en Uruguay*, abordou as regulações administrativas e legais aplicáveis às obras de edificação civil, em níveis nacional e departamental, possibilitando a compreensão dos marcos normativos que orientam o setor no país. A disciplina 2, *Introducción a la Normativa de Instalaciones Hidrosanitárias en Uruguay, tem como objetivo identificar e aplicar as normas administrativas e legais de instalações sanitárias em obras de construção civil em nível nacional e departamental no Uruguai* A disciplina 3, *Introducción a las Normativas de Intervención en Patrimonio en Uruguay*, teve como objetivo possibilitar o reconhecimento das normas administrativas e legais que orientam as intervenções no patrimônio construído no Uruguai.

A realização do curso na modalidade MOOC, teve como procedimento metodológico a pesquisa-ação, por se tratar de uma abordagem que articula diretamente a produção de conhecimento com a intervenção na realidade educacional. Nesse sentido, a construção e oferta do curso não se limitaram à identificação de uma lacuna formativa, mas envolveram também a proposição e implementação de uma solução concreta para qualificar a formação binacional no Câmpus Jaguarão. A opção pela pesquisa-ação fundamenta-se na compreensão de que essa abordagem possibilita investigar e, simultaneamente, transformar a realidade estudada. Conforme Brandão (1981), a pesquisa-ação articula a produção de conhecimento com a ação educativa, de modo que, ao mesmo tempo em que explora e gera conhecimentos sobre a realidade, promove um processo educativo voltado ao enfrentamento dessa realidade.

Conclui-se que a elaboração do curso MOOC configurou-se como uma estratégia institucional relevante para qualificar a formação binacional, ao suprir lacunas específicas e ampliar o acesso ao conhecimento: de julho a novembro de 2025 o curso contabilizou

160 matrículas, e emitiu 57 certificações. A proposta também evidenciou aspectos fundamentais, como a valorização da binacionalidade enquanto eixo estruturante, reafirmando a importância de iniciativas formativas voltadas ao contexto de fronteira.

Observa-se, ainda, que o curso contribuiu significativamente para a promoção da integração cultural e da troca de conhecimentos entre Brasil e Uruguai, elementos essenciais para o desenvolvimento das comunidades fronteiriças. Além disso, a ação favoreceu a construção de uma identidade binacional, ao reconhecer e integrar as especificidades de ambos os países no processo formativo.

Por fim, o fortalecimento das parcerias institucionais mostrou-se decisivo para que a proposta atendesse de forma mais efetiva às demandas e expectativas da comunidade, consolidando-se como uma iniciativa pertinente e estratégica para o contexto fronteiriço.

Referências bibliográficas:

BRANDÃO, Carlos R. Pesquisa participante. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

DUARTE, Gisela L.; MATAREDONA, Edgar A. C.; VIEIRA, Sandra C.; PEREIRA, Rafael M.; PEREIRA, Rafael L.; FELBERG, Miguel R. A extensão e cultura no Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSUL). In: LOPES, Régio L.; ALMEIDA, Renato T. R. de (orgs.). **10 anos de extensão de Rede Federal de Educação Profissional** [recurso eletrônico]. Campos dos Goytacazes, RJ: Essentia, 2021. p. 25-31. Disponível em: https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/livros/article/view/16093

FORINTER. Fórum de Relações Internacionais dos Institutos Federais. **Política de relações internacionais dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia.** Brasília, DF: FORINTER, 25 nov. 2009. Disponível em: https://portal.ifba.edu.br/institucional/documento/documentos-institucionais/poltica-de-relaes internacionais-dos-institutos-federais.pdf.

IFSUL. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Aprovar, na forma do anexo, o Projeto Pedagógico do Curso de Edificações, forma subsequente, do campus avançado de Jaguarão, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul rio-grandense. **Resolução nº 97/2013.** Pelotas, RS: IFSUL, 06 dez. 2013. Disponível em: https://intranet.ifsul.edu.br/catalogo/download/documento/1616.

ANEP Acuerdo UTU IFSULCONSEJO DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL (Universidad del Trabajo del Uruguay) Exp 4/4640. Montevideo, Uruguay: ANEP, 07.08.2013. Disponivel em https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamiento.utu.edu.uy/files/2017-11/exp-4640-res-1883-acta-entendimiento-Convenio_goias.pdf.

PROYECTO BINACIONAL FORTALEZA SANTA TERESA: DESAFÍO POSIBLE PARA UNA ETP INTEGRADA URUGUAY BRASIL

PROJETO BINACIONAL FORTALEZA SANTA TERESA: UM DESAFIO POSSÍVEL PARA UM ENSINO TÉCNICO E PROFISSIONAL INTEGRADO ENTRE URUGUAI E BRASIL

Palabras clave: ETP superior terciaria, proyecto binacional, interdisciplinariedad, restauro, UTU-IFSUL-UdelaR CURE Treinta y Tres

Palavras-chave: ensino superior, projeto binacional, interdisciplinaridade, restauração, UTU-IFSUL-UdelaR CURE Treinta y Tres

Área Temática: Análisis de experiencias y prácticas en la ETP

Paula Camerlati [1]

Claudia Aguilera Larrosa [2]

Jorge Bruzzese [3]

Paulina Abre [4]

Tema Problema y objeto

El presente trabajo presenta la experiencia de una actividad de campo de carácter binacional, orientada a la articulación y complementariedad de la ETP en la frontera Uruguay Brasil. La misma fue desarrollada en la Fortaleza de Santa Teresa, monumento histórico nacional, ubicado en el departamento de Rocha, Uruguay.

El problema abordado se centra en la existencia de patologías constructivas detectadas en el edificio, las posibles causas que contribuyen a su deterioro producto del paso del tiempo y de intervenciones posteriores que no alcanzaron el objetivo esperado. Asimismo la falta de recaudos gráficos actualizados se presenta como un obstáculo para el diagnóstico y la definición de una hoja de ruta de acciones terapéuticas reparadoras de la edificación.

1 Arquitecta, Profesora Técnica en Construcción, Coord Área Construcción Ed Terciaria UTU

2 Arquiteta e Urbanista., Mestre em Eng.Ambiental,Profª e Coordenadora do NEPHIC, COAABI e NAI IFSUL campus Jaguarão

3 Arquitecto, Profesor Técnico en Construcción, especialista en Patrimonio, UTU

4 Doctora en Geología, investigadora y docente CURE UDELAR

La actividad, primera instancia práctica de una propuesta de mayor alcance, fue realizada por un equipo interdisciplinario conformado por estudiantes, docentes e investigadores de Instituciones Educativas Públicas uruguayas y brasileña, en el marco de una experiencia formativa de extensión y de iniciación a la investigación aplicada en la Educación Técnica de Nivel Terciario. El equipo estuvo integrado por:

- estudiantes de la Tecnicatura de Construcción del Instituto de Enseñanza de la Construcción (IEC) de Montevideo y del Polo Educativo de Melo (DGETP UTU Uruguay) y de la Tecnicatura Binacional Uruguay - Brasil Edificación Obra Civil (Ifsul Campus Yaguarón, Brasil)
- Docentes de las instituciones mencionadas, con formación en disciplinas vinculadas a la arquitectura, patrimonio, historia, química y tecnologías digitales.
- Investigadores de Geología del Centro Universitario Regional Este de la UdelarR (CURE Sede Treinta y Tres).
- Investigadora de la Facultad de Ciencias, Biología UdelaR
- Historiador especializado en patrimonio regional.

Objetivo general

Desarrollar una actividad educativa de carácter binacional orientada al estudio documental y de patologías constructivas que potencie la formación integral de los estudiantes como futuros constructores comprometidos con la preservación del patrimonio histórico regional.

Objetivos secundarios

- Realizar un primer acercamiento técnico y documental contextualizado a la Fortaleza de Santa Teresa reconociendo su carácter de Patrimonio Histórico Nacional.
- Relevar y analizar causas de deterioro constructivo existentes en el bien patrimonial para proponer posibles soluciones a las patologías detectadas respetando las características originales de la fortaleza.
- Integrar tecnologías digitales de relevamiento y procesamiento de datos para generar recaudos gráficos veraces y actualizados de esta edificación.

Marco teórico y procedimientos metodológicos

Uno de los mayores valores de esta actividad de extensión, uno de los tres pilares de la formación terciaria junto a la enseñanza y la investigación, es su carácter binacional e interdisciplinario. La práctica educativa en la frontera Uruguay-Brasil se aleja de la enseñanza técnica tradicional para convertirse en un espacio de reflexión crítica. Bajo la influencia de Paulo Freire, se entiende que la formación del estudiante de Construcción

debe darse en diálogo con la realidad y el territorio, superando la mera transmisión de datos por un proceso de concientización sobre su rol social. Este enfoque de pedagogía situada (Díaz Barriga) permite que el carácter binacional de la actividad funcione como una Ecología de Saberes, concepto desarrollado por Boaventura de Sousa Santos, donde el conocimiento técnico de las instituciones de nivel terciario (UTU e IFSUL) se valida y potencia al enfrentar problemas reales de preservación, fortaleciendo la identidad regional y la integración cultural a través de la praxis.

Fase	Actividad	Herramientas / Técnicas
Documental	Investigación histórica y de intervenciones previas.	Archivos históricos, lectura de planos antiguos.
Relevamiento	Captura de datos *in situ* (binacional).	Estación total, drones (fotogrametría), fichas de registro.
Diagnóstico	Identificación de patologías y análisis de materiales.	Mapeo de daños (fichas de patologías), análisis geológico de piedras.
Procesamiento	Generación de recaudos gráficos veraces.	Software de modelado (AutoCAD/Revit), procesamiento de imágenes.
Propuesta	Definir una posible hoja de ruta con propuestas de acciones terapéuticas y recaudos gráficos actualizados para ser entregada a las autoridades que custodian la fortificación	

Se propone una metodología de investigación-acción participativa y de estudio de caso, con un enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo). En el siguiente esquema se grafican las fases del trabajo de campo y las principales acciones. A partir de la instancia de campo el equipo siguió trabajando en forma virtual y presencial en cada país, lo que supone articular tiempos, institucionales diferentes, reflexiones conjuntas y planificación del trabajo en forma remota. La fase de propuesta será abordada una vez finalizadas las anteriores.

Principales datos y discusión

Los resultados obtenidos hasta el momento incluyen la finalización de la primera jornada de trabajo de campo en la Fortaleza de Santa Teresa, el relevamiento de forma tradicional complementada con instrumental topográfico, fotografías y sobre vuelo de drones para identificar las zonas con mayor deterioro como la garita y el polvorín. Se ha avanzado en el análisis de las piedras y morteros empleados en la construcción original e intervenciones posteriores.

Actualmente hay un importante avance de las fichas de registro y se está comenzando a dibujar la planta de la fortaleza para su posterior modelado en 3D en forma integrada con los resultados de los sobre vuelos y la fotogrametría. A corto plazo se tiene previsto finalizar los recaudos gráficos veraces, y las fichas de registro de patologías. Se prevé a mediano plazo y una vez finalizados las fases detalladas en el ítem de metodología de trabajo, diseñar en forma conjunta con estudiantes, docentes e investigadores una hoja de ruta, que incluya el relevamiento con propuestas de acciones terapéuticas para presentar y proponer a las autoridades.

Síntesis y consideraciones finales

La actividad permitió establecer una base documental inicial del estado actual de conservación de la Fortaleza de Santa Teresa, así como también generar insumos valiosos para futuras etapas de análisis y restauración. La integración de estudiantes y profesionales de distintas disciplinas, de ambos países, enriquecieron esta instancia de aprendizaje y aportó miradas complementarias al estudio del patrimonio construido.

El Proyecto Binacional Fortaleza Santa Teresa Brasil-Uruguay representa una experiencia relevante en EPT generándose como un espacio de formación, de extensión, investigación aplicada y cooperación internacional.

En forma previa y como antecedente del Proyecto Binacional Fortaleza Santa Teresa se desarrollaron la Tecnicatura binacional Edificaciones Obra Civil IFSUL-UTU y el Proyecto Estratégico MOOC. Esta secuencia de hitos demuestran la hermandad entre ambos países, el deseo común de cooperación y desarrollo de la ETP a nivel de frontera y son base para el Proyecto de Laboratorio Binacional de Restauro comenzado más recientemente



ISBN 978-85-8167-372-1

Referencias Bibliográficas

Díaz-Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce / Extensión Universitaria.

MATEMÁTICAS CONTEXTUALIZADAS Y HERRAMIENTAS DIGITALES PARA MEJORAR LA RETENCIÓN ESTUDIANTIL EN EL PRIMER AÑO DE INGENIERÍA EN LOGÍSTICA

Palabras-clave: educación en ingeniería; retención estudiantil; matemáticas para la logística; educación STEM; aprendizaje mediado por tecnología.

Categoría: Análisis de experiencia – Simposio Temático: Análisis de experiencias y prácticas en la EPTT

Juan Pablo Franco Rubio[1]

Agustina Rodríguez Caliani[2]

Jesús David Martínez Velandia[3]

Tema, problema y objeto:

El tema central de este trabajo es la enseñanza de matemáticas contextualizadas y mediadas por herramientas digitales como estrategia para mejorar la retención estudiantil en el primer año de Ingeniería en Logística. En la literatura especializada, los cursos iniciales de matemática son reconocidos como una barrera para la progresión académica en ingeniería, especialmente durante la transición hacia formas de razonamiento propias de la formación universitaria en áreas STEM (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2018; Tsui; Khan, 2023; Wilkins; Bowen; Mullins, 2021).

El problema se manifiesta en el curso de Matemática Básica, que históricamente ha funcionado como punto crítico del trayecto inicial. Los registros institucionales de 2022-2024 evidenciaron bajo rendimiento y dificultades de retención, con menos del 25% de estudiantes alcanzando desempeño satisfactorio en el primer semestre. Esta situación se relaciona con cohortes de ingreso heterogéneas, diferencias en las bases matemáticas previas y factores socioemocionales como ansiedad matemática y autoeficacia, que inciden en el aprendizaje, la motivación y la permanencia (OECD, 2023; UNESCO, 2023; Tapola et al., 2025; Zakariya, 2022).

El objeto de análisis es una experiencia pedagógica de transformación del curso, orientada a fortalecer su función de puente entre educación secundaria y formación inicial en ingeniería. La experiencia articula fundamentos matemáticos con problemas

1 Magíster en Diseño y Gestión de Procesos, con énfasis en Sistemas Logísticos, por la Universidad de La Sabana. Docente Asociado en ILOG, ITR-SO. juan.franco.r@utec.edu.uy

2 Magíster en Organización de Empresas y Proyectos Industriales por la Universidad Europea del Atlántico. Docente Encargada en ILOG, ITR-SO. agustina.rodriguez@utec.edu.uy

3 Magíster en Tecnología Educativa por la Universidad de La Rioja. Docente Encargado en ILOG, ITR-SO. jesus.martinez@utec.edu.uy

vinculados a la logística, actividades de orientación STEM, MATLAB y autoevaluación formativa, sin reducir el rigor propio de la formación en ingeniería.

Objetivo central y objetivos secundarios:

El objetivo central es analizar una experiencia pedagógica implementada en Matemática Básica del primer año de Ingeniería en Logística, orientada a mejorar la retención estudiantil y el desempeño académico mediante matemáticas contextualizadas, actividades de orientación STEM, mediación tecnológica y autoevaluación formativa. Como objetivos secundarios, se plantean: caracterizar el problema académico a partir de registros institucionales de 2022-2024; describir el diseño metodológico aplicado en el primer semestre de 2025; analizar resultados asociados al rendimiento, la retención, la participación y la exención del curso; y examinar la relación entre desempeño demostrado y autoevaluación, considerando la evolución de la precisión metacognitiva durante el semestre.

Indicaciones del referencial teórico y de los procedimientos metodológicos:

El referencial teórico adopta una perspectiva multidimensional del rendimiento matemático en ingeniería, entendido como resultado de la interacción entre factores cognitivos, pedagógicos, tecnológicos y socioemocionales. Desde esta mirada, los primeros cursos de matemática pueden afectar la progresión académica, especialmente en cohortes con trayectorias formativas diversas (Tsui; Khan, 2023; Wilkins; Bowen; Mullins, 2021; UNESCO, 2023). Asimismo, se consideran la ansiedad matemática, la autoeficacia, la autorregulación y la percepción de utilidad del aprendizaje como elementos relevantes para comprender desempeño y permanencia (Tapola et al., 2025; Zakariya, 2022).

En el plano pedagógico, la experiencia se fundamenta en aprendizaje activo, inclusión, contextualización de contenidos y mediación tecnológica, orientados a fortalecer el sentido formativo de la matemática en carreras STEM. La propuesta buscó que Matemática Básica operara como espacio de nivelación y articulación entre conocimientos previos y exigencias iniciales de la ingeniería.

Metodológicamente, se desarrolló una intervención piloto durante el primer semestre de 2025. Como línea de base, se usaron registros institucionales de cuatro semestres previos, entre 2022 y 2024, desarrollados bajo un enfoque tradicional. El curso inició con 105 estudiantes; tras la estabilización de la cohorte, el análisis se concentró en 73 estudiantes que completaron actividades teórico-prácticas y autoevaluación continua.

La intervención adoptó el sistema de calificación SCP9, estructurado en 70% de actividades teórico-prácticas y 30% de autoevaluación continua. Las actividades incluyeron evaluaciones individuales, talleres grupales, tareas contextualizadas, MATLAB Onramp, Data Exploration with MATLAB Plots, razonamiento lógico-espacial con Tangram, programación visual con Microsoft MakeCode y BBC micro:bit, y una experiencia

gamificada con Cargo-Bot. El proceso incorporó tres autoevaluaciones individuales en las semanas 1, 7 y 15. El análisis combinó comparación longitudinal con cohortes históricas, análisis descriptivo de resultados y tendencias de autoevaluación, y estudio de la relación entre desempeño y autopercepción.

Principales datos y discusión:

Los datos del semestre piloto muestran una mejora relevante frente a los registros históricos. Mientras que en 2022-2024 el promedio institucional de calificación osciló entre 2,27 y 3,23, en 2025 alcanzó 4,28. La retención académica reportada llegó al 77,14%, frente a valores históricos del indicador ubicados entre 11% y 46%. Además, la asistencia promedio fue de 95,66% y no se registraron estudiantes en condición de recursado por bajo desempeño académico dentro del grupo analizado.

En relación con la autoevaluación, se observó una correspondencia progresiva entre desempeño real y autopercepción. En el primer ciclo formativo, la correlación entre los resultados de las actividades y la segunda autoevaluación fue moderada y positiva ($r = 0,56$). En el segundo ciclo, la correlación entre desempeño y tercera autoevaluación aumentó a $r = 0,72$, lo que indica mayor precisión metacognitiva hacia el cierre del curso.

También se observaron mejoras en competencias específicas: en el primer ciclo, los avances principales se relacionaron con la comprensión de la importancia de la matemática en logística y el razonamiento lógico-algebraico; en el segundo ciclo, con el uso de herramientas tecnológicas, el análisis geométrico y la aplicación de números racionales. Esta progresión permite interpretar el primer ciclo como etapa de nivelación y ajuste, y el segundo como fase de consolidación conceptual, tecnológica y metacognitiva.

En conjunto, los datos permiten discutir que la combinación de matemáticas contextualizadas, actividades STEM, mediación tecnológica y autoevaluación formativa se asoció con mejores resultados académicos y de retención. No obstante, la interpretación debe ser prudente, dado que se trata de una intervención piloto no experimental, desarrollada en un único contexto institucional.

Síntesis de las consideraciones finales:

La experiencia evidencia el valor estratégico de rediseñar Matemática Básica en el primer año de Ingeniería en Logística, especialmente cuando este curso ha funcionado como punto crítico para la progresión académica. La combinación de matemáticas contextualizadas, actividades STEM, mediación tecnológica y autoevaluación formativa se asoció con un promedio institucional de 4,28, una retención académica de 77,14% y una mejora en la precisión metacognitiva de los estudiantes.

Desde el punto de vista pedagógico, la intervención fortaleció la función de puente y nivelación del curso entre educación secundaria y formación inicial en ingeniería. En

términos institucionales, el SCP9 articuló evaluación teórico-práctica y autoevaluación continua, favoreciendo mayor proporción de estudiantes eximidos y menor necesidad de exámenes reglamentados y tutorías obligatorias. Como limitaciones, se reconoce que los resultados corresponden a una intervención piloto, no experimental y situada en un único contexto; por ello, se considera necesario replicar la experiencia y realizar estudios longitudinales que permitan valorar su impacto sostenido.

Referencias bibliográficas:

NATIONAL ACADEMIES OF SCIENCES, ENGINEERING, AND MEDICINE. Indicators for monitoring undergraduate STEM education. Washington, DC: The National Academies Press, 2018.

OECD. Education at a glance 2023: OECD indicators. Paris: OECD Publishing, 2023.

TAPOLA, A.; RAWLINGS, A. M.; MONONEN, R.; TÄHTI, P.; KORHONEN, J. The interplay of cognition and affect in fourth graders' math performance: role of working memory in mediating the effects of math anxiety and math interest on arithmetic fluency. Cognition and Emotion, p. 1-11, 2025. DOI: 10.1080/02699931.2025.2516660.

TSUI, T.; KHAN, R. N. Is mathematics a barrier for engineering? International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, v. 54, n. 9, p. 1853-1873, 2023. DOI: 10.1080/0020739X.2023.2256319.

UNESCO. La educación superior en América Latina y el Caribe: avances y retos: documentos de apoyo para la CRES+5. Paris: UNESCO Publishing, 2023.

WILKINS, J. L. M.; BOWEN, B. D.; MULLINS, S. B. First mathematics course in college and graduating in engineering: dispelling the myth that beginning in higher-level mathematics courses is always a good thing. Journal of Engineering Education, v. 110, n. 3, p. 616-635, 2021. DOI: 10.1002/jee.20411.

ZAKARIYA, Y. F. Improving students' mathematics self-efficacy: a systematic review of intervention studies. Frontiers in Psychology, v. 13, 2022. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.986622.

O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA EM DEBATE

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LA CULTURA INDÍGENA EN DEBATE

Palavras-chave: Indígenas; Ensino; Aprendizagem; História; Cultura.

Palabras clave: Indígenas; Enseñanza; Aprendizaje; Historia; Cultura.

Categoria: Análise de Experiência

Simpósio Temático: Análise de Experiências e Práticas na EPTT

Rafael de Oliveira[1]

Maria de Fátima Silveira Medeiros[2]

Andrea Rolim Felix Pinto[3]

Introdução

Esta comunicação descreve e analisa o projeto de ensino "*A Questão Indígena em Debate*", executado no Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), no campus de Sapucaia do Sul, entre março e maio de 2025. Depois de descrever como esse projeto foi planejado e executado, discutimos seus resultados, identificando em que medida atingimos os objetivos pedagógicos propostos originalmente.

Em abril, organizamos no campus quatro atividades protagonizadas por indígenas kaingang do território Por Fi Ga, localizado no município de São Leopoldo, vizinho ao campus: palestras com o professor da escola da referida comunidade, apresentação de dança e exposição de artesanato kaingang. As palestras e a apresentação de dança foram realizadas nos turnos da manhã, tarde e noite, e contaram com a presença de cerca de 600 pessoas. As atividades integraram o calendário oficial do campus, com presença obrigatória para estudantes e professores.

As atividades foram organizadas por um grupo de estudos formado pelo NEABI. Ele incluiu 15 pessoas: 9 estudantes, 4 professores e 2 técnicos-administrativos. Em articulação com a organização destas atividades, o grupo se reuniu entre março e maio para estudar a história da comunidade Por Fi Ga, e refletir sobre como a temática indígena

1 Professor do IFSUL. Graduado em História (UNISINOS). Mestre em Educação (UFRGS). Mestre em Ensino de História (UFRGS). rafaeloliveira@ifsul.edu.br

2 Técnica Administrativa do IFSUL. Graduada em Pedagogia (UNIASSELVI). Mestre em Educação (IFSUL). mariamedeiros@ifsul.edu.br

3 Técnica Administrativa do IFSUL. Graduada em Química (UFPEL). Mestranda em Educação (IFRS). andreapinto@ifsul.edu.br

é trabalhada no cotidiano escolar através da análise de questionários respondidos por estudantes participantes das atividades da Semana dos Povos Indígenas.

O objetivo central destas atividades foi aproximar estudantes e servidores do IF da comunidade indígena vizinha, sensibilizar para o debate sobre luta destes povos pela terra, pela manutenção e desenvolvimento de sua cultura, e consolidar no campus práticas de ensino de história e cultura indígena que contribuam para a superação dos estereótipos e da invisibilidade à qual as comunidades indígenas historicamente estão submetidas. O objetivo secundário do projeto foi analisar o impacto do ensino da temática indígena entre o nosso corpo discente para desenvolver propostas e reflexões que auxiliem na efetivação da Lei 11.465 de 2008.

Referencial teórico e procedimentos metodológicos

Adota-se a perspectiva de que a educação deve partir da realidade dos diferentes grupos participantes dos processos educativos, especificamente da maneira como esses grupos interpretam sua realidade (FREIRE, 2014, 2018).

No grupo de estudos procuramos conhecer a história e a cultura do povo Kaingang que habita o território Por Fi Ga, a partir do relato dos integrantes desta comunidade. Aprendemos sobre a história Kaingang com base nos relatos dos anciãos da Terra Indígena Por Fi Ga. Considera-se que essa foi uma atividade relevante por proporcionar uma narrativa indígena da história da região. No grupo, também estudamos o material bibliográfico disponível sobre esta comunidade indígena (KAINGANG; SCHWINGEL, 2022; SCHWINGEL; PILGER, 2014).

Antes de participar das palestras com as lideranças indígenas, solicitamos que algumas turmas respondessem um questionário aberto sobre seus aprendizados e opiniões acerca de história e cultura indígena. Em sala de aula, as turmas elaboraram três parágrafos relatando: a) o que aprenderam sobre os povos indígenas antes de ingressar no IF; b) o que aprenderam sobre os povos indígenas no IF; c) qual a importância que atribuem ao estudo deste tema. Durante o mês de maio, o grupo de estudos analisou os questionários para refletir sobre como a temática indígena é trabalhada no campus e avaliar o impacto educativo das atividades promovidas em abril. O objetivo foi problematizar nossa prática.

Relato e Avaliação

As atividades do projeto *A Questão Indígena em Debate* possibilitaram oferecer a educandos e servidores do campus conhecimentos acerca do povo indígena Kaingang que habita a TI Por Fi Ga, em de São Leopoldo/RS. Lideranças falaram sobre as lutas pelo território e pela escola, os Kaingang também realizaram apresentação de dança e de artesanato, despertando o interesse e o envolvimento dos estudantes do campus com a temática. Nos três turnos, a atividade contou com a presença elevada de estudantes,

que permaneceram no local, fazendo perguntas e demonstrando envolvimento com a temática.

Um elemento negativo foi a baixa participação de docentes durante as palestras, observamos que muitos colegas deixaram suas turmas no auditório, mas não acompanharam o debate. Trata-se de um aspecto que demanda atenção, pois o papel do professor é fundamental para a capilarização do debate em sala de aula. Quanto à presença nos debates, também registramos a ausência dos trabalhadores terceirizados, o que reflete uma dificuldade estrutural, não apenas em nosso campus, mas no conjunto da Rede Federal, de integração destes colegas nas dinâmicas educativas.

Antes das palestras, o grupo de estudos do NEABI recolheu um total de 411 questionários, 371 de estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio e 40 da graduação em engenharia. Vamos agora apresentar os resultados da análise destes questionários.

Ao responder sobre o que haviam aprendido acerca de história e cultura indígena nas escolas anteriores ao IF, grande número de estudantes diz não ter estudado "nada" ou não "lembrar" do que estudou. Na atualidade, dificilmente um aluno poderia chegar ao ensino médio sem ter ouvido nada sobre povos indígenas na escola. Consideramos a hipótese de que foi ensinado a estes discentes algo relacionado à temática ao longo do ensino fundamental, mas eles, por diferentes motivos, não apreenderam o que a escola queria ensinar. Entre os que dizem ter aprendido algo, predominam respostas genéricas e que situam o indígena no passado, como sujeito histórico passivo diante da colonização, por exemplo, "foram escravizados", "foram mortos", "foram catequizados", "perderam suas terras".

A segunda questão visava comparar o que o educando viu no IF com o que viu no ensino fundamental. Observa-se como principal diferença a presença do NEABI: ele aparece como principal promotor das atividades referentes à temática. Também aparecem com frequência as disciplinas de História, Artes e Língua Portuguesa, Geografia e Sociologia. De maneira geral, também destacamos como diferença do estudo da temática no IF um maior protagonismo indígena, vinculado ao trabalho e aos aspectos culturais - isto é, aqui no Instituto, os alunos relatam aprendizagens que situam os indígenas como sujeitos de sua própria história através de guerras de defesa dos seus territórios, produção cultural e trabalho.

Do terceiro conjunto de perguntas, que questionava a opinião do educando sobre a importância de estudar história e cultura indígena, Observa-se que predominam as respostas "sim", variando bastante as justificativas apresentadas. "Sim" pelos benefícios que os povos indígenas terão com isso, como a valorização da sua cultura, o respeito por suas terras, etc. "Sim" pelos benefícios que o próprio estudante vai ter, como preparação

para o ENEM ou o vestibular, ampliação de sua cultura geral, etc. “Sim” pelos benefícios que o estudo da temática pode trazer para a sociedade.

Considerações Finais

No que diz respeito aos estudantes que participaram das palestras, exposição de artesanato e dança, observa-se que o projeto reforçou três dimensões que apareciam nas respostas aos questionários, e que constituem desafios centrais na efetivação da Lei Federal nº 11.645/2008.

Em primeiro lugar, o NEABI construiu uma atividade na qual a história indígena foi contada pelos próprios indígenas, por professores e anciãos da comunidade Kaingang, superando uma narrativa não indígena sobre a história do Brasil. Em segundo lugar, a atividade contribuiu para a compreensão do caráter de protagonistas dos indígenas em sua própria história, mostrando como os Kaingang em seus constantes deslocamentos se apropriaram de um território e conquistaram o direito à educação escolar. Finalmente, as falas das lideranças indígenas enfatizaram como o trabalho e a cultura do povo Kaingang em nossa região se articulam às lutas pelo direito de viver nesta terra.

No que diz respeito aos estudantes e servidores envolvidos no grupo de estudos, além do que foi acima descrito, observam-se outros resultados positivos do projeto: demonstraram mais engajamento no estudo da temática indígena, contribuindo para a construção de uma educação antirracista; compreenderam a história indígena enquanto processo de longa duração, marcado por opressões e resistências nas quais o indígena é sujeito de sua própria história e da história do Brasil; assimilaram os conceitos de “Território” e “Território Indígena”, e sua articulação com a história e a cultura dos povos indígenas, em especial nos conflitos gerados pela expansão das relações capitalistas de produção em nosso país.

Em dois aspectos, observam-se limites importantes. O primeiro é que não se conseguiu impulsionar a construção de metodologias e temáticas integradoras para a discussão acerca da questão indígena em nosso país. A efetiva integração de componentes curriculares constitui um desafio que ainda está longe de ser atingido em nosso campus. O projeto se inseriu nesse esforço, mas não obteve sucesso na disseminação de suas reflexões, o que prejudica a consecução do objetivo acima citado.

O segundo limite diz respeito ao caráter preliminar da análise que realizamos nos questionários. Tentamos uma breve classificação para dar conta de alguns elementos centrais, mas ainda ficamos longe da análise atenta que o material exige. Os principais obstáculos a essa análise foram o tempo dedicado ao projeto e o número de participantes. Entendemos que a tarefa de analisar o material ganhou contornos de atividade de pesquisa, distanciando-se do caráter de projeto de ensino. Nesse sentido, pretendemos seguir com o grupo de estudos/pesquisa ao longo de todo o ano de 2026, de forma que

sirva para orientar as demais atividades do NEABI, bem como colaborar com o ensino de história e cultura indígena em nosso campus.

Referências bibliográficas

FERREIRA, Ana Patrícia Chaves; SCHWINGEL, Kassiane. **Povo Jamamadi Deni**: festa da resistência na Amazônia brasileira. Porto Alegre: COMIN Fundação Luterana de Diaconia, 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

KAINGANG, Douglas; SCHWINGEL, Kassiane. **Direito ao território, direito à vida.** Porto Alegre: COMIN Fundação Luterana de Diaconia, 2022.

SCHWINGEL, Kassiane; PILGER, Maria Ione. **Por Fi Ga Keme**: história da tovaca. São Leopoldo: Oikos, 2014.

GÊNERO E VIOLÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE: EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO EM UM CURSO TÉCNICO DE ENFERMAGEM

Gênero; Violência; Formação docente; Educação profissional; Enfermagem.

Análise de experiências – Análise de experiências e práticas na EPTT

Juliana Novo Coutinho[1]

Temática

Formação docente na Educação Profissional e Tecnológica com ênfase nas relações de gênero e nas violências no contexto da formação em enfermagem.

Objetivo

Este trabalho problematiza como as temáticas de gênero e violência são incorporadas na formação docente em cursos técnicos de enfermagem, especialmente no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Parte-se da compreensão de que tais temas são estruturantes para a prática em saúde, mas ainda são frequentemente abordados de forma superficial ou fragmentada nos processos formativos. O objeto de análise são as experiências pedagógicas desenvolvidas durante o Estágio Supervisionado, com foco nas estratégias de ensino, nas interações em sala de aula e nos desafios de trabalhar conteúdos sensíveis que envolvem desigualdades de gênero e situações de violência.

Objetivo Central

Analisar como as temáticas de gênero e violência atravessam a formação docente a partir das experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado em um curso técnico de enfermagem.

Objetivos Secundários

Descrever o contexto da turma e sua relação com as discussões de gênero e violência; Identificar as metodologias utilizadas para abordar temas sensíveis na formação em saúde; Analisar os desafios éticos e pedagógicos na condução dessas temáticas; Evidenciar as potencialidades das práticas pedagógicas para a formação crítica e humanizada; Refletir sobre o papel da docência na problematização das desigualdades de gênero e das violências.

1 Psicóloga (UNP); Mestranda em Saúde Coletiva (UFSM); Formação no Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica (PEG- UFSM); Especialista em Estudos de Gênero (UFSM). jnovocoutinho@gmail,com

Referencial Teórico e Procedimentos Metodológicos

O trabalho fundamenta-se em referenciais da educação crítica, dos estudos de gênero e da formação docente. A perspectiva de Freire (1996) orienta a docência como prática dialógica e emancipatória, baseada na problematização da realidade. Vygotsky (1991) contribui com a compreensão da aprendizagem como processo social e interativo. Libâneo (2013) subsidia a importância do planejamento pedagógico; enquanto Hooks (2013) reforça a dimensão engajada, crítica e afetiva da ducação.

No campo dos estudos de gênero, Hirata (2015) permite compreender a divisão sexual do trabalho e a histórica associação das mulheres ao cuidado, frequentemente marcada por desigualdades e precarizações. Zanello (2018) contribui para a análise das implicações das construções de gênero na saúde mental e nas subjetividades femininas.

Metodologicamente, trata-se de um estudo qualitativo, de caráter descritivo-reflexivo, baseado na sistematização das experiências do Estágio Supervisionado, realizado em um curso técnico de enfermagem. Os dados foram produzidos por meio de observação participante, planejamento de aulas, registros das atividades e reflexões sobre a prática docente.

Principais Dados e Discussão

O estágio foi desenvolvido em uma turma composta por 17 estudantes, majoritariamente mulheres, o que influenciou diretamente a dinâmica das discussões. A predominância feminina favoreceu o aprofundamento de reflexões sobre gênero, especialmente no que se refere à construção social do cuidado e às desigualdades presentes no campo da saúde.

As aulas foram organizadas em articulação com a professora supervisora, possibilitando a integração entre conteúdos biológicos e socioculturais. No que se refere às temáticas de gênero e violência, foram utilizadas metodologias ativas, como aulas dialogadas, estudos de caso e discussões em grupo, que estimularam a participação e a reflexão crítica.

Destaca-se o uso de estudos de caso envolvendo situações de violência contra as mulheres, que obilizaram intensamente a turma. Em diversos momentos, estudantes compartilharam experiências pessoais ou vivências observadas em contextos de estágio, evidenciando a relevância do tema para a prática profissional. Esses relatos, embora enriquecedores, exigiram manejo ético, escuta qualificada e sensibilidade, evidenciando a complexidade da atuação docente diante de situações de vulnerabilidade.

Os principais desafios estiveram relacionados à abordagem de conteúdos sensíveis, à necessidade de criar um ambiente seguro para o diálogo e ao equilíbrio entre aprofundamento teórico e acolhimento das experiências dos estudantes. Por outro lado,

as potencialidades se manifestaram na qualidade das discussões, no engajamento da turma e na possibilidade de promover uma formação mais crítica e humanizada.

A experiência evidenciou que a abordagem de gênero e violência na formação em enfermagem contribui para o desenvolvimento de profissionais mais preparados para lidar com situações complexas no cuidado em saúde, reconhecendo as dimensões sociais, culturais e subjetivas que atravessam o processo saúde-doença.

Síntese das Considerações Finais

O estágio supervisionado constituiu-se como espaço privilegiado para a reflexão sobre a formação docente na Educação Profissional e Tecnológica, especialmente no que se refere à inserção das temáticas de gênero e violência. A experiência demonstrou que tais conteúdos são fundamentais para a formação em saúde, exigindo abordagens pedagógicas críticas, sensíveis e eticamente comprometidas.

A docência, nesse contexto, mostrou-se como prática que vai além da transmissão de conhecimentos, envolvendo a mediação de conflitos, o acolhimento de subjetividades e a problematização das desigualdades sociais. A articulação entre teoria e prática, aliada ao uso de metodologias ativas, contribuiu para um processo formativo significativo.

Conclui-se que a inserção qualificada das discussões de gênero e violência na formação docente é essencial para a construção de práticas profissionais mais conscientes, éticas e comprometidas com a promoção da saúde e dos direitos humanos.

Referências Bibliográficas

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

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. ***Cadernos de Pesquisa***, São Paulo, v. 45, n. 158, p. 37-55, 2015.

HOOKS, Bell. ***Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. ***Didática*.** São Paulo: Cortez, 2013.

MERHY, Emerson Elias. ***Saúde: a cartografia do trabalho vivo*.** São Paulo: Hucitec, 1997.

NÓVOA, António. ***Os professores e a sua formação*.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

VYGOTSKY, Lev. ***A formação social da mente*.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZANELLO, Valeska. ***Saúde mental, gênero e dispositivos: cultura e processos de subjetivação***. Curitiba: Appris, 2018.

PRÁCTICAS INCLUSIVAS Y ADAPTACIÓN METODOLÓGICA EN LA EPTT: DE LA RADIOFONÍA ACCESIBLE PARA UN ESTUDIANTE CIEGO, A LA EVALUACIÓN DE ESTUDIANTES NEURODIVERGENTES

Palabras-clave: Educación inclusiva, Educación profesional y tecnológica, Neurodivergencia, Evaluación adaptada, Innovaciones didáctico-pedagógicas

Categoría Análisis de experiencias – Simposio Temático Análisis de experiencias y prácticas en la EPTT

María Laura Viera Grau[1]

Ciro Augusto Francisconi Götz[2]

Resumen

El presente trabajo enmarcado en el II Seminario Internacional de Formación de Profesores para la Educación Profesional Técnica y Tecnológica (EPTT) aborda las prácticas inclusivas y la adaptación metodológica en la EPTT.

El problema central es cómo garantizar la accesibilidad y la inclusión efectiva en dos contextos distintos: (1) La participación de un estudiante ciego en prácticas de periodismo radial deportivo en la Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) de Brasil. (2) La adaptación de evaluaciones para estudiantes neurodivergentes terciarios en la Escuela técnica superior de Rivera (ETSR – UTU), de Uruguay.

Así, se desarrolla un análisis comparativo de dos experiencias de inclusión educativa en los niveles superior y técnico, sustentado metodológicamente en el enfoque de estudio de caso múltiple propuesto por Yin (2015). Por un lado, se examina el caso de integración de Fábio Ribeiro, un alumno ciego, en las prácticas de periodismo radial deportivo de la UFPEL (Brasil) bajo la tutoría del Prof. Dr. Ciro Francisconi, en 2025. Por otro lado, se refiere la experiencia docente en la Escuela Técnica Superior de Rivera (ETSR UTU, Uruguay) en torno a la adaptación de metodologías de evaluación para alumnos neurodivergentes, contrastando la eficacia de los tests de múltiple opción frente a la elaboración de monografías. El estudio concluye que la flexibilización metodológica y la creación de “armaduras teórico-prácticas” son fundamentales para garantizar trayectorias educativas genuinamente inclusivas.

1 Magíster en Comunicación y Periodismo (UNEATLANTICO). Docente en UTU. maria.laura.viera@gmail.com

2 Doctor en Comunicación Social (PUCRS). Docente en UNIFA. cirogotz@gmail.com

Objetivo central y objetivos secundarios

Como objetivo central, se dispuso analizar comparativamente experiencias de inclusión educativa en la EPTT, destacando la importancia de la flexibilización metodológica y la creación de "armaduras teórico-prácticas".

Los objetivos secundarios son:

- Examinar la eficacia de las adaptaciones tecnológicas en la radiofonía para estudiantes con discapacidad visual.
- Evaluar el impacto de la diversificación de metodologías de evaluación en estudiantes neurodivergentes.
- Reflexionar sobre la necesidad de transformar las prácticas docentes hacia modelos inclusivos y accesibles.

La Educación Profesional Técnica y Tecnológica (EPTT) enfrenta el desafío ineludible de garantizar la accesibilidad y el éxito académico de todos sus estudiantes, reconociendo la diversidad como un valor central en las aulas contemporáneas. Como señala Linda Darling-Hammond (1996), las instituciones formadoras deben transformarse en espacios donde los educadores desarrollen capacidades clínicas y reflexivas para atender la complejidad del aprendizaje diverso. La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, firmada por 191 países, incluidos Brasil y Uruguay, en su artículo 24, asegura un sistema de educación inclusivo en todos los niveles de enseñanza. Desde la UFPEL hubo una reconstrucción del departamento responsable por la atención justa a neurodivergentes y personas discapacitadas, como en el caso de estudiantes ciegos. Götz (2026) afirma "las medidas son altamente positivas, pero aún están lejos de ser las ideales". En este contexto binacional (Uruguay-Brasil), el presente trabajo expone dos realidades que convergen en un mismo objetivo: la inclusión efectiva.

Metodología

El abordaje metodológico de este trabajo incluye un enfoque cualitativo y exploratorio. También el estudio de caso y pre-sistematización de experiencias docentes (investigación-acción). En el caso UFPEL (Brasil, 2025): investigación-acción participativa en Radiojornalismo, con uso de tecnologías de asistencia y diseño de sonido. En cuanto a la ETSR UTU Rivera (Uruguay, 2025), observación participante y análisis de resultados académicos tras la implementación de evaluaciones adaptadas (tests de múltiple opción en lugar de monografías).

Se proponen como categorizaciones iniciales: (a) barreras de accesibilidad (sensoriales y cognitivas), (b) estrategias de adaptación pedagógica y evaluativa, y (c) resultados en términos de participación y desempeño académico, en consonancia con la lógica de construcción de categorías analíticas en estudios de caso según Yin (2015). Estas categorías orientan una codificación temática inicial, susceptible de refinamiento

a partir de la evidencia empírica de cada caso. La triangulación, fundamentada en Yin (2015), se realizará mediante la convergencia de múltiples fuentes de evidencia (relatos, documentos y resultados académicos) y pesquisas multidisciplinarias, fortaleciendo la validez del estudio.

En el caso brasileño (UFPEL), la metodología se centró en la investigación-acción participativa aplicada a la disciplina de Radiojornalismo II. Se desarrolló la conceptualización inicial de la "Super Radio" como una armadura teórico-práctica que permitió al alumno Fábio Ribeiro, estudiante ciego, sortear las barreras visuales del relato de fútbol mediante el uso de tecnologías de asistencia, diseño de sonido y una reconfiguración de la cabina de transmisión en clase.

En paralelo, en el contexto uruguayo de la ETSR UTU Rivera, la metodología empleada fue la observación participante y el análisis de resultados académicos tras la implementación de adaptaciones significativas. Específicamente, se modificó el instrumento de evaluación subjetiva para estudiantes neurodivergentes. Se sustituyó la clásica "monografía final", la cual generaba barreras de accesibilidad cognitiva debido a su formulación desestructurada, por la evaluación a través de tests de múltiple opción, a modo de ajuste razonable. Esta adaptación permitió evaluar específicamente la retención de información, sin exigir procesos cognitivos basados en capacidades ejecutivas demasiado elaboradas ni cuestionamientos abiertos y desordenados.

Principales datos y discusión

En la práctica de periodismo radial, la creación de la "armadura teórico-práctica" demostró que las tecnologías y la adaptación del entorno comunicacional permiten que un estudiante con discapacidad visual alcance la misma excelencia profesional que sus pares en la transmisión deportiva en vivo.

Por su parte, en la ETSR UTU Rivera, los estudiantes neurodivergentes que presentaban bloqueos y altos niveles de ansiedad para elaborar una monografía, lograron demostrar un dominio de los contenidos técnicos en sus altas calificaciones obtenidas en los tests de múltiple opción. Esto se alinea con lo planteado por Cabrera Borges, Questa-Torterolo, & Tejera (2018), donde sostienen que la diversificación de las estrategias de enseñanza y evaluación es el único camino ético para validar los diferentes modos de habitar y comprender el mundo en el ámbito educativo. También señalan que "formar en la diversidad implica desterrar la ilusión de homogeneidad en el aula y construir andamiajes didácticos que reconozcan las trayectorias singulares". La flexibilización de la evaluación fue, en este sentido, un acto de justicia educativa que validó formas distintas de procesar la información.

Resultados

Las experiencias aquí descritas demuestran que las innovaciones didáctico-pedagógicas no siempre requieren de alta tecnología, sino también de una profunda empatía aliada a una especialización técnica y científica por parte del docente. La sustitución de instrumentos punitivos por formatos de evaluación adaptada (como el test de opción múltiple) y la adaptación de los entornos técnicos (como en el periodismo radial) son pasos fundamentales para una EPTT verdaderamente inclusiva. El docente debe asumir su rol como diseñador de experiencias accesibles, entendiendo que la diversidad enriquece el perfil profesional de todos los egresados.

En el caso UFPEL, la "armadura teórico-práctica" permitió que un estudiante ciego participara plenamente en el relato, demostrando que las barreras no están en el estudiante sino en el entorno pedagógico. Ya en la ETSR UTU, la sustitución de la monografía por tests de múltiple opción redujo la ansiedad y bloqueos cognitivos en estudiantes neurodivergentes, permitiendo demostrar dominio técnico.

La discusión que se suscita es que, en primer lugar, la inclusión requiere flexibilización metodológica y empatía docente. Además, que la diversificación de estrategias de enseñanza y evaluación valida las trayectorias singulares de los estudiantes.

Consideraciones Finales

En síntesis, las experiencias muestran que la inclusión en la EPTT se logra mediante la adaptación de entornos técnicos y comunicacionales, la sustitución de instrumentos punitivos por evaluaciones adaptadas, el reconocimiento de la diversidad como un valor que enriquece la formación profesional y el posicionamiento docente como diseñador de experiencias accesibles, garantizando trayectorias educativas genuinamente inclusivas.

Referencias

Cabrera Borges, C., Questa-Torterolo, M., & Tejera, A. (2018). *Inclusión educativa con colectivos vulnerables. Revisión documental y algunas experiencias desde la formación de posgrado.* En F. Acevedo, K. Nossar, & P. Viera (Comps.), *Formar en la diversidad: reflexiones y acciones* (pp. 113–124). ANEP – CFE – Universidad de la República.

Darling-Hammond, L. (1996). *Professional Development Schools: Schools for developing a profession*. New York: Teachers College Press.

Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.* Adoptada el 13 de diciembre de 2006, Asamblea General de la ONU, Resolución A/RES/61/106. Recuperado de https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf

RIBEIRO, Fábio. *Entrevista concedida a Ciro Götz por WhatsApp*, Santana do Livramento, 23 jan. 2026.

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2015.

COMITÊS TÉCNICOS SETORIAIS DO SENAI-RJ NA ESTRUTURAÇÃO DE PERFIS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; SENAI; Currículo.

Categoria: Análise de Experiência

Simpósio Temático: Análise de experiências e práticas na EPT

Caroline Andrade Fernandes [1]

Anderson Pereira de Oliveira[2]

Marina Lacerda Paes dos Santos[3]

Priscila da Silva Vaz de Oliveira[4]

Esta análise de experiência discute a atuação dos Comitês Técnicos Setoriais do SENAI/RJ como instâncias fundamentais na estruturação de perfis profissionais no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), assegurando a aderência às demandas do setor produtivo e aos princípios formativos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). O estudo busca compreender a estrutura e o funcionamento desses comitês, bem como analisar as relações estabelecidas entre o mundo do trabalho e a definição dos perfis profissionais, considerando os processos de mediação presentes nas discussões técnicas. Investiga-se, ainda, a contribuição desses espaços para a qualificação da oferta formativa, e sua relevância na organização e atualização dos perfis profissionais da EPT.

O referencial teórico fundamenta-se em autores críticos da EPT, como Marise Ramos (2014), Gaudêncio Frigotto (2006) e Dermeval Saviani (2007), que abordam as relações entre trabalho, educação e formação humana integral, articuladas às contradições do contexto socioeconômico. Também são considerados documentos institucionais do SENAI, especialmente aqueles relacionados à metodologia. Do ponto de

1 Graduada em Pedagogia (UERJ). Especialista em Gestão dos Processos Educativos na Escola – Administração e Supervisão Escolar (FEBF/UERJ), Mestre em Educação (UFF) fernandescarolineandrade@gmail.com

2 Graduado em Pedagogia (UERJ). Especialista em Gestão, Supervisão e Orientação Escolar (UCAM). Pós-graduando em Elaboração de Currículos na Educação Profissional e Tecnológica (SENAI CETIQT). andersonoliveirapedagogo@gmail.com

3 Graduada em Processamento de Dados, com Pós-Graduações em Docência do Ensino Superior e Gestão em EAD e MBAs em Educação Corporativa e Gestão Empreendedora da Educação. Atualmente, cursando Gerenciamento de Processos de Negócio (BPM). mlpaes@gmail.com

4 Graduada em Pedagogia (UNIGRANRIO). Especialista em Gestão, Supervisão e Orientação Escolar (Cândido Mendes). Especialista em A Moderna Educação: Metodologias, Tendências e Foco no Aluno (PUC-RS). Pós-graduando em Elaboração de Currículos na Educação Profissional e Tecnológica (SENAI CETIQT). priscilavazoliveira@gmail.com

vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, caracterizada como análise de experiência, baseada em análise documental, em estudos prospectivos e ocupacionais do setor, bem como na análise dos processos de mediação presentes nas discussões técnicas.

O sistema Indústria e o SENAI

De acordo com o site Portal da Indústria[5], o Sistema Indústria é composto pela Confederação Nacional da Indústria (CNI), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Nacional de aprendizagem Industrial (SENAI) e o Instituto Evaldo Lodi (IEL). Essas instituições atuam de forma articulada com o objetivo de promover o desenvolvimento da indústria brasileira, por meio de ações voltadas à educação, à inovação, e à qualificação profissional. Nesse contexto, o SENAI destaca-se como uma das principais instituições de Educação Profissional; com mais de oito décadas de história, a instituição já capacitou mais de 92 milhões de pessoas em todo o mundo, consolidando-se como referência na formação profissional voltada às demandas do setor produtivo, conforme dados do Portal da Indústria.

Os cursos ofertados pelo SENAI destinam-se, predominantemente, a um público que atua diretamente na indústria. No estado do Rio de Janeiro, a instituição conta com 27 unidades operacionais e um portfólio composto por aproximadamente 530 cursos, organizados em cinco modalidades: Aperfeiçoamento Profissional, Aprendizagem, Iniciação Profissional, Qualificação Profissional e Educação Técnica. No âmbito organizacional, a Divisão de Desenvolvimento da Educação Profissional (DIDEP) está vinculada à Gerência de Educação Profissional[6] (GEP), integrante da Diretoria de Educação e Cultura, localizada no Centro do Rio de Janeiro. Responsável pelo desenvolvimento de cursos e de recursos educacionais, a DIDEP coordena os Comitês Técnicos Setoriais.

Os Comitês Técnicos Setoriais contribuem para a construção de uma formação alinhada às dinâmicas contemporâneas, sem desconsiderar a necessidade de uma abordagem formativa mais ampla, ao integrarem diferentes perspectivas na definição dos perfis profissionais.

A Metodologia SENAI de Educação Profissional e o processo de mediação nas discussões técnicas dos Comitês Técnicos Setoriais

A Metodologia SENAI de Educação Profissional (MSEP) estabelece o Comitê Técnico Setorial (CTS) como uma estratégia fundamentada para garantir a atualidade e a aderência dos Perfis Profissionais às demandas da indústria. O CTS tem como objetivo analisar, discutir e validar tecnicamente as propostas de perfis, considerando dados,

5 https://www.sistemaindustria.portaldaindustria.com.br/home

6 A Gerência de Educação Profissional é composta por três Divisões: Divisão de Desenvolvimento da Educação Profissional, Divisão Técnica de Educação Profissional e Divisão Pedagógica de Educação Profissional

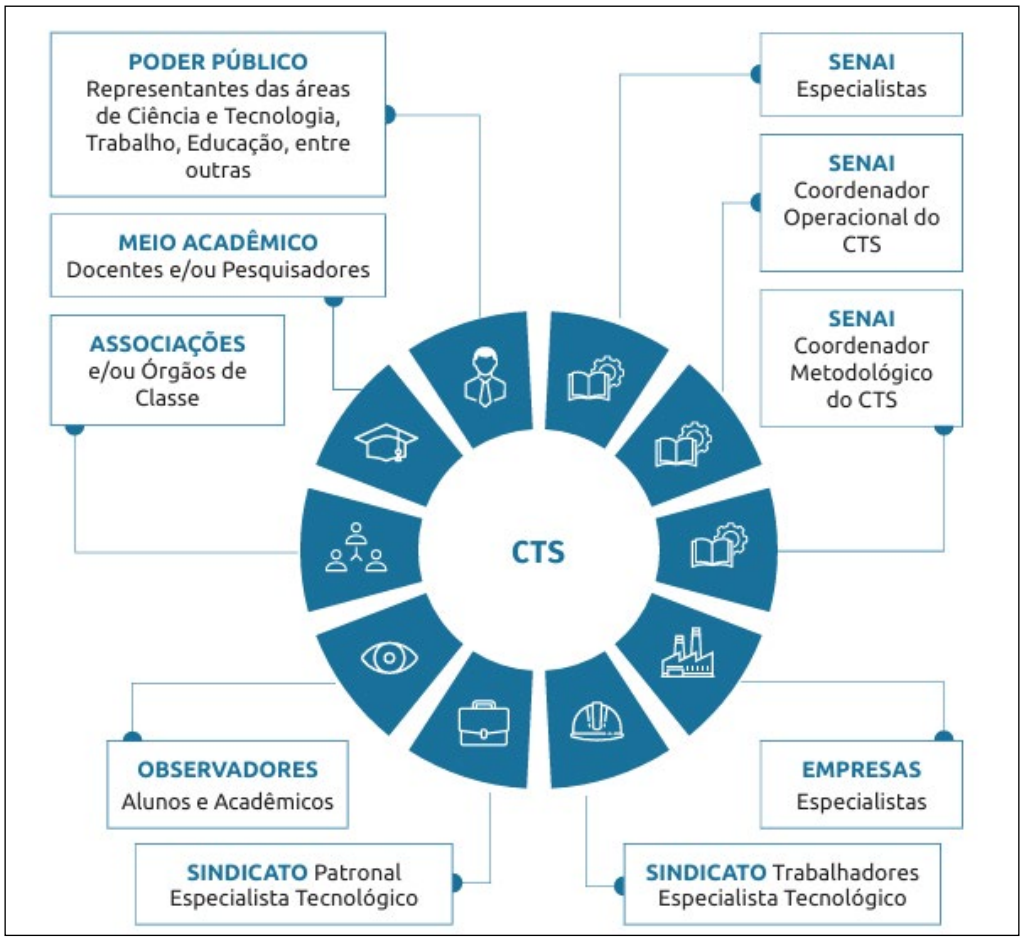
tendências tecnológicas e necessidades do setor produtivo. De acordo com a MSEP, a elaboração do Perfil Profissional precisa ser subsidiada por estudos sobre o mercado de trabalho e tendências tecnológicas. Esses estudos prospectivos e ocupacionais assumem um papel estratégico, pois permitem antecipar as transformações do mundo do trabalho, contribuindo para a formação de profissionais com elevados índices de empregabilidade e capacidade de inovação.

Nesse cenário, destaca-se a utilização de dados e ferramentas analíticas disponibilizadas pelo SENAI, como os dashboards do Departamento Nacional, que oferecem aos Departamentos Regionais estudos prospectivos setoriais, permitindo uma leitura técnica das tendências tecnológicas e das demandas da indústria. Para complementar, o SENAI-RJ ampliam essa capacidade analítica ao disponibilizar dashboards voltados à análise de dados ocupacionais e à empregabilidade por municípios, possibilitando um olhar minucioso sobre as dinâmicas locais do mercado de trabalho.

A interpretação desses dados por uma equipe técnica fortalece o processo de planejamento da formação profissional, tornando a estruturação dos currículos mais coerente, contextualizada e alinhada às reais necessidades da indústria em cada território. Dessa forma, mais do que responder às demandas produtivas, a educação profissional passa a atuar de maneira estratégica no desenvolvimento social, contribuindo para a qualificação da população e, sobretudo, para a transformação de vidas por meio do trabalho e da educação.

Esse processo envolve a revisão técnica aprofundada dos cursos da área tecnológica, podendo resultar na reestruturação curricular, criação ou reformulação de ofertas formativas com base em evidências e estudos prospectivos. O CTS é composto por representantes da indústria, do meio acadêmico, do setor público e de entidades de classe, além de especialistas do SENAI, garantindo diversidade de perspectivas e legitimidade nas decisões. Representado na figura 1 a seguir:

Figura 1 – Representação das representatividades do Comitê Técnico Setorial



Fonte: SENAI (2019, p. 40).

A participação de diferentes atores no CTS assegura a legitimidade e a pertinência dos Perfis Profissionais, uma vez que incorpora a visão do mundo do trabalho ao processo formativo, reduzindo o distanciamento entre educação e prática profissional. Como também, reforça um dos princípios fundamentais da MSEP: a construção coletiva do conhecimento profissional, em que diferentes saberes: técnicos, pedagógicos e produtivos, que se articulam para garantir maior aderência e qualidade na formação.

Para além da validação técnica, o CTS se configura como um espaço qualificado de diálogo e construção coletiva. Nesse ambiente, estabelece-se uma dinâmica baseada na escuta ativa e respeitosa, na qual todos os participantes têm a oportunidade de contribuir com suas experiências e conhecimentos técnicos. Esse processo promove a construção conjunta de soluções, valorizando diferentes pontos de vista e fortalecendo a tomada de decisões mais consistentes e fundamentadas.

Nesse contexto, o SENAI exerce um papel fundamental de mediação, por meio da atuação de especialistas técnicos e, especialmente, do coordenador metodológico. Esse profissional conduz as discussões com rigor técnico e sensibilidade pedagógica,

garantindo o equilíbrio das falas, o respeito entre os participantes e o direcionamento das contribuições para objetivos comuns. Nesse sentido, a atuação da coordenação metodológica garante a fidelidade aos princípios da MSEP, assegurando que as discussões não se limitem a demandas imediatas do mercado, mas que garantam a formação integral do estudante, articulando saberes técnicos e capacidades socioemocionais.

A mediação qualificada é essencial para assegurar que o processo ocorra de forma organizada, produtiva e alinhada ao propósito central do CTS, que é a definição de perfis profissionais consistentes, atualizados e socialmente relevantes. Dessa forma, o CTS se consolida como um espaço democrático e técnico, no qual o conhecimento é construído de maneira colaborativa, para a qualificação das pessoas e para a transformação de suas trajetórias de vida, reforçando o papel da educação profissional como, também, um facilitador de desenvolvimento social. Essa perspectiva reforça o compromisso da educação profissional com o desenvolvimento humano, indo além da qualificação técnica e contribuindo para a formação de pessoas capazes de atuar de forma crítica, autônoma e inovadora.

Síntese das considerações finais

As experiências vivenciadas nos Comitês Técnicos Setoriais (CTS) demonstram que esses espaços são essenciais na estruturação de perfis profissionais, reunindo diferentes atores para identificar tendências tecnológicas e necessidades do mundo do trabalho. Os comitês nesse sentido funcionam como espaços de mediação entre trabalho, educação e sociedade onde o principal objetivo é atingir a formação integral do sujeito. Nesse espaço a definição do perfil profissional não é de forma linear, mas de processos de disputas e negociações por haver interesses e perspectivas distintas. Assim, os comitês ajudam a garantir que o ensino não seja apenas uma resposta rápida às transformações tecnológicas, mas também na construção de uma formação de caráter mais amplo e integral.

Nesse contexto, à luz das contribuições de autores como Marise Ramos, Gaudêncio Frigotto e Saviani evidenciam-se tensões entre uma formação orientada às demandas imediatas do mercado e a formação integral dos sujeitos. Tais autores são fundamentais para a compreensão da relação entre educação e mundo do trabalho, ao problematizarem como a lógica do capital pode influenciar os processos formativos. Os Comitês Técnicos Setoriais (CTS) configuram-se como espaços estratégicos de mediação, capazes de contribuir para o equilíbrio entre essas forças. Contudo, consolidar essa articulação permanece como um dos principais desafios institucionais.

Referências bibliográficas:

DA SILVA, Livaldo Teixeira. **Didática Coerente com a Pedagogia Histórico-Crítica**: elementos de aproximação da Educação do Jovem Adulto Trabalhador. Rio de Janeiro: RPC Editora, 2018.

DA SILVA, Livaldo Teixeira. O TRABALHO DO PEDAGOGO ESCOLAR STRICTO SENSU: UMA PROPOSTA PARA A ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA. **Revista Desenvolvimento & Civilização**, Rio de Janeiro, Brasil, v. 3, n. 1, p. 51–71, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/rdciv/article/view/55678>.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

NEVES, Bruno Miranda (et all) (Org.). **Formação de professores para a educação profissional**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <https://ifht.uerj.br/mod/page/view.php?id=1028>

NEVES, Bruno Miranda (et all) (Org.). [Anais do] **I Seminário Internacional Formação de Professores para a Educação Profissional Técnica e Tecnológica**. Rio de Janeiro : Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: https://ifht.uerj.br/pluginfile.php/606/mod_folder/content/0/Livros/Anais%20do%20I%20Semina%CC%81rio%20Internacional.pdf

RAMOS, Marise. História e política da Educação Profissional. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção Formação Pedagógica, v. 5).

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL (SENAI). **Metodologia SENAI de Educação Profissional**. Brasília: SENAI/DN, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>.

ENTRE NORMAS E MEMÓRIAS: UMA FRONTEIRA, DOIS PAÍSES, UM LABORATÓRIO BINACIONAL DE RESTAURO

ENTRE NORMAS Y MEMORIAS: UNA FRONTERA, DOS PAÍSES, UN LABORATORIO BINACIONAL DE RESTAURO

Palavras-chave: laboratório binacional; restauro; cooperação internacional.

Palabras-clave: laboratorio binacional; restauro; cooperación internacional.

Categoria: Resumo Expandido – Simpósio Temático: Educação Profissional e Tecnológica, Internacionalização e Cooperação Binacional

Claudia Anahí Aguilera Larrosa[1]

Paula Camerlati[2]

Paulina Abre[3]

Jorge Bruzzese[4]

1. Tema, problema e objeto

A fronteira entre Brasil e Uruguai constitui um território singular, onde, como observa Halbwachs (1990), a memória não é individual mas coletiva — tecida por grupos que compartilham espaços, práticas e experiências comuns. O patrimônio cultutal assume aqui uma dimensão que transcende as categorias nacionais: não é apenas monumento de um ou de outro país, mas, conforme Smith (2006), um processo social ativo de construção de significados e identidades. Para Choay (2006), esse patrimônio é também suporte de uma memória que a modernidade constantemente ameaça apagar — o que torna sua conservação um ato político e cultural, não apenas técnico.

O problema que motiva o Laboratório Binacional de Restauro tem raízes concretas na prática institucional do IFSUL Campus Jaguarão. O curso técnico binacional em Edificações com ênfase em restauro, ofertado conjuntamente com a ANEP/UTU, revelou uma lacuna estrutural: a ausência de profissionais habilitados na construção civil no Uruguai segundo as normas técnicas uruguaias.Essa lacuna afeta estudantes, egressos e profissionais atuantes na fronteira, Como aponta Fonseca (2017), a preservação do patrimônio depende não apenas de políticas, mas de profissionais capacitados para

1 Arquiteta e Urbanista, Mestre em Engenharia Ambiental. Professora e Coordenadora do NEPHIC, COAABI e NAI, IFSUL Campus Jaguarão.Brasil

2 Arquitecta, Profesora Técnica en Construcción, Coord Área Construcción Ed Terciaria UTU.Uruguay

3 Doctora en Geología, investigadora y docente CURE UDELAR 33, Uruguay

4 Arquiteto. Professor na UTU IEC, Uruguay.

executá-las. Era urgente a capacitação de alunos e professores sobre as normativas uruguaias.

Como resposta institucional a essa lacuna, o IFSUL Campus Jaguarão desenvolveu e ofertou um Projeto Estratégico na modalidade MOOC, voltado a estudantes, egressos e profissionais da região fronteiriça, com o objetivo de suprir a ausência de formação em normas técnicas uruguaias. O curso foi ministrado por professores da ANEP/UTU — parceria que, para além de sua função formativa imediata, inaugurou uma relação de cooperação docente binacional que se tornaria o embrião dos projetos institucionais que se seguiram.

Em etapa subsequente, o NEPHIC — Núcleo de Estudos do Patrimônio Histórico e Cultural do IFSUL Campus Jaguarão — constituiu-se como um segundo Projeto Estratégico institucional, voltado à pesquisa e à extensão no campo do patrimônio edificado. Foi no âmbito das atividades do NEPHIC que surgiu o plano piloto de levantamento sistemático da Fortaleza Santa Teresa (Rocha, Uruguai), que por sua vez deu origem ao Laboratório Binacional de Restauro. A Fortaleza foi escolhida como objeto piloto por sua relevância histórica, sua complexidade técnica e os múltiplos agentes de deterioração que apresenta.

O Laboratório Binacional de Restauro Brasil-Uruguai constitui-se como um projeto institucional de grande amplitude — um espaço de cooperação científica, formativa e cultural que articula, em torno do patrimônio material e imaterial da fronteira, a pluralidade de disciplinas que o campo do restauro exige: arquitetura, engenharia civil, química, geologia, biologia, história, direito, sociologia, design, entre outras. Mais do que um laboratório técnico, trata-se de uma plataforma binacional de produção e compartilhamento de conhecimentos, metodologias e equipamentos, capaz de responder à complexidade do patrimônio fronteiriço em todas as suas dimensões — construtiva, material, memorial, jurídica e intercultural.

2. Objetivos

Nesse horizonte, o objetivo central do Laboratório é desenvolver metodologias integradas e bilíngues de pesquisa, diagnóstico e formação para o patrimônio material e imaterial da fronteira Brasil-Uruguai, articulando ensino, pesquisa e extensão em contexto binacional e superando as barreiras normativas e terminológicas entre os dois países.

Objetivos secundários:

a) construir e formalizar uma rede institucional binacional para o compartilhamento de conhecimentos, métodos e equipamentos, capaz de sustentar a cooperação técnica e científica de forma contínua;

b) articular o Laboratório com os mecanismos do Mercosul para a proteção do patrimônio cultural (MERCOSUL, 2012; MERCOSUL, 2014), posicionando-o como referência regional para o campo do patrimônio em sua integralidade.

3. Referencial teórico e procedimentos metodológicos

O Laboratório ancora-se em três eixos teóricos articulados. O primeiro é o da conservação e restauro do patrimôniocultural: a Carta de Veneza (ICOMOS, 1964) estabelece os princípios de autenticidade e reversibilidade que orientam qualquer intervenção; o Documento de Nara (ICOMOS, 1994) amplia essa perspectiva ao reconhecer que a autenticidade não pode ser julgada por critérios fixos, mas deve respeitar os contextos culturais específicos — princípio especialmente relevante em um laboratório que opera simultaneamente em dois sistemas técnicos e normativos distintos. O segundo eixo é o da memória coletiva e do patrimônio como construção social (HALBWACHS, 1990; SMITH, 2006; CHOAY, 2006; FONSECA, 2017), que sustenta a perspectiva transfronteiriça adotada. O terceiro é o da interculturalidade crítica (WALSH, 2010), que informa tanto a abordagem pedagógica quanto a construção da rede institucional: não se trata de apagar diferenças entre sistemas normativos e tradições técnicas distintas, mas de construir diálogos que as reconheçam e as transformem em conhecimento compartilhado.

Do ponto de vista metodológico, a constituição do Laboratório Binacional de Restauro opera em três dimensões articuladas. A primeira é a construção da rede institucional: o estabelecimento de vínculos formais e informais entre instituições de ensino, pesquisa e gestão patrimonial dos dois países, com definição de competências complementares, protocolos de compartilhamento de conhecimentos e equipamentos, e formalização progressiva por meio de convênios interinstitucionais. A segunda é a articulação pedagógica binacional: a integração de estudantes e docentes de diferentes instituições e áreas do conhecimento em atividades conjuntas de ensino, pesquisa, extensão e formação, superando as barreiras normativas e terminológicas entre Brasil e Uruguai. A terceira é a execução de projetos piloto: o Canteiro Modelo Binacional de Restauro — desenvolvido simultaneamente na Fortaleza Santa Teresa (Rocha, Uruguai) e na Enfermaria Militar de Jaguarão (RS, Brasil) — constitui o primeiro projeto piloto do Laboratório, funcionando como espaço concreto de validação de metodologias, formação técnica e cooperação interinstitucional. Cada projeto futuro que integrar a rede poderá contar com a infraestrutura, os conhecimentos e os equipamentos do Laboratório para sua execução nas diversas áreas do patrimônio material e imaterial, móvel e imóvel.

4. Principais dados e discussão

A rede institucional do Laboratório tem como núcleo fundador o IFSUL Campus Jaguarão, através do NEPHIC, e a ANEP/UTU — parceiros históricos do curso técnico binacional em Edificações com ênfase em restauro —, o Departamento de Geociencias da UDELAR CURE (Treinta y Tres) e a Facultad de Arquitectura, Ingeniería y Biología da

UDELAR (Montevidéu). Em processo de incorporação encontram-se a Casa Universitária de Cerro Largo (UDELAR Melo) — anfitriã da 1ª Jornada do Laboratório Binacional —, a UTEC, a UNIPAMPA Jaguarão e a UFPel com os cursos de Arquitetura e Urbanismo e a Pós Graduação em Memória e Patrimônio.

Os resultados alcançados até o momento incluem:a realização da primeira campanha de campo na Fortaleza Santa Teresa, com a participação de estudantes do curso técnico binacional e as demais instituições envolvidas; a 1ª Jornada do Laboratório Binacional, realizada em Melo (Uruguai) em 2025, que consolidou os vínculos institucionais e permitiu a apresentação desses primeiros resultados à rede de parceiros.

Do ponto de vista formativo, a participação de estudantes nas campanhas de campo demonstrou a viabilidade de uma metodologia de ensino baseada na pesquisa aplicada em contexto binacional. Ao atuar no levantamento, no preenchimento das fichas e na coleta de amostras, os estudantes desenvolvem competências técnicas e relacionais que a formação convencional raramente propicia, materializando os princípios da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão da EPT (BRASIL, 2008) em contexto transfronteiriço.

5. Síntese das considerações finais

O Laboratório Binacional de Restauro Brasil-Uruguai representa uma experiência singular na EPT: um espaço de formação que é, ao mesmo tempo, espaço de pesquisa, de cooperação internacional e de compartilhamento de conhecimentos e equipamentos entre instituições de dois países. O Canteiro Modelo Binacional de Restauro — desenvolvido nos sítios da Fortaleza Santa Teresa e da Enfermaria Militar de Jaguarão — é o primeiro projeto piloto do Laboratório e o espaço onde suas metodologias são testadas, validadas e aperfeiçoadas. Mais do que um canteiro de obras, é um laboratório vivo de cooperação intercultural, onde docentes, pesquisadores e estudantes de duas nações aprendem juntos a preservar uma herança compartilhada.

As perspectivas de médio prazo incluem: a realização da 2ª Jornada do Laboratório Binacional, Em horizonte mais amplo, o Laboratório se projeta como plataforma regional aberta a projetos nas diversas áreas do patrimônio — material e imaterial, móvel e imóvel —, articulada com programas de cursos técnicos, tecnológicos, de graduação e pós-graduação e com os mecanismos do Mercosul (MERCOSUL, 2012) para a proteção do patrimônio cultural.

O objetivo final não é apenas produzir conhecimento sobre o patrimônio da fronteira, mas devolvê-lo às comunidades que o habitam — garantindo que a sua preservação seja, também, preservação das condições materiais e imateriais de existência de uma memória coletiva plural e transfronteiriça (HALBWACHS, 1990; CHOAY, 2006).

Referências

BRASIL. Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: Presidência da República, 2008.

CHOAY, F. A alegoria do patrimônio. São Paulo: Editora da Unesp / Estação Liberdade, 2006.

FONSECA, M. C. L. O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2017.

HALBWACHS, M. A memória coletiva. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 1990.

ICOMOS. Carta de Veneza: carta internacional sobre a conservação e o restauro de monumentos e sítios. Veneza, 1964.

ICOMOS. Documento de Nara sobre la autenticidad. Nara, Japão, 1994.

MERCOSUL. Decisão CMC n.º 15/12: Criação da Comissão de Patrimônio Cultural do Mercosul. Mendoza, 2012.

PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUAS E ÁREA PROFISSIONAL NA EJA-EPT: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE COMPARTILHADA E INTERDISCIPLINAR NO IFSUL VENÂNCIO AIRES

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE IDIOMAS Y ÁMBITO PROFESIONAL EN EJA-EPT: INFORME DE UNA EXPERIENCIA DOCENTE COMPARTIDA E INTERDISCIPLINARIA EN IFSUL VENÂNCIO AIRES

Palavras-chave: EJA-EPT; Interdisciplinaridade; Relato de Experiência.

Palabras-clave: EJA_EPT; Interdisciplinariedad; Informe de Experiencia.

Categoria Análisis de experiencia – Simpósio Temático Análisis de experiencias y Prácticas en la EPTT

Mariana Jantsch de Souza[1]

Débora Ache Borsatti[2]

Jean Marcos da Silva[3]

Kálien Alves Klimecki[4]

Considerações iniciais

Atuamos no Curso Técnico em Secretariado na modalidade Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT) no IFSul, câmpus Venâncio Aires. Somos docentes nas áreas de Letras e Administração, responsáveis pelos componentes curriculares das áreas de Linguagens e área Profissional no curso em pauta.

Neste trabalho, apresentamos um relato de uma experiência pedagógica interdisciplinar de ensino de língua materna, língua inglesa e área profissional desenvolvida no ano letivo de 2025. Trata-se de uma sequência didática (SD) cujo mote foi construir uma linha do tempo que entrecruzasse a vida pessoal e a trajetória profissional dos/as estudantes, em consonância com o projeto de ensino do curso e com as diretrizes da EJA.

1 Pós-doutora em Ciências da Linguagem (Unisul). Docente no IFSul. marianasouza@ifsul.edu.br.

2 Doutora em Letras (Unisc). Docente no IFSul. deboraborsatti@ifsul.edu.br

3 Doutor em Administração (UFSM). Docente no IFSul. jeansilva@ifsul.edu.br

4 Mestra em Administração (UFSM). Docente no IFSul. kalienklimeck@ifsul.edu.br

Consideramos que uma sequência didática é um conjunto de atividades articuladas planejadas para atingir determinado objetivo pedagógico de um ou mais componentes curriculares. Ou, nas palavras de Pessoa:

> é uma forma de organização do trabalho pedagógico que permite antecipar o que será enfocado em um espaço de tempo que é variável em função do que os alunos precisam aprender, da mediação e do constante monitoramento que o professor faz para acompanhar os alunos, por meio de atividades de avaliação durante e ao final da sequência didática (Pessoa, s/d).

Nossa proposta de atividades articuladas envolveu diferentes componentes curriculares e foi motivada pela indagação: como instigar a/o estudante a valorizar a sua trajetória de vida e os seus saberes? A partir deste horizonte, traçamos o seguinte objetivo geral para esta SD: trabalhar habilidades de comunicação e de expressão a partir da valorização da inter-relação do trabalho com os percursos pessoais de cada estudante, aproximando os saberes que cada um/a traz consigo aos conteúdos das disciplinas, evidenciando a importância desses mais variados saberes produzidos em diferentes espaços sociais.

Parâmetros teóricos e procedimentos metodológicos para a prática docente

Inicialmente, precisamos compreender o panorama da EJA articulada à EPT. Para tanto, retomamos as funções da EJA - equalizadora, qualificadora e reparadora (BRASIL, CNE 11/2000) - e a perspectiva de que para este público o trabalho assume centralidade em sua história de vida.

É importante pontuar que a função social desta modalidade não é tão somente compensatória ou de recuperação de um tempo perdido quanto à escolarização. Trata-se de instaurar um percurso de renovação dos modos de ser e estar no/com mundo para o exercício da cidadania ativa e efetiva (Streck ; Santos, 2011).

Também temos o olhar atento aos sujeitos da EJA, cientes de que suas trajetórias de vida são, em geral, marcadas pelo trabalho e pela falta de acesso ao direito à educação. O perfil dos sujeitos da EJA, conforme estudiosos da área, corresponde a "pessoas jovens e adultas atravessadas pelas suas trajetórias de trabalho, de vida, de luta por sobrevivência social e econômica, isso leva a um quadro com diversidade imensurável" (Santos; Pereira; Amorim, 2018, p. 126-7). Ou seja: a/o estudante da EJA é um/a trabalhador/a. O recorte de classe é o que mais se sobressai e, também, o que marca a história da educação de jovens e adultos. Nesta perspectiva, as atividades propostas também buscavam conhecer, ouvir e considerar suas histórias, aproximando o processo de ensino da realidade das/os estudantes.

Do ponto de vista metodológico, a proposta foi realizada a partir dos pressupostos didáticos da SD, da interdisciplinaridade e implicou em uma atuação em formato de

docência compartilhada (Furtado, 2024). Esta forma de trabalho docente não significa que todos estarão juntos em sala de aula simultaneamente, mas refere-se a um trabalho colaborativo, ao planejamento e organização pedagógica de forma coletiva. Ou seja, a docência compartilhada refere-se ao trabalho em equipe, a um exercício conjunto da docência quanto ao planejamento das atividades pedagógicas, desde a concepção da proposta, definição dos objetivos, das atividades a serem realizadas em cada aula e em cada componente curricular.

A experiência

O ponto de partida foi a narrativa audiovisual "O filme da minha vida", tomada enquanto texto multimodal para fomentar o pensar crítico-reflexivo e impulsionar o exercício de construção do próprio "filme da minha vida" sob a forma de uma autonarrativa. Em seguida, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, as/os estudantes transformaram a autonarrativa em uma linha do tempo reflexiva bilíngue. A atividade pedagógica promoveu a integração de habilidades comunicativas nas duas línguas, mobilizando as/os estudantes a refletirem sobre a própria trajetória, valorizando-a, e a perceberem as intersecções com suas vivências de trabalho.

A diversidade sociocultural, geracional e cognitiva, características dessa modalidade de ensino, também foram consideradas para, mais uma vez, valorizar toda a ordem de especificidades dos sujeitos da EJA e promover a compreensão e consideração dos tempos e espaços de formação que marcaram o percurso de nossas/os estudantes. Em razão disso, o objetivo foi trabalhar habilidades de comunicação e de expressão a partir da valorização da inter-relação do trabalho com os percursos pessoais de cada estudante, aproximando os saberes que cada um/a traz consigo aos conteúdos das disciplinas, evidenciando a importância desses mais variados saberes produzidos em diferentes espaços sociais.

Na área profissional, as/os estudantes acrescentaram a essa linha do tempo pessoal, acontecimentos relacionados ao mundo do trabalho, construindo uma linha do tempo paralela que evidenciasse sua trajetória de estudos, de trabalho e de qualificação profissional. O objetivo foi valorizar esse percurso e as conquistas de cada um/a até o presente momento. Após essa atividade e já com um olhar mais atento para a própria história de vida, os professores trabalharam a perspectiva do "filme da minha vida" na esfera profissional, a qual culminou com a abordagem do gênero currículo. Este foi o conteúdo de fechamento da SD e retomada da narrativa fílmica, promovendo uma reflexão final sobre o percurso das atividades realizadas e das aprendizagens construídas.

Os resultados evidenciaram o potencial das práticas interdisciplinares, da docência compoartilhada e dos multiletramentos no engajamento de estudantes da EJA-EPT, potencializando o desenvolvimento da competência comunicativa na aprendizagem de

línguas e de habilidades profissionais, a partir de um tema significativo e autêntico, capaz de valorizar os saberes e os percursos de cada um/a.

Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel G. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB 11/2000. Brasília, julho de 2000.

FURTADO, Karen Coutinho Campos. **Docência Compartilhada: a construção de um terceiro lugar na formação inicial de professores que ensinam matemática.** 2024. 174 f. (Doutorado em Ensino e História da Matemática e da Física). Programa de Pós-graduação em Ensino de Matemática. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

IFSUL. Projeto Pedagógico de Curso - Curso Técnico em Secretariado - forma integrada - modalidade EJA. 2023/1.

HAAS, Fabrício Luis; SOUZA, Mariana Jantsch de. Mulheres, trabalho e educação: escutas e vivências de estudantes da EJA-EPT do IFSul câmpus Venâncio Aires. **Revista de Estudos Interdisciplinares**, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 01–18, 2025.

PESSOA, Ana Cláudia Gonçalves. Sequência Didática. **Glossário Ceale**. Universidade Federal de Pernambuco - Centro de Estudos em Educação e Linguagem-CEEL. Disponível em: <https://ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/sequencia-didatica>. Acesso em: 4 fev. 2026.

REINALDO, M. A.; BEZERRA, M. A. Do conceito de sequência didática ao de projeto didático de gênero no âmbito do ensino de português - língua materna. **Letras**, [S. l.], n. 58, p. 37–62, 2022.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias e linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SANTOS, Juliana Silva dos; PEREIRA, Marcos Villela; AMORIM, Antonio. **Os sujeitos estudantes da EJA:** um olhar para as diversidades. Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 122–135, 2018.

STRECK, Danilo R.; SANTOS, Karine. Educação de Jovens e Adultos: diálogos com a Pedagogia Social e Educação Popular. **EccoS Revista Científica**, n. 25, jan.-jun., 2011, pp. 19-37 Universidade Nove de Julho São Paulo, Brasil.

LÍNGUA PORTUGUESA E FILOSOFIA EM UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR NO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

LENGUA PORTUGUESA Y FILOSOFÍA EN UN ENFOQUE INTERDISCIPLINARIO EN EL TERCER AÑO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: RELATO DE UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; Ensino médio Integrado; Língua Portuguesa; Filosofia

Palabras-clave: Interdisciplinariedad; Educación secundaria integrada; Lengua Portuguesa; Filosofía

Categoria Análisis de experiencia – Simpósio Temático Análisis de experiencias y Prácticas en la EPTT

Mariana Jantsch de Souza[1]

Márcio Junglos[2]

Considerações iniciais

Neste texto, apresentamos um relato de experiência acerca de uma atividade pedagógica interdisciplinar entre Filosofia e Língua Portuguesa, direcionada a estudantes do 3º ano do Ensino Médio Integrado no IFSul, campus Venâncio Aires. A atividade didático-pedagógica realizada parte da premissa de que a escola, como espaço de formação integral, deve promover a reflexão crítica sobre temas sociais relevantes, os quais contribuem para uma formação humana e cidadã. Neste horizonte, entendo que a discussão sobre gênero e interseccionalidade é fundamental para a compreensão das estruturas de poder e das práticas sociais contemporâneas, bem como sobre Direitos Humanos. No contexto do Ensino Médio, a articulação entre a Filosofia – que fornece o arcabouço teórico para a desnaturalização de práticas sociais enraizadas em nossa cultura – e a Língua Portuguesa – que instrumentaliza o estudante com habilidades de leitura, escrita e argumentação – revela-se uma estratégia pedagógica potente.

Esta sequência didática (SD) justifica-se pela necessidade de: i. introduzir o conceito de gênero como construção social e cultural, distinguindo-o do sexo biológico; ii. capacitar os estudantes a utilizar o conhecimento teórico para analisar criticamente a realidade; e iii. desenvolver e aperfeiçoar as habilidades discursivo-argumentativas, essenciais para a participação plena e consciente na sociedade a partir de uma narrativa

1 Pós-doutora em Ciências da Linguagem (Unisul). Docente no IFSul. marianasouza@ifsul.edu.br.

2 Pós-doutor em Filosofia. Docente no IFsul. marciojunglos@ifsul.edu.br

fílmica. O tema, embora complexo, foi abordado de maneira dialógica e mediada, valorizando a construção coletiva do conhecimento e o engajamento dos estudantes.

Parâmetros teóricos

A SD realizada apoiou-se em três pilares teóricos centrais para a compreensão do conceito de gênero:

i. Simone de Beauvoir: Com sua tao famosa reflexão sobre a situação social da mulher, materializada na máxima "Não se nasce mulher, torna-se mulher", Beauvoir introduz a distinção fundamental entre sexo biológico e gênero como construção social e cultural, abrindo caminho para a análise da existência e da construção identitária em relação as diferenças sócio-culturais atreladas às questões de gênero.

ii. Joan Scott: Define o gênero como uma categoria analítica histórica, um elemento constitutivo das relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos. Scott enfatiza que o gênero envolve quatro elementos inter-relacionados: símbolos culturalmente disponíveis, conceitos normativos, instituições e a própria identidade subjetiva.

iii. Judith Butler: Desenvolve a teoria da performatividade de gênero, argumentando que o gênero não é uma essência, mas sim um efeito de repetições estilizadas de atos. A performatividade questiona a estabilidade das categorias de gênero e sexo, desnaturalizando-as.

A partir do estudo da noção teórica de gênero, abordamos também a noção de Interseccionalidades, que está em voga na área de Letras e de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A partir desta noção problematizamos o modo como diferentes marcadores sociais, especialmente gênero, raça e classe, manifestam-se de modo interseccionado nas relações sociais cotidianas. É dizer: discutimos alguns aspectos que tornam as relações sociais diferentes para os sujeitos conforme seu gênero, sua raça e sua classe social. Por exemplo: um homem, branco de classe socioeconômica intermediária vive as mesmas situações que um homem, preto de classe socioeconômica baixa de modo bastante diferente, entre outros exemplos mais específicos apresentados nas aulas a partir da linguagem e dos processos de significação dessas diferenças e desses marcadores sociais.

Portanto, a articulação desses conceitos com a argumentação visa garantir que os estudantes não apenas compreendam as teorias, mas também sejam capazes de utilizá-las como fundamento para a construção de análises críticas e argumentos coerentes, exercitando a capacidade de relacionar teoria e prática.

Metodologia: a experiência didático-pedagógica nas aulas de Língua Portuguesa e Filosofia

Esta atividade didático-pedagógica foi organizada em cinco aulas das disciplinas em tela, totalizando 11 períodos de 45 minutos, com uma progressão que parte da teoria, passa pela produção escrita e culmina com a análise de um produto cultural e no debate oral.

Em razão do espaço reduzido deste gênero textual, apresentamos apenas o título de cada aula:

- Aula 1: Aspectos Teóricos em Torno da Noção de Gênero (3 horas/aula);

- Aula 2: Gênero e Argumentação: Exercitando a Produção Textual Escrita (3 horas/aula);

- Aula 3: Filme “Eu não sou um homem fácil” (3 horas/aula);

- Aula 4: Gênero e Argumentação: Ficha de Leitura e Análise Crítica da Narrativa (2 horas/aula);

- Aula 5: Debate Integrador: Leituras Teóricas e Narrativa Fílmica (2 horas/aula).

Resultados

Os resultados esperados incluíram a capacidade de os estudantes: a) distinguir e aplicar os conceitos de sexo e gênero; b) produzir textos argumentativos coerentes e fundamentados; c) realizar análises críticas de produtos culturais (o filme) a partir do referencial teórico; d) demonstrar habilidades de escuta ativa e argumentação em debates orais.

A avaliação foi concebida e realizada de forma processual e formativa, abrangendo:

- Participação e Engajamento nas discussões e nos processos colaborativos (avaliação formativa).

- Produção Textual Escrita (texto dissertativo e ficha de leitura), avaliando clareza, coerência e a capacidade de aplicar conceitos teóricos.

- Argumentação Oral no debate final, verificando a fundamentação e a organização discursiva dos argumentos.

As dificuldades observadas dizem respeito à resistência ideológica de alguns estudantes ao tema e à dificuldade inicial em articular a teoria abstrata com a prática social e a produção textual. Tais dificuldades foram abordadas por meio da mediação dialógica e da progressão gradual das atividades.

Considerações finais

Esta atividade didático-pedagógica, materializada em uma sequência didática, propõe uma possibilidade robusta de integração curricular, demonstrando como a Filosofia e a Língua Portuguesa podem convergir para formar estudantes mais críticos e argumentativos. Ao utilizar um produto cultural contemporâneo como o filme "Eu não sou um homem fácil", a atividade interdisciplinar busca um maior engajamento das/os estudantes no processo de ensino aprendizagem. Isso porque a produção audiovisual tomada enquanto texto multimodal se mostra produtiva para a observação das complexidades das relações de gênero, pois a linguagem da sétima arte retrata os detalhes do cotidiano dessas relações e tem o mérito que captar a atenção do leitor/espectador com maior facilidade.

Dessa forma, o processo pedagógico realizado buscou marcar a relevância e a contextualização da produção audiovisual, tornando a aprendizagem mais significativa para o público jovem. A ênfase na escrita colaborativa e na revisão por pares também promoveu habilidades essenciais para o trabalho em equipe e para o aprimoramento de habilidades sociais.

Referências bibliográficas

ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. **O que é FEMINISMO**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo, Editora Abril Cultural, 1982.

AUAD, Daniela. **Feminismo**: que história é essa?. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FARACO, C. A.; MOURA, F. M.; MARUXO, J. H. **Práticas de Língua Portuguesa.** Vol. Único. São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação.** São Paulo: Contexto, 2017.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia:** O Cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta.** Coleção Educação e Comunicação. Vol. 15. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FRIGOTTO, Gaudencio. **O Ensino Médio no Brasil.** São Paulo: Expressão Popular, 2023.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação.** Uma perspectiva pós estruturalista Guacira Lopes Louro - Petrópolis, RJ, Vozes, 1997. p. 14-36

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O ato pedagógico** - planejar, executar, avaliar: planejar, executar, avaliar. São Paulo: Cortez, 2023.

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem.** São Paulo: Contexto, 2015.

SCOTT, Joan. **Gênero:** uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

FUNCK, Susana Bornéo. Da Questão da Mulher à Questão do Gênero. In: FUNCK, Susana Bornéo (Org.). **Trocando Ideias:** Sobre a Mulher e a Literatura. Florianópolis: EDEME, 1994.

JUTEAU, Danielle. Etnicidade e nação. In: HIRATA, Helena et al. (Org.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora da UNESP, 2009.

MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela. Modos de ver e de se movimentar pelos "caminhos" da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: COSTA, M. V; BUJES, Maria I. (Org.). **Caminhos investigativos III.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SOUZA, Mariana Jantsch de; JUNGOS, Márcio. Gênero, Interseccionalidade e Argumentação: Filosofia e Língua Portuguesa em uma abordagem interdisciplinar no terceiro ano do Ensino Médio. In: KLEIN, Ana Emília et al. (Org.). **Linguagens:** múltiplos olhares, múltiplos sentidos. Vol. 11. Lajeado-RS: Editora Univates, 2025 [recurso eletrônico].

A POLÍTICA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ATUAÇÃO: BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DO PROCESSO DE PLANEJAMENTO NO CONTEXTO DE UM INSTITUTO FEDERAL

LA POLÍTICA DE POSGRADO EN ACTUACIÓN: BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DEL PROCESO DE PLANIFICACIÓN EN EL CONTEXTO DE UN INSTITUTO FEDERAL

Palavras-chave: Política de Pós-graduação; Planejamento Educacional; Teoria da Atuação; Gestão Democrática.

Palabras-clave: Política de Posgrado; Planificación Educativa; Teoría de la Actuación; Gestión Democrática.

Categoria: Análise de Experiência – Eixo Temático: Análise de Experiências e Práticas na EPTT

Márcia Giusti Miller[1]

A construção da Política de Pós-graduação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) constitui o objeto central deste estudo, compreendida como um esforço de planejamento educacional que transcende a consolidação de um produto institucional regulatório, elevando-se como processo de atuação política reflexivo, participativo e democrático, desencadeado em um contexto institucional.

A questão mobilizadora dessa ação institucional foi a necessidade de superar, em âmbito institucional, a cultura "residual" da pós-graduação verificável no planejamento de ofertas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e tecnológica (RFEPCT), aliada à carência de referenciais estratégicos que fortalecessem a identidade científica da instituição, consignando, em um documento balizador e principiológico, os objetivos e as práticas contingencialmente hegemonizados no âmbito do Instituto em questão.

A experiência analisada insere-se no campo de discussão das políticas públicas educacionais, centrando-se nos atributos conceituais e metodológicos de uma prática de planejamento e gestão desenvolvida entre os anos de 2021 e 2023 no IFSul, tendo como horizonte a superação da lógica gerencialista (Ball, 2001; Ball e Mainardes, 2011, 2024; Ball, Maguire e Braun, 2021), marcadamente operante na discussão e atuação das políticas educacionais brasileiras.

A prática desenvolvida por um grupo de trabalho com representação de todas as unidades do IFSul e sob a coordenação sistêmica da sua Pró-reitoria de Pesquisa,

1 Doutoranda em Educação (UFPel). Pedagoga no IFSul. marciagiustimiller@gmail,com

Inovação e Pós-graduação, teve como objetivo central consolidar parâmetros para o planejamento e desenvolvimento do nível de pós-graduação, compreendendo-o como um pilar fundamental para a realização da missão, visão e valores do IFSul e como objetivos específicos: ampliar a visibilidade e o reconhecimento interno e externo da pós-graduação da instituição; incentivar a verticalização do ensino e diminuir o distanciamento entre diferentes níveis e áreas de conhecimento; promover o aprofundamento do diálogo interno, com foco nas realidades locais dos variados *campi*; estabelecer estratégias de fomento para a oferta, consolidação e internacionalização dos cursos; fortalecer a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, garantindo processos de autoavaliação e gestão democrática; e equalizar o esforço docente e garantir a sustentabilidade das ofertas educacionais.

O processo descrito teve como aporte teórico a abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen J. Ball e colaboradores (1992; 1994), com base na compreensão de política como palco de disputas de sentidos discursivos que são recontextualizados e atuados no contexto da prática, conforme propõe a Teoria da Atuação (Ball, Maguire e Braun, 2021). A perspectiva do planejamento reflexivo de Schön (2000) e Alarcão (2001), enfatizando a crítica à racionalidade técnica em favor da prática profissional reflexiva e reconstrutiva, também integra o corpo teórico que subsidiou as discussões desencadeadas pelo grupo de trabalho, articulando-se à metodologia adotada, inspirada no Ciclo de Política de Ball e desenvolvida ao longo das seguintes etapas, correspondentes aos contextos descritos pelo autor, a saber:

1. Contexto de Influência: momento de debate e diagnóstico provocado pelo I Colóquio de Pós-graduação (2021), que sistematizou os indicadores e demandas da comunidade para construção da política institucional.

2. Contexto de Produção do Texto: processo protagonizado por um Grupo de Trabalho (GT) com representatividade dos quatorze *campi*, PROPESP e Diretoria de Desenvolvimento Institucional, por meio de reuniões semanais para discussão de blocos temáticos.

3. Contexto da Prática (Atuação): processo de apreciação e discussão da minuta no âmbito da Câmara de Pesquisa, nos diferentes *campi*, sob a mediação dos representantes do GT e no Conselho Superior da Instituição (CONSUP)

A avaliação do processo pelas representações institucionais e a recepção do documento final pela comunidade apontam para um processo considerado potente como ferramenta de reflexão institucional, culminando em um documento principiológico, aberto e flexível, que cumpre com as finalidades de inspirar e subsidiar os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) e de fortalecer os valores fundamentais da identidade institucional, sem anular a autonomia local e as dissonâncias discursivas desejáveis ao espaço público democrático.

Destaca-se, ainda, a relevância desta prática de planejamento e gestão como dispositivo de resistência às tecnologias de políticas neoliberais no âmbito da administração pública, baseadas no gerencialismo e na performatividade, cuja ênfase recai sobre indicadores de qualidade ligados ao produtivismo e à regulação externa dos processos educacionais. Em oposição a essa lógica gerencialista, a experiência priorizou conceitos e métodos alinhados à identidade socialmente referenciada da RFEPCT.

A experiência desenvolvida no IFSul destaca-se, portanto, como prática exitosa de gestão democrática e como ato pedagógico de resistência frente aos modos de gestão gerencialistas – prevalentes no campo das políticas educacionais brasileiras – situando a política institucional como palco contínuo e contigente de luta por significados, tendo em vista os parâmetros éticos e os compromissos socioeducacionais articulados em seu interior.

Referências bibliográficas

ALARCÃO, Isabel. (org.) **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BALL, Stephen J. **Education reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, Ermesinde, v.1, n.2, p.99-116, Jul./Dez. 2001. Disponível em: file:///C:/Users/Cliente/Downloads/Diretrizes_Politicas_Globais_e_Relacoes_Politicas_.pdf. Acesso em: 5 abr. 2025.

BALL, Stephen J., MAGUIRE, M., BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução: Janete Bridon. 2. ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2021.

BALL, Stephen J., MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen J., MAINARDES, J. (Orgs.) **Pesquisa em políticas educacionais**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2024.

BOWE, R., BALL, S. J., GOLD, A. **Reforming education and changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DESARROLLO DE COMPETENCIAS A TRAVÉS DE DESAFÍOS EN COCINA MOLECULAR: UN ENFOQUE INTERDISCIPLINARIO ENTRE BIOLOGÍA, QUÍMICA Y GASTRONOMÍA

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS ATRAVÉS DE DESAFIOS NA COZINHA MOLECULAR: UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR ENTRE BIOLOGIA, QUÍMICA E GASTRONOMIA

Palavras-chave: Cozinha molecular, interdisciplinaridade, modelagem, aprendizagem baseada em desafios e competências científicas.

Palabras-clave: Cocina molecular, interdisciplinariedad, modelización, aprendizaje basado en desafíos y competencias científicas.

Esther Olivera[1]

Roxana Piñeyro[2]

Raúl Britos Viotti[3]

Alejandro Negro[4]

Resumo Expandido

En el ámbito de la Educación Media Superior Tecnológica, la enseñanza de las ciencias particularmente de la biología y la química enfrenta dificultades para que los estudiantes expliquen y apliquen fenómenos científicos de forma integrada.

Frecuentemente, los contenidos se presentan de manera fragmentada, lo que limita la construcción de explicaciones que relacionen conceptos con situaciones concretas.

Esta fragmentación es visible en procesos vinculados a los alimentos, donde ocurren simultáneamente transformaciones químicas, estructuras biológicas y prácticas culturales.

El objeto de estudio es la creación de propuestas educativas que sitúen el aprendizaje en escenarios interdisciplinarios, permitiendo al estudiante analizar y fundamentar sus producciones.

1 Insp. Maestra Técnica Gastronomía. eolivera@utu.edu.uy

2 Insp. Prof. rpineyro@utu.edu.uy

3 Insp.Prof. rbritos@utu.edu.uy

4 Insp. Prof. anegro@utu.edu.uy

Objetivo central y objetivos secundarios

- Objetivo central: Analizar experiencias de enseñanza basadas en la resolución de desafíos en la cocina molecular, bajo una perspectiva interdisciplinaria, para promover la construcción y revisión de explicaciones científicas a través de la modelación.

Objetivos secundarios:

- Fomentar la articulación entre biología, química y gastronomía.
- Desarrollar competencias científicas orientadas a la resolución de problemas complejos.
- Evaluar el uso de herramientas digitales y simuladores en la representación de procesos microscópicos.

Indicaciones del marco teórico y de los procedimientos metodológicos

El trabajo se fundamenta en el desarrollo de competencias y en la centralidad de la modelación para representar fenómenos no observables.

Se utiliza la base teórica de Hervé This sobre la gastronomía molecular para articular la Química (transformaciones de la materia), la Biología (biomoléculas) y la Gastronomía (aplicación práctica).

La metodología es de carácter práctico-reflexivo, enfocada en la sistematización de experiencias de aula.

Los estudiantes, en pequeños grupos, resuelven desafíos (como esferificación y gelificación), formulan hipótesis y comprenden los fenómenos gastronómicos a nivel corpuscular.

Principales datos y discusión

Los datos preliminares evidencian un avance en la capacidad de los estudiantes para relacionar conceptos de diferentes disciplinas en sus argumentaciones.

El contexto de la cocina molecular aumentó significativamente el interés y la participación activa en la validación de los resultados experimentales.

Se identificó que la transición entre los niveles de explicación macroscópico y submicroscópico aún representa el mayor desafío cognitivo para los alumnos.

La discusión destaca que la mediación docente es crucial para la formalización de los modelos científicos elaborados por los estudiantes.

Síntesis de las consideraciones finales

Las propuestas interdisciplinarias se muestran pertinentes para el desarrollo de explicaciones científicas fundamentadas y consistentes.

La cocina molecular funciona como un "laboratorio vivo" eficaz para integrar saberes científicos y culturales.

Se concluye que existe la necesidad de institucionalizar momentos de reflexión sistemática para que los alumnos puedan revisar y ajustar sus propias construcciones teóricas.

Referencias bibliográficas

Philippe Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

César Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, (161), 34–39.

Yves Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

John Gilbert, J. K., & Carolyn Boulter, C. J. (2000). Developing models in science education. *International Journal of Science Education*, 22(9), 947–969.

Rosalind Driver, R., John Leach, J., Robin Millar, R., & Phil Scott, P. (1996). *Young people's images of science*. Buckingham: Open University Press.

Guy Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Hervé This, H. (2006). *Molecular gastronomy: Exploring the science of flavor*. New York: Columbia University Press.

Nicholas Kurti, N., & Hervé This, H. (1994). Chemistry and physics in the kitchen. *Scientific American*, 270(4), 66–71.

OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. Paris: OECD Publishing.

ANEP (2023). *Marco Curricular Nacional*. Montevideo: ANEP.

PROPOSTA PEDAGÓGICA DE PRODUÇÃO E EXPANSÃO TEXTUAL MULTIGÊNERO A PARTIR DA PRÁTICA DA TRADUÇÃO NÃO LITERAL

PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA PRODUCCIÓN Y EXPANSIÓN DE TEXTOS MULTIGENÉRICOS BASADA EN LA PRÁTICA DE LA TRADUCCIÓN NO LITERAL

Palavras-chave: transcriação, produção textual multigénero e narrativa hibrida.

Palabras-clave: transcriação, producción de textos multigenéricos y narrativa hibrida.

Categoria: Análise de experiência – Eixo Temático: Análise de experiências e práticas na EPTT

Gilnei Oleiro Corrêa[1]

Marina Farias Martins[2]

O presente trabalho apresenta uma proposta metodológica de produção textual dividida em sete etapas sequenciais, que visam o desenvolvimento das competências de leitura e escrita através da transposição e expansão de gêneros. O ponto de partida é a recepção de um poema escrito em língua polonesa, da poeta Wislawa Szymborska, que serve como núcleo gerador para uma narrativa complexa e multifacetada.

O objeto central do trabalho é a construção de uma narrativa híbrida e expandida, que utiliza como dispositivo inicial a prática da tradução não literal e criativa de um poema em língua estrangeira. A proposta foca na transposição de gêneros, onde um texto poético original é transformado em prosa e, progressivamente, integrado a diferentes tipologias textuais em um único corpo de texto.

O problema que a proposta busca resolver é a articulação e integração de diferentes tipologias textuais (narrativa, descritiva, dissertativa-argumentativa, expositiva e injuntiva) dentro de uma mesma unidade de sentido.

A atividade desafia o estudante/autor a dominar a transposição de linguagens. Aplicando a teoria proposta por Haroldo de Campos, que considera a tradução como prática isomórfica – transcriação – identificando elementos compositivos, entre os quais a valorização dos componentes materiais (visuais, sonoros) da palavra, os recursos fônicos e gráficos do poema (acentuação, pontuação e emprego de letras maiúsculas), a valorização das assonâncias, aliterações, as rimas internas do texto original e a estrutura sintática, ele deve partir da poesia transcriada para a narrativa em prosa, selecionando

1 Mestre em Linguística Aplicada (UCPel). Professor EBTT no IFSul. gilneioleirocorrea@gmail.com

2 Mestre em Inglês e Literatura Inglesa (UFSC). Professora EBTT no IFSul. Marina martins@ifsul.edu.br

elementos que indiquem tempo, espaço e foco narrativo (onisciente, observador ou protagonista) e produzir um texto original.

Na sequência, deve exercitar a coesão em textos multimodais, expandindo a história e inserindo descrições detalhadas, conflitos de ideias que exijam argumentação entre personagens, verbetes técnicos e instruções práticas, sem perder o fio condutor da narrativa.

O objetivo central é a produção textual multigênero através da integração coerente e funcional dessas diversas formas de escrita a partir de um estímulo literário inicial em língua não nativa.

Os objetivos secundários detalham como os estudantes/autores devem não apenas praticar a tradução criativa e a prosa narrativa, mas também compreender, na prática, as fronteiras e intersecções entre o argumentar, o descrever, o expor e o instruir. O resultado é um texto híbrido que demonstra o domínio de diversas funções da linguagem e competências sociocomunicativas.

A atividade estrutura-se de forma incremental, exigindo que o estudante/autor mobilize diferentes tipologias e gêneros textuais em um único corpus. Inicia-se com a tradução não literal do poema para a língua portuguesa. A partir da tradução, identificam-se elementos narrativos (espaço, tempo, personagens e enredo) e escolhe-se um foco narrativo — onisciente, observador ou protagonista — para a construção de um texto em prosa. Após, realiza-se a expansão descritiva, para a qual identifica-se e seleciona-se um fragmento da narrativa para a inserção de elementos do texto descritivo, pormenorizando cenários e/ou personagens. Na sequência, introduz-se um momento de "conflito de ideias" na narrativa, onde as personagens devem utilizar o texto dissertativo-argumentativo para defender pontos de vista e buscar uma solução para o problema exposto. No passo seguinte, o texto é expandido com uma seção de texto expositivo, seguindo o formato de um verbete de dicionário. A fase final de escrita consiste na adição de um texto injuntivo, podendo assumir a forma de receita, bula ou manual de instruções, integrando-se ao contexto da história. Para a análise da produção, propõe-se uma estratégia de marcação cromática, onde cada tipologia expandida deve ser destacada com uma cor específica, por exemplo amarelo para descrição, verde brilhante para dissertação, turquesa para exposição e rosa para injunção, com o propósito de avaliar se o estudante/autor conseguiu atingir os objetivos propostos.

Essa sequência didático-pedagógica permite ao autor não apenas realizar a tradução e a prosa narrativa, mas também compreender, na prática, as fronteiras e intersecções entre o argumentar, o descrever, o expor e o instruir. O resultado é um texto híbrido que demonstra o domínio de diversas funções da linguagem e competências sociocomunicativas. Isso leva em conta que o objetivo é usar o estranhamento com uma

língua estrangeira e a recepção de uma cultura diferente para estimular a interpretação e a recriação autoral em língua portuguesa.

Referencias bibliográficas

BAVCAR, Evgen. **Evgen Bavcar: memória do Brasil**. Org. Elida Tessler e João Bandeira. São Paulo: Cosac & Naify, 2008.

COSSON, Rildo. **A escrita literária na escola**. São Paulo: Contexto, 2026.

SANTAELLA, Lúcia. **Transcriar, Transluzir, Transluciferar. A teoria da Tradução de Haroldo de Campos.** Céu Acima. Org. Leda Tenório da Motta. São Paulo: Perspectiva, 2005, p.221-232.

SZYMBORSKA, Wislawa**. Um amor feliz**. Seleção, tradução e prefácio de Regina Przybycien. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

PRÁTICAS EDUCATIVAS INTEGRADORAS NA EJA-EPT: EXPERIÊNCIAS COM O USO DE PRODUTO EDUCACIONAL NO IFSC CÂMPUS GASPAR

Palavras-chave: EJA-EPT, educação dialógica, práticas educativas integradoras, Produto Educacional.

Análisis de experiencia – Análisis de experiencias y Prácticas en la EPTT

Daiane de Souza Carvalho[1]

Andressa Cassias Pereira[2]

Fátima Peres Zago de Oliveira[3]

O presente trabalho trata-se de um relato de experiência, de caráter qualitativo, sobre uma prática pedagógica desenvolvida com estudantes do curso de Qualificação Profissional em Auxiliar Administrativo (PROEJA) no Instituto Federal de Santa Catarina - Câmpus Gaspar. A prática utilizou um Produto Educacional(PE) como estratégia mediadora, com o objetivo de favorecer o diálogo, a interação entre os sujeitos e a participação ativa dos estudantes nas atividades propostas. A experiência foi realizada no âmbito da pesquisa do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), cujo tema aborda as oficinas como práticas educativas integradoras na formação de estudantes da EJA-EPT.

Essa perspectiva dialoga com a concepção de ensino integrado descrita por Ramos, que exige a superação da dualidade histórica da formação e o deslocamento da centralidade do mercado para a pessoa humana. A integração aqui buscada não se restringe apenas à junção das disciplinas, mas se configura em um sentido mais amplo, envolvendo a concepção de formação humana e a relação entre parte e totalidade na proposta curricular (Ramos, 2008).

Sendo assim, a atividade consistiu em uma oficina como prática pedagógica voltada à aproximação e integração com os estudantes. A proposta foi desenvolvida com a utilização de um PE proveniente de uma pesquisa de mestrado do ProfEPT, compreendido aqui como um recurso mediador do processo de formação. Nesse sentido, conforme Kaplún (2003, p. 46), compreende-se o material educativo como “um objeto que facilita

1 Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica (IFC). Graduada em Licenciatura e Bacharel em Química (FURB). Técnica Administrativa em educação no IFSC. daiane.carvalho@ifsc.edu.br

2 Mestranda em EPT (IFC). Graduada em Letras e Especialista em Gestão para EPT. Técnica Administrativa no IFSC. andressa.kssias@gmail.com

3 Doutora em Educação Científica e Tecnológica (UFSC). Professora Permanente do PROFEPT (IFC-Campus Blumenau) e Professora Sênior no PROFMAT (UDESC). fatima.peresoliveira@gmail.com

a experiência de aprendizado; ou, se preferirmos, uma experiência mediada para o aprendizado." A escolha do material se deu tendo em vista a relevância deste material no reconhecimento das identidades e experiências dos sujeitos da EJA, contribuindo para a mediação do diálogo durante a atividade.

A atividade foi realizada no laboratório de Química do Câmpus e organizada em formato de roda de conversa, a fim de favorecer a interação entre os participantes. A história em quadrinhos (HQ) intitulada "Dos cenários aos bastidores da EJA-EPT: uma história de resiliências, (re)começos e ressignificações"[4] foi previamente disponibilizada para leitura e retomada no início da atividade, orientando o início das discussões e o diálogo com os estudantes.

O quadrinho em questão retrata a trajetória de Antônia, que teve seus estudos interrompidos devido às dificuldades da vida, como a necessidade de trabalhar e assumir responsabilidades familiares. Mais tarde, a personagem encontra no Instituto Federal a oportunidade de retomar sua formação e enfrentar novos desafios, aproximando-se da realidade vivida por muitos estudantes da EJA, favorecendo assim a identificação e o envolvimento com a proposta da atividade.

A roda de conversa teve início a partir da pergunta projetada em slide "Quem somos nós?", retomando a leitura da HQ como estímulo para o diálogo. Com a mediação das falas permitindo que cada estudante compartilhasse os aspectos de suas trajetórias, valorizando suas experiências e identidades. Esta abordagem fundamenta-se em Paulo Freire, que defende a educação como prática de liberdade e diálogo, reconhecendo que "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão" (Freire, 1987, p. 78).

Durante o diálogo, ao perguntar aos estudantes sua percepção sobre a história da Antonia, desencadeou-se uma série de comentários sobre como se reconheceram na personagem principal. Foi o caso de uma das estudantes, que espontaneamente compartilhou aspectos de sua trajetória pessoal, identificando-se com a personagem. O relato trouxe temas recorrentes na EJA, como o abandono escolar, a conciliação entre trabalho e estudo e o retorno à escola motivado pela família. Esse momento serviu como ponto de partida para a continuidade das discussões e para a realização da dinâmica de integração, evidenciando assim, o papel do PE como mediador da identificação e da abertura ao diálogo.

Aproveitando a oportunidade de fala da colega, os estudantes foram convidados a responder à pergunta utilizando uma dinâmica com novelo de lã, que, ao passar de mão

4 Trata-se de um Produto Educacional, na categoria de material textual, no formato HQ (História em Quadrinhos), desenvolvido no âmbito da pesquisa de mestrado de Karin Tyeko Anami, intitulada "Cenários e Bastidores Da Implantação do PROEJA no Instituto Federal Catarinense", sob orientação da Profª. Drª. Fátima Peres Zago de Oliveira, em 2021.

em mão, foi se transformando em uma teia simbólica representando o entrelaçar das histórias de vida dos sujeitos e o vínculo formado a partir da escuta e identificação com o grupo. Durante a atividade, surgiram relatos sobre trajetórias de vida marcadas pelo abandono familiar, pela interrupção dos estudos, pelo trabalho e pelo retorno à escola. Essa construção coletiva de conexões de vivências e memórias demonstra na prática a perspectiva freireana de que o conhecimento se constitui na troca, no respeito mútuo e na valorização do contexto de vida dos educandos (Freire, 1996), reforçando assim, a importância da escuta e da valorização das experiências dos estudantes.

A atividade resultou na sistematização das falas trazidas pelos estudantes e no registro compartilhado dos aspectos mais significativos da roda de conversa, nos quais os estudantes revelaram o desejo de continuidade dos estudos, o reconhecimento do espaço escolar como oportunidade de transformação e o fortalecimento dos vínculos entre os participantes.

Na sequência, foi proposta uma oficina de Química Cosmética. Para iniciar a atividade e com o objetivo de identificar as concepções prévias dos estudantes sobre o tema, cada estudante escreveu uma frase contendo a palavra “química”, e, após a leitura coletiva, surgiram diferentes associações, como perfumes, medicamentos, produtos de limpeza e até relações afetivas, como a expressão “a química entre duas pessoas”.

A partir dessa leitura, foi possível discutir a presença da química no dia a dia, para além do espaço escolar, relacionando a situações como o preparo dos alimentos e a limpeza doméstica. Ao estimular os conhecimentos e experiências dos estudantes, criando espaço de diálogo e construção coletiva, a atividade se aproxima do que Freire (1996, p.47) afirma ao destacar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Esta abordagem vai ao encontro da concepção do autor ao observar a participação ativa dos estudantes, que trouxeram exemplos, levantaram dúvidas e relacionaram o conteúdo com suas próprias experiências.

Este diálogo está fundamentado na crítica ao ensino abstrato, pois, como argumenta Ramos (2008), o conhecimento de formação geral “só adquire sentido quando reconhecido em sua gênese a partir do real e em seu potencial produtivo”. Dessa forma, a oficina de Química Cosmética não se restringe a fórmulas teóricas, mas busca a compreensão de fenômenos reais que impactam a vida e o trabalho dos estudantes da EJA-EPT.

Os estudantes se envolveram na atividade prática, que contou com a produção de itens do cotidiano. A proposta buscou articular conhecimentos da área da química com situações concretas favorecendo a aproximação entre conteúdo trabalhado e suas experiências. As atividades ocorreram em clima de descontração e de troca

de experiências, favorecendo o fortalecimento dos vínculos entre os estudantes e a valorização dos saberes construídos coletivamente.

Ao final da oficina, foi proposto um momento de avaliação reflexiva a partir da pergunta: “O que aprendemos hoje?”. As respostas evidenciaram aprendizagens relacionadas tanto aos conteúdos trabalhados quanto às convivência e ao reconhecimento do grupo. Em seguida, os estudantes registraram, em uma palavra, o que a atividade representou para eles, em uma dinâmica coletiva.

A participação foi marcada pelo envolvimento e pela colaboração dos colegas, como no caso de uma estudantes que, com o apoio do grupo, conseguiu escrever a palavra escolhida corretamente, esse momento evidenciou o caráter coletivo da aprendizagem e o fortalecimento dos vínculos construídos. Ao final do encontro, os estudantes se disseram satisfeitos com a atividade, destacando o interesse em participar de outras experiências naquele local.

Os episódios de identificação com o personagem Antônia, a construção da teia de histórias de vida e o envolvimento na produção dos cosméticos demonstraram que o PE contribuiu para ativar memórias, promover o diálogo e estabelecer uma relação de confiança, tornando assim a aprendizagem mais significativa. A experiência evidenciou o potencial do PE como mediador do processo formativo, na medida em que favoreceu a abertura dos estudantes ao diálogo e participação ativa nas atividades propostas. Além disso, o desenvolvimento da oficina no laboratório de Química colaborou para fortalecer o sentimento de pertencimento dos estudantes da instituição.

Conforme afirma Freire (1989), fazer história é estar presente nela e não simplesmente nela estar representado, nesse sentido, é possível dizer que a experiência relatada aproximou-se dessa compreensão. Os estudantes deixaram de ser apenas ouvintes para participar, falar sobre suas trajetórias, construir coletivamente a atividade e ocupar espaços da instituição que também lhes pertencem. Ao longo desse processo, puderam reconhecer-se como protagonistas de suas próprias histórias, quando antes apenas se viam representados na história de outros.

Referências bibliográficas

ANAMI, Karin Tyeko. **Dos cenários aos bastidores da EJA-EPT: uma história de resiliências, (re)começos e ressignificações.** 2021. 15 p. Produto Educacional (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal Catarinense, Blumenau, 2021.

CARMO, Ana Carolina Rigoni; AMORIM, Elizabeth de Jesus Moreira de; REMÉDIOS, Sâmia Elene Lobato dos. **O PROEJA como modalidade articulada à EPT: uma análise sobre evasão escolar.** Cadernos de Educação Básica, v. 5, n. 2, p. 187, 31 ago. 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

KAPLÚN, Gabriel. **Materiais educativos: experiência de aprendizado.** Comunicação & Educação, São Paulo, n. 27, p. 46–60, 2003.

REDISEÑO ESTRATÉGICO DE CARTA GASTRONÓMICA ASISTIDO POR INTELIGENCIA ARTIFICIAL: ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL URUGUAYA

REDESENHO ESTRATÉGICO DE CARDÁPIO GASTRONÔMICO ASSISTIDO POR INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA URUGUAIA

Palavras-chave: educação profissional técnica; inteligência artificial generativa; práxis pedagógica; ensino de gastronomia; avaliação formativa.

Palabras-clave: educación técnico profesional; inteligencia artificial generativa; praxis pedagógica; enseñanza de gastronomía; evaluación formativa.

Análisis de experiencia - Análisis de experiencias y Prácticas en la EPTT

Yoan Esteban Mora Pereira[1]

Introducción: Tema, problema y/u objeto

Esta experiencia pedagógica se desarrolló en el marco de la unidad curricular Diseño de Catering, correspondiente al Tramo 8 de la orientación Gastronomía y de la ruta formativa Cocina del Bachillerato Técnico Profesional (BTP) de la Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP-UTU), Uruguay. El problema central que orienta este análisis es: ¿cómo integrar el uso crítico de herramientas de Inteligencia Artificial Generativa (IAG) en procesos de enseñanza-aprendizaje de la Educación Técnico Profesional, sin comprometer el desarrollo del pensamiento autónomo y la fundamentación técnica de los estudiantes?

El objeto de análisis es una actividad de aula planificada e implementada en 2025 con cuatro grupos reales de estudiantes de segundo año del BTP, centrada en el rediseño estratégico de una carta gastronómica real mediante la aplicación del método de Ingeniería de Menú. La propuesta busca articular saberes teóricos y prácticos en un contexto profesional situado, promoviendo el desarrollo de competencias técnicas, comunicacionales y éticas, bajo una concepción de praxis pedagógica que integra el uso crítico de herramientas digitales como andamiaje cognitivo y no como sustituto del análisis profesional.

1 Maestro Técnico en Gastronomía (INET-CFE), Especialista en Diseño de Ambientes de Aprendizaje (UTEC), Docente, DGETP-UTU, Uruguay. Contacto: ymora@ceibal.edu.uy

Objetivo central y objetivos secundarios

El objetivo central de esta experiencia fue rediseñar de forma integral una carta gastronómica real mediante un estudio de caso, aplicando el método de ingeniería de menú e integrando el uso crítico de IAG, para optimizar la rentabilidad y la experiencia del usuario, evidenciando la articulación teoría-práctica en un documento de justificación técnica.

Los objetivos secundarios fueron:

1. Diagnosticar y clasificar los platos de una carta original según la matriz de ingeniería de menú (Estrella, Puzle, Caballo, Perro).
2. Tomar decisiones comunicacionales y de usabilidad, seleccionando formato, estructura visual y lenguaje apropiados.
3. Justificar técnicamente las modificaciones estratégicas propuestas, fundamentando su impacto en la rentabilidad y en la experiencia del comensal.
4. Implementar una mediación tecnológica crítica mediante el uso de IAG como andamiaje cognitivo, priorizando el juicio técnico y la argumentación fundamentada.

Indicaciones teóricas y de los procedimientos metodológicos

La experiencia se fundamenta en una concepción de la Pedagogía como construcción discursiva específica que teoriza sobre "lo educativo" como fenómeno cultural, histórico y normativo (Ubal y Piriz, 2009). Desde esta perspectiva, la enseñanza en Educación Técnico Profesional no se reduce a la transmisión instrumental de saberes técnicos, sino que constituye un espacio de construcción de sentidos profesionales donde teoría, práctica y dimensión ética se articulan dialécticamente.

El principio rector es la praxis pedagógica, entendida como unidad indisoluble entre reflexión teórica y acción transformadora (Araújo y Frigotto, 2015). En la Educación Técnico Profesional, la praxis implica que el aprendizaje técnico solo adquiere sentido formativo cuando se vincula con la comprensión crítica de la realidad productiva y social. Por ello, el Método de Estudio de Casos no se emplea como técnica neutra, sino como estrategia didáctica que posiciona al estudiantado frente a una situación profesional auténtica.

Respecto a la incorporación de IAG, se adopta una postura ética y pedagógica: los recursos digitales enriquecidos con IAG funcionan como andamiajes cognitivos que facilitan la visualización de conceptos complejos o la generación de alternativas creativas, pero nunca sustituyen el proceso de diagnóstico, decisión y justificación fundamentada del estudiantado (Cardoso, Romero y Ramírez, 2025). La evaluación se concibe como proceso continuo y formativo, priorizando la retroalimentación, la autorregulación y la coconstrucción de criterios de logro (Anijovich y Cappelletti, 2017).

La actividad se desarrolló en una sesión presencial de 2 horas reloj (120 minutos), organizada en tres momentos pedagógicos:

- **Inicio (20 min):** Presentación del escenario profesional "Desafío de Consultoría Gastronómica", conformación de equipos de 4 estudiantes y activación de saberes previos mediante preguntas disparadoras.
- **Desarrollo (70 min):**
  - Fase 1: Diagnóstico técnico (25 min) – clasificación de platos en la matriz de ingeniería de menú.
  - Fase 2: Rediseño estratégico (30 min) – decisiones sobre formato, diseño visual y modificación de platos por categoría;
  - Fase 3: Sistematización (15 min) – redacción colaborativa de la justificación técnica.
- **Cierre (30 min):** Socialización rápida, retroalimentación entre pares y síntesis docente que recupera aciertos, tensiones detectadas y articulación con los tópicos conceptuales.

Durante todo el proceso, el docente circuló entre los equipos, realizando mediaciones puntuales, cuestionando supuestos y fomentando que el uso de IAG no sustituyera el análisis crítico.

Principales datos y discusión

La experiencia permitió observar que los estudiantes lograron clasificar los platos según la matriz de ingeniería de menú y tomar decisiones de diseño coherentes con objetivos de comunicación y usabilidad. La IAG fue utilizada principalmente para visualizar alternativas de layout, generar opciones de nombres o descripciones, o simular impactos de precio; sin embargo, la selección final y su fundamentación fueron responsabilidad de los equipos, garantizando que la tecnología funcionara como soporte y no como sustituto del juicio profesional.

Un hallazgo relevante fue que la mediación docente resultó fundamental para garantizar que el uso de tecnología no reemplazara el análisis crítico. Cuando se recurría a ejemplos concretos donde la "alucinación" de la IAG dejaba en evidencia los riesgos de su uso desmedido, los estudiantes desarrollaban mayor conciencia sobre los límites éticos y pedagógicos de la herramienta. Este aspecto refuerza la tesis de que la incorporación crítica de IAG requiere no solo recursos técnicos, sino también una actitud docente integradora, orientada por la idea de praxis.

La evaluación integrada (proceso 40% y producto 60%) permitió valorizar tanto la construcción colaborativa como la calidad técnica y argumentativa de las propuestas. La rúbrica analítica, compartida al inicio de la actividad, funcionó como dispositivo de autorregulación para los estudiantes, alineándose con el enfoque de evaluación auténtica

centrada en la capacidad de movilizar conocimientos en situaciones profesionales simuladas.

Síntesis de las consideraciones finales

Esta experiencia confirma que la integración crítica de IAG en procesos de Educación Técnico Profesional es posible y deseable, siempre que se subordine la herramienta digital a los fines formativos y al desarrollo de la autonomía intelectual. La praxis pedagógica, como principio articulador, permite superar la fragmentación entre saberes teóricos y prácticos, promoviendo una formación integral que prepara a los estudiantes para actuar con criterio profesional en contextos laborales reales y cambiantes.

Como proyección, se destaca la necesidad de continuar investigando sobre estrategias de mediación tecnológica que fortalezcan el juicio crítico de los estudiantes, así como sobre dispositivos de evaluación que capturen la complejidad de los procesos de aprendizaje en Educación Técnico Profesional. La experiencia aquí analizada aporta evidencias para el debate sobre innovaciones didáctico-pedagógicas, educación mediada por tecnologías y uso ético de IAG en la formación de profesores para la Educación Profesional Técnica y Tecnológica, contribuyendo a la construcción de propuestas formativas situadas, críticas y transformadoras.

Declaración de uso IA

El autor declara que utilizó asistencia de inteligencia artificial generativa (Qwen) como herramienta de apoyo para la estructuración del documento, la mejora de la redacción académica y la elaboración de instrumentos de evaluación. Todo el contenido generado fue supervisado, verificado y reescrito por el autor para asegurar la calidad y precisión académica. También así las teorías seleccionadas como las decisiones didácticas, han sido revisadas, validadas y asumidas integralmente por el autor, quien se hace plenamente responsable del trabajo final.

Referencias bibliográficas

ANIJOVICH, R.; CAPPELLETTI, G. La evaluación como oportunidad. Buenos Aires: Paidós, 2017.

ARAÚJO, R. M. de L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. Revista Educação Em Questão, v. 52, n. 38, p. 61-80, 2015. https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v52n38ID7956

CARDOSO, A.; ROMERO, A.; RAMÍREZ, B. La IA como andamiaje cognitivo en la didáctica del diseño de marca gráfica. Revista UCES.DG | Enseñanza y Aprendizaje del Diseño, n. 24, 2025. https://publicacionescientificas.uces.edu.ar/index.php/disgraf/article/view/2034

UBAL, M.; PIRIZ, S. ¿De qué hablamos cuando decimos pedagogía? Revista Voces, n. 33, 2009. https://es.scribd.com/document/226010194/DE-QUE-HABLAMOS-CUANDO

Anexo 1 - Consigna para el estudiante en CREA

Desafío de Consultoría Gastronómica

¿Es posible mejorar la rentabilidad de un negocio sólo con diseño y estrategia? En esta actividad, actuarán como consultores. Analizaremos el **caso real** de un restaurante anónimo, cuya carta presenta oportunidades de mejora tanto en su estética como en su contenido.

Su equipo deberá intervenir la carta adjunta (PDF), rediseñándola para que sea una herramienta de venta estratégica, aplicando los conceptos de los materiales didácticos del curso.

La nueva versión de la carta debe considerar:

- **Tipo de carta:** decidir si será una carta única o múltiple (por ejemplo: carta principal, carta de postres, carta de vinos, etc.).
- **Formato de la carta:** decidir si será física o digital. En caso de ser física, especificar tamaño, tipo de papel y formato de impresión (dìptico, libro, etc). En caso de ser digital, incluir un código QR funcional que permite su acceso.
- **Aspectos de diseño:** tamaño, tipografía, materiales, colores, lenguaje (tono y estilo), estructura visual y organización de la información.
- **Modificación estratégica:** proponer una mejora concreta para un plato de cada tipo (Estrella, Puzle, Caballo y Perro) según el método de Ingeniería de Menú, justificando cómo esa modificación busca potenciar la carta (por ejemplo: cambio de ingredientes, presentación, precio, nombre, emplazamiento en la carta, etc.) Estos platos están indicados con emojis en la carta real.

Guía de análisis (opcional para el proceso, no para entregar):

Para apoyar la toma de decisiones, pueden guiarse por estas preguntas:

- ¿Qué información de la carta original dificulta la lectura o la decisión del comensal?
- ¿Qué platos clasificarías como “Estrella” y por qué? ¿Cuáles como “Perro”?
- ¿Cómo influye el emplazamiento visual en la elección de un plato?
- ¿Qué cambio de un solo elemento (nombre, precio, descripción, imagen) podría tener mayor impacto en la venta?

Productos a entregar:

1. **La Carta Rediseñada:** En el formato elegido (PDF, fotos del prototipo físico o código QR).
2. **Justificación:** Documento escrito (máx. 1 carilla, Arial 12, interl. 1.5) que fundamente las decisiones de diseño y la justificación de los cambios realizados.

Organización y plazos:

- **Modalidad:** trabajo en equipos de 4 estudiantes.
- **Plazo de entrega:** 6 de mayo de 2026 a media noche.
- **Entrega:** subir los productos en este espacio denominado "Entrega Actividad Consultoría" en CREA.

Carta original:

- **Carta a rediseñar:** carta de un restaurante existente anónimo.

Recursos disponibles:

Cuentan con los siguientes recursos trabajados en clases anteriores:

- **Texto Base:** "Ingeniería del menú" (Material teórico original).
- **Material Didáctico Digital (autoría del docente):** Guía interactiva en **Canva**, enriquecida con **Inteligencia Artificial** para visualizar ejemplos y facilitar la comprensión de conceptos complejos. La misma cuenta con un Padet integrado que se utilizó en la clase en la que se presentó el tema.
- **Presentación de Apoyo (autoría del docente):** "El menú y la carta en Gastronomía", con los fundamentos de diseño y comunicación.

Herramientas de evaluación:

A continuación se comparten la lista de cotejo con la que se evaluará el proceso de trabajo grupal y la rúbrica de evaluación de la carta rediseñada y el documento de justificación técnica.

ISBN 978-85-8167-372-1

Lista de cotejo: Evaluación del proceso de trabajo grupal

Grupo: _____ Fecha: _____

Indicador de proceso	Sí	No	Obs.
1. Los estudiantes conforman equipos y asignan roles de forma organizada.	☐	☐	
2. Utilizan la matriz de ingeniería de menú para clasificar los platos (Estrella, Puzle, Caballo, Perro) con criterio técnico.	☐	☐	
3. Registran el diagnóstico en un esquema compartido (digital o físico).	☐	☐	
4. Toman decisiones consensuadas sobre formato, diseño visual y estructura de la carta.	☐	☐	
5. Utilizan la IAG como apoyo para visualizar alternativas, sin delegar en ella la decisión final.	☐	☐	
6. Justifican oralmente las modificaciones estratégicas propuestas (cambio de nombre, precio, emplazamiento, etc.).	☐	☐	
7. Redactan colaborativamente la justificación técnica, vinculando decisiones con conceptos del curso.	☐	☐	
8. Mantienen una dinámica de trabajo colaborativo, con participación equilibrada y respeto por los roles.	☐	☐	
9. Consultan al docente o entre pares cuando surgen dudas técnicas o conceptuales.	☐	☐	
10. Gestionan el tiempo según las fases propuestas (diagnóstico, rediseño, sistematización).	☐	☐	

Puntaje proceso: ___/10

ISBN 978-85-8167-372-1

Rúbrica: Evaluación del producto final

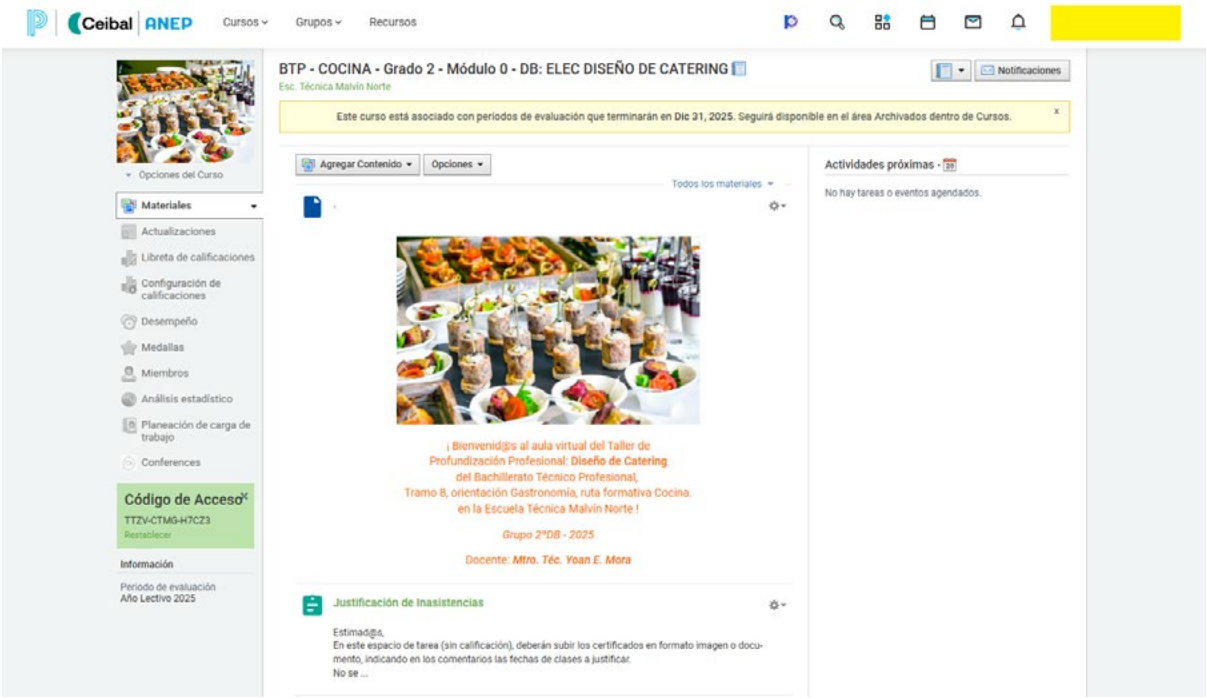
Criterio	Consolidado (3 pts)	En desarrollo (2 pts)	Inicial (1 pt)	Puntaje
1. **Diagnóstico técnico** Clasificación de platos según matriz de ingeniería de menú	Clasifica correctamente los 4 tipos de platos (Estrella, Puzle, Caballo, Perro) y fundamenta cada asignación con datos de rentabilidad/ popularidad.	Clasifica 3 tipos de platos correctamente, con fundamentación parcial o imprecisa en uno de ellos.	Clasifica 2 o menos tipos de platos, o la fundamentación es ausente/incorrecta.	___/3
2. **Decisiones de diseño** Coherencia entre formato, estructura visual y objetivos de usabilidad/venta	Selecciona formato, tipografía, colores y estructura visual coherentes con el público objetivo y los objetivos de venta; justifica cada elección.	Selecciona formato y diseño adecuados, pero la justificación de algunas decisiones es genérica o poco vinculada a los objetivos.	El diseño presenta incoherencias con el propósito comunicacional o las decisiones no están justificadas.	___/3
3. **Fundamentación técnica de modificaciones** Justificación clara y argumentada de los cambios estratégicos propuestos	Justifica técnicamente las modificaciones de al menos un plato por categoría, explicando impacto en rentabilidad y experiencia del comensal.	Justifica las modificaciones, pero la argumentación es descriptiva o no vincula claramente con conceptos de ingeniería de menú.	Las modificaciones carecen de justificación técnica o la fundamentación es confusa/ausente.	___/3
4. **Uso crítico de IAG** Empleo de herramientas digitales como andamiaje, sin sustituir el análisis propio	Utiliza IAG para visualizar alternativas o generar opciones, pero la selección final y su fundamentación son producto del análisis grupal crítico.	Utiliza IAG como apoyo, pero algunas decisiones parecen delegadas a la herramienta sin mediación crítica explícita.	El uso de IAG parece sustituir el proceso de diagnóstico o justificación, sin evidencia de análisis grupal.	___/3
5. **Presentación y formato** Cumplimiento de consignas formales y calidad de entrega	Entrega ambos productos (carta + justificación) en formato solicitado, con ortografía, redacción y presentación cuidadas.	Entrega ambos productos, pero presenta errores formales menores (ortografía, formato) que no obstaculizan la comprensión.	Falta uno de los productos solicitados o presenta errores graves de formato/ redacción que dificultan la evaluación.	___/3

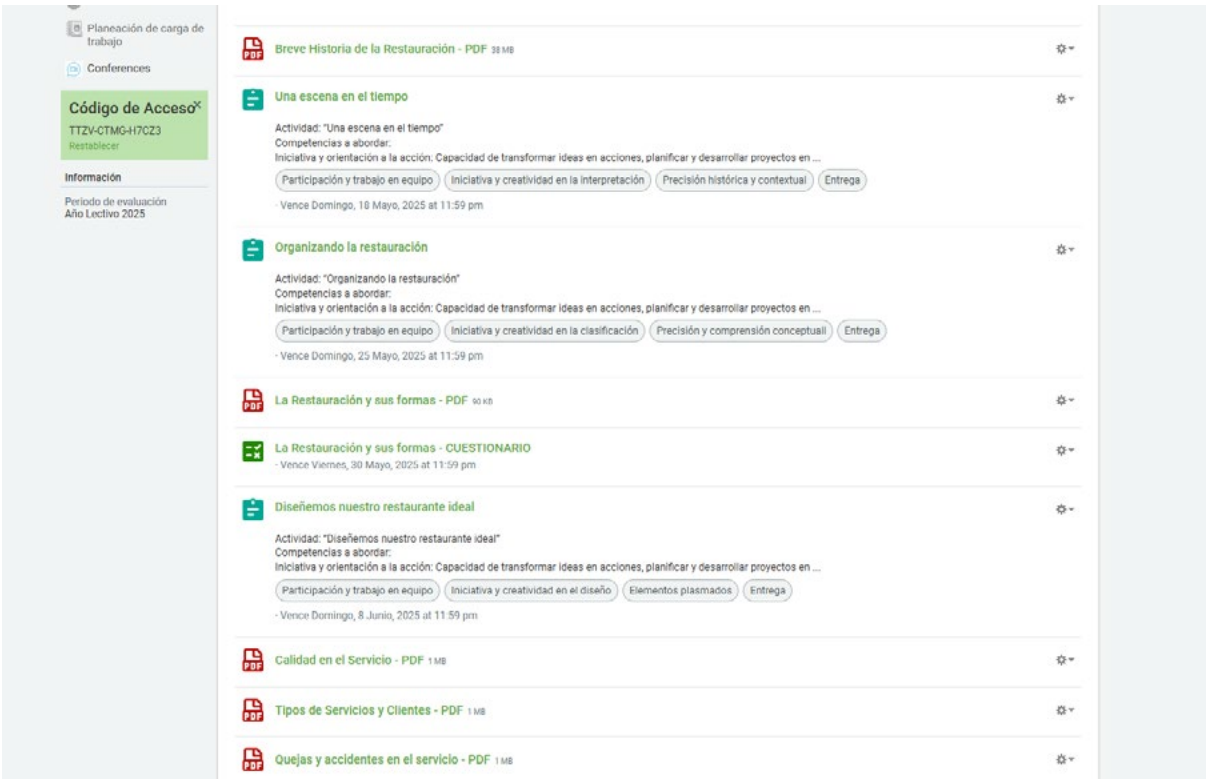
Puntaje total producto: ___/15

Calificación final (proceso 40% + producto 60%): ___/12

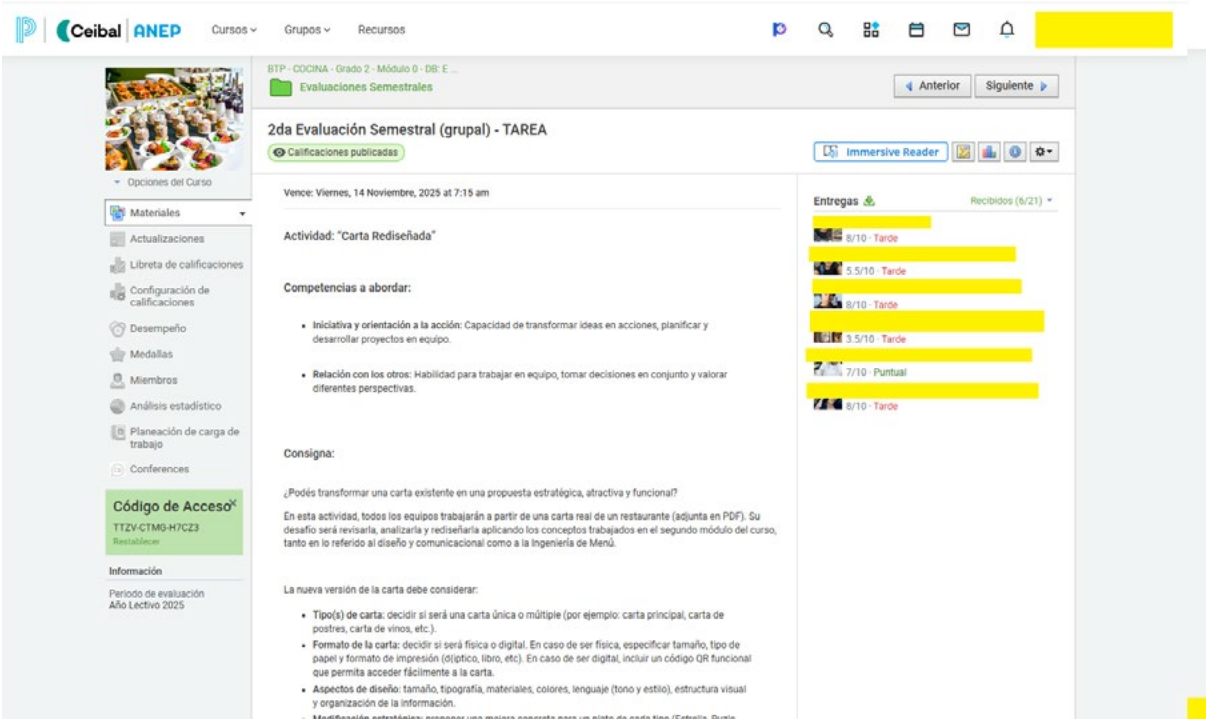
ISBN 978-85-8167-372-1

Anexo 2 - Evidencias de implementación

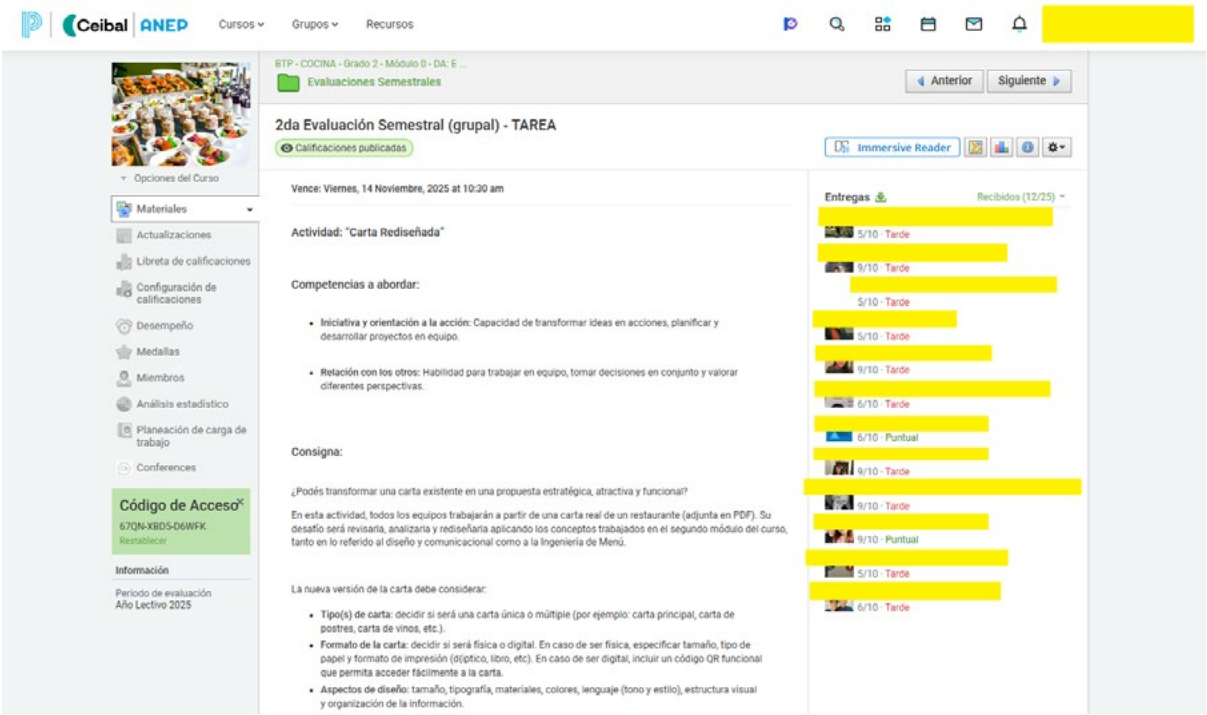




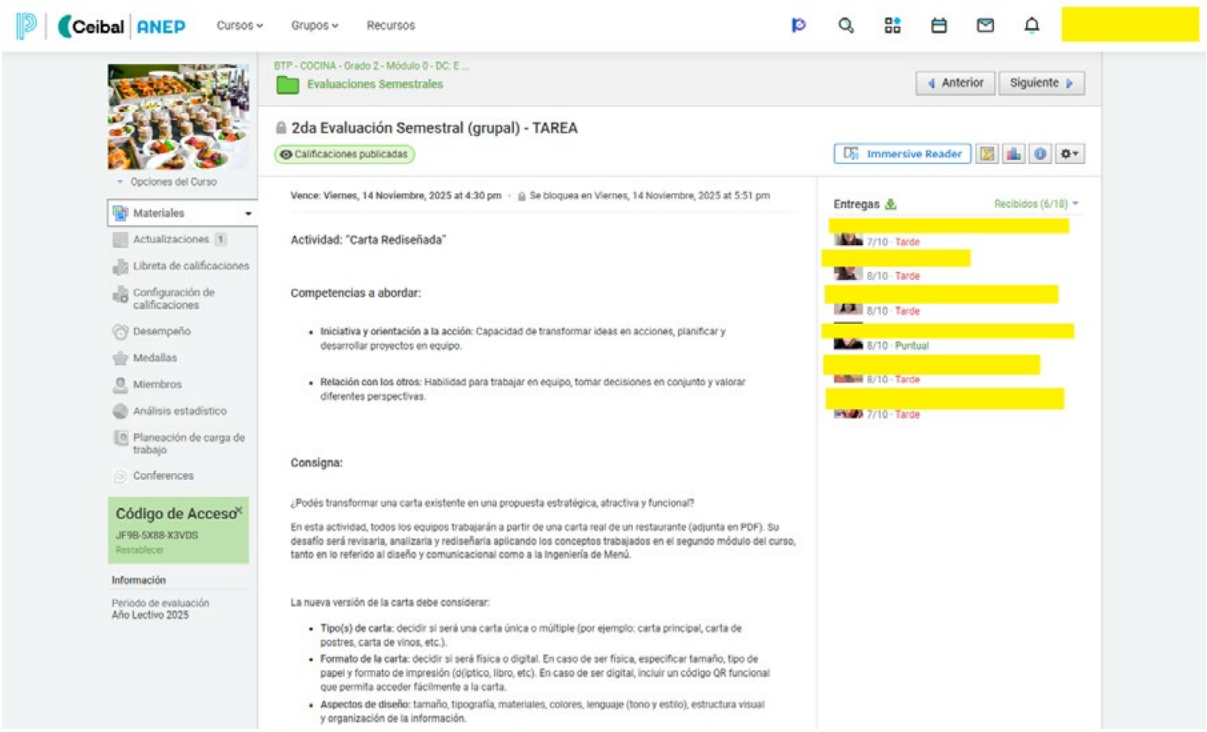
Grupo 1:



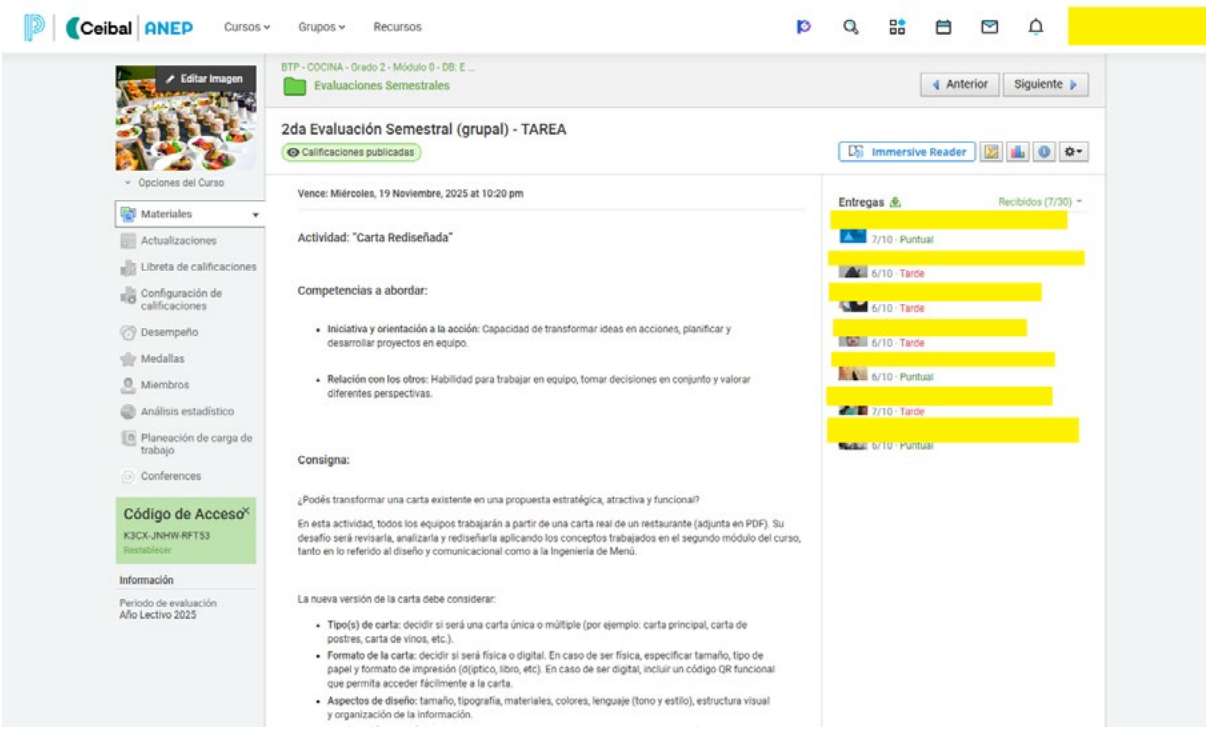
Grupo 2:



Grupo 3:



Grupo 4:



METODOLOGÍA DE GESTIÓN DE PROYECTOS DE EGRESO DE LAS CARRERAS DE ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN HUMANA EN NIVEL TERCIARIO

Palabras clave: Metodología, proyecto, conocimiento, kaizen, factor humano.

Análisis de la Experiencia – Análisis de experiencias y prácticas en el EPTT

Tamara Ricketts[1]

Este trabajo tiene el objetivo principal de socializar la metodología de gestión de proyectos de egreso que se está aplicando en las Tecnicaturas en Administración y Gestión Humana del Instituto Brazo Oriental ISBO, Dirección General de Educación Técnica Profesional DGETP, con el propósito de compartir experiencias de éxito con profesionales y docentes de otras instituciones educativas o contextos.

Se considera relevante apoyar el mismo con los siguientes objetivos : Fundamentar esta propuesta metodológica desde el punto de vista teórico, presentar el diseño creado y las herramientas transversales elegidas para su adaptación a la gestión de proyectos académicos de este alcance, así como introducir los recursos utilizados para el desarrollo de las buenas prácticas del trabajo en equipo.

Desde el punto de vista teórico, la propuesta fusiona perspectivas de gestión organizacional presentes en la bibliografía española, iberoamericana, japonesa y norteamericana, con el ánimo de utilizar la combinación de instrumentos complementarios que mejor se adecúe al fin último establecido en esta labor docente, la impulsión de cada estudiante como posible agente de cambio en el entorno empresarial y organizacional de Uruguay. De las mencionadas, si bien la española y la norteamericana son las que se han utilizado anteriormente y aportan resultados satisfactorios puesto que su enfoque mecanicista es acorde a nuestra cultura, se pone especial atención en el aporte japonés a todas las herramientas de gestión no sólo por la trayectoria de este país como fuente de empresas longevas y persistentes en sus mercados, sino también como un referente del enfoque holístico, a través de su filosofía organizacional del logro de mejoras todos los días del año, incluso cuando se presentan situaciones adversas y no sólo entonces. La perspectiva iberoamericana de Suárez-Barraza (SUÁREZ-BARRAZA, 2007) nos asiste y motiva en la constatación de que el camino a recorrer es largo por el trasfondo cultural que lo delimita pero es creíble y de riguroso frente a la vertiginosidad del entorno.

1 Licenciada en Administración de Empresas por la Universidad de la Empresa, posgraduada en Economía con perfil en Sustentabilidad por la Universidad de la República, UDELAR. Docente de Metodología Aplicada en los proyectos de egreso de las Tecnicaturas en Administración y Gestión Humana de la Dirección General de Educación Técnica Profesional, DGETP. e-mail : ricketts.tamara@gmail.com

El segundo objetivo de apoyo planteado está enfocado en presentar una aproximación a la metodología mencionada. La articulación de la secuencia lógica de análisis para estos proyectos se logra mediante la Metodología del Marco Lógico MML (ORTEGÓN; PACHECO; PRIETO, 2005), complementada con el enfoque de la investigación científica de Hernández Sampieri (HERNÁNDEZ SAMPIERI; FERNÁNDEZ COLLADO; BAPTISTA LUCIO, 2014) y moldeada transversalmente con herramientas de gestión organizacional del ámbito público y privado, así como el enfoque holístico mencionado anteriormente, predisponiendo el fomento de la cultura de mejora contínua como pilar fundamental.

En virtud de que los proyectos de este alcance pueden desarrollarse en el entorno público, privado o del tercer sector, se decide adaptar esta metodología con el apoyo de otras herramientas y darle uso como eje de desarrollo lógico por las razones mencionadas anteriormente. La MML ofrece un grado de profundidad analítica superior y necesario para el perfil de los grupos de estudiantes de este nivel, impulsando los mismos hacia instancias de reflexión y construcción de ideas de manera analítica. Se adapta el enfoque a las necesidades planteadas y se propone en cuatro grandes fases sintetizadas en la identificación de los problemas existentes en la organización, incluyendo la determinación de foco, el diagnóstico y análisis de la situación problema, el desarrollo y la definición de la estrategia de solución a abordar y la gestión del proyecto planteado.

En el primer módulo la identificación del problema sobre el que trabajar se realiza mediante estudio del plan estratégico planteado (PORTER, 1985), el análisis de su mapa estratégico y cuadro de mando integral (KAPLAN; NORTON, 2002, 2004), complementados con una entrevista inicial exploratoria diagnóstica y relevamiento de información general en el Gemba (IMAI, 2012). En esta etapa, es crucial darle el sostén teórico necesario al enunciado del problema mediante los cinco principios clásicos de gestión de calidad (CAMISÓN; CRUZ; GONZÁLEZ, 2006; CUATRECASAS, 2010), con el fin de evitar la precarización del diagnóstico.

Habiendo establecido el enunciado del problema, además de analizar el estado de situación de los procesos clave y de apoyo entorno a la situación problema identificada mediante diagramas de flujo e identificación de Muda (IMAI, 2012), es preciso ponderar las consecuencias que el mismo genera con el fin de evaluar el real impacto que se está generando y ponderar su relevancia para la organización. En caso de presentarse limitaciones temporales o de información suficiente para un análisis comparativo, lo cual en este contexto sucede en la mayoría de los casos, se propone realizar la ponderación mediante acuerdo entre la organización y el grupo de estudiantes con el objetivo de generar mayor grado de compromiso entre ambas partes acordando un objetivo en común.

Camino a identificar las causas raíz por las cuales se presenta esta situación problema, se introducen el Diagrama de Ishikawa (ISHIKAWA, 1986) y los 5 ¿Por qué?

(OHNO, 1991) como instrumentos ineludibles sobre los que plantear supuestos a validar posteriormente, ambas herramientas permiten en colaboración con los instrumentos de relevamiento de información e identificar los ejes sobre los que concentrarse.

Es interesante tener presente que si bien el segundo módulo está enfocado hacia el desarrollo de alternativas y estrategias de solución, existen situaciones en las que éste se torna el aspecto más complejo por la falta de información suficiente para la aplicación de técnicas de innovación en la propuesta de soluciones. Se propone la técnica de lluvia de ideas mediante el método Delphi (LINSTONE y TUROFF, 2002) acompañado de planillas electrónicas y herramientas digitales para la compilación de datos y análisis de resultados, teniendo como fin principal desplegar ideas que en otro marco de comunicación podrían no ser socializadas a la interna del grupo impactando negativamente en el resultado final. La ponderación de las alternativas planteadas se sostiene mediante herramientas de toma de decisiones evaluando el grado de incidencia de las variables influyentes en cada caso particular.

Como último módulo la MML propone la introducción de la matriz de marco lógico herramienta utilizada para la gestión de proyectos. La misma acompañada de la planificación mediante un diagrama de Gantt (GANTT, 1910) funcionan al grado de detalle pretendido como herramientas de planificación y control. Se impulsa de manera extensiva el uso de herramientas digitales de gestión de proyectos proponiendo Trello como ejemplo de características intuitivas en su uso y de fácil implementación, así como las buenas prácticas en el uso de inteligencia artificial actualizadas con la investigación en la utilidad y posibilidad de implementación de agentes especializados, explorando alternativas de solución que pudieran combinar también estas herramientas.

El proceso de creación, desarrollo y defensa de un proyecto de estas características no logra el desenlace esperado sin imprimir en él aspectos intangibles que hacen al clima laboral en el que se despliega. Como en todos los casos, el factor humano es el más determinante en este proceso, plantear capacitaciones especiales en casos necesarios y cuidar aquéllos aspectos que no han podido ser trabajados previamente, es un acercamiento al resultado final esperado construyendo así cultura de mejora contínua entre el grupo de estudiantes y el equipo docente.

Referencias bibliográficas

CAMISÓN, César; CRUZ, Sonia; GONZÁLEZ, Tomás. **Gestión de la calidad: Conceptos, enfoques, modelos y sistemas**. Madrid: Pearson Educación, 2006. Disponible en: https://www.casadellibro.com/libro-gestion-de-la-calidad/9788420542621/1108789.

CUATRECASAS, Lluís. **Gestión integral de la calidad: implantación, control y certificación**. Barcelona: Profit Editorial, 2010. Disponible en: https://www.profiteditorial.com/libro/gestion-integral-de-la-calidad/.

GANTT, Henry L. **Work, wages, and profits: Their influence on the cost of living**. New York: The Engineering Magazine Co., 1910. Disponible en: https://archive.org/details/workwagesandpro00gantgoog.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; BAPTISTA LUCIO, Pilar. **Metodología de la investigación**. 6. ed. México: McGraw-Hill, 2014. Disponible en: https://www.mheducation.com.mx/metodologia-de-la-investigacion-9781456223960-latam.

IMAI, Masaaki. **Gemba Kaizen: A commonsense approach to a continuous improvement strategy**. 2. ed. New York: McGraw-Hill, 2012. Disponible en: https://www.mhprofessional.com/gemba-kaizen-a-commonsense-approach-to-a-continuous-improvement-strategy-second-edition-9780071790352-usa.

ISHIKAWA, Kaoru. **¿Qué es el control total de calidad? La modalidad japonesa**. Bogotá: Norma, 1986. Disponible en: https://books.google.com/books?id=jhokSe9NB1MC.

KAPLAN, Robert S.; NORTON, David P. **Cuadro de mando integral (The Balanced Scorecard)**. 2. ed. Barcelona: Gestión 2000, 2002. Disponible en: https://www.planetadelibros.com/libro-cuadro-de-mando-integral-the-balanced-scorecard/27155.

KAPLAN, Robert S.; NORTON, David P. **Mapas estratégicos: convirtiendo los activos intangibles en resultados tangibles**. Barcelona: Gestión 2000, 2004. Disponible en: https://www.planetadelibros.com/libro-mapas-estrategicos/27156.

LINSTONE, Harold A.; TUROFF, Murray (Org.). **The Delphi method: Techniques and applications**. Reading: Addison-Wesley, 2002. Disponible en: https://web.njit.edu/~turoff/pubs/delphibook/index.html.

OHNO, Taiichi. **El sistema de producción Toyota: más allá de la producción a gran escala**. Barcelona: Gestión 2000, 1991. Disponible en: https://www.planetadelibros.com/libro-el-sistema-de-produccion-toyota/52306.

ORTEGÓN, Edgar; PACHECO, Juan Francisco; PRIETO, Adriana. **Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas**. Santiago de Chile: Naciones Unidas, CEPAL, ILPES, 2005. Disponible en: https://repositorio.cepal.org/handle/11362/5607.

PORTER, Michael E. **Ventaja competitiva: creación y sostenimiento de un desempeño superior**. México: CECSA, 1987. Disponible en: https://www.hbs.edu/faculty/Pages/item.aspx?num=193.

SUÁREZ-BARRAZA, Manuel Francisco. **El Kaizen: la filosofía de mejora continua e innovación incremental detrás de la administración por calidad total**. México: Panorama, 2007. Disponible en: https://panoramaeditorial.com/libro/el-kaizen/.

https://ifht.uerj.br/pluginfile.php/606/mod_folder/content/0/Livros/Anais%20do%20I%20Semina%CC%81rio%20Internacional.pdf

FORMACIÓN PERMANENTE EN SALUD EN EL MARCO DE LA EPT: ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA DEL CAMPUS VIRTUAL DEL MSP EN EL SNIS (2016–2026)

Palabras-clave: Formación permanente; Educación profesional y tecnológica; SNIS; Trabajo en salud; Capacidades.

Categoria (item 3.3) – Análisis de Experiencias de práctica (item 1.0)

Laura Bianchi[1]

De la alfabetización en salud a las trayectorias formativas: análisis de una década del campus virtual del MSP en el SNIS (2016–2026)

Tema. Problema

El trabajo analiza la experiencia de desarrollo de la estrategia de formación permanente impulsada por el Ministerio de Salud Pública (MSP) de Uruguay a través de su campus virtual, en el marco del Sistema Nacional Integrado de Salud (SNIS).

El objeto de estudio se centra en la formación en servicio como componente de los procesos de construcción del sistema de salud, en un contexto caracterizado por la integración funcional de prestadores públicos y privados bajo dispositivos de gobernanza definidos normativamente (REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY, 2007).

El problema que orienta el análisis se vincula con comprender cómo la formación permanente puede contribuir al desarrollo de capacidades en el sistema de salud, en escenarios de creciente complejidad organizacional y tecnológica, en los que se transforman tanto las calificaciones requeridas como las formas de organización del trabajo.

En este marco, el trabajo se propone analizar la experiencia de la estrategia formativa del MSP no solo como un conjunto de cursos, sino como un proceso de construcción institucional articulado a la organización del trabajo en salud.

Objetivo central y secundarios

Objetivo central

Analizar la experiencia de desarrollo de la estrategia de formación permanente del MSP como proceso articulado a la organización del trabajo en salud en el marco del SNIS.

1 Licenciada en Educación (UCU). laubiafar@gmail.com

Objetivos secundarios

- Caracterizar el desarrollo de la estrategia formativa en el período 2016–2026.
- Analizar su articulación con los procesos de gobernanza del sistema.
- Examinar su integración en la gestión de los prestadores y en la organización de la atención.
- Identificar aprendizajes relevantes para el campo de la educación profesional y tecnológica.

Referencias teóricas y metodológicas

El análisis se apoya en tres ejes conceptuales.

Desde el aprendizaje situado, la formación se comprende como un proceso social vinculado a la participación en prácticas concretas (WENGER, 1998).

Desde una perspectiva socio-técnica, la tecnología se concibe como mediación que organiza la experiencia, la producción de conocimiento y la acción en el trabajo.

Desde la sociología de las organizaciones, se retoman los aportes de Crozier y Friedberg, que permiten comprender las organizaciones como sistemas de acción en los que los actores interpretan y adaptan prácticas en contextos de incertidumbre (CROZIER; FRIEDBERG, 1977).

Desde el punto de vista metodológico, se adopta un enfoque cualitativo de análisis de experiencia.

El modelo ADDIE (Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation) se utiliza como referencia para interpretar la lógica de diseño de las propuestas formativas.

El análisis se organiza en tres dimensiones interrelacionadas del SNIS:

- la rectoría y gobernanza del sistema
- la organización de la atención en redes y la gestión de prestadores
- el trabajo territorial e intersectorial

Estas dimensiones permiten comprender cómo la formación permanente se integra a los procesos de construcción del sistema.

Principales datos y discusión

La estrategia de formación permanente del MSP se inicia en 2016, en el marco de los acuerdos alcanzados en los Consejos de Salarios del sector salud, particularmente en el Grupo 15.

Desde su origen, la estrategia se orienta a garantizar una cobertura amplia del sistema, alcanzando aproximadamente 60.000 trabajadores del sector salud pertenecientes a prestadores públicos y privados integrados al SNIS (BIANCHI, 2024).

En su etapa inicial, la formación se estructura en torno a un enfoque de alfabetizaciones múltiples, destacándose la alfabetización en salud como base común de conocimientos para el conjunto de trabajadores.

Este enfoque permitió reducir brechas de acceso y habilitar la participación en entornos virtuales, favoreciendo la construcción de criterios compartidos en el sistema.

A lo largo de diez años, la estrategia evoluciona mediante un proceso progresivo de acumulación de capacidades, ampliando su alcance e integrando la formación con los procesos de trabajo.

En relación con la gobernanza del sistema, la formación contribuye a la circulación de saberes y a la construcción de criterios compartidos en un sistema basado en la integración funcional de prestadores autónomos (REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY, 2007).

En el ámbito de los prestadores, la formación se integra a procesos de gestión que organizan la atención, coordinan equipos y orientan prácticas en función de los objetivos del sistema (BIANCHI, 2024).

En el plano territorial, la formación se vincula con el fortalecimiento de capacidades para el abordaje de los problemas de salud desde una perspectiva intersectorial, en coherencia con el enfoque de Atención Primaria en Salud (OPS, 2010).

En los últimos años, se observa un desplazamiento hacia modelos centrados en trayectorias formativas progresivas, con reconocimiento de aprendizajes basados en evidencias vinculadas a la práctica, en respuesta a cambios en las calificaciones y en la organización del trabajo, particularmente por la incorporación de tecnologías emergentes.

Consideraciones finales

La experiencia analizada muestra que la formación permanente puede integrarse a los procesos de construcción del sistema de salud, contribuyendo al desarrollo de capacidades en distintos ámbitos.

Su evolución desde un enfoque basado en alfabetizaciones hacia modelos más complejos refleja un proceso de maduración que acompaña transformaciones en el trabajo, en las organizaciones y en el sistema.

En este sentido, la formación permanente se configura como un componente relevante para articular la gobernanza del sistema, la gestión de los prestadores y

el trabajo en los territorios, aportando elementos significativos para el campo de la educación profesional y tecnológica.

Referencias bibliográficas:

Normativa SNIS

REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY. **Ley N.º 18.211: Creación del Sistema Nacional Integrado de Salud.** Montevideo, 2007. Disponible en: https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18211-2007.

MINISTERIO DE SALUD PÚBLICA. **Sistema Nacional Integrado de Salud.** Montevideo: MSP, s. f. Disponible en: https://www.gub.uy/ministerio-salud-publica/sistema-nacional-integrado-salud.

JUNTA NACIONAL DE SALUD. **Funciones y gestión del SNIS.** Montevideo: MSP, s. f. Disponible en: https://www.gub.uy/ministerio-salud-publica.

Documento de consultoría

BIANCHI, Laura. **Documento conceptual para el desarrollo de la formación permanente en el Sistema Nacional Integrado de Salud. (Documento de circulación interna)** Montevideo: Ministerio de Salud Pública – JUNASA – DEMPESA, 2024.

Organismos internacionales

ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD. **La renovación de la atención primaria de salud en las Américas.** Washington, DC: OPS, 2010.

ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD. **Marco regional de competencias esenciales en salud pública**. Washington, DC: OPS, 2013.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. **Informe sobre la salud en el mundo 2008: La atención primaria de salud, más necesaria que nunca**. Ginebra: OMS, 2008.

Educación y aprendizaje

WENGER, Etienne. **Communities of practice: Learning, meaning, and identity.** Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

Sociología de las organizaciones

CROZIER, Michel; FRIEDBERG, Erhard. **L'acteur et le système.** Paris: Éditions du Seuil, 1977.

Producción regional

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **Trabalho e educação em saúde no Mercosul.** Rio de Janeiro: Fiocruz, s. f.

Análise de Experiência

Formação e Identidade dos Educadores da Educação Profissional Técnica e Tecnológica

ISBN 978-85-8167-372-1

LA DIDÁCTICA DEL RALLY:UNA METÁFORA PARA EL ACOMPAÑAMIENTO EN LA FORMACIÓN DOCENTE

A DIDÁTICA DO RALLY: UMA METÁFORA PARA O ACOMPANHAMENTO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Palabras clave: Formación docente, Didáctica, Acompañamiento pedagógico, Metáfora, Práctica educativa.

Palavras-chave: Formação docente, Didática, Acompanhamento pedagógico, Metáfora, Prática educativa.

Categoría: Simposio Temático, Análisis de experiencias y prácticas en la EPTT.

Florencia Yaque[1]

Introducción

El presente trabajo propone una reflexión didáctica sobre la formación docente a partir de una analogía con los rallies de regularidad. El objeto de estudio se centra en el acompañamiento pedagógico durante la formación inicial, entendido como un proceso clave en la construcción de la identidad profesional docente.

El problema que orienta esta investigación radica en la necesidad de repensar las formas tradicionales de formación docente, que muchas veces se centran en la transmisión de contenidos y descuidan el acompañamiento situado, emocional y estratégico de los futuros educadores. En este sentido, surge la pregunta: ¿cómo enriquecer la comprensión del acompañamiento pedagógico mediante metáforas que permitan resignificar la práctica formativa?

Este trabajo se desarrolla desde un enfoque teórico-reflexivo con base en la experiencia personal, integrando aportes conceptuales del campo de la didáctica con vivencias situadas en el ámbito de los rallies de regularidad.

Marco teórico

La analogía con el rally de regularidad permite una aproximación inicial a la complejidad de la formación docente; sin embargo, el eje central del análisis no radica en la competencia en sí misma, sino en los procesos formativos que atraviesan a los sujetos. En este sentido, el trayecto formativo debe comprenderse como una experiencia de transformación, donde el futuro docente no recorre un camino predefinido, sino que se construye a sí mismo en interacción con dispositivos, saberes y prácticas (Ferry, 1997). Asimismo, la práctica se configura como un espacio de reflexión permanente, donde la

1 Escuela Superior Catalina Harriague de Castaños. florenciayaque@gmail.com

acción y el pensamiento se entrelazan en contextos de incertidumbre (Schön, 1983), dando lugar a construcciones metodológicas situadas (Edelstein, 2000).

El trabajo se inscribe en el campo de la didáctica y la formación docente, dialogando con perspectivas críticas que entienden la educación como un proceso situado, relacional y en constante construcción. En este marco, los aportes de Gaudêncio Frigotto permiten problematizar las tensiones entre formación y práctica, mientras que Livaldo Teixeira da Silva aporta elementos para pensar una didáctica coherente con enfoques pedagógicos críticos.

Asimismo, se consideran los desarrollos en torno a la formación de docentes para la educación profesional, presentes en las producciones coordinadas por Bruno Miranda Neves, donde se destaca la importancia del acompañamiento pedagógico y la construcción colectiva del conocimiento.

Estas perspectivas permiten sustentar la idea de que la formación docente no puede reducirse a la adquisición técnica de saberes, sino que implica procesos complejos de reflexión, interacción y construcción identitaria.

Relato de experiencia

En el marco de mi experiencia personal en rallies de regularidad, he participado en instancias donde la coordinación entre piloto y copiloto resulta fundamental para el cumplimiento de los objetivos de la competencia. En una de estas experiencias, durante un tramo del recorrido, se produjo un desfasaje en el tiempo previsto, lo que exigió una rápida reinterpretación del "libro de ruta" y la toma de decisiones conjuntas para retomar la regularidad.

Esta situación puso en evidencia la importancia de la comunicación efectiva, la confianza mutua y la capacidad de adaptación frente a imprevistos. El copiloto, lejos de limitarse a una función técnica, asumió un rol activo en la orientación estratégica, anticipando posibles errores y acompañando el proceso de ajuste.

Asimismo, la experiencia permitió reconocer que el error no constituye un fracaso, sino una instancia que habilita la reflexión y la mejora en tiempo real. La necesidad de sostener la calma, reorganizar la información disponible y continuar el recorrido evidenció el carácter dinámico de la práctica.

Esta vivencia permite establecer un paralelismo con el acompañamiento pedagógico en la formación docente, donde el educador no solo transmite conocimientos, sino que también orienta, contiene y colabora en la toma de decisiones del estudiante. Asimismo, pone de relieve que los procesos formativos no son lineales, sino que implican ajustes constantes, donde el error se constituye como una oportunidad de aprendizaje.

Desde una mirada autoevaluativa, esta experiencia también permitió reconocer limitaciones en mi propia práctica, particularmente en la anticipación de situaciones críticas y en la toma de decisiones bajo presión. En este sentido, la vivencia no solo aportó elementos para pensar el acompañamiento pedagógico, sino que también evidenció la necesidad de desarrollar mayores niveles de reflexividad, planificación flexible y capacidad de adaptación. Este ejercicio de análisis crítico resulta fundamental para resignificar la experiencia y proyectarla hacia la práctica docente.

Análisis: la metáfora del rally en la formación docente

La metáfora del rally de regularidad permite establecer múltiples puntos de encuentro con la formación docente. En primer lugar, la planificación didáctica puede ser entendida como un "libro de ruta", que orienta el recorrido formativo, anticipa dificultades y organiza tiempos y contenidos. Sin embargo, al igual que en el rally, cada participante transita este recorrido con ritmos propios, lo que invita a reconocer la diversidad de trayectorias en los procesos educativos.

En segundo lugar, el vínculo entre piloto y copiloto constituye una potente metáfora del acompañamiento pedagógico. El futuro docente, en su rol de "piloto", conduce su proceso formativo, mientras que el docente orientador o tutor, como "copiloto", interpreta el recorrido, anticipa decisiones y brinda apoyo estratégico y emocional. Esta relación se caracteriza por la confianza, la comunicación y la interdependencia, elementos fundamentales en toda práctica educativa significativa.

Asimismo, las estrategias didácticas pueden pensarse como maniobras que el docente implementa para conducir el aula de manera efectiva. La activación de conocimientos previos, la diversificación metodológica, la gestión de conflictos y el cierre significativo de las clases se corresponden con diferentes momentos de la competencia, como la largada, las curvas o la llegada.

Por otra parte, los conceptos de regularidad, recuperación y tendencia permiten reflexionar sobre la práctica docente desde una lógica de continuidad y mejora. La regularidad se vincula con la coherencia pedagógica, la recuperación con la capacidad de reajustar estrategias ante dificultades, y la tendencia con la posibilidad de anticipar y prevenir desvíos a partir del análisis reflexivo.

Estos elementos configuran una visión de la docencia como una práctica dinámica, situada y profundamente humana, donde el error forma parte del aprendizaje y el acompañamiento resulta central para sostener los procesos formativos.

Conclusión

La metáfora del rally de regularidad se presenta como una herramienta didáctica innovadora que permite resignificar la formación docente desde una perspectiva

relacional y estratégica. Lejos de concebir la docencia como un proceso individual, esta mirada enfatiza la importancia del trabajo en equipo, el acompañamiento pedagógico y la construcción compartida del conocimiento.

Formar docentes implica mucho más que transmitir contenidos: supone acompañar trayectorias, respetar tiempos individuales y promover espacios de reflexión que permitan a los futuros educadores desarrollar una práctica consciente, crítica y comprometida. En este sentido, incorporar enfoques analógicos en la formación docente puede contribuir a generar nuevas formas de comprensión y acción pedagógica, enriqueciendo tanto la práctica como la teoría educativa.

Referencias

Alliaud, Andrea. La experiencia escolar de maestros inexpertos. Buenos Aires: Paidós, 2004.

Barbier, Jean-Marie. La formación de adultos. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1996.

Edelstein, Gloria. El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Buenos Aires: Paidós, 2000.

Ferry, Gilles. El trayecto de la formación. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1997.

Schön, Donald. The reflective practitioner. New York: Basic Books, 1983.

Souto, Marta. Hacia una didáctica de lo grupal. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1993.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ÁREA TÉCNICO-TECNOLÓGICA: O DIÁRIO DE CAMPO COMO INSTRUMENTO QUE PROMOVE A REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS DE FUTUROS PROFESSORES TÉCNICOS NA CONSTRUÇÃO CIVIL

LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL ÁREA TÉCNICO- TECNOLÓGICA: EL DIARIO DE CAMPO COMO DISPOSITIVO QUE PROMUEVE LA REFLEXIÓN SOBRE LAS PRÁCTICAS DE FUTUROS MAESTROS TÉCNICOS EN CONSTRUCCIÓN

Palavras-chave: Narrativas - Mestrado Técnico em Construção - Prática Reflexiva - Didática da Técnica e da Tecnologia.

Palabras-clave: narrativas- Maestro Técnico en Construcción- práctica reflexiva- Didáctica de la técnica y tecnología.

Categoria: Análise da Experiência - Simpósio Temático: Formación e identidad de los educadores de formación profesional técnica y Tecnológica.

Cecilia Harriett[1]

Tema- problema

La formación docente en el área técnica - tecnológica en el campo de la Materialización de la Arquitectura en el Uruguay inicia en el año 2012 con la Carrera Maestro Técnico en Construcción bajo la órbita del Consejo de Formación en Educación. En el curso de Didáctica el practicante realiza su práctica en instituciones de enseñanza técnica y en ese recorrido se enfrenta a situaciones desafiantes en el seno de las escuelas técnicas que por su propia gramática escolar colaboran o no a la integración del futuro Maestro Técnico. La construcción de la identidad del Maestro Técnico en Construcción se encuentra teñida por el mundo del trabajo, la relación con la producción de objetos, las concepciones sobre la enseñanza, el vínculo entre pensamiento y acción. ¿Cómo promover la formación de un profesional docente reflexivo capaz de problematizar sus prácticas, ponerlas a discusión a fin de mejorarlas? Entendiendo que transitar la formación docente no es sinónimo de cursarla, se propone la elaboración de narrativas como dispositivo pedagógico haciendo visibles ideas en torno a la profesión docente, la identidad del Maestro Técnico, la toma de decisiones ante situaciones dilemáticas.

1 Arquitecta (UdelaR, Uruguay). Magister en Didáctica de la Educación Superior (Universidad CLaEH, Uruguay). Doctoranda en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata, Argentina). harriettcecilia@gmail.com

Se presenta el dispositivo *Diario de campo* analizando los hallazgos a la luz de algunas categorías conceptuales.

Objetivo central

Promover un espacio de explicitación de ideas que oficie como dispositivo de reflexión sobre las prácticas y que colabore en la construcción de la identidad del Maestro Técnico en Construcción.

Objetivos secundarios

1. organizar el discurso a través de textos que den cuenta de emociones, situaciones dilemáticas propias de la práctica
2. incursionar en la escritura epistémica para hacer visibles ideas encarnadas a fin de modificar aspectos y compartir experiencias con los pares
3. vincular aspectos de la práctica docente con la teoría

Referentes teóricos

Superando la visión instrumental del *conocimiento para* la práctica, el conocimiento *en* la práctica entrelaza teoría- práctica siendo el propio docente quien otorga sentido a ese vínculo (Carr, 1996). Los narradores convierten su conciencia práctica en discursiva a través de la escritura, fijando la experiencia, comunicando, criticando (Suárez, 2007). De esta forma se va construyendo la identidad del Maestro Técnico vinculada a particularidades de la enseñanza técnica tecnológica como es la producción de artefactos, el análisis de la materialidad. A diferencia de otros campos del saber, la transposición didáctica en el campo de la técnica- tecnología involucra las prácticas profesionales de referencia (Martinand, 1994); de ahí que el aprendizaje se produce en sistemas de Actividad que le dan sentido (Engeström, 2001). En el proceso de desarrollo profesional docente la práctica no se concibe como aplicación de teorías sino como un entramado donde el docente se constituye como sujeto capaz de formular y decidir su agenda de perfeccionamiento (Vaillant, 2005; Schön,1998). Es así que la reflexión es una actitud que implica *esfuerzo* para la inmersión consciente en el mundo de la experiencia (McEwan y Egan, 1998; Edelstein, 2002). ¿Qué decisiones toma el docente? ¿Qué preguntas se hace en relación a las situaciones? En este contexto la escritura no se concibe como *tubo que comunica lo pensable* sino como potente herramienta para transformar el conocimiento (Carlino, 2024). Los textos se analizan en torno a los siguientes conceptos: La dimensión ética de la profesión docente (Schujman, 2017); la inclusión como la generación de espacios donde “desanudar origen y destino” (Kaplan y Sulca, 2022; Puig, 1998); la educabilidad y educatividad (Siede; 2007, 2013); la construcción dialógica de la personalidad moral (Puig, 1998).

Los procedimientos metodológicos

El *Diario de Campo* como artefacto de mediación de aprendizajes se inscribe en la perspectiva denominada *enfoque clínico* como abordaje en profesiones que deben enfrentar situaciones sociales complejas involucrando lo institucional y personal (Cifali, 2005). El proceso de trabajo consta de tres etapas: 1) Trabajo con el género narrativa, 2) propuesta de "entradas" al Diario de Campo a partir de textos inspiradores, 3) Puesta en común las narrativas elaboradas.

Principales datos y discusión

Narrativa	Descripción
autor: I (año 2024)	Se narra el caso de una estudiante que presenta una actitud hostil hacia la practicante. El *gesto* de la docente permite resolver la situación.
autor: II (año 2025)	El desarrollo de una actividad de excavación para observar el perfil estratigráfico no fue el previsto. Se reflexiona en torno a la planificación y estrategias
Autor: III (año 2022)	Se describe el primer día de clase de un practicante: sin estudiantes y sin pañol asignado ¿Ocupar o habitar espacios?
Autor. IV (año 2023)	Ante el robo de computadoras del practicante debe repensar la clase organizando una actividad *alternativa* valorada como *exitosa.* [2]

Los hallazgos se analizaron en torno a categorías: 1) *Dimensión ética del ser docente.* En todos los casos se trata de instituciones ubicadas en barrios periféricos, con poblaciones que presentan mayor vulnerabilidad social. Esta situación supone que a los múltiples planos que debe atender un novel docente, se suman complejidades y desafíos que en ocasiones producen frustración. La ética se traduce en un *gesto de reconocimiento del otro* por parte del practicante que provoca un cambio en los vínculos. 2) *Inclusión*. La angustia explicitada por los practicantes ante situaciones definidas como *injustas* no impide que se accione y procure desde el rol modificarlas o al menos aportar. La inclusión de acuerdo a los relatos supone también espacios físicos adecuados que dignifiquen la tarea. 3) *Educabilidad y educatividad*. En todos los relatos se lee una apuesta por parte de los practicantes a una educación que dé oportunidades en contextos donde todo parece "en contra". 4) *Construcción dialógica de la personalidad moral.* Las narrativas describen aspectos que trascienden lo curricular y en todos los casos se abordan las situaciones en clave de *implicación del otro como sujeto.*

2 Las experiencias están disponibles en : https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/rain/article/view/7815, https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/rain/article/view/9661/9968; https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/rain/article/view/8635

Síntesis de las consideraciones finales y referencias bibliográficas

Enseñar en el área técnica trasciende la idea de trasponer saberes y se constituye en un trabajo que *obliga a repensar la tarea,* los vínculos y comprender que no siempre es *el otro* quien debe transformarse. Los relatos dan cuenta de la reflexión *en la acción* y *sobre la acción* donde la toma de partido echa por tierra la idea de *neutralidad* en la enseñanza aún en áreas consideradas tradicionalmente *más duras.* La experiencia que comenzó en el año 2022 se ha sistematizado dentro de la especialidad en todos los niveles. Algunos aspectos pueden mejorar y ampliar la experiencia: trabajar de manera coordinada con otras unidades curriculares de la carrera; organizar las narrativas en publicaciones para replicar experiencias y colaborar en la construcción de la identidad del Maestro Técnico. En el camino hacia la UNED[3], es preciso generar espacios sistematizados que habiliten la construcción de conocimiento en el área de la enseñanza técnico- tecnológica.

Referencias bibliográficas

CARLINO, P. La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable. Acción pedagógica, v.13, n.1, p. 8- 17, 2004.

CARR, W. **Una teoría para la educación:** hacia una investigación educativa crítica**:** Ediciones Morata, 1996.

CIFALI, M. Enfoque clínico, formación y escritura. *In*: PAQUAY, L. *et al.* (coord.). **La formación profesional del maestro**: Estrategias y competencias. México: Fondo de Cultura Económica, 2005. p. 170-196.

EDELSTEIN, G. **Formar y formarse en la enseñanza**. Buenos Aires: Paidós, 2011. ENGESTRÖM, Y. R. J. Ö. Ö. El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. **Journal of Education and Work**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 1-16, 2001.

KAPLAN, K.; SULCA, E. Racismo y pueblos indígenas en Argentina. Retos para la micropolítica escolar. **InterNaciones**, Guadalajara, v. 9, n. 22, 2022.

MARTINAND, J. L. La didáctica de las ciencias y la tecnología y la formación de profesores. **Investigación en la Escuela**, Sevilla, n. 24, p. 59-69, 1994.

McEWAN, H.; EGAN, K. **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación**. Buenos Aires: Amorrortu, 1998. p. 236-259.

PUIG ROVIRA, J. Construcción dialógica de la personalidad moral. *In*: AAVV. **Educación, Valores y Democracia**. Madrid: OEI, 1998.

SCHÖN, D. **El profesional reflexivo**: cómo piensan los profesionales cuando actúan. [S. l.]: Paidós, 1998.

3 En Uruguay la formación docente es enseñanza superior pero no tiene carácter universitario. Está en proceso la construcción de la UNED (Universidad Nacional de la Educación).

SCHUJMAN, A. G. Dimensiones del ser docente: filosofía, educación y tango. *In*: **Dimensión ética del ser docente**. Buenos Aires: FLACSO, 2017.

SIEDE, I. **La educación política**: Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela. Buenos Aires: Paidós, 2007.

SIEDE, I. Apuntes para pensar la educación en la ciudadanía en el siglo XXI. **Revista Reseñas de enseñanza de la Historia**, Córdoba, n. 11, oct. 2013.

SUÁREZ, D. **Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar**: Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática de la escuela. Buenos Aires: Imprenta de la UBA, 2007.

VAILLANT, D. **Formación de docentes en América Latina**: Re-inventando el modelo tradicional. Barcelona: Octaedro, 2005.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONTRIBUIÇÕES DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS (NAPNE) – IFCE - *CAMPUS* JAGUARIBE

FORMACIÓN DOCENTE DESDE UNA PERSPECTIVA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA: CONTRIBUCIONES DEL CENTRO PARA LA ACCESIBILIDAD DE LAS PERSONAS CON NECESIDADES ESPECIALES (NAPNE) – IFCE – *CAMPUS* JAGUARIBE

Palavras-chave: Formação, NAPNE, Inclusão.

Palabras-clave: Formación, NAPNE, Inclusión.

Categoria: Análise de Experiência – Simpósio Temático: Formação e Identidade dos Educadores da Educação Profissional Técnica e Tecnológica

Luciana Barbosa da Silva[1]

Henriqueta Rocha de Abreu[2]

Maria Brasilina Saldanha da Silva[3]

Maria Efigênia Alves Moreira[4]

Tema

A formação de professores sob o paradigma da inclusão constitui-se como eixo basilar para efetivação do direito à educação a ser garantido sem discriminação.

No contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), o Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) atua para transformar o arcabouço legal em prática pedagógica, especialmente, no fomento da formação docente pautada na superação de pedagogias tradicionais e em favor de modos de trabalho pedagógicos especializados. Nessa direção, o presente relato de experiência narrou as ações desenvolvidas pelo NAPNE do IFCE *Campus* Jaguaribe.

Para tanto, delineou-se como **objetivo central**: apresentar as contribuições do NAPNE para a formação inicial e continuada de professores numa perspectiva de

1 Mestra em Educação Profissional e Tecnológica – IFPE. Professora Pedagoga (IFCE) – luciana.barbosa@ifce.edu.br

2 Mestra em Avaliação de Políticas Públicas - UFC. Professora Pedagoga (IFCE) – henriqueta.abreu@ifce.edu.br

3 Mestra em Educação Profissional e Tecnológica - IFPESertão. Pedagogo-Área (IFCE) - maria.silva@ifce.edu.br

4 Doutora em Literatura Comparada – UFC. Professora pedagoga (IFCE) - efigenia.alves@ifce.edu.br

educação inclusiva. Por conseguinte, estabeleceram-se como **objetivos secundários**: contextualizar a estrutura e funcionamento dos NAPNEs no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE); e discorrer sobre o caráter inclusivo na formação docente desenvolvidos pelo NAPNE do *Campus* Jaguaribe no ano 2025.

Considera-se, portanto, que a formação de professores deve estar centrada na escola como lugar de formação (Nóvoa, 2002). Ao refletir sobre a prática, e com a garantia do intercâmbio de experiências entre os pares, o professor torna-se protagonista do seu próprio saber e crítico do seu fazer pedagógico. Nesse sentido, Tardif (2002) corrobora com a validação da epistemologia da prática, em que os saberes da experiência são produzidos e mobilizados a partir de um processo temporal e social do professor.

A adoção de uma postura pedagógica que transcende as dimensões do saber (conhecimento) e saber-fazer (prática), alcançando as esferas do saber-ser e do saber-devir, consolida a transição entre o modelo de integração (adaptação do aluno à estrutura escolar) e o paradigma da inclusão (a escola se reconfigura para acolher a diversidade). Para Mantoan (2003, p. 16), "a inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças. Na escola, as diferenças não devem ser apenas toleradas, mas celebradas como uma oportunidade de aprendizado para todos".

Assim, a formação docente na perspectiva da inclusão, tanto a inicial quanto a continuada, "deve garantir uma base de conhecimentos que permita ao docente o desenvolvimento de uma prática pedagógica capaz de responder às necessidades educacionais especiais dos alunos" (Prieto; Mendes, 2006, p. 11).

Metodologia

O presente relato de experiência configurou-se como um estudo de abordagem qualitativa e com a finalidade descritiva, visto que, conforme define Gil (2017, p. 28), "as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis". Nesse sentido, realizou-se uma descrição de vivências do NAPNE - *Campus* Jaguaribe no período de 2025, com o objetivo de apresentar suas contribuições para a formação inicial e continuada de professores numa perspectiva de educação inclusiva.

Para alcançar o primeiro objetivo específico, que foi o de contextualizar estrutura e funcionamento dos NAPNEs no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), realizou-se um levantamento documental ora aqui sintetizado.

A Lei nº 11.892/08 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e dentre os objetivos institucionais, destaca-se a promoção de ações de extensão e de divulgação científica e tecnológica. Tal finalidade materializa-se, entre outras vias, por meio dos

NAPNEs, que atualmente abrangem 33 *campi* do IFCE. Cabe pontuar que o regulamento desses núcleos, originalmente aprovado pela Resolução nº 50/2015, foi recentemente atualizado pela Resolução nº 143/23 do CONSUP/IFCE.

A composição dos NAPNEs caracteriza-se por uma estrutura multidisciplinar, envolvendo discentes, docentes, técnicos administrativos em educação e representantes da comunidade externa. No âmbito de suas competências, sobressai a articulação junto às coordenações, equipes pedagógicas e colegiados de curso, visando subsidiar o processo de ensino-aprendizagem de estudantes com necessidades específicas por meio da adequação de referenciais teórico-metodológicos, conforme a Resolução nº 143/23 do CONSUP/IFCE (Ceará, 2026).

Desta feita, contextualizada a organização dos NAPNEs no âmbito do IFCE, caminhou-se para o segundo objetivo específico: discorrer sobre o caráter inclusivo na formação docente desenvolvidos pelo NAPNE do *Campus* Jaguaribe no ano 2025. As ações formativas contemplaram dois grupos: I – formação inicial (tendo como público-alvo, licenciandos do Curso de Ciências Biológicas) e II – formação continuada (tendo como público-alvo, docentes internos e externos à instituição).

No Grupo I, referente à formação inicial, o objetivo da ação residiu no engajamento do corpo discente em atividades de extensão e eventos científicos que transcendessem os limites institucionais, alcançando também a comunidade externa. Embora o quantitativo de estudantes participantes ainda seja reduzido, observou-se um interesse latente e significativo na compreensão das temáticas voltadas à inclusão.

No âmbito do Grupo II – formação continuada, desenvolveram-se ações como palestras, oficinas, minicursos e assessorias individualizadas. Tais iniciativas fundamentaram-se em demandas docentes e em vivências institucionais cotidianas, abarcando temas como transtornos do neurodesenvolvimento, deficiências, acessibilidade e flexibilização curricular. Adicionalmente, a coordenação do núcleo atuou de forma interinstitucional, atendendo a convites de outros instituições educacionais.

Principais dados e discussão

A partir dos dados levantados anteriormente, organizou-se 3 (três) categorias de análise e discussão:

1. Promoção da cultura inclusiva (sensibilização): com o objetivo de desconstruir barreiras atitudinais no corpo docente, foram fomentados espaços formativos que favoreceram a elaboração do conhecimento da educação inclusiva enquanto o saber-ser. Para Mantoan (2023), não existe inclusão sem a formação docente e esta requer compromisso político com a diversidade. Entendimento este que encontra consonância com a Resolução CONSUP/IFCE nº 143/23, art. 2º, § 4º "O Napne promoverá [...] apoios técnico, científico, acadêmico, pedagógico e psicossocial necessários às atividades de

ensino [...], desenvolvidas na área de acessibilidade e inclusão, sob a perspectiva dos direitos humanos e da diversidade".

2. Assessoramento na adaptação curricular: com o objetivo de instrumentalizar o docente para a flexibilização do ensino, orientou-se a elaboração de materiais didáticos acessíveis e a construção do PEI (Plano de Ensino Individualizado). Nessa direção, a referida Resolução menciona no art. 11, inciso "II – adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, adaptações metodológicas [...]". No que ratifica Prieto e Mendes (2006, p. 118), ao afirmar que "a implementação de políticas de inclusão escolar sem a correspondente oferta de suportes [...] pode resultar em processos de exclusão dentro da própria escola".

3. Fomento à formação docente (reflexão sobre a prática): com o objetivo de favorecer as trocas de saberes, promoveram-se discussões pedagógicas a partir de caso reais e rodas de conversas temáticas. Assim sendo, segundo Nóvoa (2002, p. 25), "a formação deve passar pelo 'dentro' das profissões, pela partilha de conhecimentos e de experiências, [...] pelo investimento em novos modos de organização do trabalho docente".

Considerações finais

A promoção da educação inclusiva pressupõe a formação docente como eixo central, razão pela qual o NAPNE – *Campus* Jaguaribe desenvolve iniciativas que contemplam licenciados e professores em exercício. É imperativo destacar, contudo, que essa trajetória enfrenta entraves significativos, esbarrando frequentemente em barreiras que transcendem a dimensão pedagógica, alcançando aspectos atitudinais e arquitetônicos. Esse cenário exige a busca contínua por mecanismos inovadores que assegurem a promoção da acessibilidade e da inclusão plena no âmbito institucional.

Referências bibliográficas

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: Presidência da República, [2008]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br. Acesso em: 14 mar. 2026.

CEARÁ. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Conselho Superior. **Resolução CONSUP/IFCE nº 143, de 20 de dezembro de 2023**. Aprova o Regulamento dos Núcleos de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do IFCE. Fortaleza: IFCE, 2023. Disponível em: https://portal.ifce.edu.br/institucional/extensao/napnes/. Acesso em: 14. mar. 2026.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

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

PRIETO, R. G.; MENDES, E. G. A formação de professores para o atendimento educacional especializado. *In*: MELETTI, S. M. F.; MACHADO, V. V. (Orgs.). **Educação Especial e inclusão escolar: reflexões e práticas**. Londrina: Eduel, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ISBN 978-85-8167-372-1

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO CONTEXTO AMAZÔNICO: ANÁLISE DE EXPERIÊNCIA DA OFERTA DA PÓS-GRADUAÇÃO DO IFAM – CAMPUS HUMAITÁ

FORMACIÓN DE PROFESORES PARA LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA EN EL CONTEXTO AMAZÓNICO: ANÁLISIS DE EXPERIENCIA DE LA OFERTA DEL POSGRADO DEL IFAM – CAMPUS HUMAITÁ

Palavras-chave: Formação docente; Educação Profissional e Tecnológica ; Contexto amazônico

Palabras-clave: Formación docente; Educación Profesional y Tecnológica; Contexto amazónico

Análise de experiência – Simpósio Temático Formação e identidade de profesores da Educação Profissional, Técnica e Tecnológica

Lerkiane Miranda de Morais[1]

João Maciel de Araújo[2]

Introdução

Com a expansão da Rede Federal de Educação, por meio da criação dos Institutos Federais de Educação (Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008) em todas as regiões do Brasil, a Educação Profissional de nível médio tem sua oferta ampliada gradativamente ao longo dos anos em todos os Estados brasileiros. Neste sentido, entede-se que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ocupa lugar estratégico nas políticas educacionais contemporâneas, especialmente no que se refere à formação de trabalhadores e ao desenvolvimento regional, articulando educação, trabalho e inclusão social (Frigotto, 2015; Ramos, 2018). Entretanto, este consolidação demanda atenção específica à formação de professores, uma vez que a docência na EPT envolve a articulação entre saberes pedagógicos, técnicos e tecnológicos, muitas vezes ausentes na formação inicial (mesmo em Cursos de Licenciaturas) dos profissionais que nela atuam (Morais; Azevedo, 2023).

No sul do estado do Amazonas, região caracterizada por grandes distâncias geográficas e limitações no acesso à formação continuada, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), por meio do Campus Humaitá,

1 Mestra em Educação (UNIR). Técnica em Assuntos Educacionais-IFAM-Campus Humaitá. lerkiane.morais@ifam.edu.br

2 Doutor em Ciências Sociais (UNESP/FCLAr). Professor EBTT de Sociologia no IFAM/Campus Avançado Boca do Acre. joao.maciel@ifam.edu.br

iniciou em março de 2025 (disponibilizando 120 vagas) o Curso de Pós-graduação *lato sensu* em Formação Pedagógica para Docência na Educação Profissional e Tecnológica-EPT na modalidade EaD, configurandos-e como uma ação institucional alinhada à missão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - RFEPCT, prevista na Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008).

Este trabalho tem como objetivo discorrer sobre a experiência desta oferta, destacando os desafios enfrentados e as possibilidades construídas no processo de formação de professores que atuam e/ou que futuramente desejam atuar na EPT. Metodologicamente, o estudo configura-se como um análise de experiência, de abordagem qualitativa (Ludke; André, 2013), fundamentado na análise reflexiva da vivência institucional durante a implantação e execução do curso.

Os resultados evidenciam que, apesar das dificuldades logísticas, estruturais e socioeducacionais, a formação pedagógica ofertada apresenta potencial significativo para a valorização docente, o fortalecimento da identidade profissional, a ampliação do acesso à Pós-graduação em regiões amazônicas, bem como, a verticalização do ensino.

Metodologia

O presente estudo configura-se como uma análise de experiência, de abordagem qualitativa (Ludke; André, 2013) com caráter descritivo e reflexivo, a partir da vivência institucional na oferta do curso de Pós-graduação *lato sensu* em Formação Pedagógica para Docência na Educação Profissional e Tecnológica pelo IFAM – Campus Humaitá.

A experiência relatada refere-se ao processo de implantação, desenvolvimento e acompanhamento pedagógico do curso, considerando as práticas formativas realizadas, a participação dos discentes e os desafios enfrentados ao longo da oferta. As reflexões foram construídas a partir da atuação dos autores (Coordenadora de Curso, docentes e discentes) no contexto institucional, seja na organização acadêmica, na docência ou no acompanhamento das atividades pedagógicas.

Utilizaram-se como fontes: documentos institucionais do curso, registros acadêmicos e pedagógicos, além de observações oriundas da vivência junto aos discentes e docentes enquanto Coordenadora de Curso. A análise ocorreu a partir de uma perspectiva interpretativa, articulando os elementos empíricos observados com referenciais teóricos da formação de professores e da Educação Profissional e Tecnológica (Moura, 2008; Ramos, 2018).

A seleção dos discentes foi realizado por meio de processo seletivo (120 vagas disponíveis) aberto para todas as regiões do Brasil. Participaram do processo seletivo (avaliação currícular) 298 candidatos oriundo de vários Estados do Brasil (Amazonas, Ceará, Pará, Rondônia, Rio de Janeiro, entre outros). A oferta do Curso (com duração de

18 meses) teve início em março de 2025 e com previsão de término para setembro de 2026.

A Oferta do Curso no IFAM – Campus Humaitá

O IFAM – Campus Humaitá atende um território caracterizado pela diversidade sociocultural e por desafios estruturais significativos. Com atividades iniciadas em 2013, o Campus caracteriza-se pela concentração da oferta de ensino em cursos técnicos de nível médio, nas formas subsequente e integrada. A oferta da Pós-graduação em Formação Pedagógica para Docência na Educação Profissional e Tecnológica – EPT (oferta Institucional, sem fomente externo) constitui-se como experiência precursora do Campus quanto à verticalização do ensino e foi direcionada a profissionais graduados de diferentes áreas do conhecimento (licenciados, bacharéis e tecnológos), dentro os quais, alguns já atuando na EPT sem a formação pedagógica específica, situação recorrente nesse campo educacional (Moura, 2008).

A proposta curricular do curso buscou articular fundamentos teóricos e metodológicos da Educação Profissional e Tecnológica-EPT, didática, currículo e avaliação e saberes docentes necessários a docência na EPT, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 2021). Essa organização tem proporcionado uma formação pedagógica crítica e contextualizada, alinhada às demandas educacionais e sociais da EPT em contexto amazônico.

Com quadro docente composto por servidores do IFAM (docentes e TAEs), com formação em diversas áreas e titulação majoritariamente de mestres em Educação, os componentes curriculares estão sendo ofertados de forma modular e são desenvolvidos por meio de encontros síncronos (aulas online realizadas pelo meet, yootube) e assíncronas (apostilas, textos, vídeo aula, fóruns de discussões e de dúvidas) por meio da plataforma moodle utilizado como AVA pelo IFAM.

Desafios e Possibilidades na oferta de Curso de Pós-graduação em contextos amazônicos

Em relação aos desafios identificados na oferta de cursos na modalidade EaD no Instituto Federal do Amazonas (IFAM), é possível destacar duas categorias de análise. A primeira refere-se às habilidades dos docentes para atuar nesse formato, considerando a ausência de uma formação institucional específica para aqueles que já atuam ou irão atuar em cursos à distância, bem como, a incipiência do processo de institucionalização da EaD no IFAM.

A segunda categoria relaciona-se às limitações de acesso à internet por parte dos discentes e às dificuldades em conciliar estudos e trabalho. Entre os principais obstáculos observados, ressaltam-se as barreiras logísticas decorrentes das grandes distâncias geográficas, a precariedade da conectividade e a necessidade de compatibilizar atividades

laborais com a formação acadêmica, fatores que impactam diretamente a permanência e o êxito dos estudantes em processos de formação continuada na região amazônica. Outro aspecto relevante diz respeito à diversidade das trajetórias formativas dos pós-graduandos, o que demandou estratégias pedagógicas voltadas à articulação entre saberes técnicos e pedagógicos.

Apesar dos desafios, a experiência evidenciou importantes possibilidades, como a valorização profissional, a constituição da identidade docente e a ressignificação das práticas pedagógicas, compreendidas como saberes construídos na e pela prática (Tardif, 2014; Pimenta, 2012).

Considerações Finais

A análise de experiência referente a oferta da Pós-graduação *lato sensu* em Formação Pedagógica para EPT pelo IFAM – Campus Humaitá demonstra que, mesmo diante das adversidades do contexto amazônico, é possível construir propostas formativas consistentes e socialmente referenciadas, alinhadas ao papel dos Institutos Federais na interiorização da Educação Superior.

A formação pedagógica ofertada contribui significativamente para o fortalecimento da Educação Profissional, Técnica e Tecnológica, para a qualificação da prática docente e para a ampliação do acesso à Pós-graduação em regiões interioranas, reafirmando a importância de políticas públicas e institucionais voltadas à formação de professores para EPT e representa ainda, uma iniciativa de verticalização do ensino do IFAM-Campus Humaitá na Região Sul do Amazonas.

Referências bibliográficas:

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: seção 1, Brasília, DF, 30 dez. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, DF: MEC, 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e trabalho: bases para a formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2015.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. EPU. Rio de Janeiro, 2013.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 1, p. 23–42, 2008.

MORAIS, Lerkiane Miranda; AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins. **Formação e docência na EPT:** o que mostra o biograma de professores bacharéis de uma Instituição de Educação Profissional do Amazonas? Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-graduação lato sensu em Formação Pedagógica para docência na Educação Profissional e Tecnológica-EPT – IFAM, Manaus, 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RAMOS, Marise Nogueira. **Trabalho, educação e currículo integrado**. São Paulo: Cortez, 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

RELATO DE EXPERIÊNCIA COMO ESTUDANTE DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NO IFG

RELATO DE MI EXPERIENCIA COMO ESTUDIANTE DEL GRADO EN PEDAGOGÍA EN EL IFG

Palavras-chave: Formação docente. Pedagogia. Estágio supervisionado. Prática pedagógica. Identidade docente.

Palabras-clave: Formación del profesorado. Pedagogía. Prácticas supervisadas. Práctica docente. Identidad docente.

Categoria – Análise de Experiência - Formação e Identidade dos Educadores da Educação Profissional Técnica e Tecnológica

Vinícius Oliveira Sampaio[1]

Cleberson Pereira Arruda[2]

RESUMO

O presente trabalho analisa a formação acadêmica no curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Goiás (IFG) a partir de um relato de experiência pessoal. Trata-se de pesquisa qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo, baseada em vivências ao longo da graduação, incluindo disciplinas teóricas, projetos acadêmicos e estágio supervisionado em escola pública. O estudo dialoga com autores clássicos e contemporâneos da educação, como Paulo Freire, Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta, Lev Vygotsky, Eucidio Pimenta Arruda, Maurice Tardif e António Nóvoa. Os resultados mostram que a formação no IFG favorece o desenvolvimento de competências pedagógicas, reflexão crítica e construção da identidade docente, apesar das limitações estruturais das escolas públicas e dos desafios pessoais enfrentados durante o curso. Conclui-se que a formação docente é um processo contínuo, dinâmico e mediado pela articulação entre teoria, prática e experiência.

RESUMEN

El presente trabajo analiza la formación académica en el curso de Licenciatura en Pedagogía del Instituto Federal de Goiás (IFG) a partir de un relato de experiencia personal. Se trata de una investigación cualitativa, de carácter descriptivo e interpretativo, basada en vivencias a lo largo de la carrera, incluyendo asignaturas teóricas, proyectos académicos y prácticas supervisadas en escuelas públicas. El estudio dialoga con autores

1 Concluinte do curso de Licenciatura em Pedagogia. IFG. viniciussampaioo2804@gmail.com

2 Doutor em Ensino de Ciências e Educação Matemática (UEL). Professor do IFG. cleberson.arruda@ifg.edu.br

clásicos y contemporáneos de la educación, como Paulo Freire, Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta, Lev Vygotsky, Eucidio Pimenta Arruda, Maurice Tardif y António Nóvoa. Los resultados muestran que la formación en el IFG favorece el desarrollo de competencias pedagógicas, la reflexión crítica y la construcción de la identidad docente, a pesar de las limitaciones estructurales de las escuelas públicas y los desafíos personales enfrentados durante la carrera. Se concluye que la formación docente es un proceso continuo, dinámico y mediado por la articulación entre teoría, práctica y experiencia.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores constitui um processo complexo, que combina construção teórica, prática pedagógica e desenvolvimento de competências críticas. No curso de Licenciatura em Pedagogia do IFG, essa formação se realiza por meio de disciplinas teóricas, projetos acadêmicos e atividades de estágio supervisionado, permitindo ao futuro docente vivenciar a realidade escolar e refletir sobre sua prática.

Segundo José Carlos Libâneo (1994), a prática pedagógica deve ser intencional e organizada, envolvendo planejamento, mediação e avaliação. Já Paulo Freire (1996) propõe que o ensino seja dialógico, centrado no estudante, em que o conhecimento é construído de forma compartilhada. Essa diferença evidencia que a prática docente exige equilíbrio entre estruturação e flexibilidade crítica.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Analisar os impactos da formação no curso de Pedagogia do IFG na construção da identidade docente, considerando as experiências acadêmicas e o estágio supervisionado.

2.2 Objetivos Específicos

- Descrever experiências vivenciadas durante os semestres da graduação;
- Relatar as práticas e desafios enfrentados no estágio supervisionado;
- Identificar as principais dificuldades e estratégias de superação;
- Refletir sobre a articulação entre teoria e prática na formação docente.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

A formação docente envolve a construção de saberes teóricos e experiência prática, mediada por reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Segundo Paulo Freire (1996), “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 25).

Complementando, José Carlos Libâneo (1994) destaca a importância do planejamento intencional, enquanto Selma Garrido Pimenta (1999) enfatiza o estágio como espaço de articulação entre teoria e prática: "O estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis" (PIMENTA, 1999, p. 45).

Maurice Tardif (2002) argumenta que os saberes docentes são múltiplos e heterogêneos, construídos a partir de experiências práticas e contextos sociais. António Nóvoa (1992) reforça que a identidade profissional é resultado da reflexão contínua sobre a prática.

No contexto contemporâneo, Eucidio Pimenta Arruda (2012) evidencia que a incorporação de tecnologias digitais amplia as possibilidades pedagógicas. Por sua vez, Lev Vygotsky (1991) reforça que a aprendizagem é mediada socialmente e depende de interações colaborativas.

Finalmente, Dermeval Saviani (2008) posiciona a escola como instituição social que reflete desigualdades, defendendo uma educação crítica e emancipadora, que deve orientar a formação de futuros professores.

4 METODOLOGIA

Este trabalho é caracterizado como pesquisa qualitativa, do tipo relato de experiência. As informações foram coletadas a partir de anotações pessoais, reflexões sobre atividades acadêmicas, participação em projetos institucionais e estágio supervisionado em escola pública municipal.

A análise dos dados seguiu uma abordagem interpretativa, articulando as experiências vivenciadas com o referencial teórico, buscando compreender a construção da identidade docente diante dos desafios escolares e das atividades acadêmicas.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A formação docente no IFG é um processo dinâmico, marcado por desafios e aprendizados constantes. Nos primeiros semestres, houve dificuldades com leitura e produção de textos acadêmicos, exigindo estratégias de mediação e acompanhamento docente.

O estágio supervisionado foi experiência central, permitindo observar diretamente a realidade escolar. Enquanto José Carlos Libâneo (1994) enfatiza a organização didática, Paulo Freire (1996) valoriza a prática dialógica e centrada no aluno. A comparação evidencia que a docência exige equilíbrio entre estruturação planejada e flexibilidade reflexiva.

A experiência no estágio também revelou limitações estruturais das escolas públicas, com turmas heterogêneas, escassez de recursos e desigualdade de oportunidades. Segundo Dermeval Saviani (2008): "A escola, enquanto instituição social, reflete as desigualdades da sociedade, sendo desafiada a promover a educação como processo de emancipação" (SAVIANI, 2008, p. 21). Essa constatação evidencia a necessidade de formação docente crítica, capaz de articular teoria e prática diante de contextos adversos.

A perspectiva de Lev Vygotsky (1991) reforça que o aprendizado depende da interação social, observada em trabalhos em grupo, seminários e atividades coletivas durante o curso. Já Selma Garrido Pimenta (1999) lembra que o estágio é essencial para a reflexão sobre a prática.

Além disso, Eucidio Pimenta Arruda (2012) destaca que a integração de tecnologias digitais oferece novas possibilidades pedagógicas, embora a realidade escolar apresenta limitações de infraestrutura.

A construção da identidade docente, inicialmente marcada por inseguranças, consolidou-se ao longo do curso por meio da reflexão crítica, articulação entre teoria e prática, e enfrentamento de desafios estruturais e pessoais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação no curso de Pedagogia do IFG contribuiu significativamente para a construção de uma identidade docente crítica e reflexiva. A integração entre disciplinas teóricas, atividades práticas e estágio supervisionado permitiu compreender que a docência exige planejamento, flexibilidade e capacidade de adaptação.

A realidade das escolas públicas mostrou a importância de desenvolver competências críticas e emancipadoras, conforme defendido por Dermeval Saviani (2008). A comparação entre Libâneo (1994) e Freire (1996) evidencia que a prática pedagógica precisa equilibrar organização e diálogo, enquanto Vygotsky (1991) reforça a dimensão social da aprendizagem.

Em síntese, a formação docente é contínua e dinâmica, e o curso do IFG proporciona experiências que promovem autonomia, reflexão crítica e preparação para enfrentar desafios do contexto educacional contemporâneo.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Eucidio Pimenta. **Educação e tecnologias digitais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

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

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

A IDENTIDADE DOCENTE-GESTOR NA FRONTEIRA: ANALISANDO A EXPERIÊNCIA BINACIONAL

LA IDENTIDAD DOCENTE-GESTOR EN LA FRONTERA: ANALIZANDO LA EXPERIENCIA BINACIONAL

Palavras-chave: Educação Binacional. Identidade Profissional. Prática Reflexiva.

Palabras-clave: Educación Binacional. Identidad Profesional. Práctica Reflexiva.

Análisis de experiencia – Formación e identidad de los educadores de la educación profesional técnica y tecnológica

Kauê Vargas Sitó[1]

Paula Cuña Colazzo[2]

Everton Da Silva Felix[3]

A integração educacional na fronteira Santana do Livramento (BR) e Rivera (UY), formalizada há duas décadas entre o Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul) e a Dirección General de Educación Técnico Profesional - Universidad del Trabajo del Uruguay (DGETP-UTU), consolidou-se como um modelo pioneiro. Ao promover salas de aula compartilhadas e diplomação válida em ambos os países, os cursos binacionais tensionam os cotidianos institucionais.

No marco dos 20 anos desta cooperação, este trabalho analisa criticamente a experiência sob a ótica de quem assumiu a gestão binacional, exercendo o cargo de Coordenador de Assuntos Binacionais no IFSul e de Referente de CursosBinacionales na DGETP-UTU. Partimos da premissa de que a gestão deste convênio transcende a burocracia, exigindo constante mediação entre culturas organizacionais, calendários e sistemas normativos. Nesse sentido, o objetivo é problematizar a reconfiguração da identidade profissional docente ao transitar da sala de aula para as “zonas pantanosas” da prática cotidiana.

Foi justamente essa complexidade que motivou a institucionalização da gestão binacional. Em resposta aos avanços do convênio entre o IFSul e a DGETP-UTU na fronteira de Sant’Ana do Livramento e Rivera, o IFSul criou, em 2014 (Portaria Nº 412/2014), a função de Coordenador de Assuntos Binacionais (COABIN). O cargo, sediado

1 Doutorando em Letras (UFSM). Docente no IFSul. kauesito@ifsul.edu.br

2 Licenciada en Ciencias de la Comunicación (FIC-Udelar). Referente Cursos binacionales UTU. pcolazzo@gmail.com

3 Mestre em Engenharia da Computação (FURG). Docente no IFSul. evertonfelix@ifsul.edu.br

no Campus Santana do Livramento, centraliza as demandas operacionais e estratégicas e, desde a sua origem, é ocupado por docentes que conciliam a sala de aula com a função. Como desdobramento dessa iniciativa, o IFSul levou ao Comitê Gestor Binacional a proposta para que a DGETP-UTU também instituísse uma figura representativa local. Consequentemente, a DGETP-UTU criou, em 2016, o cargo de Coordinador de Carreras Binacionales — transformado em 2018 em Referente de Cursos Binacionales —, lotado no Campus Noreste. Mesmo com formas de seleção e contratação diferentes, o cargo de Referente Binacional também passou a ser ocupado por uma servidora docente.

Os impactos dessa estrutura de governança foram imediatos. Estrategicamente, a criação de ambos os cargos conferiu maior fluidez à comunicação e agilidade aos processos. A construção de estratégias para resolução de divergências e a articulação institucional passaram a ser realizadas de forma conjunta. Adicionalmente, a coordenação compartilhada do Comitê Pedagógico local otimizou significativamente a execução das propostas deliberadas pelo grupo.

Dando continuidade a esse processo de expansão, o IFSul instituiu, em 2022 (Resolução CONSUP/IFSul Nº 107/2022), o cargo de Coordenador de Cursos Binacionais no Uruguai. Esta nova função absorveu diversas ações operacionais anteriormente atribuídas à COABIN, incluindo o controle de trâmites documentais e de diplomas. Tal como nas instâncias anteriores, o cargo mantém o caráter de docente-gestor, consolidando o modelo em que o professor divide-se entre a docência e as atribuições da gestão.

É, portanto, ao assumir esse papel híbrido de docente-gestor que adentramos um território onde a teoria perde sua validade prescritiva e a identidade profissional se reconfigura, distanciando-se da mera transmissão de conhecimento para se converter em uma prática mediadora e complexa. Conforme aponta Tardif (2014), a prática passa a integrar saberes complexos:

> Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (Tardif, 2014, p. 36)

No cotidiano fronteiriço, esses saberes forjam-se no "enfrentamento de imponderáveis". Tais desafios surgem no choque entre o convênio e as normativas brasileiras e uruguaias: como garantir equidade no ENADE a estudantes uruguaios — que têm o direito assegurado de usar o espanhol — se a prova, até este ano, exigia respostas descritivas em português? Ou como tramitar e aprovar um curso de nível integrado/bachillerato do IFSul na DGETP-UTU com quatro anos de duração, sendo que a norma da ANEP é que cursos deste nível ocorram em três? Conforme Tardif (2014), é no manejo dessas situações concretas, variáveis e imprevisíveis que o docente desenvolve seus habitus. Essas disposições, adquiridas na prática, consolidam-se em um "saber-ser" e "saber-fazer" que, validados pelo trabalho diário, transmutam-se em verdadeiros

“macetes” da profissão, tornando-se, por fim, traços marcantes da própria personalidade profissional do educador.

Portanto, entendemos que essa atuação “deve estar arrimada no processo concreto de trabalho dos professores, para que possa ter alguma utilidade” (Tardif, 2014, p. 115). Na prática, os “macetes da profissão” que desenvolvemos não são atalhos burocráticos, mas sim a habilidade de “traduzir” as necessidades de um estudante uruguaio para a lógica do sistema brasileiro, e vice-versa, garantindo seu direito à educação e os respectivos direitos por ser estudante.

Essa “utilidade” de Tardif remete ao dilema de Schön (1983, p. 55) sobre o embate entre o rigor técnico e a realidade complexa. O autor diferencia dois perfis: os que se confinam ao “terreno elevado” da técnica, em busca de uma competência sólida, e aqueles que escolhem as “terras baixas pantanosas”, onde, diante de problemas confusos, a atuação se sustenta na intuição, na experiência e na capacidade de, como descreve o autor, “ir se virando”.

No contexto binacional, o “terreno elevado” dos acordos diplomáticos colide com as “terras baixas pantanosas” da realidade operacional (Schön, 1983). Habitar este pântano é lidar com paradoxos: um veículo oficial impedido de cruzar a fronteira devido às restrições do seguro Carta Azul, ou a exigência de uma burocrática “Missão Internacional” para que um docente com um grupo de estudantes realize atividades na sede da DGETP-UTU, a apenas dois quilômetros do IFSul. Atuamos com um saber tácito (Schön, 1983, p. 63), mas é a reflexão-na-ação (reflection-in-action) que transformamos a improvisação em método.

A implementação do Programa Pé-de-Meia ilustra bem esta dinâmica. Como os sistemas acadêmicos do IFSul e da DGETP-UTU não são tecnicamente integrados, a extração de dados de frequência para o MEC exige o preenchimento manual, mensalmente, de aluno a aluno. Este “ir se virando” é, segundo Tardif (2014), a improvisação necessária que atua como um julgamento de qualidade para superar lacunas tecnológicas e garantir os direitos dos estudantes.

Este cenário desencadeia o que Dubar (2020) designa por “dupla transação”: a constante tensão e negociação entre a nossa identidade docente prévia (para si) e as exigências operacionais da gestão binacional (para o outro).

En este contexto, resulta pertinente profundizar en la coexistencia de trayectorias formativas distintas en el ejercicio del docente-gestor. Algunos cuentan con formación pedagógica, otros asumen funciones docentes desde otras formaciones profesionales, construyendo la práctica desde la integración y la trayectoria. Este heterogéneo escenario tensiona la construcción de la identidad profesional, en la medida que amplía las formas de comprender y ejercer la docencia, configurando un conjunto de saberes prácticos que hacen dialogar a estas formaciones.

La actuación en el espacio binacional exige la construcción de sentidos comunes no previamente establecidos, que se negocian cotidianamente en las diversas interacciones. Este proceso refuerza el carácter relacional de la identidad profesional (Dubar, 2020), dejando en evidencia que la docencia se construye en la relación con otros a través de la práctica. De esta forma, la complejidad de las interacciones binacionales evidencia la centralidad de las competencias vinculadas a la mediación y a la articulación institucional como dimensiones intrínsecas al ejercicio del rol docente-gestor.

Consequentemente, a gestão transcende o mero ato burocrático, assumindo uma clara intencionalidade pedagógica. Ao analisarmos o convênio através da lente de Alarcão (2022, p. 40), onde a escola reflexiva "aprende com a sua própria prática", o nosso papel como docentes-gestores é incorporar estas reflexões na cultura institucional. Como sublinha a autora, o professor "reconstrói o seu saber através da análise crítica da sua própria intervenção" (Alarcão, 2022, p. 12), convertendo a gestão num autêntico motor de desenvolvimento profissional e excelência na integração transfronteiriça.

Referências bibliográficas:

ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2022.

DUBAR, Claude. A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2020.

SCHON, Donald. **The Reflective Practioner**: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books, 1983.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

MODELADO MATEMÁTICO EN LA ENSEÑANZA: ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA FORMATIVA

Palabras-clave: Modelado matemático; formación docente; educación STEM; identidad

Categoría: Análisis de experiencia Simposio temático: Formación e identidad de los educadores de la educación profesional técnica y Tecnológica

Maicon Altnetter[1]

Sabrina Rodríguez[2]

Problema

En los últimos años, la incorporación de enfoques en la enseñanza, vinculados al modelado matemático, la resolución de problemas y la integración de tecnologías, se ha consolidado como un aspecto relevante en la educación científica y tecnológica. Sin embargo, en la formación inicial de muchos docentes que se desempeñan en la Educación Inicial, Primaria y Media uruguaya, estos enfoques no siempre ocupan un lugar central o sistemático, lo que puede limitar su incorporación en las prácticas de aula. En este contexto, se plantea la necesidad de generar instancias de formación que permitan a los educadores, aproximarse a metodologías que articulen saberes disciplinares, didácticos y tecnológicos, especialmente en clave interdisciplinaria y situada. En este escenario, la Universidad Tecnológica del Uruguay (UTEC), a través de iniciativas de extensión como las del Programa Ciencia Interactiva (iCiencia), se posiciona como un actor relevante en la articulación entre distintos niveles del sistema educativo, aportando desde su experiencia en educación profesional, técnica y tecnológica, a la formación de docentes en ejercicio y en formación.

Objetivo central

El objeto de este trabajo se centra en analizar una experiencia de formación docente en modelado matemático, desarrollada en el marco de instancias de formación en educación STEM promovidas por el Centro de Innovación Educativa con Tecnología del Uruguay, Ceibal, en articulación con el Programa iCiencia de la UTEC, con el propósito de comprender sus aportes a la formación y a la construcción de la identidad de los educadores en el campo de la educación profesional técnica y tecnológica, así como su

1 Licenciado en Matemática, UNIPAMPA. Magister en Modelado Computacional, UFRGS Docente encargado de Matemática de iCiencia, UTEC. maicon.altnetter@utec.edu.uy

2 Profesora de Física (CFE). Docente de Inicio de Innovación Educativa en STEAM de iCiencia, UTEC. Maestranda en Gestión de la Calidad y Evaluación de la Educación Superior, UNC. sabrina.rodriguez@utec.edu.uy

potencial para promover el desarrollo de capacidades científico-tecnológicas desde edades temprana.

Objetivos específicos

1. Caracterizar a los participantes de la experiencia formativa, en relación con su formación y contexto de desempeño, con el fin de identificar aspectos relevantes vinculados a sus necesidades de formación en el área.
2. Analizar la valoración que los participantes realizan de la propuesta formativa, identificando fortalezas, tensiones y aspectos a mejorar en relación con su diseño e implementación.
3. Indagar la disposición de los participantes a continuar su formación en esta área, como indicador de la pertinencia de la propuesta y de las demandas formativas existentes.

Referencial teórico

La educación técnica y tecnológica en Uruguay se ha consolidado históricamente a través de algunos actores clave. La actual Dirección General de Educación Técnico Profesional, cuyo origen se remonta a fines del siglo XIX, se configura como un espacio central de formación vinculado al trabajo y a los saberes tecnológicos (ANEP–UTU, s/f). Más adelante, en el marco de la expansión de la educación terciaria, surge como antecedente el Instituto Terciario Superior, creado por la Ley General de Educación de 2008, orientado al desarrollo de formación técnica de nivel superior. Este proceso se consolida con la creación de la Universidad Tecnológica del Uruguay (UTEC) en el año 2012, como una nueva institucionalidad pública que amplía y fortalece la educación técnico-tecnológica en el nivel terciario universitario, especialmente en el interior del país (UTEC, 2020).

En este escenario de crecimiento, la formación docente también se ha transformado. En Uruguay, la formación pública de educadores está a cargo del Consejo de Formación en Educación (CFE), cuyo marco curricular vigente organiza las carreras de Maestro de Educación Primaria, Maestro de Primera Infancia, Profesor de Educación Media, Educador Social y Maestro Técnico y Profesor Técnico. En esta última, la dimensión técnico-tecnológica aparece de forma explícita (CFE, 2023); sin embargo, en el resto de las carreras no se define como un eje transversal, donde lo tecnológico suele vincularse principalmente al uso de tecnologías digitales. En paralelo, políticas como las impulsadas por Ceibal han buscado fortalecer la formación docente en este campo, promoviendo el desarrollo profesional en el marco de una formación universitaria y consolidándose como un actor articulador entre educación e innovación (Ceibal, 2026). En este contexto, la formación docente no solo implica incorporar nuevos saberes, sino también la construcción de una identidad profesional, entendida como un proceso dinámico que se

configura en relación con los contextos y prácticas de enseñanza (Vaillant, 2007), en este caso atravesado por las demandas de la educación técnico-tecnológica.

En relación con lo anterior, el modelado matemático se presenta como un enfoque pertinente para la enseñanza en este campo. Permite vincular los contenidos disciplinares con situaciones del mundo real y favorecer el desarrollo de competencias para su comprensión (Blum, 2009). Desde esta perspectiva, implica un proceso de interpretación de fenómenos, su representación matemática y la validación de los resultados obtenidos. Su incorporación en la formación docente se reconoce como un aporte relevante para el desarrollo de propuestas de enseñanza contextualizadas.

Procedimientos metodológicos

El presente trabajo presenta un enfoque cualitativo de carácter descriptivo–interpretativo, orientado al análisis de una experiencia de formación docente en el área científico-tecnológica.

La experiencia analizada corresponde a dos instancias de talleres de modelado matemático, realizado en el marco del Congreso STEM desarrollado en el año 2025, organizado por Ceibal, en el interior del país. La propuesta fue implementada por el Programa iCiencia de la Universidad Tecnológica del Uruguay (UTEC) y dirigida a docentes en ejercicio y estudiantes de formación docente de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Media.

Se obtuvieron 48 respuestas, lo que se corresponde con más del 90% de los participantes. Se aplicó un formulario de evaluación anónimo al finalizar la jornada, lo que favorece la obtención de respuestas espontáneas. Este instrumento permitió relevar información vinculada al perfil de los participantes, la valoración de la propuesta formativa y la disposición a continuar formándose en el área, así ver también la relevancia de actividades de formación continua. El análisis de los datos se realizó a partir de una lectura descriptiva de las respuestas obtenidas, complementada con una interpretación en función de los objetivos del trabajo, centrados en la formación docente y la construcción de la identidad profesional en el campo de la educación profesional técnica y tecnológica.

Como limitación, se reconoce el carácter puntual de la experiencia y el uso de datos autodeclarados, lo que no permite generalizar los resultados, aunque sí aporta elementos relevantes para la comprensión de las necesidades y posibilidades de formación docente en este campo.

Principales datos y discusiones

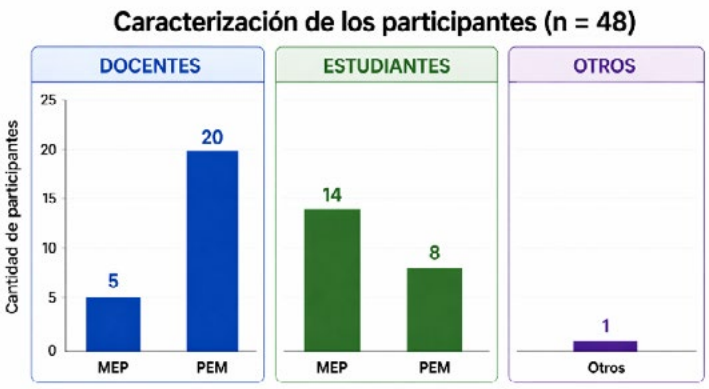
La propuesta consistió en un taller de modelado matemático, replicado en dos instancias, de una hora y media de duración, organizado en cuatro momentos. En una primera instancia se introdujeron los conceptos básicos de modelización matemática a

partir de ejemplos cotidianos y teóricos relevantes del área, con objetivo de formalizar saberes que son pre requisitos previos para los demás momentos de la actividad. Luego, se abordaron las fases del proceso de modelización desde una perspectiva teórica, vinculando estos enfoques con el uso de tecnologías en el aula. En una tercera etapa, los participantes trabajaron en la resolución de una situación problema en grupos, promoviendo el intercambio y la discusión colectiva, así como la generación de posibles aplicaciones en sus propios contextos educativos. Finalmente, se realizó un cierre reflexivo de la jornada, acompañado por la evaluación de la propuesta a través de un formulario, cuyos resultados se organizan a continuación en tres dimensiones de análisis.

Caracterización de los participantes

En relación con la caracterización de los participantes, la Gráfica 1 permite observar una distribución equilibrada entre docentes en ejercicio y estudiantes de formación docente, con una leve predominancia de los primeros. Este dato resulta relevante en tanto evidencia el interés tanto de quienes ya se encuentran desempeñando funciones docentes como de quienes se encuentran en proceso de formación inicial.

Gráfica 1. Elaboración propia.



Al analizar la composición interna de cada grupo, se identifica que, en el caso de los docentes, predomina ampliamente la participación de profesores de Educación Media (PEM) en relación con Maestros de Educación Primaria (MEP). Por el contrario, en el grupo de estudiantes se observa una mayor presencia de estudiantes de la carrera de magisterio frente a quienes cursan los diferentes profesorados. Esta diferencia en la distribución de los estudiantes podría vincularse con las características propias de las trayectorias formativas, en tanto las carreras de formación en magisterio suelen implicar una mayor permanencia institucional, lo que podría favorecer su participación en este tipo de propuestas. No obstante, este aspecto requiere ser profundizado en futuros estudios.

En conjunto, la participación de docentes con experiencia y estudiantes en formación inicial configura un escenario particularmente valioso para este tipo de propuestas, en tanto pone en diálogo trayectorias y miradas diversas. En el campo de la educación técnico-tecnológica, esta convivencia resulta especialmente relevante, ya que las generaciones más jóvenes suelen tener un vínculo más cercano con lo tecnológico, mientras que los docentes con mayor experiencia aportan conocimiento pedagógico y recorrido profesional, generando condiciones propicias para el intercambio y el enriquecimiento mutuo.

Valoración de la propuesta formativa: identificando oportunidades de mejora

En relación con la valoración de la propuesta formativa, se observa una apreciación ampliamente positiva por parte de los participantes. La gran mayoría considera que los contenidos presentados fueron claros o muy claros, lo que da cuenta de una adecuada selección y abordaje de los temas trabajados. En la misma línea, la dinámica de la jornada es valorada como muy dinámica e interesante por la mayor parte de los participantes, lo que sugiere que la propuesta logró sostener el interés y la participación a lo largo de la instancia.

Al analizar los aspectos identificados como más útiles, se destaca el fuerte predominio de los ejemplos y las aplicaciones prácticas, seguidos por los espacios de interacción y discusión. En menor medida, los contenidos teóricos son señalados como el principal aporte. Este dato resulta relevante en tanto refuerza la importancia de propuestas formativas centradas en la práctica y en el intercambio entre pares, especialmente en el marco de la educación técnico-tecnológica, donde los docentes podrían necesitar herramientas concretas para abordar situaciones vinculadas a contextos reales de enseñanza. En coherencia con lo esto, una amplia mayoría de los participantes considera que lo trabajado puede ser aplicado en sus propios contextos educativos, particularmente en el abordaje de problemas matemáticos contextualizados y en el desarrollo de propuestas interdisciplinarias. Este aspecto permite reconocer la pertinencia de la experiencia en relación con las demandas de la práctica docente, especialmente en propuestas que buscan articular saberes disciplinares con enfoques propios de la educación técnico-tecnológica.

No obstante, si bien las valoraciones son mayoritariamente positivas, un grupo reducido de participantes señala que algunos aspectos podrían ser mejorados, tanto en relación con la claridad de los contenidos como con la dinámica de la propuesta. En este sentido, y considerando la heterogeneidad de perfiles presentes en la experiencia, se vuelve pertinente profundizar en la identificación de estas oportunidades de mejora, con el fin de ajustar futuras propuestas formativas que logren atender de manera más específica a las distintas trayectorias y necesidades de los participantes.

Continuidad de la formación

En relación con la disposición a continuar la formación, se observa que prácticamente la totalidad de los participantes manifiesta interés en seguir profundizando en esta área, con menos de un 10% que no expresa interés en continuar su formación. Este dato resulta relevante en tanto permite interpretar la experiencia como pertinente en relación con las demandas formativas existentes.

En cuanto a las modalidades preferidas, predomina el interés por propuestas en formato híbrido, por encima de aquellas exclusivamente presenciales o virtuales. Este resultado llama la atención en la medida en que combina la valoración de instancias presenciales —particularmente el intercambio con otros— con la posibilidad de sostener procesos formativos en el tiempo a través de componentes virtuales. En este sentido, la preferencia por modalidades híbridas puede interpretarse como una demanda por propuestas que articulen la flexibilidad con el encuentro, aspecto a considerar en el diseño de futuras instancias de formación docente en este campo.

Resumen de las consideraciones finales

El presente trabajo permitió analizar una experiencia de formación docente en modelado matemático, dirigida a docentes en ejercicio y estudiantes de formación docente, en el marco de la educación profesional técnica y tecnológica. Los resultados evidencian la pertinencia de este tipo de propuestas, tanto por el interés generado como por la valoración positiva de su aplicabilidad en los contextos educativos, así como por las demandas de continuidad formativa identificadas.

Asimismo, la experiencia pone de manifiesto el potencial de estos espacios para favorecer el encuentro entre trayectorias diversas, contribuyendo a la formación docente y a la construcción de una identidad profesional en diálogo con los desafíos actuales de la educación científico-tecnológica. En esta línea, iniciativas como las desarrolladas desde iCiencia se posicionan como espacios que contribuyen a acercar y fortalecer la educación de este campo en los distintos niveles del sistema educativo. No obstante, se identifican aspectos a profundizar, particularmente en el ajuste de las propuestas a la heterogeneidad de los participantes y en la definición de formatos que favorezcan la continuidad de los procesos formativos iniciados.

Por último, vale señalar que este trabajo invita a reflexionar sobre las condiciones necesarias para continuar y ampliar este tipo de propuestas formativas, en tanto permiten consolidar aprendizajes y favorecer la incorporación de la educación técnico-tecnológica en las aulas desde edades tempranas, en articulación con la construcción de la identidad de los educadores en este campo y su potencial para promover el desarrollo de capacidades científico-tecnológicas.

Referencias bibliográficas:

ANEP – Dirección General de Educación Técnico Profesional. Información institucional. Montevideo: ANEP–UTU, s/f.

CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN (CFE). **Marco curricular de la formación de grado de los educadores**. Montevideo: CFE, 2023. Disponible en: https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos_aprobados_cfe/2022/Marco_CurricularCFE_2023.pdf.

CEIBAL. **Plan Estratégico 2026–2030**. Montevideo: Ceibal, 2026.

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DEL URUGUAY (UTEC). **La historia de UTEC 2013–2020: Viaje al interior de un proyecto país**. Montevideo: UTEC, 2020. Disponible en: https://documentos.ceibal.edu.uy/portal/2025/10/Plan-Estrategico_2026-2030.pdf

BLUM, Werner. Mathematical Modelling: Can It Be Taught and Learnt? Journal of Mathematical Modelling and Application, v. 1, n. 1, p. 45–58, 2009. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/279478754_Mathematical_Modelling_Can_It_Be_Taught_And_Learnt

VAILLANT, Denise. **La identidad docente**. **La importancia del profesorado**. Montevideo: Narcea, 2007. Disponible en: https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=1OjtGMIAAAAJ&citation_for_view=1OjtGMIAAAAJ:UeHWp8X0CEIC

ENTRE IFRJ E IPVC: VIVÊNCIA DE TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO EM PORTUGAL

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; TAEs; Vivência; Cooperação Internacional; Bem-estar institucional.

Alexandre Ornelles de Oliveira[1]

Mariana Arêas Miranda[2]

Resumo Expandido

Este relato apresenta a vivência internacional realizada em novembro de 2024 no Instituto Politécnico de Viana do Castelo (IPVC), em Portugal. A imersão, com duração de duas semanas, foi fruto de uma parceria estratégica entre o IPVC e o Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ).

Trata-se de uma iniciativa de formação específica voltada aos Técnicos Administrativos em Educação (TAEs), viabilizada a partir da Chamada Interna nº 06/2023 do IFRJ. Esta ação está estritamente amparada na Política de Internacionalização e Política Linguística do IFRJ, que visa a capacitação de servidores e estudantes para os desafios de um mundo globalizado, fundamentando-se no desenvolvimento de ações de extensão em parceria estratégica com instituições internacionais. A imersão durou duas semanas, permitindo conhecer práticas institucionais de gestão, espaços e bem-estar voltados à Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

O objetivo central foi identificar boas práticas que articulam o ambiente de trabalho, a qualidade de vida e o processo educativo. Buscou-se promover trocas institucionais e culturais, explorando novas formas de gestão e o cuidado no ambiente laboral como elementos fundamentais para o desenvolvimento humano e a consolidação da identidade dos Técnicos Administrativos em Educação (TAEs) na EPT.

A metodologia adotada foi exploratória e qualitativa, baseada em observações *in loco*, registros diretos e reflexões sobre o cotidiano das instituições. O diferencial reside na análise interdisciplinar conduzida sob três perspectivas distintas, como orienta Ramos (2007):

Pedagogia: Focada na integração institucional e práticas educativas.

1 Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, Técnico-Administrativo na PROPPI/Reitoria, alexandre.ornelles@ifrj.edu.br

2 Especialista em Engenharia Civil e de Segurança do Trabalho, Técnica em Segurança do Trabalho, Coordenação de Segurança do Trabalho – COSEG, mariana.miranda@ifrj.edu.br

Engenharia Civil: Analisando como a infraestrutura e o conforto ambiental favorecem a aprendizagem.

Engenharia de Segurança do Trabalho: Observando aspectos de ergonomia e bem-estar psicossocial (2021).

As observações revelaram uma integração profunda entre o cuidado institucional e a qualidade da educação, alinhando-se aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS 3 e 4) da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas - (ONU, 2026).

Considerando a Infraestrutura e o Bem-Estar, pela ótica da Engenharia Civil e de Segurança do Trabalho, destacou-se a arquitetura dos prédios integrados à natureza, com ampla iluminação natural, o que reduz riscos e favorece a saúde emocional e o desenvolvimento acadêmico. A cultura de cuidado é evidente no mobiliário ergonômico (em conformidade com preceitos da NR-17) e na organização das rotinas voltadas à saúde mental dos servidores.

Essa integração entre arquitetura e natureza promove conforto visual e psicológico, reforçando a importância de ambientes que inspiram tranquilidade e concentração. Mobiliários adequados, pausas ativas e ambientes saudáveis são parte de uma cultura organizacional de cuidado com as pessoas.

Percebemos uma preocupação com o conforto térmico em ambos os países, enquanto no Norte de Portugal há principalmente estações mais frias, há necessidade do aquecimento do ambiente para atingir a temperatura de conforto ideal, e aqui no Brasil na realidade dos Campi há necessidade de refrigeração para o conforto ambiental. O tema também é observado no âmbito pedagógico, quando se verificam essas várias ações visando o bem-estar do sujeito em formação. É muito importante que respeito e valorização sejam marcas durante o processo de formação discente, ao mesmo tempo em que favorecem as equipes que trabalharão com ele.

Ainda na Dimensão Pedagógica, observou-se uma forte articulação entre técnicos e docentes, o que humaniza os processos formadores e formativos, o que amplia a visão sobre a formação cidadã dos estudantes. O reconhecimento dos profissionais não docentes (TAEs) é percebida como essencial para se atender os conceitos da EPT. Essa prática é capaz de ampliar a visão de mundo do trabalho, ao mesmo tempo em que leva reflexões sobre a precarização do trabalho.

Pode-se identificar um ponto de encontro da prática do IFRJ com a Missão do Instituto Politécnico de Viana do Castelo – IPVC/Portugal, pois este, visando acompanhar o processo educativo do aluno e um melhor atendimento ao público em geral, zela por um serviço qualificado na comunicação e no domínio tecnológico, objetivando a Formação Integral.

O IPVC, como o IFRJ através da formação inicial e continuada, constantemente busca maior eficácia administrativa e eficiência gestora e humana no processo individual discente tanto quanto no atendimento documental. A partir do incentivo à participação em projetos de inovação e pesquisa, propicia o crescimento pessoal e profissional de seus servidores, Docentes e Não Docentes, tanto quanto do corpo estudantil. Nessa prática de cooperação e compromisso com a sustentabilidade vê-se o desenvolvimento de todos os envolvidos – Marca da interdisciplinaridade, que favorece uma visão global.

A experiência evidenciou que a internacionalização ultrapassa a mobilidade física (IFRJ, 2025), servindo como ferramenta para fortalecer vínculos e inspirar novas práticas nas instituições brasileiras. Dessa forma, foi interessante constatar no IPVC e no IFRJ a consciência de gestores e coordenadores de projetos sobre a relevante contribuição do corpo técnico-administrativo na formação do aluno e nas demais propostas de atuação institucional - Tema já discutido anteriormente no I SEMFORPROFEPT (UERJ, 2025).

Participar do presente Programa de melhoria de capacitação e incentivo a ações de extensão e desenvolvimento de inovação e pesquisa favoreceu o aprofundamento de conhecimentos e saberes, contribuindo ao mesmo tempo com nosso trabalho e servindo de incentivo ao acompanhamento das atividades de apoio à formação integral discente. Foi observada uma melhoria na atuação tanto em nossos ambientes de trabalho, quanto em propostas de pesquisadores e servidores interessados na elaboração de projetos e produtos, a partir de Programas de Iniciação Científica e Eventos de Divulgação Científica.

Conclui-se que a atuação integrada e interdisciplinar dos TAEs fortalece a identidade institucional, reafirmando que o cuidado com as pessoas e com o espaço físico é indissociável da qualidade da formação oferecida na Educação Profissional e Tecnológica. Essa é a colaboração mútua (MEC, 2007) desejável tanto nos poderes, quanto nos profissionais que atuam nos ambientes formadores e formativos.

Referências bibliográficas

BRASIL. **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO.** MEC, 2007. Disponível em: Microsoft Word - DOCUMENTO REFERENCIAL PARA A EDUCAÇÃO PROFISIONAL TÉCNICA – Acesso em 26 abr. 2026.

BRASIL. **Ministério do Trabalho e Previdência. Norma Regulamentadora nº 17 - Ergonomia.** Brasília: MTP, 2021. Disponível em: Portal Gov.br. Acesso em: 15/04/2026.

BRASIL. **Sobre o nosso trabalho para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil**. ONU Brasil, 2026. Disponível em: Objetivos de Desenvolvimento Sustentável | As Nações Unidas no Brasil Acesso em: 15/04/2026.

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

IFRJ. **Documentos da Internacionalização.** IFRJ, 2025. Disponível em: Documentos da Internacionalização - IFRJ | IFRJ Acesso em: 15 abr. 2026.

NEVES, Bruno Miranda (et al.) (Org.). *Anais do I Seminário Internacional Formação de Professores para a EPT*. Rio de Janeiro: UERJ, 2024.

RAMOS, Marise. **CONCEPÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**. IF Farroupilha, 2027. Disponível em: Microsoft Word - PROEJA - TEXTO PROEJA ENCONTRO DIA 03.09.2008. doc Acesso em: 26 abr. 2026.

Análise de Experiência

Fundamentos Teóricos-Metodológicos da Educação Profissional e Tecnológica

ISBN 978-85-8167-372-1

ADAPTANDO UM JARDIM SENSORIAL PARA ESPAÇOS EDUCACIONAIS COMO FERRAMENTA DE ENSINO E PERCEPÇÃO BOTÂNICA

ADAPTANDO UN JARDÍN SENSORIAL PARA ESPACIOS EDUCATIVOS COMO HERRAMIENTA DE ENSEÑANZA Y PERCEPCIÓN BOTÁNICA

Palavras-chave: Jardim Sensorial, Ensino, Botânica.

Palabras-clave: Jardín sensorial; Enseñanza; Botánica.

Categoria: Análise de Experiência – Simpósio Temático: Exemplo de Área Temática

Thayná Aquino da silva[1]

Ana Caroline Nonato Teixeira[2]

Maria Latifo Carimo de Oliveira[3]

Luciana Barbosa da Silva[4]

Tema

O Jardim Sensorial consiste em uma oficina de caráter multissensorial, aplicada em diferentes eventos e espaços educacionais no estado do Ceará. Seu propósito é estimular os participantes a aguçarem seus sentidos e ampliarem a percepção sobre a natureza, especialmente acerca das plantas que nos cercam. Busca-se, assim, favorecer a compreensão de que o mundo vegetal está presente em diversos aspectos da vida cotidiana — na alimentação, no vestuário, nos objetos que utilizamos, nos aromas que percebemos e até no ar que respiramos — sendo, portanto, essencial à existência humana, embora frequentemente pouco valorizado.

Ao caminhar por um quintal ou jardim, é possível observar uma diversidade de solos, plantas, flores, frutos, aromas, texturas, cores e formas. Contudo, raramente nos detemos a perceber as particularidades de cada elemento, tratando-os apenas como parte de um cenário. Nesse contexto, as plantas passam a ser vistas, quando notadas, apenas como elementos decorativos, frequentemente associados a registros fotográficos.

1 Graduanda em Ciências Biológicas – IFCE – thaynaaquino250@gmail.com

2 Graduanda em Ciências Biológicas – IFCE - carolnteixeira@hotmail.com

3 Graduanda em Ciências Biológicas – IFCE - carimomarialatifo@gmail.com

4 Mestre em Educação Profissional e Tecnológica – IFPE. Professora pedagoga (IFCE) – luciana.barbosa@ifce.edu.br

Essa forma de perceber a natureza está relacionada, em parte, ao processo educativo, no qual a Botânica é frequentemente considerada uma área complexa e de difícil compreensão. Muitos professores enfrentam desafios ao ensiná-la, enquanto os alunos demonstram desinteresse em aprendê-la. Esse cenário tende a se perpetuar quando esses alunos se tornam docentes, mantendo um ciclo que fragiliza o ensino de um conteúdo fundamental, considerando que as plantas sustentam a vida de outros seres vivos.

Como consequência, observa-se a presença da chamada Impercepção Botânica, termo utilizado para descrever a dificuldade dos indivíduos em reconhecer as características das plantas e compreender sua importância para a manutenção da vida. Diante disso, surge a proposta da oficina do Jardim Sensorial como uma estratégia para estimular a percepção Botânica por meio dos sentidos, tornando o ensino mais concreto e conectado ao cotidiano.

O **objetivo central** deste trabalho é apresentar as experiências de aplicação do Jardim Sensorial em diferentes espaços educacionais, analisando seus impactos na percepção botânica dos participantes.

Como **objetivos secundários**, buscou-se: estimular os diferentes sentidos do corpo humano; facilitar o ensino de Botânica; e ampliar a compreensão sobre a importância das plantas na biosfera.

Referencial teórico

De acordo com Sillmann (2024), os jardins sensoriais são espaços que promovem interações táteis, visuais, auditivas, olfativas e gustativas, estimulando percepções multissensoriais a partir de elementos naturais. Neste estudo, enfatizou-se a experiência com a supressão da visão, considerando que, em muitos casos, esse sentido pode limitar a exploração, ao gerar preconcepções sobre o que é agradável ou não.

Uma das dificuldades recorrentes na educação básica está relacionada ao ensino de Botânica. Segundo Ursi (2018), há um distanciamento entre os objetivos de ensino e aprendizagem nessa área, uma vez que estudantes e professores frequentemente a consideram difícil, desinteressante e distante da realidade. No entanto, as plantas desempenham papel essencial na manutenção da vida, participando dos ciclos biogeoquímicos e sendo fundamentais para a sobrevivência humana.

Salatino e Buckeridge (2016) destacam a existência de um ciclo no ensino de Botânica, no qual a formação limitada e o baixo entusiasmo de alguns professores dificultam o engajamento dos alunos. Esse cenário compromete o processo educativo, considerando que o estímulo é elemento central na aprendizagem (Neves *et al.*, 2019).

Essas dificuldades contribuem para o fenômeno denominado impercepção botânica. Neves (2019) aponta que, embora estejamos cercados por plantas, muitas vezes não as reconhecemos como seres vivos. Wandersee e Schussler (1999) denominaram esse fenômeno de "cegueira botânica", caracterizado pela dificuldade de reconhecer a importância das plantas, perceber suas características específicas e atribuir a elas a mesma atenção dedicada aos animais.

Posteriormente, Parsley (2020) propôs o termo Plant Awareness Disparity (PAD), buscando uma abordagem menos pejorativa, relacionada à atenção, conhecimento e interesse pelas plantas. No contexto brasileiro, Ursi e Salatino (2022) adaptaram o conceito para impercepção botânica, referindo-se à ausência ou limitação da percepção sobre o mundo vegetal.

Metodologia

A oficina foi realizada em diferentes espaços e eventos educacionais, atendendo públicos variados, tanto de instituições quanto da comunidade. As atividades ocorreram em ambientes amplos, organizados em seis estações sensoriais, nas quais os participantes eram convidados a explorar elementos naturais por meio dos sentidos: tipos de solo; cheiros e sensações; toque e texturas; sabores; sons; e degustação.

A ambientação incluía sons da natureza, como água corrente, chuva, vento nas folhas e cantos de animais, criando um ambiente propício à concentração e ao relaxamento.

A equipe foi composta por sete monitores e uma professora responsável. Cada participante era acompanhado individualmente, percorrendo as estações de olhos vendados e descalço, com duração média de dez minutos. Antes da atividade, eram verificados possíveis casos de alergia ou sensibilidade.

Os materiais utilizados foram selecionados com base na disponibilidade de recursos naturais e em elementos do cotidiano, sendo também classificados quanto à sua estrutura morfológica, com o objetivo de evidenciar sua origem vegetal.

As estações foram organizadas da seguinte forma:

- **Tipos de solo:** folhas secas, vagens, areia, pedras e grama;
- **Cheiros e sensações:** especiarias e plantas aromáticas, como cravo, erva-doce, louro, camomila, eucalipto, manjericão, canela e café;
- **Toque e texturas:** frutos, folhas e galhos com diferentes superfícies;
- **Sabores:** frutas e raízes comuns no cotidiano;
- **Ouvir e perceber:** elementos naturais que produzem sons;
- **Degustar e lembrar:** chás e café.

Principais dados e discussão

A aplicação da oficina evidenciou o entusiasmo e a curiosidade dos participantes ao explorarem as estações e reconhecerem a origem vegetal de elementos presentes em seu cotidiano. Esse interesse indica a necessidade de metodologias mais dinâmicas que aproximem o conhecimento científico da experiência sensorial dos estudantes.

Observou-se que, embora alguns participantes identificassem facilmente os elementos, outros apresentaram dificuldades, mesmo em relação a itens comuns. Esse dado reforça a presença da impercepção botânica.

Por outro lado, houve um aumento gradual no número de acertos ao longo das atividades, sugerindo um processo de aprendizagem em desenvolvimento durante a própria experiência.

Nos relatos finais, os participantes destacaram a novidade de perceber aspectos como textura, aroma e consistência dos elementos, reconhecendo a atividade como significativa. Assim, a oficina se configura como uma estratégia de alfabetização científica, ao promover uma relação mais sensível e consciente com a natureza.

Considerações finais

As experiências com o Jardim Sensorial demonstram seu potencial como ferramenta pedagógica para o ensino de Botânica. Os relatos dos participantes evidenciam a necessidade de ampliar as práticas educativas nessa área, priorizando abordagens que integrem o conhecimento científico às vivências cotidianas.

Dessa forma, o Jardim Sensorial, ao explorar diferentes sentidos, buscou promover o reconhecimento da importância das plantas na vida cotidiana e na biosfera, além de incentivar a observação de suas características morfológicas e biológicas, contribuindo para uma compreensão mais crítica sobre a origem dos recursos que utilizamos diariamente.

Atividades como essa contribuem para fortalecer a percepção sobre o mundo vegetal, promovendo uma compreensão mais ampla e significativa da sua importância para a vida.

Referências bibliográficas

NEVES, A.; BÜNDCHEN, M.; LISBOA, C. P. Cegueira botânica: é possível superá-la a partir da Educação? **Ciência & Educação** (Bauru), v. 25, n. 3, p. 745–762, 2019.

PARSLEY, K. M. Plant awareness disparity: A case for renaming plant blindness. **PLANTS, PEOPLE, PLANET**, v. 2, n. 6, p. 598-601, 3 out. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1002/ppp3.10153. Acesso em: 02 abr. 2026.

SALATINO, A.; BUCKERIDGE, M. **“Mas de que te serve saber botânica?”**. Estudos Avançados, v. 30, n. 87, p. 177–196, maio 2016.

SILLMANN, T. A.; MARQUES, P. O.; MATTIUZ, C. F. M. Therapeutic gardens: historical context, foundations, and landscaping. **Ornamental Horticulture**, v. 30, p. e242740, 2024.

URSI, S.; BARBOSA P. P.; SANO P. T.; BERCHEZ F. A. S. Ensino de Botânica: conhecimento e encantamento na educação científica. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 94, p. 7–24, 2018.

URSI, S.; SALATINO, A. Nota Científica - É tempo de superar termos capacitistas no ensino de Biologia: impercepção botânica como alternativa para “cegueira botânica”. **Boletim de Botânica**, São Paulo, Brasil, v. 39, p. 1–4, 2022. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/bolbot/article/view/206050. Acesso em: 02 abr. 2024.

WANDERSEE, J. H.; SCHUSSLER, E. E. Preventing plant blindness. **The American Biology Teacher**, Oakland, v. 61, n. 2, p. 284-286, 1999.

LEITURA E ESCRITA LITERÁRIA NO CONTEXTO EPTT: O ENSINO DE LITERATURA PARA FORMAR E FORTALECER LEITORES-AUTORES

Palavras-chave: leitura e escrita literária, leitor-autor, ensino de literatura

Tema: Leitura e escrita literária no contexto do Ensino Médio Integrado

Marina Farias Martins

Gilnei Oleiro Correa

Problema

De modo geral, a literatura no Ensino Médio é ensinada com enfoque na historiografia literária. Ensina-se os períodos literários com marcos definidos de início e fim, apresentando-se os principais autores e obras que se enquadram nessas épocas, excluindo-se autoras mulheres (excetuando as consagradas como Clarice Lispector ou as contemporâneas). Por sua vez, os textos literários, quando lidos, são apenas fragmentos de obras mais longas. Nesse sentido, os alunos acabam com a impressão equivocada de que a literatura é esse apanhado de informações e não necessariamente a obra literária completa.

Além disso, a escrita literária é raramente estimulada, surgindo apenas em contextos isolados e sem continuidade pedagógica. Essa relutância em trabalhar o texto literário em sala de aula pode advir da ideia de que esse tipo de escrita é para poucos que tenham um dom específico ou então da ideia de que o docente de língua portuguesa tem que ser alguém que escreve literatura para poder ensinar essa escrita. Assim, a escrita literária acaba ocorrendo apenas em alguns momentos esparsos e aleatórios.

Objetivo central

Apresentar uma metodologia de ensino de literatura baseada na prática de leitura e produção de textos literários, refletindo sobre sua efetividade no contexto do Ensino Médio Integrado.

Objetivos secundários

Repensar o ensino de literatura baseado em marcos históricos e principais obras e autores; apresentar uma possibilidade de trabalhar a leitura de obras literárias no contexto de ensino médio, bem como a produção de textos literários de autoria dos alunos; refletir acerca dos efeitos desse tipo de abordagem no processo de formação omnilateral dos estudantes.

Indicações de referencial teórico e procedimentos metodológicos

Em sua tese, Cereja (2004) traz uma reflexão sobre concepções e práticas de ensino de literatura, propondo não uma recepção passiva do discurso literário, mas uma apropriação dos textos de modo dialógico. Na mesma direção, Cosson (2026) defende a potência formativa inigualável da literatura e da escrita literária como um modo de construirmos o mundo com palavras e sermos nós mesmos. Por sua vez, Tauveron (2014) ressalta o papel da escola em criar processos que desenvolvam e encorajem autoria por parte dos alunos, compreendendo autor como alguém que escreve pensando em si e em quem vai ler seu texto com uma "atenção estética".

A partir de tais concepções, considera-se que aprender literatura implique ler e escrever textos literários. Diante disso, a abordagem proposta é desenvolvida no contexto do IFSUL, campus Pelotas, na disciplina de língua portuguesa, nos oito semestres dos cursos de Ensino Médio Integrado. Ela se inicia com a leitura de textos literários em sala de aula. Os textos são selecionados para caberem no tempo de dois períodos de 45 minutos e incluem poemas, contos, crônicas, cartas, atos de textos dramáticos ou capítulos de romances. Com as mesas dispostas em um único círculo, é feita a leitura em voz alta por aqueles que se sentem à vontade para essa tarefa. A seleção dos textos é feita considerando o período literário que está sendo estudado, as intersecções deles com temas contemporâneos, o interesse e o nível leitor dos estudantes, a inclusão de obras de autores/as para além do cânone. Quando se oportuniza, obras contemporâneas são trazidas para dialogar com aquelas de outros momentos histórico-literários.

Em um segundo momento, a aula de literatura se concretiza também na escrita literária, ou seja, espaço profícuo em que os estudantes vão exercer a sua própria autoria a partir da motivação de outro/a autor/a. Esse momento, além de motivar que se expressem fortalecendo aspectos de identidade, é também uma oportunidade para exercitarem questões de escolhas de estilo no uso da linguagem (escolhas que não se fazem necessárias na produção de outros textos não literários). A proposta é que os estudantes escrevam textos curtos entre eles poema ou prosa poética, conto curto (ideia de uma cena), carta, crônica, diálogo (semelhante ao texto dramático).

Dentre as propostas apresentadas, estão a da escrita de textos motivados: pelas torres contemporâneas que nos prendem (em diálogo com o poema Ismália, de Alphonsus de Guimaraens) ou pela ação de sentirmos dor, sofrermos e mesmo assim irmos adiante (dialogando com o poema Acrobata da dor, de Cruz e Sousa); pelas idiossincrasias sociais representadas na dualidade da sala de estar, e o que é mostrado, e do porão, e o que é escondido, (baseado nos textos Da senzala... e À Sinhá, também de Cruz e Sousa); pela roda de mate gaúcha e o que diz respeito à cultura do estado (baseado em O mate do João Cardoso, de João Simões Lopes Neto, e Cuia, de Luís Fernando Veríssimo); pelas vozes que são silenciadas na sociedade (baseado no capítulo O soldado amarelo, do livro Vidas secas, de Graciliano Ramos), entre outros.

Principais dados e discussão

Os dados apresentados se baseiam na percepção docente e nos textos produzidos pelos alunos. Em termos de leitura das obras em aula, de um modo geral, percebe-se um engajamento de boa parte da turma, atentos à leitura e fazendo perguntas ou comentários. A leitura em voz alta também parece funcionar mais para questões de compreensão do que foi lido, o que nem sempre acontece com a atividade de ler em silêncio e responder por escrito. No entanto, entende-se que deve ser oportunizado um momento dialógico, em duplas, de compreensão do texto, de modo a garantir que alunos mais tímidos também possam se expressar e evitando que a leitura possa se tornar maçante.

Quanto à escrita, fica evidente que um número mais reduzido de alunos utiliza o auxílio da IA para produzir seus textos (a escrita é iniciada em aula, mas é finalizada em casa). Avalia-se que isso aconteça porque existe nos estudantes um desejo genuíno de se expressar, o que tornaria desnecessário o uso de ferramentas para fazê-lo. Além disso, inicialmente, as propostas foram bastante efetivas como motivadoras da escrita de si. De modo geral, muitas refletiram questões que dizem respeito a fase de vida em que os jovens estão, incluindo aspectos de medos, dúvidas, inseguranças, cobranças, questões identitárias, entre outros. Em menor escala, abordaram questões sociais, refletindo indivíduos-autores que pensam as incoerências da sociedade em que vivem. Dois textos que podem exemplificar essas construções, baseados na proposta “sala de estar/porão”, a partir de textos do simbolista Cruz e Sousa, são: uma carta de uma mulher negra, mais velha, endereçada a sua sobrinha contando sobre seu trabalho de limpeza em uma ala cirúrgica de um hospital (escrito por uma aluna do 5º semestre do curso de Química) e um conto/cena de uma família que recebe visitas na sala enquanto, no porão, o pai bate no filho que se assumiu homossexual (de autoria de um aluno do 5º semestre do curso de Eletrotécnica).

Refletindo sobre a proposta, considera-se que, em um primeiro momento, o professor é um mediador entre alunos e contexto de produção da obra, principalmente para que percebam que, como arte, a obra literária é um reflexo em termos sociais, políticos, históricos do momento em que foi produzida. Para além do contexto, o principal papel do professor é ser mediador entre aluno e obra literária. Principalmente textos com vocabulário e costumes com os quais os jovens normalmente não estão familiarizados. É por essa razão que essa leitura coletiva em roda é um momento tão produtivo e valorizado por estudantes dos mais diferentes cursos técnicos. Ela permite tanto a voz do professor com alguns esclarecimentos e provocações, quanto as leituras dos alunos que vão se complementando para produzir um sentido coletivo.

Além disso, literatura é também escrever. Para desenvolver esse aspecto da escrita literária é preciso primeiro desconstruir a ideia de que quem escreve literatura é algum tipo de ser extraordinário ungido de um dom maior. Todo mundo tem um autor em si, tem

algo a dizer. A maior diferença talvez seja a ânsia por precisar dizê-lo e a maior clareza em conseguir articular o como fazer isso.

Exatamente nesse exercício da escrita literária é que cada um consegue expressar o que há em si, o que faz parte da sua identidade – que no caso dos jovens do Ensino Médio está de modo geral sendo estruturada e fortalecida. É também nele que se busca quais recursos linguísticos e estilísticos dispõe-se para construir um texto literário, e não outro. É por essa razão que a escrita literária traz a língua em um de seus usos mais potenciais no contexto escolar. A expressão comunicativa autoral presente nesse tipo de texto não se faz tão contundente em outros gêneros textuais, de outras esferas da comunicação. Recai aí a singularidade do texto literário não apenas para ensino da literatura como da própria língua.

Além disso, basear o ensino da literatura em leitura e em escrita de textos literários é quebrar paradigmas de passividade dos estudantes diante da produção do próprio conhecimento. Em tempos em que quase não há mais busca de informação e construção de escrita sem o uso da Inteligência Artificial, esse tipo de abordagem proposta fortalece o percurso formativo dos estudantes ao auxiliá-los a aprimorar seus recursos como leitores e, talvez mais importante, fortalecendo também a ideia de que eles têm uma voz própria e de que vale a pena ser ouvido (lido). Essa autoconfiança inclusive ressoará quando precisarem escrever o texto dissertativo-argumentativo do ENEM ou de vestibulares, no momento de ingressar na universidade, assim como ressoará neles próprios como cidadãos.

Do mesmo modo, a partir de uma concepção muito simples de arte como sendo o olhar de alguém sobre a realidade, essa abordagem de ensino de literatura fortalece nos estudantes a capacidade de conseguir compreender olhares outros que foram construídos em diferentes contextos, principalmente históricos. Para além disso, ela dá espaço aos estudantes para que treinem o seu próprio olhar, experienciando os recursos da linguagem disponíveis para que eles/as próprios/as possam mostrar as suas perspectivas aos outros.

Considerações finais

Diferentemente das outras, a Literatura é uma disciplina escolar, mas também é um tipo de arte. Dessa forma, ela se constitui através de diferentes obras literárias produzidas em diversos contextos. Se quisermos ensiná-la de fato, precisamos oportunizar aos alunos o contato com essas obras em sala de aula, de modo que eles se familiarizem com elas, mesmo que produzidas em outro momento histórico e em linguagem temporalmente distante. Para além da leitura, o ensino da literatura se concretiza na escrita literária, a qual coloca os estudantes numa posição não apenas de recepção, mas também de autoria. Desse modo, eles acessam seus repertórios e suas condições individuais de produção.

Portanto, esse tipo de concepção de ensino não ecoa o discurso de que a literatura é para poucos e de que a escrita literária é para um grupo ainda mais restrito. Pelo contrário, ela aproxima e familiariza os alunos às obras literárias, inclusive os colocando na posição de autores. É esse tipo de abordagem metodológica que, em sala de aula, favorece o processo ensino-aprendizagem da área de conhecimento e, na sociedade, fortalece a própria literatura como campo das artes.

Referências

CEREJA**,** William Roberto**.** *Uma proposta dialógica de ensino de literatura*. 2004. 338 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

COSSON, Rildo. *A escrita literária na escola*. São Paulo: Contexto, 2026. 192 p.

TAUVERON, Catherine. A escrita "literária" da narrativa na escola: condições e obstáculos. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 52, p. 85–101, abr./jun. 2014.

Análise de Experiência

História da Educação Profissional

ISBN 978-85-8167-372-1

E-TEC IDIOMAS NO IFSUL-PELOTAS, EM AULA PRESENCIAL, SOB A PERSPECTIVA DE UMA DOCENTE DE INGLÊS

E-TEC IDIOMAS EN EL IFSUL-PELOTAS, EN CLASES PRESENCIALES, DESDE LA PERSPECTIVA DE UNA DOCENTE DE INGLÉS

Palavras-chave: metodologia; discurso; inglês

Palabras-clave: metodología; discurso; inglés

Análisis de experiencia – Historia de la educación profesional

Cristina Zanella Rodrigues[1]

Este trabalho tem como objeto o uso do Programa e-Tec Idiomas no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul), campus Pelotas, em aulas presenciais de língua inglesa, a partir de uma perspectiva discursiva. O problema que orienta a reflexão reside em compreender de que modo um material didático concebido para a educação a distância é mobilizado no espaço presencial e quais efeitos de sentido essa transposição produz no processo de ensino-aprendizagem.

O objetivo central consiste em analisar, à luz da Análise do Discurso de linha pecheuxtiana, o uso do e-Tec Idiomas em aulas presenciais de inglês. Como objetivos específicos, busca-se: (i) refletir sobre as condições de produção do uso desse material em sala de aula; (ii) problematizar os efeitos de sentido produzidos pela articulação entre tecnologias digitais e práticas presenciais; e (iii) discutir as implicações pedagógicas dessa utilização para a formação do sujeito-leitor e aprendiz de língua estrangeira.

Como nos ensina a Análise do Discurso (AD), conforme formulada por Michel Pêcheux, o discurso não se reduz à transmissão de informação, mas constitui-se como efeito de sentido entre interlocutores, entendidos como posições inscritas em formações sociais e ideológicas (PÊCHEUX, 2013). Nessa perspectiva, o discurso configura-se como materialidade na qual a ideologia se inscreve, sendo os indivíduos interpelados em sujeitos.

A partir dessa perspectiva teórica, postula-se que a mobilização de formas linguísticas "aparentemente" idênticas por diferentes sujeitos não implica a produção de sentidos equivalentes, uma vez que tais sujeitos se inscrevem em formações ideológicas distintas. Desse modo, o funcionamento da linguagem afasta-se de qualquer concepção de transparência, evidenciando a língua como materialidade opaca, atravessada pela historicidade e constitutivamente articulada à ideologia.

1 Doutora em Letras (UFPel). Professora EBTT no IFSul *campus* Pelotas. cristinarodrigues@ifsul.edu.br

Nesse quadro, a distinção proposta por Eni Orlandi entre organização e ordem da língua mostra-se fundamental. A organização refere-se à dimensão sistêmica da língua, ao passo que a ordem diz respeito à sua relação com a exterioridade, isto é, com as condições de produção dos sentidos (ORLANDI, 2007). Tal distinção permite compreender que o ensino de línguas não pode se restringir ao domínio estrutural, devendo incorporar sua dimensão discursiva.

É nessa direção que Freda Indursky sustenta que a Análise do Discurso não substitui o ensino de gramática, mas o tensiona, ao introduzir a necessidade de reflexão sobre os efeitos de sentido (INDURSKY, 2011). Isso implica deslocar o foco do ensino para o funcionamento discursivo da língua, reconhecendo que elementos considerados marginais pela gramática normativa podem desempenhar papel central na significação.

No campo das políticas linguísticas, o Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) representa um movimento de ampliação e complexificação das ações voltadas à internacionalização do ensino superior brasileiro (DORIGON, 2020). Nesse contexto, o e-Tec Idiomas se insere como uma iniciativa que articula ensino de línguas, tecnologias digitais e políticas públicas.

Do ponto de vista metodológico, este trabalho se ancora em uma abordagem qualitativa, de natureza interpretativa, mobilizando princípios da Análise do Discurso para a leitura das práticas pedagógicas observadas. O corpus analítico é constituído por experiências docentes no uso do material e-Tec Idiomas em aulas presenciais, considerando especialmente a mediação tecnológica via plataforma Moodle e os materiais multimodais disponibilizados.

No que se refere aos dados e à discussão, observa-se que o uso do Moodle em sala de aula apresenta potencialidades importantes como recurso de tecnologias da informação e comunicação (TIC). No entanto, sua eficácia pedagógica não se sustenta de forma autônoma, demandando articulação com outros suportes, como materiais impressos e dinâmicas de interação em grupo. Tal articulação evidencia que o digital não substitui o presencial, mas o reconfigura.

Destaca-se, ainda, a recepção positiva dos estudantes em relação aos vídeos que compõem o material didático. Esses vídeos, estruturados como uma narrativa seriada — semelhante a uma minissérie — produzem engajamento ao introduzir continuidade e expectativa, contribuindo para a construção de sentidos e para a implicação subjetiva dos alunos no processo de aprendizagem. Esse aspecto evidencia que o funcionamento discursivo do material ultrapassa a dimensão informativa, operando também no plano do desejo e da identificação.

Entretanto, como problematiza Anderson de Carvalho Pereira, o ensino de línguas está atravessado por disputas políticas e ideológicas, sendo a língua frequentemente tratada como mercadoria no contexto global (PEREIRA, 2026). A tensão entre língua

imaginária e língua fluida evidencia o conflito entre normatização e uso, entre controle institucional e produção viva dos sentidos.

Essa discussão pode ser aprofundada a partir da noção de "não todo" da língua, desenvolvida por Pêcheux em diálogo com Françoise Gadet, que aponta para a impossibilidade de fechamento do sistema linguístico (PÊCHEUX; GADET, 2004). Tal concepção reforça a necessidade de um ensino que reconheça a incompletude e a opacidade da linguagem, em oposição a perspectivas que a reduzem a instrumento técnico.

Como síntese, considera-se que o uso do e-Tec Idiomas em aulas presenciais, no contexto do IFSul-Pelotas, revela tanto potencialidades quanto limites. Se, por um lado, amplia possibilidades de interação e acesso a recursos multimodais, por outro, exige mediação crítica por parte do docente, de modo a evitar a naturalização de práticas centradas exclusivamente na funcionalidade comunicativa.

Conclui-se, portanto, que pensar o ensino de línguas a partir da Análise do Discurso implica deslocar o foco da competência instrumental para a compreensão da língua como prática social, histórica e ideológica. Nesse sentido, o trabalho docente assume papel central na produção de condições para que o estudante não apenas utilize a língua, mas reflita sobre seus modos de significar.

Referências

DORIGON, Thomás. *O Programa Idiomas sem Fronteiras analisado a partir do ciclo de políticas*. Cadernos de Linguagem e Sociedade, Brasília, v. 21, n. 2, p. 120–137, 2020.

INDURSKY, Freda. *Discurso, língua e ensino: especificidades e interfaces*. In: TFOUNI, L. V.; MONTE-SERRAT, D. M.; CHIARETTI, P. (org.). A análise do discurso e suas interfaces. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. p. 327–340.

ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2007.

PEREIRA, Anderson de Carvalho. *Ensino de idiomas estrangeiros no Brasil e de Português Brasileiro no exterior: línguas imaginárias na esfera do político*. Línguas e Instrumentos Linguísticos, Campinas, SP, v. 29, e026002, 2026. DOI: https://doi.org/10.20396/lil.v29i00.8680328

PÊCHEUX, Michel. *Ousar pensar e ousar se revoltar: ideologia, marxismo, luta de classes*. Décalages, v. 1, n. 4, 2013.

PÊCHEUX, Michel; GADET, Françoise. *A língua inatingível*. Campinas: Pontes, 2004.

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN TÉCNICA EN EL URUGUAY

Palabras claves: Educación Técnica Investigación Histórica

Categoría: Análisis de experiencia

Simposio temático: Historia de la educación profesional

Gastón Sosa Michelena[1]

Tema, problema y objeto

El proceso histórico de la educación técnica, tomando como escenario la institución referente de la educación pública, en donde el autor, Raúl Marfetán Benítez, del libro "Historia de la Educación Técnica en el Uruguay", estudia la composición conceptual en el marco del espacio, pasado los años, sigue nominándose como la Universidad del Trabajo del Uruguay-UTU.

El problema que no identifica en profundidad la trayectoria institucional, en parte radica en escasos estudios rigurosos y en una mirada imperante de no dar a luz a los proyectos, en su contexto histórico, al igual que a sus pensadores, que tanto aportaron en la educación y su vínculo al trabajo.

El objeto de estudio es la investigación profunda del tema, en los diferentes contextos del Uruguay, analizando los cambios históricos nacionales e internacionales, las transformaciones pedagógicas y laborales, con el centro en el hombre y el trabajo, el obrero, el profesional, el oficio y el conocimiento sobre la transformación en el trabajo, la formación técnica acompasada de las necesidades del estado.

Objetivo central

El estudio minucioso del acontecer del tema a través de un material documentado, detallado, conceptual y en referencia a datos y fechas, así como el proceso de cambios que acompasaron los aconteceres del contexto histórico desde el siglo XIX. Poder aportar un trabajo que oficie de legado, como investigación por el autor, que ha sido funcionario institucional durante toda su vida.

Objetivos secundarios

Colaborar con un material de estudio sobre las bases de desarrollo del tema.

1 Licenciado en Ciencias de la Comunicación-Facultad de Información y Comunicación.Udelar Uruguay/ Docente de Matemáticas en Educación Media (40 años)- Programador Informático Universidad Autónomo del Sur-Uruguay/Periodista cultural radial con Programa Café Cinema/ Creador proyecto Espacios Pedagógicos Usando Medios Audiovisuales-EPUMA en UTU (por 15 años)/ CVUy gastonsosamichelena@gmail.com

Aporte para estudiosos e investigadores como base para proyectar trabajos a futuro.

Difundir la elaboración,de muchos años, de una obra con rigor académico, con consulta a fuentes primarias, archivos públicos sobre el tema, y entrevistas personales.

Difundir la dimensión institucional en lo formativo, educativo, científico, técnico, tecnológico y especialmente humanitario. Facilitar un insumo que reconozca la identidad, como parte de la memoria en la educación técnica.

Indicaciones del marco teórico y los procedimientos metodológicos.

Para analizar el proceso histórico de la educación técnica es necesario considerar la **referencia institucional** en diferentes etapas del proceso.

En una línea de tiempo, la institución que desarrollo los aspectos educativos que presenta este trabajo, presenta estas denominaciones:

Escuela de Artes y Oficio-EAYO: 1878-1916

Enseñanza Industrial: 1917-1942

Universidad del Trabajo del Uruguay-UTU: 1942-1973

Consejo de Educación Técnica Profesional: 1973-2000[2]

El autor estudia la historia institucional como parte de la historia de la educación en el Uruguay, referenciando la cultura propia como identidad, el vínculo conocimiento/ trabajo/desarrollo/actividad social y productiva, aportando las necesidades nacionales en el arte, industrialización y desarrollo, con la base de sus pensadores, en las diferentes etapas.

Procedimientos metodológicos

Se acumularon los materiales, con un trabajo de selección, investigación de archivo detallado lo que ha sido material de lectura del autor en su trayectoria de estudios históricos. Posteriormente en el avance investigativo, se le dio un orden cronológico, temático, acorde al proceso histórico en reconstrucción desde 1878, con acumulación de datos diferentes, acompañado de citas documentadas, entre ellas de autores fundamentales en esta construcción. En el análisis documental se procesaron actas, informes, publicaciones, memorandum, leyes y proyectos, entre otros materiales, en colaboración con la institución CETP-UTU, que apoyo en el proceso y en la publicación

2 A partir del Siglo XXI, la institución tuvo un cambio admistrativo y estructural en la Adminstración Nacional de Educación Pública-ANEP, pasando a denominarse:
Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP-UTU) en el marco de la Ley de Urgente Consideración (LUC) N° 19.889, aprobada en **2020**.

final, junto a autoridades del gobierno de la educación pública en Uruguay, como ANEP y Ministerio de Educación y Cultura.

Datos principales y análisis

Referencial teórico: actas y trabajos con base en documentos institucionales conservados, en particular con libros referenciales de autores como Pedro Figari, José F. Arias y el Archivo Olivieri- contiene registros fotográficos históricos.

Entre citas y notas, anexos que dan constancia de maestros y alumnos destacados, fechas de fundación de las escuelas y otros datos constatados, además de biografías de directores, apéndice documental, aportes de decretos y planes de estudios, hay más de 50 páguinas al final del libro. Destacando singularmente desde el acta de fundación de la EAYO en 1878, al inicio, a la segunda parte del trabajo dedicada a roles de los funcionarios, en administración, inspección, docencia, estudiante, personal de salud, cocineros, responsables de taller, incluyendo proyectos de ley elevados al Poder Ejecutivo.

En particular como aporte ineludible de los pensadores, que han gestado conocimiento y proyectos en el tema, se nombra a: Juan Tomás Bélinzon, Pedro Figari, José F. Arias, Luis Balparda Blengio.

Resumen de las consideraciones finales

Este trabajo pretende compilar una labor de muchos años de investigación, tiempo y pasión, dedicado al estudio de un tema, que referencia el título de la obra, de 596 páginas. En su prólogo, la Prof. Sandra Chelentano, Inspectora Nacional de Historia, expresa:

> ”se trata de un valioso insumo para todas las personas que, a lo largo y ancho del país, tienen interés en acercarse al pasado que explica la pujanza institucional del presente” (prólogo).

En referencia al autor, la inspectora Chelentano agrega:

> “Personalmente he sido testigo por más de una década de la dedicación y labor constante y meticulosa del investigador...que como buen sembrador, deja plasmada en papel al servicio de muchos interesados en tomar contacto y continuar su obra desde las regiones”*(prólogo)*.

La Historia de la educación técnica en el Uruguay, tiene en la institución un espacio referencial en el país, que ha marcado huellas profundas de inclusión, ha sido reconocido por los actores de la educación y del mundo del conocimiento en el trabajo, como parte del vínculo educación trabajo y contiene elementos reconocibles para la formación de futuros profesionales en las áreas técnicas y tecnológicas, por todo ello y mucho más merece ser analizado este libro.

Referencia bibliográfica

Marfetán, Raúl. **Historia de la Educación Técnica en el Uruguay** Montevideo: Escuela de Industrias Gráficas- DGETP-UTU-2024.

Mostra Coletiva de Livros

Análises de Experiências e Práticas na EPTT

ISBN 978-85-8167-372-1

A OBRA "PERCURSOS INVESTIGATIVOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: A CONSTRUÇÃO DE ALTERNATIVAS PELA PESQUISA"

Palavras-chave: Pesquisa em EPT, Mestrado ProfEPT, Práticas educativas em EPT, Organização e memórias

Palabras-clave: Investigación en educación vocacional y tecnológica, Maestría ProfEPT, Prácticas educativas en educación vocacional y tecnológica, Organización y recuerdos

Muestra colectiva de libros

Andréia Modrzejewski Zucolotto[1]

Liliane Madrugas Prestes[2]

Paula Porto Pedone[3]

A obra aqui apresentada (Zucolotto; Prestes; Pedone, 2025) resulta do esforço coletivo de pesquisadoras e pesquisadores vinculados ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Tais estudos são pautados pelo compromisso com a produção de conhecimento, a reflexão crítica e a proposição de práticas educativas inovadoras que dialoguem com os desafios contemporâneos da formação humana integral. Estruturado em duas linhas de pesquisa - Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica e Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT - o livro reúne estudos que se articulam em macroprojetos, constituindo um mosaico de investigações que refletem tanto a diversidade temática quanto a unidade epistemológica da EPT como campo de saber e prática social.

No âmbito da primeira linha, destacam-se dois macroprojetos. O primeiro contempla propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino, abordando desde a história do trabalho infantil e suas interfaces com a aprendizagem profissional até experiências inovadoras relacionadas à educomunicação, à cultura *maker*, à Indústria 4.0, à educação alimentar, ao letramento informacional e à formação docente. Tais estudos oferecem não apenas análises críticas, mas também instrumentos e subsídios teóricos e metodológicos para subsidiar o aprimoramento das práticas educativas. O segundo macroprojeto discute inclusão e diversidade, apresentando reflexões sobre o currículo integral para estudantes-trabalhadores, o uso

1 Doutora em Educação (PUCRS). Professora no IFRS. andreia.zucolotto@poa.ifrs.edu.br

2 Doutora em Educação (UFRGS). Professora no IFRS. liliane.prestes@ poa.ifrs.edu.br

3 Mestre em Educação Profissional e Tencnológica. Bibliotecária no IFRS. paula.pedone@restinga.ifrs.edu.br

da linguagem simples como tecnologia social e o desenho universal para a aprendizagem como estratégia de acessibilidade, todos voltados à consolidação de políticas e práticas educativas mais democráticas e equitativas no contexto da EPT e no mundo do trabalho.

A segunda linha de pesquisa está contemplada igualmente em dois macroprojetos. O primeiro dedica-se à história e às memórias no contexto da EPT, enfatizando as tensões entre trabalho, educação, direitos humanos e segurança pública e evidenciando como as narrativas institucionais e sociais se configuram como dispositivos pedagógicos e políticos. O segundo macroprojeto, centrado na organização de espaços pedagógicos, examina diferentes dimensões da EPT, desde experiências como o Programa Mulheres Mil até debates sobre gestão democrática, prevenção de riscos, juventudes no Ensino Médio Integrado, articulações entre ensino, pesquisa e extensão, gestão de contratos e políticas de assistência estudantil. Essas análises oferecem subsídios para o fortalecimento institucional e para a consolidação de políticas educacionais que assegurem a qualidade social da EPT, ao mesmo tempo em que reafirmam seus fundamentos de articulação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia, orientados pela perspectiva da formação integral e pelo compromisso com a inclusão e a justiça social.

Este livro, ao entrelaçar práticas, memórias, metodologias e políticas, reafirma a centralidade da Educação Profissional e Tecnológica como projeto educativo comprometido com a emancipação humana, a justiça social e o desenvolvimento nacional. Sua publicação representa não apenas a sistematização de pesquisas em andamento, mas também a abertura de novos horizontes de reflexão e de intervenção, constituindo-se como referência para docentes, gestores, pesquisadores/as e estudantes que atuam ou se interessam pela área.

Assim, a obra “Percursos investigativos na Educação Profissional e Tecnológica: a construção de alternativas pela pesquisa” compõe uma série de publicações que emergem do grupo de pesquisa institucional, dentre eles destacam-se outra produção do mesmo ano, a qual descreve as pesquisas concluídas, e intitulada: Educação profissional e tecnológica e seus contextos de aprendizagem e desenvolvimento (Borges; Castaman; Vieira, 2025), tendo como autores egressos e docentes do Mestrado ProfEPT do IFRS. Nos mesmos moldes, o grupo de pesquisa tem publicado otras obras anualmente, desde 2021, totalizando 8 livros publicados que visam a divulgação e dos resultados das investigações realizadas no âmbito do curso.

Tais publicações dão visibilidade às pesquisas e produções, e trazem contribuições para o Ensino de EPT nos diversos campos de atuação, sejam eles espaços formais ou não formais. Assim, acredita-se que estamos contribuindo para a qualificação da Educação em geral, e do ensino de EPT mais especificamente.

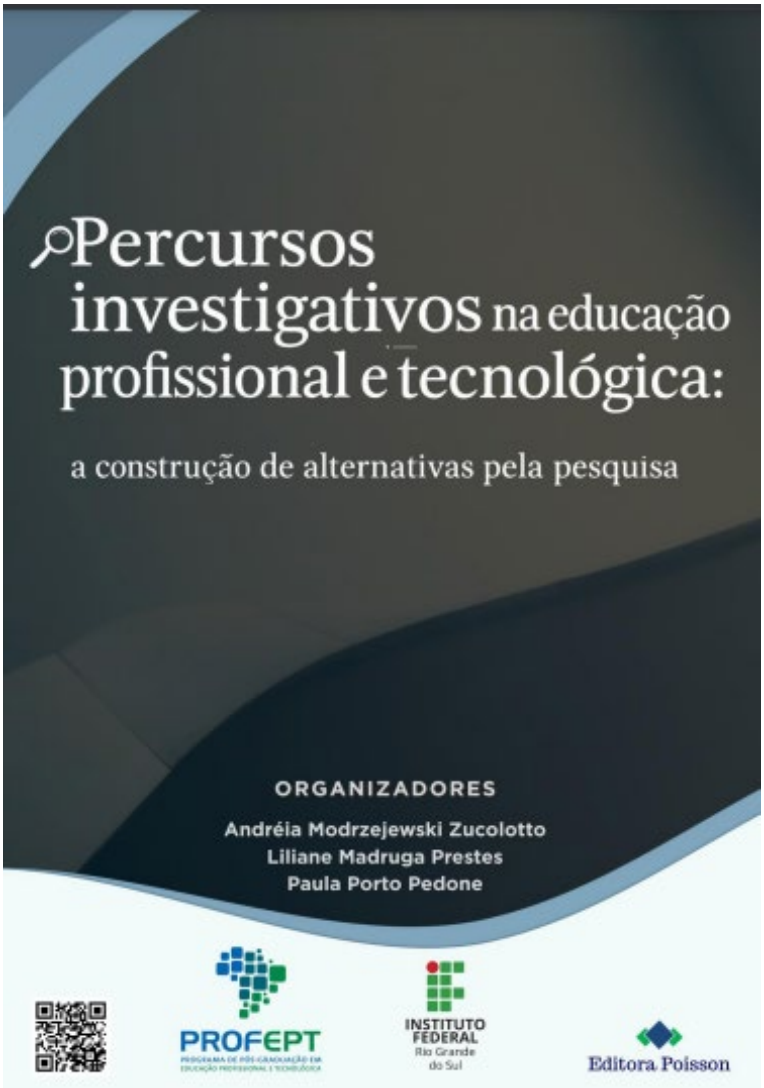
Apoio: IFRS/ProfEPT

Referências:

BORGES, Clair Eliane Naysinger; CASTAMAN, Ana Sara; VIEIRA, Josimar de Aparecido (org.). **Educação profissional e tecnológica e seus contextos de aprendizagem e desenvolvimento**. Belo Horizonte: Poisson, 2025. E-book. Disponível em: https://poisson.com.br/2018/produto/educacao-profissional-e-tecnologica-e-seus-contextos-de-aprendizagem-e-desenvolvimento/

ZUCOLOTTO, Andréia Modrzejewski; PRESTES, Liliane Madruga; PEDONE, Paula Porto (Org). **Percursos investigativos na educação profissional e tecnológica**: a construção de alternativas pela pesquisa. Belo Horizonte: Poisson, 2025. E-book. Disponível em: <https://poisson.com.br/livros/individuais/Percursos_investigativos_educacao/Percursos_investigativos_educacao.pdf>.

E-book disponível em: <https://livros.poisson.com.br/individuais/Percursos_investigativos_educacao/Percursos_investigativos_educacao.pdf>.



Editor Chefe: Dr. Darly Fernando Andrade

Conselho Editorial

Dr. Antônio Artur de Souza – Universidade Federal de Minas Gerais
Ms. 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
Ms. Valdiney Alves de Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P429
Percursos investigativos na educação profissional e tecnológica: a construção de alternativas pela pesquisa/ Organização: Andréia Modrzejewski Zucolotto, Liliane Madruga Prestes, Paula Porto Pedone – Belo Horizonte MG: Editora Poisson, 2025

Formato: PDF
ISBN: 978-65-5866-577-9
DOI: 10.36229/978-65-5866-577-9
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia

1.Ensino 2.Educação I. ZUCOLOTTO, Andréia Modrzejewski II. PRESTES, Liliane Madruga III. PEDONE, Paula Porto IV.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

Produto Educacional

Análises de Experiências e Práticas na EPTT

ISBN 978-85-8167-372-1

“ECONOMÍA POLÍTICA Y POLÍTICAS PÚBLICAS - UN JUEGO DE ROLES”

Palabras-clave: políticas públicas, economía política, juego de rol

Producto Educacional

Ana Valeria Facchini Day[1]

Tema:

Un juego de Roles: Aula integrada de política pública y economía política.

Problema e/ou objeto:

Praxis de las unidades curriculares economía y políticas.

Objetivo central:

Reconocimiento crítico de cómo las políticas y la economía impactan en la industria, el empleo, la sociedad en general y el medioambiente para analizar.

Objetivos secundarios:

- Aplicar herramientas de análisis para reconocer actores, dimensiones de poder, costos - beneficios e impactos de las distintas alternativas de acción posibles.

- Comunicar ideas y propuestas utilizando diferentes formatos, de forma estructurada y respetuosa, (se toman en cuenta aspectos no verbales) y la creatividad mostrada en el uso de la técnica al servicio fundada en bibliografía y en fuentes de información confiable con orientación a la toma de decisiones hacia el logro de los objetivos planteados de forma participativa.

Marco conceptual y metodológico

La ludificación y el desarrollo de encuentros en modalidad de taller, fomentan la participación en temas de interés y cotidianos; en este sentido resulta oportuno profundizar en la investigación acerca de su uso como herramienta de intercambio y formación.

Se insta a quienes participan a la práctica de la autonomía y a descubrirse como sujetos del propio destino histórico. Con diálogo y sin miedo a las emociones. Con

1 Mestranda em Políticas Públicas (FCS). Docente en DGETP. Cursando la EESTp (UTEC - UFSM) ana.facchini@estudiantes.utec.edu.uy

esperanza, respeto y orientación a la concientización mediante la cual las personas se auto reconocen como seres vivientes y ubicados en el momento en el que intervienen y transforman la realidad, en un proceso de desalineación, con amor.

Aprender con otros trabajando en equipos, buscando la empatía, la generación de acuerdos posibles se alinea a la necesidad que tenemos hoy día de enfrentar masivos cambios en el nuevo mundo laboral en el que la IA ha causado disrupción.

Principais dados e discussão

La conexión de participantes mejora cuando el hilo conductor son los temas que preocupan y los problemas que es preciso resolver, a la vez que es de forma conjunta que se reconocen las personas en sus diferencias y en sus posibles puntos de encuentro.

Ya se utilizan representaciones para el abordaje de temas que involucran actores de distinto poder y con diferentes intereses, por ejemplo está el Modelo Naciones Unidas (de novel aplicación en el sistema educativo técnico profesional en Uruguay, UTU), en la formación técnica también UNIT utiliza los juegos de rol para la resolución de situaciones que se pretende optimizar.

Dos desafíos que es necesario atender son:

- la evaluación de las propuestas en formato de juego de rol: ¿que piensan de la dinámica?, ¿qué elementos cambian entre la pre y la post aplicación de un control de contenidos de los programas?, ¿qué aspectos de la práctica sugieren modificar?,

- lograr ciertos grados de sistematización para la replicabilidad en caso que se estime resulte una experiencia positiva.

Síntese das considerações finais

La propuesta está diseñada como un aula integrada de unidades curriculares, sin embargo puede funcionar como seminario optativo o taller, pensando que se dispone de una base conceptual y un set de herramientas para aplicar al estudio particularizado de casos seleccionados participativamente, por ello se ubica en las semanas 10 y 11 del 2do. semestre del año, entrando en el último tercio de la especialización.

Es importante la inmersión, en función de lo cual los encuentros deben ser relativamente extensos, 120 minutos o más por sesión,y hay que presetar especial atención a la duración de cada fase, permitiendo pausas activas cada 30 - 40 minutos.

Para llevar a cabo aulas integradas se trabaja conjuntamente con otro/as docente/s y se coordinan días y horarios buscando evitar la superposición con otras actividades.

Bibliografía:

Bentancur, Nicolás. (2011). La enseñanza de políticas públicas por medio de un juego de rol. Análisis de experiencias en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República (Uruguay) 2010-2011. Estado, Gobierno y Gestión Pública. 9. 125-145.

Freire, Paulo. “Pedagogía del oprimido”. (1970). 2005. Ed. S. XXI.

Freire, Paulo. “Pedagogía de la autonomía”. 1997. S. XXI Ed.

Freire, Paulo. Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido.1992. Ed. S. XXI

Freire, Paulo. Educación como práctica de la libertad. (1965)

APOSTILA DE REDAÇÃO PARA O ENEM

CUARDERNILLO DE TEXTO ARGUMENTATIVO PARA EL ENEM

Palavras-chave: Apostila. Redação. ENEM.

Palabras-clave: Cuardernillo. Texto argumentativo. ENEM.

Produto Educativo – Análise de experiências e práticas em EPTT

Angélica Ilha Gonçalves[1]

Bianca Legramente Martins[2]

O Instituto Federal Farroupilha tem por missão a promoção de uma educação profissional, científica e tecnológica, pública e gratuita, por meio do ensino, pesquisa e extensão para uma formação integral do cidadão (IFFar, 2016). Essa articulação indissociável permite o desenvolvimento de projetos para a promoção de uma formação acadêmica de qualidade e atendimento de demandas sociais. Diante dessa perspectiva, cabe a problematização sobre quais projetos podem auxiliar no atendimento dos constantes desafios educacionais. Em vista disso, em 2021 foi criado o projeto de extensão *Integralin: linguagens em rede*, por meio de um perfil na rede social *Instagram*. Naquele período, vivenciava-se a Covid-19 e os entraves para a regularização das atividades acadêmicas. Por essa razão, inicialmente, o projeto visava divulgar e difundir conhecimentos de língua portuguesa e literatura para a comunidade acadêmica, que encontrava-se em estudos remotos e, dessa forma, assegurar o interesse pelos estudos na área. No decorrer do projeto e, considerando as mudanças sociais ocorridas após o período de isolamento, observou-se a demanda por estudos relacionados à área de linguagens e voltados para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Percebeu-se a necessidade de materiais e atividades que incentivassem a leitura e a escrita, em especial de textos dissertativos argumentativos para o ENEM. Assim, em primeiro lugar, foi realizado um estudo das edições anteriores do exame, bem como a análise de questões e a produção de conteúdo, abrangendo produção textual (redação), competências e matriz de referência. A partir disso, foram criados materiais diversificados sobre conhecimentos e informações acerca da língua portuguesa e literatura; *lives* sobre redação do ENEM; propostas de envio de redações para análise; dicas sobre o funcionamento da língua, da escrita e de adequação linguística; incentivo à leitura e à escrita; esclarecimento de dúvidas sobre o uso adequado da língua à situação comunicativa; promoção de discussões

1 Doutora em Letras (UFSM). Professora no IFFAR. angelica.ilha@iffarroupilha.edu.br

2 Mestre em Letras (UFPel). Professora no Colégio Militar de Santa Maria. biancalegramante@gmail.com

em rede e divulgação de projetos e ações de língua portuguesa do Instituto Federal Farroupilha. Ocorreu, dessa forma, a elaboração e divulgação de imagens; infográficos; textos; vídeos e animações com recursos próprios da rede social (*reels*, por exemplo); incluindo a produção e disponibilização de materiais didáticos eletrônicos como apostilas, formulários e questionários. Em face da grande quantidade de materiais e da observação da necessidade de compilar o que foi produzido para favorecer e auxiliar os estudos do público, em 2025 foi idealizada a elaboração de uma apostila que contemplasse as produções da ação de extensão e pudesse ser utilizada como suporte para os estudos dos participantes do perfil e demais estudantes do IFFar. Por essa razão, esse trabalho tem como objetivo apresentar o desenvolvimento de um produto, apostila de preparação para o ENEM. Para concretizar essa ação, o projeto foi submetido ao Edital n.º 405 - Processo de Seleção de Propostas para Concessão de Apoio Financeiro às Ações de Extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha — em 2024. A aprovação foi concedida em 2025, ano da elaboração do material, envio do relatório da ação e do produto para avaliação, sendo que a apostila está no prelo, no aguardo da publicização na Plataforma Arandu, do IFFar, de acordo com objetivos estabelecidos durante a proposta. Para o planejamento da apostila foram considerados práticas, procedimentos e gêneros advindos dos ambientes digitais, observando processos de produção e recepção de textos multissemióticos e dos multiletramentos (Rojo, Barbosa, 2015; Ribeiro, 2021). Nesse caso, é importante considerar que a integração entre texto escrito, comunicação oral, hipertextual, multimidiática é fundamental para a construção de sentidos na sociedade atual (Moran, 2000). No tocante à organização da apostila, primeiramente, foi realizado levantamento bibliográfico a partir de edições anteriores do ENEM, a fim de constatar temas, conteúdos e demais aspectos relevantes relacionados à redação. Também observou-se a Cartilha do Participante e a Matriz de Referência ENEM, documentos oficiais disponibilizados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2024, *online)*, de maneira a analisar orientações, critérios de avaliação e correção da redação, por exemplo, em documentos oficiais. Na sequência, foram delimitadas três seções, baseadas no material produzido para o projeto *Integralin*: (1) Linguagens, códigos e suas tecnologias; (2) Redação com *Integralin*; (3) Repertórios *Integralin*. Na primeira seção, foram apresentadas explicações sobre a prova do ENEM, as competências da área de linguagens e indicados os conteúdos elaborados e publicizados em edições anteriores do projeto, para estudo. A segunda seção contempla pressupostos acerca da argumentação em sequência dissertativo-argumentativa; eixos temáticos frequentemente presentes no Exame; competências avaliadas durante a correção da redação do ENEM; estrutura da redação e exemplos de textos com a respectiva avaliação. Já a terceira seção apresenta repertórios socioculturais que podem ser utilizados durante a escrita da redação e foram elaborados durante o projeto, tema particularmente relevante no cenário atual haja vista as mudanças na correção da redação do certame a partir de 2025. Percebe-se a produção desse material como forma de sintetizar, em formato de apostila, parte do que foi produzido no desenvolvimento do projeto de extensão *Integralin*, além

de propor novos conteúdos e tópicos levantados a partir de pesquisa realizada. Buscou-se produzir e divulgar um material pertinente para os estudantes que farão a prova do ENEM, atendendo a uma necessidade do público-alvo, haja vista a constituição do IFFar como Instituição plural e *multicampi*, e composta, grande parte por estudantes do interior, distantes fisicamente de grandes centros urbanos. Além disso, é pertinente ressaltar que o projeto dialoga diretamente com os princípios que norteiam o Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, em vista da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, assim como a formação integral e cidadania. Espera-se que, por meio desse instrumento, seja possível auxiliar estudantes de diferentes localidades em seus estudos, aproximá-los de ações desenvolvidas no IFFar, colaborando para uma educação pública e de qualidade.

Referências bibliográficas:

INEP. **A redação do ENEM.** Cartilha do participante. 2025. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_no_enem_2025_cartilha_do_participante.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2026.

_____. **Matriz de referência.** Disponível em: <https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Missão, visão e valores.** 2016. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/sobre-o-iffar/miss%C3%A3o,-vis%C3%A3o-e-valores>. Acesso em: 18 mar. 2026.

GONÇALVES, A. I.; MARTINS, B. L. **Integralin: linguagens em rede.** Disponível em: <https://www.instagram.com/integra.lin/>. Acesso em: 25 mar. 2026.

MORAN, J. M. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas.** 2000. p. 11-66. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2000.

RIBEIRO, A. E. **Multimodalidade, textos e tecnologias:** provocações para a sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. B. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BIBLIOCONECT@: DICAS SOBRE PESQUISA CIENTÍFICA PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Palavras-chave: Letramento Informacional; Educação profissional e tecnológica; Ensino Médio Integrado; Pesquisa.

Paula Porpo Pedone[1]

Liliane Madruga Prestes[2]

O produto educacional aqui apresentado tem como tema central o **letramento informacional** no Ensino Médio Integrado (EMI) da Rede Federal, em diálogo com a formação humana integral e a pesquisa como princípio educativo e científico na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Este produto é o resultado final da pesquisa de mestrado, cujo título é "Letramento informacional nas práticas educativas do Ensino Médio Integrado na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Campus Restinga do IFRS (Pedone, 2026). O objeto é um vídeo educacional em formato de recurso audiovisual aberto, destinado a estudantes do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do Campus Restinga do IFRS, com foco nas etapas da pesquisa escolar/acadêmica e no uso crítico e ético da informação científica.

O objetivo geral do produto é potencializar o letramento informacional de estudantes do EMI, a partir do uso de recursos audiovisuais como estratégia de ensino articulada às práticas educativas da EPT e às demandas informacionais identificadas na pesquisa de campo. Como objetivos específicos, o produto busca: (a) apresentar, de forma acessível, as etapas básicas de uma pesquisa científica realizada via internet; (b) orientar quanto à seleção e avaliação crítica de fontes de informação, incluindo o uso de bibliotecas, repositórios institucionais e recursos digitais; (c) explicitar noções de uso ético da informação, evitando o plágio e promovendo a autoria; (d) dialogar com as culturas juvenis por meio da linguagem audiovisual e das práticas de consumo de vídeos em redes sociais; e (e) apoiar docentes e bibliotecários/as na mediação de práticas de pesquisa no EMI, em consonância com os documentos institucionais do IFRS e com o Projeto Pedagógico Institucional.

O desenvolvimento do produto educacional está ancorado na concepção de formação humana integral que orienta os Institutos Federais e, em particular, o IFRS, entendendo o EMI como proposta que articula trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da omnilateralidade e da politecnia. Nessa direção, autores Pacheco

1 Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (IFRS). Bibliotecária do IFRS. paula.pedone@restinga.ifrs.edu.br

2 Doutora em Educação (UFRGS). Docente do IFRS. liliane.prestes@poa.ifrs.edu.br

(2010), Saviani (2007), Moura (2007), Ciavatta (2005), Vieira, Vieira e Pasquali (2023) são mobilizados para sustentar a ideia de currículo integrado, superação da dualidade entre formação geral e profissional e centralidade da pesquisa como princípio educativo e científico.

A pesquisa como princípio educativo, conforme Demo (apud Rozim, 2017) e as diretrizes da BNCC (2018) e dos documentos institucionais do IFRS (PPI, 2024; Organização Didática. 2024)), é compreendida como prática que fomenta curiosidade, problematização da realidade e construção ativa de conhecimentos, em oposição a uma pedagogia centrada na mera transmissão de conteúdos. Nesse contexto, o letramento informacional (LI) é tomado como dimensão estruturante da formação na EPT, a partir de Gasque (2010, 2012), Gasque e Tescarolo (2010), e Campello (2009) da competência em informação, das práticas investigativas na formação básica e do papel social da biblioteca e do/a bibliotecário/a como mediadores do uso crítico e ético da informação.

O LI é entendido como um conjunto de competências e habilidades que permite localizar, selecionar, avaliar, organizar e utilizar informações de forma crítica, reflexiva e socialmente situada, constituindo base para a aprendizagem ao longo da vida. Os documentos institucionais do IFRS e o contexto do Campus Restinga (Projeto pedagógico de curso, biblioteca, SIBIFRS e Repositório Institucional) são incorporados ao referencial como materialização concreta de políticas que reforçam a pesquisa, o acesso à informação e a democratização do conhecimento como direitos dos estudantes da EPT.

Quanto aos procedimentos metodológicos, o produto educacional foi concebido a partir de uma pesquisa de natureza aplicada, com abordagem qualitativa e caráter exploratório, que articulou três frentes metodológicas: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica concentrou-se em dissertações do ProfEPT (2008–2024) e em literatura sobre EPT, EMI, currículo integrado, pesquisa como princípio educativo e letramento informacional, permitindo identificar aportes teóricos, tendências e lacunas no campo, especialmente quanto ao uso de recursos audiovisuais no fomento ao LI.

A pesquisa documental analisou normativas e documentos institucionais (BNCC, DCNs da EPT, PPI, Organização Didática do IFRS, documentos do SIBIFRS e do Repositório Institucional), buscando compreender como a instituição incorpora a pesquisa, o LI e o papel das bibliotecas em suas políticas formativas. Já a pesquisa de campo consistiu na aplicação de questionários a estudantes e docentes do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do Campus Restinga, com o objetivo de mapear conhecimentos prévios, dificuldades, práticas informacionais cotidianas, percepções sobre a biblioteca e demandas por recursos didáticos sobre pesquisa.

Os dados da pesquisa de campo foram sistematizados em quadros, gráficos e categorias de análise, organizando-se as respostas de estudantes e docentes em eixos

como: práticas de busca de informação, fontes utilizadas, critérios de confiabilidade, dificuldades nas pesquisas escolares, compreensão sobre plágio e uso de normas, uso de tecnologias digitais e tempo de consumo de vídeos em redes sociais, apropriação dos serviços da biblioteca e demandas por recursos online. Essa análise orientou o desenvolvimento do vídeo, definindo conteúdos, linguagem, exemplos e estrutura narrativa do produto educacional.

Em relação aos dados levantados, os resultados do mapeamento prévio entre os estudantes indicaram que eles reconhecem a importância da pesquisa científica para sua trajetória escolar e profissional, mas relatam dificuldades significativas na organização das etapas da pesquisa, na avaliação da confiabilidade das fontes, na compreensão das normas técnicas e na distinção entre uso legítimo da informação e plágio. Observou-se forte dependência de buscadores gerais e de conteúdos encontrados em sites de baixa curadoria, bem como pouca sistematização de estratégias para comparar fontes, analisar autoria ou verificar atualidade e relevância das informações.

Os estudantes também apontaram dúvidas sobre como delimitar temas, formular problemas de pesquisa, construir referenciais teóricos e redigir trabalhos, o que evidencia lacunas na mediação pedagógica desses processos e na oferta de materiais específicos sobre LI nas práticas formativas da escola. Ao mesmo tempo, os dados mostram intensa familiaridade com vídeos e plataformas digitais, com grande parte dos estudantes dedicando tempo diário significativo ao consumo de vídeos em redes sociais, e manifestando preferência por recursos online em formato audiovisual para apoiar suas pesquisas.

Os docentes, por sua vez, reafirmaram a relevância da pesquisa nas práticas educativas, mas assinalaram que os estudantes têm dificuldade em selecionar fontes confiáveis, em evitar o plágio e em utilizar adequadamente normas de citação e referenciação, o que se reflete na qualidade dos trabalhos escolares. Foram identificadas iniciativas pontuais de orientação, mas também a percepção de que faltam materiais sistemáticos, interdisciplinares e atrativos que tratem de forma integrada de etapas de pesquisa, avaliação de fontes, uso ético da informação e uso crítico de tecnologias digitais, inclusive de ferramentas de inteligência artificial.

A análise conjunta dos dados levou à compreensão de que o letramento informacional é uma dimensão central da formação humana integral no EMI e que as bibliotecas do IFRS, em especial a biblioteca do Campus Restinga, podem atuar como espaços privilegiados de desenvolvimento de competências informacionais, desde que disponham de recursos didáticos adequados às linguagens juvenis. Dessa forma, optou-se por desenvolver um vídeo educacional que dialogasse com o repertório midiático dos estudantes e que, ao mesmo tempo, se alinhasse aos princípios teóricos de LI, à pesquisa como princípio educativo e às políticas institucionais da EPT.

Quanto ao desenvolvimento, o produto educacional BIBLIOCONECT@ foi planejado como um vídeo formativo voltado aos estudantes do EMI, abordando, de modo simples e didático, as principais etapas da pesquisa científica realizada por meio da internet, os cuidados na seleção de fontes e as orientações básicas para o uso ético da informação. O roteiro foi elaborado a partir das demandas mapeadas nos questionários, articulando conteúdos conceituais (o que é pesquisa, o que é fonte confiável, o que é plágio, etc.) com exemplos do cotidiano escolar e com referências aos serviços da biblioteca e aos recursos informacionais institucionais.

O vídeo buscou combinar linguagem acessível, visualidade atrativa e tempo de duração compatível com a atenção dos estudantes, inspirando-se em formatos de vídeos educativos e de redes sociais que fazem parte do repertório juvenil.

Após sua produção, o produto foi submetido à avaliação por parte dos estudantes, por meio de instrumento de um questionário estruturado, cujos resultados apontaram boa aceitação quanto à clareza, relevância, pertinência temática e potencial para apoiar a realização de pesquisas escolares.

Os gráficos de avaliação evidenciaram que a maioria dos participantes considerou o vídeo útil para melhor compreender como pesquisar na internet, como identificar fontes mais confiáveis e como evitar o plágio, destacando ainda que o formato audiovisual facilita o entendimento em comparação com materiais exclusivamente textuais. Foram registradas sugestões de aprofundamento em alguns tópicos (como normas de citação e uso de IA) e de desdobramento do material em uma série de episódios, o que indica possibilidades de continuidade e ampliação do produto educacional.

Como considerações finais, compreende-se que o produto educacional BIBLIOCONECT@ configura-se como um desdobramento concreto da pesquisa aplicada, materializando, por meio de uma intervenção pedagógica, as reflexões e análises realizadas sobre o letramento informacional no contexto do Ensino Médio Integrado do Campus Restinga do IFRS. A proposta visa contribuir para a consolidação do letramento informacional como eixo transversal da formação humana integral, apoiando os estudantes na apropriação crítica, ética e responsável da informação científica e reforçando o papel da biblioteca como espaço formativo e colaborativo na Educação Profissional e Tecnológica.

A experiência evidenciou que recursos audiovisuais podem aproximar o tema da pesquisa científica das culturas juvenis, desde que se mantenham ancorados em fundamentos teóricos sólidos e em políticas institucionais comprometidas com a democratização do conhecimento. Apontam-se como perspectivas futuras a ampliação do produto em novos episódios ou formatos, a articulação com outros campi e com o SIBIFRS em nível institucional e o aprofundamento de estudos sobre o uso de vídeos

e de tecnologias digitais, incluindo a inteligência artificial, em práticas de letramento informacional na EPT

Referências:

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 4 abr. 2026

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 5 de janeiro de 2021**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF: MEC, 2021. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-cne-cp-001-2021-01-05.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2026.

CAMPELLO, B. A função social do bibliotecário na mediação da informação.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: escola e trabalho como lugares de memória e identidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 11–32, 2005. https://doi.org/10.22409/tn.3i3.p6122

ROZIM, Eliane Maria. Pedro Demo: pesquisa, princípio científico e educativo. **Saberes**, Natal RN, v. 1, n. 17, dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/download/12308/9233>. Acesso em: 7 abr. 2026.

GASQUE, Kelley Cristine G. D. Arcabouço conceitual do letramento informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 39, n. 3, p. 83-92, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/9L8b38v48WBQSQVRX63BMsw/?lang=pt>. Acesso em: 4 abr. 2024.

GASQUE, Kelley Cristine G. D. **Letramento informacional:** pesquisa, reflexão e aprendizagem. Brasília: FCI/UNB, 2012. 178p. Disponível em:<https://livros.unb.br/index.php/portal/catalog/view/140/311/1016>. Acesso em: 7 abr. 2026.

GASQUE, Kelley Cristine G. D. ; TESCAROLO, R. Desafios para implementar o letramento informacional na educação básica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.1, abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/J6TnBv6q3Bx3qHwY8TymVmh/>. Acesso em: 8 abr. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. **Projeto Pedagógico Institucional do IFRS**. Porto Alegre: IFRS, 2024. Disponível: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2024/12/RESOLUCAO_71-2024_ANEXO_Aprova-a-revisao-do-PPI-do-IFRS.pdf> Acesso em: 2 abr 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. **Organização didática**. Bento Gonçalves: IFRS, 2024. Disponível em: <http://ifrs.edu.br/ensino/documentos/organizacao-didatica/>. Acesso em: 2 abr. 2026.

MOURA, D. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. **Holos**, Natal, ano 3, v.2, 2007. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11/110>. Acesso em: 30 mar. 2026.

PACHECO, E. **Os Institutos federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal, RN: IFRN, 2010. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1013>. Acesso em: 5 abr. 2026.

PEDONE, P. P. **Letramento informacional nas práticas educativas do ensino médio integrado na rede profissional e tecnológica – Campus Restinga do IFRS**. 2026, 188 f. Dissertação (Mestrado). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do IFRS, Campus Porto Alegre, 2026. Disponível em: <https://repositorio.ifrs.edu.br/handle/123456789/2691> Acesso em: 20 abr. 2026.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf>. Acesso em: 6 abr. 2026.

VIEIRA, Josimar de Aparecido; VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello; PASQUALLI, Roberta. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: formação humana em todas as dimensões. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 28, n. 63, p.137-154, maio 2023. Disponível em <htttps://serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1666>. Acesso em: 05 abr. 2026.

DESENVOLVIMENTO, APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO DE UM E-BOOK INTERATIVO SOBRE MANUTENÇÃO PREDIAL PREVENTIVA PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM EDIFICAÇÕES NO ÂMBITO DA EPT

DESARROLLO, APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DE UN LIBRO ELECTRÓNICO INTERACTIVO SOBRE MANTENIMIENTO PREVENTIVO DE EDIFICACIONES PARA LA ENSEÑANZA MEDIA INTEGRADA EN EDIFICACIONES EN EL ÁMBITO DE LA EPT (EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA)

Palavras-chave: Manutenção Predial Preventiva. E-book interativo. Ensino Médio Integrado.

Palabras-clave: Mantenimiento preventivo de edificaciones. Libro electrónico interactivo. Enseñanza media integrada.

Categoria (item 3.3) – Simpósio Temático (item 4.0)

Allysson Macário de Araújo Caldas[1]

Allan Giuseppe de Araújo Caldas[2]

Luis Gomes de Moura Neto[3]

Bruna Carvalho dos Santos[4]

1 INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil tem enfrentado o desafio de superar a fragmentação entre a formação geral e a formação técnica, buscando uma integração que articule ciência, trabalho, tecnologia e cultura. Nesse contexto, a produção de materiais didáticos inovadores torna-se essencial para promover uma aprendizagem significativa e contextualizada à realidade profissional dos estudantes. Conforme a CAPES (BRASIL, 2019), um Produto Educacional (PE) é definido como o resultado de um processo criativo originado em uma atividade de pesquisa, com o objetivo de responder a uma pergunta ou problema associado à prática profissional, podendo assumir diversos formatos, como jogos, podcasts, aplicativos, guias ou e-books.

Entre esses formatos, o e-book – livro em formato digital acessível em dispositivos eletrônicos a qualquer momento e lugar – tem se destacado como ferramenta educacional

1 Doutor em Engenharia Mecânica (UFPB). Físico no IFPB. allysson.caldas@ifpb.edu.br

2 Doutor em Engenharia Mecânica (UFPB). Físico no IFPB. allan.caldas@ifpb.edu.br

3 Doutor em Biotecnologia (RENORBIO). pela UFCE. luis.moura@ifpb.edu.br

4 Graduanda em Engenharia Elétrica (IFPB). bruna.santos.1@academico.ifpb.edu.br

promissora. De acordo com Góes et al. (2017), na elaboração do e-book é possível utilizar hipertexto e hipermídia, tornando o material mais atrativo e permitindo um aprofundamento do tema sem sobrecarregar o leitor com excesso de informações. Além disso, Silva et al. (apud Striphas, 2009) afirmam que os e-books são uma resposta a um problema recorrente nos trabalhos impressos: a circulação. Enquanto os livros físicos têm dificuldade de alcançar um grande público, os livros digitais podem ser facilmente baixados da internet e compartilhados por ferramentas populares como e-mail e WhatsApp, promovendo a democratização do acesso ao conhecimento.

No âmbito da EPT, especialmente nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, a área de Edificações demanda materiais que aproximem os conceitos teóricos da prática profissional. Um tema de grande relevância nesse campo é a Manutenção Predial Preventiva (MPP), fundamental para garantir a funcionalidade, durabilidade e segurança das edificações. A NBR 5674/2024 – Manutenção de edificações: requisitos para o sistema de gestão de manutenção, bem como o Guia Nacional para a Elaboração do Manual de Uso, Operação e Manutenção das Edificações, destacam a importância de se planejar e executar ações preventivas para evitar o surgimento de patologias construtivas e garantir a conservação dos imóveis ao longo do tempo.

Entretanto, observa-se que muitos estudantes concluem o curso técnico em Edificações com lacunas em relação ao conhecimento sobre manutenção predial, especialmente no que tange às rotinas preventivas. Essa realidade aponta para a necessidade de desenvolvimento de materiais didáticos que abordem o tema de forma contextualizada, acessível e alinhada às demandas do mundo do trabalho. Nesse sentido, a elaboração de um e-book interativo surge como uma alternativa viável para suprir essa carência, utilizando recursos como hiperlinks, infográficos, simulações de diálogos e estudos de caso inspirados em situações reais.

Diante do exposto, esta pesquisa teve como objetivo desenvolver um Produto Educacional no formato de e-book interativo sobre Manutenção Predial Preventiva, intitulado “Manutenção Preventiva: o caso do Palmeiras do Sabiá”, voltado para alunos do Ensino Médio Integrado em Edificações no âmbito da EPT. O material foi estruturado com base nos eixos conceituais, pedagógicos e comunicacionais propostos por Kaplun e Zabala (2003), que orientam a produção de materiais educativos de qualidade, integrando aspectos conceituais, procedimentais, atitudinais, pedagógicos e comunicacionais. Acredita-se que um e-book interativo, ao aliar rigor técnico com linguagem acessível e recursos digitais, pode contribuir significativamente para a formação de técnicos em Edificações mais preparados para atuar na gestão da manutenção predial preventiva.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A construção do e-book interativo sobre Manutenção Predial Preventiva (MPP) fundamenta-se em três eixos teóricos principais: os conceitos de Produto Educacional no

âmbito da CAPES, os princípios de elaboração de materiais educativos digitais propostos por Kaplun e Zabala (2003), e as diretrizes técnicas da manutenção predial estabelecidas por normas nacionais.

De acordo com a CAPES (BRASIL, 2019), um Produto Educacional (PE) é definido como o resultado de um processo criativo originado em uma atividade de pesquisa, com o objetivo de responder a uma pergunta ou problema associado à prática profissional. Um PE pode ser aplicado em espaços formais e não formais de ensino, assumindo diversos formatos, como jogos, podcasts, aplicativos, guias ou e-books (BRASIL, 2019). O e-book desenvolvido nesta pesquisa enquadra-se na categoria de material textual, por se tratar de um livro digital. Conforme Góes et al. (2017), na elaboração do e-book é possível utilizar hipertexto e hipermídia, tornando o material mais atrativo e permitindo um aprofundamento do tema sem sobrecarregar o leitor com excesso de informações.

A estruturação do e-book baseou-se nos eixos propostos por Kaplun e Zabala (2003), que defendem que a qualidade de um material educacional depende da integração entre três eixos fundamentais: conceitual, pedagógico e comunicacional, aos quais se somam os eixos procedimental e atitudinal. O eixo conceitual envolve a investigação da temática e dos principais conceitos para que a aprendizagem seja significativa. O eixo procedimental refere-se ao conjunto de ações ordenadas para a realização de um fim, materializado nas planilhas e rotinas de manutenção. O eixo atitudinal diz respeito às atitudes necessárias diante da manutenção preventiva. O eixo pedagógico delineia o itinerário de aprendizado estruturado, e o eixo comunicacional preconiza o uso de palavras, imagens e histórias para que a mensagem educativa não se transforme em um "textão" impresso.

Do ponto de vista técnico, o e-book fundamenta-se na NBR 5674/2024 – Manutenção de edificações: requisitos para o sistema de gestão de manutenção, e no Guia Nacional para a Elaboração do Manual de Uso, Operação e Manutenção das Edificações. Essas referências estabelecem diretrizes para o planejamento, execução e controle da manutenção preventiva, enfatizando sua importância para a funcionalidade, durabilidade e segurança das edificações.

Dessa forma, a fundamentação teórica sustenta a relevância e a coerência do Produto Educacional desenvolvido, demonstrando que o e-book sobre Manutenção Predial Preventiva está alinhado às diretrizes da CAPES, aos eixos de qualidade de materiais educativos de Kaplun e Zabala (2003) e às normas técnicas vigentes.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa é de natureza aplicada, com abordagem mista (qualitativa e quantitativa), realizada no Instituto Federal da Paraíba – Campus João Pessoa, com alunos do 4º ano do curso técnico integrado em Edificações. O desenvolvimento do Produto

Educacional ocorreu entre outubro e dezembro de 2024, estruturado em três etapas: concepção (definição do tema Manutenção Predial Preventiva, público-alvo e formato e-book), referencial teórico (revisão da literatura sobre MPP) e referencial metodológico (estruturação do e-book baseada nos eixos conceitual, procedimental, atitudinal, pedagógico e comunicacional de Kaplun e Zabala, 2003).

O e-book intitulado “Manutenção Preventiva: o caso do Palmeiras do Sabiá” foi produzido com as ferramentas Simplebooklet e Canva, incorporando hiperlinks para normas e planilhas, simulações de diálogos no WhatsApp e um estudo de caso. O material foi hospedado no site Simplebooklet e compartilhado via link aos alunos, com opção de download em PDF para acesso offline.

Para a coleta de dados, aplicou-se um questionário estruturado elaborado no Google Forms, divulgado pelo líder da turma no grupo de WhatsApp. Dos 25 participantes da pesquisa, 19 responderam ao questionário, que avaliou didática, relevância, interesse pelo tema e recomendação do e-book. Os dados quantitativos foram analisados por estatística descritiva, e os qualitativos por análise de conteúdo (Bardin, 2016).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A avaliação do e-book foi realizada por 19 alunos do 4º ano do curso técnico integrado em Edificações, dos 25 participantes da pesquisa. Os resultados indicaram alta aprovação do Produto Educacional. Sobre a clareza e objetividade do texto, 89,5% dos leitores consideraram o e-book de fácil compreensão. Quanto ao uso de imagens e cores na diagramação, 89,5% concordaram totalmente que esses elementos contribuíram para uma leitura agradável e para despertar o interesse do leitor.

A relevância dos assuntos abordados para a formação profissional foi avaliada positivamente por 89,5% dos respondentes, que concordaram totalmente que o material apresenta conteúdos que contribuirão para sua trajetória na área de edificações. Com unanimidade (100%), os leitores afirmaram que o e-book despertou o interesse em pesquisar mais sobre Manutenção Predial Preventiva.

Sobre a reflexão proposta pelo e-book acerca da importância da Manutenção Predial Preventiva, 94,7% concordaram totalmente que o material promove essa reflexão. Além disso, 94,7% dos alunos afirmaram que a aplicação das rotinas de MPP apresentadas no e-book evitaria o surgimento das patologias observadas durante a visita técnica realizada na pesquisa.

Por fim, quando questionados sobre o quanto recomendariam o e-book em uma escala de 1 a 10, a média obtida foi superior a 9, evidenciando a alta aceitação do Produto Educacional pelos leitores.

5 CONCLUSÕES

O Produto Educacional desenvolvido – e-book interativo sobre Manutenção Predial Preventiva intitulado "Manutenção Preventiva: o caso do Palmeiras do Sabiá" – mostrou-se válido, relevante e de alta qualidade pedagógica, conforme demonstrado pelos índices de aprovação obtidos na avaliação dos alunos. Os percentuais superiores a 89% em critérios como clareza textual, contribuição para a formação profissional e despertar do interesse pelo tema evidenciam que o e-book cumpre seu papel de recurso didático inovador no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica. A qualidade visual, o uso de hiperlinks e as simulações de diálogos no WhatsApp também foram amplamente reconhecidos, consolidando o potencial do material para uso em sala de aula.

A integração do e-book com a visita técnica realizada previamente mostrou-se estratégica para a aprendizagem significativa, uma vez que 94,7% dos alunos concordaram que a aplicação das rotinas de manutenção preventiva apresentadas no material evitaria as patologias observadas in loco. Esse resultado reforça a importância de se articular diferentes estratégias didáticas – como atividades práticas e recursos digitais – para potencializar a compreensão dos estudantes sobre a relevância da manutenção predial preventiva para a conservação, segurança e durabilidade das edificações.

Recomenda-se a replicação do e-book em outros contextos da Rede Federal e em cursos de Edificações, com adaptações locais. Como trabalhos futuros, sugerem-se novos estudos de caso, vídeos tutoriais e um aplicativo móvel. A pesquisa cumpre seu objetivo de oferecer um Produto Educacional validado, alinhado às diretrizes da CAPES. O material contribui para a melhoria do ensino de Manutenção Predial Preventiva na EPT.

REFERÊNCIAS

ABNT. **NBR 5674:2024** – Manutenção de edificações: requisitos para o sistema de gestão de manutenção. Rio de Janeiro: ABNT, 2024.

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

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

GÓES, A. S. et al. E-book na educação: possibilidades e desafios. **Revista Tecnologia Educacional**, v. 45, n. 1, p. 23-30, 2017.

Guia Nacional para a Elaboração do Manual de Uso, Operação e Manutenção das Edificações. Brasília: Ministério das Cidades, s/d.

KAPLUN, M.; ZABALA, A. **Produção de materiais educativos**. São Paulo: Editora SENAC, 2003.

STRIPHAS, T. **The late age of print**. Nova York: Columbia University Press, 2009.

EDUCONECTA: PLATAFORMA EDUCATIVA PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA EN CLAVE ANEP

Palabras clave: Educación profesional; desarrollo docente; formación continua; tecnología educativa; políticas públicas

Categoría: Simposio Temático – Formación de profesores en la Educación Profesional y Tecnológica

Barbara Buzó

Lorena PIña, Raiza Lenzi

Florencia Antonella Yaque

1. Introducción

En un contexto de transformaciones profundas en los sistemas educativos y laborales, la formación profesional continua se consolida como un componente central para promover la equidad en el acceso al conocimiento, la mejora de la calidad educativa y la innovación pedagógica. En Uruguay, la creciente oferta de cursos, congresos, becas y redes académicas se encuentra dispersa en múltiples plataformas e instituciones, lo que dificulta su acceso sistemático y su apropiación efectiva por parte de los docentes.

En el campo de la Educación Profesional y Tecnológica (EPT), esta situación adquiere particular relevancia, ya que la formación docente continua constituye una condición fundamental para el desarrollo de propuestas pedagógicas integrales, contextualizadas y articuladas con el mundo del trabajo.

2. Problema y objeto de estudio

El problema que orienta este trabajo radica en la fragmentación de la oferta de desarrollo profesional docente, que limita la construcción de trayectorias formativas coherentes y profundiza desigualdades en el acceso a oportunidades educativas.

Esta situación configura la ausencia de un dispositivo integrador que articule, organice y facilite el acceso a dichas oportunidades, especialmente en contextos de educación técnico-profesional.

El objeto de estudio se centra en el diseño de EduConecta, una plataforma educativa que busca centralizar, organizar y personalizar el acceso al desarrollo profesional docente en Uruguay.

3. Objetivo general y objetivos específicos

Objetivo general

Facilitar el acceso, seguimiento y actualización permanente de las oportunidades de desarrollo profesional docente mediante una plataforma educativa integral.

Objetivos específicos

- Centralizar la información sobre cursos, congresos, becas y recursos formativos.
- Permitir la personalización de trayectorias formativas según perfil docente.
- Conectar comunidades educativas con redes académicas e institucionales.
- Favorecer la construcción de itinerarios formativos coherentes.
- Reducir brechas de acceso a la formación continua.

4. Marco teórico

El trabajo se inscribe en la perspectiva de la formación humana integral en la EPT, que concibe la educación como articulación entre trabajo, ciencia y cultura (Frigotto, Ciavatta y Ramos, 2005). Desde este enfoque, la formación docente continua es un componente clave para el desarrollo de prácticas pedagógicas críticas y transformadoras.

Asimismo, se retoman los aportes sobre capital profesional (Hargreaves y Fullan, 2012), que destacan la importancia de la articulación entre conocimiento individual, colaboración y condiciones institucionales.

La propuesta también se fundamenta en el enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida (UNESCO, 2015) y en perspectivas sociotécnicas de la innovación educativa, que reconocen el papel de las tecnologías como mediadoras de procesos formativos.

5. Metodología

El proyecto se enmarca en un enfoque de investigación aplicada en educación, organizado en las siguientes fases:

1. Diagnóstico de necesidades a partir del análisis del sistema educativo.
2. Diseño de la plataforma educativa.
3. Definición de criterios pedagógicos y tecnológicos.
4. Articulación con actores institucionales (ANEP, Ceibal, MEC).
5. Validación preliminar y proyección de implementación.

Este enfoque integra reflexión conceptual y desarrollo práctico, en diálogo con las políticas públicas vigentes.

6. Resultados y discusión

EduConecta se proyecta como una plataforma educativa que no solo centraliza información, sino que permite:

- organizar trayectorias formativas personalizadas
- fortalecer comunidades docentes
- ampliar el acceso a oportunidades nacionales e internacionales
- mejorar la planificación del desarrollo profesional

Asimismo, se destaca su potencial para reducir desigualdades territoriales y favorecer la democratización del acceso al conocimiento.

Desde una perspectiva analítica, la plataforma se configura como un dispositivo que articula dimensiones pedagógicas, tecnológicas e institucionales, contribuyendo a la construcción de conocimiento en la EPT.

7. Consideraciones finales

EduConecta se presenta como una respuesta situada a un problema estructural del sistema educativo uruguayo: la fragmentación de la oferta formativa.

Más que una herramienta tecnológica, se configura como una propuesta político-pedagógica orientada a fortalecer el desarrollo profesional docente, promover la equidad educativa y consolidar redes de aprendizaje.

Su implementación permitirá no solo mejorar el acceso a la formación continua, sino también generar evidencia para la toma de decisiones educativas.

Referencias

Da Silva, L. T. (2018). *Didática coerente com a pedagogia histórico-crítica: Elementos de aproximação da educação do jovem adulto trabalhador*. RPC Editora.

Da Silva, L. T. (2022). O trabalho do pedagogo escolar stricto sensu: Uma proposta para a organização da prática pedagógica. *Revista Desenvolvimento & Civilização*, 3(1), 51–71. https://www.e-publicacoes.uerj.br/rdciv/article/view/55678

Frigotto, G. (2006). *A produtividade da escola improdutiva*. Cortez.

Frigotto, G., Ciavatta, M., & Ramos, M. (Orgs.). (2005). *Ensino médio integrado: Concepções e contradições*. Cortez.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2012). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson.

Neves, B. M., Silva, L. T., Oliveira, E. O., & Favero, T. (Orgs.). (2024). *Formação de professores para a educação profissional*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Neves, B. M., Silva, L. T., Oliveira, E. O., & Favero, T. (Orgs.). (2024). *Anais do I Seminário Internacional Formação de Professores para a Educação Profissional Técnica e Tecnológica*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

UNESCO. (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?* UNESCO Publishing.

METODOLOGIA PARA A ELABORAÇÃO DE UM QUESTIONÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO DAS DISCIPLINAS DE STEM

METODOLOGÍA PARA LA ELABORACIÓN DE UN CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN PARA ASIGNATURAS DE STEM

Palavras-chave: Avaliação Formativa, Avaliação das Aprendizagens, Autoavaliação, Autorregulação, STEM.

Palabras-clave: Evaluación Formativa, Evaluación del Aprendizaje, Autoevaluación, Autorregulación, STEM.

Produto Educacional – Análisis de Experiencias y Prácticas en la EPTT.

Marcelo Dall'Alba Boeira[1]

Luciano Andreatta Carvalho da Costa[2]

Éder Júlio Kinast[3]

Este produto educacional é parte dos resultados de uma dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em Docência para Ciências, Tecnologias, Engenharias e Matemática da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Unidade Universitária de Guaíba.

Neste documento apresenta-se parte do referencial teórico onde são trazidas concepções sobre avaliação formativa e autoavaliação, suas relações com o processo de ensino e sua importância no ensino e na aprendizagem. A avaliação escolar é parte fundamental no processo de ensino e de aprendizagem, no entanto, os instrumentos avaliativos podem ser aplicados de diferentes formas. Segundo Grego (2013), autoavaliação é um processo em que o estudante terá oportunidade de refletir e realizar um "autojulgamento" sobre seu próprio processo de aprendizagem, refletindo sobre suas estratégias de aprendizagem para atingir os objetivos propostos. Um processo de autoavaliação formativa auxilia no desenvolvimento da autonomia do aluno sobre seu processo de aprendizagem (RÉGNIER, 2002). O debate que foi pretendido com este produto educacional acerca da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem, tem o entendimento de que a avaliação é parte do ato pedagógico e não o seu final (SACRISTÁN, 2011). A escolha por instrumentos avaliativos adequados nos permite inferir com maior

1 Mestre pela UERGS no PPGSTEM. Professor EBTT no IFRS. dallalbaboeira@gmail.com

2 Orientador Prof. Dr. no PPGSTEM

3 Coorientador Prof. Dr. no PPGSTEM

precisão o resultado do processo de ensino na aprendizagem dos estudantes, além de estarmos realizando um procedimento que compõem a aprendizagem e não apenas a julga.

O problema de pesquisa gerador do produto educacional aqui apresentado foi: a criação de um instrumento para a construção de um questionário de autoavaliação que possa ajudar os estudantes a refletirem sobre seu processo de aprendizagem, proporcionando que novas estratégias de estudo/ensino/aprendizagem sejam pensadas. Com intencionalidade, este problema de pesquisa foi trabalhado, tendo sido elencado como objetivo geral a ser alcançado: desenvolver um instrumento - questionário de autoavaliação, a ser utilizado na educação básica, voltado às disciplinas de STEM, que servirá de base para uma avaliação formativa. Os objetivos específicos foram: oferecer ao educando um recurso que valorize a autorregulação de sua aprendizagem; possibilitar reflexão constante sobre aprendizagem; propor estratégias para melhorar a autoavaliação de estudantes nas disciplinas de STEM; instigar a autocrítica construtiva nos estudantes; desenvolver uma estratégia para auxiliar alunos na sua aprendizagem e professores na qualificação do seu processo de ensino. Para isso, construímos um questionário com questões sobre prática e forma de estudo que se relacionam com as disciplinas de STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) e, neste trabalho, apresenta-se a metodologia utilizada para a composição do questionário de autoavaliação.

Para efetivar a construção do questionário de autoavaliação, utilizou-se alguns conceitos importantes que devem ser avaliados no processo de aprendizagem nas disciplinas de STEM. O princípio norteador foi a busca pelos ideais elencadas no relatório da UNESCO de Jacques Delors, que completam, em síntese, os quatro pilares da educação no século XXI - aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

A elaboração do questionário foi desenvolvida com base em aspectos que entendemos ser relevantes no sentido de desenvolver nos alunos, reflexões sobre suas atitudes em relação ao próprio estudo. As alternativas de respostas tiveram como base a escala Likert, de 1 a 5 pontos, onde: 1 refere-se à “Certamente”, 2 refere-se à “Muito Provável”, 3 refere-se à “Possivelmente”, 4 refere-se à “Pouco Provável” e 5 refere-se à “Certamente não”.

Para consolidar o questionário de autoavaliação considerou-se etapas importantes no processo de criação do mesmo. São elas:

1. O número necessário de itens, ou seja, sua dimensionalidade, com base nas experiências e no conhecimento das competências que se quer medir;
2. Que as respostas possam ser creditadas conforme o que se espera, o que se refere à confiabilidade. Para medir a confiabilidade do instrumento vamos

medir a consistência a partir da relação entre as respostas que dão base a uma mesma habilidade;

3. Por fim, a importância da validade dos itens, que seria a qualidade e a condição do item referendar o esperado como resposta e, se esse item é fruto de um bom referencial teórico que embasa o que está sendo perguntado.

Assim, a criação e análise de um instrumento de autoavaliação é também uma discussão do processo de ensino, com os atores da sala de aula. O objetivo da participação para LUCKESI (2011):

> (...) é professor e alunos chegarem juntos a um entendimento da situação de aprendizagem que, por sua vez, está articulado com o processo de ensino. Então, não será uma discussão abstrata, mas sim uma discussão a partir de resultados efetivos da aprendizagem, manifestados nos instrumentos elaborados e utilizados.

Não é intenção trazer um instrumento pronto de autoavaliação, mas sim um guia, um procedimento que permita ao educador criar, melhorar e construir um instrumento para auxiliar na avaliação formativa, em uma perspectiva de avaliação diferente das praticadas de forma convencional na sala de aula.

Tomando como base as reflexões feitas a partir do levantamento bibliográfico, apresentamos uma proposta quanto aos procedimentos básicos para construção do questionário de autoavaliação:

a - Ter a clareza do objetivo do questionário, provocar a reflexão e verificar o grau de desenvolvimento de competências individuais e do grupo;
b - Construir um plano de trabalho constituído de habilidades que devem ser reconhecidas pelos estudantes para desenvolver as competências desejadas;
c - Determinar quais são essas habilidades e quais as ferramentas relacionadas, para desenvolver cada competência;
d - Criar perguntas claras que evidenciem na prática de sala de aula o desenvolvimento destas habilidades. Sugere-se aqui ao menos três séries de perguntas para cada habilidade a ser desenvolvida, para se ter um parâmetro em relação ao nível de desenvolvimento da habilidade. Entendemos que isso ajuda a ter um resultado mais preciso;
e - Ao agrupar as três perguntas relacionadas à mesma habilidade e analisar as respostas para obter a pontuação, a opinião do estudante em relação ao desenvolvimento da habilidade será mais confiável;
f - Para responder às perguntas do questionário sugere-se que a escala utilizada seja a Likert, com 5 ou 7 níveis, ou opções de respostas, para que se possa analisar o grau de opinião do estudante em relação ao desenvolvimento da habilidade questionada;

g - A criação das perguntas e dos níveis de respostas devem ser feitas pelo grupo de professores, ou pelo menos mais de um professor das disciplinas de STEM, o que possibilita uma maior discussão e validação dos itens;

h - A escala Likert tem perguntas estruturadas de forma quantitativa com uma abordagem qualitativa, o que parece ser o modelo ideal para um questionário de autoavaliação das disciplinas de STEM;

i - Para análise das respostas, cria-se uma escala numérica conforme a quantidade de níveis, podendo, a partir daí, calcular a média e o desvio padrão destas respostas.

A cada grupo de professores cabe a criação de seus instrumentos de autoavaliação a partir de suas práticas e vivências com o seu grupo de estudantes. Entende-se que ter consciência da importância da reflexão sobre o que está aprendendo e sobre a forma como está aprendendo e estudando, pode ser um passo importante na constituição de um modo de aprender que faça sentido para o estudante e que o auxilie a buscar formas alternativas de aprendizagem. Além disso, com um melhor entendimento do estudante sobre seu processo de aprendizagem e, em diálogo com o professor, é possível se pensar em diferentes estratégias de ação para qualificar o ensino e a aprendizagem.

O questionário foi aplicado a trinta e quatro estudantes de segundo ano do ensino médio em caráter experimental, puramente ilustrativo para ter uma ideia das respostas apresentadas e da maneira com que se trabalharia a análise quantitativa e qualitativa com os estudantes envolvidos. Ainda, foi avaliado, em debate com o grupo de estudantes, a clareza exposta nos itens, o entendimento acerca do que foi perguntado e a aceitabilidade das questões.

Conforme a construção do questionário, um bloco de três itens contempla uma habilidade e um bloco de habilidades contemplam uma competência. Essa construção pode ser mudada conforme as necessidades do componente curricular e/ou a situação analisada.

Foi interessante que não se obteve casos discrepantes entre o respondido no questionário de autoavaliação e a realidade expressa nas avaliações quantitativas.

Vale ressaltar ainda que o questionário foi aplicado da forma mais transparente possível, não tendo caráter punitivo e fazendo com que o estudante fosse parte do processo de autoavaliação e entendendo sua participado e sua preparação.

A partir das conclusões que podemos obter como exemplo para entender e trabalhar os dados recolhidos do questionário, o professor/autor terá que planejar o uso destas informações e formatar na sua prática o melhor método para analisá-las, podendo este ser um vasto assunto a ser feito na continuação deste trabalho.

Além disso, proporcionar aos sujeitos momentos em que eles mesmos podem fazer parte do processo de construção da sua formação enquanto estudantes, é uma tarefa desafiadora e, ao mesmo tempo, fundamental na busca por uma educação de qualidade que se comprometa em formar cidadãos críticos e responsáveis por suas ações.

Proporcionar aos estudantes o protagonismo no processo de aprendizagem faz com que o professor possa dividir com os maiores interessados, os próprios alunos, a tarefa de construir um caminho a ser trilhado na busca por conhecimentos e constituição de relações entre os saberes tão fundamentais para a vida.

Referências bibliográficas:

GREGO, S. M. D. **A avaliação formativa: ressignificando concepções e processos**. Vol.3 - D29 - Unesp/UNIVESP - 1a edição 2013. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65810>. Acesso em: 01 mar 2021.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico.** São Paulo: Cortez, 2011.

RÉGNIER, JEAN-CLAUDE. A autoavaliação na prática pedagógica. **Revista Diálogo Educacional**, v. 3, n.6, p.53-68. 2002.

SACRISTÁN, J. G. **Educar por competências:** o que há de novo? Porto Alegre: Artmed. 2011.

O UNIVERSO INVISÍVEL EM ONDAS DE RÁDIO: UMA INTRODUÇÃO À RADIOASTRONOMIA

EL UNIVERSO INVISIBLE EN ONDAS DE RADIO: UNA INTRODUCCIÓN A LA RADIOASTRONOMÍA

Palavras-chave: Radioastronomia, Divulgação científica, Produto educacional

Palabras-clave: Radioastronomía, Divulgación científica, Producto educativo

João Neto Silva de Lima[1]

Allysson Macário de Araújo Caldas[2]

Allan Guiseppe de Araújo Caldas[3]

Gabrielle Muniz Fernandes[4]

1 INTRODUÇÃO

A Radioastronomia oferece uma perspectiva não óptica do universo, possibilitando a observação de fenômenos que não são detectados por telescópios convencionais, como a radiação cósmica de fundo em micro-ondas e os pulsares (Radio Astronomy, 2022). Apesar de sua relevância, essa área ainda é pouco explorada no ensino de Física Moderna na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), em função da predominância de abordagens centradas na Astronomia Óptica, da escassez de materiais didáticos acessíveis e da limitada articulação entre teoria e prática (Woan, 2011; Radio Astronomy, 2023).

Nesse contexto, a inserção da radioastronomia no ensino médio mostra-se relevante para ampliar o repertório científico dos estudantes. Segundo Derman (2010), sua abordagem pode atuar como um catalisador do interesse pela ciência, ao favorecer uma compreensão diferenciada do universo e estimular o pensamento crítico. Assim, este trabalho tem como objetivo desenvolver e aplicar um e-book como produto educacional, visando disseminar o estudo da radioastronomia de forma acessível e didática, orientado por objetivos que estruturam sua elaboração, implementação e validação.

Para isso, realizou-se inicialmente um levantamento bibliográfico e um diagnóstico com os estudantes, a fim de identificar dificuldades na aprendizagem de conteúdos

1 Técnico em Eletromecânica (IFPB). Graduando em Engenharia Elétrica no IFPB. joao.neto.4@academico.ifpb.edu.br

2 Doutor em Engenharia Mecânica (UFPB). Físico no IFPB. allysson.caldas@ifpb.edu.br

3 Doutor em Engenharia Mecânica (UFPB). Físico no IFPB. allan.caldas@ifpb.edu.br

4 Graduando em Engenharia Elétrica (IFPB). gabrielle.muniz@academico.ifpb.edu.br

de Física Moderna na EPT. Com base nisso, os conteúdos de radioastronomia foram organizados de forma introdutória e contextualizada, abordando aspectos históricos, conceitos fundamentais e grandes projetos de radiotelescópios, com foco em despertar o interesse dos alunos.

O e-book foi estruturado em módulos temáticos com linguagem acessível e recursos como infográficos, simulações e links para vídeos. O material passou por validação técnica e pedagógica por especialistas, que avaliaram sua clareza, precisão e adequação. Posteriormente, foi aplicado junto a estudantes dos cursos técnicos integrados em Eletrotécnica e Eletrônica do Instituto Federal da Paraíba – Campus João Pessoa. Por fim, os impactos na aprendizagem e no engajamento foram analisados por meio de instrumentos aplicados antes e após a intervenção, além de um questionário direcionado aos docentes.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A elaboração do e-book interativo voltado à fundamentação da Radioastronomia baseia-se em três eixos teóricos principais: aprendizagem significativa, divulgação científica e contextualização histórica da ciência. O primeiro eixo fundamenta-se na teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel, conforme apresentada por Moreira (2011), segundo a qual novos conhecimentos se integram aos saberes prévios dos estudantes. Considerando que alunos de cursos técnicos já possuem contato com tecnologias e conceitos científicos básicos, o e-book busca apresentar a radioastronomia de forma introdutória e conectada à realidade dos estudantes, favorecendo a construção de uma aprendizagem significativa.

O segundo eixo refere-se à divulgação científica como princípio educativo, ao tornar o conhecimento mais acessível e estimular o pensamento crítico. A aproximação dos conteúdos com o cotidiano dos alunos contribui para a compreensão de conceitos complexos (Xavier & Gonçalves, 2015) e para o desenvolvimento da curiosidade e da análise crítica (Alencar et al., 2023). Além disso, a inserção da pesquisa como estratégia pedagógica promove uma aprendizagem ativa, na qual os estudantes assumem papel mais participativo (Alencar et al., 2023). A divulgação científica também possui impacto social relevante, ao promover a alfabetização científica e o engajamento público (Campani, 2023), além de contribuir para o desenvolvimento social por meio da disseminação do conhecimento (González-Vázquez, 2024).

Por fim, a contextualização histórica da ciência contribui para a compreensão do conhecimento científico como um processo humano e social. Esse eixo favorece a conexão entre conceitos e aplicações do mundo real, promovendo maior engajamento dos estudantes e fortalecendo a aprendizagem significativa (Silva et al., 2020). Ademais, ao evidenciar a evolução dos conceitos científicos, essa abordagem estimula o pensamento crítico e enriquece o processo educativo no ensino médio e técnico (Pereira et al., 2017).

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A presente pesquisa caracteriza-se como aplicada, com abordagem mista (qualitativa e quantitativa), sendo desenvolvida no Instituto Federal da Paraíba – Campus João Pessoa, com estudantes do último ano dos cursos técnicos integrados em Eletrotécnica e Eletrônica. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFPB (parecer nº 7.113.744), garantindo os procedimentos éticos. A escolha da instituição deve-se à sua relevância na Rede Federal e à adequação de seu perfil aos objetivos da pesquisa.

O Produto Educacional consistiu em um e-book interativo organizado em módulos temáticos, abordando desde aspectos históricos da radioastronomia até conceitos introdutórios, funcionamento de radiotelescópios, projetos internacionais e o contexto do projeto BINGO. O material foi desenvolvido com ferramentas acessíveis, como Canva e PowerPoint, incorporando recursos como textos, infográficos, animações e links, visando linguagem acessível e potencial de replicação.

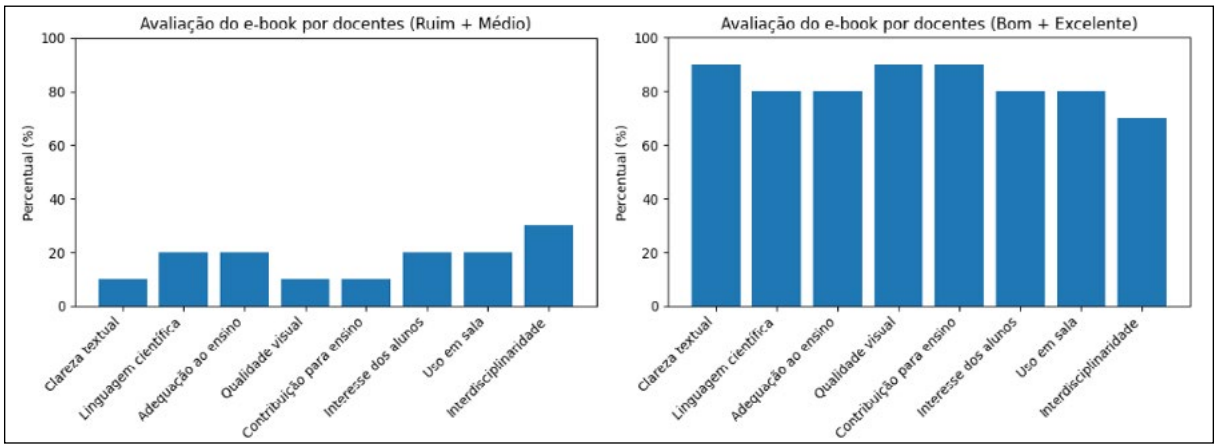
A validação ocorreu em duas etapas: técnica, com docentes de Física e profissionais de Engenharia, e pedagógica, com professores da Educação Profissional, considerando critérios como clareza, precisão e aplicabilidade. Após ajustes, o material foi aplicado com acompanhamento docente.

A coleta de dados envolveu três instrumentos: questionário para docentes, pré-teste e pós-teste com estudantes. Os dados quantitativos foram analisados por estatística descritiva e os qualitativos por análise de conteúdo, permitindo avaliar os impactos do material e orientar seu aprimoramento.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A avaliação do e-book por 10 docentes indicou uma recepção majoritariamente positiva, embora com apontamentos para aprimoramento. Os critérios analisados — clareza textual, linguagem científica, adequação ao ensino médio técnico, qualidade visual, contribuição para o ensino, potencial de interesse, uso em sala de aula e interdisciplinaridade — foram avaliados em uma escala de quatro níveis: ruim, médio, bom e excelente, conforme apresentado nas Figuras 1 e 2.

Figura 1: Avaliação do e-book



Fonte: Autoria Própria.

No que se refere à clareza textual, 90% dos docentes avaliaram o material como bom ou excelente (50% excelente e 40% bom), enquanto 10% o classificaram como médio, indicando pequenos ajustes necessários. A linguagem científica apresentou 80% de avaliações positivas (30% excelente e 50% bom) e 20% como médio, sugerindo a necessidade de refinamentos pontuais. A adequação ao ensino médio técnico também alcançou 80% entre bom e excelente (40% excelente e 40% bom), com 20% como médio. A qualidade visual destacou-se, com 90% de aprovação (60% excelente e 30% bom) e 10% médio. Quanto à contribuição para o ensino, 90% dos docentes indicaram avaliações positivas (50% excelente e 40% bom), enquanto 10% apontaram contribuição moderada. O potencial de despertar interesse e o uso em sala de aula obtiveram 80% de avaliações entre bom e excelente (30% excelente e 50% bom; 40% excelente e 40% bom, respectivamente), com 20% como médio em ambos os casos. Por fim, a interdisciplinaridade apresentou maior variação, com 70% de avaliações positivas (20% excelente e 50% bom) e 30% como médio, indicando maior margem para aprimoramento.

As principais sugestões dos docentes incluíram a inserção de um glossário de termos, ampliação de recursos visuais e ajustes na linguagem científica. Assim, os resultados demonstram que o e-book possui bom potencial pedagógico e aceitação entre os avaliadores, ao mesmo tempo em que indicam caminhos para seu aperfeiçoamento.

5 CONCLUSÕES

A pesquisa teve como objetivo desenvolver e validar um e-book como produto educacional para introdução da radioastronomia na Educação Profissional e Tecnológica. Os resultados indicaram boa aceitação pelos docentes, com destaque para clareza, qualidade visual e contribuição para o ensino, evidenciando seu potencial didático. Aspectos como interdisciplinaridade e linguagem científica indicaram necessidade de ajustes. Conclui-se que o e-book é uma ferramenta promissora para estimular o interesse

dos estudantes e favorecer uma aprendizagem mais significativa. Produtos educacionais como este podem contribuir para uma educação mais humana, crítica e significativa, alinhada aos princípios do Ensino Médio Integrado e da formação profissional cidadã.

Referências bibliográficas:

ALENCAR, N. L.; LOBÃO, M. S. P.; MORAIS, A. F. de. Ensino médio integrado e a pesquisa como princípio pedagógico na educação profissional e tecnológica. *Revista Ensino Interdisciplinar*, v. 9, n. 29, p. 84–94, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.21920/recei720239298494.

CAMPANI, D. Scientific Dissemination Practices in Basic Education. *SFU Educational Review*, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.21810/sfuer.v15i1.6163.

DERMAN, S. Need a Classroom Stimulus? Introduce Radio Astronomy. *The Physics Teacher*, v. 48, n. 4, p. 251–255, 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1119/1.3361996.

GONZÁLEZ-VÁZQUEZ, I. State of the art on the importance of research and knowledge dissemination in scientific journals. *Revista de Formación de Recursos Humanos*, v. 10, n. 25, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.35429/jhrt.2024.10.25.1.6.

MOREIRA, Marco Antônio. *Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares*. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

PEREIRA, N. V.; OLIVEIRA, T. I.; BOGHI, C.; SCHIMIGUEL, J.; SHITSUKA, D. M. História da física: uma proposta de ensino a partir da evolução de suas ideias. *Research, Society and Development*, v. 4, n. 4, p. 251–269, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.17648/RSD-V4I4.93.

RADIO ASTRONOMY. Cambridge: Cambridge University Press, 2023. p. 211–222. Disponível em: https://doi.org/10.1017/9781009279727.013.

RADIO ASTRONOMY. In: *Cambridge University Press eBooks*. Cambridge: Cambridge University Press, 2022. p. 37–53. Disponível em: https://doi.org/10.1017/9781009023368.004.

SILVA, J. C. da R. da; ROSA, C. T. W. da; CORTEZ, J. The contextualization of science teaching: overview. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 7, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.33448/RSD-V9I7.4911.

WOAN, G. Radio Astronomy from Space. *Encyclopedia of Geomagnetism and Paleomagnetism*, v. 30, p. 325, 2011. Disponível em: https://ui.adsabs.harvard.edu/abs/2011EcGou..30..325W/abstract.

XAVIER, J. L. de A.; GONÇALVES, C. B. A relação entre a divulgação científica e a escola. *Areté*, v. 7, n. 14, p. 182–189, 2015. Disponível em: http://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/download/135/133.

OCULTO AOS OLHOS, FUNDAMENTAL À FORMAÇÃO: RADIAÇÕES E FÍSICA MODERNA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

OCULTO A LOS OJOS, FUNDAMENTAL PARA LA FORMACIÓN: RADIACIONES Y FÍSICA MODERNA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA INTEGRADA

Palavras-chave: Física moderna, Ensino de Física, EPT

Palabras-clave: Física Moderna, Enseñanza de la Física

Categoria (item 3.3) – Simpósio Temático (item 4.0)

Allysson Macário de Araújo Caldas[1]

Allan Giuseppe de Araújo Caldas[2]

Luis Gomes de Moura Neto[3]

Ellen Nunes Amâncio[4]

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Física Moderna na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) enfrenta desafios históricos, especialmente no que se refere à abstração conceitual e à dificuldade de articulação com o cotidiano dos estudantes. Conteúdos como relatividade e mecânica quântica frequentemente são abordados de forma superficial ou descontextualizada, comprometendo a aprendizagem significativa. Conforme argumenta Moreira (2017), a Física Moderna representa um dos maiores desafios para o ensino dessa disciplina, devido à complexidade conceitual e à distância entre os temas e a vivência cotidiana dos alunos.

Diante desse cenário, a presente pesquisa teve como objetivo central desenvolver, aplicar e validar um e-book interativo sobre Física Moderna contextualizada à Radiologia, como Produto Educacional voltado para o ensino de Física nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio da Rede Federal. Para alcançar essa meta, foram delineados objetivos específicos que orientaram cada etapa da construção do material.

1 Doutor em Engenharia Mecânica (UFPB). Físico no IFPB. allysson.caldas@ifpb.edu.br

2 Doutor em Engenharia Mecânica (UFPB). Físico no IFPB. allan.caldas@ifpb.edu.br

3 Doutor em Biotecnologia (RENORBIO) pela UFCE. luis.moura@ifpb.edu.br

4 Graduanda em Engenharia Elétrica (IFPB). amancio.ellen@academico.ifpb.edu.br

Inicialmente, buscou-se identificar, por meio de levantamento bibliográfico e diagnóstico inicial com os estudantes, as principais dificuldades enfrentadas no aprendizado de Física Moderna no contexto da EPT. A partir desse diagnóstico, procedeu-se à seleção e organização dos conteúdos de Física Moderna articuláveis com os saberes técnicos da Radiologia, priorizando tópicos como radioatividade, radiações ionizantes, interação da radiação com a matéria biológica e princípios físicos da formação de imagens diagnósticas.

Com os conteúdos definidos, estruturou-se o e-book em módulos temáticos, adotando linguagem acessível, recursos multimídia (infográficos, animações, links para vídeos) e estudos de caso inspirados na prática profissional da Radiologia. Antes da aplicação com os alunos, o material foi submetido à validação técnica e pedagógica por especialistas – docentes de Física e profissionais da Radiologia – que avaliaram precisão conceitual, clareza, adequação ao público-alvo e potencial interdisciplinar. Na sequência, realizou-se a aplicação experimental do e-book junto a estudantes do último ano dos cursos técnicos integrados em Eletrotécnica e Eletrônica do Instituto Federal da Paraíba – Campus João Pessoa. Por fim, buscou-se avaliar os efeitos do uso do material na aprendizagem, no interesse e na percepção dos estudantes sobre a relação entre Física e prática profissional, por meio de questionários aplicados antes e depois da intervenção, além de um questionário específico para os docentes.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A construção do e-book interativo que articula Física Moderna e Radiologia fundamenta-se em três eixos teóricos principais: a aprendizagem significativa, os princípios da Educação Profissional Integrada e a interdisciplinaridade. O primeiro eixo baseia-se na teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel, conforme difundida por Moreira (2011), segundo a qual a aprendizagem ocorre quando novos conceitos se ancoram em conhecimentos prévios do estudante, os subsunçores. No contexto da pesquisa, os alunos de cursos técnicos já possuem vivências relacionadas à saúde e à tecnologia, o que facilita a compreensão de fenômenos da Física Moderna, como radioatividade e interação da radiação com a matéria. Moreira (2011) defende que o ensino de Física não deve se limitar a fórmulas abstratas, mas sim estabelecer conexões com o mundo vivido pelo aluno. O e-book, ao utilizar exemplos da Radiologia – como a formação de imagens por raios X –, busca exatamente essa ancoragem conceitual.

O segundo eixo fundamenta-se nos princípios da Educação Profissional Integrada, conforme proposto por Ramos (2014) e Moura (2014), que defendem a superação da dualidade entre formação geral e técnica, articulando ciência, trabalho, tecnologia e cultura, com o trabalho como princípio educativo. Ramos (2014) enfatiza que a formação integrada exige que os conteúdos científicos sejam ensinados em estreita relação com as práticas sociais e produtivas. O e-book alinha-se a essa concepção ao aproximar a

Física Moderna das atividades da Radiologia, mostrando como conceitos teóricos se materializam em procedimentos técnicos e decisões profissionais. O terceiro eixo é a interdisciplinaridade, entendida como integração efetiva entre diferentes áreas do saber. Moura (2014) argumenta que a interdisciplinaridade na EPT rompe com a fragmentação curricular e permite uma visão mais ampla da realidade. No e-book, essa integração ocorre entre a Física, a Biologia (efeitos biológicos das radiações), a Química (processos de ionização) e as ciências da saúde (diagnóstico por imagem), convidando o estudante a perceber as múltiplas dimensões de um mesmo fenômeno.

Além desses eixos, a proposta apoia-se na crítica de Moreira (2017) ao ensino tradicional da Física Moderna, frequentemente relegada a um papel secundário e descontextualizado no currículo. A Radiologia é apresentada como campo fértil para a contextualização, pois seus equipamentos e procedimentos são concretos e familiares aos estudantes. Temas como meia-vida, efeito fotoelétrico e atenuação de raios X ganham novo sentido quando discutidos a partir de problemas reais da prática radiológica. Por fim, a opção pelo formato de e-book interativo encontra respaldo na literatura sobre tecnologias digitais na educação, que aponta maior engajamento e autonomia dos estudantes com materiais que combinam texto, imagem, animação e links externos. Dessa forma, a fundamentação teórica sustenta a relevância e a coerência do Produto Educacional desenvolvido.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A presente pesquisa é de natureza aplicada e adota uma abordagem mista, qualitativa e quantitativa, tendo sido realizada no Instituto Federal da Paraíba – Campus João Pessoa, com alunos do último ano dos cursos técnicos integrados em Eletrotécnica e Eletrônica. O estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do IFPB e aprovado sob o parecer nº 7.113.744, garantindo os procedimentos éticos relativos à participação de seres humanos. A escolha da instituição justifica-se pela sua relevância na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, bem como pela adequação de sua infraestrutura e perfil discente aos objetivos da pesquisa.

O desenvolvimento do Produto Educacional consistiu na elaboração de um e-book interativo estruturado em cinco módulos temáticos: introdução à Física Moderna, fundamentos físicos da Radiologia, radiações e matéria biológica, imagem diagnóstica e equipamentos, e ética e segurança em radiações ionizantes. O material foi produzido com ferramentas digitais acessíveis, como Canva, PowerPoint e Genially, incorporando textos explicativos, infográficos, animações, links para vídeos e estudos de caso inspirados na prática profissional da Radiologia. Essa estruturação buscou assegurar linguagem acessível, navegabilidade e potencial de replicação por outros docentes.

O processo de validação do e-book ocorreu em duas etapas. Primeiramente, a validação técnica foi conduzida por profissionais da Radiologia e docentes de Física, que

avaliaram a precisão conceitual, a clareza da linguagem e a pertinência dos exemplos utilizados. Em seguida, a validação pedagógica foi realizada por professores da Educação Profissional Técnica, com foco na aplicabilidade didática, no alinhamento ao Projeto Pedagógico do Curso e na adequação ao público-alvo. As sugestões dos avaliadores foram incorporadas à versão final do material, que posteriormente foi aplicado experimentalmente ao longo de três semanas, com acompanhamento do pesquisador e do professor regente.

Para a coleta de dados, foram aplicados três questionários estruturados: um direcionado aos docentes para avaliação do e-book, um pré-teste aplicado aos estudantes antes da intervenção e um pós-teste após a utilização do material. Os dados quantitativos foram analisados por meio de estatística descritiva, enquanto os dados qualitativos, oriundos de perguntas abertas, foram submetidos à técnica de análise de conteúdo conforme Bardin (2016). Essa articulação metodológica permitiu mensurar os efeitos da intervenção no desempenho e na percepção dos alunos, bem como reunir subsídios para o aperfeiçoamento contínuo do Produto Educacional.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A avaliação do e-book por 13 docentes revelou alta aprovação. Mais de 92% dos avaliadores classificaram a clareza textual como excelente ou boa, e 76,9% consideraram o conteúdo totalmente adequado ao ensino médio técnico. A qualidade visual foi excelente para 84,6% dos respondentes, e 92,3% afirmaram que o material contribui significativamente para o ensino de Física Moderna, com o mesmo percentual declarando que o recomendaria a outros professores.

Quanto ao potencial pedagógico, 69,2% dos docentes consideraram que o e-book tem potencial muito alto para despertar o interesse dos alunos, e 76,9% afirmaram que ele possui alto potencial para uso em sala de aula. A linguagem científica foi avaliada como muito adequada ou adequada por mais de 75% dos participantes, enquanto a interdisciplinaridade foi percebida de forma moderada por 53,8% e claramente favorecida por 38,5%, sugerindo espaço para aprimoramento.

As sugestões dos docentes incluíram a inserção de glossário, ampliação de recursos visuais e correções pontuais de símbolos científicos. Já os alunos apresentaram conhecimento prévio limitado: apenas 36% conheciam bem a Teoria da Relatividade, embora 91% já tivessem ouvido falar em Mecânica Quântica, evidenciando a necessidade de materiais contextuais como o e-book proposto.

5 CONCLUSÕES

O Produto Educacional desenvolvido – e-book interativo sobre Física Moderna contextualizada à Radiologia – mostrou-se válido, relevante e de alta qualidade pedagógica, conforme demonstrado pelos índices de aprovação obtidos na avaliação dos

docentes. Os percentuais superiores a 90% em critérios como clareza textual, contribuição para o ensino de Física e recomendação do material evidenciam que o e-book cumpre seu papel de recurso didático inovador no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica. A qualidade visual e a adequação ao público-alvo também foram amplamente reconhecidas, consolidando o potencial do material para uso em sala de aula.

Os resultados indicam que a articulação entre a Física Moderna e a Radiologia, por meio de uma abordagem interdisciplinar e contextualizada, favorece a aprendizagem significativa e aproxima o conhecimento científico da prática profissional dos estudantes. As sugestões de melhoria apontadas pelos docentes – como a inserção de glossário, a ampliação de recursos visuais e correções pontuais – demonstram que o material é passível de aperfeiçoamento contínuo, o que fortalece sua legitimidade e relevância educacional.

Recomenda-se, portanto, que o e-book seja disponibilizado em repositórios institucionais e submetido a novas aplicações em diferentes contextos da Rede Federal, a fim de consolidar sua contribuição para o ensino de Física Moderna. A pesquisa reafirma que avaliar é um ato político e pedagógico, e que produtos educacionais como este podem contribuir para uma educação mais humana, crítica e significativa, alinhada aos princípios do Ensino Médio Integrado e da formação profissional cidadã.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2008.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares**. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

MOREIRA, M. A. **Grandes desafios para o ensino da Física na educação contemporânea**. Porto Alegre: UFRGS, 2017.

PRÁCTICAS FORMATIVAS EN COOPERATIVAS DE VIVIENDA: ARTICULACIÓN ENTRE EDUCACIÓN TÉCNICA Y AUTOGESTIÓN EN URUGUAY

Palabras clave: educación técnica; cooperativismo; aprendizaje situado; vivienda social; formación profesional.

Jorge Bruzzese[1]

El presente trabajo analiza las prácticas formativas desarrolladas por estudiantes del Instituto de Enseñanza de la Construcción (IEC) de la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU), en el marco del convenio con la Federación Uruguaya de Cooperativas de Vivienda por Ayuda Mutua (FUCVAM). Estas prácticas se desarrollan en cooperativas de vivienda por ayuda mutua, donde los estudiantes participan activamente en procesos constructivos reales junto a cooperativistas, en un contexto de aprendizaje situado.

La Federación Uruguaya de Cooperativas de Vivienda por Ayuda Mutua (FUCVAM), fundada en 1970, constituye una organización de referencia en América Latina en materia de producción social del hábitat. Su modelo se basa en principios de ayuda mutua, autogestión y propiedad colectiva, promoviendo no solo el acceso a la vivienda, sino también procesos de actividad social y formación ciudadana.

El problema que da origen a este trabajo radica en la persistencia de modelos educativos tradicionales que separan la enseñanza teórica de la práctica profesional. Esta fragmentación limita la formación integral de los estudiantes, especialmente en áreas técnicas como la construcción. En este sentido, el objeto de estudio lo constituyen las prácticas educativas desarrolladas en contextos reales de obra, entendidas como estrategias pedagógicas que permiten articular conocimientos, habilidades y actitudes en situaciones concretas.

Objetivo central y objetivos secundarios

El objetivo central de este trabajo es analizar el impacto de las prácticas formativas en cooperativas de vivienda en la formación técnica, social y profesional de los estudiantes.

Como objetivos específicos se plantean:

- Evaluar los aprendizajes adquiridos en contextos reales de obra.
- Identificar las competencias técnicas y transversales desarrolladas.
- Analizar los beneficios institucionales y sociales derivados del convenio.

1 Profesor Arquitecto.

- Examinar la articulación entre distintos niveles educativos dentro del área de la construcción.

Referencial teórico y procedimientos metodológicos

El marco teórico se sustenta en el enfoque de aprendizaje experiencial desarrollado por Kolb (1984), que plantea que el conocimiento se construye a partir de la experiencia directa. Asimismo, se incorporan aportes de la pedagogía crítica de Freire (1970), que promueve una educación transformadora, vinculada con la realidad social de los estudiantes.

También se retoman los aportes del aprendizaje situado, que destacan la importancia del contexto en los procesos educativos, así como enfoques de aprendizaje colaborativo, que valoran el trabajo colectivo como herramienta fundamental en la construcción del conocimiento.

Las experiencias analizadas comprenden distintos niveles educativos, incluyendo educación media (Bachilleratos Tecnológicos Profesionales - BTP), educación terciaria (tecnicaturas en construcción con énfasis en arquitectura y sistemas de obra seca) y capacitaciones específicas. Esto genera un impacto transversal en la formación de estudiantes de distintas trayectorias dentro del área.

Desde el punto de vista metodológico, se adopta un enfoque cualitativo, basado en la observación directa de las prácticas en obra, el registro sistemático de actividades y el análisis de las experiencias desarrolladas. Asimismo, la metodología incluye la organización de charlas, talleres y actividades integradas entre diferentes áreas y niveles educativos, promoviendo la participación activa de toda la comunidad educativa.

Principales datos y discusión

Las prácticas desarrolladas permiten a los estudiantes participar en diversas etapas del proceso constructivo, incluyendo tareas como limpieza de obra, apoyo en hormigonados, colocación de revestimientos, ejecución de sistemas constructivos tradicionales y en seco, así como la interpretación y análisis de proyectos arquitectónicos.

En muchos casos, estas instancias representan el primer contacto directo de los estudiantes con el ámbito laboral, lo que genera un impacto significativo en su formación. El trabajo en cooperativas introduce además una dimensión social y colectiva que enriquece la experiencia educativa.

Los resultados evidencian el desarrollo de competencias técnicas específicas, así como habilidades transversales tales como el trabajo en equipo, la responsabilidad, la comunicación y la adaptación a contextos reales. Asimismo, se fortalece el vínculo entre la institución educativa, generando beneficios mutuos.

Síntesis de las consideraciones finales

Las prácticas formativas en cooperativas de vivienda constituyen una herramienta pedagógica de alto valor, que permite superar la dicotomía entre teoría y práctica. Estas experiencias favorecen un aprendizaje significativo, contextualizado y socialmente comprometido.

El convenio entre UTU y FUCVAM se presenta como una estrategia innovadora que articula educación, trabajo y educación, contribuyendo a la formación integral de los estudiantes y al fortalecimiento de la producción social del hábitat.

Referencias bibliográficas

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. Prentice Hall.

FUCVAM. (2020). https://www.fucvam.org.uy

Uruguay. (1968). *Ley N.º 13.728*.

Eisenschmidt, A. (2015). *Cooperativas de vivienda*. Trilce.

XENOFOBIA: HQs COMO INSTRUMENTOS DE CONSCIENTIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

XENOFOBIA: LAS HISTORIETAS COMO INSTRUMENTOS DE CONCIENCIACIÓN EN LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA

Palavras-chave: xenofobia, história em quadrinho, educação profissional e tecnológica

Palabras-clave: xenofobia, historietas, educación profesional y tecnológica

Categoria (Produto Educacional) – Simpósio Temático (Análise de experiência e Prática em EPT)

José Ricardo Gonçalves da Costa[1]

Marta Helena Blank Tessmann[2]

Introdução

O Produto Educacional aqui apresentado é um e-book, resultado de uma pesquisa de mestrado cujo tema foi "Histórias em quadrinhos como recurso pedagógico contra a xenofobia e o preconceito linguístico". A finalidade deste produto é motivar o pensamento crítico dos estudantes a respeito do sujeito nordestino brasileiro, utilizando-se das HQs como recurso pedagógico para esta motivação. O circuito foi dividido em 4 oficinas (uma hora cada): uma roda de conversa sobre xenofobia e preconceito linguístico; uma apresentação oral sobre quadrinhos e preconceito; uma aula sobre técnicas de quadrinização; e a criação das HQS por parte do alunado. A aplicação deste produto na EPT é necessária devido ao uso da língua portuguesa como meio de depreciação do sujeito nordestino, a necessidade de formar-se cidadãos que reflitam e passem a execrar quaisquer formas de preconceito velado, entre outros fatores. As HQs oferecem aos leitores grandes histórias relacionadas ao preconceito no geral. De X-men à Turma da Mônica, há personagens que buscam a solução para este problema, e os alunos podem refletir criticamente a partir desta leitura. Os estudantes ainda tem a oportunidade de criar suas próprias HQs, com o intuito de colocar em prática o que aprenderam no circuito destas oficinas. Este produto pode ser desenvolvido por outros profissionais da educação que queiram trazer esta reflexão aos seus alunos.

1 Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFSul). Graduado e Licenciado em Letras (FUNESO-UNESF). Professor na Educação Básica (Município de Gravataí) e tutor/ mediador pedagógico na Faculdade QI. (stfan1984@gmail.com)

2 Doutora e Mestre em Letras (UCPel). Professora Ebtt no IFSul. Professora Permanente do Mestrado ProfEPT. (martatessmann@ifsul.edu.br)

Referencial Teórico

Cidadania inclui o direito de ser negro, índio, homossexual, mulher, sem ser discriminado (Dimenstein, 2003). Nesta simples defesa de seres humanos excluídos de alguma forma, também deve ser incluído o sujeito nordestino que sofre preconceito e ataques xenofóbicos.

Por exemplo, em 1922, com a ideia de Nacionalismo, sentiu-se a necessidade de conhecer todas as regiões do Brasil, e suas particularidades regionais, ou seja, de cada região; inclusive o Nordeste (Albuquerque Júnior, 2011). Neste processo, houve relatos de estranhamento, inclusive depreciação por parte da mídia e das artes. Vinculou-se o nordestino à personagens que fazem rir.

Existia uma dicotomia referente ao que se entendia como Nordeste e São Paulo. Alguns pesquisadores viam São Paulo como muito mais que um centro urbano-industrial. Para eles, era o centro cultural brasileiro. Pensavam o Nordeste como área rural apenas, negligenciada artisticamente e cientificamente, de acordo com Albuquerque Júnior (2011). Nessa época já se via uma mobilização que tinha o intuito de vincular a região à contextos negativos, mostrando os nordestinos como um povo atrasado com relação ao resto do país. Um sujeito que fazia parte de uma minoria racial (Maior, 1985).

Entre todos os preconceitos vivenciados pelo Nordestino, existe um que fere sua identidade como Brasileiro. O preconceito linguístico é um meio de depreciar, muitas vezes veladamente, uma pessoa que não faz parte do seu meio natural. Como define Marcos Bagno:

> O preconceito linguístico se baseia na crença de que só existe, como vimos no mito n° 1, uma única língua portuguesa digna desse nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários. Qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, pela ótica do preconceito linguístico, "errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente", e não é raro a gente ouvir que isso não é português (BAGNO, 2015, p. 64).

Pronunciar tais palavras para um falante da língua em questão é crueldade, pois este falante se utiliza desta ferramenta desde criança para se comunicar com o mundo ao seu redor e com seus entes queridos. Mas acabar com este mal não é tarefa fácil. Bagno ainda diz que:

> Não podemos ter a ilusão de querer acabar com ele de uma hora para outra, porque isso só será possível quando houver uma transformação radical do tipo de sociedade em que estamos inseridos, que é uma sociedade que, para existir, precisa da discriminação de tudo o que é diferente, da exclusão da maioria em benefício de uma pequena minoria, da existência de mecanismos de controle, dominação e marginalização (BAGNO, 2015, p. 196).

Esta dominação e marginalização também estão presentes nas escolas. Cabe aos professores e à equipe diretiva criarem oportunidades para a prática reflexiva da língua por parte do alunado. Mostrar que a língua, um bem que é "útil e vantajoso" (Terra, 1997, p.9), acompanha as mudanças de uma sociedade e que evolui com a mesma. Entender que há variações linguísticas e que se prender a uma norma arcaica apenas não é saudável.

Como defende Irandé Antunes (2003), quando diz que o recurso à pragmática deve ser uma constante, para "se poder aprender a língua que, de fato, acontece, na imensa heterogeneidade de seus usos e de suas formas" (p.151). Não é necessário pensar muito, pois exemplos reais destas variações podem ser notados facilmente. A autora mostra como as mesmas variações podem se mostrar:

> Desconcertante, às vezes; "bem comportada", em outras; mais formal, mais informal, aqui e ali; enfim, de todos os jeitos e com muitas caras, sujeita à imprevisibilidade, pois é a voz de todos, em toda parte (ANTUNES, 2003, p. 151).

Partindo destes exemplos da autora, vê-se que o cidadão comum merece saber mais sobre sua língua e tomá-la como ferramenta em busca da própria identidade. Sempre lembrando o fato que este preconceito não é inocente, trazendo uma carga significativa por trás do mesmo. Para entender melhor, podemos voltar ao Bagno, na sua novela sócio-linguística, "A língua de Eulália" e comentar sobre a fala da personagem Irene:

> No Brasil (...) não se fala "uma só língua portuguesa". Fala-se um certo número de variedades de português, das quais algumas chegaram ao posto de norma-padrão por motivos que não são de ordem linguística, mas histórica, econômica, social e cultural (BAGNO, 2011, p. 28).

A norma padrão é elitizada e não se deve admitir que os mais favorecidos transformem "...tudo isso numa arma, num arame farpado, numa cerca eletrificada ou em qualquer outro tipo de instrumento autoritário de repressão e de exclusão social" (Bagno, 2009, p.29). Seria apenas mais um elemento a favor da mesma elite dominante.

Metodologia

Este produto educacional sugere um circuito de oficinas com duração de 4 horas, para a discussão da questão da xenofobia e do preconceito linguístico. A aplicação deste PE aconteceu em uma turma do curso de Magistério em uma cidade no sul do Rio Grande do Sul.

Primeiramente houve uma roda de conversa, com o pesquisador e com os estudantes sobre os temas abordados. Após a roda de conversa, os alunos tiveram uma aula sobre quadrinhos e como os quadrinhos discutem a questão do preconceito, com vários exemplos: X-men, Persépolis, Turma da Mônica, entre outros.

Em um segundo momento, os alunos foram orientados quanto à arte da quadrinização, criação de roteiro, distribuição dos balões de diálogo entre os personagens, uso do software "Hagaquê" e do aplicativo "Criador da página comic", entre outros temas. Ainda participaram de uma disputa online nas plataformas de ensino "Kahoot" e "Socrative".

O último momento teve duração de uma hora. Neste encontro, o alunado criou sua própria HQ, em grupos, discutindo o preconceito linguístico e a xenofobia. Os discentes ficaram à vontade para escolher entre os dois temas.

Ao final do circuito, todos tiveram a oportunidade de comentar o que foi desenvolvido nas quatro horas da oficina e como desenvolveram suas respectivas HQs. Os alunos que participaram das oficinas responderam ao questionário em uma data posterior, indicada pelo pesquisador.

Resultados e considerações finais

Ao analisar as respostas do questionário, a grande maioria dos alunos mostraram que se sensibilizaram e agora estão conscientes quanto ao problema da xenofobia e preconceito linguístico.

Muito do referencial teórico do corpus desta dissertação foi confirmado pelos respondentes desta pesquisa. Pensar que alunos, de um curso que forma professores, e professores de um Instituto que prega uma educação omnilateral vivenciam de alguma forma a xenofobia e outros tipos de preconceito, mostra a urgência de projetos que apresentem instrumentos de intervenção como foi este ci

Com este trabalho espera-se contribuir para uma educação libertária, que forme o sujeito aluno omnilateralmente. Um sujeito crítico e reflexivo a respeito da sociedade em que vive. Reflexivo no sentido de pensar e agir de alguma forma, com o intuito de mudar a realidade a qual está inserido. Descobrir-se como um sujeito agente numa sociedade capitalista e fazer a sua parte como cidadão do mundo. Um mundo cada vez mais intolerante quanto ao diferente.

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. de. **A invenção do nordeste e outras artes**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália**. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2011

BAGNO, Marcos. Não é errado falar assim – em defesa do português brasileiro. SãoPaulo: Parábola, 2009.

BAGNO, Marcos.**Preconceito Linguístico**. 56. ed. São Paulo: Parábola editorial, 2015.

DIMENSTEIN, Gilberto. **O cidadão de papel: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil**. 20.ed. São Paulo: Ática, 2003.

MAIOR, Laércio Souto. **São os nordestinos uma minoria racial?** Londrina: Livraria Arles Editora, 1985.

Produto Educacional

Direitos Humanos e EPT

ISBN 978-85-8167-372-1

GUIA PARA ACESSIBILIDADE AOS PROCESSOS ELETRÔNICOS: ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAVISUAL OU BAIXAVISÃO DO IFG–CÂMPUS GOIÂNIA

GUÍA DE ACCESIBILIDAD PARA LOS PROCESOS ELECTRÓNICOS: ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL O BAJA VISIÓN DEL IFG – CAMPUS GOIÂNIA

Palavras-chave: Acessibilidade; Inclusão; Deficiência

Palabras-clave: Accesibilidad; Inclusión; Discapacidad

Categoria (Produto Educacional) – Simpósio Temático (Direitos Humanos e EPT)

Daniela Cristina Borges e Silva [1]

Dayanna Pereira dos Santos [2]

INTRODUÇÃO

O *Guia para Acessibilidade aos Processos Eletrônicos: Estudantes com Deficiência Visual ou Baixa Visão do IFG – Câmpus Goiânia* constitui resultado da pesquisa intitulada *Entre acessos e processos: a inclusão da pessoa com deficiência visual no IFG – Câmpus Goiânia*. Assim, o tema centra-se na acessibilidade comunicacional como direito fundamental à educação e à informação para estudantes com deficiência visual (DV) ou baixa visão na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), especificamente no Instituto Federal de Goiás (IFG) – Câmpus Goiânia. Neste contexto, o referencial teórico fundamenta-se na multidimensionalidade da acessibilidade por Sassaki (2005, p. 23), com dimensões arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal, recepcionadas na Lei n.º 10.098/2000 (alterada pela Lei n.º 13.146/2015), que define acessibilidade como "possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de informação e comunicação" (BRASIL, 2015).

METODOLOGIA

O *Guia para Acessibilidade aos Processos Eletrônicos: Estudantes com Deficiência Visual ou Baixa Visão do IFG – Câmpus Goiânia* constitui produto educacional resultante

1 Pedagoga, bacharel em Direito e Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Goiás (IFG).

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Docente do Instituto Federal de Goiás (IFG), Câmpus Goiânia Oeste, e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do IFG

da pesquisa *Entre acessos e processos: a inclusão da pessoa com deficiência visual no IFG – Câmpus Goiânia*, de natureza qualitativa e integradora, conforme imagem abaixo:

Figura 01 - Arte da Capa do Produto Educacional (PE). Ilustração visual da capa do Produto Educacional elaborado, nas cores verde, laranja, azul e vermelha. Contém elementos gráficos representando o braille, o computador, o livro e tecnologia assistiva.



Assim, adotou-se abordagem bibliográfica, documental e empírica, conforme diretrizes e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFG. Inicialmente, procedeu-se à revisão bibliográfica sobre inclusão de pessoas com deficiência visual (DV), conceitos de acessibilidade (Sassaki, 2005) e direito à informação (BRASIL, 2008; Lei n.º 13.146/2015), consultando bases como Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Paralelamente, realizou-se pesquisa documental, analisando legislação nacional como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n.º 9.394/1996) e Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência (2009), além de normativos institucionais do Instituto Federal de Goiás (IFG) (Estatuto, Projeto Político-Pedagógico Institucional; PPPI e Plano de Desenvolvimento Institucional).

Posteriormente, coletaram-se dados empíricos por meio de entrevistas semiestruturadas com 07 estudantes com DV ou baixa visão dos cursos técnicos integrados e superior no IFG Câmpus Goiânia, indagando sobre as dificuldades enfrentadas no processo de inclusão, sobretudo, os relacionados a acessibilidade a tramitação de processos eletrônicos no Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) (https://suap.ifg.edu.br/accounts/login/). As entrevistas, gravadas com consentimento livre e esclarecido, foram transcritas e analisadas tematicamente (BARDIN, 2011).

A partir desses subsídios, elaborou-se o referido Produto Educacional (PE), que orienta procedimentos administrativos e acadêmicos no SUAP, em duas versões: digital caixa alta para baixa visão (ISBN: 978-650068504-6); e Braille (ISBN: 978-65-0068254-0), produzido em parceria com Centro Brasileiro de Reabilitação e Apoio ao Deficiente Visual de Goiás (CEBRAV) e Associação dos Deficientes Visuais de Goiás (ADVEG). A validação ocorreu via fichas avaliativas preenchidas pelos 07 discentes e responsáveis legais, examinando conteúdo, disposição informacional, formatação e sistemas de escrita (Braille/fonte ampliada). Portanto, o PE promove acessibilidade comunicacional, superando barreiras identificadas e alinhando-se ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT).

Desenvolvimento

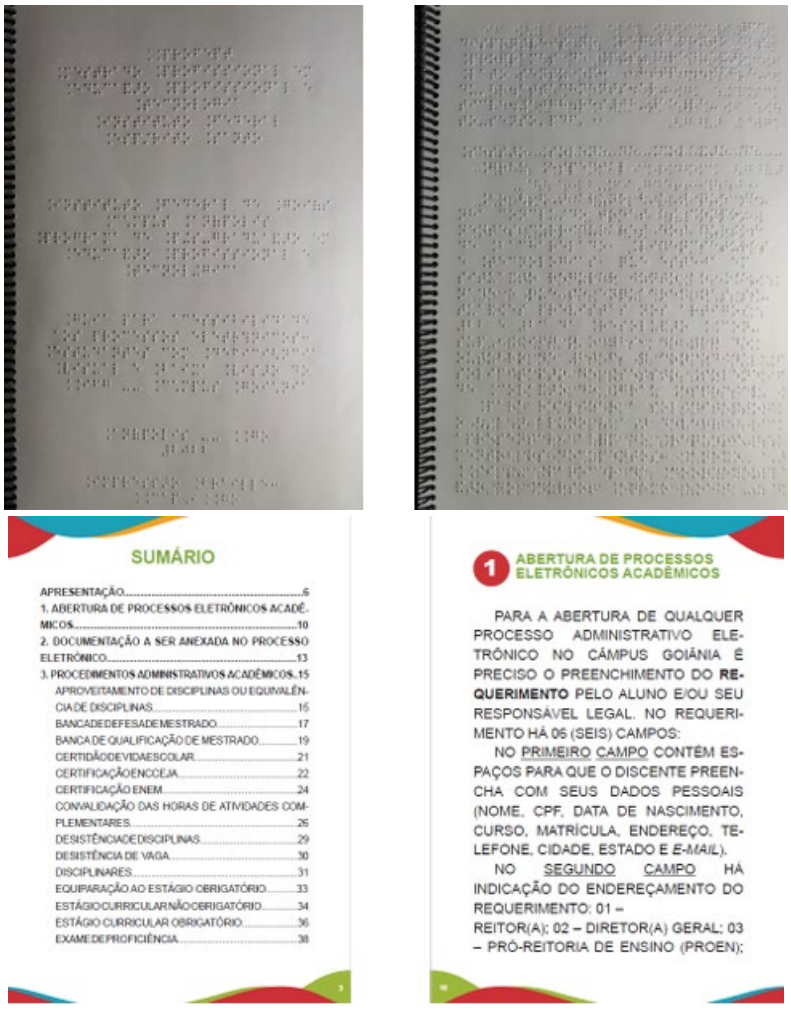
O *Guia para Acessibilidade aos Processos Eletrônicos: Estudantes com Deficiência Visual ou Baixa Visão do IFG – Câmpus Goiânia* emerge como instrumento de apoio ao estudante com deficiência, ancorando-se na multidimensionalidade da acessibilidade proposta por Sassaki (2005, p. 23), que transcende barreiras físicas para englobar dimensões arquitetônica, comunicacional (braille, caracteres ampliados, tecnologias assistivas), metodológica (adaptações curriculares), instrumental (recursos táteis), programática (normas inclusivas) e atitudinal (sensibilização contra estigmas). Essa abordagem holística democratiza o acesso à informação, promovendo autonomia e participação plena de estudantes com deficiência visual (DV) ou baixa visão na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), alinhando-se à legislação brasileira que consagra o direito à educação inclusiva e à informação.

Conforme a Lei n.º 10.098/2000, alterada pela Lei n.º 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), acessibilidade é "possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de informação e comunicação" (BRASIL, 2015), abrangendo serviços públicos como o SUAP. A LDB (Lei n.º 9.394/1996, art. 58) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) reforçam suporte especializado, incluindo braille e multimídia acessível, ecoando a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto n.º 6.949/2009). Assim, o Guia operacionaliza esses preceitos, transferindo adaptações do aluno para o sistema educacional (MANTOAN, 2015), fomentando equidade no IFG Câmpus Goiânia.

Resultado da pesquisa de mestrado *Entre acessos e processos: a inclusão da pessoa com deficiência visual no IFG – Câmpus Goiânia*, o Guia orienta procedimentos administrativos e acadêmicos no SUAP (https://suap.ifg.edu.br/accounts/login/). Sua estrutura compreende: Apresentação (contextualização e versões: digital – ISBN 978-65-00-68505-3; caixa alta para baixa visão – ISBN 978-650068504-6; Braille – ISBN 978-65-0068254-0, em parceria com CEBRAV e ADVEG); Abertura de

Processos Eletrônicos Acadêmicos (requerimento frente/verso, anexação em PDF de identificação); Documentação a ser Anexada (específica por processo); Procedimentos Administrativos Acadêmicos, detalhando fluxos como: Aproveitamento/Equivalência de Disciplinas: Histórico escolar e ementas; Certificação ENEM/Encceja: Boletim individual e requerimento; Visita Técnica: Ajuda de custo via PROAD, regulada por resolução específica; Colação de Grau: Solicitação coletiva ou individual, conforme CONSUP/IFG; Outros: Atividades Complementares, Mobilidade Acadêmica, Justificativa de Faltas, conforme imagem abaixo:

Figura 2- Versão do Produto Educacional impressa para pessoas com Baixa Visão. Duas representações da versão do Produto Educacional impressa para o público com baixa visão: fonte em caixa alta, tamanho 24 e versão impressa em Braille.



Encerram-se com Considerações Finais que trata da discussão sobre a importância da promoção de inclusão via acessibilidade informacional e das Referências, com o registro da legislação IFG, resoluções e decretos. Ressalta-se que o Guia cabe renovações e novas edições, pois os procedimentos não descartam futuras atualizações.

Referencias bibliográficas

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 ago. 2009.

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

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Alterada pela Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS. Portaria n.º 2085/2021 – Reitoria/IFG, de 27 de agosto de 2021. Institui o Escritório de Processos (Eproc).

SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

SILVA, D. C. B. e. Entre acessos e processos: a inclusão da pessoa com deficiência visual no IFG – Câmpus Goiânia. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Goiás, Anápolis, 2023.

Produto Educacional

Formação e Identidade dos Educadores da Educação Profissional Técnica e Tecnológica

ISBN 978-85-8167-372-1

PROTOCOLO DE ACOMPANHAMENTO INDIVIDUALIZADO: UMA ESTRATÉGIA PARA PROMOÇÃO DA PERMANÊNCIA E DO ÊXITO NA EJA/EPT

PROTOCOLO DE ACOMPAÑAMIENTO INDIVIDUALIZADO: UNA ESTRATEGIA PARA LA PROMOCIÓN DE LA PERMANENCIA Y EL ÉXITO EN LA EJA/EPT

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Permanência escolar; Evasão escolar; Educação Profissional e Tecnológica; Acompanhamento individualizado.

Palabras-clave: Educación de Jóvenes y Adultos; Permanencia escolar; Deserción escolar; Educación Profesional y Tecnológica; Acompañamiento individualizado.

Categoria Produto Educacional – Formação e Identidade dos Educadores da Educação Profissional Técnica e Tecnológica

Debora Gabriel de Melo[1]

Ricardo Antonio Rodrigues[2]

1. Introdução

Este trabalho foi realizado com o intuito de apresentar o Produto Educacional desenvolvido junto à pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica ofertado pelo *Campus* Jaguari do Instituto Federal Farroupilha, disponível no Portal Educapes no link: https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/1174744 .

A Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA/EPT) caracteriza-se por atender sujeitos cujas trajetórias escolares são frequentemente marcadas por interrupções, inserção precoce no mundo do trabalho e múltiplas vulnerabilidades sociais. No caso dos Institutos Federais é o público mais vulnerável atendido por nossas instituições. Também por isso, a evasão escolar constitui um dos principais desafios enfrentados pelas instituições de ensino, evidenciando a necessidade de estratégias institucionais que ultrapassem o acesso e garantam condições efetivas de permanência e êxito.

Diante disso, o presente trabalho tem como problema central compreender de que forma ações institucionais sistematizadas podem contribuir para a permanência dos

1 Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Instituto Federal Farroupilha Campus Jaguari. debora.melo@iffarroupilha.edu.br

2 Doutor em Filosofia (PUCRS). Professor no Mestrado ProfEPT IFFar Campus Jaguari ricardo.rodrigues@iffarroupilha.edu.br

estudantes da EJA/EPT. Como resposta a essa problemática, apresenta-se a elaboração e análise de um Produto Educacional no formato de um Protocolo de Acompanhamento Individualizado, desenvolvido no âmbito do Instituto Federal Farroupilha – Campus Jaguari. O objetivo geral do estudo consiste em promover a permanência e o êxito dos estudantes da EJA/EPT por meio da implementação de um processo sistemático e individualizado de acompanhamento.

Como objetivos específicos, destacam-se: identificar fatores de risco associados à evasão escolar; desenvolver estratégias de intervenção pedagógica e socioassistencial; articular a atuação da equipe multiprofissional; monitorar indicadores acadêmicos, como frequência e desempenho; e registrar e avaliar as ações desenvolvidas ao longo do acompanhamento.

2. Fundamentação Teórica/discussão

A fundamentação teórica ancora-se nas contribuições de Paulo Freire (1996), especialmente no conceito de "saber de experiência feito", que reconhece os conhecimentos construídos pelos sujeitos ao longo de suas trajetórias de vida, valorizando-os no processo educativo. Dialoga-se também com Miguel Arroyo (2017), ao compreender a EJA como um campo de direitos, e com Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos (2012), que discutem a formação integral e a articulação entre trabalho, ciência e cultura na educação profissional. Esses referenciais sustentam uma concepção de educação comprometida com a inclusão, a emancipação dos sujeitos e a superação das desigualdades sociais. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa aplicada, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-analítico, vinculada a um Mestrado Profissional. A construção do Produto Educacional fundamentou-se na análise do contexto institucional e das demandas relacionadas à permanência dos estudantes da EJA/EPT.

O protocolo foi concebido como uma resposta prática a essas demandas, sendo posteriormente submetido à validação por meio da avaliação de percepção dos participantes da pesquisa. A validação ocorreu mediante a aplicação de um instrumento estruturado em formulário eletrônico, contendo questões objetivas organizadas em escala Likert e questões abertas, que possibilitaram a manifestação livre dos participantes. Os resultados evidenciaram elevado nível de aceitação do produto, com índice de aprovação próximo a 100%, indicando sua relevância e aplicabilidade no contexto institucional. As respostas qualitativas destacaram aspectos como a clareza da linguagem, a organização do material, a pertinência dos instrumentos propostos e a relevância da iniciativa para o acompanhamento dos estudantes da EJA/EPT.

A análise dos dados evidencia que o protocolo atende a uma demanda concreta das instituições que ofertam EJA/EPT, especialmente no que se refere à organização de fluxos institucionais e definição de responsabilidades. Destacou-se, ainda, a importância dos

instrumentos de acompanhamento, como fichas de registro e planos individualizados, considerados fundamentais para a sistematização das ações e para o monitoramento das trajetórias acadêmicas. Além disso, os participantes ressaltaram a valorização das trajetórias de vida dos estudantes, em consonância com a perspectiva freireana, contribuindo para uma abordagem mais humanizada e contextualizada. Entretanto, também foram apresentadas sugestões de aprimoramento, como a inclusão de exemplos práticos, estudos de caso e maior detalhamento dos fluxos de encaminhamento. Tais apontamentos reforçam o caráter dinâmico do produto e sua possibilidade de adaptação a diferentes contextos institucionais.

O protocolo organiza-se em etapas que envolvem identificação, escuta qualificada, intervenção, acompanhamento e avaliação. Inicialmente, são identificados estudantes em situação de risco, a partir de indicadores como baixa frequência, queda no desempenho acadêmico e dificuldades socioemocionais. Em seguida, realiza-se uma escuta qualificada, que orienta as ações de intervenção, podendo envolver apoio pedagógico, orientação acadêmica e encaminhamentos para serviços especializados.

3. Considerações Finais

O acompanhamento contínuo, aliado ao registro sistemático das ações, permite avaliar a evolução do estudante e a efetividade das estratégias adotadas. Nesse processo, destaca-se a importância da atuação integrada entre docentes, equipe pedagógica e assistência estudantil, consolidando uma perspectiva de trabalho coletivo e interdisciplinar. Como contribuição adicional, a pesquisa aponta para a necessidade de institucionalização de ações voltadas à permanência e êxito, como a criação de setores específicos que possam atuar de forma articulada no atendimento das demandas dos estudantes. Essa proposta amplia o alcance das ações e fortalece as políticas institucionais. Conclui-se que o Protocolo de Acompanhamento Individualizado constitui uma estratégia relevante para o enfrentamento da evasão na EJA/EPT (Brasil, 2012), ao promover intervenções precoces, acompanhamento sistemático e valorização das trajetórias dos estudantes. Além disso, o produto educacional apresenta potencial de replicabilidade, podendo contribuir para outras instituições da Rede Federal e para o fortalecimento de políticas públicas educacionais voltadas à permanência e ao êxito escolar (Brasil, 2008;2012).

Referências bibliográficas:

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública*. Petrópolis: Vozes, 2017.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília: MEC/SETEC, 2014.

CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise. *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2012.

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

Produto Educacional

História da Educação Profissional

ISBN 978-85-8167-372-1

GUIA DAS LEGISLAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO BINACIONAL

GUÍA DE LAS LEGISLACIONES PARA LA EDUCACIÓN BINACIONAL

Palavras-chave: Binacional, Bases Legais, Educação Profissional e Tecnológica

Palabras clave: Binacional, Bases Legales, Educación Profesional y Tecnológica

Categoria: Produto Educacional - Simpósio Temático: História da Educação Profissional

Marcelo Simborski Dorneles[1]

Vanessa de Cássia Pistóia Mariani[2]

Introdução

Este trabalho foi realizado com o intuito de apresentar o Produto Educacional desenvolvido junto à pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica ofertado pelo *Campus* Jaguari do Instituto Federal Farroupilha, disponível no Portal Educapes no link: https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/1174574.

O guia digital contendo as legislações de 1956 a 2011, que basilaram a criação dos Cursos Binacionais entre Universidade do Trabalho do Uruguai e Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, teve sua validação pela comunidade do IFSul *Campus* Santana do Livramento e pela comissão examinadora da defesa da dissertação, intitulada "Memórias da implantação dos Cursos Binacionais no IFSul *Campus* Santana do Livramento: a partir dos relatos do Comitê Gestor e do Registros Documentais", defendida no mês de abril de 2026.

A partir da necessidade de encontrar documentos legais para a pesquisa (leis, acordos internacionais, decretos, etc), além da troca de conversas com demais pesquisadores, verificou-se a escassez de meios que reunissem e facilitassem o acesso a um rol de documentos que trouxessem bases legais para criação de cursos binacionais. Assim, o Guia surge com a proposta de ser um documento para organizar e sintetizar de maneira prática e breve os documentos que sustentaram a criação dos cursos binacionais.

1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Instituto Federal Farroupilha – *Campus* Jaguari. Marcelo.99007@aluno.iffar.edu.br

2 Doutora em Educação nas Ciências. Docente no Instituto federal Farroupilha. Vanessa.mariani@iffarroupilha.edu.br

O Produto Educacional

Como parte da pesquisa, o Guia das Legislações representa um dos objetivos específicos da dissertação, elaborado a partir da análise dos documentos que contribuíram para criação dos Cursos Binacionais, além de outros documentos que proporcionam as relações de cooperação na educação entre os países do Mercosul.

Para a pesquisa documental da dissertação foram mapeados e analisados 13 documentos, que para além de sua contribuição aos cursos binacionais, buscou-se identificar elementos aplicáveis aos conceitos norteadores da educação profissional e tecnológica atual.

Entre os documentos analisados estão os principais:

- Convênio Cultural entre os Estados Unidos do Brasil e a República Oriental do Uruguai de 1956;
- Decreto Legislativo N°76, de 1975 - Acordo Básico de Cooperação Científica e Técnica;
- Lei N.º 6.634/1979, que dispõe sobre a faixa de frontera;
- Decreto nº 2.689, de 28 de julho 1998 que Promulga o Protocolo de Integração Educacional, Revalidação de Diplomas, Certificados, Títulos e de Reconhecimentos de Estudo de Nível Médio Técnico.
- Acordo entre o Governo Brasileiro e Uruguaio para Permissão de Residência, Estudo e Trabalho a Nacionais Fronteiriços Brasileiros e Uruguaios de 2002;
- Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Oriental do Uruguai para a criação de Escolas e/ou Instituições Binacionais Fronteiriços Profissionais e/ou Técnicos e para o Credenciamento de Cursos Técnicos Binacionais Fronteiriços de 2005;
- 1º Ata de Entendimento – DGETP – UTU e IFSul ainda como CEFET de 2007;
- Portaria nº 673/2010 de 19 de maio de 2010, que designou servidores para compor e coordenar um comitê gestor em conjunto com o Comitê Gestor Uruguaio;
- 2º Ata de Entendimento entre DGETP – UTU e IFSul de 2010;
- 3º Ata de Entendimento entre IFSUL e DGETP – UTU de 2011.

O Guia é proposto como um material didático/instrucional que, conforme CAPES (2019, p. 43), é o "produto de apoio/suporte com fins didáticos na mediação de processos de ensino e aprendizagem em diferentes contextos educacionais".

De maneira rápida e simples, o Guia viabiliza o acesso a pesquisadores, gestores, docentes e estudantes, aos marcos jurídicos fundamentais que sustentam a parceria binacional entre IFSul e UTU.

Cada página do Guia apresenta um resumo do conteúdo do documento/legislação, principais desdobramentos para EPT, além de acesso às fontes oficiais. Para ter acesso à íntegra do conteúdo de cada documento, basta apontar a câmera do celular para o QR Code, que será direcionado ao site ou drive que hospeda o documento.

O produto educacional foi avaliado pela comunidade acadêmica do IFSul Campus Santana do Livramento abrangendo quatro segmentos: estudantes, técnicos administrativos, docentes e gestores. O Guia das legislações foi enviado para uma lista de emails onde os interessados puderam acessá-las na íntegra no formato PDF, podendo inclusive acessar aos documentos legais.

Resultados

Para a avaliação do produto educacional, junto à comunidade acadêmica, foi enviado um e-mail a estudantes, técnicos administrativos em educação, docentes e gestores, com o Guia Digital em formato PDF e um *link* direcionando a um formulario contendo 7 perguntas fechadas e 1 aberta para sugestões, criadas no *Google Forms,* por um tempo determinado, e que obteve-se doze respostas e dentre elas, algumas sugestões.

Entre os itens avaliados estão desde a contribuição ao acesso às legislações, compreensão destas, relevância à comunidade, linguagem utilizada, formato agradável do produto, sugestão de melhorias, além recomendação do produto a outras pessoas. Todas as sugestões feitas foram atendidas, partindo desde correções gramaticais/ortográficas, até a criação de uma versão do Guia em espanhol.

As avaliações realizadas além das sugestões feitas, foram de extrema importância para o aperfeiçoamento do material didático. O olhar apurado trazido pelos avaliadores demonstrou a seriedade e comprometimento da comunidade, as quais fica registrado o reconhecimento e agradecimento por parte do autor do produto.

No momento da defesa da dissertação, a banca examinadora validou e legitimou o produto educacional considerando-o de abrangência internacional.

Pode-se se concluir a partir das avaliações, que o Guia Digital atendeu plenamente ao propósito pelo qual foi criado. Tal conclusão pode ser afirmada a partir da consideração de que não houve nenhuma resposta negativa nas avaliações. Mas nem por isso, o material deve ser considerado finalizado, pois os Acordos, as legislações e demais dispositivos que proporcionam as relações de cooperação e binacionalidade, constantemente modificam-se.

Referências bibliográficas:

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).** Produção *técnica: relatório de grupo de trabalho.* Brasília: CAPES, 2019. Disponível em: http://www.capes.gov.br/pt/relatorios-tecnicos-dav.

BRASIL. **Convênio Cultural entre os Estados Unidos do Brasil e a República Oriental do Uruguai.** Montevidéu, 28 dez. 1956. Disponível em: https://concordia.itamaraty.gov.br/detalhamento-acordo/1129.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 76, de 8 de setembro de 1975.** Aprova o Acordo Básico de Cooperação Científica e Técnica entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Oriental do Uruguai. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 09 set. 1975. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/1970-1979/decretolegislativo-76-8-setembro-1975-365053-norma-pl.html.

BRASIL. **Lei nº 6.634, de 2 de maio de 1979.** Dispõe sobre a Faixa de Fronteira, altera o Decreto-lei nº 1.135, de 3 de dezembro de 1970, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 4 maio 1979. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6634.htm.

BRASIL. **Decreto nº 2.689, de 28 de julho de 1998.** Promulga o Protocolo de Integração Educacional, Revalidação de Diplomas, Certificados, Títulos e de Reconhecimentos de Estudo de Nível Médio Técnico, assinado em Assunção, em 28 de julho de 1995. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 29 jul. 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2689.htm.

BRASIL. **Decreto nº 8.455, de 20 de maio de 2015.** Promulga o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Oriental do Uruguai para a Criação de Escolas e/ou Institutos Binacionais Fronteiriços Profissionais e/ou Técnicos e para o Credenciamento de Cursos Técnicos Binacionais Fronteiriços, firmado em Brasília, em 1º de abril de 2005. Brasília, 2015. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Decreto/D8455.htm#:~:text=Promulga%20o%20Acordo%20entre%20o,1%C2%BA%20de%20abril%20de%202005.

CETP. CONSELHO DE EDUCAÇÃO TÉCNICO PROFISSIONAL. **Ata de entendimento entre o Conselho de Educação Técnico Profissional (CETP-UTU) e o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-RS).** Montevidéu, 08 nov. 2007.

CETP. *CONSEJO DE EDUCACIÓN TECNICO PROFESIONAL*. **Ata de entendimento entre o *Consejo de Educación Tecnico Profesional – Universidad del Trabajo del Uruguay* (CETP-UTU) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSulRS)**. Rivera, 20 out. 2010.

CETP. *CONSEJO DE EDUCACIÓN TECNICO PROFESIONAL*. **Ata de entendimento entre o *Consejo de Educación Tecnico Profesional – Universidad del Trabajo del Uruguay* (CETP-UTU) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSul-RS)**. Rivera, 12 set. 2011.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE. **Portaria nº 673/2010, de 19 de maio de 2010.** Designa servidores para comporem um comitê gestor, com objetivo de trabalhar na elaboração, operacionalização e avaliação do Projeto Piloto do Cursos Binacionais. Pelotas, 2010.

Trabalho Científico

Análises de Experiências e Práticas na EPTT

ISBN 978-85-8167-372-1

ENSINO DE GEOMETRIA ESPACIAL EM UMA PERSPECTIVA DO MOBILE LEARNING

ENSEÑANZA DE LA GEOMETRÍA ESPACIAL DESDE UNA PERSPECTIVA DE APRENDIZAJE MÓVIL

Palavras-chave: Geometria Espacial; Volume; Mobile Learning; Dispositivos móveis.

Palabras-clave: Geometría espacial; Volumen; Aprendizaje móvil; Dispositivos móviles.

Categoria (item 3.3) – Simpósio Temático (item 4.0)

Érika Cruz Silva[1]

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). O estudo teve como objetivo analisar as possibilidades do uso de dispositivos móveis no ensino e na aprendizagem da Geometria Espacial, com foco no cálculo de volume de prismas e cilindros, na perspectiva do Mobile Learning, em uma turma do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em Minas Gerais.

O crescimento do acesso às tecnologias digitais, especialmente aos smartphones, tem produzido impactos significativos na sociedade e na educação. Nesse contexto, o Mobile Learning emerge como possibilidade de integrar dispositivos móveis aos processos educativos, ampliando tempos e espaços de aprendizagem e favorecendo a autonomia discente (Moura, 2010). Apesar da ampla presença dos celulares no cotidiano dos estudantes, ainda são necessárias investigações que aprofundem sua utilização pedagógica, especialmente no ensino de Matemática. Diante disso, a pesquisa buscou responder à seguinte questão: quais são as possibilidades de uma proposta para o ensino e a aprendizagem de conceitos de Geometria Espacial, por meio de dispositivos móveis, na perspectiva do Mobile Learning?

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Assim, a inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na educação tem transformado a forma de ensinar e aprender, inclusive as tecnologias digitais na EPT (Costa; Meneses; Coutinho, 2018). Moran (2006) ressalta que a utilização de tecnologias requer superar barreiras culturais e metodológicas, buscando práticas que favoreçam cooperação, autonomia e pesquisa. No ensino da Matemática, diferentes

1 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP. erika.silva@aluno.ufop.edu.br

experiências comprovam que softwares, jogos e ambientes digitais podem ampliar as possibilidades de representação, interação e construção de conceitos (Costa; Lopes; Oliveira, 2016). No entanto, persistem desafios, como a infraestrutura precária em muitas escolas públicas e a falta de formação específica para docentes (Abreu, 2018). Diante desse cenário, o uso de dispositivos móveis, já presentes no cotidiano dos alunos, surge como alternativa viável e promissora para aproximar a Matemática da realidade discente (Silva, 2023).

O Mobile Learning refere-se ao uso de dispositivos móveis para promover experiências educativas em diferentes tempos e espaços (Moura, 2010). Traxler (2007) destaca que essa abordagem rompe com a ideia de aprendizagem restrita à sala de aula, permitindo maior flexibilidade e mobilidade. A UNESCO (2014) também aponta o potencial dessa modalidade para ampliar o acesso e favorecer aprendizagens personalizadas.

Na Educação Matemática, o uso de aplicativos e recursos acessados via celular pode favorecer o protagonismo discente e a aprendizagem ativa (Ota; Araújo Jr., 2017; Freitas; Carvalho, 2017). Entretanto, é fundamental que o professor atue como mediador, planejando situações investigativas que promovam a construção significativa do conhecimento matemático (Ferreira, 2020).

METODOLOGIA

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa**,** de caráter fenomenológico (Santos e Bicudo, 2017), buscando compreender de forma interpretativa o fenômeno investigado – as possibilidades de uso do *mobile learning* no ensino de geometria espacial. Segundo a perspectiva fenomenológica, os dados são analisados a partir das experiências vividas pelos participantes, permitindo revelar sentidos e significados atribuídos por eles às atividades propostas.

Quanto aos procedimentos, foi realizado o planejamento e aplicação de uma proposta didática, uma sequência de oito encontros, centrada no estudo de prismas e cilindros e no cálculo de volumes, com uso de recursos digitais, em especial o celular. As atividades incluíram exploração de embalagens para identificar sólidos geométricos, uso do aplicativo de Realidade Aumentada "Sólidos RA"**,** e atividades no GeoGebra para cálculo de áreas e volumes. Houve também interações em grupo via WhatsApp, possibilitando atividades extraclasse. Enquanto os **i**nstrumentos de coleta de dados se consistiram em registros de áudio e vídeo das aulas, fotografias das produções dos alunos, anotações de campo e transcrições das falas.

Já em relação à análise dos dados, os registros foram tratados em duas etapas: **identificação das Unidades de Significado (US):** trechos de fala e observações que expressavam sentidos relevantes e **convergência de sentidos:** agrupamento das US em

categorias de análise, que emergiram do material empírico. Esse processo permitiu evidenciar as **duas categorias centrais** discutidas no trabalho:

(1) as possibilidades dos dispositivos móveis e aplicativos para o ensino e aprendizagem na perspectiva do *mobile learning*; e

(2) o trabalho pedagógico com a Geometria Espacial, ampliando as noções de sólidos e volumes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados indicaram que, embora os estudantes utilizassem o celular com frequência em seu cotidiano, seu uso para fins educacionais ainda era limitado. Ao longo da sequência didática, observou-se maior exploração crítica dos aplicativos e desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas envolvendo volume de sólidos. O engajamento dos estudantes foi um dos aspectos mais evidentes. As atividades mediadas pelo celular favoreceram participação ativa, colaboração entre pares e maior interesse pelas tarefas propostas, corroborando resultados apresentados por Ferreira (2020).

Os dados mostram que o celular deixou de atuar apenas como recurso de consulta para assumir papel de mediador do processo de aprendizagem, constituindo um coletivo de seres-humanos-com-mídias (Borba; Villarreal, 2005). A mobilidade dos dispositivos possibilitou aprendizagens em diferentes contextos — sala de aula, casa dos estudantes e interações online — ampliando o ambiente formativo.

No que se refere à aprendizagem matemática, os estudantes avançaram na identificação de prismas e cilindros, na compreensão de relações entre medidas e no cálculo de volumes. A visualização em realidade aumentada favoreceu a compreensão espacial e a argumentação matemática.

De forma geral, a pesquisa confirma que o uso planejado de dispositivos móveis amplia os espaços e tempos de aprendizagem, promove autonomia e protagonismo discente e potencializa o ensino de Geometria Espacial. Também evidencia a necessidade de políticas de formação docente e de apoio institucional para consolidar práticas pedagógicas que integrem o Mobile Learning de maneira crítica e intencional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação evidenciou que a integração planejada de dispositivos móveis ao ensino de Geometria Espacial pode potencializar a aprendizagem e favorecer a autonomia discente. O uso articulado de aplicativos de realidade aumentada, GeoGebra e interações via WhatsApp ampliou tempos e espaços de aprendizagem, característica central do Mobile Learning.

Constatou-se que, embora os estudantes dominem o uso cotidiano do celular, necessitam de mediação pedagógica para utilizá-lo de forma produtiva em contextos de estudo. Com planejamento adequado, os dispositivos móveis podem contribuir para a visualização de conceitos geométricos, para o desenvolvimento da argumentação matemática e para maior envolvimento dos estudantes.

Entre os desafios observados destacam-se instabilidades de conexão, limitações físicas dos dispositivos e diferentes níveis de engajamento. Tais aspectos indicam que a efetividade do Mobile Learning depende de planejamento pedagógico consistente, formação docente e apoio institucional. Conclui-se que o celular pode deixar de ser visto como elemento de distração para tornar-se mediador de aprendizagens matemáticas, desde que utilizado de forma intencional e crítica.

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro concedido por meio de bolsa de estudos, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). “O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, A. R. Tecnologias digitais na educação básica: desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, n. 73, p. 1–18, 2018.

BORBA, M. C.; VILLARREAL, M. E. *Humans-with-media and the reorganization of mathematical thinking*. New York: Springer, 2005.

COSTA, J.; LOPES, R.; OLIVEIRA, A. O uso de tecnologias digitais no ensino de Matemática. *Revista de Educação Matemática*, v. 14, n. 2, p. 45–62, 2016.

FERREIRA, N. S. *Modelagem Matemática e Aprendizagem Móvel como estratégia pedagógica para o ensino de Matemática no Ensino Médio*. 2020. 377 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2020.

FREITAS, M.; CARVALHO, L. Mobile learning e aprendizagem ativa em Matemática. *Revista Zetetiké*, v. 25, n. 1, p. 189–210, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Número de celulares no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: https://educa.ibge.gov.br/criancas/voce-sabia/22625-numero-de-celulares-no-brasil.html. Acesso em: 02 out. 2025.

MORAN, J. M. Desafios da educação a distância. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, v. 5, p. 1–12, 2006.

MOURA, A. M. C. Apropriação do telemóvel como ferramenta de mediação em mobile learning: estudos de caso em contexto educativo. 2010. 630 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2010.

OTA, C.; ARAÚJO JR., C. Dispositivos móveis e o ensino de Matemática: um estudo exploratório. Bolema, v. 31, n. 58, p. 1102–1123, 2017.

TRAXLER, J. Defining, discussing and evaluating mobile learning: the moving finger writes and having writ…. International Review of Research in Open and Distance Learning, v. 8, n. 2, p. 1–12, 2007.

SILVA, É. C. Geometria espacial no Ensino Médio na perspectiva do Mobile Learning. 2023. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) — Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2023.

SANTOS, Marli Regina dos; BICUDO, Maria A. V. Pesquisa qualitativa e conhecimento geométrico: aberturas de Compreensão. 2017

UNESCO. Policy guidelines for mobile learning. Paris: UNESCO, 2014.

PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA: DESAFIOS, AVANÇOS E LEGISLAÇÃO

PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN EL CURSO TÉCNICO EN AGROPECUARIO: DESAFÍOS, AVANCES Y LEGISLACIÓN

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Currículo Integrado; Formação Profissional.

Palabras-clave: Educación Profesional y Tecnológica; Currículo Integrado; Formación Profesional.

Categoria Trabajo científico – Simpósio Temático Análisis de experiencias y Prácticas en el EPTT

Mauricio Ramos Lutz[1]

James Algarve Prado[2]

Taniamara Vizzotto Chaves[3]

1. Tema, problema e objeto

A educação profissional no Brasil historicamente assumiu caráter assistencialista, voltado às camadas populares, distanciando-se da formação acadêmica elitista (Castro, Plácido e Medeiros, 2023). Com a criação dos Institutos Federais a partir de 2008, inaugurou-se novo ciclo na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), marcado pela integração entre formação técnica e educação básica. Contudo, essa reestruturação coincidiu com o aprofundamento de normativas jurídicas, especialmente o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e a Lei do Estágio (11.788/2008), que redefiniram os parâmetros para atividades práticas por estudantes menores de idade.

O estudo investiga as tensões entre a tradição da escola-fazenda, fundada no "aprender fazendo", e as restrições legais que limitam o acesso de adolescentes a atividades produtivas. O objeto compreende as práticas educativas no curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal Farroupilha – Campus São Vicente do Sul (IFFar-SVS), analisadas mediante percepções de docentes e técnicos que vivenciaram distintos períodos histórico-institucionais.

1 Doutor em Ensino de Ciências e Matemática (UFN). Docente no IFFAR. mauricio.lutz@iffarroupilha.edu.br

2 Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (IFFar). Zootecnista no IFFar. james.prado@iffarroupilha.edu.br

3 Doutora em Educação (UFSM). Docente no IFFar. taniamara.chaves@iffarroupilha.edu.br

2. Objetivos

O objetivo geral analisa as percepções de técnicos e docentes sobre as práticas educativas e a influência das legislações que regulamentam as atividades práticas, avaliando o impacto dessas mudanças na formação profissional, comparando cenários anteriores e posteriores às normas.

Os objetivos específicos foram: identificar legislações relevantes; investigar práticas educativas antes e após as normativas; avaliar o impacto na formação profissional; e comparar resultados compreendendo avanços, retrocessos e desafios.

3. Referencial teórico

A fundamentação teórica articula o dualismo educacional, o ensino técnico agrícola e a formação politécnica.

a) Dualismo educacional e ensino profissional

A educação brasileira construiu-se sobre a dicotomia entre formação intelectual (elites) e formação manual, destinada às camadas populares (Fonseca, 1961). As Escolas de Aprendizes Artífices (1909) materializaram essa lógica assistencialista, sem acesso à cultura ou ciência (Castro, Plácido e Medeiros, 2023). Essa herança estruturou o ensino agrícola desde os Patronatos Agrícolas (1918) até as Escolas Técnicas Federais, perpetuando a associação entre trabalho manual e classes subalternas.

b) Ensino técnico agrícola: tradição e transformações

A Lei Orgânica do Ensino Agrícola (1946) consolidou o modelo escola-fazenda, em que a produção agropecuária constituía eixo metodológico central (Silva, 2015). A influência norte-americana (1946-1964) reforçou o extensionismo e o princípio de "aprender fazendo" (Mendonça, 2010). A criação dos CEFETs (1970) e Institutos Federais (2008) inaugurou perspectivas de superação do modelo produtivista, embora a cultura escolar dos campi agropecuários tenha preservado traços da escola-fazenda (Lima e Conceição, 2023).

c) Fundamentos da formação politécnica

A perspectiva politécnica, fundamentada em Saviani (1989), concebe a formação como domínio dos fundamentos científicos das técnicas, possibilitando compreender o processo produtivo em sua totalidade. Contrapõe-se ao adestramento limitado à reprodução mecânica. Moll (2010) destaca que o objetivo profissionalizante não se pauta pelos interesses do mercado, mas constitui possibilidade para formação ampla e integral. Araújo e Frigotto (2015) sistematizam os princípios: compromisso com formação duradoura; práxis como referência; articulação indissociável entre teoria e prática.

4. Procedimentos metodológicos

Pesquisa exploratória-descritiva, de abordagem qualitativa (Gil, 2008), realizada no IFFar-SVS. Participaram sete servidores (três docentes, quatro técnicos), selecionados intencionalmente por trajetória que permitisse comparar distintos períodos históricos.

A coleta envolveu pesquisa bibliográfica, documental e entrevistas semiestruturadas, com análise pela Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). Aprovada pelo CEP/IFFar (CAAE nº 86625625.2.0000.5574), em conformidade com a Resolução CNS 466/2012.

5. Principais dados e discussões

A análise das entrevistas produziu quatro categorias temáticas centrais, que sintetizam as tensões e reconfigurações identificadas no processo formativo.

a) Legislação e restrições

Os participantes reconhecem as proteções legais como necessárias, mas enfatizam o impacto restritivo sobre a prática. D2: "Avanço na tecnologia, mas com limitações na capacitação prática (resultado de legislação restritiva)". T2 destaca a "fragilização da questão prática" pela retirada do estágio obrigatório. A normatização produziu efeito paradoxal: formalizou as práticas, mas reduziu a vivência empírica que caracterizou historicamente a formação técnica agrícola (Silva, 2015).

b) Práticas educativas

D3 rememora que "as práticas eram muito presentes [...] faziam parte do currículo". T4 registra que "a redução da carga horária nas atividades práticas [...] prejudica muito o conhecimento técnico". As práticas encontram-se condicionadas por normas e recursos limitados. Cunha (2000) alerta que políticas que priorizam a teoria formam trabalhadores com conhecimento conceitual, porém baixa capacidade de atuação produtiva. Observa-se reestruturação curricular marcada pela redução das práticas em favor da teoria, somada à obsolescência tecnológica.

c) Formação profissional

D1 registra que "atualmente, no máximo 30% dos ingressantes seguem na área". T1 valoriza "a formação integral dos estudantes" como diferencial. A tensão entre formação técnica específica e formação humana ampla manifesta-se na dificuldade de transposição do teórico para problemas concretos. Saviani (1989) fundamenta que a politecnia habilita para compreender o processo produtivo em sua totalidade.

d) Tecnologia e inovação

D3 aponta acesso “superficial” às tecnologias mais inovadoras. T1 enfatiza que “os implementos [...] são ultrapassados”. Saviani (1989) esclarece a importância da articulação entre trabalho real e intelectual. A defasagem tecnológica, somada às limitações de vivências operacionais, dificulta a concretização pedagógica.

6. Considerações finais

As mudanças legislativas produziram tensões no equilíbrio entre vivência prática e formação técnica do currículo integrado. As normativas superaram a utilização dos estudantes como mão de obra, mas restringiram o acesso a atividades produtivas, desafiando a tradição do “aprender fazendo”.

A análise revelou reconfiguração identitária: de abordagem empírica para formação normativa e reflexiva, como coexistência tensionada entre tradição e exigências contemporâneas. Constatou-se fortalecimento das aulas teóricas em detrimento das práticas, como estratégia adaptativa às restrições.

O desafio é articular conhecimento científico e vivência prática, organizando curso e infraestrutura como facilitadores. Evidencia-se a necessidade de políticas formativas que conciliem segurança, inovação e protagonismo discente, ressignificando normas no âmbito pedagógico e assegurando formação técnica de qualidade, pautada em experiências práticas significativas e juridicamente respaldadas.

7. Referências bibliográficas

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes.

CASTRO, Cloves Alexandre de; PLÁCIDO, Reginaldo Leandro; MEDEIROS, Ivonete Telles. Educação Tecnológica no Brasil: A Geopolítica e a Geografia Política do processo histórico. **Metodologias e Aprendizado**, [S. l.], v. 6, p. 516-533, 2023.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 89-107, 2000.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil** (Vol. 1). Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Barueri: Atlas, 2008.

LIMA, Aristela Arestides; CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da. Aprender a fazer e fazer para aprender: o modelo escola-fazenda implantado na rede federal de ensino agrícola profissional (1967 a 1986). **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 61, n. 68, 2023.

MENDONÇA, Sonia Regina de. Ensino Agrícola e Influência Norte-Americana no Brasil (1945-1961). **Tempo**, v. 15, n. 29, p. 139-165, 2010.

MOLL, Jaqueline. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SAVIANI, Demeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro, 1989.

SILVA, Marta Leandro da. A trajetória histórico-normativa do ensino agrícola: do Brasil-Império ao Brasil-República (1960). **Revista Vértices**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 77-101, 2015.

CONTRIBUIÇÕES DA METODOLOGIA ATIVA PEER INSTRUCTION PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA RELEITURA DO ALGORITMO APLICADA A PRÁTICAS PSICOMOTORAS

CONTRIBUCIONES DE LA METODOLOGÍA ACTIVA PEER INSTRUCTION AL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA: UNA RELECTURA DEL ALGORITMO APLICADA A PRÁCTICAS PSICOMOTORAS

Palavras-chave: Peer Instruction; Metodologias ativas; Educação Profissional e Tecnológica; Habilidades socioemocionais

Palabras-clave: Peer Instruction; Metodologías activas; Educación Profesional y Tecnológica; Habilidades socioemocionales.

Categoria (item 3.3) – Simpósio Temático (item 4.0)

Leonardo Ramos de Araujo Marques[1]

Ricardo Fagundes Freitas da Cunha[2]

1. Tema

O presente estudo propõe-se a analisar as contribuições da metodologia ativa *Peer Instruction* (PI) para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, em cursos da Educação Profissional e Tecnológica. A pesquisa de campo foi realizada em turmas do curso técnico de nível médio em enfermagem, do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial do Rio de Janeiro – Senac RJ.

2. Objeto do Estudo

No contexto contemporâneo, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) enfrenta o desafio de articular o desenvolvimento de habilidades técnicas e socioemocionais. As transformações nos processos produtivos, cada vez mais mediados por tecnologias, exigem dos trabalhadores competências que ultrapassam a execução de procedimentos técnicos, incluindo colaboração, comunicação, pensamento crítico e resolução de problemas complexos. Nesse cenário, as habilidades socioemocionais, *i.e*, relacionadas às dimensões afetivas e relacionais do sujeito, tornam-se centrais para a atuação

1 Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (Colégio Pedro II)

2 Doutor em Ciência, Tecnologia e Educação (CEFET-RJ) e professor do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT - Colégio Pedro II)

profissional. Assim, os programas de EPT devem promover uma formação que integre domínio técnico, valores e atitudes necessários à vida social e ao mundo do trabalho.

3. Objetivo geral

O estudo teve como objetivo investigar as contribuições da metodologia ativa *Peer Instruction* para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais na EPT, analisando de que forma estratégias de aprendizagem colaborativas podem favorecer esse processo. Para isso, foram examinados os resultados da aplicação de uma sequência didática baseada na releitura do algoritmo da PI, voltada ao desenvolvimento articulado de habilidades socioemocionais e psicomotoras.

4. Objetivos específicos

No que tange aos objetivos específicos, o estudo voltou-se a: (i) compreender a percepção de docentes e discentes acerca do uso do PI para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais; (ii) investigar possíveis contribuições do PI em processos de ensino e aprendizagem que articulam habilidades cognitivas e psicomotoras; e (iii) elaborar uma sequência didática orientada pelo PI voltada ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais, configurando-se como produto educacional da pesquisa.

5. Referencial teórico

O estudo apoia-se nas contribuições de Stuart Hall (2022) para compreender identidade e cultura como construções históricas e dinâmicas, e de Antonio Gramsci (Nosella, 2016), que concebe o trabalho como princípio educativo orientado à formação integral. A metodologia *Peer Instruction*, desenvolvida por Eric Mazur e Catherine Crouch (2001), foi reinterpretada neste estudo por meio de práticas colaborativas e psicomotoras (Miyadahira, 2001) baseadas em cenários problematizadores da enfermagem. A análise também dialoga com a Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura (2017), especialmente com o conceito de autoeficácia (Bandura, 1977; Barroca; Cunha, 2025) entendido como a percepção da própria capacidade de realizar tarefas e alcançar objetivos, influenciada por experiências, observação de pares, estímulos verbais e fatores fisiológicos.

6. Metodologia de pesquisa

A pesquisa adotou abordagem qualitativa de caráter exploratório, com delineamento de estudo de caso (GIL, 2003). A investigação combinou questionários diagnósticos e finais, observação participante e sistemática em sala de aula e aplicação de uma sequência no PI, inspirada nas proposições de Eric Mazur. O estudo também dialoga com a perspectiva de práxis educativa de Paulo Freire (2019) e com os princípios de avaliação formativa de Antoni Zabala (2014), analisando dados provenientes de observações em campo, interações entre estudantes e respostas aos instrumentos

de coleta para compreender o desenvolvimento de habilidades socioemocionais em atividades colaborativas.

7. Principais dados e discussão

A pesquisa analisou a aplicação da metodologia Peer Instruction e de uma releitura de seu algoritmo em atividades práticas no ensino técnico em enfermagem. As sessões demonstraram eficácia na aprendizagem conceitual, com aumento médio de cerca de 50% nos acertos após discussões em pares, além de favorecer a interação e a percepção de autoeficácia. Contudo, o algoritmo clássico mostrou limitações para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais quando desvinculado de práticas contextualizadas.

A adaptação baseada em práticas psicomotoras colaborativas e cenários problematizadores realistas mostrou-se mais eficaz para integrar aprendizagens conceituais, procedimentais e socioemocionais. As atividades estimularam competências como trabalho em equipe, comunicação, liderança e pensamento crítico, indicando que a articulação entre colaboração, resolução de problemas e conexão com o mundo do trabalho potencializa a formação integral na Educação Profissional e Tecnológica.

8. Síntese das considerações finais

Os resultados indicam que o PI, em seu algoritmo clássico, contribui para o aprofundamento da aprendizagem conceitual e para a interação entre estudantes, embora apresente limitações no desenvolvimento de habilidades socioemocionais quando baseada apenas em questões abstratas. A releitura do algoritmo, aplicada em práticas psicomotoras com cenários problematizadores realistas e trabalho em pares, mostrou-se mais eficaz, favorecendo o desenvolvimento de habilidades de colaboração, comunicação, liderança, escuta ativa e pensamento crítico. Observou-se, também, maior percepção de autoeficácia a partir do coletivo, indicando que o trabalho colaborativo fortalece a confiança dos estudantes diante de desafios compartilhados. Esses resultados sugerem que a integração entre dimensões conceituais, procedimentais e socioemocionais, articulada a situações do mundo do trabalho, potencializa a aprendizagem e contribui para a formação integral na Educação Profissional e Tecnológica.

Referências:

BANDURA, A. **Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change, Psychol**. Rev. v. 84, n. 2, p. 191-215, 1977.

BANDURA, A. **Teoria social cognitiva no contexto cultural.** In: BANDURA, A.; AZZI, R. G. (org.). Teoria social cognitiva: diversos enfoques. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017. p. 45-81.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 71ª ed - Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa** - 4ª ed. – São Paulo: Atlas, 2002. 175 p.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2022. 58 p.

BARROCA, Maria; CUNHA, Ricardo. Educação dialógica no PROEJA: Peer Instruction e a vocação ontológica para ser mais. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 25, p. e18596, 2025.

MAZUR, Eric. **Peer Instruction: A Revolução da Aprendizagem Ativa.** Tradução: Anatólio Laschuk. Porto Alegre: Penso, 2015. 252 p.

MIYADAHIRA, Ana Maria Kazue. Capacidades motoras envolvidas na habilidade psicomotora da técnica de ressuscitação cardiopulmonar: subsídios para o processo ensino-aprendizagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 35, p. 366-373, 2001.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci.** 5. ed. ampl. -São Paulo: Cortez, 2016. 253 p.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Penso, 2014. E-book.

GAMIFICAÇÃO: JOGOS COOPERATIVOS COMO PRÁTICA EDUCATIVA DE LÍNGUA INGLESA NO PROEJA

GAMIFICACIÓN: JUEGOS COOPERATIVOS COMO PRÁCTICA EDUCATIVA DE LENGUA INGLESA EN EL PROEJA

Palavras-chave: gamificação, Língua Inglesa, Proeja, Educação Profissional e Tecnológica

Palabras clave: gamificación, lengua inglesa, PROEJA, Educación Profesional y Tecnológica.

Categoria (item 3.3) – Simpósio Temático (item 4.0)

Maria Célia Lopes Chagas de Paiva[1]

Ricardo Fagundes Freitas da Cunha[2]

INTRODUÇÃO

As aulas de Língua Inglesa no PROEJA, frequentemente baseadas em modelos tradicionais, enfrentam dificuldades para engajar estudantes que vivenciam trajetórias marcadas por exclusão, interrupções escolares e múltiplas responsabilidades cotidianas. Diante desse contexto, evidencia-se a necessidade de práticas pedagógicas mais dialógicas, lúdicas e centradas no estudante. Assim sendo, a pesquisa teve como objetivo investigar de que forma a gamificação, fundamentada em dinâmicas cooperativas, pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a comunicação e o trabalho em equipe, no contexto do PROEJA no Colégio Pedro II – *Campus* Tijuca II, no Rio de Janeiro.

Com abordagem qualitativa, o estudo incluiu levantamento bibliográfico e aplicação de questionário semiaberto para compreender as percepções dos estudantes sobre o uso de jogos. A partir desses dados, foi desenvolvido um jogo cooperativo relacionado ao vocabulário do cotidiano profissional. Os resultados indicaram que a gamificação, quando orientada por princípios colaborativos, favorece o protagonismo discente, fortalece o vínculo com a escola e contribui para uma aprendizagem mais significativa da Língua Inglesa.

REFERENCIAL TEÓRICO

A trajetória da EPT no Brasil foi historicamente marcada por desigualdades sociais e econômicas, que limitaram o acesso a uma formação de qualidade para a

1 Colégio Pedro II. Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional. E-mail: maría.cpaiva@rioeduca.net

2 Colégio Pedro II. Professor Doutor do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional. E-mail: ricardofagundes@cp2.g12.br

classe trabalhadora (Amorim et al., 2024). Nesse contexto, a educação profissional esteve frequentemente voltada às demandas imediatas do mercado, restringindo o desenvolvimento de uma formação crítica e integral, o que contribuiu para a manutenção de uma estrutura educacional dual e excludente, conforme aponta Saviani (1999).

Com a redemocratização, intensificaram-se os debates sobre a superação dessa dualidade, ganhando destaque os conceitos de politecnia e omnilateralidade, que defendem uma formação com dimensões técnicas, científicas e humanas. A Constituição de 1988 reforça esse princípio ao estabelecer a educação como direito de todos, voltada ao pleno desenvolvimento do indivíduo (BRASIL, 1988). Nesse cenário, a EPT passa a ser compreendida como um instrumento de transformação social, ao propor uma formação humana integral baseada na articulação entre trabalho, ciência e cultura (Ramos, 2014).

No âmbito do PROEJA, evidencia-se seu papel na inclusão de jovens e adultos historicamente excluídos do sistema educacional. O programa busca integrar a educação básica à formação profissional, considerando as experiências de vida dos estudantes e promovendo uma aprendizagem significativa. Dessa forma, a educação de jovens e adultos ultrapassa a dimensão técnica, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, autônomos e participativos, conforme defende Aranha (1997).

Por fim, a gamificação é apresentada como uma estratégia pedagógica capaz de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e envolvente, ao incorporar elementos dos jogos em contextos educacionais. Segundo Kapp (2012), essa abordagem favorece o engajamento e a motivação dos estudantes, estando alinhada às metodologias ativas (Bacich e Moran, 2018). No contexto da EPT e do PROEJA, seu uso deve ser orientado por princípios que valorizem a cooperação, a criatividade e o protagonismo discente. Assim, quando articulada a uma perspectiva freireana, a gamificação contribui para uma educação mais dialógica, emancipadora e centrada no estudante como sujeito ativo de sua aprendizagem (Freire, 1986).

METODOLOGIA

A pesquisa iniciou-se com um levantamento bibliográfico nas bases do Observatório do ProfEPT e da Plataforma Sucupira, considerando o período de 2020 a 2025, a fim de identificar produções sobre gamificação, Língua Inglesa, PROEJA e Educação Profissional e Tecnológica. Os resultados evidenciaram a existência de estudos sobre gamificação, mas revelaram uma lacuna quanto à articulação entre gamificação e PROEJA, reforçando a relevância da investigação. A pesquisa assumiu natureza aplicada, com abordagem qualitativa e caráter exploratório e descritivo, tendo como foco a compreensão e a superação da falta de engajamento dos estudantes nas aulas de Língua Inglesa.

O estudo foi realizado no Colégio Pedro II, *Campus* Tijuca II, com estudantes do PROEJA matriculados nos cursos de Assistente Administrativo e Técnico em Administração.

Os dados foram coletados por meio de questionários aplicados aos discentes, permitindo conhecer seu perfil e necessidades. A partir da análise dessas informações, foi desenvolvido um jogo pedagógico baseado na gamificação, posteriormente aplicado em contexto real de ensino, com o objetivo de avaliar sua contribuição para o engajamento e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, respeitando todos os critérios éticos de pesquisa.

PRINCIPAIS DADOS E DISCUSSÃO

A aplicação do jogo didático ocorreu em novembro de 2025 sendo estruturada como uma atividade colaborativa em que os estudantes atuaram como uma única equipe na resolução de desafios em Língua Inglesa. Organizado como um jogo de tabuleiro com missões e pistas, o objetivo era localizar um projeto fictício, exigindo cooperação, comunicação e tomada de decisões coletivas. A dinâmica, realizada inteiramente no idioma-alvo, utilizou vocabulário previamente trabalhado e foi planejada para promover autonomia, protagonismo e interação entre os participantes.

Durante a atividade, observou-se elevado engajamento dos estudantes, inclusive daqueles que inicialmente demonstravam insegurança quanto ao uso da língua. Situações como a realização de tarefas musicais e a resolução coletiva de desafios linguísticos favoreceram a participação ativa, a colaboração e a construção do conhecimento de forma significativa. Além disso, momentos de descoberta, como a correta identificação de palavras em inglês, geraram entusiasmo e contribuíram para a fixação do conteúdo.

A experiência evidenciou o potencial da gamificação como estratégia pedagógica no contexto do PROEJA, ao promover um ambiente lúdico, inclusivo e motivador. O feedback dos estudantes foi amplamente positivo, destacando o caráter dinâmico da aula e seu impacto na aprendizagem. A proposta, realizada sem uso de recursos tecnológicos e adaptada à realidade dos alunos, reforçou a importância de práticas que valorizem a aprendizagem colaborativa, a contextualização e o desenvolvimento de competências comunicativas relevantes para a formação acadêmica e profissional.

CONCLUSÃO

A pesquisa investigou como a gamificação, estruturada por dinâmicas colaborativas, pode contribuir para o engajamento e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais de estudantes do PROEJA no ensino de Língua Inglesa. Foi elaborado e implementado um jogo pedagógico junto a discentes do Colégio Pedro II, considerando suas especificidades e desafios. Os resultados evidenciaram maior participação, interação e interesse nas aulas, além do fortalecimento de competências como autonomia, cooperação, empatia e pensamento crítico, reforçando o potencial das metodologias ativas.

O produto educacional demonstrou-se pertinente, flexível e aplicável a diferentes contextos da Educação Profissional e Tecnológica, contribuindo para práticas pedagógicas

mais inovadoras e inclusivas. Apesar de limitações relacionadas ao tempo e ao contexto da pesquisa, os achados apontam possibilidades de ampliação em estudos futuros. Fundamentada na perspectiva de Paulo Freire, a proposta reafirma a educação como prática emancipatória, destacando a importância do diálogo, do protagonismo discente e da construção coletiva do conhecimento na promoção de uma formação crítica e integral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, R. S., SILVA, R. F. da, SANTOS, F. A. A. dos, & NASCIMENTO, J. M. do. (2024). Análise das publicações sobre a história da educação profissional na Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. Revista Brasileira de História da Educação**, *24*(1), e322. https://doi.org/10.4025/rbhe.v24.2024.e322

ARANHA, A. V. S. O conhecimento tácito e a qualificação do trabalhador**. Revista Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n. 2, p. 12-30, 1997.

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

BRASIL.**Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, art.205 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Constituicao/ Constituiçao.htm. Último acesso em 27/03/2026.

FREIRE, P.; SHÖR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986

KAPP, K. **The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education.** 1. ed. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

RAMOS, M. **História e política da Educação Profissional**. Curitiba, PR: Instituto Federal do Paraná, 2014.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32° edição. São Paulo: Campinas: Autores Associados, 1999.

INTEGRALIN: EXTENSÃO E APRENDIZAGEM EM REDE

INTEGRALIN: EXTENSIÓN Y APRENDIZAJE EN RED

Palavras-chave: Projeto. Extensão. Rede social.

Palabras-clave: Proyecto. Extensión. Red social.

Artigo Científico – Análise de experiências e práticas em EPTT

Bianca Legramente Martins[1]

Angélica Ilha Gonçalves[2]

A integração de textos escritos, comunicação oral, escrita, hipertextual e multimidiática como um dos princípios metodológicos que devem nortear a utilização de tecnologias pelos educadores não é uma novidade, conforme aponta Moran (2000). É nessa perspectiva que a aprendizagem na área de linguagens pode ser impulsionada a partir de práticas mediadas em redes sociais. No que se refere ao contexto brasileiro, pesquisas apontam a conectividade da juventude ao passo que esse público totaliza cerca de 24,5 milhões de usuários de Internet e, desse número, 76% utilizam redes sociais como WhatsApp (71%), YouTube (66%), Instagram (60%) e TikTok (50%) (TIC Kids Online Brasil 2024). Esses dados revelam a presença das redes na vida dos estudantes, as quais podem ser mais um veículo para aquisição de conhecimentos, embora também devam preconizar as novas diretrizes em vigor no país, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA Digital), instituído pela Lei nº 15.211/2025, e o uso consciente das mídias digitais e demais tecnologias da informação e comunicação. Aliado a tais pressupostos surge o projeto de extensão *Integralin – Linguagens em rede,* em 2021, a fim de democratizar o acesso a conteúdos e saberes da área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias, bem como fomentar o uso consciente e didático de redes sociais. Assim, o objetivo desse trabalho é apresentar as propostas elencadas para o projeto, seu desenvolvimento, desafios enfrentados e modificações que foram implementadas no decorrer do tempo. Inicialmente desenvolvido no Instituto Federal Farroupilha, IFFar – Campus São Borja e, posteriormente, executado no Campus São Vicente do Sul com a colaboração de professores externos, o projeto foi idealizado inicialmente em meio à pandemia de Covid-19 para proporcionar conhecimentos de língua portuguesa e literatura a estudantes do ensino médio da área de abrangência do IFFar e demais interessados da região. Logo, a criação de um perfil em rede social foi uma estratégia para proporcionar a divulgação e a difusão de informações, juntamente com a socialização de

1 Mestre em Letras (UFPel). Professora no Colégio Militar de Santa Maria. biancalegramante@gmail.com

2 Doutora em Letras (UFSM). Professora no IFFAR. angelica.ilha@iffarroupilha.edu.br

textos e materiais afins. Nos anos seguintes, em 2023 e 2024, o foco ocorreu na preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio, ENEM, especialmente no que se refere à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. E, em 2025, foi produzida e elaborada uma apostila também em preparação para o referido exame, com foco em sequência textual dissertativa argumentativa (redação). Importante destacar que, desde sua concepção, o projeto contou com a participação de diferentes docentes da área de Letras e participação de estudantes e egressos da instituição. Para fundamentar o desenvolvimento desse trabalho, foram utilizadas referências que tratam sobre o uso da internet como ferramenta para a aprendizagem colaborativa (Silva e Serafim, 2016); os novos multiletramentos desencadeados pela hipermodernidade e processos de produção e recepção de texto multissemióticos (Rojo, 2015; Rojo e Moura, 2019); práticas multimodais para a construção de textos significativos *online* (Barton e Lee, 2013; Lopes, 2026) e o protagonismo das escolas ao assumir a responsabilidade pela busca de novas formas de interação multimidiática e multimodais (Ribeiro, 2021). Optou-se pela utilização da rede social *Instagram* considerando-se as funcionalidades e recursos disponíveis no aplicativo, aliados aos diferentes modos e letramentos que podem se materializar a partir dela. Tal emprego esteve a serviço, portanto, da profusão de conteúdos de língua portuguesa e literatura; apresentação de dicas sobre o funcionamento da língua, escrita e adequação linguística; incentivo à leitura e à escrita e esclarecimento de dúvidas sobre o uso adequado da língua à situação comunicativa. Como resultado, foram produzidos materiais didáticos multimodais e multissemióticos, o que amplia e diversifica as formas de compartilhar e produzir conhecimentos e multiletramentos. Quanto aos conteúdos de língua portuguesa, foram trabalhados tópicos como gêneros e tipos textuais; funções da linguagem; registro, variação e adequação linguística. No que se refere à redação e modalidade escrita da língua, foram apresentadas e explicadas as cinco competências previstas na matriz do ENEM. Além disso, em uma perspectiva dos multiletramentos e de leitura crítica (Rojo, 2015; Ribeiro, 2021), foram indicados e discutidos repertórios socioculturais, com escritores representantes da literatura brasileira contemporânea – muitos geralmente à parte do cânone literário previsto no currículo escolar de linguagens – além de compositores representantes da Música Popular Brasileira, MPB. Ademais, também, referente a esse tópico, proporcionou-se a participação de estudantes com depoimentos sobre a importância da leitura literária na escola e o compartilhamento de produções escritas. Quanto ao objetivo de fornecer subsídios para a preparação em exames nacionais como o ENEM, a cada ano foram criados novos materiais a partir de conteúdos abordados em questões de provas anteriores do Exame da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, com materiais explicativos, análise de questões, textos imagéticos, infografia e outros recursos visuais. Foram realizadas postagens com regularidade no perfil, realizadas *lives* sobre redação e avaliações do projeto. Por fim, ratifica-se que o projeto atendeu aos objetivos propostos nos anos em que esteve em execução. Para além dos resultados indicados, a proposta suscita discussões futuras como, por exemplo, o uso crítico, mediado e consciente das redes sociais pelo público jovem/adolescente e uma

continuidade da análise da matriz de referência e competências do Enem. A partir dos resultados apresentados, nas próximas edições planeja-se a transposição dessa ação de extensão a projeto de pesquisa, especificamente sobre conteúdos da área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias e a respectiva abordagem destes no exame Enem em relação ao currículo escolar, em recorte temporal a ser definido, nos últimos anos.

Referências bibliográficas:

BARTON, D.; LEE, C. **Language online:** investigating Digital Texts and Practices. Abingdon: Routledge, 2013.

BRASIL. Lei n.º 15.211, de 17 de setembro de 2025. Estatuto Digital da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**: edição extra, de 17 de setembro de 2025, Brasília, DF,

CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO. **Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil:** TIC Kids Online Brasil 2024. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2025. Disponível em: <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20250512154312/tic_kids_online_2024_livro_eletronico.pdf>. Acesso em: 17 mar 2025.

LOPES, L. F. **Práticas de linguagem na contemporaneidade:** multimodalidade, multiletramentos e formação de sentidos. In: Open Minds International Journal. São Paulo, v.7, Publicação de Fluxo Contínuo, 2026. Disponível em <https://www.openmindsjournal.com/index.php/openminds/pt_BR/article/view/455/336>. Acesso em 20 mar. 2026.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. 2000. p. 11-66. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas, SP: Papirus, 2000.

RIBEIRO, A. E. **Multimodalidade, textos e tecnologias:** provocações para a sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. B. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

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

SILVA, F. S.; SERAFIM, M.L. Redes sociais no processo de ensino e aprendizagem: com a palavra o adolescente. In: SOUSA, R. P et al (Orgs.). **Teorias e práticas em tecnologias educacionais.** Campina Grande: Eduepb, 2016.

A PRÁXIS EDITORIAL COMO FORMAÇÃO OMNILATERAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA REVISTA DESENVOLVIMENTO E CIVILIZAÇÃO EM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA E TECNOLÓGICA

LA PRÁCTICA EDITORIAL COMO FORMACIÓN INTEGRAL: UN INFORME DE EXPERIENCIA DE LA REVISTA DESENVOLVIMENTO E CIVILIZAÇÃO EN DIÁLOGO CON LA FORMACIÓN PROFESIONAL, TÉCNICA Y TECNOLÓGICA

Palavras-chave: Educação Profissional Técnica e Tecnológica; Análise de Experiência; Formação omnilateral; Editoração científica.

Palabras-clave: Educación Profesional Técnica y Tecnológica; Análisis de la Experiencia; Formación Integral; Publicación Científica.

Kalebe Feitosa Soares[1]

1. INTRODUÇÃO

A produção científica envolve práticas mediadoras essenciais, como a editoração. Este trabalho investiga de que modo a prática editorial na Revista Desenvolvimento e Civilização (RD&C) do Programa Desenvolvimento e Educação – Theotonio dos Santos (ProDEd-TS) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), constitui-se como espaço de formação crítica, em diálogo com os princípios da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

O objetivo é analisar essa experiência como uma prática que articula as dimensões técnicas e intelectuais do trabalho. A metodologia caracteriza-se como relato de experiência qualitativo, baseado na observação participante das atividades de cadastro, fluxo editorial e publicação.

Os resultados evidenciam que a prática editorial transcende a mera execução operacional, exigindo interpretação e mobilização de capacidades analíticas e comunicativas, funcionando como mediação formativa que amplia o repertório crítico do sujeito.

Conclui-se que o fazer editorial atua como espaço em potencial para a formação omnilateral, superando parcialmente a dicotomia entre execução e reflexão, muito embora seja tensionado pelas contradições, padronizações e fragmentações típicas da organização do trabalho acadêmico no capitalismo atual.

1 Licenciando em Letras - Portugues/Espanhol (Bolsista de Extensão na Revista Desenvolvimento e Civilização) e Mestrando de Linguística (PPGLILP/UERJ). Bacharela em Letras - Portugues/Espanhol pela UERJ. E-mail: Kalebe.soares00@gmail.com.

2. DADOS E DISCUSSÃO

A produção científica, no interior das universidades públicas, não se limita apenas à elaboração de pesquisas, mas envolve um conjunto de práticas mediadoras responsáveis por sua circulação, legitimação e apropriação social. Entre essas práticas, a editoração da RD&C ocupa posição estratégica, ainda que muitas vezes seja compreendida como atividade técnica e secundária. No entanto, quando analisada a partir Gramsci (2010), Neves (2007) e Saviani (2007), essa prática pode ser reinterpretada como espaço formativo, na medida em que articula trabalho, ciência e cultura.

Esses autores ao defenderem a formação humana integral, fundamentam-se na superação da dicotomia entre trabalho manual e intelectual, compreendendo o trabalho como princípio educativo. Tal perspectiva tensiona formas de organização do trabalho que fragmentam o sujeito e reduzem sua atuação à execução de tarefas. Nesse sentido, investigar práticas concretas que operam na mediação entre técnica e reflexão torna-se fundamental para compreender possibilidades reais de formação omnilateral.

Partindo dessa problematização, buscamos responder à seguinte questão: de que modo a prática editorial em uma revista acadêmica pode constituir-se como experiência educativa omnilateral? O objetivo consistiu em analisar a experiência de atuação na RD&C como prática que articula dimensões técnicas e intelectuais do trabalho, evidenciando seu potencial formativo contra-hegemônico.

O recorte empírico compreendeu o período de atuação do bolsista, com responsabilidade direta na organização de fluxos editoriais, acompanhamento de submissões e revisão textual dos artigos submetidos. Os dados foram produzidos a partir do registro das atividades realizadas, do contato com os artigos e da observação das etapas do processo editorial, incluindo triagem, comunicação institucional, preparação dos textos para publicação etc. A análise foi orientada por categorias da EPT, especialmente trabalho como princípio educativo e formação omnilateral, articuladas a contribuições da economia, política e educação, que problematizam a produção de conhecimento no contexto do capitalismo dependente (Neves; Frigotto, 2024).

3. ANÁLISE E COMENTÁRIO DO CONTEÚDO

A análise evidenciou que a prática editorial, embora organizada sob a forma de tarefas técnicas, não se restringiu à execução operacional. As atividades desempenhadas exigiam interpretação, tomada de decisão e compreensão dos conteúdos trabalhados, o que deslocou o trabalho de uma lógica meramente instrumental para uma dimensão formativa com emprego de criatividade.

O contato contínuo com textos que abordam economia, política e educação, a precarização do trabalho e as contradições do desenvolvimento dependente contribuíram para a ampliação do repertório crítico do sujeito envolvido. Nesse processo, a editoração

funcionou como mediação entre a produção acadêmica e sua circulação, permitindo a formação profissional e educacional como bolsista.

A materialização dessa práxis formativa evidenciou-se, de modo particular, durante o trabalho de revisão e correção textual dos artigos que compuseram o volume 5, número 1, da RD&C (2024). Composto majoritariamente por pesquisas oriundas do I Seminário Internacional Formação de Professores para a Educação Profissional Técnica e Tecnológica (SEMFORPROFEPT), o dossiê exigiu uma atuação que ultrapassou a mera adequação ortográfica e gramatical. O fazer técnico da correção demandou uma imersão intelectual em discussões fundamentais da EPT, colocando o sujeito em contato direto com análises sobre a histórica destinação do ensino técnico às classes subalternizadas e ao avanço da reforma empresarial sobre a educação pública.

Garantir a coesão, a coerência e a clareza formal desses manuscritos exigiu a compreensão do léxico e das categorias críticas empregadas pelos pesquisadores. Ao corrigir e preparar textos que debatiam desde a expansão e o papel contra-hegemônico dos Institutos Federais até a crítica a conceitos mercadológicos, o trabalho operou como espaço de apropriação teórica. Desse modo, a revisão textual consolidou-se como um momento de mediação, no qual o domínio da materialidade da linguagem se uniu indissociavelmente à reflexão sobre a economia política da educação e a precarização do trabalho, operando uma efetiva aproximação do ideal de formação omnilateral.

Além disso, a dinâmica de interação com editores, autores e pareceristas revelou a necessidade de mobilização de capacidades comunicativas e analíticas, reforçando a indissociabilidade entre técnica e reflexão. Essa característica aproxima a prática editorial da concepção de trabalho defendida por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), na qual o sujeito não é reduzido a uma função fragmentada, mas participa de um processo mais amplo de produção social do conhecimento.

Entretanto, também foram identificadas contradições. A padronização dos fluxos e a divisão de tarefas, características da organização do trabalho acadêmico, por vezes limitam a autonomia do sujeito e reforçam aspectos fragmentários do processo. Essa limitação materializa-se na medida em que a lógica produtivista impõe uma separação rigorosa entre a concepção intelectual e a execução técnica. Na rotina editorial, o volume de demandas e a rigidez dos sistemas de submissão tendem a reduzir a atuação do sujeito a verificações mecânicas — como a checagem estrita de normas de formatação e o disparo de comunicações impessoais —, esvaziando o tempo necessário para a apropriação crítica dos textos.

Nesse cenário, o trabalhador é frequentemente destituído do diálogo orgânico com o conhecimento veiculado, e o artigo acadêmico transmuta-se em um mero arquivo operacional em uma esteira de produção. Assim, a divisão pormenorizada de tarefas restringe a tomada de decisão autônoma e aliena o sujeito do produto de sua própria

práxis. Tais tensões refletem determinações mais amplas do trabalho no capitalismo atual, evidenciando que o potencial formativo da prática editorial depende das condições concretas em que ela se realiza.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluiu-se que a prática editorial na RD&C constitui um espaço potencial de formação crítica, na medida em que articula dimensões técnicas e intelectuais do trabalho. O fazer editorial mostrou-se capaz de operar como mediação formativa, superando parcialmente a separação entre execução e reflexão.

Ao mesmo tempo, a experiência evidenciou limites estruturais relacionados à organização do trabalho, que podem restringir esse potencial. Desse modo, a formação omnilateral não se realiza automaticamente, mas depende de condições institucionais e de uma orientação crítica que reconheça o trabalho editorial como ontológico e criativo.

Como implicação, destaca-se a necessidade de valorização desses espaços no interior das universidades, bem como o aprofundamento de estudos que investiguem práticas semelhantes em outros contextos. A análise contribui para ampliar a compreensão da EPT para além dos espaços formais de ensino, evidenciando o papel formativo de atividades vinculadas à produção e difusão do conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere, volume 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

NEVES, Bruno Miranda. Educação Profissional Técnica de nível médio no Brasil: reconstrução histórica das disputas dos anos 1930 a 2014. 2023. 220 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/21586>.

NEVES, Bruno Miranda; FRIGOTTO, Gaudêncio. As relações entre a estrutura econômico-social e educação no capitalismo tardio, dependente e de modernização conservadora. In: NEVES, Bruno Miranda et all (Org). Formação de Professores para a Educação Profissional. Rio de Janeiro: UERJ, 2024, p. 32-51. Disponível em: https://ifht.uerj.br/pluginfile.php/606/mod_folder/content/0/Livros/Livro%20Formac%CC%A7a%CC%83o%20de%20Professores%20para%20a%20Educac%CC%A7a%CC%83o%20Profissional.pdf.

NEVES, Bruno Miranda; PARANHOS, Michelle Pinto ; SILVA, Simone. OS PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS E ONTOLÓGICOS DA ATIVIDADE HUMANA: A DIVISÃO DO TRABALHO E OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES SOB UMA PERSPECTIVA MARXISTA. Advir (ASDUERJ), v. 1, p. 42-49, 2007. Disponível em: <https://asduerj.org/v7/wp-content/uploads/2023/08/Advir-21.pdf>.

Revista Desenvolvimento & Civilização. Rio de Janeiro: UERJ, 2024. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/rdciv/issue/view/3182>.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.º 34, 2007, p. 152-180.

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE DOCENTES DE CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO SOBRE PRÁTICAS PROFISSIONAIS INTEGRADAS

CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE LOS DOCENTES EN CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS CON LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES INTEGRADAS

Palavras-chave: Prática Profissional Integrada; Currículo Integrado; Cursos Técnicos Integrados;

Palabras-clave: Práctica profesional integrada; Plan de estudios integrado; Cursos Técnicos Integrados;

Trabalho Científico – Análises de Experiências e Práticas na EPT

Taniamara Vizzotto Chaves[1]

Vanessa de Cássia Pistóia Mariani[2]

Introdução

A prática Profissional Integrada (PPI) nos cursos técnicos integrados de Institutos Federais de Educação brasileiros tem sido reafirmada como um dos espaços de integração curricular e articulação de saberes e práticas, com foco numa formação crítica e emancipatória. Ao mesmo tempo em que é reafirmada como um espaço de integração curricular, concebe-se que a sua organização e desenvolvimento dependem da apropriação e da compreensão que os docentes apresentam sobre o que é a PPI, a que ela serve e como ela está associada à proposta curricular, aos objetivos do curso e ao perfil do egresso a ser formado.

Diante deste contexto, distintas formas de conceber a integração curricular no espaço de uma PPI podem ocorrer e, neste sentido, refletir sobre elas pode gerar elementos que permitam melhor instrumentalizar e qualificar as ações desenvolvidas no espaço dos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

O problema de pesquisa aqui investigado é proposto da seguinte forma: “Que concepções de currículo integrado emergem a partir das práticas profissionais integradas (PPI) desenvolvidas nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal Farroupilha (IFFar) - campus de São Borja?”

1 Doutora em Educação (UFSM). Docente no IFFAR. Taniamara.chaves@iffarroupilha.edu.br

2 Doutora em Educação nas Ciências (UFSM). Docente no IFFar vanessa.mariani@iffarroupilha.edu.br

O objetivo da pesquisa desenvolvida foi identificar e compreender as concepções de currículo integrado presentes nas práticas profissionais integradas desenvolvidas nos cursos técnicos integrados de nível médio do IFFar campus de São Borja.

Os referenciais teóricos que embasam essa pesquisa estão centrados em Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), com enfoque no ensino médio integrado, Ramos (2007, 2011); Cambraia, Hames, Araújo e Nonenmacher (2025) sobre o currículo integrado e Araújo e Frigotto (2015) referente às práticas pedagógicas no ensino médio integrado.

Procedimentos metodológicos

O trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujo contexto de análise são dois cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFFar – campus São Borja, situado na região Centro-Oeste do estado do Rio Grande do Sul, escolhidos em função de este ser o local de atuação das pesquisadoras.

Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados os seguintes:

1. Entrevistas com os coordenadores dos cursos pesquisados, em que, num primeiro momento, as entrevistas foram audiogravadas e, posteriormente, transcritas e analisadas.
2. Roda de conversa com docentes que atuam nos cursos mencionados e que participaram do projeto de PPI desenvolvido no ano de 2024 nestes cursos.

A análise dos dados coletados foi realizada na perspectiva de Análise de Conteúdo de Bardin (2011).

Resultados e discussão

Na sequência estão descritos os principais resultados da referida pesquisa a partir das fontes de dados utilizadas. Tais resultados foram organizados conforme os tópicos a seguir:

1. Organização, pontos positivos e dificuldades para o desenvolvimento do projeto de PPI no ano de 2024.

Quanto à organização e ao desenvolvimento do projeto de PPI, evidenciou-se que ele foi gerado num consenso entre os coordenadores dos cursos e os professores. Assumiu então um formato interdisciplinar a partir de um tema gerador. A proposição do tema gerador foi feita pelos coordenadores dos cursos e, a partir disso, as turmas de estudantes nos diferentes cursos organizaram-se em grupos, sendo associado a cada grupo um professor orientador. Os grupos organizaram ações de intervenção a serem realizadas preferencialmente na comunidade externa à instituição, com a produção e socialização de um relato de experiência ao final.

Outra informação evidenciada é que não houve consenso sobre a necessidade de participação dos docentes e das componentes curriculares no processo de organização e desenvolvimento do projeto de PPI, apesar de todos os docentes dos cursos serem convidados a participar.

Quanto ao processo avaliativo da PPI, ocorrem divergências sobre a compreensão e a realização do mesmo entre os coordenadores. Enquanto para um dos coordenadores a avaliação feita durante o processo de PPI mostrou-se significativa na medida em que envolveu critérios qualitativos, para o outro ainda precisa evoluir no sentido de prover outros critérios ou percursos avaliativos, como, por exemplo, quando aponta a necessidade de dar um feedback das ações desenvolvidas junto à comunidade, algo não desenvolvido pelos grupos durante a PPI.

Como aspectos positivos, evidenciou-se que o desenvolvimento do projeto de PPI em formato interdisciplinar, por meio de subprojetos e trabalhos em grupo, proporcionou espaços de curricularização da extensão e divulgação da instituição; aproximação entre a teoria e a prática; inserção no mundo do trabalho com desenvolvimento da pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo e, finalmente, a formação de espírito científico nos estudantes no decorrer do processo.

Dentre as principais dificuldades evidenciadas em relação ao desenvolvimento do projeto de PPI, tem-se a falta de compreensão sobre a organização e o objetivo do projeto de PPI, especialmente por parte dos estudantes e por parte de alguns professores, acarretando resistência por parte de alguns estudantes para o desenvolvimento do projeto e o trabalho nos grupos. Também se evidenciaram como principais dificuldades a gestão e a organização do trabalho docente e discente nos espaços institucionais, além da pouca disponibilidade de tempo para realização do trabalho requerido para além daquele realizado em sala de aula.

2. Concepção de currículo integrado presente na organização e no desenvolvimento das PPIs nos Cursos Técnicos em Informática e Eventos no período de 2012 a 2024.

Em relação à concepção de currículo integrado presente na organização e no desenvolvimento das PPIs nos Cursos Técnicos em Informática e em Eventos, evidencia-se a intencionalidade de construção de uma proposta interdisciplinar; no entanto, o processo mostra que a fragmentação do ensino em disciplinas e objetivos específicos dificulta a integração entre os conhecimentos propedêuticos e os conhecimentos técnicos com vistas à formação omnilateral e politécnica e à inserção no mundo do trabalho.

Neste sentido, os resultados encontrados dão conta de que, ao mesmo tempo em que se percebe uma crescente evolução na perspectiva de compreensão sobre o que é e como se pode produzir um projeto integrador, que, neste caso, prima pela interdisciplinaridade e a contextualização do tema escolhido com vistas à inserção

dos estudantes no mundo do trabalho, que proporciona aos estudantes possibilidades de refletir e dialogar com a comunidade externa à instituição, que faz uso da pesquisa como princípio pedagógico, diminuem-se os espaços de integração entre os envolvidos, docentes e discentes, considerando-se a amplitude do trabalho desenvolvido no que se refere à construção do conhecimento coletivo, a dinamicidade e o formato do projeto integrador.

Considerações finais

O estudo mostrou que as PPIs nos Cursos Técnicos em Eventos e em Informática do IFFar – Campus São Borja têm se tornado espaços significativos para a integração curricular, promovendo a interdisciplinaridade, o contato com a comunidade e a reflexão crítica dos estudantes sobre questões sociais importantes.

As entrevistas com os coordenadores enfatizam não apenas a capacidade das PPIs de integrar ensino, pesquisa e extensão, mas também os desafios ligados à participação dos docentes, à administração institucional, à inserção dos projetos junto à comunidade e ao processo de avaliação. A roda de conversa com os professores, por outro lado, destacou a necessidade de mais capacitação e suporte institucional para que tanto os docentes quanto os estudantes entendam o propósito e a importância das PPIs, considerando-as espaços de formação e de emancipação.

Assim, é possível concluir que as PPIs podem ser consideradas como um caminho promissor para consolidar o currículo integrado nos cursos técnicos integrados. No entanto, para que isso aconteça, é necessário criar condições institucionais específicas, oferecer formação continuada e implementar estratégias que garantam a participação e o envolvimento eficaz de todos os envolvidos.

Referências bibliográficas

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**. Natal. 52(38). Mai/ago 2015, p.61-80

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2011.

CAMBRAIA, A. C; HAMES, C.; ARAÚJO, M.C.P; NONENMACHER, S. B. **Currículo Integrado em Diferentes contextos.** Coleção Educação e Trabalho. V.01. Curitiba: CRV, 2025

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Marise. **Concepção de Ensino Médio Integrado**. Versão ampliada de exposição no seminário sobre ensino médio (Mossoró, RN), 2007. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em 13.abril.2022

RAMOS, Marise. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011 771 Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em 13.abr.2026.

O PAPEL DO PROFESSOR MEDIADOR NO COMBATE À DESINFORMAÇÃO: PERSPECTIVAS PARA UMA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NA EPT

EL PAPEL DEL PROFESOR MEDIADOR EN EL COMBATE A LA DESINFORMACIÓN: PERSPECTIVAS PARA UNA FORMACIÓN HUMANA INTEGRAL EN LA EPT

Palavras-chave: Desinformação; Letramento Midiático; Educação Profissional e Tecnológica (EPT); Mediação Docente; Formação Humana Integral

Palabras-clave: Desinformación; Literacidad Mediática; Educación Profesional y Tecnológica; Mediación Docente; Formación Humana Integral

Categoria Trabajo científico – Simpósio Temático Análisis de experiencias y Prácticas en la EPTT

Cristiane Ayala de Oliveira Leães[1]

Cristovão Maia Filho[2]

Kelvya Freitas Abreu[3]

Francisco Kelsen de Oliveira[4]

A sociedade contemporânea vivencia uma transição da escassez informacional para uma intensa sobrecarga de dados, em que a rede digital reorganiza as práticas de produção e consumo, conforme postulado por Castells (2003). Esse fenômeno resulta na infodemia e na era da pós-verdade, estado em que crenças pessoais e apelos emocionais sobrepõem-se aos fatos e ao conhecimento científico. Nesse cenário, a informação converte-se em produto comercializável pelas big-techs, transformando a "sociedade da informação" em uma "sociedade de desconfiança", onde o controle de qualidade é subjetivo (Santin e Dai Pra, 2022).

A sustentação da pós-verdade baseia-se em três pilares: o negativismo científico, o viés cognitivo e o desprestígio dos meios tradicionais, o que gera a desintermediação

1 Doutora em Ciência dos Alimentos. Docente EBTT do IFSertãoPE – Campus Salgueiro – Docente Permanente do ProfEPT/IFSertãoPE. cristiane.ayala@ifsertao-pe.edu.br

2 Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFSertãoPE). Docente da Universidade Regional do Cariri (URCA). cristovaomaia72@gmail.com

3 Doutora em Letras. Docente EBTT do IFSertãoPE – Campus Salgueiro. Docente Permanente do ProfEPT/IFSertãoPE. kelvya.freitas@ifsertao-pe.edu.br

4 Doutor em Ciência da Computação. Docente EBTT do IFSertãoPE – Campus Salgueiro. Docente Permanente do ProfEPT/IFSertãoPE. Francisco.oliveira@ifsertao-pe.edu.br

informacional (Siebert, 2020). Para compreender esses distúrbios, utiliza-se a tipologia de Wardle e Derakhshan (2017):

- Má-informação: compartilhamento de dados falsos sem intenção deliberada de dano.
- Desinformação: disseminação intencional de mentiras para prejudicar grupos ou obter lucro (Bezerra, 2018).
- Mal-informação: uso de informações verdadeiras, porém distorcidas ou fora de contexto, para causar constrangimento.

Diferente da informação, definida como um processo humano racional e de ordenação de dados (McGarry, 1999), a desinformação caracteriza-se por ser unilateral e intencional, visando reconstruir a realidade para atender a interesses predeterminados. Sua proliferação é impulsionada pela carência de visão crítica e pela alienação, que afasta o indivíduo da realidade e transfere a confiança do conteúdo para métricas de popularidade de influenciadores digitais (D'Ancona, 2018). No contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a pesquisa no IFCE Campus Crato identificou que a dependência da mediação algorítmica e o consumo superficial em plataformas como *Instagram* e *TikTok* dificultam o aprofundamento crítico e a formação humana integral. Embora os estudantes reconheçam os danos da desinformação, eles subvalorizam a educação midiática como solução.

Diante disso, o estudo defende que a solução reside na capacitação do professor como mediador crítico, promovendo o letramento midiático e a "higiene informacional", o hábito de verificar e refletir antes de compartilhar (Maia Filho, 2025). Como resultado prático, foi desenvolvido um Produto Educacional (Guia de Verificação) para subsidiar a prática docente, integrando a educação midiática de forma transversal ao currículo para fortalecer a cidadania frente aos desafios da sociedade em rede. Essa intervenção é urgente, pois a falta de preparo docente para lidar com as mídias digitais reforça a necessidade de responder pedagogicamente à globalização que "invade" a escola (Jawsnicker, 2008).

A metodologia da pesquisa caracteriza-se como aplicada e exploratória, adotando uma abordagem qualitativa com o método de análise de conteúdo para fundamentar a criação de um produto educacional. A coleta de dados ocorreu entre julho e novembro de 2024, utilizando um questionário semiestruturado aplicado a uma amostra probabilística representativa (com 90% de confiança), após aprovação pelo Comitê de Ética. O processamento das informações envolveu a categorização, identificação de padrões e o cruzamento de dados, sustentados por pesquisa bibliográfica e documental.

A pesquisa realizada no IFCE Campus Crato com discentes do curso de Informática para Internet identificou uma acentuada dependência algorítmica, em que as redes sociais (43,8%) – com liderança do Instagram (41,2%) – consolidaram-se como a principal fonte

de informação. Esse padrão de consumo em plataformas rápidas e visuais gera uma imersão em bolhas informacionais, o que reforça o viés de confirmação e restringe o contato com perspectivas divergentes.

Embora a totalidade dos estudantes (100%) declare identificar *fake news*, manifesta-se um paradoxo central: a verificação realizada é superficial e o compartilhamento é movido por uma lógica emocional e de entretenimento (como memes e *K-pop*), priorizando o engajamento interpessoal em detrimento da responsabilidade informativa. Nesse cenário, o letramento midiático emerge na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) como uma competência transversal indispensável para formar cidadãos capazes de navegar com autonomia e ética no ecossistema digital.

A investigação revelou que, apesar de reconhecerem os danos da desinformação, os discentes subvalorizam a educação midiática como estratégia de enfrentamento, preferindo soluções externas como punições legais ou checagens automáticas. Essa lacuna é particularmente crítica em cursos de alta densidade tecnológica, onde a vulnerabilidade à infodemia ameaça tanto o aprendizado técnico quanto a formação humana integral.

Como resposta prática, o estudo propõe que o professor atue como um mediador crítico, capaz de equilibrar a rapidez das redes com a lógica da reflexão pedagógica. Para subsidiar essa prática, foi desenvolvido o Guia para Verificação e Controle da Desinformação, um produto educacional que estimula a metacognição informacional. O objetivo é levar o aluno a "pensar sobre o pensar", analisando seus próprios gatilhos emocionais e mecanismos algorítmicos, transformando a tecnologia em aliada da cidadania e da democracia informacional

Dessa forma, o estudo defende a integração da "higiene informacional", o hábito de verificar e refletir antes de compartilhar, como um eixo estruturante e transversal em todas as áreas de formação, Essa abordagem fortalece o papel do professor como um mediador crítico, capaz de transformar o ambiente escolar em um locus privilegiado de resistência à desinformação e de promoção da autonomia cidadã.

A pesquisa culminou no desenvolvimento de um Produto Educacional (Guia para Verificação e Controle da Desinformação) que materializa estratégias pedagógicas práticas, como simulações de disseminação de fake news e exercícios de checagem de fatos, para subsidiar a docência. Essas propostas alinham-se aos objetivos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) de formar cidadãos críticos e éticos aptos a enfrentar os desafios da sociedade em rede.

O estudo reafirma que o letramento midiático é uma exigência imperativa da contemporaneidade para evitar que a formação técnica seja neutralizada pela desinformação. Os achados no IFCE Campus Crato demonstram que, embora os discentes identifiquem o fenômeno, eles carecem de ferramentas metodológicas sistemáticas para

enfrentá-lo, sendo vulneráveis ao viés de confirmação e à autoridade de influenciadores digitais.

Nesse cenário, a investigação aponta que o combate à desinformação exige a valorização do professor como mediador crítico e curador da realidade. O docente assume o papel de filtro qualificado, ajudando os estudantes a distinguir fontes confiáveis em meio à "sociedade de desconfiança na comunicação". Em última análise, a integração sistemática da educação midiática consolida uma formação humana integral e emancipadora, fortalecendo o compromisso da EPT com a ciência, a ética e a democracia informacional. Em última análise, a incorporação sistemática da educação midiática permite que os Institutos Federais consolidem uma formação humana integral e emancipadora. Esse movimento não apenas fortalece a resistência institucional à erosão da verdade, mas reafirma o compromisso inalienável da EPT com a ciência, a ética e o fortalecimento da democracia informacional.

Referências bibliográficas:

BEZERRA, A. C. Contribuição da Teoria Crítica aos estudos sobre regime de informação e competência crítica em informação. **Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação**, n. XIX ENANCIB, 2018. (Gt-1 – Estudo Histórico e Epistemológico da Ciência da Informação - Comunicação Oral) 2018. Disponível em: http://enancib.marilia.unesp.br/index.php/XIXENANCIB/xixenancib/paper/view/1354. Acesso em: 06 abr. 2023.

CASTELLS, Manuel. **A Galáxia da Internet**: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges; revisão Paulo Vaz. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

D´ANCONA, Matthew (Tradução: Carlos Szlak). **Pós-Verdade:** a nova guerra contra os fatos em tempos de fake news. Faro Editoria, 1ª Edição, Barueri, 2018.

JAWSNICKER, Claudia. Educomunicação: reflexões sobre teoria e prática. **A experiência do Jornal do Santa Cruz.** 2008. Disponível em: 98 https://midialogos.infonauta.com.br/ed_01/01_artigos.php. Acesso em:10 de junho de 2023.

MAIA FILHO, C. Não sei, só sei que foi assim: identificação dos fatores que contribuem para a disseminação da desinformação entre os discentes do Campus Crato do IFCE. **Dissertação** (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em educação profissional e tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, Campus Salgueiro, 2025.

McGARRY, K. **O conceito dinâmico da informação**: uma análise introdutória. Brasília: Briquet de Lemos/Livros, 1999.

SANTIN, Janaina Rigo; DAI PRA, Marlon. **Relações de poder e democracia**: como regular a desinformação no ecossistema das big-techs. Revista Pensar Jurídico, Fortaleza-CE. v. 27, n. 2, abr./jun. 2022.

SIEBERT, Silvânia; PEREIRA, Israel Vieira. A pós-verdade como acontecimento discursivo. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 20, n. 2, maio/ago. 2020.

WARDLE, Claire; DERAKHSHAN, Hossein. **Information Disorder**: toward an interdisciplinary framework for research and policy making. Strasbourg: Council of Europe, 2017. Disponível em: https://edoc.coe.int/en/media/7495-information-disordertoward-an-interdisciplinary-framework-forresearch-andpolicy-making.html. Acesso em: 03 dez 2024.

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA ANÁLISE DA ATUAÇÃO DO NAPNE E DAS CONSEQUÊNCIAS DA AUSÊNCIA DO AEE NO IFCE *CAMPUS* JAGUARIBE

INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN VOCACIONAL Y TECNOLÓGICA: UN ANÁLISIS DEL DESEMPEÑO DEL NAPNE Y LAS CONSECUENCIAS DE LA AUSENCIA DE ASISTENCIA EDUCATIVA ESPECIALIZADA EN EL *CAMPUS* JAGUARIBE DEL IFCE

Palavras-chave: Políticas públicas de inclusão, NAPNE, Atendimento Educacional Especializado (AEE), Pessoa com Deficiência, Educação Profissional e Tecnológica.

Palabras-clave: Políticas de inclusión pública, NAPNE, Asistencia Educativa Especializada (AEE), Persona con Discapacidad, Educación vocacional y tecnológica.

Categoria: Trabalho científico – Simpósio Temático: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

Maria Brasilina Saldanha da Silva[1]

Josilene Almeida Brito[2]

Tema: educação especial na perspectiva da inclusão no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com foco na atuação dos Núcleos de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne).

Objeto: O estudo concentra-se no processo de inclusão dos discentes com NE sob a ótica da garantia do que está assegurado nas normativas e legislações do suporte pedagógico e das percepções da comunidade escolar no IFCE.

Objetivo central:

Analisar a inclusão dos alunos com NE nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do *Campus* Jaguaribe, a partir da atuação do NAPNE e da identificação das consequências da ausência do AEE.

Objetivos secundários:

- Compreender a garantia da inclusão a partir de documentos legais nacionais e institucionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia-IFCE (PDI, PPI, PPE e PPCs).

1 Mestra em Educação Profissional e Tecnológica (IFSertãoPE). Pedagogo-Área no IFCE. maría.silva@ifce.edu.br.

2 Doutora em Ciencia da Computação (UFPE). Docente do IFSertãoPE. josilene.brito@ifsertao-pe.edu.br.

- Investigar, junto à comunidade do IFCE *Campus* Jaguaribe (servidores, membros do NAPNE, pais e alunos), os serviços oferecidos para o cumprimento da política inclusiva.
- Propor um documento instrutivo em forma de Cartilha **Educativa** contendo estratégias para a inclusão de alunos no contexto da EPT sobre as políticas de Educação Especial.

Referencial teórico e procedimentos metodológicos

O referencial teórico da pesquisa fundamenta-se na compreensão da educação como um direito social básico assegurado pela legislação brasileira. Nesse sentido, destacam-se a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que estabelecem princípios voltados à garantia de acesso, permanência e participação de todos os estudantes no sistema educacional.

No campo da educação inclusiva, autores como Mantoan(2006) defendem que a inclusão vai além do cumprimento formal das legislações, exigindo transformações estruturais e pedagógicas nas instituições educacionais. Para a autora, a escola inclusiva implica uma mudança de paradigma, na qual as diferenças passam a ser compreendidas como parte constitutiva do processo educativo.

De forma complementar, Sassaki (2007) destaca que a inclusão pressupõe a transformação das instituições sociais para garantir a participação plena de todas as pessoas, independentemente de suas características ou necessidades específicas. Nesse sentido, a eliminação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais constitui um dos principais desafios para a efetivação da inclusão educacional. NO âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, programas como o TEC NEP contribuíram para impulsionar políticas de acessibilidade nos Institutos Federais, especialmente por meio da criação dos NAPNEs, responsáveis por fomentar ações institucionais voltadas à inclusão.

A pesquisa foi caracterizada como estudo da natureza qualitativa, com delineamento exploratório-descritivo. O estudo foi desenvolvido em três etapas principais. A primeira etapa consistiu em uma revisão de análise documental de legislações nacionais e documentos institucionais do IFCE, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), o Plano Estratégico para Permanência e Êxito dos Estudantes (PPE) e os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do *Campus* Jaguaribe.

Na segunda etapa foi realizado um estudo em campo com a comunidade (servidores, país e estudantes) do IFCE Campus Jaguaribe. Para alcançar os objetivos, a técnica utilizada foi aplicação de questionários online por meio da plataforma Google

Forms e realização de entrevistas com gestores (5 servidores), membros do NAPNE (19 membros), docentes e discentes dos cursos superiores (10 participantes), pais e ou responsáveis de alunos com NE (10 pais) e estudantes com Necessidades Específicas (11 alunos), perfazendo um total de 55 (cinquenta e cinco) participantes.

A terceira etapa foi realizada com análise dos dados coletados por meio da técnica de análise de conteúdo, conforme a abordagem proposta por Bardin (2011), priorizando a interpretação semântica das respostas obtidas nos questionários e entrevistas.

Principais dados e discussão

Visando atender ao objetivo de analisar a atuação do NAPNE no processo de inclusão de alunos com NE nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do *Campus* Jaguaribe e as consequências da ausência do AEE, os resultados da pesquisa evidenciam que na análise dos documentos institucionais encontrou-se inconsistências no tratamento da temática da inclusão, pois no PPI (2018), no PDI (2019-2023) e no PPE (2017-2024), embora o IFCE garanta formalmente o compromisso com a diversidade e inclusão, há uma escassez de metas e mecanismos práticos para a efetivação da inclusão por meio do NAPNE.

Nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) dos cursos técnicos integrados do *campus* da pesquisa, foram identificadas divergências quanto ao reconhecimento e à atuação do NAPNE, bem como lacunas relacionadas à previsão de estratégias de acessibilidade pedagógica e curricular, tanto de pequeno e de grande porte.

Em relação à análise nos documentos do *campus* Jaguaribe bem como no relato dos participantes da pesquisa, identificou-se a inexistência de um espaço físico específico destinado ao funcionamento do NAPNE, apesar de a Resolução IFCE/CONSUP nº 050/2015 estabelecer a obrigatoriedade desse ambiente.

A análise das percepções da comunidade acadêmica revelou ainda divergências quanto ao entendimento das funções e das ações desenvolvidas pelo NAPNE. Enquanto alguns membros da instituição acreditam que o núcleo realiza atendimentos sistemáticos aos estudantes com NE, parte significativa dos estudantes e de seus responsáveis relatou não receber suporte direto do núcleo

Outro aspecto revelado pela comunidade da pesquisa é a ausência de profissionais especializados para o acompanhamento dos estudantes com deficiência, como ledores, escribas ou cuidadores. Tal situação evidencia limitações estruturais que impactam diretamente o processo de ensino e aprendizagem desses estudantes.

Além disso, verificou-se que muitos participantes desconhecem o funcionamento e a importância do AEE, parte diz que o serviço inclusivo é realizado no *campus*, outra, não conhecer a oferta de um dos serviços fundamentais para a promoção da inclusão

educacional. A ausência desse atendimento no campus contribui para a permanência de barreiras pedagógicas, comunicacionais, pragmáticas e atitudinais no cotidiano escolar.

Destarte, o processo de inclusão no campus investigado apresenta avanços relacionados quanto ao acesso de estudantes com deficiência, garantido por meio de políticas de cotas e ações institucionais voltadas à democratização do ingresso. Contudo, a permanência e o êxito desses estudantes ainda enfrentam desafios significativos.

Considerações finais

A pesquisa evidenciou que, apesar da existência de políticas institucionais voltadas à inclusão, ainda há desafios significativos para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva no IFCE Campus Jaguaribe.

Embora o NAPNE desenvolva algumas ações e mobilizações voltadas ao atendimento dos estudantes com necessidades específicas, os resultados indicam fragilidades relacionadas à infraestrutura, à disponibilidade de recursos humanos especializados e à articulação institucional das políticas de inclusão.

A ausência do Atendimento Educacional Especializado (AEE) configura-se como um dos principais fatores que comprometem o acompanhamento pedagógico adequado dos estudantes com deficiência, dificultando a superação de barreiras educacionais e a promoção da aprendizagem.

Diante desse cenário, torna-se fundamental fortalecer as políticas institucionais de inclusão, ampliando investimentos em infraestrutura acessível, formação continuada de professores e implementação efetiva do AEE nos campi. Além disso, é necessário promover maior articulação entre os diferentes setores institucionais, de modo a garantir que as diretrizes presentes nos documentos oficiais se concretizem nas práticas pedagógicas.

Por fim, destaca-se que a construção de uma educação inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica exige não apenas o cumprimento das normativas legais, mas também o compromisso institucional com a transformação das práticas educacionais, assegurando condições reais de participação, aprendizagem e desenvolvimento para todos os estudantes.

Referências bibliográficas

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 23 mar. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ. **Resolução nº 050, de 14 de dezembro de 2015**. Dispõe sobre a criação e funcionamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). Fortaleza: IFCE, 2015. Disponível em: https://ifce.edu.br/proext/arquivos/resolucao-no-050-14-de-dezembro-de-2015-napnes.pdf. Acesso em: 22 mar. 2026.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como **fazer**? São Paulo: Moderna, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação.** Revista Nacional de Reabilitação, São Paulo, ano 10, n. 57, p. 10-16, 2007.

SILVA, M. B. S**. Educação inclusiva: especificações para suporte inclusivo ao Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) na Educação Profissional e Tecnológica.** Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em educação profissional e tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, Campus Salgueiro, 2023.

HIDRACOGNI: TECNOLOGIA EDUCACIONAL PARA PRONTIDÃO COGNITIVA E AUTOCUIDADO ESCOLAR

Hidratação; Prontidão cognitiva; Gamificação; Saúde escolar; Tecnologia educacional.

Análise da experiência – Análise de experiências e práticas em EPTT

Fernanda Fim[1]

Carlos Vandré Aquino Bessa[2]

Ricardo Antônio Rodrigues[3]

No contexto da Educação Profissional e Tecnológica, a aprendizagem ainda é frequentemente analisada a partir de dimensões curriculares e metodológicas, deixando em segundo plano fatores cotidianos que influenciam diretamente o desempenho dos estudantes. Entre esses fatores, destacam-se hábitos relacionados à hidratação, ao sono, à alimentação e ao tempo de uso de dispositivos digitais, que impactam significativamente funções cognitivas como atenção, memória e concentração.

A ausência de estratégias pedagógicas que integrem esses elementos ao processo educativo limita a compreensão da aprendizagem em sua dimensão integral. Além disso, observa-se que estudantes, especialmente no Ensino Médio, apresentam dificuldades em reconhecer a relação entre suas condições físicas e sua capacidade de aprender.

Diante desse cenário, o presente trabalho tem como objeto o desenvolvimento de uma tecnologia educacional voltada ao monitoramento de hábitos cotidianos e à análise da prontidão cognitiva, buscando contribuir para a promoção do autocuidado e para a melhoria das condições de aprendizagem no ambiente escolar.

Objetivo central

Desenvolver uma tecnologia educacional, na forma de aplicativo gamificado denominado HIDRACOGNI, capaz de monitorar hábitos cotidianos e gerar um índice de prontidão cognitiva, contribuindo para o autocuidado e para a melhoria das condições de aprendizagem de estudantes do Ensino Médio.

1 Estudante do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica ProfEPT - Campus Jaguari.

2 Professor do Técnico em Informática no Instituto Estadual de Educação Professor Isaías - Santiago/RS.

3 Professor Orientador do Campus.

Objetivos secundários

- Investigar hábitos relacionados à hidratação, sono, alimentação e tempo de tela entre estudantes;
- Analisar a relação entre esses hábitos e a prontidão cognitiva;
- Desenvolver o aplicativo HIDRACOGNI com interface acessível e funcional;
- Criar o Índice de Prontidão Cognitiva Escolar (IPCE);
- Implementar elementos de gamificação, como desafios, metas e recompensas;
- Utilizar uma garrafa com marcações como recurso complementar ao aplicativo;
- Promover o autocuidado e a autorregulação no contexto escolar.

Referencial teórico e procedimentos metodológicos

O presente estudo fundamenta-se na compreensão da aprendizagem como um processo que envolve múltiplas dimensões, incluindo aspectos cognitivos, sociais e fisiológicos. Nessa perspectiva, considera-se que as condições em que o estudante se encontra — como nível de hidratação, qualidade do sono e equilíbrio no uso de tecnologias — interferem diretamente em sua capacidade de atenção e participação no processo educativo.

A concepção de aprendizagem adotada dialoga com as contribuições de Lev Vygotsky (1998), ao considerar o desenvolvimento cognitivo como resultado da interação entre o sujeito e o meio. No âmbito da formação integral, o trabalho aproxima-se das ideias de Paulo Freire (1996), ao valorizar o protagonismo do estudante e sua capacidade de compreender e transformar sua própria realidade.

No campo da Educação Profissional e Tecnológica, o estudo articula-se com as reflexões de Gaudêncio Frigotto (2010), Maria Ciavatta (2005) e Marise Ramos (2008), que defendem uma formação que integre trabalho, ciência e cultura, superando perspectivas fragmentadas da educação. Quanto ao uso de tecnologias na educação, o projeto dialoga com José Manuel Moran (2018), ao compreender as tecnologias digitais como mediadoras do processo de aprendizagem.

A gamificação é incorporada como estratégia de engajamento, aproximando-se das contribuições de Mihaly Csikszentmihalyi (1990), especialmente no que se refere ao envolvimento e à motivação dos sujeitos em atividades significativas.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa aplicada, com abordagem qualitativa e quantitativa. Inicialmente, foi realizado um levantamento diagnóstico dos hábitos dos estudantes por meio de questionários. Com base nesses dados, iniciou-se o desenvolvimento do aplicativo HIDRACOGNI, que se encontra atualmente em fase de prototipagem funcional, já contando com interface estruturada, identidade visual definida e organização dos principais módulos de uso. A etapa seguinte prevê a aplicação

do aplicativo com estudantes, possibilitando a coleta e análise de dados relacionados ao uso, engajamento e percepção dos participantes.

Principais dados e discussão

Os resultados parciais do projeto indicam a consolidação de um protótipo funcional do aplicativo HIDRACOGNI, com interface organizada e elementos visuais definidos, incluindo telas de registro, acompanhamento de metas e apresentação do Índice de Prontidão Cognitiva Escolar (IPCE).

O IPCE consiste em um indicador expresso em porcentagem, calculado a partir de dados relacionados à hidratação, sono, alimentação, disposição e tempo de tela. Os níveis de classificação — alta, moderada e baixa prontidão — permitem ao estudante compreender, de forma acessível, suas condições para aprendizagem ao longo do dia.

A inclusão do tempo de tela amplia a análise ao incorporar um fator contemporâneo relevante, frequentemente associado à redução da qualidade do sono e da capacidade de concentração. Além disso, o uso de elementos de gamificação, como desafios diários, sistema de ofensivas e recompensas, contribui para o engajamento e a continuidade do uso do aplicativo.

Outro aspecto relevante é a integração entre o ambiente digital e o uso de uma garrafa com marcações, que atua como recurso de apoio para o acompanhamento da hidratação. Essa articulação favorece uma experiência mais concreta e significativa para o estudante.

Mesmo em fase inicial, o projeto já evidencia potencial para promover maior conscientização sobre a relação entre hábitos cotidianos e aprendizagem, apontando possibilidades de inovação pedagógica no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

Síntese das considerações finais

O projeto HIDRACOGNI apresenta-se como uma proposta que articula tecnologia, saúde e educação, contribuindo para uma abordagem mais ampla do processo de aprendizagem. Ao considerar fatores fisiológicos e comportamentais, o aplicativo possibilita que o estudante reconheça a influência do próprio corpo em sua capacidade de aprender.

A presença de um protótipo funcional reforça a viabilidade da proposta, demonstrando que a tecnologia educacional pode ser desenvolvida e aplicada em contextos reais. A utilização de gamificação favorece o engajamento, enquanto o IPCE se configura como um instrumento pedagógico que traduz dados cotidianos em informações compreensíveis.

Espera-se que o projeto contribua para o desenvolvimento do autocuidado, da autonomia e do protagonismo estudantil, além de ampliar as possibilidades de integração entre ciência, tecnologia e educação no contexto da EPT.

Referências bibliográficas:

CIAVATTA, Maria. **Trabalho e educação: a formação do trabalhador no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2005.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Flow: the psychology of optimal experience**. New York: Harper & Row, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

RAMOS, Marise Nogueira. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

AVALIAÇÃO DO PENSAMENTO COMPUTACIONAL NA EPT: MODELO DE REFERÊNCIA ANDRAGÓGICO

EVALUACIÓN DEL PENSAMIENTO COMPUTACIONAL EN LA EPT: MODELO REFERENCIA ANDRAGÓGICO

Palavras-chave: Pensamento computacional; Andragogia; EPT; Avaliação, Transdisciplinaridade

Palabras-clave: Pensamiento computacional; Andragogía; EPT; Evaluación, Transdisciplinaridad

Categoria: Trabalho Científico

Walkiria Helena Cordenonzi [1]

Vanessa Mattoso Cardoso [2]

Eliezer dos Santos Oliveira[3]

1. INTRODUÇÃO

O pensamento computacional (PC) tem sido reconhecido como uma competência central na formação em áreas tecnológicas, especialmente diante das transformações associadas à digitalização e à crescente complexidade dos problemas contemporâneos. Entretanto, sua incorporação em contextos educativos, particularmente na educação de adultos, ainda apresenta lacunas significativas, sobretudo no que se refere à sua avaliação em processos formativos que extrapolam a dimensão técnica. No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), essa problemática assume maior densidade, uma vez que a formação se orienta pela articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, com vistas à formação humana integral. Nesse cenário, abordagens que reduzem o PC ao domínio instrumental de ferramentas e linguagens mostram-se limitadas, por desconsiderarem sua dimensão cognitiva, crítica e formativa. Parte-se da hipótese de que modelos estruturados de avaliação do PC, como o Modelo de Referência de Pensamento Computacional (MRPC), embora contribuam para a sistematização de indicadores de desempenho, demandam problematização crítica quando inseridos no contexto da EPT e da educação de adultos, sob risco de reforçar práticas avaliativas alinhadas à lógica tecnicista. Dessa forma, este estudo teve como objetivo analisar a aplicação do MRPC na avaliação do PC em estudantes adultos de um curso superior de tecnologia, discutindo seus limites e potencialidades à luz da andragogia e dos fundamentos da EPT.

1 Doutora em Ensino (Univates). Docente no IFSul. Walkiriacordenonzi@ifsul.edu.br

2 Mestre em Ensino de Ciências e Matemática (UFPel). Docente no IFSul. Vanessacardoso@ifsul.edu.br

3 Mestre em Educação e Tecnologia (IFSUL). Docente do IFSUL. Eliezeroliveira@ifsul.edu.br

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O PC foi sistematizado como conceito por Wing (2006), sendo compreendido como abordagem para resolução de problemas baseada em princípios da ciência da computação. Contudo, sua compreensão ampliada envolve processos cognitivos complexos, como abstração, decomposição, reconhecimento de padrões e elaboração de soluções, o que o posiciona como prática intelectual transversal. Essa ampliação permite tensionar abordagens que tratam o PC como competência técnica, contrapondo-as a perspectivas que o compreendem como parte de processos formativos mais amplos. Tal tensão torna-se central quando o conceito é inserido na EPT, cuja base epistemológica se ancora na formação omnilateral e na superação da fragmentação do conhecimento. No campo da educação de adultos, a andragogia, conforme proposta por Malcolm Knowles (1980), destaca a centralidade da experiência prévia, da autonomia e da aprendizagem orientada por problemas. Esses elementos são fundamentais para compreender o desenvolvimento do PC em sujeitos adultos, uma vez que o engajamento em situações significativas favorece a mobilização de conhecimentos e a construção de estratégias. Na perspectiva da EPT, autores como Eliezer Pacheco (2008), Gaudêncio Frigotto (2001) e Maria Ciavatta (2005) defendem uma formação que ultrapasse a lógica da empregabilidade imediata, enfatizando a integração entre diferentes dimensões do conhecimento. Nesse sentido, a centralidade atribuída às competências precisa ser problematizada, sobretudo quando associada a processos avaliativos que priorizam a mensuração em detrimento da formação. Assim, a avaliação do PC não pode ser reduzida a um processo classificatório. O MRPC, ao propor níveis de habilidades, constitui-se como ferramenta relevante, desde que articulada a práticas pedagógicas que considerem a complexidade da aprendizagem e os princípios da formação integral. A transdisciplinaridade, por sua vez, contribui ao possibilitar a articulação entre saberes distintos, favorecendo leituras ampliadas da realidade e a construção de sentido no processo educativo.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa caracterizou-se como qualiquantitativa, de natureza descritiva, estruturada a partir de estudos de caso múltiplos, realizados com 61 estudantes adultos ingressantes de um curso superior de tecnologia, no contexto da EPT. Os estudos foram conduzidos ao longo de quatro ofertas consecutivas da proposta pedagógica, permitindo a análise do fenômeno em diferentes turmas, sob condições semelhantes. A escolha pelo estudo de caso múltiplo justifica-se pela possibilidade de compreender, em profundidade, o desenvolvimento do PC em contexto real de ensino, articulando dados quantitativos e qualitativos em uma perspectiva interpretativa (Yin, 2015). A intervenção pedagógica foi organizada a partir de uma abordagem transdisciplinar, integrando conteúdos de matemática, computação e elementos da filosofia, especialmente no que se refere à lógica e à argumentação. As atividades foram desenvolvidas no âmbito das disciplinas iniciais do curso, com foco na resolução de problemas, na construção de algoritmos

e no desenvolvimento progressivo de aplicações computacionais em ambiente de programação visual. O processo formativo incluiu: (i) atividades orientadas em ambiente virtual de aprendizagem; (ii) encontros para discussão e acompanhamento das tarefas; (iii) desenvolvimento de projetos práticos, nos quais os estudantes deveriam planejar, implementar e testar soluções computacionais. Essas atividades foram estruturadas de modo a mobilizar conhecimentos prévios dos estudantes, em consonância com os princípios da andragogia. A coleta de dados ocorreu por meio de diferentes fontes: (a) resultados obtidos na aplicação do Modelo de Referência de Pensamento Computacional (MRPC), utilizados para classificação dos níveis de desenvolvimento das habilidades, pré e pós testes; (b) registros das atividades realizadas pelos estudantes, incluindo produções no ambiente virtual e projetos desenvolvidos; e (c) observações do processo pedagógico, registradas ao longo da intervenção. A análise dos dados foi realizada utilizando a triangulação das dimensões objetiva e subjetiva do processo de avaliação proposto pelo MRPC. Em relação à dimensão objetiva, foram examinados os produtos criados pelos alunos durante o curso, o que possibilitou sua categorização nos diversos níveis de alfabetização em código. Por outro lado, a dimensão subjetiva concentrou-se na análise das habilidades empregadas ao longo do processo de formação, como compreensão, abstração, resolução de problemas e aplicação de soluções. A conexão entre essas duas dimensões permitiu uma visão mais abrangente e sólida do progresso do PC dos participantes. Bem como a compreensão de seus significados no contexto da formação de adultos na EPT, articulando os dados empíricos aos referenciais teóricos da andragogia e da formação integral.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados indicaram que 80% dos participantes atingiram níveis considerados satisfatórios no desenvolvimento do PC, enquanto 12% não demonstraram desenvolvimento das habilidades avaliadas. Observou-se, ainda, que 74% dos estudantes ingressaram no ensino superior com algum nível de alfabetização digital, segundo a UNESCO, enquanto apenas 2% declararam não possuir familiaridade com ferramentas computacionais. Esses dados sugerem que, embora exista uma base prévia de contato com tecnologias digitais, tal familiaridade não garante, por si só, o desenvolvimento do pensamento computacional, reforçando a necessidade de abordagens pedagógicas estruturadas. A análise qualitativa[4] evidenciou avanços na capacidade dos estudantes de organizar e estruturar soluções para problemas propostos, especialmente no que se refere à decomposição de tarefas e à identificação de padrões. Tais aspectos indicam o desenvolvimento de habilidades que extrapolam o domínio técnico, aproximando-se de processos cognitivos mais amplos. Nesse sentido, os achados sugerem que a proposta pedagógica adotada, de caráter transdisciplinar, contribuiu para a construção de uma base

4 Os resultados desta pesquisa se encontram em DOI: https://doi.org/10.15536/thema.V23.2024.117-132.204

conceitual mais sólida, ao favorecer a articulação entre diferentes áreas do conhecimento e ampliar a compreensão dos problemas trabalhados e contribuiu significativamente para o processo formativo, permitiram a mobilização de habilidades como abstração, resolução de problemas e implementação de soluções em contextos práticos. No âmbito da EPT, os resultados reforçam a importância da integração entre teoria e prática. A proposta transdisciplinar, contribuiu para a superação da fragmentação do conhecimento e para uma compreensão mais ampla dos problemas. Além disso, o caráter aplicado das atividades aproxima a formação das demandas do mundo do trabalho, fortalecendo o desenvolvimento de competências essenciais à atuação na área de tecnologia. Tal perspectiva está alinhada ao papel da EPT na formação de sujeitos críticos e capazes de intervir em contextos reais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sugere que o desenvolvimento e a avaliação do PC podem contribuir para a formação na EPT, desde que articulados a práticas pedagógicas que considerem a complexidade da aprendizagem adulta e os princípios da formação integral. Mais do que utilizar o MRPC, a pesquisa aponta para a necessidade de ressignificar o próprio conceito de PC, deslocando-o de uma perspectiva instrumental para uma compreensão crítica e formativa. Como limitações, destacam-se o contexto específico da pesquisa e o número de participantes, indicando a necessidade de ampliação de estudos em diferentes cenários. Conclui-se que o PC pode constituir-se como elemento relevante na formação crítica dos sujeitos, desde que compreendido em sua complexidade e articulado aos fundamentos da EPT. A partir da ampliação do Pensamento Computacional (Wing, 2008) como habilidade essencial para o século XXI, conclui-se que sua integração à Educação Profissional e Tecnológica deve ir além da competência técnica. Na EPT omnilateral, o PC torna-se ferramenta intelectual transversal para formar trabalhadores-cidadãos capazes de analisar e resolver problemas concretos do mundo do trabalho de forma crítica e autônoma.

REFERÊNCIAS

CIAVATTA, Maria. A formação integrada. Rio de Janeiro: EPSJV, 2005.

CORDENONZI, Walkiria Helena; DEL PINO, José Claudio. Método de evaluación del pensamiento computacional y alfabetización en código. Praxis & Saber, [S.l.], v. 12, n. 31, p. e11750, 2021a. Disponível em: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/11750/10823. Acesso em: 31 jan. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva. São Paulo: Cortez, 2001.

KNOWLES, Malcolm S. *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. Chicago: Follett, 1980.

WING, Jeannette M. Computational thinking. Communications of the ACM, [S.l.], v. 49, n. 3, p. 33–35, 2006. Disponível em: http://portal.acm.org/citation.cfm?doid=1118178.1118215. Acesso em: 17 mar. 2019.

WING, Jeannette M. Computational thinking and thinking about computing. Philosophical Transactions of the Royal Society A: Mathematical, Physical and Engineering Sciences, Londres, v. 366, n. 1881, p. 3717-3725, 2008. DOI: 10.1098/rsta.2008.0118.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

OBSERVAÇÃO DE AVES COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

OBSERVACIÓN DE AVES COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA: DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA INTEGRADA

Educação Profissional e Tecnológica; Ensino Médio Integrado; Observação de aves; Educação ambiental; Metodologias ativas

Educación Profesional y Tecnológica; Educación Secundaria Integrada; Observación de aves; Educación ambiental; Metodologías activas

Guilherme Rigo[1]

Silvana Maldaner[2]

1. Introdução

A articulação entre teoria e prática permanece um desafio na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Nesse contexto, a observação de aves destaca-se como uma prática pedagógica que extrapola a sala de aula e favorece o desenvolvimento de competências essenciais. Mais do que uma atividade contemplativa, o *birdwatching* configura-se como metodologia ativa ao utilizar o território e a biodiversidade como espaços de aprendizagem, promovendo integração entre áreas do conhecimento.

Esta pesquisa busca compreender como essa prática contribui para o desenvolvimento de competências técnicas, socioambientais e metodológicas. Embora ainda incipiente no contexto brasileiro, estudos internacionais indicam seu potencial formativo. Tan et al. (2026) evidenciam que projetos de ciência cidadã com aves ampliam a consciência ambiental e promovem mudanças de atitude em estudantes, além de favorecer o desenvolvimento de habilidades técnicas, como o uso de instrumentos e a aplicação de protocolos científicos.

Nesse sentido, o *birdwatching* atua como ponte entre educação científica e formação profissional no Ensino Médio Integrado (EMI). Assim, o presente trabalho analisa estudos sobre essa prática na educação profissional, buscando compreender seu

1 Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica (PPGEPT-UFSM). guilherme.rigo@acad.ufsm.br

2 Doutora em Física. Docente no PPGEPT do CTISM-UFSM. silvana.maldaner@ufsm.br

potencial para qualificar o ensino-aprendizagem e promover a formação integral dos estudantes.

2. Materiais e Métodos

A metodologia adotada neste estudo está sintetizada no Quadro 1.

Quadro 1 - Descrição das etapas realizadas nesta pesquisa.

Elemento	Descrição
Tipo de pesquisa	Estudo bibliográfico de abordagem qualitativa
Ferramenta utilizada	LeapSpace (Elsevier, 2026), com IA Copilot nas bases Scopus e ScienceDirect
Estratégia de busca	Foram elaboradas quatro perguntas norteadoras, cada uma acompanhada de combinações específicas de descritores em língua inglesa.
Perguntas	(1) Contribuições do birdwatching para competências na EPT; (2) Competências técnicas desenvolvidas; (3) Habilidades de observação; (4) Aplicação no Ensino Médio Integrado
Descritores	Combinações com termos como birdwatching, education, competenc, skill, field observation, citizen science
Resultados	54 artigos (2020–2026)
Critérios de inclusão	Estudos publicados entre 2020 e 2026 (com exceções clássicas), relacionados à observação de aves, ciência cidadã, educação ambiental e práticas pedagógicas.
Critérios de exclusão	Trabalhos que não abordavam contexto educacional ou não apresentavam relação com desenvolvimento de competências.
Seleção dos estudos	Trabalhos que não abordavam contexto educacional ou não apresentavam relação com desenvolvimento de competências.
Análise dos dados	Os estudos foram analisados qualitativamente, sendo organizados em três categorias: competências técnicas, socioambientais e metodológicas.

3. Resultados e Discussões

As quatro perguntas norteadoras retornaram 54 artigos (2020–2026), dos quais 12 foram analisados na íntegra. Os resultados indicam que a observação de aves constitui uma prática pedagógica multidimensional na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e no Ensino Médio Integrado (EMI), favorecendo o desenvolvimento de competências técnicas, socioambientais e metodológicas.

No campo técnico, o *birdwatching* envolve práticas de observação, registro e análise de dados em campo, mobilizando habilidades aplicadas a áreas como Meio Ambiente e Turismo (HAWKINS; GRAY, 2025). A identificação de espécies e o uso de instrumentos e plataformas digitais, aliados a protocolos científicos, contribuem para a coleta sistemática e para o desenvolvimento do rigor científico, potencializado por ferramentas digitais

(VERA-MORALES et al., 2022) e pela participação em ciência cidadã (HAWKINS; GRAY, 2025).

Quanto às competências socioambientais, atividades de campo fortalecem atitudes pró-conservação, o interesse pela biodiversidade e o pertencimento ao território (TAN et al., 2026; ORTEGA-LASUEN et al., 2023; CHAWLA, 2020). Vivências diretas com a fauna ampliam a compreensão ecológica e os valores de cuidado ambiental (MIRIN et al., 2025), além de favorecer habilidades socioemocionais.

No âmbito metodológico, a prática configura-se como metodologia ativa, ao promover observação sistemática e investigações completas, da formulação de problemas à comunicação de resultados (WILKIE et al., 2023; KISHIDA et al., 2022; ORTIZ et al., 2022).

No contexto brasileiro, embora pouco explorada na formação docente, a prática apresenta potencial, considerando que o contato com ambientes naturais amplia a percepção e o conhecimento da fauna (SAMPAIO et al., 2018), e que as aves atuam como bioindicadoras (VIELLIARD, 2000; DEVELEY, 2021).

Em síntese, trata-se de uma estratégia interdisciplinar, acessível e de alto potencial formativo, especialmente no EMI, por integrar saberes em contextos reais.

4. Conclusão

A análise evidencia que a observação de aves tem potencial elevado como prática pedagógica no contexto da educação profissional e tecnológica, em especial no ensino médio integrado. Ao articular teoria e prática em contextos reais, essa abordagem favorece o desenvolvimento simultâneo de competências técnicas e responsabilidade socioambiental, promovendo, desta forma, uma formação mais integrada, crítica e em consonância com as demandas contemporâneas.

Apesar das lacunas na literatura brasileira, sobretudo no que se refere à formação docente, os resultados sugerem que o país apresenta condições favoráveis à ampliação dessa prática, embora ainda sejam necessários estudos que aprofundem sua aplicação no contexto da formação docente. Nesse sentido, a incorporação da observação de aves pode fortalecer a educação crítica e profissional, ao passo em que estimula a consciência ambiental e o protagonismo estudantil.

Referências bibliográficas

HAWKINS, M. B.; GRAY, C. E. Using citizen science to actively engage university first-year biology students. *The American Biology Teacher*, v. 87, n. 3, p. 191–197, 2025. DOI: https://doi.org/10.1525/abt.2025.87.3.191.

VERA-MORALES, M.; NARANJO-MORÁN, J.; PINO-ACOSTA, A. Technological resources in a blended learning environment for the teaching of ornithology. *Lecture Notes in Networks and Systems*, 2022. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-11438-0_6.

TAN, K. K. et al. Evaluating the impact of citizen science programs on environmental awareness and attitudes among secondary school students. *Environmental and Sustainability Indicators*, 2026. DOI: https://doi.org/10.1016/j.indic.2026.101213.

ORTEGA-LASUEN, U. et al. Secondary students' knowledge on birds and attitudes towards conservation: evaluation of an environmental education program. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, v. 20, n. 10, 2023. DOI: https://doi.org/10.3390/ijerph20105769.

CHAWLA, L. Childhood nature connection and constructive hope: a review of research on connecting with nature and coping with environmental loss. *People and Nature*, v. 2, n. 3, p. 619–642, 2020. DOI: https://doi.org/10.1002/pan3.10128.

MIRIN, B. H. et al. The price of beauty: assessing an environmental education program about traded songbirds in Indonesia. *Environmental Education Research*, 2025. DOI: https://doi.org/10.1080/13504622.2025.2593363.

WILKIE, B. et al. Examining the validity, reliability and feasibility of capturing children's physical literacy through games-based assessment in physical education. *Frontiers in Sports and Active Living*, 2023. DOI: https://doi.org/10.3389/fspor.2023.1188364.

KISHIDA, Y. et al. Preservice teachers' accuracy in measuring child engagement using a digitised momentary time sampling measure. *Learning and Motivation*, 2022. DOI: https://doi.org/10.1016/j.lmot.2022.101839.

ORTIZ, J. L. et al. Wildlife undergrads spread their wings in citizen science research experience. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, v. 19, n. 24, 2022. DOI: https://doi.org/10.3390/ijerph192416983.

SAMPAIO, M. B. et al. Contact with urban forests greatly enhances children's knowledge of faunal diversity. *Urban Forestry & Urban Greening*, v. 30, p. 150–157, 2018. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ufug.2018.01.006.

VIELLIARD, J. M. E. Bird community as an indicator of biodiversity: results from quantitative surveys in Brazil. *Anais da Academia Brasileira de Ciências*, v. 72, n. 3, 2000. DOI: https://doi.org/10.1590/S0001-37652000000300006.

DEVELEY, P. F. Bird conservation in Brazil: challenges and practical solutions for a key megadiverse country. *Perspectives in Ecology and Conservation*, v. 19, n. 2, p. 123–130, 2021. DOI: https://doi.org/10.1016/j.pecon.2021.02.005.

O GEOPROCESSAMENTO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

GEOPROCESAMIENTO EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA

Palavras-chave: Geoprocessamento, Educação Profissional Tecnológica, Geotecnologias

Palabras-clave: Geoprocesamiento, Educación Profesional y Tecnológica, Geotecnologías

Andreia Lemos Amorim[1]

Silvana Maldaner[2]

1.Introdução

A transformação digital exige novas competências na Educação Profissional. As geotecnologias são ferramentas computacionais advindas do geoprocessamento. Essas tecnologias utilizam informações geográficas para análise e tomada de decisões. Segundo Câmara (2001), o geoprocessamento é uma tecnologia interdisciplinar, que permite a convergência de diferentes disciplinas científicas para o estudo de fenômenos ambientais e urbanos. Nesse sentido, Monteiro (2015) cita que o geoprocessamento compreende o emprego de ferramentas computacionais e métodos matemático-estatísticos para coleta, processamento e interpretação de dados geoespaciais (ou seja, coordenadas ou localizações na superfície terrestre).

No contexto educacional, as geotecnologias são cada vez mais reconhecidas como ferramentas tecnológicas para o ensino, particularmente no ensino de geografia e conceitos ambientais (Souza et al., 2021). Essas tecnologias, incluindo GIS, Google Earth e GPS, têm o potencial de tornar o aprendizado mais dinâmico e eficaz (Souza et al., 2021 ; Correa et al., 2009). Tais ferramentas podem ser utilizadas para construção de mapas temáticos, onde o aluno passa a entender o meio geográfico em que vive, aliado ao conhecimento teórico da disciplina.

Nesse contexto, este trabalho propõe analisar as aplicações das geotecnologias na Educação Profissional de ensino por meio de uma revisão integrativa da literatura.

2. Materiais e métodos

Para este estudo adotou-se uma Revisão Integrativa da literatura com base em uma pergunta norteadora: Como o geoprocessamento é utilizado na EPT?

1 Mestranda em Educação Profissional Tecnológica (UFSM).andreialamorim@gmail.com

2 Doutora em Física. Docente no PPGEPT do CTISM-UFSM. silvana.maldaner@ufsm.br

A busca foi realizada através do Portal de Periódicos CAPES no período de 2020 a 2025 e optou-se pela produção nacional, pela revisão por pares e por artigos de acesso livre (Open Access).

Assim, com o intuito de responder à questão da pesquisa, utilizaram-se diferentes palavras-chave associadas ao operador booleano AND. As combinações dos descritores utilizados nas buscas estão no Quadro 1.

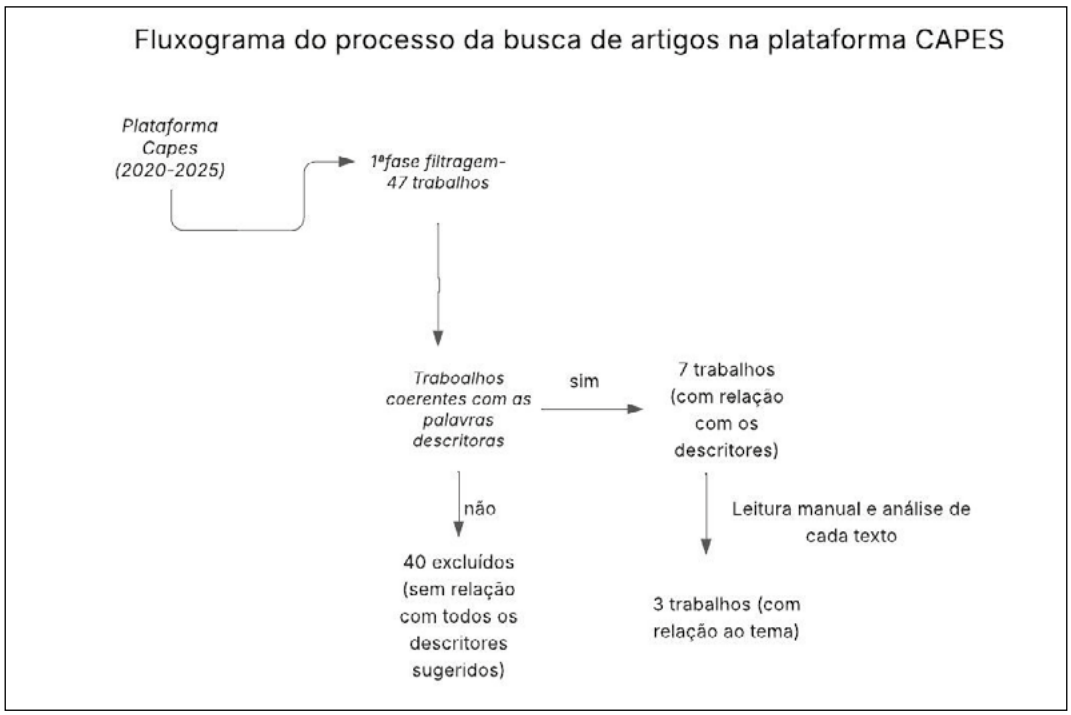
Quadro 1 - Descritores empregados nas buscas.

Número de combinações	Descritores
1)	“Geoprocessamento” and “Educação Profissional Tecnológica”
2)	“Geotecnologias” and “Educação”
3)	“Geoprocessamento” and “ Ensino Técnico”
4)	“Geotecnologias” and “Instituto Federal”
5)	“Geoprocessamento” and “Instituto Federal”

3.Resultados e discussão

A busca no Portal de Periódicos CAPES resultou em 47 artigos e estes foram analisados excluindo duplicidade, resultando 3 artigos associados ao tema do presente trabalho, conforme fluxograma da Figura 1. estes três artigos foram lidos e analisados na íntegra.

Figura 1 - Estrutura da busca de artigos.



No conjunto de artigos analisados, três deles são oriundos de pesquisas realizadas em disciplinas afins às geotecnologias.

O primeiro deles, de Pinto (2021), traz um estudo feito na Instituição de ensino de Alagoas (IFAL-MD), no Curso Técnico em Meio Ambiente. Os professores reconhecem a importância do geoprocessamento para a percepção espacial e a tomada de decisões, mas apontam limitações: indisponibilidade do laboratório de informática, falta de formação específica de parte dos docentes e o fato de a disciplina de geoprocessamento constar apenas como eletiva no currículo. Diante disso, sugerem investimentos em infraestrutura, atualização dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e desenvolvimento de produtos educacionais.

No segundo, Tormen(2020) apresenta uma análise com 10 professores do curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio do IFMG. O estudo investigou ferramentas como GNSS, sensoriamento remoto e SIG, considerando a formação docente, os recursos disponíveis e o Projeto Pedagógico do Curso. A maioria dos docentes tem mais de cinco anos de experiência, mas os conhecimentos em sistemas de coordenadas geográficas e UTM(*Universal Transverse Mercator*) são baixos. Apesar de 70% dos professores afirmarem ter conhecimento intermediário ou bom sobre GNSS(Sistema Global de Navegação por Satélite), o autor considera que sabem pouco sobre seus fundamentos. Neste estudo, setenta por cento dos professores relataram que um apoio didático e cursos de capacitação seriam importantes. Além disso, metade dos professores utiliza o laboratório de informática, e 60% nunca tiveram contato com nenhum software de SIG.

O terceiro artigo, de Spiazzi (2024) relata um estudo em Urupema (SC) com discentes do Curso Técnico em Agricultura. Neste estudo, os autores investigam como as geotecnologias (Google Earth, GPS, Sensoriamento Remoto, QGIS) são incorporadas à agricultura familiar. O estudo usou análise de conteúdo e constatou que os sete estudantes, em sua maioria mulheres residentes na zona rural, desconheciam o termo "geotecnologia", embora tivessem contato indireto por meio da disciplina de Topografia e Desenho, ministrada no papel, sem uso de computadores ou softwares. Todos os estudantes reconheceram a importância do tema para suas propriedades e manifestaram interesse em capacitação. A pesquisa aponta uma lacuna na literatura sobre a conexão entre geotecnologias, educação técnica e produtor rural, e sugere a inclusão do tema no Projeto Pedagógico do Curso, a criação de oficinas com softwares livres e o acesso a computadores e internet.

4.Conclusões

O geoprocessamento ainda é pouco incorporado às práticas pedagógicas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), embora seu potencial seja reconhecido tanto por estudantes quanto por professores. Nos estudos realizados, verificam-se barreiras à

incorporação dessas tecnologias na EPT, abrangendo desde limitações de infraestrutura até a necessidade de capacitação docente e a carência de materiais e metodologias ativas. Assim, este trabalho indica a necessidade de políticas integradas que contemplem investimentos em laboratórios, revisão curricular, formação continuada e produção de recursos educacionais abertos, com ênfase em softwares livres.

Referências bibliográficas:

CÂMARA, G.; DAVIS, C.; MONTEIRO, A. M. V. Introdução à Ciência da Geoinformação. São José dos Campos: INPE, 2001. (DPI/INPE).

CORREA, M. G. G.; FERNANDES, R. R.; PAINI, L. D. Os avanços tecnológicos na educação: o uso das geotecnologias no ensino de geografia, os desafios e a realidade escolar. Acta Scientiarum. Human and Social Sciences, v. 32, n. 1, p. 91-96, 2009. DOI: 10.4025/actascihumansoc.v32i1.6258. Disponível em: https://doi.org/10.4025/actascihumansoc.v32i16258. Acesso em: 1 jul. 2025.

MONTEIRO, A. O. et al. Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento. Research, Society and Development, v. 9, n. 9, e692997786, 2020. DOI: http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i9.7786. Disponível em: [URL válida]. Acesso em: 1 jul. 2025. (Nota: o arquivo com caminho local “C:/Users/...” não é válido como URL; substitua por link público, se houver).

PINTO, F. P. D.; DIAS, S. K. B. M.; FIORI, A. P. S. M. A licenciatura em geografia do estado de Alagoas e o geoprocessamento como parte da formação do técnico em meio ambiente do IFAL-MD. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S. l.], v. 1, n. 20, p. e9715, maio 2021. ISSN 2447-1801. Disponível em: [URL válida]. Acesso em: 2 jul. 2025.

SOUZA, M. B. de et al. The use of geotechnologies as teaching tools in basic education at Profº Virgílio Libonati School, Belém, Pará, Brazil. Research, Society and Development, [S. l.], v. 10, n. 5, p. e22910514856, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i5.14856. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/14856. Acesso em: 2 jul. 2025.

SPIAZZI, F. R.; PASQUALI, R.; BRANCO, C. E. M. Curso Técnico em Agricultura do Instituto Federal de Santa Catarina: a utilização das geotecnologias na pequena propriedade rural. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S. l.], v. 3, n. 24, p. 1-20, e14697, nov. 2024. ISSN 2447-1801. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/14697/4291. Acesso em: 30 jun. 2025.

TORMEN, Gislaine Pacheco; CAMPOS, Diogo Santos; MARTINS, Viviane Lima. Geotecnologias aplicadas no curso técnico em meio ambiente integrado ao ensino médio: um contexto de multidisciplinaridade. Research, Society and Development, v. 9, n. 10, p. e5409108929-e5409108929, 2020. DOI: http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i10.8929. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/8929. Acesso em: 30 jun.2025.

COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

COMUNICACIÓN NO VIOLENTA EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA

Palavras-chave: comunicação não violenta, educação profissional e tecnológica, dissertações

Palabras-clave: Comunicación no violenta, formación profesional y tecnológica, disertaciones

Trabalho Científico- Análises de Experiências e Práticas na EPTT

Adriana Cammarano Ribeiro[1]

Silvana Maldaner[2]

Andreia Lemos Amorim[3]

1. Introdução

A comunicação não violenta baseia-se em habilidades de linguagem e comunicação, que fortalecem a empatia, respeito e compreensão mútua, ensina a observar, para que sejamos capazes de perceber situações, reformular a forma como nos expressamos e ouvimos os outros (ROSENBERG, 2021). A violência escolar e o bullying, resultam das falhas na comunicação e nas relações interpessoais. Estima-se que em média anualmente, 246 milhões de crianças e adolescentes sofrem algum tipo de violência escolar e bullying (UNESCO 2019). A problemática é recorrente nos espaços escolares que pode desencadear danos à vida do adolescente, que podem ser irreversíveis (VOLNEY, 2020). Os dados do ano de 2024 do Anuário Brasileiro de Segurança Pública justificam a importância de olhar para a prevenção, pois a violência escolar tem mostrado uma tendência crescente, conforme registros que apresentam índices de 12,0 casos por 100 mil crianças entre 10 e 13 anos e de 11,5 por 100 mil adolescentes entre 14 e 17 anos, conforme a média nacional (ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2025). Assim o objeto deste trabalho é comunicação não violenta no contexto da educação profissional tecnológica, tendo como objetivo central identificar produções acadêmicas relacionadas ao tema, no contexto da educação profissional.

1 Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica (UFSM).dricammaran@gmail.com

2 Doutora em Física. Docente no PPGEPT do CTISM-UFSM. silvana.maldaner@ufsm.br

3 Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica (UFSM).andreialamorim@gmail.com

2. Materiais e métodos

Neste trabalho foi realizada uma revisão bibliográfica narrativa com foco em dissertações e teses produzidas no Brasil. Para a coleta de dados foi empregada a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A partir da pergunta de revisão: O que foi pesquisado nos últimos anos sobre comunicação não violenta no contexto da educação profissional? Para busca foram utilizados como descritores os termos "comunicação não violenta" AND "educação profissional", aplicados de forma combinada, a fim de filtrar os resultados e localizar estudos que abordassem simultaneamente as duas temáticas. Como critérios de inclusão, consideraram-se trabalhos disponíveis na íntegra, em língua portuguesa e que apresentassem relação direta à pergunta de revisão. A coleta de dados foi realizada em abril de 2026, sem delimitação temporal para a busca. A pesquisa resultou em cinco dissertações, foram selecionadas para análise três, pois uma apresentava-se repetida e a outra não abordava comunicação não violenta. Os materiais selecionados foram analisados por meio de leitura exploratória e analítica, identificando abordagens, contribuições teóricas e práticas relacionadas à Comunicação Não Violenta no contexto da Educação Profissional.

3. Resultados e Discussão

O quadro 1 apresenta os três trabalhos selecionados para leitura.

Quadro 1- Relação de dissertações analisadas.

Ano	Título da dissertação
2024	CONFLITOS E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: o desenvolvimento da comunicação não violenta e a cultura para a paz no Colégio Pedro II
2024	DIDÁTICA E RELAÇÕES INTERPESSOAIS: o diálogo por uma comunicação não violenta entre professor e aluno no âmbito da EPT
2025	CLUBE DO SILÊNCIO: PROMOVENDO A CULTURA DE PAZ PARA A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A dissertação de Guevara (2024) investiga a cultura de paz no ensino médio integrado do Colégio Pedro II, tomando como ponto de partida os conflitos registrados pelo setor de orientação educacional. Com uma abordagem qualitativa, o estudo mostra que os estudantes lidam com a violência simbólica, entendida como formas sutis de opressão, exclusão e desvalorização, que comprometem a qualidade do ambiente pedagógico. Diante deste contexto, propõe-se a capacitação de professores e servidores para o acolhimento, a mediação de conflitos e a prática da comunicação não violenta. O trabalho reflete sobre o papel transformador da escola na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, para a promoção da equidade.

A dissertação de Dias (2024) examina como as barreiras na comunicação afetam a relação entre professores e alunos, fundamentando-se no diálogo freiriano e na Comunicação Não Violenta de Rosenberg. Realizada com estudantes de uma unidade do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), com estudantes dos terceiros anos do Ensino Médio Integrado, a pesquisa identificou desafios como dificuldades de compreensão, violência verbal, atitudes preconceituosas, falta de escuta e empatia, sentimentos de indiferença e silenciamento discente, além do impacto das emoções na aprendizagem. Foi proposto um instrumento de autoavaliação docente sobre a comunicação e a "Escutatória" um espaço seguro para os alunos relatarem situações de bullying e violência. O estudo conclui que a melhoria do diálogo e da comunicação contribui para uma educação transformadora e fortalece as relações no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica

A dissertação de Lima (2025) investiga os benefícios do Clube do Silêncio como prática pedagógica voltada à promoção da cultura de paz e ao enfrentamento da violência na Educação Profissional e Tecnológica. O estudo foi realizado em uma escola pública técnica de tempo integral em Manaus, Amazonas. Mediado por professores e apoiado pela coordenação escolar, o projeto promove acolhimento, encaminha casos graves à rede de proteção e fortalece habilidades socioemocionais, contribuindo para um ambiente escolar mais pacífico e humano. A metodologia adotada foi qualitativa, com 31 participantes entre alunos, professores e coordenadores, utilizando observação e entrevistas. Obteve-se resultados positivos, com redução de cerca de 30% nos casos de bullying, a partir de atividades como rodas de conversa, meditação guiada e escuta ativa, que fortaleceram empatia, autoestima, resiliência e senso de pertencimento. O Clube do Silêncio promove um ambiente escolar mais acolhedor, inclusivo e humanizado, no enfrentamento da violência. Foi desenvolvido um Guia de Implementação com orientações práticas para educadores aplicarem a proposta em diferentes contextos escolares. Lima (2025) concluiu que a iniciativa se mostrou eficaz na melhoria da convivência escolar, sendo recomendada como estratégia replicável e passível de integração em políticas públicas educacionais.

4. Considerações Finais

As dissertações analisadas evidenciam que a Comunicação Não Violenta e a cultura de paz são elementos fundamentais para transformar as relações no ambiente escolar da Educação Profissional e Tecnológica. Os estudos convergem ao demonstrar que os conflitos enfrentados pelos estudantes manifestam-se principalmente como violência simbólica, expressa em formas sutis e cotidianas de silenciamento, indiferença, desrespeito e preconceito. A comunicação inadequada e a falta de escuta comprometem o processo de ensino-aprendizagem.

O diálogo, a escuta ativa e a comunicação não violenta mostraram-se eficazes para fortalecer vínculos, promover empatia e melhorar a convivência. Nesse sentido, as

pesquisas apresentam propostas concretas, como a capacitação docente, instrumentos de autoavaliação comunicacional, espaços de escuta e iniciativas como o Clube do Silêncio, que resultaram na redução de conflitos e bullying.

A escola é reconhecida como espaço de transformação social e enfrentamento das desigualdades. Investir em práticas dialógicas e na comunicação não violenta contribui para um ambiente escolar mais democrático, saudável e propício à aprendizagem, reafirmando a educação como processo de cuidado, emancipação e transformação social.

Referências bibliográficas

ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Bullying e cyberbullying de crianças e adolescentes, por idade da vítima, Brasil, 2024.**São Paulo: FBSP, 2025. 434 p. Disponível em:https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2025/09/anuario-2025.pdf> Acesso em: 20 de março de 2026.

DIAS, Gracielle Paixão Santos. **Didática e relações interpessoais: o diálogo por uma comunicação não violenta entre professor e aluno no âmbito da EPT**. Ouro Branco: Instituto Federal de Minas Gerais – IFMG, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT, 2024.

GUEVARA, Jaqueline Valle Macedo. **Conflitos e violência simbólica no ensino médio integrado: o desenvolvimento da comunicação não violenta e a cultura para a paz no Colégio Pedro II. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II**, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, 2024.

LIMA, Erison Soares. **Clube do silêncio: promovendo a cultura de paz para a formação humana integral na Educação Profissional e Tecnológica**. Manaus: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Campus Manaus Centro, 2025. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica).

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação não violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. 5ª edição. São Paulo: Ágora, 2021.

UNESCO. **Violência escolar e bullying: relatório sobre a situação mundial.** Brasília: UNESCO, 2019. 54 p., il. Título original: School violence and bullying: global status report. ISBN 978-85-7652-227-0. Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368092?posInSet=1&queryId=11db11e7-8efa-4edb-8a76-dcbe968615e3

VOLNEY, M.G. Bullying nas escolas e suas consequências. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. v. 08, n:11: 84- 102. Disponível em https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/bullying-nas-escolas

DIÁRIOS LITERÁRIOS: A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Palavras-chave: Formação de leitores; recepção literária; ensino de literatura, letramento literário; escrita de Diário;

Categoria Trabalho Científico– Simpósio Temático: Análises de Experiências e Práticas na EPTT

Jaqueline Thies da Cruz Koschier[1]

Resumo: Este trabalho investiga a recepção literária em Diários escritos por leitores adolescentes no EBTT, como prática de formação leitora nas aulas de língua portuguesa no câmpus Pelotas, do IFSUl. Entendemos que o ensino de literatura deve ser proposto por meio de práticas pedagógicas diversas que promovam a leitura dos textos integrais a fim de proporcionar aos alunos uma melhor experimentação estética. Dessa forma, optamos pela utilização do projeto Diários Literários, o qual serviu como base de dados para a escrita da tese "Trouxeste a chave?"A recepção das obras literárias nos Diários de leitura de leitores e leitoras adolescentes do Ensino Médio Integrado do IFSul (Pelotas – RS)[2].

As pesquisas científicas buscam, de alguma forma, "verdades", eis um fato irrefutável. Porém, quando o pesquisador escolhe como objeto de sua análise algo tão fugaz quanto a leitura literária, a verdade ou as verdades podem ter muitas faces, muitas ramificações, tal qual um longo rio. Os rastros deixados pelos leitores são tão tênues quanto às marcas deixadas pelos remos de um barco ao longo de seu trajeto.

Podemos metaforizar o ensino da leitura literária como um grande rio, com suas duas margens identificadas uma como o leitor; noutra, o livro. O processo de leitura é atravessar de uma margem a outra. Parece tão simples, porém são inúmeros os caminhos, os modos, os suportes, as escolhas que cada leitor utiliza para transpor o rio. Alguns fazem a travessia sem levar nenhuma lembrança. Outros recolhem pequenos tesouros indeléveis que deixarão de herança para futuras travessias. Existem ainda àqueles que permanecerão em uma terceira margem desse rio e serão intocáveis em seus sortilégios. Frequentadora assídua dessas águas intranquilas, sempre fiquei curiosa a respeito das travessias. Como se dão? Por que se dão? Por quem e quando se dão?

1 Doutora em Educação (UFPel). Professora do IFSul, Câmpus Pelotas. jaquelinekoschier@ifsul.edu.br

2 Tese defendida em 2019, disponível em https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/5593

Faz-se necessário ressaltar, todavia, que a leitura é um ato deveras íntimo e sua captura é comparável à terceira margem do rio, do célebre conto roseano[3]. Cada ato de leitura será um infinito particular e só conseguimos capturar a representação dessa leitura, mas nunca a leitura em si, dessa forma, com o intuito de pesquisar o quê e por que as/os adolescentes liam textos literários, escolhemos o Diário como objeto material capaz de captar nuances do leitor em sua leitura escolhida e, assim, analisar os registros nos Diários considerando todo o processo de recepção das obras literárias. Dessa forma, escolhemos alguns protocolos de leitura e escrita a fim de podermos analisar as nuances de recepção e escrita do processo de formação literária desses leitores. Utilizamos duas opções de escolha para os discentes: livres ou lista organizada pela professora. O protocolo para escrita do Diário compõem: 1) Escolha da obra; 2) Registro da capa do livro escolhido (reprodução ou customização); 3) Dados do autor; 4) Dados da leitora/leitor; 5) Motivo da escolha; 6) Registros com impressões de leitura. Para realização da tese utilizei 464 diários escritos pelos alunos. A pesquisa comprovou que existem muitos leitores adolescentes que realmente apreciam a literatura e ao serem provocados com o projeto de escrita de um Diário tiveram excelentes respostas quanto a recepção e a formação literária.

De acordo com Zilberman (2016), o público leitor jovem ganha cada vez mais espaço no mercado livreiro, pois se mostra bastante receptivo ao consumo de livros. Todavia a escola, por vezes, ignora esses dados por não considerar as leituras escolhidas pelos alunos como "adequadas". A velha disputa entre literatura de massa e a alta literatura vem de longa data e está muito longe de se esgotar. Sendo o livro, portanto, um bem de consumo, e visando atingir esse público adolescente e jovem adulto, editoras brasileiras tradicionais, tais como a Rocco, a Record e a Cia das Letras lançaram um selo especial para melhor atender a demanda de autores nacionais e estrangeiros. Algumas editoras novas, no Brasil, são especializadas em publicar obras para o público adolescente e jovem leitor tais dados mostram que o acesso aos livros está mais presente na sociedade, pois há presença de livros nas casas e, também, se pode observar que os livros fazem parte do universo dos objetos de consumo que são comprados por impulso, por prazer e/ou ofertados em datas comemorativas. Assim sendo, a literatura pode ser uma via de inclusão ou de exclusão social, haja vista que as práticas de leitura também podem revelar as desigualdades sociais presentes na vida cotidiana dos leitores, uma vez que a leitura é uma construção cultural, e, por sua vez, expõe tanto nas construções ficcionais dos enredos e personagens quanto na significação atribuída pelos sujeitos leitores.

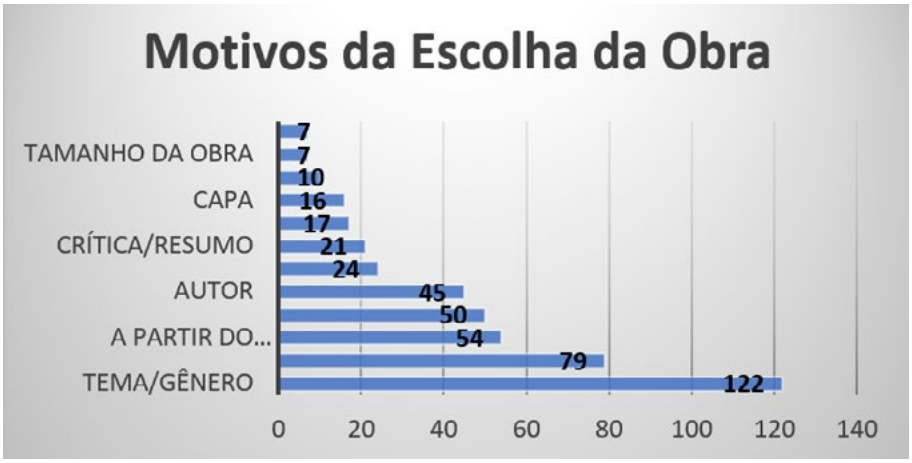
Uma das primeiras questões propostas por este estudo refere-se às escolhas dos leitores adolescentes. A pergunta "Quais foram os motivos elencados pelos alunos para as escolhas dos livros literários?" sempre me inquietou, pois creio que as escolhas

3 ROSA, João Guimarães. **A terceira margem do rio**. Ficção Completa: Volume II. Ed. Nova Aguilar: Rio de Janeiro, 1994. p.409-413.

individuais dos alunos revelam dados muito pertinentes para o estudo da recepção e da formação deles como leitores literários.

Entre os motivos de escolha mais citados pelos alunos em seus Diários temos: assunto, indicação de alguém (amiga, colega de aula, namorado(a), parente ou professora), facilidade de acesso (tinha em casa, ganhou de presente) e autor, esses dados estão exemplificados no gráfico da Figura 01, a seguir:

Figura 01 - Motivos da escolha da obra



Fonte: Dados compilados pela pesquisadora.

Ao analisar o papel do letramento literário no sistema da literatura infantil, haja vista que é na escola que a criança terá contato com a literatura de forma sistemática e com intuito pedagógico, o professor Rildo Cosson (2016), destaca que:

> No campo escolar, o letramento literário possui demandas específicas. A primeira delas é promover o encontro essencial do leitor com o texto, isto é, nada pode substituir, na *formação do leitor*, a experiência da leitura ou da escritura literária. Outra é compreender que a literatura é linguagem e, como tal, se espraia por diversas manifestações culturais além do *livro*, devendo todas elas ser acolhidas pela escola e trabalhadas segundo as suas características. Uma outra é que a experiência da literatura se dá em um contexto determinado, que é a sala de aula como uma comunidade de leitores, gerando um processo de compartilhamento de saberes e práticas, determinante para a construção de um repertório que é, ao mesmo tempo, pessoal e coletivo. Outra demanda, ainda, é que essa construção do repertório precisa ser guiada por meio de atividades sistemáticas e sistematizadas envolvendo a *escrita*, mas não restrita a ela, quando se busca proporcionar o desenvolvimento efetivo da competência literária, que é um dos objetivos centrais do letramento literário na *escola* (COSSON, 2016, texto *online*[4]).

4 COSSON, Rildo. **Literatura infantil em uma sociedade pós-literária: a dupla morfologia de um sistema cultural em movimento.** *Pro-Posições* [online]. 2016, vol.27, n.2, pp.47-66. ISSN 1980-6248. http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0114 Acesso em jul, 2019.

Para Reyes (2012) a prática da leitura literária serve como uma experimentação da realidade vivida em sociedade. Como já havia afirmado Hans Robert Jauss (*Apud* ZILBERMANN, 1989) acerca da experiencia estética:

> A atitude de prazer, que a arte provoca e possibilita, é a experiência estética primordial. Ela não pode ser suprimida; pelo contrário, deve voltar a ser objeto da reflexão teórica quando se trata hoje de defender a função social da arte e da ciência que a serve contra os que – letrados ou iletrados – suspeitam dela. (JAUSS, apud ZILBERMANN, 1989, p.49)

Dessa forma, ao escolherem seus textos, os alunos procuram, majoritariamente, por obras que dialoguem com experiências já vividas ou próximas, sempre respeitando o caráter artístico ficcional e suas intertextualidades, a fim de exercer a alteridade entre os personagens e os sujeitos leitores.

Considerando, portanto, as escolhas dos alunos, é possível afirmar que as influências socioculturais determinam quais títulos e gêneros ficcionais serão mais ou menos lidos pelos leitores. Dessa forma, ao longo dessa pesquisa, percebe-se que os alunos adolescentes preferem manter-se dentro do horizonte de expectativas que remontam ao enredo típico dos *bestsellers*: relacionamento amoroso, intrigas, obstáculos, reestruturação da vida, e um final feliz. Essas características são quase obrigatórias na literatura de massa e correspondem aos anseios emocionais próprios de quem ainda não atingiu a fase adulta.

No artigo *Literatura de Massa e Mercado*, os autores Aranha & Batista (2009) enfatizam as características dos bestsellers que se concentram na:

> [...] linguagem simples e leve, objetivando transmitir informações de fácil interpretação popular, minimizando o esforço do leitor, no sentido de não lhe exigir erudição como pré-requisito para a fruição do texto. O que reforça o entendimento de que o principal foco deste gênero está na estruturação do enredo e não na exploração da linguagem. No tocante à apresentação dos personagens, é possível perceber o desenvolvimento de características como a presença de um herói clássico, recontextualizado e marcado pelo modelo burguês com o qual o grande público facilmente se identifica, por exemplo, em romances sentimentais cujo conflito repousa na distinção entre classes sociais, em romances policiais onde o pensamento racional e cientificista se apresenta como revelador da verdade, dentre outros. (ARANHA; BATISTA, 2009, p. 127)

Os relatos expostos nessa pesquisa revelam de que forma os alunos se aproximam das obras, mostram o preenchimento dos “espaços vazios” como também o alargamento do horizonte de expectativas. Todavia, por se tratar de leitores ainda em formação, acredito que o espaço para a ampliação dos horizontes seja ainda mais amplo que o demonstrado nesse trabalho. Acredito que é urgente ampliar os espaços de autorreflexão e de promoção dos valores que nos tornam humanos. Para que seja possível exercer a humanidade em nosso cotidiano, precisamos nos reconhecer e conhecer ao outro. A disciplina de literatura possui respaldo para propiciar tal situação, tanto as crianças, quanto adolescentes e adultos podem utilizar a literatura, por meio das mais variadas

práticas de leitura, como exercício de alteridade, como representação da representação social e como fonte de amadurecimento social.

Dessa forma, entendo que essa pesquisa com os 464 Diários de leitura dos estudantes secundaristas apresenta um corpus considerável para que outros pesquisadores também possam investigar outros fatos relevantes relacionados com a sociologia da leitura, teorias literárias, bem como vários aspectos didático-metodológicos. Entendo que muitas outras perguntas poderiam (e podem) ser feitas com o intuito de melhor investigar as fontes produzidas para essa pesquisa, porém minha maior preocupação foi compreender de que maneira as escolhas de leitura literária dos alunos mostraram o seu horizonte de expectativa e se a experiência da confecção do Diário de leitura modificou esse horizonte. Ao pensar nas futuras aulas de literatura no IFSul, campus Pelotas, devo preocupar-me em rever algumas posturas didáticas, em ofertar aos alunos obras literárias que provoquem estranhamento e sejam capazes de mover seus horizontes de expectativas. É necessário encontrar metodologias mais eficazes para o ensino dos gêneros lírico e dramático, haja vista que apenas o gênero narrativo é amplamente utilizado pelos discentes.

É necessário insistir na leitura integral das obras literárias, sobretudo dos clássicos, uma vez que percebemos que os adolescentes não demonstram dificuldade em ler textos da cultura de massa, porém precisam de estímulo para se aventurar em uma obra que ofereça uma leitura mais complexa tanto na linguagem quanto na estrutura estética. Cabe ressaltar que essa insistência não se restringe a questões meramente estéticas, mas também como empoderamento social, haja vista que "a literatura não é realmente um reflexo do processo social, mas sim a essência, o resumo e o sumário de toda a história." (WELLEK; WARREN, 1942, p. 115), e assim sendo, a literatura e os demais bens culturais devem ser ofertadas aos indivíduos de todas as camadas da sociedade, proporcionando o alcance do indivíduo aos conhecimentos universais, transmutados nas obras canônicas, pois como destaca, Antonio Candido (2011) "Para que a literatura chamada erudita deixe de ser privilégio de pequenos grupos, é preciso que a organização da sociedade seja feita de maneira a garantir uma distribuição equitativa dos bens. (CANDIDO, 2011, p. 188-189).

Em face do exposto acima, ao analisar o processo de recepção literária dos alunos registrado em seus Diários de leitura, utilizando como recurso metodológico o letramento literário, percebo que a formação de leitores se torna mais consciente a partir de práticas docentes que promovam o protagonismo do leitor. Dessa forma, para que tenhamos um grupo de leitores críticos é necessário incluir nas aulas de literatura a leitura integral de obras, instrumentalizar os alunos para que reconheçam as estruturas estéticas dos variados gêneros literários, bem como sejam capazes de contextualizar a obra com seu momento de produção.

Se quisermos realmente construir uma comunidade de leitores literários, não podemos excluir metodologias que permitam a formação desses leitores, por meio do

letramento literário exercido dentro das salas de aula, como uma prática docente atuante e comprometida com o rigor da disciplina e com a recepção literária desses jovens leitores. Portanto, entendo que seja cada vez mais urgente formar leitores literários que serão, por sua vez, leitores da sociedade, leitores da humanidade. Enfim, é imprescindível que eu, e qualquer outro professor, comprometido com o ensino de literatura no Ensino Médio, responda, de forma positiva, à terrível pergunta drummondiana: "Trouxeste a chave?"[5]

Referências bibliográficas:

ARANHA, Gláucio; BATISTA, Fernanda. **Literatura de massa e mercado**. Revista Contracampo; n. 20 (2009): Comunicação e Consumo; 121-131 | 2238-2577 | 1414-7483 | 10.22409/contracampo.v0i20

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. 1ª Edição. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **Paradigmas do ensino da Literatura**. 1ª Ed. Ed. Contexto: São Paulo, 2020.

_____. **A escrita literária na escola**. 1ª Ed. Ed Contexto: São Paulo, 2026.

LIMA, Sirleide de Almeida; SOUZA, Agostinho Potenciano de; CORSI, Solange da Silva. O best-seller e a formação do gosto pela leitura dos jovens leitores. **Revista Eco** Pós, v. 18, n. 1, 2015.

REYES, Y. **Ler e brincar, tecer e cantar**. Tradução Rodrigo Petronio. São Paulo: Pulo do gato, 2012.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da Recepção e História da Literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

_____. **A Leitura no Brasil: sua história e suas Instituições**. Revista Via Atlântica n.º14 Dezembro de 2008. Disponível em http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio32.html Acesso em abril de 2026.

5 Referência ao verso do poema Procura da poesia, publicado em **A Rosa do povo**, 1945.

ENGENHARIA DE PROMPTS COMO COMPETÊNCIA DOCENTE E APLICAÇÃO PARA CRIAÇÃO DE RECURSOS PEDAGÓGICOS NA EPT

Palavras-chave:Inteligência Artificial; Saberes Docente; Prompts; EPT.

Palabras-clave:Inteligencia Artificial; Saberes Docente;Prompts; EPT.

Categoria Trabalho Científico – Análises de Experiências e Práticas na EPTT

Felipe Irrasabal Marques[1]

Simone Regina Ceolin[2]

A ampla utilização das ferramentas de inteligência artificial (IA) generativas como o Chat GPT e Gemini pela população como um todo, tanto no ambiente empresarial quanto no educacional já nos mostra um cenário em que o uso das IAs já está permanentemente incorporado nesses meios (WORLD ECONOMIC FORUM, 2023). Também argumentando que a IA poderia atuar como uma ferramenta, a autora LUCKIN (2018) exemplifica que as inteligências artificiais podem liberar os professores de tarefas recorrentes do dia a dia. Porém agora apresenta um novo desafio: a interação usuário/IA depende do conhecimento de formular instruções corretas e contextuais, tal conhecimento é denominado como Engenharia de *Prompts*.

Também conhecida como *Prompt Engineering,* nos apresenta o processo de refino e estruturação de entradas (*inputs*) de texto para direcionar os modelos de linguagem de grande escala (LLMs) a produzirem respostas assertivas e contextualizadas, utilizando lógica e a compreensão do funcionamento probabilístico das ferramentas de IA.

Sendo assim, este trabalho de pesquisa que vem sendo desenvolvido durante o Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (PPGEPT) na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), se debruça em investigar a engenharia de *prompts* como uma potencial competência a ser desenvolvida por docentes da EPT, propondo uma metodologia para a criação de comandos de IA, guiando os docentes da EPT na utilização como ferramenta pedagógica.

1 Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica (UFSM). felipe.marques@acad.ufsm.br

2 Doutora em Ciência da Computação (York). Docente na UFSM sceolin@redes.ufsm.br

OBJETIVO CENTRAL E OBJETIVOS SECUNDÁRIOS

O objeto de estudo é a engenharia de *prompts* como potencial competência a ser desenvolvida pelos docentes da EPT no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM), auxiliando na apropriação dessas ferramentas.

Considerando que a interação com IAs generativas por meio de comandos genéricos frequentemente resulta em conteúdos superficiais e tecnicamente imprecisos, a questão que norteia esta pesquisa seria estruturar um *framework* que possa auxiliar os docentes na construção de comandos de entrada eficazes para gerar materiais pedagógicos relevantes, auxiliando-os no ensino na EPT. Os objetivos secundários seriam analisar essas instruções criadas e os materiais gerados pela IA.

REFERENCIAL TEÓRICO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa dialoga com autores como TARDIF (2003), onde define os saberes docentes como plurais, ele discorre sobre os quatro diferentes saberes: saberes advindos da formação profissional, estes oriundos pelas instituições educacionais que englobam os saberes pedagógicos; disciplinar que corresponde aos variados campos do conhecimento, sendo este estruturado em disciplinas como: eletrotécnica, mecânica, etc; curricular que corresponde aos programas escolares e como o conteúdo é organizado e pelos saberes experienciais que são produzidas pelos docentes no trabalho com os alunos construídos na prática diária.

O uso da engenharia de *prompts* apresenta um ponto de fusão com o saber profissional e experiencial, o docente da EPT conhecendo por sua experiência diária os problemas práticos de seus alunos e junto com seu "saber" disciplinar pode utilizar a ferramenta de IA na criação de materiais pedagógicos, contextualizando o *input* de IA à sala de aula, nesse sentido, apropriar-se da ferramenta pode se situar como um novo saber profissional, enquadrado na definição de TARDIF (2003).

Apoiando-se agora no estudo de PUENTEDURA (2006), onde apresenta o modelo que categoriza em quatro graus os níveis de integração da tecnologia no ensino, sendo eles: substituição, aumento, modificação e redefinição (SAMR), visto que sem um método de uso, a IA pode estar concentrada nos níveis de substituição e aumento, esta tese trazendo o *framework* de engenharia de *prompts,* pode alcançar os níveis de modificação e redefinição proposto no modelo SAMR e analisar o possível impacto da prática do uso de IAs no processo pedagógico.

Sendo assim, a integração tecnológica na prática pedagógica apresentado por PUENTEDURA (2006) no modelo SAMR, pode ser utilizada para classificar o uso da técnica de elaboração de comandos de IA como uma inovação no campo da educação, criando materiais pedagógicos personalizados aos docentes da EPT.

Para a metodologia desta pesquisa será utilizada a abordagem qualitativa, reunindo as percepções sobre o uso de IAs pelos docentes da EPT e os processos dos usos das instruções de entrada enviadas à IA. A análise das informações coletadas deverão ser agrupadas e verificadas de acordo com o referencial teórico: o nível de inovação SAMR alcançado PUENTEDURA (2006), o impacto no saber experiencial dos docentes TARDIF (2003), qualidade dos materiais didáticos criados pela IA e sua usabilidade como ferramenta pedagógica, permitindo refinar o *framework*, logo dando à tese uma resposta robusta sobre a usabilidade da IA para a criação de recursos pedagógicos.

PRINCIPAIS DADOS E DISCUSSÃO

A presença das IAs no âmbito acadêmico exige que haja uma transição do uso intuitivo para o uso responsável. No Brasil, o documento orientador do Ministério da Educação lançado em 2026, reforça a necessidade de distinguir o ensino sobre IA (letramento) do ensino com IA.

A discussão central deste estudo demonstra que a engenharia de *prompts* poderia ser o elo técnico que permite ao docente aplicar seus saberes experienciais e disciplinares (Tardif,2003) na interação com o algoritmo. Sem um método, o uso de IA tende a ser limitado aos níveis iniciais de "Substituição" e "Aumento" (Puentedura, 2006).

O domínio sobre como criar instruções para a IA, torna-se uma estratégia de preservação da autonomia do docente, colocando-o no controle da ferramenta e a utilizando de forma consciente e segura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção da Inteligência Artificial na EPT demanda o desenvolvimento de novas competências digitais que garantam o protagonismo pedagógico. O desenvolvimento de um *framework* de engenharia de *prompts* propõe-se como uma resposta prática a um uso generalista das ferramentas de IA, permitindo que o docente assuma o controle da ferramenta. Espera-se que os resultados comprovem que, ao dominar a técnica de formulação de comandos de entrada, os educadores resguardam sua autonomia, elevam a qualidade da transposição didática e promovem uma educação tecnológica crítica, ética e em plena conformidade com as exigências regulatórias nacionais.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

LUCKIN, Rose. **Machine Learning and Human Intelligence**: The Future of Education in the 21st Century. London: UCL IOE Press, 2018.

PUENTEDURA, Ruben. **Transformation, Technology, and Pedagogy**. Hippasus, 2006-. Disponível em: <http://hippasus.com/rrpweblog/>.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2003.

WORLD ECONOMIC FORUM (WEF). **The Future of Jobs Report 2023**: Centre for the New Economy and Society. Geneva: World Economic Forum, 2023. Disponível em: <https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2023.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Inteligência Artificial na Educação Básica: documento orientador.** Brasília: MEC, 2026. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2026/abril/mec-lanca-orientacoes-sobre-ia-na-educacao-basica>.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Normativas sobre o uso de Inteligência Artificial na produção acadêmica. Brasília**: CAPES, 2024.

EVALUACIÓN DEL BIOVOLUMEN DE CERATIUM MEDIANTE UN MODELO GEOMÉTRICO: UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN EN LA EDUCACIÓN TECNOLÓGICA

AVALIAÇÃO DO BIOVOLUME DE CERATIUM UTILIZANDO UM MODELO GEOMÉTRICO: UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

Palavras-chave: Biovolume; *Ceratium furcoides*; Modelo Geométrico; Educação Tecnológica; Monitoramento Ambiental.

Palabras-clave: Biovolumen; *Ceratium furcoides*; Modelo Geométrico; Educación Tecnológica; Monitoreo Ambiental.

Categoria (item 3.3) – Simpósio Temático (item 4.0)

Luis Guillermo Ramírez-Mérida[1]

Alan C. Bau[2]

Maria Angélica Oliveira Linton[3]

Richard Alberto Rodríguez Padrón[4]

Resumo Expandido

El presente trabajo se enmarca en la producción científica dentro de la Educación Profesional y Tecnológica (EPTT). Específicamente, aborda el desarrollo y validación de herramientas métricas para el monitoreo de ecosistemas acuáticos, una competencia clave en la formación de profesionales del área de Ingeniería del Agua y Desarrollo Sostenible de la Universidad Tecnológica del Uruguay (UTEC).

La estimación precisa de la biomasa del fitoplancton es crucial para evaluar el estado ecológico de los cuerpos de agua. Sin embargo, especies morfológicamente complejas como el dinoflagelado invasor *Ceratium furcoides* presentan desafíos para los métodos estándar de estimación de biovolume. El problema radica en que los modelos tradicionales (elipse + 2 conos + cilindro) pueden subestimar significativamente la biomasa real, lo que lleva a evaluaciones inexactas de la calidad del agua en contextos de gestión ambiental técnica.

1 Doctor en Ciencia y Tecnología de Alimentos (UFSM). Profesor em UTEC. luis.ramirez@utec.edu.uy

2 Licenciado en Biología (UFSM). Maestría en Agrobiología alanbau@gmail.com

3 Doctora en Ciencias Biológicas (UFSM). Profesora en UFSM. maria@ufsm.br

4 Doctor en Agronomia (UFSM). Profesor en UTEC. richard.rodriguez.p@utec.edu.uy

El objetivo de este estudio fue evaluar un nuevo modelo geométrico (elipse + 3 conos) para el cálculo del biovolumen en *Ceratium furcoides*, comparando el desempeño predictivo del nuevo modelo frente al modelo tradicional y analizar la variabilidad morfométrica de la especie mediante herramientas estadísticas avanzadas (PCA y RDA).

Metodología:

La investigación se desarrolló con un enfoque cuantitativo y experimental. Se analizaron un total de 266 células de *C. furcoides*. Se realizaron mediciones morfométricas detalladas de rasgos axiales y transversales. Se aplicó un modelo geométrico propuesto consistente en una elipse y tres conos, comparándolo estadísticamente con el modelo tradicional. Para explorar la estructura interna de la variabilidad y su relación con el volumen celular, se utilizaron técnicas de Análisis de Componentes Principales (PCA) y Análisis de Redundancia (RDA). El procesamiento de datos se realizó mediante modelos de regresión lineal múltiple para identificar las variables que mejor predicen el biovolumen total (Vt)

Resultados:

Los resultados demostraron que el modelo propuesto (elipse + 3 conos) arroja un biovolumen promedio significativamente mayor (24.681,80 μm^3) en comparación con el modelo tradicional (13.129,12 μm^3; $p < 0,05$). El PCA reveló que la complejidad de la forma de *Ceratium* está determinada tanto por rasgos axiales como transversales. Se identificaron las variables de ancho ecuatorial (b1) y longitud del cuerno apical (a2) como los predictores más robustos del volumen. El modelo de regresión optimizado permitió una estimación precisa del biovolumen reduciendo el tiempo de procesamiento manual, lo que optimiza las tareas de monitoreo técnico en campo.

Consideraciones finales:

Este trabajo demuestra que el refinamiento de modelos geométricos es esencial para la precisión en el monitoreo ambiental. Desde la perspectiva de la Educación Profesional y Tecnológica (EPTT), esta investigación subraya la importancia de integrar la práctica científica de alto nivel en las carreras tecnológicas. La validación de estos modelos no solo contribuye al conocimiento biológico, sino que dota a los futuros técnicos e ingenieros de herramientas precisas para la gestión de recursos hídricos, cumpliendo con los objetivos de innovación y rigor técnico que promueve el SEMFORPROFEPT.

Referências bibliográficas:

Hillebrand, H., et al. (1999). Biovolume calculation for pelagic and benthic microalgae. Journal of Phycology.

Sun, J., & Liu, D. (2003). Geometric models for calculating cell biovolume and surface area for phytoplankton. Journal of Plankton Research.

ANÁLISE DAS TAXAS DE OCUPAÇÃO E EVASÃO ESCOLAR DO CAMPUS PATOS DO IFPB A PARTIR DA PLATAFORMA NILO PEÇANHA

ANÁLISIS DE LAS TASAS DE ASISTENCIA Y ABANDONO ESCOLAR DEL CAMPUS DE PATOS DEL IFPB A PARTIR DE LA PLATAFORMA NILO PEÇANHA

Palavras-chave: Permanência e êxito; Educação Profissional Tecnológica; Sistema de Suporte a Decisão.

Palabras-clave: Permanencia y éxito; Educación profesional tecnológica; Sistema de apoyo a la toma de decisiones.

Categoria Trabajo científico – Simpósio Temático Análisis de experiencias y Prácticas en la EPTT

Cristiane Ayala de Oliveira Leães[1]

Paloma de Sousa Bezerra[2]

Kélvya Freitas Abreu[3]

Francisco Kelsen de Oliveira[4]

O presente estudo analisou as taxas de ocupação e evasão escolar nos cursos técnicos do campus Patos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) entre os anos de 2017 a 2024, utilizando os dados da Plataforma Nilo Peçanha (PNP). Desta forma, fundamentou-se na premissa de que a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) possui a PNP como mecanismo para garantia da transparencia e também para promover as tomadas de decisões, bem como deve articular a formação humana integral às demandas territoriais para promover uma formação emancipatória (Silva; Oliveira, 2023; Torres *et al.*, 2019). O foco da investigação reside nas taxas de ocupação e evasão escolar entre os anos de 2017 e 2024, utilizando dados extraídos da PNP, ambiente oficial de monitoramento e transparência da gestão acadêmica na RFEPCT. A qualidade da educação pública, nesse contexto, é compreendida

1 Doutora em Ciência dos Alimentos. Docente EBTT no IFSertãoPE – Campus Salgueiro – Docente Permanente do ProfEPT/IFSertãoPE. cristiane.ayala@ifsertaope.edu.br

2 Discente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFSertãoPE). Nutricionista do IFCE. paloma.sousa@aluno.ifsertaope.edu.br

3 Doutora em Letras. Docente EBTT no IFSertãoPE – Campus Salgueiro – Docente Permanente do ProfEPT/IFSertãoPE. kelvya.freitas@ifsertaope.edu.br

4 Doutor em Ciência da Computação. Docente EBTT no IFSertãoPE – Campus Salgueiro – Docente Permanente do ProfEPT/IFSertãoPE. francisco.oliveira@ifsertaope.edu.br

como um conceito multifacetado que envolve desde a eficiência na aplicação de recursos até o enfrentamento das desigualdades que interferem na permanência dos estudantes, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade social (Silva, 2009).

No que tange à taxa de ocupação, o indicador revela a atratividade dos cursos e a eficácia das políticas de acesso institucional. Os resultados demonstram que, enquanto a média nacional da RFEPCT apresentou estabilidade próxima à totalidade das vagas, o Campus Patos registrou uma instabilidade acentuada. O índice atingiu um pico de ocupação superior a 110% em 2020, mas sofreu um declínio contínuo que culminou em apenas 64% de ocupação no ano de 2024. Esse fenômeno é impulsionado majoritariamente pela modalidade técnica subsequente, que sofreu uma redução drástica de 120% para 55% no período analisado. Tal retração evidencia desafios significativos no preenchimento de vagas para o público que já concluiu o ensino médio, sugerindo uma possível desconexão entre a oferta de cursos e as necessidades do trabalhador local, bem como interesse dos egresso da Educação Básica já na verticalização em um curso superior.

Quanto à evasão escolar, definida como a saída antecipada do estudante antes da conclusão do ciclo, os dados apontam uma disparidade crítica entre as modalidades de ensino. O ensino médio integrado (EMI) no Campus Patos apresentou taxas de evasão consistentemente baixas e estáveis, chegando a atingir índices notáveis como 1,27% no curso de Informática em 2021 e 1,41% em Segurança do Trabalho em 2020. Em contrapartida, os cursos subsequentes revelaram alta vulnerabilidade acadêmica; o curso de Manutenção e Suporte em Informática registrou uma evasão alarmante de 52,38% em 2020, enquanto o curso de Edificações manteve médias elevadas de abandono ao longo de todo o recorte temporal.

Essa divergência acentuada entre as modalidades pode ser atribuída a fatores socioeconômicos e à estrutura das políticas de assistência estudantil. Enquanto os estudantes de EMI tendem a possuir maior vínculo institucional e são contemplados por programas de promoção da permanencia e êxito com transferência de renda governamentais, como o Programa Pé-de-Meia e o Bolsa Família, os estudantes do subsequente enfrentam a barreira da conciliação entre o estudo e a inserção no mercado de trabalho (Cotrim-Guimarães, 2022). Conclui-se que o monitoramento contínuo via PNP é imprescindível para identificar gargalos que comprometem a efetivação do direito à Educação, sendo urgente a implementação de estratégias de acolhimento de indicadores, alertas para docentes e gestores, conforme suas competencias, e suporte financeiro para efetivar políticas públicas desde seu planejamento, execução e avaliação, a partir de Sistema de Suporte a Decisão, visando mitigar as causas de abandono escolar, principalmente, demandando inicialmente maior foco naquelas ações de influências internas, cujas gestões do campus ou da instituição podem atuar diretamente.

Referências bibliográficas:

Brasil. Ministério da Educação. **Plataforma Nilo Peçanha**: indicadores de gestão. Brasília: MEC, 2025. Disponível em: https://www.plataformanilopecanha.org/. Acesso em: 26 abr. 2026.

Cotrim-Guimarães, I. M. A. **Desigualdades sociais, evasão e permanência no ensino médio integrado**: uma análise sob a perspectiva do processo pedagógico. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

Dore, R.; Araújo, A.; Mendes, J. (org.). **Evasão na educação**: estudos, políticas e propostas de enfrentamento. Brasília: Editora do IFB, 2014.

Feitosa, M. S. **Evasão escolar na Educação Profissional, Científica e Tecnológica**: reflexões e possibilidades de enfrentamento. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Sertão Pernambucano, Salgueiro, 2020.

Rizel, R. G.; Bederode, I. R.; Ribeiro, L. O. M. Evasão escolar nos cursos presenciais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma revisão sistemática da literatura entre os anos de 2019 e 2024. **Observatório de la Economía Latinoamericana**, v. 23, n. 4, p. e9545, 2025.

Silva, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, ago. 2009.

Silva, G. G.; Oliveira, F. K. Respeito às vivências e à diversidade: Um estudo propositivo aos recursos didáticos utilizados na EJA-EPT: Respect for experiences and diversity: A propositional study about the teaching resources used in Young Adult Professional Education. **Revista Semiárido De Visu**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 314–336, 2023. DOI: 10.31416/rsdv.v11i2.395. Disponível em: https://semiaridodevisu.ifsertaope.edu.br/index.php/rsdv/article/view/395. Acesso em: 26 abr. 2026.

Torres, C. S.; Bezerra, P. C.; Oliveira, C. A.; Lorenzo, V. P. A influência das idéias de Paulo Freire no novo modelo de Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Semiárido De Visu**, *[S. l.]*, v. 7, n. 2, p. 134–150, 2019. DOI: 10.31416/rsdv.v7i2.89. Disponível em: https://semiaridodevisu.ifsertaope.edu.br/index.php/rsdv/article/view/89. Acesso em: 26 abr. 2026.

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO ESTRATÉGIA DE DEMOCRATIZAÇÃO EDUCACIONAL: ANÁLISE DE PRÁTICAS EXTENSIONISTAS NA INTERFACE UNIVERSIDADE-ESCOLA

LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA COMO ESTRATEGIA DE DEMOCRATIZACIÓN EDUCATIVA: ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS EXTENSIONISTAS EN LA INTERFAZ UNIVERSIDAD-ESCUELA

Palavras-chave: Extensão universitária; democratização educacional; educação básica

Palabras clave: Extensión universitaria; democratización educativa; educación básica

Categoria: Trabajo cientifico – Análisis de experiencias y Prácticas en la EPTT.

Ana Caroline Soares[1]

Letícia Ribeiro Noble[2]

Camila Nunes Centena Alves[3]

Evandro Ricardo Guindani[4]

Introdução

A extensão universitária, embora reconhecida constitucionalmente como indissociável do ensino e da pesquisa desde a Constituição Federal de 1988, conforme aponta Quintana (202), historicamente ocupou um lugar marginal no contexto das universidades brasileiras. Sua consolidação como dimensão estruturante da formação acadêmica resulta de um processo histórico marcado por disputas conceituais e políticas, no qual se observa a transição de uma perspectiva assistencialista para uma abordagem crítica, vinculada ao compromisso social da universidade e à democratização do acesso ao conhecimento (Selva, 2020).

Com o intuito de compreender a produção recente acerca da extensão universitária e sua relação com a formação docente, realizou-se um levantamento na base de dados Periódicos CAPES, considerando o período de 2023 a 2025, com o descritor “projetos de extensão para formação docente”, restringindo-se a trabalhos revisados por pares e de acesso aberto.

1 Graduada em Pedagogia (FAPA). anacaroline01soares@gmail.com

2 Mestranda em Ensino (UNIPAMPA). Pesquisadora na UNIPAMPA. leticiarnoblee@gmail.com

3 Mestranda em Ensino (UNIPAMPA). Pesquisadora na UNIPAMPA.camilacentena.aluno@unipampa.edu.br

4 Doutor em Educação (UFSC). Docente na UNIPAMPA. evandroguindani@unipampa.edu.br

A busca resultou na identificação de 42 estudos, distribuídos em diferentes áreas do conhecimento, como saúde, pedagogia, ciências da natureza, formação de professores, educação popular e tecnologias digitais, o que evidencia a amplitude de inserção das práticas extensionistas em distintos campos formativos.

Todavia, ao analisar essa produção de forma mais detida, observa-se que, apesar da diversidade temática e dos diferentes contextos de aplicação, predominam investigações centradas em experiências localizadas e em áreas específicas do conhecimento. Verifica-se, nesse sentido, menor incidência de estudos que problematizem a extensão universitária em uma perspectiva ampliada, articulando-a à democratização educacional e à interface entre universidade e educação básica. Tal lacuna evidencia a necessidade de investigações que compreendam a extensão não apenas como prática pontual, mas como estratégia estruturante no enfrentamento das desigualdades educacionais e na ampliação do acesso ao ensino superior.

Nesse contexto, a curricularização da extensão, normatizada pela Resolução nº 7/2018 do Conselho Nacional de Educação, assume centralidade ao instituir a obrigatoriedade de inserção das atividades extensionistas nos currículos de graduação, com carga horária mínima de 10%, articuladas ao ensino e à pesquisa. Para além de uma exigência normativa, essa diretriz provoca as instituições de ensino superior a repensarem a extensão como dimensão formativa, reforçando seu potencial de aproximação com a sociedade e, de modo particular, com a educação básica, historicamente marcada por desigualdades de acesso e permanência (Brasil, 2018).

Diante dessa articulação entre produção científica, lacunas identificadas e diretrizes políticas, estabelece-se como problema de pesquisa compreender em que medida as práticas extensionistas desenvolvidas no âmbito do Programa de Extensão Unipampa na Escola contribuem para a democratização educacional, especialmente no que se refere à interface entre universidade e educação básica. Trata-se, portanto, de analisar não apenas a existência dessas práticas, mas os sentidos que assumem enquanto estratégia de aproximação institucional e de ampliação de oportunidades educacionais.

Dessa forma, define-se como objetivo geral analisar a extensão universitária como estratégia de democratização educacional, a partir das práticas desenvolvidas no Programa de Extensão Unipampa na Escola. Como objetivos específicos, busca-se: (i) contextualizar historicamente a extensão universitária no Brasil; (ii) discutir o processo de curricularização da extensão e suas implicações no âmbito das políticas educacionais; e (iii) analisar as práticas extensionistas desenvolvidas no programa, considerando seus impactos pedagógicos e sociais na relação entre universidade, escola e comunidade.

Metodologia

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, configurando-se como estudo de caso, conforme Pereira e Coutinho (2023), por possibilitar a análise aprofundada de um fenômeno em seu contexto real. O campo empírico é o Programa de Extensão Unipampa na Escola, desenvolvido pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus Bagé.

Os procedimentos metodológicos envolveram a análise das ações extensionistas desenvolvidas no âmbito do programa, considerando seus objetivos, estratégias e resultados, articuladas ao referencial teórico da área.

A análise dos dados foi conduzida por meio de abordagem interpretativa, à luz da História da Educação e das políticas educacionais, utilizando categorização temática organizada nos eixos: democratização educacional, formação docente e práticas pedagógicas.

Resultados e discussão

A partir das ações desenvolvidas no Programa de Extensão Unipampa na Escola, observa-se a constituição de um espaço de aproximação entre universidade e educação básica, no qual a extensão universitária assume caráter pedagógico e formativo. Fontenele (2024) complementa pontuando que as iniciativas voltadas à iniciação científica, à escrita acadêmica e à vivência do ambiente universitário ampliam o repertório dos estudantes da educação básica e tornam a universidade pública mais concreta como possibilidade de continuidade dos estudos.

Lindolfo (2025) explica que a presença da universidade nas escolas e a inserção dos estudantes no espaço universitário contribuem para deslocar percepções historicamente marcadas pelo distanciamento, permitindo que a universidade deixe de ser vista como inacessível e passe a integrar o horizonte desses sujeitos. Araujo (2025) reforça que esse movimento incide diretamente sobre barreiras simbólicas e informacionais que, ao longo do tempo, limitaram o acesso ao ensino superior.

No que diz respeito à formação docente, as atividades desenvolvidas com professores da educação básica, especialmente aquelas relacionadas à pesquisa e à escrita acadêmica, indicam possibilidades de fortalecimento de práticas mais investigativas e reflexivas. A extensão, nesse caso, amplia seu alcance formativo ao incluir também os docentes em exercício, favorecendo processos de troca e produção conjunta de conhecimento (Falcão; Suassuna, 2020).

Para Costa (2025) as práticas analisadas mostram, portanto, que a extensão universitária possui relevância enquanto estratégia de aproximação e formação, mas se desenvolve em meio a tensões que expressam tanto seus avanços quanto seus limites.

Essa constatação reforça a necessidade de compreendê-la a partir de suas condições concretas de realização e de seu papel nas políticas educacionais.

Considerações finais

Os resultados indicam que a extensão universitária, quando desenvolvida de forma contínua e vinculada às demandas da educação básica, contribui para a aproximação entre universidade e escola e para a ampliação das possibilidades de acesso ao ensino superior. O Programa de Extensão Unipampa na Escola evidencia esse potencial ao promover ações que tornam a universidade mais presente no cotidiano escolar, ampliam o repertório formativo dos estudantes e favorecem a construção de trajetórias educacionais mais possíveis. Ao incluir também os professores da educação básica, o programa amplia o alcance formativo da extensão e fortalece práticas pedagógicas mais reflexivas e investigativas.

Ao mesmo tempo, os limites observados indicam que essas ações não são suficientes, por si só, para enfrentar desigualdades historicamente constituídas. O alcance da extensão permanece condicionado a fatores estruturais mais amplos e aos desafios de sua efetiva integração aos currículos. Isso aponta para a necessidade de consolidar a extensão como parte constitutiva da formação acadêmica e como prática articulada às políticas educacionais, reconhecendo seu papel na construção de relações mais consistentes entre universidade, escola e sociedade.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, C. L. **Estudantes de camadas populares e políticas de permanência estudantil: um estudo sobre a dimensão subjetiva da experiência universitária**. 2025. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 dez. 2018.

COSTA, R. F. da. **Casos de ensino: estratégia formativa e investigativa no contexto da Educação Básica na rede pública de ensino paulista**. 2025.

FALCÃO, G. L.; SUASSUNA, L. Lecionar e pesquisar na educação básica: a atividade investigativa como caminho formativo para professores de português. **Revista Diálogo Educacional**, v. 20, n. 64, p. 201-226, 2020.

FONTENELE, I. C. A curricularização da extensão no Brasil: história, concepções e desafios. **Revista Katálysis**, v. 27, p. e97067, 2024.

LINDOLFO, I. da S. et al. **Trajetórias educacionais e sentidos do "tornar-se professor/a" para licenciandos da Universidade Estadual da Paraíba – Campus III**. 2025.

MARTINS, B. C. et al. **Iniciação científica: um pilar essencial para a pesquisa e formação acadêmica**. Editora Impacto Científico, p. 452-468, 2025.

PEREIRA, C.; COUTINHO, D. J. G. Pesquisa qualitativa na área da educação. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 3, p. 992-1001, 2023.

QUINTANA, I. P. **A extensão universitária como eixo estratégico para a internacionalização da educação superior**. 2025.

SERVA, F. M. **Educação superior no Brasil: um estudo sobre a política de curricularização da extensão universitária**. 2020.

Trabalho Científico

Direitos Humanos e EPT

ISBN 978-85-8167-372-1

INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO IFG

INCLUSIÓN Y ACCESIBILIDAD DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL EN EL IFG

Palavras-chave: Educação inclusiva; Deficiência visual; Acessibilidade.

Palabras-clave: Educación inclusiva; Discapacidad visual; Accesibilidad.

Categoria (Trabalho Científico) – Simpósio Temático (Direitos Humanos e EPT)

Dayanna Pereira dos Santos[1]

Daniela Cristina Borges e Silva[2]

Eliene Lacerda[3]

Introdução

Desde a década de 1990, marcos internacionais como Conferência Mundial de Educação para Todos, Declaração de Salamanca e Declaração de Guatemala consolidaram a inclusão escolar como direito das pessoas com deficiência e dever do Estado. No Brasil, esses princípios foram incorporados à legislação educacional, especialmente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, reforçando o compromisso com a democratização do acesso à educação. Contudo, a inclusão escolar não se limita ao acesso, exigindo condições pedagógicas, materiais e comunicacionais que garantam a permanência e a aprendizagem dos estudantes, especialmente daqueles com deficiência visual, cujas dificuldades estão, muitas vezes, relacionadas às barreiras sociais e educacionais presentes nos contextos institucionais. Nesse contexto, a acessibilidade torna-se elemento central para a luta pela consolidação da educação inclusiva, abrangendo dimensões arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais, programáticas e atitudinais. Embora o Brasil possua um arcabouço legal que assegura os direitos das pessoas com deficiência, ainda existem desafios para a efetivação dessas políticas, principalmente no acesso à informação e à comunicação nas instituições de ensino. Assim, esta pesquisa tem como objetivo analisar o processo de inclusão de

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Docente do Instituto Federal de Goiás (IFG), Câmpus Goiânia Oeste, e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do IFG.

2 Pedagoga, bacharel em Direito e Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Goiás (IFG).

3 Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Brasília – PPGEF/UnB e docente do Instituto Federal de Goiás-IFG/Câmpus Goiânia Oeste.

estudantes com deficiência visual no Instituto Federal de Goiás, Câmpus Goiânia, com foco na acessibilidade à informação e à comunicação, contribuindo para a compreensão das condições concretas de implementação das políticas de inclusão e para o fortalecimento de práticas educacionais que garantam acesso, permanência e aprendizagem na educação pública.

Metodologia da Pesquisa

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, orientada pela perspectiva crítico-dialética e fundamentada no materialismo histórico, compreendendo a realidade social como dinâmica e marcada por contradições. O estudo foi realizado no Instituto Federal de Goiás (IFG), Câmpus Goiânia, tendo como sujeitos estudantes com deficiência visual vinculados ao NAPNE. Foram utilizados três procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica, com levantamento de produções sobre educação inclusiva e acessibilidade; pesquisa documental, com análise de legislações e documentos institucionais, como a Constituição Federal de 1988, a LDB 9.394/1996, a Política Nacional de Educação Especial, a Lei Brasileira de Inclusão, além do PDI e do PPPI do IFG. A pesquisa empírica consistiu em entrevistas semiestruturadas com sete estudantes com deficiência visual, matriculados em cursos técnicos integrados e de nível superior. As entrevistas foram gravadas mediante autorização, e os dados analisados por meio da triangulação entre fontes bibliográficas, documentais e empíricas. A análise permitiu a definição de categorias relacionadas à inclusão escolar, dificuldades enfrentadas, acesso à informação e à comunicação e Atendimento Educacional Especializado (AEE) e aprendizagem, o que possibilita compreender a inclusão para além do acesso, considerando permanência, participação e aprendizagem. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética, assegurando anonimato, confidencialidade e participação voluntária.

Resultados e Discussão

A análise das entrevistas permitiu a definição de quatro categorias: (i) processo de inclusão escolar do aluno com deficiência visual ou baixa visão; (ii) dificuldades enfrentadas no processo de inclusão; (iii) direito ao acesso à informação e à comunicação e uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC); e (iv) inclusão, AEE e aprendizagem. Essas categorias possibilitaram compreender a inclusão educacional para além do acesso, envolvendo permanência, participação e aprendizagem, em consonância com a concepção de educação como direito social e processo de formação humana integral, conforme discutem Saviani (1989) e Frigotto (2005).

Na categoria referente ao processo de inclusão escolar, os resultados indicam que os estudantes reconhecem esforços institucionais, sobretudo por parte de professores e servidores, no sentido de garantir sua permanência e participação nas atividades acadêmicas. Os relatos apontam incentivo à continuidade dos estudos e apoio pedagógico pontual. Contudo, observa-se que tais ações ocorrem, em grande medida, de forma não

sistematizada, dependendo de iniciativas individuais, o que revela uma lacuna entre o que é previsto nos documentos institucionais e sua efetivação na prática. Essa contradição pode ser compreendida à luz da perspectiva crítica apresentada por Frigotto (2005), ao destacar que a realidade educacional é marcada por tensões entre o plano normativo e as condições concretas de sua materialização.

No que se refere à categoria dificuldades enfrentadas, os dados indicam que, no âmbito das relações interpessoais, há predominância de respeito e ausência de discriminação, evidenciando a presença de acessibilidade atitudinal, conforme Sassaki (2005). Entretanto, persistem desafios significativos relacionados ao acesso ao conteúdo pedagógico, tais como dificuldades na visualização de materiais, inadequação de recursos didáticos, ausência de materiais adaptados e insuficiência de planejamento pedagógico inclusivo. Além disso, destaca-se a necessidade de formação continuada dos docentes para o atendimento das especificidades desse público, aspecto que dialoga com Freire (2014), ao enfatizar a importância da reflexão crítica sobre a prática e da formação permanente dos educadores.

Na categoria relativa ao direito ao acesso à informação e à comunicação e ao uso das TIC, verificou-se que os estudantes utilizam recursos digitais em seu cotidiano acadêmico, especialmente para comunicação e acompanhamento das atividades escolares. No entanto, há limitado conhecimento acerca das tecnologias assistivas e de seu potencial para promover autonomia e inclusão. Tal cenário indica a necessidade de ampliação do acesso a recursos tecnológicos acessíveis e de ações formativas voltadas ao seu uso, considerando, conforme Sassaki (2005), que a acessibilidade comunicacional e tecnológica constitui elemento central para a inclusão educacional e social.

Quanto à categoria inclusão, AEE e aprendizagem, os resultados evidenciam que parte dos estudantes recebe acompanhamento pedagógico, configurando avanços no campo da inclusão. Entretanto, esse atendimento não ocorre de forma sistemática e equitativa, sendo frequente a necessidade de iniciativa dos próprios estudantes ou de seus familiares para acesso aos apoios institucionais. Tal situação revela fragilidade nos processos de identificação das necessidades educacionais específicas e na organização do AEE, indicando a necessidade de fortalecimento das estruturas institucionais responsáveis pela inclusão.

De modo geral, os resultados revelam a existência de tensões entre o arcabouço normativo institucional e sua materialização no cotidiano escolar. Embora os documentos institucionais afirmem o compromisso com a inclusão, a diversidade e a formação humana integral, conforme discutem Saviani (1989) e Frigotto (2005), a prática ainda apresenta limites, especialmente no que se refere à acessibilidade pedagógica, comunicacional e tecnológica. Observa-se, por outro lado, avanços no campo da acessibilidade atitudinal e no compromisso individual de servidores.

Dessa forma, compreende-se que a inclusão escolar, no contexto da educação profissional e tecnológica, não pode restringir-se ao acesso formal, devendo garantir condições efetivas de permanência, participação e aprendizagem. A consolidação de uma educação inclusiva exige, portanto, a articulação entre os princípios institucionais e as práticas pedagógicas, com investimentos em formação docente, recursos acessíveis e organização institucional, de modo a assegurar o direito à educação e à formação humana integral.

Considerações finais

A pesquisa permitiu compreender que o processo de inclusão de estudantes com deficiência visual no Instituto Federal de Goiás, Câmpus Goiânia, apresenta avanços, especialmente no compromisso institucional com a educação inclusiva, no respeito à diversidade e nas políticas de permanência estudantil, evidenciados nos documentos institucionais que defendem a inclusão, a acessibilidade e a formação humana integral. Contudo, os dados empíricos revelam contradições entre o que está previsto nesses documentos e as condições concretas de efetivação das políticas no cotidiano escolar, indicando que a inclusão ainda se encontra em processo de consolidação. Os resultados mostram que a inclusão não deve ser compreendida apenas como acesso, mas como garantia de permanência, participação e aprendizagem, sendo necessários investimentos em acessibilidade pedagógica, adaptação de materiais didáticos, ampliação do uso de tecnologias assistivas, fortalecimento do AEE e formação continuada de professores e técnicos. Conclui-se que a educação profissional e tecnológica desempenha papel fundamental na promoção da inclusão social, da autonomia e da formação humana integral dos estudantes com deficiência.

Referências:

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.* Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva.* 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS. *Projeto Político-Pedagógico Institucional – PPPI.* Goiânia: IFG, 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS. *Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI*. Goiânia: IFG, 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão:* construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia.* Campinas: Autores Associados, 1989.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E DIREITOS HUMANOS: FUNDAMENTOS LEGAIS E EPISTEMOLÓGICOS PARA UMA FORMAÇÃO INTEGRAL E EMANCIPATÓRIA

EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA Y DERECHOS HUMANOS: FUNDAMENTOS LEGALES Y EPISTEMOLÓGICOS PARA UNA FORMACIÓN INTEGRAL Y EMANCIPADORA

Palavras-chave: Educação Profissional; Direitos Humanos; Formação Integral; Justiça Social; Políticas Educacionais

Palabras-clave: Educación Profesional; Derechos Humanos; Formación Integral; Justicia Social; Políticas Educativas

Francisco Roberto Diniz Araújo[1]

Tema, problema, e objeto de estudo

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), historicamente marcada pela dualidade estrutural entre formação geral e formação para o trabalho, insere-se em um cenário contemporâneo de profundas transformações sociais, econômicas e tecnológicas, que tensionam suas finalidades formativas. Tal contexto evidencia um problema central: **de que modo a EPT pode superar a lógica tecnicista e instrumental, orientando-se por uma perspectiva fundamentada nos Direitos Humanos e na formação integral dos sujeitos?**

O objeto deste estudo consiste na análise das interfaces entre Educação Profissional e Tecnológica e Direitos Humanos, compreendendo tais campos como dimensões indissociáveis na construção de uma educação comprometida com a dignidade humana, a justiça social e a emancipação. Parte-se da compreensão de que a EPT não deve restringir-se à qualificação para o mercado, mas constituir-se como espaço de formação omnilateral, articulando trabalho, ciência, cultura e cidadania.

Nessa perspectiva, a educação é entendida como prática social e política. Conforme afirma Dermeval Saviani (2008, p. 13), "o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens", o que reforça a centralidade da educação na formação humana integral.

1 Doutor em Ciências da Educação (UDS/UCSAL). Graduado em pedagogia (UVA). Professor da Educação Básica do Ensino Fundamental. Professor Formador - Bolsista CAPES/CNPq. Pós-doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática/PPGECEM. E-mail: francisco.arajo8@unioeste.br

Objetivo geral e específicos

- O objetivo geral deste estudo é analisar os fundamentos teóricos e legais que sustentam a articulação entre Educação Profissional e Tecnológica e Direitos Humanos, evidenciando suas implicações para a construção de práticas pedagógicas críticas e inclusivas.

Objetivos específicos

- Analisar criticamente as relações entre trabalho, educação e formação humana à luz dos princípios dos Direitos Humanos, situando-as no contexto da Educação Profissional e Tecnológica;
- Examinar, com base em referencial teórico crítico, as concepções que fundamentam uma Educação Profissional e Tecnológica orientada para a formação integral e emancipatória;
- Problematizar os marcos legais nacionais e internacionais e suas implicações para a organização das práticas pedagógicas na Educação Profissional e Tecnológica, considerando os princípios da educação em direitos humanos.

Referencial teórico

A análise ancora-se em uma perspectiva crítica da educação, compreendendo-a como prática social historicamente situada e atravessada por relações de poder. Nesse sentido, as contribuições de Paulo Freire (1996) são fundamentais ao afirmar que a educação deve constituir-se como prática da liberdade. Para o autor, "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (Freire, 1996, p. 47), o que implica reconhecer o estudante como sujeito ativo do processo educativo. Ainda segundo Freire, "a educação é um ato político" (1996, p. 23), evidenciando seu compromisso com a transformação social.

Em consonância, Gaudêncio Frigotto (2006) problematiza a subordinação da educação às demandas do capital, denunciando a lógica da produtividade que reduz a formação humana à empregabilidade. Segundo Frigotto, 2006, p. 65. "A educação, sob a lógica do capital, tende a ser reduzida à sua dimensão instrumental, perdendo seu caráter formativo e humanizador".

Essa crítica é aprofundada por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), ao defenderem o Ensino Médio Integrado como estratégia de superação da dualidade estrutural. Para esses autores, "o trabalho é tomado como princípio educativo" (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 35), articulando ciência, cultura e tecnologia.

No campo da pedagogia histórico-crítica, Dermeval Saviani (2008) reforça a importância do acesso ao conhecimento sistematizado como condição para a

emancipação. Nessa mesma direção, Livaldo Teixeira da Silva (2018, p. 42) afirma que "a prática pedagógica não pode ser espontaneísta, devendo estar orientada por finalidades formativas claras e socialmente comprometidas".

A discussão sobre Direitos Humanos é ampliada a partir das contribuições de Vera Maria Candau (2012), que enfatiza a educação intercultural como espaço de valorização da diversidade: "educar em direitos humanos implica reconhecer e valorizar as diferenças, enfrentando as desigualdades e promovendo uma cultura democrática" (candau, 2012, p. 89).

Assim, o referencial teórico converge para a compreensão de que a EPT, articulada aos Direitos Humanos, pode constituir-se como espaço privilegiado de formação integral, crítica e emancipatória.

Metodologia

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada na análise de obras clássicas e contemporâneas que discutem Educação Profissional, Direitos Humanos e formação docente. Foram examinados, de forma articulada, textos teóricos e dispositivos legais, buscando identificar convergências entre os princípios dos Direitos Humanos e as diretrizes da Educação Profissional e Tecnológica. A análise orienta-se por uma abordagem crítico-dialética, que permite compreender os fenômenos educacionais em sua historicidade, contradições e possibilidades de transformação.

Tal percurso metodológico possibilita não apenas a sistematização do conhecimento existente, mas também a problematização das práticas e políticas educacionais à luz de uma perspectiva emancipatória.

Resultados e discussão

A análise evidencia que a incorporação dos Direitos Humanos na Educação Profissional e Tecnológica amplia significativamente o conceito de formação profissional, deslocando-o de uma perspectiva instrumental para uma abordagem integral, ética e humanizadora.

Do ponto de vista legal, essa articulação encontra respaldo na Declaração Universal dos Direitos Humanos, que estabelece: "a educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais" (ONU, 1948, art. 26).

Esse princípio é reafirmado na Agenda 2030 (2015), especialmente no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, que propõe assegurar uma educação inclusiva e equitativa. No contexto brasileiro, a Constituição Federal de 1988 estabelece que a educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, à cidadania e à qualificação para o

trabalho. Complementarmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reforça a articulação entre educação, trabalho e prática social.

Ademais, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Resolução CNE nº 1/2012) indicam a necessidade de transversalização dos direitos humanos nos currículos. No plano pedagógico, os resultados dialogam com Paulo Freire (1996, p. 67), ao afirmar que "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão", reforçando a dimensão dialógica do ensino.

Além disso, conforme destaca Gaudêncio Frigotto (2006, p. 78), "a escola não pode ser reduzida a um apêndice do mercado", o que reforça a necessidade de uma EPT comprometida com a emancipação humana. Dessa forma, a EPT orientada pelos Direitos Humanos configura-se como prática educativa contra-hegemônica, comprometida com a formação crítica, a inclusão social e a transformação da realidade.

Considerações finais

Conclui-se que a articulação entre Educação Profissional e Tecnológica e Direitos Humanos constitui uma exigência ética, política e pedagógica diante das desigualdades contemporâneas. Os fundamentos teóricos e legais analisados evidenciam que há base consistente para a construção de uma EPT comprometida com a formação integral, superando a lógica reducionista da qualificação para o mercado.

Entretanto, a efetivação dessa perspectiva depende da consolidação de políticas públicas, da formação crítica de professores e da reconfiguração das práticas pedagógicas. Como aponta Paulo Freire (1996), a educação só se realiza plenamente quando orientada por um projeto de transformação social. Assim, a EPT pode afirmar-se como espaço estratégico de promoção dos Direitos Humanos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE nº 1, de 30 de maio de 2012**. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, 2007.

CANDAU, Vera Maria. ***Educação intercultural**: entre práticas e desafios*. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

FREIRE, Paulo. ***Pedagogia da autonomia***. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. ***A produtividade da escola improdutiva***. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). ***Ensino Médio Integrado: concepções e contradições***. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, Dermeval. ***História das ideias pedagógicas no Brasil***. Campinas: Autores Associados, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). ***Declaração Universal dos Direitos Humanos***. 1948.

ONU. *Transformando nosso mundo:* ***a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável***. 2015.

DIREITO À EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR NA EPT: ENTRE A PROMESSA DE ACESSO E O DESAFIO DA PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES DIVERSOS

DERECHO A LA EDUCACIÓN E INCLUSIÓN ESCOLAR EN LA EPT: ENTRE LA PROMESA DE ACCESO Y EL DESAFÍO DE LA PERMANENCIA DE ESTUDIANTES DIVERSOS

Palavras-chave: Direito à Educação; Inclusão Escolar; EPT; Permanência; Diversidade

Palabras-clave: Derecho a la Educación; Inclusión Escolar; EPT; Permanencia; Diversidad

Francisco Roberto Diniz Araújo[1]

Tema, problema e/ou objeto

O direito à educação, embora amplamente consolidado no plano normativo, permanece marcado por tensões quando analisado em sua concretização no cotidiano das instituições educativas. No Brasil, esse direito é assegurado pela Constituição Federal de 1988 e regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), sendo reafirmado por marcos internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006). Tais documentos convergem ao reconhecer a educação inclusiva como princípio estruturante. Entretanto, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a efetivação desse direito revela limites concretos, especialmente quando se consideram as condições de permanência e sucesso dos estudantes. A ampliação do acesso, embora necessária, mostra-se insuficiente diante das desigualdades que atravessam o percurso formativo de sujeitos historicamente excluídos, como pessoas com deficiência, jovens trabalhadores e estudantes em situação de vulnerabilidade social.

Nesse contexto, o estudo parte da seguinte problematização: em que medida a EPT tem sido capaz de garantir o direito à educação para além do acesso, assegurando condições efetivas de permanência e aprendizagem?

O objetivo geral consiste em analisar a efetivação do direito à educação na EPT, com ênfase na inclusão escolar e nas condições de permanência dos estudantes.

1 Doutor em Ciências da Educação (UDS/UCSAL). Graduado em pedagogia (UVA). Professor da Educação Básica do Ensino Fundamental. Professor Formador - Bolsista CAPES/CNPq. Pós-doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática/PPGECEM. E-mail: francisco.arajo8@unioeste.br

Como objetivos específicos, busca-se compreender o direito à educação em sua dimensão ampliada, identificar barreiras que limitam a permanência e analisar práticas que contribuem para o sucesso escolar de estudantes diversos.

Indicações do referencial teórico

A análise apoia-se em uma perspectiva crítica da educação, na qual o direito à educação é compreendido como prática social e histórica. As contribuições de Paulo Freire (1987) permitem compreender a educação como prática de liberdade, enfatizando a centralidade do sujeito no processo educativo. Nessa direção, Dermeval Saviani (2008) destaca o papel da escola na mediação do conhecimento sistematizado, condição indispensável para a formação crítica. No campo da EPT, Gaudêncio Frigotto (2006) problematiza a subordinação da educação às exigências do mercado, evidenciando suas implicações para a formação dos trabalhadores. Em diálogo, Maria Ciavatta e Marise Ramos (2005) propõem o ensino médio integrado como alternativa à fragmentação entre formação técnica e formação humana.

No que se refere à inclusão escolar, o debate é tensionado pela existência de um arcabouço legal robusto, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015) que, no entanto, não se traduz integralmente em práticas institucionais efetivas. Nesse cenário, dialoga-se ainda com Araújo (2022, 2023, 2024), ao destacar que a permanência escolar depende da articulação entre políticas institucionais e práticas pedagógicas inclusivas, evidenciando que o acesso, por si só, não garante a efetivação do direito à educação.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, articulando a análise de legislações, documentos normativos e produções acadêmicas sobre EPT e inclusão escolar. Além disso, incorpora elementos de relato de experiência, possibilitando aproximar a análise teórica das práticas concretas desenvolvidas no contexto educacional.

Principais dados e discussão

Os resultados evidenciam que a ampliação do acesso à EPT representa um avanço significativo, mas não tem sido acompanhada por condições equivalentes de permanência. Tal cenário revela uma contradição central: enquanto as políticas educacionais afirmam o direito à educação, as práticas institucionais ainda operam sob lógicas que dificultam sua efetivação.

Como aponta Gaudêncio Frigotto (2006), a educação orientada por uma lógica produtivista tende a reproduzir desigualdades, o que se reflete na dificuldade de permanência de estudantes que não se enquadram nos padrões hegemônicos. Nessa

perspectiva, a inclusão escolar exige mais do que acesso, demandando condições reais de participação e aprendizagem, conforme problematiza Paulo Freire (1987). Ao dialogar com Dermeval Saviani (2008), compreende-se que a garantia do direito à educação está vinculada ao acesso ao conhecimento sistematizado. Contudo, a rigidez curricular e a homogeneização das práticas pedagógicas ainda constituem obstáculos significativos nesse processo. Apesar dessas limitações, as experiências analisadas indicam que práticas pedagógicas inclusivas, como flexibilização curricular e acompanhamento individualizado, contribuem para a permanência dos estudantes. Tais evidências reforçam as análises de Araújo (2022, 2023, 2024), ao demonstrar que a inclusão depende de ações institucionais intencionais. Dessa forma, a inclusão na EPT deve ser compreendida como um princípio estruturante, e não como um conjunto de adaptações pontuais.

Síntese das considerações finais

Conclui-se que a efetivação do direito à educação na EPT exige o deslocamento de uma perspectiva centrada no acesso para uma abordagem que priorize a permanência e o sucesso escolar. Mais do que cumprir dispositivos legais, trata-se de repensar as bases que sustentam as práticas educativas, reconhecendo a diversidade dos estudantes como elemento constitutivo do processo formativo. Assim, garantir o direito à educação implica assegurar condições concretas para que todos os sujeitos não apenas ingressem, mas permaneçam, aprendam e concluam seus percursos formativos com dignidade, consolidando uma educação verdadeiramente inclusiva.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, Francisco Roberto Diniz**. Educação profissional, inclusão e direito à educação**: desafios e possibilidades na EPT. 2024.

ARAÚJO, Francisco Roberto Diniz. **A política nacional da educação inclusiva**: perspectivas, desafios e práticas em contexto brasileiro. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 9, n. 10, p. 3241–3252, 2023.

ARAÚJO, Francisco Roberto Diniz. **Concepções epistemológicas da prática educativa: explorando os fundamentos do processo de ensino-aprendizagem**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 9, n. 10, p. 2819–2827, 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

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.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

NEVES, Bruno Miranda et al. **Formação de professores para a educação profissional**. Rio de Janeiro: UERJ, 2024.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948.

UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca** e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York: ONU, 2006.

DEMOCRATIZAÇÃO OU MERITOCRACIA? AS CONTRADIÇÕES NOS PROCESSOS SELETIVOS DE ESTUDANTES AOS INSTITUTOS FEDERAIS DA REGIÃO SUL DO BRASIL

Palavras-chave: meritocracia; Institutos Federais; políticas de ingresso; educação profissional.

Trabalho Científico – Direitos Humanos e EPT

Alexander da Silva Machado[1]

Mariglei Severo Maraschin[2]

1. INTRODUÇÃO

Uma característica fundamental dos Institutos Federais (IFs) é seu compromisso com a inclusão social e a democratização do acesso à educação de qualidade, especialmente para setores historicamente marginalizados. Na proposta da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) para a criação dos IFs, defendia-se o sorteio como forma de seleção para o ingresso dos estudantes (Silva e Pacheco, 2022). No entanto, essa proposta sofreu resistência dos dirigentes das antigas escolas técnicas e não foi positivada na lei (Pacheco apud Righes e Sarturi, 2022).

Embora essa compreensão epistemológica de inclusão esteja expressa legalmente, as formas de ingresso permanecem majoritariamente meritocráticas, centradas na seleção por provas. Partindo dessa contradição, o presente trabalho analisa as políticas de acesso nas instituições federais de educação profissional da Região Sul do Brasil.

A abordagem metodológica utilizada será a qualitativa, de caráter exploratório, com pesquisa documental e bibliográfica, fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético, partindo de autores como Frigotto (2000), Frigotto e Ciavatta (2006), Saviani (2007), Mészáros (2005), Antunes (2005), Antunes e Pinto (2018) e Maraschin (2015). O corpus de análise compreende editais e portais de ingresso referentes aos processos de 2024, 2025 e 2026 das sete instituições federais que ofertam ensino técnico na região: os seis Institutos Federais (IFSC, IFC, IFPR, IFRS, IFSul, IFFarroupilha) e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

1 Doutorando em Educação (UFSM). Professor de História do IFFar - Campus São Borja. alexander.machado@iffarroupilha.edu.br

2 Doutora em Educação (UFSM). Professora no CETISM e no PPGE da UFSM. mariglei@ctism.ufsm.br

2. MERITOCRACIA: IDEOLOGIA DO NEOLIBERALISMO

O termo meritocracia possui uma origem singular e profundamente crítica na sua história. Ele foi cunhado pelo sociólogo Michael Young, em 1958, em um sentido explicitamente pejorativo (Duarte et al., 2020 e Simim, 2024). Paradoxalmente, o termo que nasceu como uma denúncia foi cooptado e ressignificado 'positivamente', tornando-se o pilar central do neoliberalismo. Hoje, a meritocracia funciona como a principal ideologia de legitimação das desigualdades no capitalismo contemporâneo.

Na educação, a meritocracia é utilizada como o argumento central para validar a discrepância da qualidade da educação oferecida (Duarte et al., 2020, p. 1), tratando a desigualdade de chegada, oriunda da classe social, como se fosse resultado do mérito individual, e não das condições materiais de partida. No Brasil, essa ideologia alimenta a resistência às políticas de inclusão, como as cotas, vistas por seus críticos como uma afronta ao mérito e, ao mesmo tempo, justifica a não adoção de formas alternativas de acesso às instituições federais de ensino.

3. A DIALÉTICA DO INGRESSO: DISPUTA, CONTRADIÇÃO E HIBRIDISMO NOS INSTITUTOS FEDERAIS DA REGIÃO SUL DO BRASIL

Para evidenciar essa disputa, o (Quadro 1) sintetiza o levantamento dos editais de ingresso das sete instituições federais do Sul do Brasil que compõem a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica.

Quadro 1: Levantamento de formas de seleção de alunos nas instituições da rede federal de educação da região Sul do Brasil

Instituição	Nível/Tipo de Curso	Para quem se aplica (Requisitos)	Forma de Ingresso (2024-2026)	Existe Variação por Campus?
IFSC (Santa Catarina)	Técnico Integrado	Concluintes do Ens. Fundamental.	Sorteio Público ou Prova	Sim, variação por edital/ campus.
	Cursos Superiores	Concluintes do Ens. Médio.	Vestibular (Prova) E Sisu (Enem).	Não, método padrão com duas formas de entrada
IFC (Catarinense)	Técnico Integrado	Concluintes do Ens. Fundamental.	Prova	Não, única forma de seleção.
	Técnico Subsequente	Concluintes do Ens. Médio.	Sorteio Público.	Não, única forma de seleção.
	Cursos Superiores	Concluintes do Ens. Médio.	Vestibular (Prova) E Sisu (Enem).	Não, método padrão com duas formas de entrada
IFPR (Instituto Federal do Paraná)	Técnico Integrado	Concluintes do Ens. Fundamental.	Análise de Histórico Escolar (Sem Prova).	Não, única forma de seleção.
	Técnico Subsequente	Concluintes do Ens. Médio.	Híbrido (Histórico ou Sorteio).	Sim, variação por campus.
	Cursos Superiores	Concluintes do Ens. Médio.	Redação + Análise de Histórico Escolar.	Não, única forma de seleção com duas etapas.

Instituição	Nível/Tipo de Curso	Para quem se aplica (Requisitos)	Forma de Ingresso (2024-2026)	Existe Variação por Campus?
UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná)	Técnico Integrado	Concluintes do Ens. Fundamental.	Prova (Conhecimentos Gerais + Redação).	Não, única forma de seleção.
	Cursos Superiores	Concluintes do Ens. Médio.	Sisu (Enem) e Vestibular (Prova).	Não, método padrão com duas formas de entrada
IFRS (Instituto Federal Rio Grande do Sul)	Téc. Integrado, EJA, Concomitante	Concluintes do Ens. Fundamental.	Prova ou Sorteio.	Sim, variação por campus.
	Subsequente	Concluintes do Ens. Médio.	Enem ou sorteio.	Sim, variação por campus.
	Superiores	Concluintes do Ens. Médio.	Enem ou sorteio.	Sim, variação por campus.
IFSul (Instituto Federal Sul-rio-grandense)	Técnico Integrado	Concluintes do Ens. Fundamental.	Prova.	Não, única forma de seleção.
	Técnico Concomitante / Subsequente	Cursando / Concluído o Ens. Médio.	Sorteio.	Não, única forma de seleção.
	Cursos Superiores	Concluintes do Ens. Médio.	Redação.	Não, única forma de seleção.
IFFar (Instituto Federal Farroupilha)	Técnico Integrado	Concluintes do Ens. Fundamental.	Prova.	Não, única forma de seleção.
	Técnico Subsequente	Concluintes do Ens. Médio.	Sorteio Eletrônico.	Não, única forma de seleção.
	Cursos Superiores	Concluintes do Ens. Médio.	Nota do Enem	Não, única forma de seleção.

Fonte: Autor, 2026

Ao analisarmos os dados, quando separamos por níveis e formas de oferta de ensino, a meritocracia (Prova ou Histórico) é absolutamente hegemônica no Ensino Médio Integrado, respondendo por 71,4% (5 de 7) dos métodos unificados e estando presente como opção nos 28,6% nos não unificados. Na modalidade subsequente, voltada ao público que já terminou o Ensino Médio, 83,3% usam o sorteio como método principal, ou seja, cinco de seis IFs que o ofertam massivamente: IFSC, IFC, IFSul, IFFar, IFPR-parcial, o adotam. A análise da tabela demonstra que a "disputa" se resolve de formas distintas, criando ao menos três "padrões" de acesso que coexistem na mesma região.

Primeiramente, identifica-se o "padrão de prestígio", onde a lógica meritocrática tradicional venceu. Nos Institutos Federais do RS (IFSul e IFFarroupilha) e no Instituto Federal Catarinense (IFC), a divisão é clara e ideologicamente reveladora: a Prova (o vestibular "meritocrático") é reservada ao curso de maior demanda e "prestígio" social, o Técnico Integrado ao Ensino Médio.

Em segundo lugar, temos o Instituto Federal do Paraná (IFPR), que cria uma "meritocracia-leve". O IFPR parece ter rejeitado os dois extremos da disputa, a prova

tradicional e o sorteio radical para seus cursos principais ao adotar a análise de histórico escolar mais a Redação para a graduação. É um método que ainda se baseia no desempenho individual passado, mas rejeita a pressão da prova.

Finalmente, temos o "hibridismo radical" (IFRS e IFSC), onde a disputa é mais explícita. O Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) é o exemplo mais literal, ao admitir que a forma de ingresso (Prova, Sorteio ou Enem) varia conforme o curso e o campus. Tal cenário evidencia uma tensionada disputa interna, pois a diversidade dos processos nos *campi* é enorme. O IFRS aprovou uma Instrução Normativa PROEN Nº 03, de 15 de março de 2019, em que estabelece no artigo terceiro que "A opção pelo ingresso por sorteio deverá ocorrer em todos os cursos da modalidade no Campus, não sendo permitido cursos de mesma modalidade terem formas de ingresso diferentes".

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção dos IFs nasceu "revolucionária", antineoliberal e focada na inclusão, tendo o sorteio como a proposta de acesso coerente com esse ideal. Contudo, esta concepção colidiu frontalmente com a "resistência interna" dos defensores da seleção por qualidade ou mérito, deixando a critério de cada instituto a definição da política de ingresso. A análise dos dados expostos revela que a hipótese inicial da hegemonia da meritocracia, embora numericamente relevante, é insuficiente para descrever a complexidade do cenário.

Conclui-se que as instituições resolvem a "dialética das disputas" (Maraschin, 2015) reproduzindo a dualidade estrutural (Frigotto, 2006) dentro de seus próprios muros, criando discrepâncias entre a lei de criação e as ações praticadas, inserindo uma perspectiva meritocrática como hegemônica nos cursos mais concorridos.

Futuras pesquisas devem investigar se o sorteio nos cursos subsequentes é uma escolha político-pedagógica ou meramente administrativa.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo**. O caracol e sua concha**. São Paulo: Boitempo, 2005.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2018

DUARTE, Kaique Campos ; AMARAL, Márcia Maria Oliveira Amaral ; DA SILVA CARDOSO, Wladirson Ronny. **O Mito da Meritocracia e e Educação como direito fundamental simbólico.** RJLB - Revista Jurídica Luso-Brasileira, v. 4, p. 1589-1615, 2020. Disponível em: <https://www.cidp.pt/revistas/rjlb/2020/4/2020_04_1589_1615.pdf>.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **A formação do cidadão produtivo:** a cultura do mercado no ensino médio técnico. Brasília, DF: INEP, 2006.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Instrução Normativa nº 03/2019**, de 19 de março de 2019. Dispõe sobre a utilização do sorteio para ingresso nos cursos de nível técnico na modalidade integrado, concomitante e subsequente ao ensino médio. Bento Gonçalves: IFRS - RS, 2019. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/03/IN-03-2019-SORTEIO-INGRESSO-CURSOS-T%C3%89CNICOS.pdf>.

MARASCHIN, Mariglei Severo. **Dialética das Disputas:** trabalho pedagógico a serviço da classe trabalhadora?. 2015. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Santa Maria, RS, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/11580/Maraschin%2c%20Mariglei%20Severo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

MÈSZÀROS, I. **A educação para além do capital**. SP: Boitempo Editorial, 2005.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais:** uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: IFRN, 2010. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1013>.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Institutos Federais**: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica. São Paulo e Brasília, Ed. Moderna, 2011.

RIGHES, A. C. M., & SARTURI, R. C. **Concepção histórica dos institutos federais de educação ciência e tecnologia:** entrevista com Elizier Moreira Pacheco. *Revista Brasileira De História Da Educação*, vol. *21, n.* 1, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/55926>.

SAVIANI, D. "Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos". In: **Revista Brasileira de Educação**. vol.12, no.34, Rio de Janeiro. Jan./Apr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>.

SILVA, C. J. R.; PACHECO, E. M.; A concepção do projeto político pedagógico dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica,** [S.l.], v. 1, n. 22, p. e13658, Fev. 2022. ISSN 2447-1801. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13658>.

SIMIM, Thiago Aguiar. Meritocracia, seus sentidos e crítica a partir da estrutura do trabalho. Lua Nova: [recurso eletrônico]: **Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n.121, 2024. Disponível em: <https://dspace.almg.gov.br/handle/11037/55233>.

VIOLÊNCIA DE GÊNERO, DIREITOS HUMANOS E POLÍTICAS INSTITUCIONAIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT)

VIOLENCIA DE GÉNERO, DERECHOS HUMANOS Y POLÍTICAS INSTITUCIONALES EN LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA (EPT)

Palavras-chave: violência de gênero; direitos humanos; educação profissional; políticas públicas; permanência estudantil.

Palabras clave: violencia de género; derechos humanos; educación profesional; políticas públicas; retención estudiantil.

Categoria: Trabalho científico

Simpósio Temático: Direitos Humanos e EPT.

Arthur Appel Junior[1]

Belkis Souza Bandeira[2]

Priscila Lutz Gundel[3]

Ascísio dos Reis Pereira[4]

1. Tema, problema e objeto de estudo

A violência de gênero constitui um fenômeno estrutural que atravessa instituições educacionais, impactando diretamente o acesso, a permanência e a inserção no mundo do trabalho. No contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), tais dinâmicas assumem contornos específicos, considerando sua articulação com a formação para o trabalho e com as desigualdades historicamente produzidas.

O presente estudo tem como objeto a análise das práticas pedagógicas e das políticas institucionais de enfrentamento à violência de gênero na EPT, com foco na instituição pública do sul do Brasil: Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM), unidade da Universidade Federal de Santa Maria/RS (UFSM).

1 Graduado em Direito pela UNICRUZ, Graduando do PEG/UFSM, Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica -CTISM/UFSM. arthur.appel@acad.ufsm.br

2 Prof. Dra. Belkis Souza Bandeira, Doutora em Educação (UFPEL). Professora do Departamento de Fundamentos da Educação/UFSM. belkisbandeira@gmail.com

3 Graduada em Direito pela FAMES, graduanda do PEG/UFSM, mestranda em Educação Profissional e Tecnológica - CTISM/UFSM. priscilagundel@gmail.com;

4 Prof. Dr. Ascisio dos Reis Pereira (UFSM). Doutor em Educação (UNICAMP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, CTISM/UFSM. ascisio.pereira@ufsm.br

O problema de pesquisa que orienta o estudo é:

Como as práticas pedagógicas e as políticas institucionais na EPT contribuem (ou não) para prevenir e enfrentar a violência de gênero, e quais são seus efeitos na permanência estudantil e na inserção no mundo do trabalho?

2. Objetivo Geral e Específicos

Objetivo Geral

Investigar em que medida práticas pedagógicas inclusivas e políticas institucionais contribuem para o enfrentamento da violência de gênero e para a promoção de pertencimento, permanência e inserção profissional na EPT.

Objetivos específicos:

- Mapear políticas institucionais e práticas pedagógicas voltadas à equidade de gênero;
- Analisar percepções de docentes e estudantes sobre pertencimento e permanência;
- Investigar impactos da violência de gênero na trajetória educacional e profissional;
- Propor recomendações para políticas institucionais e públicas na EPT.

3. Referencial teórico

A pesquisa se ancora em uma perspectiva interdisciplinar que articula gênero, educação e direitos humanos, o que se coaduna com a minha trajetória profissional e acadêmica.

Judith Butler (2010; 2014) contribui ao demonstrar que o gênero é uma construção social regulada por normas, permitindo compreender a escola como espaço de reprodução e contestação dessas estruturas. Guacira Lopes Louro (2004; 2007) reforça a educação como campo de disputa simbólica, especialmente em relação às identidades de gênero e sexualidade.

No campo das relações de poder, Connell (2016) evidencia a persistência de desigualdades estruturais, enquanto Bandeira (2014) analisa a violência de gênero como fenômeno multidimensional e transversal.

Sob a perspectiva da educação emancipatória, Paulo Freire (1996) e bell hooks (2024) defendem a educação como prática de liberdade, fundamental para a formação de sujeitos críticos e para a transformação social.

No âmbito dos direitos humanos, destaca-se o princípio da dignidade da pessoa humana (Constituição Federal de 1988) e marcos legais como a Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006), além da necessidade de ampliação de políticas inclusivas para populações LGBTQIA+. Também se considera o contexto recente de políticas públicas, como o Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas (SNAVE – 2024).

Além disso, a literatura recente aponta que a relação entre educação profissional e desigualdades de gênero não pode ser analisada de forma isolada, devendo ser compreendida a partir das dinâmicas do mundo do trabalho e das estruturas socioeconômicas. Nesse sentido, estudos indicam que a persistência de práticas discriminatórias e de violências simbólicas nos espaços formativos impacta diretamente as trajetórias profissionais, reproduzindo desigualdades já existentes. Assim, a EPT se configura simultaneamente como espaço de reprodução e potencial transformação dessas desigualdades, dependendo do grau de comprometimento institucional com políticas inclusivas e com a efetivação dos direitos humanos.

4. Procedimentos metodológicos

A pesquisa possui abordagem qualitativa, de caráter exploratório e interpretativo, adequada à análise de fenômenos sociais complexos.

O campo empírico abrange o Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM), unidade da Universidade Federal de Santa Maria/RS (UFSM), com foco em cursos técnicos. Os sujeitos da pesquisa serão docentes e estudantes, selecionados com base em critérios de diversidade de gênero, área de formação e tempo de permanência.

A coleta de dados será realizada por meio de:

- Entrevistas semiestruturadas;
- Análise documental de políticas institucionais;
- Análise de materiais institucionais e midiáticos.

Os dados serão tratados por meio da análise de conteúdo (Bardin, 1977), permitindo a construção de categorias analíticas a partir dos discursos e documentos analisados.

Destaca-se que a triangulação dos dados constitui elemento central da pesquisa, permitindo articular diferentes fontes de informação e ampliar a validade interpretativa dos resultados. A combinação entre entrevistas, documentos institucionais e materiais midiáticos possibilita compreender tanto o discurso formal quanto as práticas efetivamente desenvolvidas, reduzindo vieses analíticos. Ademais, a perspectiva qualitativa adotada não busca generalizações estatísticas, mas sim aprofundar a compreensão das experiências e percepções dos sujeitos envolvidos, evidenciando contradições, silenciamentos e potencialidades institucionais.

5. Principais Dados e Discussão (resultados esperados)

Como se trata de pesquisa em desenvolvimento, apresentam-se resultados esperados com base no referencial teórico e na literatura analisada.

Espera-se identificar:

- Lacunas entre políticas institucionais formais e práticas efetivas;
- Impactos da violência de gênero no sentimento de pertencimento e permanência estudantil;
- Desafios na implementação de políticas inclusivas na EPT;
- Relações entre ambiente educacional e inserção no mundo do trabalho.

A discussão aponta que, embora existam avanços normativos, a efetividade das políticas depende da articulação entre gestão institucional, práticas pedagógicas e cultura organizacional.

Ainda, espera-se evidenciar que a violência de gênero na EPT não se manifesta apenas de forma explícita, mas também por meio de práticas sutis, como exclusões simbólicas, deslegitimação de identidades e naturalização de desigualdades. Esses elementos tendem a impactar negativamente o engajamento acadêmico e a permanência dos estudantes, especialmente daqueles pertencentes a grupos historicamente vulnerabilizados. Nesse contexto, a ausência ou fragilidade de políticas institucionais efetivas pode reforçar essas dinâmicas, enquanto ações estruturadas e contínuas tendem a produzir ambientes mais inclusivos e favoráveis ao desenvolvimento educacional e profissional.

6. Síntese e Considerações Finais

Conclui-se que a Educação Profissional e Tecnológica possui potencial estratégico para a promoção da equidade e da justiça social, desde que articulada a políticas institucionais consistentes e a práticas pedagógicas comprometidas com os direitos humanos. Nesse sentido, o enfrentamento da violência de gênero não deve ser compreendido como ação pontual, mas como dimensão estruturante da gestão educacional. Assim, reforça-se a necessidade de fortalecimento de políticas públicas e institucionais que promovam ambientes educacionais inclusivos, seguros e capazes de garantir não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso dos estudantes, contribuindo para a construção de uma sociedade mais democrática e igualitária.

Referências bibliográficas

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BANDEIRA, Lourdes. Violência de gênero: construção de um campo teórico. *Revista Sociedade e Estado*, 2014.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

BUTLER, Judith. *Do bom uso do mau gênero*. São Paulo: n-1 edições, 2014.

CONNELL, Raewyn. *Gênero em termos reais*. São Paulo: nVersos, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2024.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRASIL. Lei nº 11.340/2006 (Lei Maria da Penha).

BRASIL. Constituição Federal de 1988.

O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTE NA INTERSECÇÃO ENTRE LGBTQIAPN+ E SURDEZ

EL PROCESO DE INCLUSIÓN ESCOLAR DE UN ESTUDIANTE QUE SE ENCUENTRA EN LA INTERSECCIÓN ENTRE SER LGBTQIAPN+ Y TENER SORDERA

Palavras-chave: Surdez; Inclusão; LGBTQIAPN+

Palabras-clave: Sordera; Inclusión; LGBTQIAPN+

Trabalho científico – Direitos Humanos

André Nogueira Alves[1]

Tema:

O debate sobre inclusão escolar no Brasil tem avançado significativamente nas últimas décadas, especialmente após a consolidação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Contudo, ainda que a legislação proponha a garantia de acesso, permanência e participação de todos os estudantes, a vivência concreta de sujeitos que se encontram na intersecção entre identidade LGBTQIAPN+ e surdez revela desafios que extrapolam os limites formais da política educacional. A escola, entendida como espaço social e cultural (Freitas, 2021), produz e legitima determinadas normas de corpo, gênero, comportamento e comunicação — normas que impactam de modo particular estudantes surdos LGBTQIAPN+. A partir disso, tem-se como objeto de análise a efetiva inclusão de estudantes surdos fora de uma norma hetorcentrada em um espaço escolar que legitime seus afetos e sexualidade.

Objeitvos:

Para olhar para esse recorte interseccional, objetiva-se pensar a educação a partir da antropologia e como antropologia, em sua consolidação como um campo crítico interessado em compreender os processos educativos como práticas culturais, sociais e políticas, recusando leituras restritas à escolarização formal.

Referencial teórico e metodologia:

Gusmão enfatiza que a educação deve ser compreendida como espaço de disputas simbólicas e de produção de sentidos, no qual se expressam projetos societários diversos. Para a autora,

1 Doutor em Letras (UFPel). Docente no IFSul - Câmpus Pelotas. Graduando em Antropologia na UFPel. andrealves@ifsul.edu.br

> "a antropologia da educação não se constitui como um campo homogêneo, mas como um território marcado por múltiplos caminhos teóricos e metodológicos, atravessado por tensões entre a escola, a cultura e as formas de produção da diferença" (Gusmão, 2015, p. 20).

Essa concepção desloca a educação de um objeto passivo de análise para um campo ativo de produção de desigualdades, pertencimentos e exclusões, permitindo compreender a escola como instituição social historicamente situada.

Do ponto de vista antropológico, a compreensão da escola como um "espaço de produção de diferenças" (Vianna, 2008, p. 15) permite observar como marcadores sociais — gênero, sexualidade, raça e deficiência — operam de forma articulada. Nesse sentido, a interseccionalidade torna-se ferramenta indispensável para compreender as múltiplas camadas de desigualdade que se cruzam sobre determinados sujeitos (Collins; Bilge, 2017). No contexto da surdez, objetiva-se reconhecer que estudantes surdos não constituem um grupo homogêneo, mas apresentam diversidades internas que incluem diferentes modos de ser, de se expressar e de construir identidade.

A literatura sobre diversidade sexual e de gênero no espaço escolar demonstra que a escola ainda é um ambiente marcado por forte heteronormatividade, que regula corpos e comportamentos e produz mecanismos de silenciamento (Louro, 2004). Para estudantes LGBTQIAPN+, essa regulação manifesta-se tanto em violências explícitas, como insultos, exclusão e agressões, quanto em violências simbólicas, como a invisibilização de identidades no currículo e a naturalização de modelos familiares e afetivos heterossexuais (Junqueira, 2009). Em muitos casos, estudantes surdos LGBTQIAPN+ enfrentam uma dupla barreira: a comunicação limitada decorrente de práticas pedagógicas pouco acessíveis e o cerceamento de suas expressões afetivo-sexuais. O estudo tem como base metodológica uma abordagem qualitativa, com a utilização da etnografia como principal estratégia de pesquisa. A etnografia permitirá uma imersão no cotidiano escolar, possibilitando a observação direta das interações e dinâmicas que envolvem estudantes, assim como serão utilizadas entrevistas semiestruturadas.

Principais dados:

Profírio (2021), ao analisar experiências escolares de jovens LGBTQIAPN+, destaca que as instituições muitas vezes promovem aquilo que chama de "inclusão com exclusão", em que discursos progressistas convivem com práticas normativas que restringem vivências dissidentes. Esse conceito é útil para refletir sobre o lugar do estudante surdo LGBTQIAPN+, frequentemente incluído fisicamente na escola, mas excluído das interações, da circulação de discursos e das possibilidades de reconhecimento identitário. A ausência de intérpretes de Libras durante discussões sobre gênero e sexualidade, por exemplo, constitui uma forma de exclusão curricular, pois restringe o acesso desses

estudantes a temas essenciais para sua formação cidadã. Nesse sentido, Borges, Carvalho e Steil, (2015) afirmam que

> "a aprendizagem emerge de um conjunto de relações que conectam pessoas, objetos, práticas e instituições, formando redes nas quais o conhecimento é produzido de maneira situada e relacional" (Borges; Carvalho; Steil, 2015, p. 311).

Essa abordagem rompe com concepções individualizantes do aprendizado e permite compreender a escola como espaço onde materiais, rotinas institucionais e agentes diversos participam ativamente da produção do conhecimento; não podendo, desse modo, produzir distanciamentos afetivos e cognitivos no espaço escolar, que conduzam à exclusão.

Entretanto, essas tramas não são neutras. Elas estão atravessadas por relações de poder que incidem diretamente sobre os corpos e as subjetividades. Em Gomes e Teodoro evidencia-se que a escola moderna opera como dispositivo de normalização. Segundo as autoras,

> "o espaço escolar constitui-se historicamente como um dos principais locais de exercício do poder disciplinar, organizando os corpos, regulando comportamentos e produzindo subjetividades adequadas aos imperativos da ordem social" (Gomes; Teodoro, 2021, p. 6).

Essa análise permite compreender como a escola atua na gestão diferencial das vidas, produzindo hierarquias e vulnerabilidades que afetam distintos grupos sociais.

Somam-se a isso, estudos sobre surdez no campo da educação, os quais têm demonstrado que a escola frequentemente adota uma postura ouvintista, priorizando padrões linguísticos e cognitivos alinhados à normatividade da oralidade (Skliar, 1998). Essa perspectiva contribui para invisibilizar as múltiplas formas de existência surda e dificulta a construção de ambientes inclusivos. Quando articulada à heteronormatividade, essa lógica produz um cenário em que o estudante surdo LGBTQIAPN+ não apenas enfrenta barreiras linguísticas, mas tem sua identidade de gênero e sexualidade contínua e sistematicamente sub-representada ou silenciada.

Considerações finais:

A construção de políticas de inclusão efetivas exige, portanto, considerar a complexidade dessas intersecções. Como apontam Vigiano e Laffin (2017), a inclusão não pode se limitar ao acesso físico à escola: ela deve envolver práticas pedagógicas que combatam preconceitos, valorizem diversidade e garantam reconhecimento. Para estudantes surdos LGBTQIAPN+, isso significa assegurar a presença de intérpretes de Libras em todos os momentos escolares, promover atividades que representem corpos e afetos diversos, combater discursos discriminatórios e construir um ambiente afetivo e relacional baseado no respeito às diferenças.

Assim, uma educação verdadeiramente inclusiva precisa abandonar visões fragmentadas e reconhecer que sujeitos carregam múltiplos marcadores sociais que se influenciam mutuamente. A interseccionalidade entre marcadores, como surdez e LGBTQIAPN+, não representa apenas a soma de dois desafios, mas a emergência de experiências singulares que demandam políticas, práticas pedagógicas e olhares sensíveis às especificidades culturais, linguísticas e identitárias desses estudantes.

A enunciação em Libras constitui um processo complexo, no qual corpo, espaço, expressões não manuais e interação social se articulam na produção do discurso. Compreendê-la exige abandonar concepções baseadas exclusivamente em línguas orais e reconhecer a especificidade da modalidade visuo-espacial. No campo educacional, essa compreensão é fundamental para a construção de práticas inclusivas que respeitem a subjetividade surda. Reconhecer a Libras como língua plena de enunciação é reconhecer o estudante surdo como sujeito de direitos, capaz de produzir conhecimento, posicionamento e identidade no espaço escolar.

Referências bibliográficas:

BORGES, Marcelo G.; CARVALHO, Isabel C. de M.; STEIL, Carlos A.. A juçara vai à escola: aprendizagem entre pessoas, coisas e instituições. **Horizontes Antropológicos**, ano 21, n. 44, p. 309-329. Porto Alegre, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2017.

FREITAS, Marcos Cezar de. **Antropologia e educação escolar**. *Educação & Realidade*, v. 46, n. 2, p. 1–15, 2021.

GOMES, Nilma L.; TEODORO, Cristina. Do poder disciplinar ao biopoder à necropolítica: a criança negra em busca de uma infância descolonizada. **Childhood & Philosophy**, v. 17, p. 01–31. Rio de Janeiro, 2021.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e educação: um campo e muitos caminhos. **Linhas Críticas**, v. 21, n. 44, p. 19-37, Brasília, 2015.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Heteronormatividade e educação**. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). *Corpos, gêneros e sexualidades: políticas da diferença*. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 215–233.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PROFÍRIO, Ana Cláudia. **É inclusão com exclusão? Sobre os entrecruzamentos de gênero, raça e sexualidade no espaço escolar**. *Campos – Revista de Antropologia Social*, v. 22, n. 1, p. 1–22, 2021.

SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

VIANNA, Adriana. **A produção escolar das diferenças**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

VIGIANO, Cleci; LAFFIN, Thais. **Desafios da educação: relações de gênero e sujeitos LGBT**. *Interação*, v. 42, n. 2, p. 121–138, 2017.

PERMANÊNCIA E ÊXITO NA EJA-EPT/EF: PERFIL, MOTIVAÇÕES E DIFICULDADES DE TRABALHADORES-ESTUDANTES DE UM CURSO DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

PERMANENCIA Y ÉXITO EN EJA-EPT/EF: PERFIL, MOTIVACIONES Y DIFICULTADES DE LOS ESTUDIANTES TRABAJADORES EN UN CURSO DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL

Palavras-chave: Permanência; Êxito; EJA-EPT; Práticas educativas.

Palabras-clave: Permanencia; Éxito; EJA-EPT; Prácticas educativas.

Elisabete Vieira Pinheiro[1]

Ana Cláudia de Oliveira da Silva[2]

Tema, problema e objetivo:

O presente artigo, recorte de uma pesquisa de mestrado, objetivou analisar o perfil dos trabalhadores-estudantes da EJA-EPT/EF de uma Instituição da Rede Federal, em parceria com a rede municipal, para compreender quais são as motivações e dificuldades para a sua permanência no curso de qualificação profissional. Nesse contexto, torna-se imperativo compreender os fatores que impulsionam o retorno à escola na EJA-EPT, visando fortalecer as estratégias de permanência e êxito no âmbito desta parceria institucional. Diante disso, o presente trabalho analisa duas categorias temáticas fundamentais para a caracterização desse público: o perfil e histórias de vida dos estudantes e suas motivações e dificuldades frente ao processo de escolarização.

Metodologia

Adotou-se como percurso metodológico a abordagem qualitativa, fundamentada em Minayo (2023), por se tratar de um estudo inserido em um contexto social marcado por subjetividades, que busca interpretar os sentimentos e as aspirações desses trabalhadores-estudantes. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário, contendo 12 questões fechadas e 6 abertas, e de um grupo focal, realizado no início de dezembro de 2025.

1 Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFFar – Campus Jaguari). elisabete.pinheiro@iffarroupilha.edu.br

2 Doutora em Letras. Docente efetiva do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Profissional e Tecnológica -ProfEPT. anaclaudia@iffarroupilha.edu.br

Para o tratamento dos dados, utilizou-se a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), a partir da qual foram delimitadas categorias temáticas, sendo duas delas exploradas no presente trabalho: (1) Perfil e histórias de vida dos trabalhadores-estudantes da EJA-EPT; e (2) Motivações e dificuldades para a permanência e o êxito na modalidade.

Resultados e Discussão

O Curso de Qualificação Profissional em Assistente Administrativo, ofertado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT) de nível Fundamental, configura-se como uma estratégia essencial de democratização do conhecimento e elevação da escolaridade. Ao associar a formação básica à qualificação profissional, o curso atende a trabalhadores-estudantes que buscam, na EJA-EPT, a inserção qualificada no mundo do trabalho. Tal iniciativa é resultado de uma parceria entre o Instituto Federal Farroupilha (IFFar) e a Prefeitura Municipal de Santa Maria.

Todavia, a permanência desses sujeitos é frequentemente tensionada por desafios cotidianos, como a conciliação entre as jornadas de trabalho, as demandas familiares e os estudos, conforme as categorias a seguir:

1) Perfil e histórias de vida dos trabalhadores-estudantes da EJA-EPT

A trajetória de vida e a construção do conhecimento dos estudantes da EJA-EPT são marcadas por dois desafios principais: o primeiro, quando se veem na contingência de abandonar os estudos; o segundo, quando decidem retornar à escola para preencher a lacuna deixada por imposições do passado.

Para traçar o perfil dos estudantes das etapas III e IV do Curso FIC de Assistente Administrativo, aplicou-se um questionário abrangendo variáveis como idade, gênero, profissão e as motivações para a evasão e o posterior retorno à escolarização. Observou-se que essas turmas são compostas predominantemente por mulheres, que enfrentam jornadas de trabalho exaustivas, conciliadas ao cuidado com os filhos e à gestão das demandas domésticas. Em termos etários, contudo, as turmas apresentam-se bastante heterogêneas, com idades variando entre 23 e 79 anos.

Quanto ao tempo de afastamento da vida escolar, a maioria dos alunos relatou estar fora da escola há mais de cinco anos, citando como principais motivos a necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho, além de questões familiares e de saúde. A aluna A04 relata: “eu voltei a estudar, porque eu sempre tive um sonho de termina[sic] meus estudos, e eu sempre fui empurrando com a barriga”.

Esses sujeitos, assim como os demais trabalhadores-estudantes da modalidade EJA-EPT no Brasil, não optaram, por livre e espontânea vontade, por postergar esse

sonho, uma vez que tais escolhas não são, de fato, livres (Arroyo, 2023). Essa realidade é ratificada pela fala da estudante A04, mãe de três filhos, que evidencia a necessidade do trabalho para a própria sobrevivência e a de sua família. Mesmo diante dessas barreiras, ao retornar, a estudante precisou adaptar sua rotina, chegando a alterar seu turno de trabalho e de empresa para viabilizar a conclusão do Ensino Fundamental.

> [...]quando eu saí do **** lá que eu não trabalhei mais de noite, eu olhei pra mim: eu vou voltar estudar e vou terminar meus estudos, porque eu sempre tive curiosidade de saber mais, de querer saber, de entrar em certas áreas, oportunidades de trabalho, tu tá ali num setor e às vezes as oportunidades estão ali e tu não te encaixa porque tu não tem estudo néh? Até eu tenho conhecimento, mas você sabe que hoje precisa ter estudo. (A04)

Por trás desse sonho, é inegável que existe uma realidade marcada pela desigualdade social, visto que o contingente de estudantes é composto por trabalhadores que lutam pela sobrevivência e buscam melhores condições de vida. A maioria encontra-se há mais de cinco anos afastada da educação e exerce variadas ocupações, destacando-se: auxiliar de padeiro, atendente de lanchonete, empregada doméstica, auxiliar de limpeza, operador de atendimento, vendedor autônomo e administradora do lar. Tais ocupações, infelizmente, não garantem uma renda adequada, dado que a maioria declarou receber "menos de um salário mínimo" (55,6%) ou "entre um e dois salários mínimos".

Esses dados corroboram que tal grupo provém de uma parcela da população inserida em um perfil socioeconômico vulnerável. Nesse sentido, o abandono da escola na infância revela-se como uma contingência histórica da classe "dos não-proprietários de terras" (Saviani, 2007, p. 155). Diante desse quadro socioprofissional, torna-se crucial compreender como essas histórias de vida se articulam às motivações e às dificuldades do cotidiano na EJA-EPT.

2) Motivações e dificuldades para a permanência e o êxito dos trabalhadores-estudantes na EJA-EPT

Nota-se que a precarização das condições de trabalho atua como um fator determinante para o retorno à escolarização. A exaustão física e os baixos salários são evidenciados na fala da aluna A01: "Hoje é uma porta aberta [...] é uma chance de sair da faxina, de puxar uma área um pouco melhor, menos cansativa, menos desgastante [...]uma remuneração um pouco melhor também" (A01).

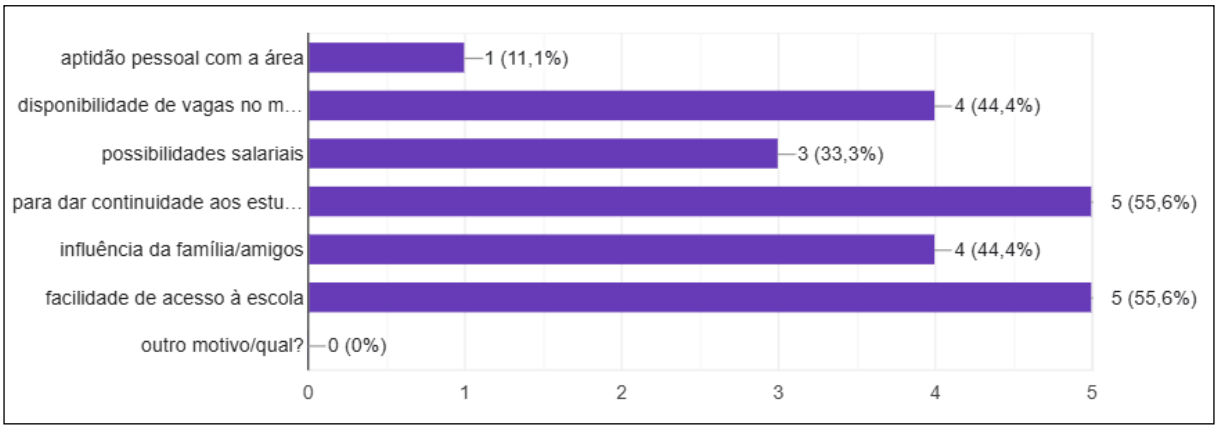
Historicamente, na sociedade capitalista, a palavra trabalho é reduzida a uma mercadoria: a força de trabalho versus o salário, constituindo a mais-valia. Nessa lógica de produção, o trabalhador insere-se no mercado de trabalho como força motriz e, ao mesmo tempo, como sujeito explorado. Isso se verifica, por exemplo, quando, ao final do dia de trabalho, não resta ao trabalhador nada além do cansaço, como a estudante A01 revela ao mencionar ter dormido em aula devido à exaustão:

> [...] teve dias que eu dormia na classe, teve dias que... [sorriu] mas eles tiveram a consideração mesmo". Esses sujeitos buscam o mercado de trabalho por necessidade, uma vez que essa é a condição que lhes foi imposta pelas circunstâncias materiais de existência.

Nesse sentido, a EJA-EPT precisa pautar, por meio de suas práticas educativas, o sentido ontológico do trabalho — ou seja, aquele que nos constitui como humanos (Saviani, 2007). Ao buscar a escolarização formal nessa modalidade, esses sujeitos buscam fomentar a qualidade de suas vidas, pois é por meio do trabalho que eles se constroem; afinal, "é próprio do ser humano, que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico" (Saviani, 2007, p. 184).

Além da qualificação profissional e do anseio por melhores condições salariais, a escolha pelo curso de Assistente Administrativo também advém de questões da vida prática, como se verifica no Gráfico 1 a seguir:

Gráfico 1 - Motivação ao escolher o curso de Assistente Administrativo.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2026

O retorno ocorre também por realização pessoal, como no caso da aluna A09, já aposentada, que ingressou na EJA aos 79 anos. Ela relata que abandonou a escola aos 9 anos para auxiliar no sustento da família, cuidando de crianças para complementar o orçamento doméstico e, na vida adulta, foi impedida pelo esposo de prosseguir com os estudos. Segundo a estudante, a EJA-EPT tem proporcionado experiências muito benéficas: "E para mim é muito bom. Estou adquirindo conhecimento, cultura, aprendendo [...]" (A09).

Essas motivações corroboram a importância de fomentar práticas educativas que fortaleçam a permanência e o êxito desses alunos. Nota-se, portanto, que, ao analisar os motivos que os levaram a retornar à escola e suas expectativas, desponta, de modo geral, o desejo de avançar na escolarização, talvez até mesmo dentro da mesma instituição

(verticalização do ensino): “para dar continuidade aos estudos, ensino médio” (A09); “me especializar mais” (A04).

Considerações finais

Após a análise, conclui-se que o retorno aos bancos escolares da EJA-EPT/EF, para esses trabalhadores-estudantes vinculados ao curso ofertado pelo IFFar, vai muito além da certificação, pois eles buscam superar a precarização dos trabalhos em que se encontram atualmente e melhorar suas condições de vida. Nota-se que o perfil socioeconômico de vulnerabilidade fez com que esses sujeitos precisassem “escolher”, outrora, abandonar os estudos e, hoje, retornam para construir um futuro mais emancipatório por meio da árdua tarefa de conciliar a educação com o cansaço diário.

Referências bibliográficas:

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite do trabalho para a EJA**: itinerários pelo direito a uma vida justa. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. ed. Petrópolis: Vozes, 2016. (Série Manuais Acadêmicos).

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

ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: O CURRÍCULO É INCLUSIVO?

ESTUDIANTES CON TRANSTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN ESCUELAS SECUNDARIAS INTEGRADAS: ¿ES INCLUSIVO EL PLAN DE ESTUDIOS?

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado. Transtorno do Espectro Autista. Currículo.

Palabras-clave: Educación Secundaria Integrada. Transtorno del Espectro Autista. Currículo.

Trabajo Científico – Derechos Humanos y EPT

Priscila Barrozo Manzoni[1]

Sabrina Fernandes de Castro[2]

Silvana Maldaner[3]

Mariglei Severo Maraschin[4]

1. Introdução

Considerando o percurso histórico das pessoas com deficiência (PCDs), importantes modificações se fizeram presentes ao longo dos anos, em meio aos processos de exclusão, segregação e inclusão. Tais processos vêm ancorados em marcos necessários, sendo um deles a promulgação da Constituição Federal de 1988, uma mudança histórica que traz a visão de direitos humanos, inclusão social e igualdade, deixando para trás modelos assistencialistas.

No Brasil, para fins legais (a citar especialmente a Lei 12.764/12, Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista), pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) são consideradas pessoas com deficiência, pois o TEA é caracterizado por dificuldades e particularidades na comunicação social, padrões restritos e repetitivos de comportamento, diferenças sensoriais (APA, 2023). Nesse

1 Licenciada em Educação Especial (UFSM). Mestranda em EPT (UFSM). priscila.manzoni@acad.ufsm.br

2 Doutora em Educação Especial (UFSM). Professora do Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (CTISM) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) sabrina.castro@ufsm.br

3 Doutora em Física. Docente no PPGEPT do CTISM-UFSM. silvana.maldaner@ufsm.br

4 Doutora em Educação. Professora do Departamento de Ensino CTISM e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (CTISM) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), mariglei@ctism.ufsm.br

sentido, analisar os processos de inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista no cenário escolar, mais especificamente no Ensino Médio Integrado, assim como entender como se organiza o currículo e quais os aspectos de inclusão são implementados para a garantia dos direitos desses estudantes são os objetivos que norteiam essa pesquisa.

No Brasil, o Ensino Médio Integrado (EMI) passou por mudanças importantes desde sua implementação até sua retirada no ano de 1997, tendo sua retomada com o decreto nº 5.154 de 2004, o qual introduz três formas de articulação: integrada, concomitante e subsequente, integrando, fortalecendo e restabelecendo a educação profissional com o propósito de uma formação omnilateral. Nesse sentido, o EMI aborda em sua proposta, práticas que contribuem para uma formação crítica, possibilitando a inclusão de todos os estudantes, considerando suas especificidades, sendo o currículo um importante aliado para essa construção.

Considerando as mudanças estruturais, sociais, culturais, como também o paradigma que envolve a deficiência, o currículo se apresenta como instrumento importante nos processos de inclusão. A partir disso, o questionamento que motiva e inquieta para a realização da presente pesquisa, é o mesmo que nos move para entender qual o lugar do estudante com TEA no EMI e como o currículo se integra às demandas desse estudante. Diante desse contexto, é trazido como problematização para este trabalho: como o currículo do Ensino Médio Integrado tem sido (re)significado e operacionalizado para garantir efetivamente a participação, a aprendizagem e a trajetória escolar bem-sucedida de estudantes no Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

2. Materiais e Métodos

A escolarização do estudante com TEA deve considerar os aspectos sociais, pedagógicos e estruturais, assim como as políticas públicas que envolvem esses sujeitos. As mudanças de paradigmas, os modelos sociais e a concepção da deficiência, assim como a legislação, impactam diretamente os processos educacionais das pessoas com deficiência. As instituições de ensino devem estar preparadas para receber esses estudantes, garantindo o acesso e permanência, com políticas de acessibilidade.

A articulação entre Ensino Médio (EM) e os cursos técnicos pode atuar como facilitador para a transição da escola para o mundo do trabalho, contribuindo para a formação integral e omnilateral, dialogando com o saber técnico, como também promovendo ações de crescimento pessoal, incentivando a aprendizagem, esta que perpassa a sala de aula, promovendo o acesso a uma formação omnilateral, através de um currículo integrado.

> A oferta do ensino médio em articulação com a educação profissional técnica constitui-se em importante estratégia de acesso e de universalização do ensino médio. Ela alarga as possibilidades de inserção cidadã e socioprodutiva, consolidando direitos constitucionais fundamentais à educação e ao trabalho (Brasil, 2025, p.32)

As instituições educacionais são espaços que se constituem a partir de vários elementos importantes, sendo que o currículo é elemento norteador, o qual tem se modificado ao longo do tempo. Mas afinal, o que é o currículo? Para Sacristán (2013), o currículo é algo evidente, é aquilo que o aluno estuda, por outro lado também é os aspectos que os condiciona e que por ele são condicionados, cruzando muitas dimensões envolvendo dilemas e situações.

Nesse sentido, optou-se pela pesquisa qualitativa, a qual permite analisar diferentes abordagens, apresentando passos singulares de análise de dados, ressaltam Creswell e Creswell (2021, p.149), utilizando-se da revisão de literatura. Os critérios de inclusão foram: estudos de 2025, com os seguintes descritores: "Ensino Médio Integrado" *AND* "Transtorno do Espectro Autista" *AND* "Currículo" o qual a plataforma apontou 51 resultados. A plataforma utilizada foi o Google Acadêmico. Como critérios de exclusão foram retiradas as não relacionadas com a temática. A partir da pré-leitura dos títulos e resumos, dessa amostra de 51 trabalhos, foram incluídos quatro trabalhos na análise final, os quais contemplavam com maior proximidade o tema proposto nesta pesquisa,

3. Resultados e discussões

A partir da busca e análise acerca dos estudos encontrados, foi possível perceber lacunas ainda persistentes na temática proposta. Em sua tese, intitulada "Inclusão Escolar nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio: Perspectiva dos alunos com deficiência" Soares (2025) aponta as práticas de docentes com alunos com TEA no Instituto Federal do Maranhão -IFMA, matriculados no Ensino Médio Técnico, trazendo como resultados que existe maior acessibilidade no ingresso do estudante, mas não em sua permanência, passando por lacunas existentes nas práticas de professores até falhas de comunicação e problemas estruturais.

A pesquisa "Capacitismo na Educação Profissional e Tecnológica de pessoas com TEA: desafios e perspectivas" Silva et.al (2025) estabelece uma análise sobre o impacto negativo que atitudes capacitistas têm na trajetória escolar como também pessoal de estudantes com TEA. Ainda, descreve práticas relacionadas aos elementos do currículo, podendo afetar de forma direta no desempenho acadêmico e permanência dos estudantes com TEA na escola.

O estudo de Almeida (2025), "A Mediação pedagógica enquanto estratégia de ensino: Reflexões sobre adolescentes com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Técnico", mostra práticas inclusivas por meio de mediação pedagógica desenvolvida com três estudantes com TEA, realizadas pela equipe do Núcleo de Apoio aos estudantes com Necessidades Específicas (NAPNE), tendo como resultado final, a criação de uma rede de apoio psicossocial, e a inserção de um monitor, responsável pela mediação entre os alunos e docentes. Por fim, Souza (2025) em "Formação e prática docente para inclusão de estudantes com TEA: desafios e possibilidades no IFMA - Campus Caxias" corrobora com

os demais estudos, relatando que, por mais que os professores demonstrem interesse, enfrentam limitações, sejam essas em decorrência de sua formação ou da escassez de recursos.

4. Considerações finais

Os estudos analisados estabelecem uma visão crítica entre a ausência e a importância de pesquisas sobre estudantes com TEA e os processos de inclusão envolvendo o currículo integrado no EMI. A articulação entre as políticas públicas, escola e as necessidades apresentadas pelos estudantes são pilares essenciais para que boas práticas e os processos de inclusão aconteçam. Os resultados apontam para as poucas pesquisas que contemplem e façam uma articulação entre as três temáticas: currículo, EMI e TEA, sendo a ausência de recursos humanos e materiais, formação inicial e continuada dos professores apontadas como as principais lacunas.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Andréia de. **A mediação pedagógica enquanto estratégia de ensino:** reflexões sobre adolescentes com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Técnico. **Revista Acadêmica Online**. *[S. l.]*, v. 11, n. 55, p. e450, 2025. DOI: 10.36238/2359-5787.2025.v11n55.450. Disponível em: https://revistaacademicaonline.com/index.php/rao/article/view/450. Acesso em: 14 nov. 2025.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2023). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais:** DSM-5-TR. Artmed.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Brasília, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 26 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório do Grupo de Trabalho Interinstitucional (GTI) para subsidiar a Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (PNEPT)**. Brasília, DF: MEC, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/pnept/relatorio-GTI.pdf. Acesso em: 14 nov. 2025.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, David J. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. ***S*aberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, Alana Macêdo; SENNA, Mary Lúcia Gomes Silveira de; CAVALCANTE, Rivadavia Porto; CASTILHO, Weimar Silva. C**apacitismo na Educação Profissional e Tecnológica de pessoas com TEA:** desafios e perspectivas. Revista Sítio Novo, Palmas, v. 9, p. e1675, 2025. DOI: 10.47236/2594-7036.2025.v9.1675. Disponível em: https://sitionovo.ifto.edu.br/index.php/sitionovo/article/view/1675. Acesso em: 26 abr. 2026.

SOARES, Cecilia Regina Galdino. **Inclusão escolar nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio:** Perspectiva de alunos com deficiência [recurso eletrônico] / Cecilia Regina Galdino Soares. -- 2025. Arquivo em formato pdf. Orientadora: Aline Maira da Silva. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal da Grande

SOUZA, Joniery Rubim De. **Formação e prática docente para inclusão de estudantes com TEA:** desafios e possibilidades no IFMA - Campus Caxias [recurso eletrônico] / Joniery Rubim De Souza. -- 2025. Arquivo em formato pdf. Orientadora: Morgana de Fatima Agostini Martins. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2025. Disponível no Repositório Institucional da UFGD em: https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio. Acesso em: 6 nov. 2025.

A ATUAÇÃO DO SISTEMA S NA CAPACITAÇÃO TECNOLÓGICA DE MIGRANTES NO BRASIL: LIMITES E POSSIBILIDADES

LA ACTUACIÓN DEL SISTEMA S EN LA CAPACITACIÓN TECNOLÓGICA DE MIGRANTES EN BRASIL: LÍMITES Y POSIBILIDADES

Palavras-chave: Migrantes; Capacitação Tecnológica; Sistemas S.

Palabras clave: Migrantes; Capacitación tecnológica; Sistema S.

Trabalho científico – Direitos humanos e EPTT

Samara Vieira Franco[1]

Denises Manhães de Almeida[2]

1. Introdução

O presente trabalho analisa o processo de institucionalização da capacitação tecnológica voltada a imigrantes e refugiados no Brasil, a partir de uma perspectiva crítica fundamentada no materialismo histórico-dialético. Parte-se da compreensão de que o trabalho constitui dimensão ontológica da vida social. Conforme afirma Karl Marx, o trabalho é "condição natural eterna da vida humana" (MARX, 2013, p. 120), sendo também, sob o capitalismo, mediado por relações de exploração e alienação.

Nesse sentido, a Educação Profissional e Tecnológica (EPTT) é tensionada entre sua potencialidade emancipatória e sua funcionalidade à reprodução do capital. Dialogando com Gaudêncio Frigotto, compreende-se que a educação, quando subordinada à lógica mercantil, tende a assumir caráter instrumental, voltado à formação de força de trabalho adaptável, uma vez que "a educação é reduzida à função de atender às demandas do mercado" (FRIGOTTO, 2001, p. 45).

No contexto contemporâneo, as transformações no mundo do trabalho intensificam tais tensões. Ricardo Antunes destaca que vivemos um cenário marcado pela "expansão do trabalho precário, intermitente e flexibilizado" (ANTUNES, 2018, p. 23), o que impacta diretamente os processos formativos.

No Brasil, a Lei de Migração (Lei nº 13.445/2017) estabelece princípios baseados em direitos humanos, igualdade e inclusão social. No entanto, a efetivação desses direitos

1 Doutora em Serviço Social (UERJ). Graduada em Serviço Social (UFRJ). samara.franco92@gmail.com

2 Mestre em Serviço Social - UERJ, graduada e licenciada em História - UFF. Bolsista Proatec nível IV no ProDEd-TS/IFHT/UERJ. denisessesinedhistoriadora@gmail.com

também ocorre por meio de mediações institucionais, dentre as quais se destacam as ações do Sistema S que promovem capacitações para empreendedores imigrantes e refugiados que buscam a integração nessa sociedade de chegada.

2. A atuação do Sistema S na formação de migrantes e refugiados: entre possibilidades e limites

Nos últimos anos, observa-se a ampliação de iniciativas voltadas à capacitação profissional de imigrantes e refugiados, com protagonismo de instituições como Firjan/ SENAI/SESI, SENAC e Sebrae.

A atuação da Firjan, por exemplo, tem se desenvolvido por meio de parcerias com organizações da sociedade civil, oferecendo cursos profissionalizantes articulados a ações de integração social. Tais iniciativas buscam promover a inserção laboral por meio da qualificação técnica e do desenvolvimento de competências consideradas relevantes e necessárias para o mercado de trabalho.

No âmbito do SENAC, a parceria com o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) visa capacitar migrantes e refugiados para inserção no mercado de trabalho, incluindo cursos de português e formação profissional. Conforme a própria iniciativa destaca, trata-se de promover "o acesso a oportunidades de emprego por refugiados e migrantes" (ACNUR; SENAC, 2021).

Já o Sebrae tem enfatizado o empreendedorismo como estratégia de inclusão produtiva, incentivando migrantes a desenvolverem seus próprios negócios, o que reforça a centralidade do autoemprego nas políticas contemporâneas.

Essas experiências evidenciam o papel do Sistema S como mediador entre Estado, mercado e população migrante. Contudo, como aponta Frigotto, tais mediações não são neutras, uma vez que "a formação profissional tende a se subordinar às necessidades da acumulação capitalista" (FRIGOTTO, 2001, p. 67).

A expansão da formação tecnológica tem sido apresentada como estratégia privilegiada de inserção laboral para imigrantes e refugiados. Cursos nas áreas de programação, análise de dados, marketing digital e suporte técnico são frequentemente associados a melhores condições de trabalho e maior autonomia econômica.

Do ponto de vista dos direitos humanos, tais iniciativas podem contribuir para a efetivação do direito ao trabalho e à educação, especialmente em contextos de vulnerabilidade. A possibilidade de trabalho remoto, por exemplo, pode reduzir barreiras territoriais e ampliar o acesso a mercados transnacionais.

Além disso, a qualificação tecnológica pode favorecer a reconstrução de trajetórias profissionais interrompidas pelo processo migratório. Nesse sentido, a formação aparece como instrumento de inclusão e de ampliação de oportunidades. Entretanto,

essa perspectiva precisa ser problematizada à luz das transformações do capitalismo contemporâneo. Como adverte Antunes, "o novo mundo do trabalho não eliminou a exploração, mas a reconfigurou" (ANTUNES, 2018, p. 45), o que exige uma análise crítica das promessas associadas à formação tecnológica.

Assim, apesar das potencialidades que essa formação pode promover (como o acesso a ocupações mais qualificadas, a possibilidade de trabalho remoto, e a ampliação da autonomia econômica) a análise crítica evidencia importantes contradições.

Primeiramente, observa-se o predomínio de formações de curta duração, orientadas à empregabilidade imediata. Tal característica limita a construção de uma formação omnilateral, entendida, na tradição marxista, como o desenvolvimento integral das capacidades humanas. Como afirma Marx, a formação humana plena implica "o desenvolvimento de todas as potencialidades do indivíduo" (MARX, 2010, p. 112).

Em segundo lugar, a ênfase no empreendedorismo, especialmente nas iniciativas do Sebrae, pode implicar a transferência dos riscos econômicos para os próprios indivíduos. Nesse sentido, o empreendedorismo aparece como solução individual para problemas estruturais, reforçando a responsabilização do sujeito pela sua inserção no mercado.

Antunes observa que esse fenômeno está associado à transformação do trabalho no mundo contemporâneo marcada pela precarização e o novo proletariado que vivencia a expansão de formas de trabalho marcadas pela insegurança e pela ausência de direitos, caracterizando o que autor denomina de "privilégio da servidão" (ANTUNES, 2018).

Outro aspecto relevante refere-se à orientação da formação às demandas do mercado. As iniciativas do SENAC, por exemplo, destacam a importância de alinhar a qualificação às necessidades do setor produtivo, o que pode restringir as possibilidades de escolha dos sujeitos. Além disso, muitos migrantes enfrentam barreiras para o reconhecimento de seus diplomas, sendo frequentemente redirecionados para áreas distintas de sua formação original. Esse processo implica uma desqualificação de trajetórias e saberes, reforçando desigualdades estruturais.

A partir de uma perspectiva de direitos humanos, a educação profissional deve ser compreendida como direito social fundamental, vinculado à dignidade humana e à emancipação social. No entanto, como aponta Frigotto, "a educação, sob o capitalismo, é permanentemente tensionada entre formação humana e formação para o mercado" (FRIGOTTO, 2001, p. 89). Essa tensão se expressa de forma particular na formação de imigrantes e refugiados, cuja inserção é frequentemente condicionada às demandas produtivas, voltadas a adaptação ao mercado e a serviço dele.

Nesse sentido, a institucionalização da capacitação tecnológica pode operar como mecanismo de inclusão condicionada, no qual o acesso a direitos está mediado pela

capacidade de adaptação às exigências do mercado, o que pode limitar a autonomia dos sujeitos na construção de suas trajetórias profissionais.

3. Considerações finais

Conclui-se que as iniciativas do Sistema S desempenham papel relevante na ampliação do acesso à qualificação profissional e ao mercado de trabalho para imigrantes e refugiados no Brasil. Contudo, à luz das contribuições de Marx, Frigotto e Antunes, evidencia-se que tais ações estão inseridas em um contexto de reestruturação produtiva que tende a subordinar a formação às exigências do capital. E, embora tais iniciativas ampliem o acesso imediato ao mercado de trabalho, elas tendem a reproduzir as contradições estruturais do modo de produção capitalista, tensionando a efetivação dos direitos humanos, logo, sem compromisso com o desenvolvimento integral dos sujeitos. Defende-se, portanto, a necessidade de reorientar a Educação Profissional e Tecnológica para uma perspectiva emancipatória, comprometida com a formação omnilateral e com a construção de condições efetivas de inclusão social, que ultrapassem a lógica restrita da empregabilidade e contribuam para a afirmação dos direitos humanos.

Referências bibliográficas:

ACNUR; SENAC. **Parceria entre ACNUR e SENAC para capacitação de refugiados e migrantes**. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/142852-parceria-entre-acnur-e-senac-capacitar. Acesso em: 26 abr. 2026.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão:** o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** São Paulo: Cortez, 2009.

FIRJAN. **Firjan SENAI SESI e parceiros contribuem para formação de migrantes e refugiados.** Disponível em: https://firjan.com.br/noticias/firjan-senai-sesi-e-parceiros-contribuem-para-formacao-de-migrantes-e-refugiados-1.htm. Acesso em: 26 abr. 2026.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARX, Karl. **O Capital:** crítica da economia política. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2010.

OIM; SEBRAE. **Sebrae e OIM abrem inscrições para nova turma de empreendedores migrantes no Rio de Janeiro**. 2026. Disponível em: https://brazil.iom.int/pt-br/news/sebrae-e-oim-abrem-inscricoes-para-nova-turma-de-empreendedores-migrantes-no-rio-de-janeiro. Acesso em: 26 abr. 2026.

A EDUCAÇÃO TÉCNICA COMO INSTRUMENTO DE INTEGRAÇÃO LOCAL PARA SOLICITANTES DE REFÚGIO E REFUGIADOS NO BRASIL: CAMINHO PARA OMNILATERALIDADE OU SOLUÇÃO PALIATIVA A SERVIÇO DO CAPITAL?

LA EDUCACIÓN TÉCNICA COMO INSTRUMENTO DE INTEGRACIÓN LOCAL PARA SOLICITANTES DE REFUGIO Y REFUGIADOS EN BRASIL: ¿CAMINO HACIA LA OMNILATERALIDAD O SOLUCIÓN PALIATIVA AL SERVICIO DEL CAPITAL?

Palavras-chave: Educação Técnica;Integração Local; Solicitantes de Refúgio; Refugiados.

Palabras-clave: Educación Técnica; Integración Local; Solicitantes de Refugio; Refugiados.

Trabalho Científico – Direitos Humanos e EPT

Denises Manhães de Almeida[1]

Samara Vieira franco[2]

O presente ensaio tece considerações sobre a dicotomia da educação técnica voltada para a integração local de solicitantes de refúgio e refugiados no Brasil: pode ser um instrumento de promova um desenvolvimento social para pessoas que geralmente se encontram em subalternidade social ou apenas uma medida paliativa que serve aos interesses do capital.

Dados os limites deste ensaio faremos uma análise sucinta, mas é imprescindível elucidar algumas questões. A primeira delas é que não é todo migrante pode ser considerado refugiado, pois segundo a legislação brasileira, essa categoria jurídica se aplica a estrangeiros que:

> Art. 1º Será reconhecido como refugiado todo indivíduo que:
> I - devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país;
> II - não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior;
> III - devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país (Brasil, 1997).

1 Mestre em Serviço Social e Bolsista PROATEC (UERJ). Graduada em Serviço Social (UERJ) e em História (UFF). Membro do ProDEd-TS/UERJ. denisessesinedhistoriadora@gmail.com

2 Doutora em Serviço Social (UERJ). Graduada em Serviço Social (UFRJ).Samara.franco92@gmail.com

Os fluxos migratórios forçados ou não são inerentes à história da humanidade, havendo uma estreita relação dos mesmos com os sistemas econômicos, políticos e sociais. Com a mundialização do capital,as migrações serão reprimidas ou não conforme a necessidade de criação do que Marx (2012) nomeou como "exército industrial de reserva". Um exemplo concreto desta relação de migrações forçadas e o modo de produção capitalista foi a "crise dos refugiados" que se agudizou nas duas primeiras décadas dos anos 2000.

Segundo Almeida (2020) a agudização em questão ocorreu devido ao acirramento de quinze grandes conflitos que ocorriam principalmente no continente africano e no Oriente Médio. Mas o referido fenômeno não deve ser estudado desarticulado das novas determinações do sistema de produção capitalista, ou seja, é inegável que há deslocamentos causados por perseguições individuais, movimentos intolerantes, porém todos "beneficiam" o processo de acumulação do capital. Afinal o "imperialismo é o chão histórico do refúgio" (Franco, 2018).

O Brasil é signatário da Convenção de 1951 e sua legislação é baseada na definição ampliada de refugiados oriunda da Convenção de Cartagena (1984), além de legislações estaduais que versavam sobre a questão do refugiados como o Plano Estadual de Políticas de Atenção aos (às) refugiados (as) que foi instituído no Rio de Janeiro, através do Decreto n.º 44924 de 22 de agosto de 2014, o que a época era uma iniciativa pioneira.

A legislação brasileira para refugiados, solicitantes de refúgio e migrantes em geral pode ser classificada como um direito declarado amplamente promissor, porém em sua aplicabilidade no cotidiano não promove impactos relevantes nas condições sociais da população supramencionada.

No que concerne às solicitações de refúgio no Brasil Almeida (2020), aponta que a "crise política, social e econômica" que vem ocorrendo na República Bolivariana da Venezuela causou profundas alterações nas solicitações de refúgio no Brasil, fato que desencadeou a Operação Acolhida.

> A Operação Acolhida é uma resposta humanitária do Governo Federal para o fluxo migratório intenso de venezuelanos na fronteira entre os dois países. Criada em 2018, com o objetivo de garantir atendimento aos refugiados e migrantes venezuelanos, a Operação Acolhida consiste na realocação voluntária, segura, ordenada e gratuita dessas pessoas, em situação de vulnerabilidade, dos municípios de Roraima para outras cidades do Brasil.
> Esta realocação, conhecida como interiorização, visa permitir que as pessoas beneficiadas tenham melhores oportunidades de integração social, econômica e cultural, bem como reduzir a pressão sobre os serviços públicos atualmente existentes principalmente em Roraima, localizado na fronteira norte do Brasil com a Venezuela.
> A ação envolve o Governo Federal, estados, municípios, as Forças Armadas, órgãos do Judiciário, organizações internacionais e mais de 100 organizações da sociedade civil (Brasil, 2018).

Essa “realocação voluntária e segura” (idem,2018) é uma forma de integração local. Ela é classificada pelo Alto Comissariado das Nações para os Refugiados-ACNUR juntamente com a repatriação voluntária e o reassentamento como uma solução duradoura para os fluxos migratórios forçados. Nós problematizamos esse entendimento e o classificamos como solução paliativa,pois embora sejam importantes, elas não interrompem a mola propulsora dos fluxos migratórios forçados que é a sua relação com as novas configurações imperialistas.

Solicitantes de Refúgio e Refugiados possuem especificidades no seu processo de adaptação ao país no qual pediram refúgio então precisam de políticas públicas específicas. Geralmente o Estado se desresponsabiliza de suas atribuições e “outorga” as Organizações Não Governamentais (ONGs), o que torna a subalternização social da população em questão ainda mais complexa.

O acesso dos refugiados ao direito social à educação é preconizado nas legislações, porém, sendo a educação brasileira criada para acomodar e não permitir que os estudantes entendam e dominem “como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana” (Motta; Frigotto, 2017, p. 369). Em outras palavras, a educação não será emancipadora e sim uma solução paliativa a serviço do capital.

Expressiva parte da Educação Técnica na atualidade não está alicerçada nos princípios da omnilateralidade, mas sim se constitui “como um adestramento em determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo” (Saviani, 2007, p.161). Portanto, o incentivo para o acesso de refugiados a EPT pode esconder uma armadilha, se a mesma for moldada pela pedagogia das competências e não pela competência humana omnilateral (Ramos, Paranhos, 2022).

A armadilha citada explicaria o enaltecimento midiático de iniciativas que insiram os solicitantes de refúgio e refugiados em cursos voltados para formações técnicas e tecnológicas, expressiva parte deles são frutos de parcerias público-privadas que não são neutras; ao contrário, pois essas iniciativas moldam ativamente os tipos de habilidades, empregos e oportunidades disponíveis, refletindo interesses econômicos e objetivos de mercado, e não apenas necessidades humanitárias para esse segmento social. Um exemplo significativo é a parceria do SENAI Roraima com a Operação Acolhida, que busca alinhar a formação dessa população às demandas imediatas do setor produtivo. Conforme divulgado institucionalmente,

> Na Operação Acolhida, o SENAI contribui para preparar migrantes e refugiados venezuelanos para o mercado de trabalho brasileiro, oferecendo cursos gratuitos de capacitação técnica. [...] ajudando a tornar os currículos mais competitivos e alinhados às demandas do mercado. Além da capacitação, o SENAI também atua no mapeamento de vagas com alta empregabilidade, conectando formação profissional com oportunidades reais de trabalho.(Operação Acolhida, 2026).

A título de considerações finais,tal configuração evidencia que a qualificação profissional, embora apresentada como instrumento de autonomia e reconstrução de trajetórias, está fortemente orientada por critérios de empregabilidade imediata, reforçando uma lógica de adequação da força de trabalho da população migrante às necessidades do mercado. Assim, a integração promovida por essas iniciativas tende a ocorrer sob condições previamente delimitadas, nas quais o acesso a direitos se articula à capacidade de inserção produtiva, revelando os limites de uma abordagem centrada na inclusão via mercado.

Referências Bibliográficas

Almeida, Denises Manhães de. Refúgio e Serviço Social no Brasil: uma análise a partir da produção acadêmica sobre refúgio apresentada no ENPESS (2008-2018) / Denises Manhães de Almeida. – 2020.

Brasil. LEI Nº 9.474, DE 22 DE JULHO DE 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm. Acesso em: 23/04/2026

_____. Operação Acolhida. Disponível em: https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/operacao-acolhida. Acesso em: 23/04/2026

Franco, Samara Vieira. O Imperialismo como "Chão Histórico" do Refúgio – uma análise da política de atendimento ao refugiado na cidade do Rio de Janeiro 18/02/2018 280 f. Mestrado em SERVIÇO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO REGIONAL Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói

Marx, Karl. O capital: crítica da economia política, livro 1: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2012.

Motta, Vânia; Frigotto, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017). Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDktk/abstract/?format=html&lang=pt. Acesso em: 06/04/2026.

Opacolhida e Senai Roraima. Operação Acolhida 8 anos. Instagram. 07 de março de 2026.Disponível em: https://www.instagram.com/reel/DvmBvKjkYvF/?igsh=Zmp6eDI5bGo0bWs0. Acesso em: 23/04/2026.

Ramos, Marise; Paranhos, Michelle. Contrarreforma Do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? In: Revista Retratos da Escola, Brasília, v.16, n.34,p.71-88.

RIO DE JANEIRO. Plano Estadual de Políticas de Atenção aos (às) refugiados (as). 2014. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/rj/decreto-n-44924-2014-rio-de-janeiro-aprova-o-plano-estadual-de-politicas-de-atencao-aos-refugiados-do-rio-de-janeiro-e-da-outras-providencias. Acesso em: 23/04/2026

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

MULHERES TRABALHADORAS NA EJA-EPT: EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, PERMANÊNCIA E EMANCIPAÇÃO CIDADÃ

MUJERES TRABAJADORAS EN LA EJA-EPT: EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS, PERMANENCIA Y EMANCIPACIÓN CIUDADANA

Palavras-chave: EJA-EPT; mulheres trabalhadoras; Direitos Humanos; cidadania.

Palabras-clave: EJA-EPT; mulheres trabalhadoras; Direitos Humanos; cidadania.

Categoria Trabalho Científico – Simpósio Temático

Valeska Pereira (A)[1]

Ascisio dos Reis Pereira (O)[2]

Belkis Bandeira (CO)[3]

Taritza Basso Broll (CA)[4]

O mundo do trabalho nunca foi justo com as mulheres, e essa desigualdade não é algo recente, mas profundamente enraizada na divisão sexual do trabalho. Diante desse cenário, questiona-se: de que forma o ensino constitucional, no contexto da EJA-EPT do CTISM, pode contribuir para a permanência e formação cidadã de mulheres trabalhadoras? O próprio sistema capitalista tem se apropriado dessa divisão de forma desigual, contribuindo para a precarização da mão de obra feminina (ANTUNES, 2009). Historicamente, o trabalho das mulheres foi associado a características consideradas "naturais", como o cuidado, a paciência e a generosidade, o que fez com que essas atividades não fossem reconhecidas como qualificações profissionais formais (FRANÇA; ESCOTT; MACHADO, 2022). Como consequência, as mulheres foram sendo empurradas para setores menos valorizados socialmente, ocupando majoritariamente postos de trabalho precarizados, com vínculos frágeis, jornadas flexíveis involuntárias e salários inferiores, associadas às práticas de limpeza, cuidados e zelo (SILVA; BARREIRO; BOTH, 2020; FRANÇA; ESCOTT; MACHADO, 2022). É justamente como resposta a essa exclusão que a Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica

1 Mestranda em Educação Tecnológica e Profissional (UFSM). valeska.pereira@acad.ufsm.br

2 Doutor em Educação (UNICAMP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, CTISM/UFSM. ascisio@gmail.com

3 Doutora em Educação (UFPEL). Professora do Departamento de Fundamentos da Educação / UFSM. E-mail: belkisbandeira@gmail.com

4 Mestrando em Educação Tecnológica e Profissional (UFSM). taritza.broll@acad.ufsm.br

(EJA-EPT) se consolida como um espaço de resgate de direitos para essas trabalhadoras. Diante disso, este trabalho visa entender como o ensino constitucional dentro da EPT, especificamente na realidade do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM), pode emancipar e formar cidadãs plenas e capazes de exercer sua cidadania.

OBJETIVO

O objetivo central é analisar a importância do ensino constitucional e da educação em direitos humanos para a formação cidadã plena e emancipatória de mulheres trabalhadoras da EJA-EPT no CTISM. Como objetivos secundários, propõe-se: identificar as determinações sociais de gênero que dificultam a permanência escolar; compreender a intersecção entre o mundo do trabalho e a tripla jornada; e investigar como o ensino constitucional atua metodologicamente como uma categoria analisável na prática pedagógica para promover o êxito e a emancipação dessas estudantes.

REFERENCIAL TEÓRICO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O referencial teórico ancora-se na concepção de educação como ato político e prática da liberdade de Paulo Freire (1987). Para fundamentar a exploração específica da mulher no mundo do trabalho, a análise apoia-se em Ricardo Antunes (2009), em diálogo com os estudos de Helena Hirata e Anna Pollert, evidenciando a divisão sexual do trabalho da qual o capitalismo se apropria para precarizar a mão de obra feminina. A concepção de gênero é estruturada a partir de Joan Scott (1995), que o define como um elemento constitutivo das relações sociais e de poder, e nas contribuições de Guacira Lopes Louro (2014), que desvela como as diferenças biológicas são usadas para naturalizar desigualdades de dominação na educação. A perspectiva da educação profissional no currículo integrado é sustentada por Acácia Kuenzer (1995) e Maria Ciavatta (2005), enquanto Vera Maria Ferrão Candau (2012) fundamenta a necessidade de uma educação em direitos humanos que se posicione politicamente contra as opressões de gênero.

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de cunho dialético, e será desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica, análise documental e narrativas de histórias de vida. O estudo envolverá mulheres estudantes do PROEJA do CTISM, selecionadas por adesão voluntária. Os dados serão analisados por meio da Análise Qualitativa de Conteúdo (BARDIN, 2011), buscando categorizar as informações para compreender, de forma estruturada, o impacto das determinações de gênero e do letramento cidadão em suas trajetórias.

PRINCIPAIS DADOS E DISCUSSÃO

A desigualdade de gênero inicia-se antes da inserção no mercado de trabalho. Muitas mulheres têm suas trajetórias marcadas por interrupções escolares decorrentes de responsabilidades domésticas, entrada precoce no trabalho e maternidade (BASTOS,

2011 apud VIEIRA; CRUZ, 2017; SILVA; BARREIRO; BOTH, 2020). Quando chegam à EJA-EPT, representam a maioria do público, mas sua permanência é constantemente ameaçada pela difícil gestão da tripla jornada: trabalho, estudo e responsabilidades familiares (FRANÇA; ESCOTT; MACHADO, 2022).

É neste ponto de exclusão que o ensino constitucional deixa de ser uma teoria abstrata e deve atuar diretamente na realidade material dessas mulheres. A ausência de conhecimento sobre os próprios direitos compromete o exercício da cidadania, o acesso à justiça e a dignidade frente a trabalhos precarizados (PEREIRA, 2024). Na prática do CTISM, ao debater garantias fundamentais, direitos sociais e trabalhistas na sala de aula, o ensino constitucional permite que as estudantes reconheçam e questionem as opressões estruturais (como a desigualdade salarial e a sobrecarga não remunerada de cuidados) não como fardos individuais ou "naturais", mas como construções políticas que devem ser transformadas (FREIRE, 1987). Esse letramento atua como ferramenta de empoderamento e equidade educativa: ao compreenderem seu lugar no mundo e seus direitos constitucionais, elas encontram sentido emancipatório para não abandonarem a escola, fortalecendo a permanência e a construção de sua identidade cidadã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos, especialmente na modalidade integrada da EJA-EPT, comprova ser fundamental ao buscar promover uma formação humana omnilateral, articulada ao mundo do trabalho, superando a dualidade excludente entre o saber manual e o saber intelectual. No contexto específico do CTISM, observa-se que garantir o acesso dessas mulheres trabalhadoras é apenas o passo inicial para a inclusão, pois as trajetórias femininas são constantemente atravessadas por interrupções e desigualdades. Para que a instituição atue como um "lugar de memória e de resgate das identidades" (CIAVATTA, 2005), é imperativo que a prática pedagógica compreenda e combata as realidades de precarização e as sobrecargas impostas à mulher pela divisão sexual do trabalho.

Neste cenário, o ensino constitucional emerge como o elo decisivo entre a qualificação técnica e a emancipação política das estudantes. Ao desvelar que as diferenças biológicas foram historicamente construídas para naturalizar desigualdades e relações de dominação na educação (LOURO, 2014), a educação em direitos humanos posiciona-se ativamente contra as opressões de gênero e classe (CANDAU, 2012). Letrar essas trabalhadoras sobre a Constituição é instrumentalizá-las para que compreendam sua realidade material à luz das garantias fundamentais, exigindo acesso à justiça e dignidade frente a um sistema capitalista que as empurra para a subalternidade.

Contudo, a reflexão emancipatória da EPT exige estratégias institucionais concretas de acolhimento para se efetivar na prática. Ações como o projeto de Apoio Pedagógico do CTISM mostram-se indispensáveis para mitigar o abandono escolar provocado pela exaustiva tripla jornada feminina, atuando nas dificuldades de aprendizagem e garantindo

não apenas o ingresso, mas o verdadeiro êxito acadêmico. Conclui-se, portanto, que a integração do ensino de direitos fundamentais à prática pedagógica, aliada a políticas de permanência, reverte a exclusão histórica, consolidando a EJA-EPT do CTISM como um espaço efetivo de educação como prática da liberdade (FREIRE, 1987), no qual a mulher rompe o silenciamento e se consolida plenamente como cidadã e sujeito de direitos.

Referências bibliográficas:

ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

BASTOS, L. C. Traçando metas, vencendo desafios: experiências escolares de mulheres egressas da EJA. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Documento Base. Brasília: MEC, 2007.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação em direitos humanos: fundamentos e práticas. Petrópolis: Vozes, 2012.

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. Rio de Janeiro e São Paulo: Fundação Oswaldo Cruz e Cortez, 2005. p. 83-105.

FRANÇA, Maria Cristina Caminha de Castilhos; ESCOTT, Clarice Monteiro; MACHADO, Lucília. Permanência e êxito de mulheres na EJA-EPT: possibilidades e desafios do IFRS. Revista Plurais, Salvador, v. 7, n. 2, 2022.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KUENZER, Acácia Z. Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador. 4. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1995.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PEREIRA, Valeska Karine Mesquita; LIMA, Carlos Edimilson Avila de; SALES, Juliano Rochenbach Montenegro de. Evasão e abandono escolar na EJA: desafios e perspectivas. In: LIMA, Carlos Edimilson Avila de; RODRIGUES, Jairo Manzoni; LOPES, Weslen Martins (Org.). Educação, Formação e Subjetividades: Socializando saberes. Alegrete, RS: Editora Terried, 2025. p. 23-41.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, Aline Severo da; BARREIRO, Cristhianny Bento; BOTH, Joseline Tatiana. Mulheres na EJA/EPT: uma aproximação a partir das categorias trabalho e gênero. Brazilian Journal of Development, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 8320-8334, fev. 2020.

VIEIRA, Maria Clarisse; CRUZ, Karla Nascimento. A produção sobre a educação da mulher na educação de jovens e adultos. Educação, Santa Maria, v. 42, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2017.

Trabalho Científico

Formação e Identidade dos Educadores da Educação Profissional Técnica e Tecnológico

ISBN 978-85-8167-372-1

O PAPEL DAS BIBLIOTECAS NA EPT: PERSPECTIVAS POLÍTICAS, INTELECTUAIS E CULTURAIS

EL PAPEL DE LAS BIBLIOTECAS EN LA EPT: PERSPECTIVAS POLÍTICAS, INTELECTUALES Y CULTURALES

Biblioteca escolar; Educação Profissional e Tecnológica; Formação emancipatória.

Biblioteca escolar; Educación Profesional y Tecnológica; Formación emancipatoria.

Rodrigo Trevisano de Barros[1]

Jackeline Koppe Eiriz Marvila[2]

Resumo

O trabalho que estamos apresentando constitui parte de uma pesquisa do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) que busca investigar de que maneira a Biblioteca pode atuar como agente formativo na promoção de uma educação profissional emancipatória no contexto do Colégio Pedro II, tendo como foco central o fortalecimento do setor de Bibliotecas e sua inserção nas práticas pedagógicas da instituição através da atuação de suas equipes. Sustentamos em nossa pesquisa o reposicionamento e ressignificação da Biblioteca ao discutir seu papel como agente formativo de intelectualidade a partir de três dimensões analíticas: política, intelectual e cultural, apresentando novas perspectivas e possibilidades aos profissionais que atuam nesses espaços e despertando saberes e práticas que contribuam ativamente na construção do processo formativo de intelectualidade dos sujeitos da classe trabalhadora. Nesse trabalho delimitamos teoricamente as três dimensões analíticas, assim como suas articulações com uma Educação Profissional e Tecnológica crítica e emancipatória, delimitação essa que é fruto de uma investigação teórica para sustentar a articulação que propomos.

Introdução

Considerando a necessidade de se ampliar o debate sobre o papel estratégico das Bibliotecas no interior das instituições de EPT, a investigação parte do entendimento de que a Biblioteca, enquanto parte integrante das instituições educativas, pode assumir papel estratégico na consolidação de práticas formativas mais democráticas, críticas e emancipadoras dos seus próprios trabalhadores. Contudo, esse potencial ainda é

1 Doutor em Ciência, Tecnologia e Educação (CEFET-RJ). Professor na UERJ e Colégio Pedro II. Professor permanente do ProfEPT. rodrigo.trevisano@uerj.br e rodrigo.barros.1@cp2.edu.br

2 Mestranda do ProfEPT. Servidora do Colégio Pedro II. jack.marvila@cp2.g12.br

pouco explorado no cotidiano das instituições de EPT, onde as Bibliotecas, em muitos casos, seguem sendo associadas a uma função meramente técnica ou instrumental. Portanto, o problema de pesquisa que orientou esta reflexão pode ser resumido na seguinte questão: Como a Biblioteca do Colégio Pedro II pode desempenhar sua função social, contribuindo na formação emancipatória dos sujeitos, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica?

O papel das Bibliotecas na formação intelectual da classe trabalhadora

As profundas mudanças sociais, políticas e econômicas globais, sobretudo com o advento e a celeridade do avanço da tecnologia, tem provocado transformações e questionamentos a respeito do papel das Bibliotecas contemporâneas. Nessa perspectiva, a Biblioteca é desafiada a repensar e reestruturar seus serviços e produtos, espaço físico, objetivos, a postura e função dos profissionais que nela atuam, a fim de atender à novas demandas. Há uma expansão de sua zona de atuação para além das atividades relacionadas à circulação do acervo e processamento técnico, considerando a infinidade de possibilidades que podem ser exploradas nas unidades de informação.

Sustentamos que uma EPT que busque a emancipação dos sujeitos precisa inserir ativamente seus espaços nas disputas que acompanham o dia a dia dessas instituições, desse modo, defendemos que os espaços de biblioteca existentes nessas instituições e a ação de seus trabalhadores precisam ser pensados, a priori, a partir de três dimensões de atuação: a primeira delas é a dimensão política, em que o setor de Bibliotecas precisa ser pensado em uma rede de disputas e relações que tensionam entendimentos e materializam significados; a segunda é a dimensão intelectual, que compreende a Biblioteca como instância promotora do desenvolvimento do pensamento autônomo, da reflexão sistematizada e do acesso ao conhecimento como direito; a terceira é a dimensão cultural, que reconhece a Biblioteca como espaço de valorização da diversidade e da pluralidade de saberes e expressões, compreendendo cultura como processo de organização social das ideias (Gramsci, 1968), em que o setor passa a ser compreendido como preponderante nas disputas pela construção de significados e sentidos atribuídos a si, ao outro e as relações existentes no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

Dimensão Política

A dimensão política de atuação das bibliotecas se expressa na sua capacidade de intervir nos processos formativos e institucionais, participando das disputas por sentidos sobre o que significa formar sujeitos no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Entender a Biblioteca como espaço político é reconhecer que ela não se limita à guarda de livros ou à mediação técnica da informação, mas que também se constitui como lugar de encontro, diálogo e construção coletiva de saberes. Nesse sentido, o trabalho desenvolvido nesses espaços envolve escolhas, posicionamentos e intencionalidades que refletem projetos de sociedade e a própria organização das instituições..

Em Gramsci (2000), a noção de política trata da luta pela hegemonia, da disputa por ideias e valores que orientam a sociedade. Esta primeira dimensão é entendida como o campo das relações sociais, dos conflitos e das decisões que definem os rumos da vida e, portanto, também do contexto educativo e escolar. Freire (2019), em sua Pedagogia do Oprimido, afirma que todo ato educativo é político, posto que envolve escolhas que reproduzem ou transformam a realidade social possibilitando que os sujeitos verdadeiramente alfabetizados, mais do que a capacidade de leitura, assumem ação crítica e consciente nas disputas do dia a dia.

Dimensão intelectual

A dimensão intelectual se relaciona à sua capacidade em fomentar o pensamento crítico e a consciência de que todo sujeito pode participar ativamente das disputas por sentidos e significados no mundo. Nesse contexto, a Biblioteca deixa de ser apenas um espaço de acesso ao conhecimento acumulado e passa a se afirmar como lugar de produção e compartilhamento de saberes que fortalecem a autonomia intelectual da classe trabalhadora. O exercício intelectual aqui não se confunde com erudição, mas com a capacidade de compreender a realidade, posicionar-se diante dela e intervir de forma transformadora (Gramsci, 2000).

Assim, a Biblioteca se torna um espaço que contribui para a formação de sujeitos que reconhecem sua própria voz e se percebem como protagonistas na construção de novos projetos de sociedade. Assumimos seus trabalhadores como intelectuais, como sujeitos que organizam, produzem e difundem visões de mundo. A escola, portanto, como espaço de formação de intelectualidade e, mais especificamente, a Biblioteca.

Dimensão cultural

Entendemos o espaço escolar como lugar de manifestação da cultura historicamente produzida, contudo precisamos deixar de conceber a cultura como um saber enciclopédico,em que o ser humano é percebido como um espaço que precisa ser preenchido (Gramsci, 2000). Deste modo, a educação profissional passa a ter no mundo do trabalho um aspectoessencial da construção de indivíduos emancipados e capazes de transformarem e serem transformados (Frigotto, 2001).

A dimensão cultural considera que a Biblioteca é também um espaço simbólico, de construção e reconstrução de significados. A cultura, compreendida aqui como processo social de produção de sentidos, é central na experiência dos sujeitos.

A sustentação que estamos construindo perpassa por assumir que, ao atuar como mediadores culturais, por meio da valorização de saberes populares, memórias coletivas e vivências diversas, os profissionais da Biblioteca podem colaborar para a criação de vínculos afetivos e epistemológicos entre os sujeitos e o conhecimento

escolar, contribuindo para uma formação mais ampla, crítica e comprometida com a transformação social.

Percurso metodológico

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, exploratória-descritiva. A escolha por essa abordagem justifica-se pela necessidade de compreender, por meio de uma análise teórica, como a Biblioteca escolar, enquanto espaço educativo, pode contribuir para a formação integral ao investigar seu papel nas instituições de Educação Profissional e Tecnológica, considerando suas potencialidades pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento crítico e autônomo dos sujeitos.

Considerações finais

A escola profissional precisa ampliar sua ação nesse lugar de formação dos seus próprios trabalhadores, que precisa ser apresentada à reflexões capazes de retirá-las dosenso comum, desafiando o trabalhador a ir além dos entendimentos assentados nessas interpretações que assolam a EPT e tentam retirar dela sua capacidade relexiva, transformadora e emancipatória (Frigotto, 2001; Gramsci, 1980; Nosella, 2016).

Almejamos contribuir com os bibliotecários e equipes relacionadas ao ensino profissionalizante e tecnológico com a reflexão crítica de sua práxis a fim de contribuírem efetivamente com o mundo do trabalho alicerçado na educação emancipatória e crítica. Segundo Freire (2019), a educação emancipatória é voltada para a libertação dos sujeitos,baseada no diálogo, na consciência crítica e na transformação da realidade, superando a mera transmissão de conteúdos e visando à autonomia dos educandos. Nesse contexto, a partir das dimensões política, intelectual e cultural, propomos lançar luz sobre o papel estratégico das Bibliotecas e de seus trabalhadores como agentes mediadores de práticas educativas mais integradas e socialmente comprometidas com os princípios norteadores que buscam organizar a Educação Profissional e Tecnológica.

Articulando as dimensões política, cultural e intelectual, a Biblioteca assume-se como espaço potencialmente formativo e emancipador, que não apenas fornece acesso a recursos informacionais físicos e digitais, mas também promove a cidadania, valoriza a diversidade cultural e fortalece o pensamento crítico.

Referências bibliográficas:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 68. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**, v. 19, b. 1, p. 71-87, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cronache torinesi**, 1913-1917. Giulio Einaudi, 1980.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere: notas sobre a política de Maquiavel**. v. 13. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci.** São Paulo: Cortez, 2016.

COMO AS DISSERTAÇÕES E TESES COMPREENDEM O PAPEL DAS BIBLIOTECAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA?

¿CÓMO COMPRENDEN LAS DISERTACIONES Y TESIS EL PAPEL DE LAS BIBLIOTECAS EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA?

Palavras-chave: Biblioteca escolar; Educação Profissional e Tecnológica; Formação emancipatória.

Palabras-clave: Biblioteca escolar; Educación Profesional y Tecnológica; Formación emancipadora.

Trabalho científico – Formação e Identidade dos Educadores da Educação Profissional Técnica e Tecnológica

Jackeline Koppe Eiriz Marvila[1]

Rodrigo Trevisano de Barros[2]

Resumo

O trabalho que estamos apresentando constitui parte de uma pesquisa do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) que busca investigar de que maneira a Biblioteca pode atuar como agente formativo na promoção de uma educação profissional emancipatória no contexto do Colégio Pedro II, tendo como foco central o fortalecimento do setor de Bibliotecas e sua inserção nas práticas pedagógicas da instituição através da atuação de suas equipes. O texto apresenta uma pesquisa de caráter bibliográfico que teve o objetivo de analisar o cenário das produções acadêmicas, em especial dissertações e teses, que abordam o papel da Biblioteca no contexto educacional. Essa escolha se justifica, em nossa investigação, pela necessidade de mapear criticamente os modos como o campo tem compreendido e representado as funções formativas das Bibliotecas, identificando lacunas, tendências e possibilidades de atuação que dialoguem com a realidade da Educação Profissional e Tecnológica. Os dados foram construídos e apresentados através da categorização temática de Laurence Bardin e problematizados através de três dimensões analíticas: política, intelectual e cultural, apresentando novas perspectivas e possibilidades aos profissionais que atuam nos espaços de Bibliotecas e despertando saberes e práticas que contribuam ativamente na construção do processo formativo de intelectualidade dos sujeitos da classe trabalhadora.

1 Mestranda do ProfEPT - Colégio Pedro II- jack.marvila@gmail.com

2 Docente do Colégio Pedro II e Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) -rodrigotrevisano@gmail.com

Introdução

Considerando a necessidade de se ampliar o debate sobre o papel estratégico das Bibliotecas no interior das instituições de EPT, a investigação parte do entendimento de que a Biblioteca, enquanto parte integrante das instituições educativas, pode assumir papel estratégico na consolidação de práticas formativas mais democráticas, críticas e emancipadoras dos seus próprios trabalhadores. Contudo, esse potencial ainda é pouco explorado no cotidiano das instituições de EPT, onde as Bibliotecas, em muitos casos, seguem sendo associadas a uma função meramente técnica ou instrumental. Portanto, o problema de pesquisa que orientou esta reflexão pode ser resumido na seguinte questão: Como as dissertações e teses compreendem o papel das Bibliotecas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica?

Sustentamos que uma EPT que busque a emancipação dos sujeitos precisa inserir ativamente seus espaços nas disputas que acompanham o dia a dia dessas instituições, desse modo, defendemos que os espaços de Biblioteca existentes nessas instituições e a ação de seus trabalhadores precisam ser pensados, *a priori*, a partir de três dimensões de atuação: a primeira delas é a **dimensão política**, em que o setor de Bibliotecas precisa ser pensado em uma rede de disputas e relações que tensionam entendimentos e materializam significados; a segunda é a **dimensão intelectual**, que compreende a Biblioteca como instância promotora do desenvolvimento do pensamento autônomo, da reflexão sistematizada e do acesso ao conhecimento como direito; a terceira é a **dimensão cultural**, que reconhece a Biblioteca como espaço de valorização da diversidade e da pluralidade de saberes e expressões, compreendendo cultura como processo de organização social das ideias (Gramsci, 1968), em que o setor passa a ser compreendido como preponderante nas disputas pela construção de significados e sentidos atribuídos a si, ao outro e às relações existentes no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Delineamento Metodológico

Optamos por realizar uma pesquisa de caráter bibliográfico com o objetivo de analisar o cenário das produções acadêmicas, em especial dissertações e teses, que abordam o papel da Biblioteca no contexto educacional. Essa escolha se justifica pela necessidade de mapear criticamente os modos como o campo tem compreendido e representado as funções formativas das Bibliotecas, identificando lacunas, tendências e possibilidades de atuação que dialoguem com a realidade da Educação Profissional e Tecnológica.

No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES foi realizada busca em 09/09/2025 com as palavras-chave “Bibliotecas + Educação Profissional e Tecnológica” e foram recuperados 260 resultados. No Observatório ProfEPT, em 10/09/2025, foram recuperados 31 resultados a partir da palavra-chave “Biblioteca”. Todas as produções

acadêmicas contidas nesta base de dados versam sobre Educação Profissional e Tecnológica, o que dispensou a utilização do descritor. Realizou-se a leitura flutuante dos resumos dos 291 trabalhos, sendo que dois constavam em ambas as bases, tendo sido selecionados 63 que guardam relação com a temática do papel da Biblioteca na EPT: 56 da primeira base (CAPES) e 7 da segunda (Observatório). A análise dos dados foi realizada segundo a técnica de Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2016), a partir da categorização temática dos principais temas emergentes no levantamento bibliográfico.

A Função Social das Bibliotecas a Partir dos Dados

O *corpus* de análise se construiu nos sessenta e três (63) trabalhos encontrados na pesquisa bibliográfica a partir das palavras chave e procedimentos já mencionados anteriormente, contudo precisamos nos dedicar ao processo de transformar os dados brutos em unidades de análise (Moraes, 1999). Assumimos o método indutivo, no qual as categorias surgem *a posteriori* (Bardin, 2016), ou seja, emergem da análise do material com base na frequência, as unidades de análise nos permitiram construir as seguintes categorias: **Biblioteca como Espaço Educativo e Pedagógico** (32 trabalhos), **Biblioteca como Espaço de Mediação Cultural e Incentivo à Leitura** (18 trabalhos) e **Biblioteca como Espaço de Inclusão Social** (13 trabalhos).

Como exposto, mais da metade das produções analisadas destacaram o papel educativo e pedagógico das Bibliotecas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, superando inclusive, e substancialmente, o de incentivo à leitura, aspecto tradicionalmente associado ao papel principal desses espaços. Contudo, para exercer esse papel, a Biblioteca precisa ser reconhecida como um elemento dinamizador dos processos educativos, e não puramente como um repositório informacional.

A dimensão política do fazer bibliotecário passa por uma proposta de rompimento com o tradicionalismo e o tecnicismo excessivo. Como parte das relações sociais, o profissional da informação não pode fechar-se em si mesmo ou em seu próprio grupo, mas buscar articulações com diferentes sujeitos sociais, de modo a criar novas possibilidades e ampliar sua esfera de ação. A colaboração entre esses profissionais dinamiza a Biblioteca, promovendo processos de ensino-aprendizagem mais críticos, apoio pedagógico à prática docente e desenvolvimento do projeto curricular e educacional da escola (Disarz, 2024).

Nesta segunda categoria analítica, destaca-se a Biblioteca como ambiente ativo de circulação de saberes, experiências, práticas culturais, promoção e incentivo à leitura. Nela, a Biblioteca é apresentada como espaço de mediação cultural e incentivo à leitura. Trata-se, assim, de um ambiente ativo de circulação de saberes, experiências, práticas culturais e promoção da leitura.

O entendimento de cultura aqui se apresenta de forma diferente da que trazemos na dimensão cultural que trouxemos desde a introdução de nosso trabalho. Gramsci

(1968) sustenta cultura como processo social de organização dos entendimentos, refere-se à forma como os concebemos e construímos, o que implanta um caráter provisório às coisas. Perceba que tal olhar nos permite afirmar que os entendimentos estão em disputa, logo podemos trabalhar na manutenção ou reconstrução. Em contrapartida, nossa segunda categoria é edificada por unidades de análise que compreendem cultura como um conjunto de conhecimento, técnicas e formas de fazer que caracterizam um povo, diferenciam grupos e inserem as escolas como espaços de apropriação cultural e humanização (Chauí, 2000).

A terceira é o papel da Biblioteca como espaço de inclusão social. No contexto público, escolar e comunitário, a Biblioteca é reconhecida como um espaço estratégico para a promoção de inclusão social ao oferecer acesso democrático à informação, à educação, à cultura e às tecnologias, elementos essenciais para a participação ativa dos sujeitos na sociedade.

Nesta terceira categoria analítica, a Biblioteca, como espaço formativo integral, é apresentada como espaço de garantia de direitos, diminuição das desigualdades e promoção da equidade (dimensão política); reconhece que todos os sujeitos, independentemente de qualquer condição, são portadores de capacidades cognitivas e intelectuais (não há atividade humana sem atividade intelectual, na visão de Gramsci) - dimensão intelectual; e constitui, ainda, um espaço democrático de apropriação cultural, acesso à informação, leitura, tecnologias e acervos diversos e contextualizados, além de convivência, pertencimento, acolhimento e socialização (dimensão cultural).

Considerações finais

Articulando as dimensões política, intelectual e cultural, a Biblioteca assume-se como espaço potencialmente formativo e emancipador, superando o papel de guardiã do acervo e a oferta passiva de recursos informacionais. Segundo o levantamento das produções acadêmicas analisadas, esse entendimento é limitado e precisa ser ressignificado e contextualizado, reposicionando a Biblioteca como espaço pedagógico de mediação cultural e inclusão social. Defende-se o despertamento da consciência crítica dos trabalhadores e atuação política das equipes na criação de um espaço "vivo" e importante de discussão, interação, pertencimento, diversidade, aprendizado, convivência, cidadania e lazer. Há necessidade de planejamento, formação e desenvolvimento de coleções (acervo diversificado para promover discussões e reflexões), formação continuada dos trabalhadores, investimento em infraestrutura tecnológica, materiais e recursos para as Bibliotecas. Através de seus trabalhadores, qualificados e conscientes desse papel ativo, socialmente relevante e transformador, o setor de Bibliotecas pode torna-se um agente fundamental na construção de uma educação humanista e integral alinhada às demandas atuais da Rede Federal e aos princípios norteadores da Educação Profissional e Tecnológica. A proposta para o futuro das Bibliotecas dos Institutos Federais requer

uma abordagem holística e inovadora, destacando o potencial e a versatilidade desses espaços como formadores de pensamento crítico, palcos de discussões, conscientização social e promotores de uma educação integral para todas as pessoas.

REFERÊNCIAS

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

CHAUÍ, Marilena. ***Convite à filosofia***. São Paulo: Ática, 2000.

DISARZ, Gabrielle Amadigi; SPUDEIT, Daniela; GERALDO, Genilson. O desenvolvimento sustentável e a biblioteca escolar: por uma educação emancipatória. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 30., 2024, Recife. **Anais** [...]. Recife: Febab, 2024. Disponível em: https://portal.febab.org.br/cbbd2024/article/view/3319. Acesso em: 1 dez. 2025.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

ENTRE O BRINCAR E O PENSARCOMPUTACIONAL: FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DA BNCC DA COMPUTAÇÃO – UMA LEITURA HERMENÊUTICA E CRÍTICA

ENTRE EL JUEGO Y EL PENSAMIENTO COMPUTACIONAL: FORMACIÓN E IDENTIDAD DOCENTE EN LA EDUCACIÓN INFANTIL FRENTE A LA BNCC DE LA COMPUTACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA HERMENÉUTICA Y CRÍTICA

Palavras-chave: Formação docente; Educação Infantil; Pensamento computacional; Cultura digital; Hermenêutica crítica.

Palabras-clave:Formación docente; Educación Infantil; Pensamiento computacional; Cultura digital; Hermenéutica crítica.

Categoria (item 3.3) – Simpósio Temático (item 4.0)

Janaína Schock Strappazzon[1]

Introdução

A Educação Infantil, no contexto das políticas educacionais brasileiras, consolidou-se como um campo que reconhece a criança como sujeito histórico, social e cultural. Nessa etapa da educação básica, o brincar assume papel estruturante, constituindo-se como linguagem privilegiada por meio da qual as crianças interpretam o mundo, constroem sentidos e produzem conhecimento.

Nas últimas décadas, a emergência da cultura digital tem provocado deslocamentos importantes nas práticas educativas e nas políticas curriculares. A recente sistematização da BNCC da Computação introduz o pensamento computacional como dimensão formativa desde os anos iniciais da educação básica, ampliando o debate sobre a presença das tecnologias e das linguagens digitais na escola.

No entanto, quando essa discussão alcança a Educação Infantil, emergem tensões relevantes. A introdução de novos campos de conhecimento pode, por um lado, ampliar experiências educativas; por outro, corre o risco de antecipar processos de escolarização e de subordinar a infância a lógicas instrumentais.

Diante desse cenário, este trabalho tem como objetivo compreender e problematizar a formação e a identidade docente na Educação Infantil frente à BNCC

1 Doutoranda em Educação Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). janastrappa@gmail.com

da Computação, articulando o brincar e o pensamento computacional a partir de uma abordagem hermenêutica e crítica.

Referencial teórico e abordagem metodológica

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa e teórico-reflexiva, fundamentada na hermenêutica filosófica, na pedagogia crítica e nos estudos contemporâneos sobre formação docente.

A hermenêutica filosófica contribui para compreender o currículo como texto aberto à interpretação, marcado pela historicidade e pela linguagem. Nessa perspectiva, os documentos curriculares não são aplicados mecanicamente, mas reinterpretados pelos sujeitos que atuam no cotidiano da escola.

A pedagogia crítica sustenta a compreensão da docência como prática ética, política e dialógica. A formação de professores, nesse sentido, não se limita à aquisição de competências técnicas, mas envolve processos de reflexão crítica sobre a realidade educacional.

Os estudos sobre identidade docente permitem compreender que a profissionalidade do professor se constrói na articulação entre experiência, formação e participação coletiva na profissão.

Brincar, infância e pensamento computacional

O brincar constitui elemento central da Educação Infantil, não apenas como estratégia pedagógica, mas como experiência constitutiva da infância. Ao brincar, as crianças experimentam papéis sociais, constroem narrativas, desenvolvem imaginação e elaboram formas próprias de compreender o mundo.

A partir de uma leitura hermenêutica, o brincar pode ser compreendido como experiência de jogo, marcada pela abertura, pelo movimento e pela produção de sentidos. Tal compreensão permite reconhecer o brincar como dimensão formativa que ultrapassa objetivos instrucionais.

Nesse contexto, o pensamento computacional pode ser compreendido de maneira ampliada, relacionado à organização do pensamento, à resolução de problemas e à criação de estratégias. Quando articulado ao brincar, ele pode potencializar experiências educativas criativas, investigativas e colaborativas.

Entretanto, abordagens reducionistas tendem a transformar o pensamento computacional em prática tecnicista, centrada em resultados e habilidades isoladas. Tal perspectiva pode fragilizar a prática pedagógica na Educação Infantil.

Formação e identidade docente

A inserção da BNCC da Computação no debate educacional evidencia a centralidade da formação docente. Os professores são chamados a interpretar, mediar e ressignificar as políticas curriculares no cotidiano da prática pedagógica.

A identidade docente, nesse sentido, constrói-se na tensão entre normatividade e autonomia profissional. Ao mesmo tempo em que os documentos orientam o currículo, é o professor quem atribui sentidos a essas orientações no contexto da escola.

Processos formativos que valorizem a reflexão coletiva, a pesquisa sobre a prática e o diálogo entre pares tornam-se fundamentais para sustentar práticas pedagógicas coerentes com as especificidades da infância.

Discussão

A análise realizada indica que a integração entre pensamento computacional e Educação Infantil precisa ser compreendida para além de uma perspectiva instrumental. A cultura digital, embora amplie possibilidades educativas, também exige posicionamento crítico por parte dos educadores.

Nesse contexto, a formação docente emerge como elemento central para garantir que a implementação da BNCC da Computação ocorra de maneira ética, reflexiva e contextualizada.

O desafio que se coloca não é apenas incorporar novas linguagens ao currículo, mas fazê-lo preservando a centralidade da infância, o valor do brincar e o compromisso com a formação humana.

Considerações finais

As reflexões apresentadas evidenciam que a incorporação do pensamento computacional na Educação Infantil representa um desafio complexo, que envolve dimensões pedagógicas, curriculares e identitárias.

A partir de uma abordagem hermenêutica e crítica, reafirma-se a necessidade de compreender o professor como sujeito intérprete do currículo e mediador entre cultura digital e infância.

Defende-se que políticas de formação docente devem fortalecer a autonomia profissional, a reflexão crítica e a construção coletiva de práticas pedagógicas que respeitem a singularidade da infância.

Referências

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Computação. Brasília: MEC, 2022.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADAMER, Hans-Georg. Verdade e método. Petrópolis: Vozes, 2008.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 2017.

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS À LUZ DOS SABERES DOCENTES

Palavras-chave: formação de professores; políticas educacionais; saberes docentes; formação inicial.

Trabalho científico – Formação e Identidade dos Educadores da Educação Profissional Técnica e Tecnológica

Susana Bettú[1]

Cristiane Backes Welter[2]

Introdução

A formação inicial de professores no Brasil constitui-se como um campo fortemente regulado por políticas educacionais, materializadas em legislações, diretrizes e documentos normativos que orientam a organização dos cursos de licenciatura. Tais documentos não apenas estabelecem parâmetros institucionais, mas também produzem discursos sobre o papel do professor, os conhecimentos necessários à docência e as formas legítimas de formação profissional.

Entendemos a formação de professores como uma formação profissional tecnológica porque contribui para fortalecer a identidade docente, qualificar a prática pedagógica e responder às demandas de nossa sociedade contemporânea. Tardif (2010) aponta que a profissão docente exige competências que vão além da transmissão de conteúdos, envolvendo planejamento, mediação, avaliação e adaptação às diversas realidades escolares. Nesse contexto, compreender a formação docente implica analisar as políticas educacionais não como textos neutros, mas como construções discursivas (Ball, 2008) que expressam disputas, interesses e concepções de educação. Assim, este trabalho parte da seguinte problemática: de que modo os saberes docentes são mobilizados nas políticas de formação inicial de professores no Brasil?

Objetivo

O objetivo deste estudo é analisar como os saberes docentes são mobilizados nas principais políticas educacionais que orientam a formação inicial de professores no Brasil, considerando suas continuidades, transformações e possíveis tensões ao longo do tempo.

1 Mestre em Educação (UCS). sbettu1@ucs.br

2 Doutora em Educação (Unissinos). Professora na UCS. cbwelter@ucs.br

Referencial teórico

A análise fundamenta-se na perspectiva do Ciclo de Políticas (Ball, 2008) especialmente no contexto da produção de texto, compreendendo as políticas como práticas discursivas que produzem sentidos e orientam ações no campo educacional. Essa abordagem permite interpretar os documentos normativos como textos atravessados por disputas ideológicas e recontextualizações.

No que se refere aos saberes docentes, adota-se como base teórica as contribuições de Tardif (2010), Pimenta (2008), Nóvoa (1992), Perrenoud (2000), Gauthier et al. (2006) e Freire (1996), que compreendem a docência como uma prática complexa, sustentada por diferentes dimensões de saberes: disciplinares, pedagógicos, curriculares e experienciais.

Metodologia

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza documental, tendo como corpus legislações e diretrizes que orientam a formação inicial de professores no Brasil, dentre as quais se destacam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), as Resoluções do Conselho Nacional de Educação e a Base Nacional Comum Curricular, (Brasil, 2017). A análise dos dados foi realizada com base na Análise de Conteúdo (Bardin, 2016) a partir de categorias previamente definidas: os saberes docentes, buscando identificar como esses saberes são apresentados, valorizados e articulados nos textos legais.

Discussão

A análise evidencia uma reconfiguração progressiva da formação docente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) estabelece diretrizes gerais, enquanto normativas posteriores ampliam o nível de prescrição sobre a organização dos cursos de formação inicial.

Observa-se a permanência dos saberes disciplinares como elemento estruturante da formação (Tardif, 2010), ao mesmo tempo em que se evidencia o fortalecimento dos saberes pedagógicos (Pimenta, 2008), especialmente no que se refere às metodologias de ensino e à centralidade da aprendizagem. Os saberes experienciais também ganham destaque, sendo compreendidos como construídos na prática e na vivência profissional, conforme aponta Nóvoa (1992), ao defender a valorização da experiência docente como espaço formativo.

Nessa perspectiva, a docência pode ser compreendida como uma prática reflexiva e crítica, em consonância com Freire (1996), que enfatiza a formação de professores comprometidos com a autonomia, a reflexão e a transformação da realidade educacional. De forma complementar, Perrenoud (2000) contribui ao destacar a noção de competências

docentes, entendidas como a capacidade de mobilizar diferentes saberes em situações concretas de ensino, o que reforça a necessidade de uma formação que vá além da mera transmissão de conteúdos. Ainda nesse campo, Gauthier et al. (2006) evidenciam que o ensino se fundamenta em um conjunto de saberes profissionais específicos, que precisam ser sistematizados e legitimados no processo de formação inicial. Tal compreensão contribui para o reconhecimento da docência como profissão que exige conhecimentos próprios e não apenas domínio de conteúdo.

Paralelamente, os saberes curriculares assumem papel cada vez mais relevante, sobretudo com a consolidação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), evidenciando um movimento de maior padronização e centralização das orientações formativas.

Nesse cenário, embora as políticas analisadas se direcionem à formação docente de modo geral, é possível observar que tais orientações assumem contornos específicos quando consideradas áreas particulares do conhecimento, como a formação de professores de Língua Inglesa. Nesse campo, por exemplo, a articulação entre saberes disciplinares, pedagógicos e experienciais se torna especialmente relevante, uma vez que envolve não apenas o domínio de conteúdos linguísticos, mas também o desenvolvimento de competências comunicativas e práticas de ensino contextualizadas. Tal aspecto evidencia que, ainda que os documentos normativos busquem certa homogeneização da formação, a concretização dos saberes docentes ocorre de maneira situada, dependendo das especificidades de cada área de ensino, conforme argumenta Tardif (2010) ao compreender os saberes docentes como construídos e mobilizados em contextos concretos de prática. Ademais, cabe destacar que esse processo envolve demandas específicas, como o desenvolvimento da proficiência linguística, nem sempre explicitada de forma clara nos documentos normativos, o que evidencia possíveis lacunas entre a prescrição e a prática formativa em consonância com a compreensão de políticas como textos que são recontextualizados nos diferentes contextos de prática (Ball, 2008).

Considerações finais

A análise das políticas educacionais voltadas à formação inicial de professores no Brasil permite compreender que os saberes docentes são progressivamente incorporados e reorganizados nos textos normativos, refletindo mudanças nas concepções de docência. Entretanto, tais políticas não se configuram como diretrizes lineares ou neutras, mas como construções discursivas (Ball, 2008) que resultam de disputas e negociações no campo educacional. Nesse sentido, os saberes docentes apresentam-se como construções sociais reguladas por prescrições institucionais e por diferentes concepções de formação.

Referências

BALL, Stephen J. **The education debate**. 2. ed. Bristol: Policy Press, 2008.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum Curricular.** Brasília, 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2002**. Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Diário Oficial da União, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 1996.

GAUTHIER, Clermont *et al*. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

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

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **Didática e formação de professores:** percursos e perspectivas no Brasil e em outros contextos. São Paulo: Cortez, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 10. ed. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 2010.

TRABALHO PEDAGÓGICO E PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

Palavras-chave: Trabalho Pedagógico, Evasão e Permanência

Trabalho Científico – Formação e Identidade dos Educadores da Educação Profissional Técnica e Tecnológica

Mariele Brum Bempch[1]

Adão Caron Cambraia[2]

Resumo

O presente estudo tem como objetivo analisar o conceito de trabalho pedagógico, a partir de revisão bibliográfica e análise documental, buscando compreender em que medida sua organização, fundamentada em princípios coletivos, críticos e articulados ao trabalho como princípio educativo, pode contribuir para a permanência dos estudantes e para a redução dos índices de evasão. Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. A análise dos dados fundamenta-se na Análise Textual Discursiva. Este artigo busca evidenciar que a permanência no ensino superior não depende exclusivamente de fatores externos à instituição, mas também da forma como o processo educativo é concebido e materializado no cotidiano escolar. Nesse sentido, o trabalho pedagógico emerge como um elemento central na construção de ambientes educativos que promovam a aprendizagem significativa e o fortalecimento do vínculo dos estudantes com a formação acadêmica.

Introdução

A evasão no ensino superior, particularmente nos cursos de licenciatura ofertados no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), configura-se como um fenômeno complexo e multifacetado, que desafia as instituições não apenas no que se refere ao acesso, mas sobretudo à garantia da permanência e do êxito acadêmico dos estudantes. Nesse cenário, torna-se imprescindível avançar na compreensão dos fatores que incidem sobre as trajetórias formativas, considerando tanto as condicionantes externas quanto os elementos internos às instituições. Entre estes, destaca-se o Trabalho Pedagógico

1 Mestranda em Educação (ProfEPT). mariele.bempch@iffarroupilha.edu.br

2 Doutor em ciências da computação (UNIJUÍ). Professor e Orientador ProfEPT. adao.cambraia@iffarroupilha.edu.br

(TP), entendido como dimensão estruturante dos processos de ensino e aprendizagem e potencial indutor de vínculos mais significativos entre os sujeitos e a formação acadêmica.

Diante disso, o presente estudo tem como objetivo analisar o conceito de TP, a partir de revisão bibliográfica e análise documental, buscando compreender em que medida sua organização, fundamentada em princípios coletivos, críticos e articulados ao trabalho como princípio educativo, pode contribuir para a permanência dos estudantes e para a redução dos índices de evasão. Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, tendo como corpus de análise documentos institucionais do Instituto Federal Farroupilha, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Programa Permanência e Êxito (PPE). A análise dos dados fundamenta-se na Análise Textual Discursiva, compreendida como um processo interpretativo de construção de sentidos, que possibilita a emergência de novas compreensões acerca do fenômeno investigado.

Assim, ao articular as discussões teóricas sobre trabalho como princípio educativo e TP às políticas institucionais de permanência estudantil, este artigo busca evidenciar que a permanência no ensino superior não depende exclusivamente de fatores externos à instituição, mas também da forma como o processo educativo é concebido e materializado no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, sustenta-se que um TP sistemático, intencional, coletivo e socialmente referenciado pode constituir-se como elemento central na promoção de aprendizagens significativas, no fortalecimento do vínculo dos estudantes com o curso e, consequentemente, na mitigação dos processos de evasão.

Para cumprir o objetivo deste estudo, realizamos a análise documental e revisão bibliográfica organizando o texto em: Trabalho como princípio educativo na Rede Federal; Trabalho Pedagógico, evasão e permanência estudantil e a Evasão e permanência nos documentos do IFFar.

Trabalho como princípio educativo na Rede Federal

A educação e o trabalho constituem atividades propriamente humanas, na medida em que exigem planejamento, intencionalidade, criatividade e consciência. Nesse sentido, apenas os seres humanos são capazes de estudar e trabalhar de forma sistemática, utilizando o trabalho como meio de transformação da realidade e de si mesmos, enquanto a educação possibilita a apropriação de conhecimentos necessários a essas transformações (Saviani, 2025).

Nessa perspectiva, a relação entre educação e trabalho fundamenta-se na concepção do trabalho como princípio educativo, uma vez que este está diretamente relacionado ao processo de constituição do ser humano. Ao agir sobre a natureza para satisfazer suas necessidades, o homem produz não apenas bens materiais, mas também

conhecimentos, saberes e cultura, que são historicamente acumulados e transmitidos às novas gerações (Saviani, 2007).

Na concepção de formação humana integral, articulam-se trabalho, ciência, cultura e tecnologia como dimensões indissociáveis da vida social (Ramos, 2010). Tal perspectiva ultrapassa a lógica da formação estritamente voltada ao mercado de trabalho, buscando o desenvolvimento pleno dos sujeitos e sua inserção crítica na sociedade, visando transformá-la.

É nesse sentido que se insere a discussão sobre o trabalho pedagógico, entendido como mediação fundamental entre educação e trabalho, e como elemento central na promoção da formação humana integral.

Trabalho Pedagógico, evasão e permanência estudantil

O TP envolve métodos e técnicas através de estratégias de ensino, levando em conta as condições e os conhecimentos prévios dos alunos, aspectos sociais e afetivos. Ele engloba o planejamento do processo de ensino-aprendizagem, material didático e avaliações. Divide-se em presença do professor em sala de aula, reuniões, conselhos de classe, atendimento individual a alunos, preparação de aulas, correções de atividades, pesquisas e formação continuada. (Ferreira et al., 2021), assim, é trabalho desenvolvido pelo professor desde as formulações de políticas educacionais até a sala de aula, passando por legislações, normativas e concepções pedagógicas, buscando garantir um ensino de qualidade, adaptado às necessidades individuais dos alunos e que promova o desenvolvimento integral dos sujeitos e, com isso, pode reduzir a evasão.

Os professores possuem papel fundamental na vida de seus alunos inclusive no contexto da evasão ou permanência, pois são os protagonistas junto com os alunos na sala de aula. Quando o TP produz aulas envolventes, significativas, que conectem os conteúdos à realidade dos discentes, os mesmos se sentem motivados a permanecer na escola. Assim, o TP é o trabalho articulado entre professores e alunos, exige participação ativa de ambos, pois o conhecimento é produzido mediante relação intersubjetiva entre os envolvidos.

Evasão e permanência nos documentos do IFFar

A evasão e a retenção escolar constituem desafios recorrentes na EPT, especialmente nos Institutos Federais, que atendem públicos social e academicamente heterogêneos. Esses fenômenos são influenciados por múltiplos fatores, que envolvem dimensões individuais, sociais e institucionais, o que torna complexa a formulação de estratégias eficazes de enfrentamento (Brasil, 2013; Sousa, 2020). Nesse contexto, o trabalho pedagógico assume papel central, pois é por meio dele que se organizam as práticas educativas, as estratégias institucionais de acompanhamento e as políticas de permanência estudantil.

O Instituto Federal Farroupilha (IFFar) desenvolveu o Programa de Permanência e Êxito (PPE) no intuito de estruturar diagnóstico, intervenção e monitoramento da evasão, a partir do Acórdão nº 506/2013 do TCU que fez recomendações à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) e aos Institutos Federais no intuito de reduzir a evasão e a retenção.

O foco do PPE é promover ações que garantam a permanência e o êxito dos estudantes, buscando, dessa maneira, minimizar as situações que levam ao abandono escolar.

Dentre as ações propostas para redução da evasão o PPE destaca *oferecer monitoria e suporte aos alunos com dificuldades de aprendizagem*, nesse sentido, o TP desenvolvido para auxiliar alunos com dificuldades é fundamental para que os mesmos não desistam nos primeiros obstáculos. Esse acompanhamento individualizado e contínuo, por meio de reforço escolar, ajudam a superar as lacunas de aprendizado e minimizam o abandono.

A *Revisão curricular e análise de melhoria do curso* é outra ação proposta pelo PPE, esse trabalho alinhado ao TP, através de reuniões com seus núcleos e colegiados, fazendo um levantamento do que precisa ser melhorado, constituem um processo contínuo e estratégico para alinhar as práticas educativas às necessidades dos estudante, aumentando a qualidade do ensino e a permanência.

Outra importante ação é a de *Divulgar os auxílios da assistência estudantil,* os quais são fundamentais para promover a inclusão e reduzir as desigualdades sociais, o IFFar oferta diversos auxílios, entre eles, auxílio permanência, auxílio atleta, auxílio eventual, auxílio inclusão digital e apoio à participação em eventos (IFFar, 2016), diante disso, salientamos a importância da divulgação de tais auxílios, para que a informação realmente chegue ao público com maior vulnerabilidade social, considerando que grande parte dos estudantes da Rede Federal é oriunda da classe trabalhadora e de famílias com baixa renda.

Considerações finais

A análise evidenciou que, embora muitos fatores relacionados à evasão estejam associados a condições externas à instituição, o TP desenvolvido no interior das instituições também desempenha um papel importante nesse processo, pois a articulação ativa entre alunos e professores estrutura-se como um elemento primordial na relação pedagógica. Nesse sentido, o trabalho pedagógico emerge como um elemento central na construção de ambientes educativos que promovam a aprendizagem significativa e o fortalecimento do vínculo dos estudantes com a formação acadêmica.

Quando orientado por princípios de colaboração, diálogo e contextualização do conhecimento, o trabalho pedagógico pode contribuir para a construção de experiências

educativas mais significativas, capazes de estimular o engajamento dos estudantes e reduzir os índices de evasão.

Referências bibliográficas:

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Portaria SETEC/MEC nº 39/2013, de 22 de novembro de 2013. **Institui Grupo de Trabalho sobre evasão, retenção e conclusão**. Brasília, DF: 22 de novembro de 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal Farroupilha. **Assistência Estudantil**. Santa Maria, 2016. Disponível: <https://www.iffarroupilha.edu.br/assist%C3%AAncia-estudantil/apresentacao-ae#manuais>

FERREIRA, Liliane Soares et al. **Trabalho pedagógico na educação profissional e tecnológica em diferentes contextos: desafios e reflexões.** Curitiba, CRV, 2021. 322p.

RAMOS, Marise. In: Moll, Jaqueline. Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Educação, Pedagogia Histórico-Crítica e BNCC. **Expressão Popular**. 1. ed. São Paulo. 2025

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 12, n. 34, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>

SOUSA Maria da Graça do Nascimento de **Evasão ou Permanência na educação Profissional Tecnológica? Um Estudo de Caso no IFSul-Rio-Grandense - Campus Santana do Livramento.** Dissertação (Mestrado)- Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **2020** Disponível em: <https://repositorio.ifrs.edu.br/handle/123456789/188>.

A FORMAÇÃO INICIAL DA(O) PEDAGOGA(O) PARA ATUAÇÃO EM ESPAÇOS EDUCATIVOS NÃO ESCOLARES: UM OLHAR PARA AS POSSIBILIDADES FORMATIVAS

FORMACIÓN INICIAL DE PEDAGOGOS PARA EL TRABAJO EN ESPACIOS EDUCATIVOS NO ESCOLARES: UNA MIRADA A LAS POSIBILIDADES DE CAPACITACIÓN

Palavras-chave: formação de professoras(es); educação não escolar; pedagogas(os)

Palabras clave: formación docente; educación no escolar; pedagogos

Categoria (Trabalho Científico) – Simpósio Temático (Formação e Identidade dos Educadores da Educação Profissional Técnica e Tecnológica)

Paola Cardoso Purin[1]

Camila Vessozi da Silva[2]

Introdução:

O presente trabalho tem como ponto de partida os diálogos e trocas coletivas oriundos de um projeto de pesquisa de pós-doutorado, em desenvolvimento, realizado junto à Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com o apoio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS).

Na busca pela promoção de uma educação de qualidade em diferentes espaços educativos não escolares - considerando a atuação profissional das(os) pedagogas(os) como elemento central nesse processo -, propomo-nos a analisar as contradições presentes na totalidade dos elementos que perpassam a formação inicial de professoras(es) no curso de Licenciatura em Pedagogia, nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas - Universidades e Institutos Federais -, enquanto fenômeno social.

Nesse sentido, adentrar o espaço das IES públicas torna-se fundamental, visto que essas instituições são atravessadas por um compromisso social e político que lhes confere especificidades no modo como a formação docente vem se efetivando. As Universidades constituem-se como espaços institucionais consolidados de aprendizagens diversificadas, vivência democrática e formação crítica, articulando o tripé ensino, pesquisa e extensão. Por sua vez, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia desempenham papel

1 Pós-Doutoranda em Educação/UFRGS. Pedagoga/IFRS. Porto Alegre/Osório, RS, Brasil. paola.purin@osorio.ifrs.edu.br

2 Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT (IFRS - Campus Porto Alegre). camila.vessozi@osorio.ifrs.edu.br

igualmente relevante na formação de professores, considerando que, no mínimo, 20% das vagas ofertadas pela Rede Federal devem ser destinadas aos cursos de licenciatura (ESCOTT, 2024). Tal diretriz evidencia o caráter estratégico dessas instituições, cuja proposta formativa se vincula aos princípios da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Diante desse cenário, marcado por especificidades institucionais e por diferentes diretrizes formativas, emergem tensões e contradições no processo de formação docente, especialmente no que se refere à preparação para atuação em espaços não escolares.

Assim, delimita-se como problema de pesquisa: que contradições fundamentais são geradas na formação de professoras(es) do curso de Pedagogia nas Instituições Públicas de Ensino Superior, considerando as propostas formativas vigentes, para a atuação de pedagogas(os) em espaços não escolares?

A partir desta problemática, elegeu-se como objetivo geral analisar os limites e possibilidades do(s) modelo(s) de formação docente proposto(s) para a Licenciatura em Pedagogia no espaço das Instituições Públicas de Ensino Superior, tendo como ênfase compreender de que forma(as) o curso, em sua proposta pedagógica, promove a habilitação de pedagogas(os) para a atuação em espaços educativos não escolares.

Os objetivos específicos intencionam: a) Analisar sob que condições estruturantes se desenvolve a formação de professores no Curso de Pedagogia; b) Conhecer e analisar a proposta formativa da Licenciatura em Pedagogia instituída por meio do Projeto Pedagógico de Curso (PPC); c) Analisar as estratégias de formação e capacitação propostas no que se refere à atuação docente em espaços não escolares; d) Explicitar as contradições que mediam a formação de professores do Curso de Pedagogia na totalidade de seus processos educativos.

Diante das inquietações que provocaram o desenvolvimento deste estudo e deram forma aos objetivos propostos, compreende-se que o tecer e o delinear das bases que vem conduzindo esta pesquisa tem em seus referenciais o alicerçe teórico-filosófico que baliza a análise crítica e possibilita que o processo criativo se desenvolva. Nesse sentido, reitera-se que o referencial freireano, assim como o referencial que corresponde à teoria histórico-dialética do pensamento crítico, constituem-se enquanto fundamentos prioritários. Assim, nesse percurso, o desenvolvimento do trabalho foi se constituindo no diálogo com as (os) autoras(es) a seguir: Freire (2005), Mészáros (2005), Frigotto (2001), Libâneo (2007), Triviños (1987), Evangelista e Triches (2008), Tavares (2010), Souza (2022), Paulo e Pescador (2020), Escott (2024), entre outras(os).

Quanto à metodologia da pesquisa, definiu-se pela realização de uma pesquisa de abordagem qualitativa - à luz de Triviños (1987) -, com caráter descritivo, dada a possibilidade de investigação. Quanto aos procedimentos, optou-se por realizar uma

aproximação da realidade a ser investigada por meio da pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental.

Destaca-se que este estudo inscreve-se sob orientação do método materialista histórico-dialético, visto que, como aponta Frigotto (2001), a dialética constitui-se como um método de análise epistemologicamente radical. Busca atingir a organização, desenvolvimento e transformação dos fatos e problemas histórico-sociais, interpelando o sujeito pesquisador.

No que se refere aos procedimentos e técnicas que orientam e definem as práticas a serem efetivadas neste estudo, destaca-se que, na pesquisa bibliográfica, tem-se realizado o levantamento de teses e dissertações e o mapeamento de produções acadêmicas; e, na pesquisa documental, vem sendo acessados documentos oficiais acerca da formação de professoras(es) - em sua realidade particular e geral - e dados estatíscos públicos.

Principais dados e discussão:

Ainda que em desenvolvimento, esse percurso investigativo tem fornecido importantes subsídios para compreender de que modo as produções acadêmicas abordam e aprofundam as questões que atravessam a formação docente para a educação não escolar.

Por meio do acesso às referências inicialmente analisadas, entende-se que a formação de professoras(es), no curso de Pedagogia, não versa apenas sobre acessar conhecimentos que possibilitem a inserção profissional juntamente a contextos, ambientes e organizações para atuação em espaços não escolares. Compreende-se, também, que este processo formativo está correlacionado ao aprofundamento necessário no e para o desenvolvimento de uma epistemologia da educação não escolar, como forma de participar e contribuir, coletivamente, com a fundamentação e legitimação desta. Para além disso, considera-se, ainda, ser fundamental aprofundar o conhecimento acadêmico em relação à realidade concreta dos espaços em que a educação não escolar é ofertada, por meio de quem é viabilizada e sobre que sujeitos sociais a vivenciam.

A interlocução com os dados obtidos, ainda que de forma parcial, permitiu compreender algumas dimensões que se destacam como estruturantes da educação não escolar, as quais atravessam e tensionam a própria compreensão da formação docente para esse campo.

São cinco os elementos que emergiram com maior nitidez nesse processo: a) a experiência profissional, compreendida como eixo formativo e de reconfiguração constante do saber docente; b) os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), enquanto expressões institucionais de concepções de formação; c) o currículo; d) a variedade de concepções sobre a educação não escolar, o que evidencia o quanto esse campo ainda é

marcado por uma diversidade teórica; e e) as políticas públicas, que incidem diretamente sobre os modos de organizar e ofertar a formação docente.

A identificação dessas dimensões tem sido fundamental para aprofundar a compreensão sobre os contornos que a educação não escolar vem assumindo no âmbito da formação de pedagogas(os), revelando um campo em movimento, repleto de possibilidades e desafios.

Considerações finais:

Os caminhos trilhados até o presente momento têm possibilitado significativos avanços no que refere-se à compreensão analítica do objeto em estudo, sobretudo no que tange à complexidade dos modelos formativos de pedagogas(os) e suas implicações para atuação em espaços educativos não escolares.

Dessa forma, compreende-se que os resultados parciais da investigação não apenas reforçam a pertinência do estudo no cenário atual. Os mesmos também apresentam potencial para contribuir com o debate teórico-metodológico que perpassa a análise da realidade concreta na qual este fenômeno histórico se movimenta. Ainda, entende-se que as interlocuções estabelecidas, juntamente a outras investigações em andamento, poderão contribuir para consolidar a unidade dos múltiplos movimentos sociais materializados em estudos, lutas, experiências etc., indo ao encontro do compromisso social de promover à classe trabalhadora, por meio da formação docente, uma educação humanizadora, crítica e emancipadora, nos diferentes espaços educativos.

Referências:

ESCOTT, Clarice Monteiro. Formação de professores para e na EPT: reflexões a partir das bases conceituais do PROFEPT e da RFEPCT. In: NEVES, Bruno Miranda (et all) (Org.). **Formação de professores para a educação profissional**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <https://ifht.uerj.br/mod/page/view.php?id=1028>

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia: docência, gestão e pesquisa. **VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPEDSUL**, Itajaí, UNIVALI, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2007.

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

PAULO, Fernanda dos Santos Educação; PESCADOR, Vanessa Salete. Educação não escolar: concepções. **SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO (SENPE)**. Chapecó: Anais, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), 2020.

SOUZA, Mariana Aparecida Serejo de. **Contribuições da atuação profissional de pedagogos em contextos não escolares para o currículo do curso de Pedagogia.** 2022. 275 f., il. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

TAVARES, Andrezza Maria Batista do Nascimento. **O pedagogo como agente de transformação social para além dos muros escolares**. 2010. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

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

PARA ALÉM DA SALA DE AULA: O TRABALHO PEDAGÓGICO DOS TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

MÁS ALLÁ DEL AULA: LA LABOR PEDAGÓGICA DE LOS TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS EN LA EDUCACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Inter-relação Trabalho-Educação; Institutos Federais.

Palabras-clave: Educación vocacional y tecnológica; Interrelación entre trabajo y educación; Institutos federales.

Categoria Trabalho Científico – Simpósio Temático Formação e Identidade dos Educadores da Educação Profissional Técnica e Tecnológica.

Ruti Angela B. Oliveira[1]

Ana Paula da S. Ribeiro[2]

Mariglei Severo Maraschin[3]

Maurício Ramos Lutz[4]

1. Tema, problema e objeto

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) brasileira constitui campo fértil para investigações que problematizam as múltiplas dimensões do trabalho educativo. Neste cenário, evidencia-se uma temática pouco abordada nas pesquisas educacionais: o trabalho pedagógico desenvolvido pelos Técnicos Administrativos em Educação (TAEs). Os TAEs são servidores públicos federais integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE), instituído pela Lei nº 11.091/2005, que exercem atividades diversificadas em níveis fundamental, médio e superior. Tradicionalmente percebidos como mero suporte operacional, esses profissionais transcendem essa função restritiva, integrando-se de forma essencial ao processo educativo e contribuindo para a efetivação do projeto pedagógico das instituições.

1 Doutoranda em Educação (UFSM). TAE no IFSul. oliveira.ruti@acad.ufsm.br

2 Doutoranda em Educação (UFSM). Pedagoga no IFFar. ana-paula.ribeiro@acad.ufsm.br

3 Doutora em educação. Professora no CTI/UFSM. mariglei.maraschin@ufsm.br

4 Pós Doutor em Ensino de Ciências e Matemática. Professor no IFFar. mauricio.lutz@iffarroupilha.edu.br

Neste sentido, o problema de pesquisa investiga: como se manifesta a inter-relação entre trabalho e educação no trabalho pedagógico desenvolvido pelos TAEs dos Institutos Federais do Rio Grande do Sul? A questão emerge da constatação de que, embora a legislação reconheça o caráter educativo de todas as atividades escolares, persistem visões fragmentadas que separam rigidamente docentes de técnicos, desconsiderando a concepção ampliada de educação que fundamenta a EPT. O objeto compreende o trabalho pedagógico dos TAEs nos três Institutos Federais do Rio Grande do Sul, analisado sob a ótica da inter-relação trabalho-educação e das percepções dos próprios sujeitos sobre sua contribuição ao processo formativo.

2. Objetivos

O objetivo geral da pesquisa foi de compreender a inter-relação entre trabalho e educação, considerando a sua imbricação no trabalho pedagógico dos TAEs dos Institutos Federais do Rio Grande do Sul. Os objetivos secundários foram: 1) caracterizar o perfil socioprofissional e formativo dos TAEs nos três Institutos Federais (IFs) do RS a partir dos dados da Plataforma Nilo Peçanha (PNP/2024); 2) analisar as percepções dos TAEs sobre suas contribuições para o trabalho pedagógico institucional; 3) identificar as categorias de sentido que emergem das falas dos sujeitos acerca de sua inserção no processo educativo; 4) discutir as implicações da qualificação continuada para o reconhecimento do caráter pedagógico do trabalho técnico-administrativo.

3. Referencial teórico

O estudo fundamenta-se na tradição histórico-crítica, que problematiza a inter-relação constitutiva entre trabalho e educação. Saviani (2007) destaca que ambos são atividades especificamente humanas, sendo o trabalho momento fundante da existência social, enquanto Machado (2005, p. 129) argumenta que "[...] o Trabalho ao ir ao encontro da Educação já traz Educação dentro dele e vice-versa [...]". Ferreira (2024) define o trabalho pedagógico como ação consciente e intencional, fruto de projeto pedagógico próprio, pressupondo compromisso com a formação integral. Frigotto (2008) e Frigotto e Ciavatta (2012) destacam que, na EPT, o trabalho como princípio educativo tem dupla dimensão: sob o capital, forma mão de obra disciplinada; sob os trabalhadores, promove compreensão crítica dos processos técnico-científicos. Paro (2015) argumenta que a função educativa escolar depende de toda a estrutura da escola, enquanto Pacheco (2011) sustenta que todos os funcionários de uma escola são trabalhadores em educação ao interagirem com os educandos. Mapa e Oliveira (2024) reforçam que os conteúdos de sala não abarcam toda a experiência social dos estudantes, sendo nos espaços extraclasse mediados por diferentes atores, incluindo TAEs, que emergem potencialidades formativas.

4. Procedimentos metodológicos

A pesquisa assumiu abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, documental e empírica. A triangulação de dados combina análise documental dos dados da PNP/2024, referentes ao quantitativo, níveis de classificação de cargo e titulação dos TAEs nos três IFs do RS. A pesquisa empírica compreende aplicação de questionário elaborado no *Google Forms*, contendo questões fechadas e abertas, enviado via *WhatsApp* para onze servidores, obtendo-se nove respondentes. A amostragem foi intencional, priorizando TAEs de diferentes setores: Ensino, Administração, Extensão e Produção. As respostas abertas foram submetidas à Análise de Conteúdo (AC) conforme Bardin (2020), percorrendo as fases de pré-análise, exploração do material, e tratamento e interpretação dos resultados.

5. Principais dados e discussões

O Quadro 1 sistematiza os principais resultados encontrados, caracterizando o perfil dos TAES nos IFs do RS. Apesar do predomínio de cargos de nível D, observa-se um corpo de TAEs altamente qualificado, evidenciando compromisso com a formação continuada; sua atuação junto às Direções de Ensino reforça sua inserção ativa no trabalho pedagógico institucional.

Quadro 1 - Síntese do Perfil dos TAEs nos IFs do RS (PNP 2024 e Dados da Pesquisa)

Categoria	Descrição dos Resultados
Quantitativo	2.442 servidores, com maior concentração no IFRS, seguido por IFSul e IFFar.
Classificação Funcional	Concentração majoritária nos Níveis D e C[5].
Perfil acadêmico	Escolaridade acima da exigência do cargo[6]: maioria com Especialização, seguida de Mestrado. O nível de Doutorado aproxima-se de 10% em cada instituição.
Tempo de Exercício	Maioria possui mais de 10 anos, indicando estabilidade e experiência institucional.
Inserção na Instituição	Trabalho diversificado com foco na Direção de Ensino, além de Administração, Extensão e Produção.
Experiência em Gestão	Baixa ocupação nos cargos de direção (CD), mas quase a totalidade (8 de 9) já exerceu Funções Gratificadas (FG).

Fonte: elaborado pelos autores (2026).

A partir dos resultados da AC, foram constituídas quatro categorias analíticas. Dentre elas, a **Contribuição direta para o trabalho pedagógico** abrange a maioria das respostas, evidenciando que os servidores reconhecem sua participação efetiva no

5 Cargos que exigem nível médio/técnico ou básico.

6 Embora haja uma cultura institucional de formação continuada entre os servidores, a ausência de reconhecimento formal das qualificações adquiridas revela uma contradição que limita o potencial educativo e inovador de seu trabalho.

contexto educacional. Tal compreensão, em consonância com a perspectiva de Pacheco (2011), reconhece que todos os trabalhadores da escola se constituem como educadores, evidenciando uma concepção ampliada de trabalho pedagógico.

A **Contribuição indireta ou estruturante** agrupa servidores que compreendem seu trabalho como suporte às condições materiais e administrativas, convergindo com a reflexão de Paro (2018), ao evidenciar a interdependência entre as dimensões pedagógica e administrativa, entendidas como práticas complementares. A **Contribuição produtiva/ pedagógica via laboratórios e Laboratórios de Ensino, Pesquisa, Extensão e Produção (LEPEPs)**, reúne respostas que associam o trabalho técnico à produção de materiais didáticos e à manutenção de equipamentos. Essa compreensão dialoga com a análise de Mapa e Oliveira (2024), que destacam os espaços extraclasse como essenciais para ampliar as experiências formativas.

Por fim, a **Pouca ou nenhuma contribuição percebida**, evidencia uma compreensão ingênua do sentido do trabalho pedagógico por parte de um dos participantes, indicando distanciamento entre seu trabalho e a dimensão pedagógica. Essa percepção pode ser interpretada à luz da distinção proposta por Maraschin (2020) entre trabalho pedagógico ingênuo, caracterizado pela execução de tarefas sem problematização das finalidades educativas, e trabalho pedagógico crítico, que pressupõe uma postura reflexiva, consciente e orientada à transformação da realidade, reconhecendo seu papel no processo educativo.

6. Considerações finais

O estudo comprovou que o contingente expressivo de TAEs dos IFs no RS possuem elevada titulação em pós-graduação. As análises permitiram uma compreensão ampliada de trabalho pedagógico, em que a maioria destes trabalhadores reconhece sua contribuição direta ou indireta, percebendo demais setores como espaços formativos. A ideia de que “todos os trabalhadores da escola são educadores” aparece como referência central. Entretanto, observou-se tensão entre qualificação e reconhecimento institucional. Assim, o trabalho dos TAEs supera o caráter técnico ao articular educação e trabalho, assumindo uma dimensão formativa. Como educadores, tornam-se essenciais para a consolidação de uma EPT integral e emancipatória.

Referências bibliográficas

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2020.

FERREIRA, Liliana. Trabalho Pedagógico. In: ANDRIGHETTO, Marcos J.; CASTAMAN, Ana Sara; FERREIRA, Liliana; SIQUEIRA, Silvia de (Org.). **Glossário sobre Trabalho Pedagógico na Educação Profissional e Tecnológica**. Curitiba: CRV, 2024. p. 17-445.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho. In: PEREIRA, Isabel Brasil. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 17-478.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Trabalho como princípio educativo**. In: CALDART, Roseli Salete. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: EPSJV, Expressão Popular, 2012. p. 3-777.

MACHADO, Lucília. Trabalho-Educação como objeto de Investigação. **Trabalho & Educação**, v. 14, n. 2, p. 127-136, jul./dez. 2005.

MAPA, Giselle Freitas; OLIVEIRA, Adilson Ribeiro de. Os Técnico-Administrativos em Educação (TAE) e sua participação como educadores na perspectiva da formação integral no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 5, p. 2968-2982, 2024.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Institutos Federais: Uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, São Paulo: Moderna, 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor Escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

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

A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DA APRENDIZAGEM PROFISSIONAL (PROGRAMA JOVEM APRENDIZ) EM APROXIMAÇÃO ÀS BASES CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

LA FORMACIÓN DE EDUCADORES DEL APRENDIZAJE PROFESIONAL (PROGRAMA JOVEN APRENDIZ) EN APROXIMACIÓN A LAS BASES CONCEPTUALES DE LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Formação Humana Integral. Formação de Educadores. Programa Jovem Aprendiz.

Palabras-clave: Educación Profesional y Tecnológica. Formación Humana Integral. Formación de Educadores. Programa Joven Aprendiz.

Categoria: Trabalho Científico – Simpósio Temático: Formação e Identidade de Educadores em Educação Profissional, Técnica e Tecnológica

Valéria Regina da Silva Neutzling[1]

Andréia Modrzejewski Zucolotto[2]

Este trabalho apresenta os resultados da pesquisa desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, *Campus* Porto Alegre. A investigação emergiu das vivências e inquietações da primeira autora, atuante na Aprendizagem Profissional (Programa Jovem Aprendiz) - indicada como AP/PJA - a qual é uma política pública de formação profissional para adolescentes e jovens com idade entre 14 e 24 anos, sem limite de idade para pessoas com deficiência, vinculado a um contrato especial de trabalho, no Brasil. Está fundamentada no Artigo 7º da Constituição Federal de 1988, que proíbe o trabalho para menores de 16 anos, salvo na condição de aprendiz, a partir dos 14 anos. É disciplinada pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e pela Lei nº 10.097/2000. Segundo definição do Artigo 62 do ECA, a "aprendizagem [é] a formação técnico-profissional ministrada segundo as diretrizes e bases da legislação de educação em vigor" (Brasil, 1990, Art. 62). Recentemente, alterações na legislação da AP/PJA coincidiram com alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 14.945/24) que permitiram considerá-la como carga horária para "cumprimento das exigências curriculares do ensino médio

1 Mestra em Educação Profissional e Tecnológica. Educadora Social do Curso de Formação Socioprofissional do Projeto Pescar Comunidade Jurídico-Trabalhista. valerianeutzling@gmail.com.

2 Doutora em Educação. Professora do IFRS. andreia.zucolotto@poa.ifrs.edu.br.

em regime de tempo integral" (Brasil, 2024, Art. 46), podendo também ser ofertada na modalidade à distância, conforme Portaria MTE nº 3.872/23, causando preocupação, pois se pretendia a superação da dualidade da educação.

Embora a AP/PJA trate da formação de jovens para o mundo do trabalho, está vinculada ao Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e distanciada das bases conceituais da EPT, justamente o que fundamenta a atuação docente no sentido da promoção da formação humana integral do estudante. Dessa forma, o estudo teve o objetivo de contribuir com a formação continuada dos educadores que atuam na AP(PJA), a fim de qualificar suas práticas, em diferentes espaços, visando suas aproximações aos princípios basilares da EPT especialmente sobre o trabalho como princípio educativo e a superação da dualidade histórica, na perspectiva da formação humana integral e da concepção da proteção integral de jovens e adolescentes. A investigação se desdobrou em seis objetivos específicos: (i) identificar aproximações e/ou contradições entre a EPT e a AP(PJA), particularmente quanto à formação de educadores e a formação humana integral, por meio da revisão de literatura acadêmica; (ii) identificar o perfil dos educadores que atuam na AP(PJA) em Porto Alegre; (iii) mapear os princípios pedagógicos que norteiam as práticas educativas dos participantes da pesquisa; (iv) investigar a concepção dos participantes da pesquisa quanto à Lei de Aprendizagem enquanto garantia de direitos do jovem e adolescente; (v) analisar os princípios pedagógicos dos educadores, à luz das contradições e das aproximações entre a EPT e a AP(PJA) e; (vi) elaborar, aplicar e avaliar um curso de formação continuada para educadores atuantes na AP(PJA), que contribua para qualificar suas práticas, buscando aproximações aos princípios basilares da EPT.

A fundamentação teórica apoiou-se nos autores clássicos que discutem a EPT, como Ciavatta (2005), Escott; Moraes (2012), Frigotto (2001), Kuenzer (2007), Machado (2019), Moura (2007), Ramos (2014) e Saviani (2007), que debatem sobre os reflexos da dualidade estrutural para a educação e o trabalho, ao longo da história. Os embates políticos em torno da formação de professores no Brasil fundamentam-se em publicações legais e em Tunes; Barreiro (2023), Machado (2019) e Saviani (2009), possibilitando entender sua historicidade.

Procedimentos metodológicos:

A abordagem metodológica da pesquisa foi qualitativa, exploratória e de natureza aplicada, envolvendo a revisão da literatura acadêmica e a pesquisa de campo. Teve como instrumento de coleta de dados entrevistas semi-estruturadas aplicadas a nove educadores da AP/PJA, atuantes em diferentes instituições em Porto Alegre e questionários aplicados na avaliação do Produto Educacional (PE). A análise dos resultados foi realizada com base na Análise Textual Discursiva (ATD). A partir dos resultados obtidos foi elaborado um Produto Educacional na forma de minicurso de extensão, intitulado "A formação humana integral, o trabalho como princípio educativo e a dualidade histórica em diálogo com a

aprendizagem profissional", ofertado como Ação de Extensão no IFRS - *Campus* Porto Alegre. Após a aplicação da avaliação do minicurso, a proposta foi aprimorada, resultando na elaboração de um Roteiro de Oficinas com o conteúdo da referida ação de Extensão.

Principais resultados e discussões:

Os resultados da revisão da literatura acadêmica, realizada a partir dos repositórios Observatório ProfEPT, Portal de Periódicos da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, apontaram que o distanciamento conceitual entre a EPT e a AP/PJA quanto à formação humana integral não estava claro entre as publicações analisadas. Identificou-se ainda certa dificuldade na classificação da AP/PJA, sendo considerada como formação profissional; política de emprego e renda; educação não formal; educação popular; direito social ao trabalho e educação profissional por diferentes autores. Demarcou-se uma lacuna na legislação da AP/PJA quanto à formação de educadores, cuja responsabilidade é atribuída às entidades formadoras.

A partir da ATD dos textos transcritos das entrevistas, emergiram três categorias analíticas: "o funcionamento da AP/PJA e sua relação com a assistência social"; "a identidade profissional do educador da AP/PJA e a demanda por formação inicial e continuada" e "a relação da AP/PJA com a EPT e as disputas políticas envolvidas". Assim, foi possível compreender que a AP/PJA é percebida como um espaço de formação para o trabalho, com forte relação com a assistência social. Os educadores a compreendem como um instrumento de proteção ao adolescente e ao jovem, diante das violências a que eles estão submetidos, mas observam suas limitações.

Quanto à identidade profissional, a maioria dos educadores se reconhecia como educador social e possuía formação inicial em licenciatura, dado que contrasta com resultados de pesquisas anteriores. Evidenciou-se que se identificavam com as juventudes e com a prática docente. Sua motivação transcendia a racionalidade técnica de formação para o trabalho e estavam comprometidos em auxiliar os jovens aprendizes a acessarem seus direitos e se desenvolverem. Sua prática docente fundamentava-se na legislação da AP/PJA e era inspirada na pedagogia Freireana, com ênfase para a dialogicidade e na consciência de mundo, partindo da realidade concreta do educando. Embora percebessem uma disputa quanto a uma formação humana em contrapartida a uma formação tecnicista, desconheciam as bases conceituais da EPT e o histórico de criação da AP/PJA anterior à publicação da Lei 10.097/2000.

Por fim, os educadores manifestaram grande demanda por formação inicial e continuada, o que coincidiu com os resultados encontrados na revisão da literatura acadêmica e motivaram a elaboração e oferta do Minicurso de Extensão, referido anteriormente. A participação e o PE foram avaliados positivamente pelos participantes.

Considerações finais.

Compreende-se a existência de tensões quanto a projetos distintos de educação profissional para os jovens e adolescentes, o que torna urgente a formação de educadores da AP/PJA como um espaço onde se dialogue sobre as disputas que permeiam o campo da educação e do trabalho no sistema capitalista, em defesa da formação humana integral para todos e da superação da dualidade da educação. Entende-se relevante que pesquisas futuras aprofundem a investigação sobre a oferta da AP/PJA, nas modalidades à distância e híbrida, especialmente quando considerada como itinerário formativo do ensino médio, uma vez que tais práticas contrariam caráter protetivo da AP/PJA e se opõe à proposta de formação humana integral, princípio fundamental da EPT. Ademais, identificou-se a necessidade de políticas públicas que tratem da formação de educadores da AP/PJA de forma ampla e não limitada ao escopo das instituições formadoras.

Referências bibliográficas:

BRASIL. **Decreto nº 5.452, de 1 de Maio de 1943**. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. RJ: Presidência da República, 1943. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm>

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <Constituição >.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>.

BRASIL. **Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000**. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 20 dez. 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10097.htm>.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Portaria MTE nº 3.872, de 21 de dezembro de 2023**. Dispõe sobre a aprendizagem profissional, o Cadastro Nacional de Aprendizagem Profissional e o Catálogo Nacional da Aprendizagem Profissional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 22 dez. 2023. Disponível em: <PORTARIA MTE Nº 3.872, DE 21 DE DEZEMBRO DE 2023 - PORTARIA MTE Nº 3.872, DE 21 DE DEZEMBRO DE 2023 - DOU - Imprensa Nacional >.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e outras leis correlatas. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 31 jul. 2024. Disponível em: <L14945>.

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:** concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

ESCOTT, Clarice; 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. Anais [...]. p. 1492-1508. Disponível em: <Microsoft Word - 2.51.doc>.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463>.

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.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação docente para a educação profissional: limites e possibilidades de institucionalização. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 26, n. 4, p. 200-216, out./dez. 2019. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13061>.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal, v. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: <EDUCAÇÃO BÁSICA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DUALIDADE HISTÓRICA E PERSPECTIVAS DE INTEGRAÇÃO | HOLOS>.

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

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012&lng=pt&nrm=iso>.

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

TUNES, Elisiane Oliveira de; BARREIRO, Cristhianny Bento. O ir e vir da legislação educacional brasileira no curso da história da formação de professores da educação profissional e tecnológica. **História em Revista**, Pelotas, v. 28, n. 2, p. 56-79, jul. 2023. Disponível em: <3.-Tunes-e-Barreiro.pdf>.

ANÁLISE DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO IFG - O(A) PROFESSOR(A) FORMADOR(A) DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

ANÁLISIS DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL DOCENTE EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN EL IFG: EL PROFESOR FORMADOR DE LA LICENCIATURA EN MATEMÁTICAS

Palavras-chave: Professor formador, Licenciatura em Matemática, Identidade profissional docente.

Palabras-clave: Profesor formador, Licenciatura en Matemáticas, Identidad profesional docente.

Categoria – Trabalho Científico - Formação e Identidade dos Educadores da Educação Profissional Técnica e Tecnológica

Cleberson Pereira Arruda[1]

Vinicius Oliveira Sampaio[2]

INTRODUÇÃO

A docência universitária no Brasil tem se tornado foco de várias pesquisas e estudos sobre o trabalho do professor do ensino superior. As investigações apresentam aspectos da docência que envolvem a formação adequada, os saberes, as práticas, as experiências, dentre outros. Embora haja uma extensa gama de estudos relacionados a esse tema, poucos trabalhos investigativos procuraram elucidar como esse professor chegou ao ensino superior e como ele desenvolveu sua identidade e seus saberes na docência universitária, sobretudo, nos cursos superiores que formam professores – as licenciaturas (ARRUDA, 2018).

Além disso, pouco se tem discutido acerca do professor formador dos cursos de licenciatura, sobretudo, em relação aos saberes docentes que envolvem o seu trabalho no processo formativo inicial de professores para a educação básica. Consoante a isso, entendemos o professor formador nas palavras de Arruda (2018), como "todo e qualquer professor que atua em cursos de formação inicial de professores para a educação básica, independentemente de sua área de ocupação, quer seja em disciplinas comuns, específicas, didático-pedagógicas ou complementares" (p. 65).

1 Doutor em Ensino de Ciências e Educação Matemática (UEL). Professor do IFG. cleberson.arruda@ifg.edu.br

2 Concluinte do Curso de Licenciatura em Pedagogia. IFG. viniciussampaioo2804@gmail.com

Neste sentido, o professor formador é o docente de disciplinas, não apenas das que envolvem a prática, como os Estágios Supervisionados, as Metodologias de Ensino, as Didáticas e as Práticas Pedagógicas, mas também das disciplinas específicas. Mizukami (2005), por exemplo, considera que o professor formador está envolvido com o processo formativo de novos professores, tanto os das disciplinas Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado quanto os das disciplinas pedagógicas em geral, ou os das disciplinas específicas de diferentes áreas do conhecimento.

Tomando por referência o professor da licenciatura em Matemática, o objetivo deste artigo, ancorado na pesquisa qualitativa, tendo por técnicas investigativas, a entrevista e a análise de conteúdo, além da revisão bibliográfica e documental, busca mostrar as concepções de cinco professores formadores do curso de licenciatura em Matemática, acerca dos saberes docentes que estão imbricados na sua docência no processo formativo inicial de professores para a educação básica.

METODOLOGIA

Por ser um recorte de uma investigação desenvolvida no curso de doutorado do autor, este artigo tem por metodologia a pesquisa qualitativa mediada pela revisão bibliográfica tanto do aporte teórico, quanto das análises e discussões dos resultados.

A pesquisa doutoral foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG – câmpus Goiânia, tendo por *lócus* o curso de licenciatura em Matemática. Os participantes da pesquisa foram cinco professores formadores do curso, escolhidos a partir de quatro critérios: ligados à Educação Matemática; concursados e efetivados nos seus cargos; graduação no curso de licenciatura Matemática; docência no curso, tanto em disciplinas específicas, ou seja, ligadas à Matemática, quanto em disciplinas da formação pedagógica, voltadas especificamente para a Pedagogia.

A investigação doutoral realizou um estudo de abordagem qualitativa, utilizando como técnicas de pesquisa, além da revisão bibliográfica e documental, entrevistas (semiestruturadas) e análise de conteúdo.

REFERENCIAL TEÓRICO

No que tange aos saberes docentes, este texto tem por referência as considerações de Cunha (2006), Nunes (2001), Pimenta (2014) e Tardif (2007) sobre a formação inicial de professores, visto que as reflexões desses estudiosos dialogam com a proposta de investigação a respeito dos saberes da docência.

Sobre essa questão, Cunha (2006) reitera que “a profissão docente provavelmente seja a que maior presença tenha dos saberes pré-profissionais”, pois “ao iniciar estudos que profissionalizam o futuro professor, os sujeitos trazem as marcas de uma convivência cultural com a docência de aproximadamente 11 ou 12 anos, tempo de seu percurso

escolar (p. 354)". Esse percurso envolve "o período que aprenderam, pela convivência, os modos de ser docente, incluindo valores, representações sociais e estereótipos" (idem).

Nunes (2001) destaca a complexidade não só da prática do professor, mas da sua identidade profissional e, consequentemente, da produção de seus saberes.

Para Tardif (2007), os professores possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. O professor, dadas às circunstâncias e contextos *de* e *para* o seu exercício profissional, interage constantemente com os partícipes da esfera educacional, especialmente no processo de ensino e de aprendizagem.

Já Pimenta (2014) destaca, no contexto da formação de professores, a identidade e os saberes da docência como elementos importantes nesse processo formativo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para Tardif (2007), o saber, especialmente o do professor, envolve uma dimensão concreta de sua identidade e advém de vários contextos, situações de vida, da sua formação e do seu desenvolvimento profissional.

Neste contexto, Arruda (2018) destaca que em sua pesquisa, a partir dos diálogos estabelecidos com os participantes, outras informações foram sendo acolhidas, tendo em vista, segundo o autor, o posicionamento de cada participante sobre suas concepções teóricas, concepções de educação e, sobretudo, a concepção de formação de professores de Matemática para a educação básica (ARRUDA, 2018).

Na etapa investigativa, Arruda (2018) destacou os elementos interpretativos dos participantes, acerca dos saberes necessários para que professores formadores possam atuar no curso de licenciatura em Matemática. Consoante ao observado, os participantes destacaram os saberes científicos da área de Matemática e os pedagógicos como necessários para a atuação do professor formador no curso de licenciatura em Matemática (ARRUDA, 2018).

A formação inicial de professores em áreas específicas do conhecimento, o caso da Matemática, por exemplo, deve partir de sua base, ou seja, da aprendizagem e da sistematização do conhecimento específico para que o licenciando possa ter condições de ensinar os conteúdos apropriados para a educação básica. Nesse processo de formação, é necessário considerar também o conhecimento pedagógico, indispensável ao ensino e à aprendizagem (ARRUDA, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os resultados da pesquisa de Arruda (2018), acerca das tipologias de saberes que envolvem a docência, os professores formadores, no geral, fizeram

considerações pertinentes com o referencial teórico selecionado. Segundo os participantes, o saber do conhecimento diz respeito ao conhecimento científico, o específico da área de Matemática e os conteúdos matemáticos a serem trabalhados pelos licenciandos, na educação básica. O saber pedagógico, por sua vez, envolve a prática do professor e não pode ser visto isoladamente no desenvolvimento profissional, pois integra os conhecimentos do campo da didática que estão relacionados à pedagogia e, consequentemente, auxiliam o professor formador no processo de ensino e de aprendizagem. Nessa perspectiva, consideramos, também, que o saber pedagógico envolve as teorias, as concepções de ensino, de escola e de educação, abrangendo o contexto da pedagogia enquanto ciência da educação (PIMENTA, 2014). Esse saber pode contribuir, ainda, com os professores no fortalecimento e na reflexão das suas práticas (PIMENTA, 2014). Concernente ao saber da experiência, os participantes disseram que ele envolve o desenvolvimento profissional do professor formador, sua profissionalidade, incluindo o conjunto de experiências advindo da época de sua atuação na educação básica até o presente momento como professores formadores no curso de licenciatura em Matemática.

Outro aspecto importante diz respeito ao posicionamento dos participantes em relação a articulação entre os saberes do conhecimento e o pedagógico no trabalho do professor formador. Apenas P4 enfatizou a importância do saber da experiência nessa articulação. No entanto, todos eles consideraram a falta de conexão entre o saber do conhecimento e o saber pedagógico no trabalho do professor formador como um problema que acarreta a fragmentação e a segregação do processo formativo do licenciando.

Acerca da articulação dos saberes no trabalho do professor formador, outra questão importante foi evidenciada e diz respeito à preocupação demonstrada por alguns participantes da pesquisa com o professor que não articula esses saberes. De acordo com as opiniões de P1, P4 e P5 sobre essa questão, a formação do professor formador da licenciatura deve contemplar a articulação entre os saberes. Para P5, por exemplo, o professor formador precisa possuir, no mínimo, a formação na licenciatura em Matemática, pois esse curso, segundo P5, garante a formação do professor e o habilita para realizar a vinculação entre os saberes. Acerca dessa demanda, P1 salientou que a formação continuada do professor formador é capaz de promover essa articulação. Para além do conhecimento da área, P4 acrescentou a seguinte premissa: as questões pedagógicas e práticas do exercício profissional devem permear a atividade do professor na articulação desses saberes.

Nesse sentido, estabelecemos um diálogo com as elucubrações de Tardif (2007) acerca da articulação do saber docente com as outras questões do ensino. Para o autor, falar do saber é, sem dúvida, relacioná-lo ao contexto e às diversas situações que emergem do trabalho docente. Consoante a isso, entendemos que a ação formativa do professor formador no curso de licenciatura em Matemática empreende a busca por uma formação que efetivamente compreenda as demandas da formação do licenciando, sem deixar

de lado, aspectos importantes desse processo, especialmente, a relação dos saberes, a prática e a articulação entre teoria e prática.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Cleberson P. **O que dizem os professores formadores sobre a identidade profissional, saberes e práticas: o caso da licenciatura em Matemática do IFG**. 2018. 159 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná.

CUNHA, M. I. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Brasília: INEP/MEC, 2006. Vol. 2.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. **Aprendizagem da docência: professores formadores**. In: Romanonski, J. P.; Martins, P. L. O.; Junqueira, S. R. A. J. (orgs.). **Conhecimento Social e Conhecimento Universal: aulas, saberes e políticas**. Vol. 5: Curitiba: Champagnat, 2005. p. 69-80.

NUNES, Célia M. F. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 8ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

O CURRÍCULO INTEGRADO NA EPT E O DESAFIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

EL CURRÍCULO INTEGRADO EN LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA Y EL DESAFÍO DE LA FORMACIÓN DE EDUCADORES

Palavras-chave: formação de professores; saberes docentes; currículo integrado.

Palabras-clave: formación de educadores; saberes docentes; currículo integrado.

Categoria: Trabajo científico – Simpósio Temático: Formación e identidad de los educadores de la educación profesional técnica y Tecnológica

Celma Pietczak[1]

Taniamara Vizzotto Chaves[2]

Este trabalho é parte da pesquisa intitulada "Possibilidades do Currículo Integrado: um olhar para o Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio Profª Maria Rocha/RS", desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT. Neste recorte da pesquisa, abordamos a formação permanente de professores e os saberes docentes necessários ao currículo integrado na EPT. Nosso objetivo central é analisar como a formação e as experiências profissionais influenciam a concepção de currículo integrado e delimitam as práticas docentes na EPT. Para isso, nossos objetivos específicos são: mapear as potencialidades e os desafios da formação de professores para o desenvolvimento do currículo integrado e propor espaços de formação permanente com os(as) professores(as). Para abordarmos os saberes e a experiência docentes, usamos como referência as ideias desenvolvidas por Machado (2021), Medeiros (2022) e Tardif (2014). A pesquisa tem uma abordagem qualitativa e, para o constructo dos dados, foram realizados círculos dialógicos investigativos auto(trans)formativos, conforme Henz, Andrade e Freitas (2023). A análise das informações coletadas na pesquisa se deu pela análise do discurso (Orlandi, 2012).

A formação profissional do professor é um processo contínuo, do qual a formação inicial, oferecida na pedagogia ou nas licenciaturas, é somente a base. Não há como se prever, na formação inicial, as condições reais em que se desenvolverá o trabalho docente, nem quais saberes serão necessários para o enfrentamento dos desafios cotidianos no

1 Mestranda do ProfEPT (IFFar). Professora da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. celmapietczak@gmail.com.

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria, Brasil (2014). Professora efetiva do Instituto Federal Farroupilha, Brasil. taniamara.chaves@iffarroupilha.edu.br.

processo de ensino. O professor se constitui como tal na prática, no diálogo com os pares, nos cursos de formação oferecidos, nos estudos que faz para atender às demandas do contexto em que atua. Conforme Machado (2021), o percurso profissional, todo o ciclo de vida como docente e a forma como se relaciona com o trabalho farão parte da formação do professor.

Ao se admitir que o professor se forma pelo trabalho no processo educativo escolar, a formação de professores adquire um sentido amplo. Passa a ser necessário considerar as ações dos docentes, suas práticas e a consciência do seu processo ontocriativo no trabalho. Para Tardif (2014), a prática docente não se constitui apenas em objeto de saber das ciências da educação, mas também mobiliza uma série de saberes, chamados pedagógicos, que se articulam às ciências da educação, alcançando, assim, legitimidade científica. Tais saberes pedagógicos abarcam saberes disciplinares, que emergem da tradição cultural; saberes curriculares, que abrangem discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição apresenta os conhecimentos da formação erudita; e saberes experienciais, ou seja, o *saber-fazer*, *saber-ser* do professor. Sendo assim, o professor deve saber sua disciplina, possuir conhecimentos acerca das ciências da educação e desenvolver saber prático na experiência cotidiana com os estudantes.

Historicamente, na EPT, houve uma valorização maior dos saberes relativos aos conteúdos disciplinares em comparação aos saberes decorrentes da formação pedagógica. O foco para a empregabilidade e o atendimento às necessidades do mundo do trabalho com inserção rápida fez com que se instituísse uma formação utilitarista e fragmentada na EPT. Nesse contexto, há a valorização dos saberes técnicos específicos dos professores em detrimento dos saberes pedagógicos.

No entanto, na perspectiva do currículo integrado, busca-se a formação omnilateral na EPT. Apoiado na articulação entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia, o currículo integrado é alternativa para a superação da dicotomia entre a formação para o mundo do trabalho e para a sequência dos estudos. Nesse mesmo sentido, ao objetivar a formação humana integral, é necessário que se supere a fragmentação entre a formação geral básica e a formação profissional. Para isso, a formação dos professores para EPT precisa garantir o desenvolvimento de saberes que assegurem uma prática pedagógica integradora.

Medeiros (2022) apresentou uma tipologia de saberes necessários à EPT que vem ao encontro da abordagem dos saberes docentes de Tardif (2014). Embora seu estudo seja centrado no ensino de Biologia, a sistematização por ele apresentada pode ser aplicada às diferentes áreas do conhecimento na EPT. Ele apresentou oito saberes necessários à EPT, quais sejam: a) Saberes da área disciplinar - domínios relacionados aos conteúdos de ensino dos diferentes componentes curriculares; b) Saberes das Ciências da Educação - domínio geral dos processos de ensino, da didática, da história, psicologia e filosofia da educação, das políticas e da gestão escolar; c) Saberes pedagógicos do conteúdo - permitem transformar o conteúdo específico em formas pedagogicamente efetivas para

alcançar a aprendizagem dos estudantes; d) Saberes dos eixos tecnológicos e da formação profissional - possibilitam a articulação dos saberes específicos do componente curricular às particularidades de cada curso técnico apresentado no CNCT; e) Saberes do currículo e programas de ensino - compõem a organização dos saberes disciplinares em programas de ensino, os discursos, objetivos e métodos que orientarão as ações das instituições educacionais; f) Saberes dos contextos educacionais - referem-se ao conhecimento das características dos diferentes ambientes escolares, suas estruturas, políticas que os orientam e contextos socioculturais em que estão inseridos; g) Saberes de experiência - constituem aqueles produzidos pelos docentes em sua prática e por ela validados; h) Saberes de ação pedagógica - saberes experienciais que são tornados públicos e testados pelas pesquisas feitas em sala de aula. Essa sistematização revela a singularidade da EPT e, por consequência, da formação necessária ao docente que atua na modalidade. Os saberes elencados não são fragmentados e atuam de forma articulada, ou seja, o professor mobiliza diferentes saberes ao mesmo tempo para enfrentar os desafios impostos pelas situações de ensino.

A formação de professores e o desenvolvimento dos saberes necessários à docência foram temas desenvolvidos durante os círculos dialógicos realizados nesta pesquisa. Os círculos dialógicos investigativos auto(trans)formativos são uma possibilidade metodológica para a pesquisa e formação de professores inspirados nos Círculos de Cultura de Paulo Freire. Neles, o constructo de dados emerge do diálogo reflexivo e problematizador entre os sujeitos, para que possam desenvolver-se pessoal e profissionalmente ao buscar compreender juntos o que está sendo investigado (Henz, Andrade e Freitas, 2023).

Nos círculos, foi possível identificar a fragilidade da formação inicial nos cursos de licenciatura. Os participantes da pesquisa atribuem isso ao fato de que a formação pedagógica não se coloca como central nos cursos. Além disso, os docentes que atuam na formação de professores têm pouco ou nenhum contato com a escola de formação básica, o que faz com que apresentem uma teoria que não dialoga com a realidade da educação. A pesquisa evidenciou que os participantes aprenderam sobre a docência na escola, atuando profissionalmente, na prática com os estudantes e na troca com os demais professores. Essa formação inicial deficitária impacta o trabalho pedagógico desenvolvido na EPT, sobretudo quando o domínio do conhecimento técnico não se traduz em transposição didática.

Se a formação inicial não prepara para a docência, tampouco os percursos de formação continuada oferecidos pela mantenedora desempenham esse papel. O caminho apontado pelos sujeitos da pesquisa é o professor ser pesquisador e se tornar protagonista do processo formativo. Os participantes reconhecem o espaço/tempo dos círculos dialógicos como potencialmente formadores.

Dessa forma, evidencia-se o sentido coletivo da construção dos conhecimentos e dos saberes docentes. Nas trocas estabelecidas entre professores mais experientes e mais jovens, na coletividade, o docente toma consciência de seus saberes e torna-se também formador. Além disso, os saberes experienciais adquirem objetividade na relação crítica com os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional. Para Tardif (2014), a prática pode ser considerada um processo de aprendizagem, no qual os docentes retraduzem sua formação, adaptando-a à profissão. Dessa forma, a experiência provoca uma retomada crítica dos saberes adquiridos antes e fora da prática profissional.

Considerando esses aspectos, a trajetória profissional percorrida pelo docente é fundamental para a compreensão de seus posicionamentos e ações frente ao trabalho educativo. Não é diferente quando se pensa em currículo integrado. O compromisso com o currículo integrado e sua efetivação pela prática docente é também condicionado pelo processo formativo profissional do professor. Esse processo é individual e também coletivo, uma vez que o ambiente de trabalho e as trocas de experiências ali vivenciadas têm potencial formador. Nesse sentido, os círculos dialógicos investigativo-auto(trans) formativos se apresentam como um caminho metodológico profícuo para a formação permanente de professores, uma vez que permitem o olhar crítico e transformador a partir do diálogo problematizador.

Referências bibliográficas:

HENZ, Celso Ilgo; ANDRADE, Joze Medianeira dos Santos; FREITAS, Larissa Martins. **Dos círculos de cultura aos círculos dialógicos investigativo-auto(trans)formativos: (re)(des)construções e reinvenções no âmbito da pesquisa**. In: GOELZER, Juliana; FREITAS, Larissa Martins; SIGNOR, Patricia (org.). **Pesquisa-auto(trans)formação com genteidades e com o mundo**. 1.ed. Curitiba: Appris, 2023. p.47-66.

MACHADO, Lucília. **A pedagogia do trabalho como fundamento da formação de professores.** In: CAETANO, Maria Raquel; JUNIOR, Manoel José Porto; SOBRINHO, Sidinei Cruz. **Educação Profissional e os desafios da formação humana integral: concepções, políticas e contradições.** Curitiba: CRV, 2021. Cap. 5 p. 93-106.

MEDEIROS, Willian da Silva. **Trajetos formativos e saberes docentes: ressignificando a docência de biologia na educação profissional e tecnológica.** Jaguari, RS: [s.n.], 2022. Disponível em https://www.iffarroupilha.edu.br/produtos-profept. Acesso em 25 abr. 2025.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. 10. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FORMAÇÃO DOCENTE NA E PARA A EPT: DA EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS AO TRABALHO PEDAGÓGICO CRÍTICO

FORMACIÓN DOCENTE EN Y PARA LA EPT: DE LA EPISTEMOLOGÍA DE LA PRAXIS AL TRABAJO PEDAGÓGICO CRÍTICO

Palavras-chave: Formação docente; ETP; epistemologia da práxis; trabalho pedagógico crítico.

Palabras clave: Formación docente; EPT; epistemología de la praxis; trabajo pedagógico crítico.

Trabalho Científico – Formação e Identidade dos Educadores da Educação Profissional Técnica e Tecnológica

Mariglei Severo Maraschin [1]

Aline de Oliveira Botega [2]

Ana Paula da Silveira Ribeiro [3]

Lidiane Bittencourt Barroso [4]

1. Tema, problema e objetivos

O presente resumo tem como objetivo discutir de que maneira os fundamentos da epistemologia da práxis (Curado-Silva, 2017, 2018) podem contribuir para orientar processos de formação docente na e para a Educação Profissional e Tecnológica (Barreiro, 2024) comprometidos com a construção de um trabalho pedagógico crítico (Maraschin, 2015). Nesse sentido, apresenta-se a questão norteadora: Como a epistemologia da práxis pode fundamentar a formação docente na e para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), bem como "na e para" a realização de um trabalho pedagógico crítico (TPC)?

A dupla utilização de "na e para" a realização de um TPC vem enfatizar que esse deve ser contextualizado, ter um propósito específico, ser orientado para um resultado transformador. Essa intencionalidade reforça a visão de que a formação não é um evento isolado, mas um processo contínuo, engajado e intrinsecamente ligado à identidade e à práxis dos docentes na EPT.

1 Doutora em Educação (UFSM). Professora Titular, CTISM/UFSM. mariglei@ctism.ufsm.br

2 Doutoranda em Educação (UFSM). Técnica Administrativa em Educação, IF Farroupilha. aline.botega@acad.ufsm.br

3 Doutoranda em Educação (UFSM). Técnica Administrativa em Educação, IF Farroupilha. ana-paula.ribeiro@acad.ufsm.br

4 Doutoranda em Educação (UFSM). Professora, CTISM/UFSM. lidianebarroso@gmail.com

2. Referencial teórico

A epistemologia é um termo de origem grega relacionado ao conhecimento, *episteme*, entendido como conhecimento metódico e sistemático, ou seja, conhecimento científico (Saviani, 2007). Por sua vez, o conceito de práxis é apresentado no *Dicionário Paulo Freire* (Streck; Redin; Zitkoski, 2010, p. 326), como "movimento articulador do processo prática – teoria – prática – teoria – prática... que se estende indefinidamente e indica a reflexão e ação incidindo sobre as estruturas a serem transformadas", evidenciando uma relação dialógica e permanente entre prática e teoria.

Nesse entendimento, a articulação entre epistemologia e práxis, constitui um marco teórico para compreensão da formação docente na e para a Educação Profissional, em uma perspectiva crítica, como um movimento formativo capaz de favorecer a constituição de sujeitos para atuar de forma crítica e reflexiva na realidade educacional, comprometidos com a transformação social. Desse modo, a epistemologia da práxis valoriza a integração entre teoria e prática para formar docentes críticos com consciência social e compromisso com a emancipação.

Ao defender o sentido da práxis como ação transformadora, sustentada pelo conhecimento da realidade e da reflexão, fortalecendo o sentido histórico da ação educativa emancipatória. Nesse sentido, Curado-Silva (2017) explica que a práxis representa a atividade humana que transforma o mundo natural e social para torná-lo um mundo humano, superando uma visão utilitária ou pragmática.

As discussões sobre os fundamentos epistemológicos da formação docente assumem centralidade. Nesse contexto, Curado-Silva (2017), ao analisar a produção acadêmica nacional sobre formação docente, identifica a presença de duas abordagens epistemológicas predominantes: a epistemologia da prática e a epistemologia da práxis. Para os fins deste resumo, adota-se como referência a epistemologia da práxis, por compreender, conforme a autora, que essa lógica rompe com interpretações idealistas da formação docente, ao tomar como ponto de partida a atividade prática social de sujeitos concretos e historicamente situados como mediação para a compreensão e transformação da realidade (Curado-Silva, 2018).

Ainda, Barreiro (2024) sintetiza a formação docente, no *Glossário sobre Trabalho Pedagógico na EPT*, que envolve os processos de aprendizagem da profissão docente que, no caso da EPT, apresentam desafios significativos, pois são atravessados pelas transformações no mundo do trabalho. A autora adota os termos "na e para a Educação Profissional e Tecnológica" como complemento e explica:

> Formar professores "para" a Educação Profissional refere-se à formação inicial de professores para tal modalidade de ensino [...]. Por outro lado, formar professores "na" Educação Profissional refere-se ao reconhecimento da necessidade de constante desenvolvimento profissional destes professores, caracterizando-se como uma formação

> contínua e contextual que pode contribuir com a realização dos fins instituídos para a Educação Profissional [...] (Barreiro, 2024, p. 290).

A partir disso, compreende-se que a formação docente na e para a EPT constitui-se como um processo articulado, contínuo e intencional, que integra conhecimentos pedagógicos e técnicos, e a compreensão crítica do mundo do trabalho, orientando a atuação docente na ótica da formação humana integral e do compromisso com a transformação social.

Nesse cenário, Botega, Barroso e Maraschin (2026) defendem que a construção coletiva de saberes é relevante para a superação do individualismo e para um trabalho educativo coletivo e emancipador. Assim, compreende-se que uma formação docente orientada por uma abordagem emancipatória deve configurar-se como um projeto coletivo, institucionalmente assumido e compartilhado, não se restringindo a iniciativas isoladas dos docentes.

3. Procedimentos metodológicos

A metodologia adotada neste estudo caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, ao preocupar-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (Minayo, 2009). Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, organizada de forma sistemática e orientada pelo objetivo de compreender a formação docente na e para a EPT à luz da epistemologia da práxis e de suas implicações “na e para” a realização de um trabalho pedagógico crítico.

O percurso metodológico foi estruturado a partir de produções acadêmicas no campo da formação docente, da epistemologia da práxis e do TPC, possibilitando a construção de uma interpretação teórica fundamentada acerca da problemática investigada.

4. Resultados e discussão

A epistemologia da práxis fundamentada na inter-relação dialética entre ação e reflexão para transformar a realidade (ação-reflexão-ação), oferece um alicerce robusto para a formação docente na e para a EPT, visando o trabalho pedagógico crítico (Silva, 2025). Nessa direção, Maraschin, Silveira e Winter (2022) compreendem o TPC como um trabalho intencional voltado à emancipação dos sujeitos da EPT, favorecendo processos de autotransformação e inclusão. Tal concepção implica a superação da fragmentação do ensino, a articulação entre teoria e prática e uma formação integral e humanizadora, comprometida tanto com a inserção qualificada no mundo do trabalho quanto com o exercício da cidadania.

As autoras também assinalam que o TPC se constitui como um espaço de disputas, pois há interesses contrários à sua consolidação, o que exige sua valorização como

condição para a preservação de conquistas históricas e para o enfrentamento de processos de mercantilização da profissão docente, pois ele articula formação, transformação e inclusão de educandos e educadores, ao mesmo tempo em que se contrapõe a abordagens fragmentadas, alienadas e tecnicistas (Maraschin; Silveira; Winter, 2022).

Nesse horizonte, Silva (2025) destaca a centralidade da formação continuada como constitutiva para o TPC, quando em diálogo com as especificidades da EPT e com a diversidade dos sujeitos que dela participam. Corroborando, Botega, Barroso e Maraschin (2026) apontam a formação continuada docente como possibilidade de ampliar a reflexão crítica, aprofundando a análise das contradições do mundo do trabalho e ressignificando o trabalho pedagógico, fortalecendo a intencionalidade formativa e o compromisso com os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Sobretudo, Freire (2011) enfatiza o caráter inacabado do ser humano, uma condição intrínseca que nos remete constantemente à necessidade de um movimento contínuo de reflexão crítica diante dos desafios que perpassam a EPT. Isso, por sua vez, reforça a formação docente como processo permanente e comprometido com a transformação da realidade educacional.

5. Considerações preliminares

A epistemologia da práxis orienta processos de formação docente na e para a EPT, ao promover a constituição de sujeitos críticos e engajados com a transformação social. Essa abordagem favorece "na e para" a realização de um trabalho pedagógico crítico, que supere a fragmentação do ensino e enfrente desafios como a mercantilização da profissão docente.

Nesse panorama, a constituição de uma práxis emancipadora na formação docente, para além da indissociabilidade entre teoria e prática, requer a articulação entre dimensões individuais e institucionais. No plano individual, envolve a reflexão sobre o próprio trabalho, o desenvolvimento profissional e o posicionamento ético-político diante da realidade educacional. No plano institucional, pressupõe a existência de projetos pedagógicos coerentes com uma perspectiva formativa crítica, a garantia de espaços e tempos de formação continuada, a valorização do trabalho coletivo e a oferta de condições organizacionais que sustentem práticas transformadoras. Neste movimento dialético, o TPC assume sua intencionalidade. Ferreira (2018) afirma que sendo trabalho dos docentes, é portanto, práxis pedagógica.

Desse modo, evidencia-se a relevância de uma formação docente contínua, coletiva e institucionalmente sustentada, capaz de articular conhecimentos pedagógicos, técnicos e a compreensão crítica do mundo do trabalho. Assim, a epistemologia da práxis configura-se como um referencial consistente para orientar processos formativos comprometidos com a EPT socialmente referenciada, voltada à inclusão e à justiça social.

Referências bibliográficas

BARREIRO, Cristhianny B. Formação de professores: na e para a Educação Profissional e Tecnológica. *In:* FERREIRA, Liliana S.; *et al.* (org.). **Glossário sobre Trabalho Pedagógico na Educação Profissional e Tecnológica.** Curitiba: Editora CRV. Edição do Kindle, 2024.

BOTEGA, Aline de O.; BARROSO, Lidiane B.; MARASCHIN, Mariglei S. Dimensões e complexidades do trabalho e do trabalho pedagógico na EPT: elos da formação continuada. **Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 23, n. 1, p. 01-19, 2026.

CURADO-SILVA, Kátia Augusta P. C. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 330-350, jan./mar. 2018.

CURADO-SILVA, Kátia Augusta P. C. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, RS, v. 18, n. 2, p. 121-135, set./dez. 2017.

FERREIRA, Liliana S. Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-608, abr./jun. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

MARASCHIN, Mariglei S. **Dialética das Disputas:** trabalho pedagógico a serviço da classe trabalhadora? 2015. 316 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2015.

MARASCHIN, Mariglei S.; SILVEIRA, Rozieli B.; WINTER, Shirley B. Trabalho Pedagógico Crítico em disputa na Educação Profissional. *In:* FERREIRA, Liliana S.; *et al.* (org.). **Trabalho Pedagógico na Educação Profissional e Tecnológica em diferentes contextos**: desafios e reflexões. Curitiba: CRV, v. 3, 2022.

MINAYO, Maria Cecília de S. (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 15-27, jan./abr. 2007.

SILVA, Giselda M. F. da. **Trabalho pedagógico na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional e tecnológica:** a práxis do encontro geracional. 2025. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2025.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TRABALHO PEDAGÓGICO NA EPT: UMA ABORDAGEM DIMENSIONAL E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA

TRABAJO PEDAGÓGICO EN LA EPT: UN ENFOQUE DIMENSIONAL Y LOS DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN CONTINUA

Palavras-chave: Trabalho; Trabalho Pedagógico na EPT; Trabalhador em Educação; Formação Continuada.

Palabras clave: Trabajo; Trabajo Pedagógico en la EPT; Trabajador de la Educación; Formación Continua.

Trabalho Científico – Formação e Identidade dos Educadores da Educação Profissional Técnica e Tecnológica

Aline de Oliveira Botega[1]

Lidiane Bittencourt Barroso[2]

1. Tema, problema e objetivos

Este estudo analisa a relação entre trabalho, trabalho pedagógico e formação continuada no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A problemática central emerge da necessidade de reafirmar a educação e o trabalho como direitos emancipatórios e dimensões produtoras de vida, superando visões mercantilizadas que restringem a formação humana integral.

O objeto de estudo concentra-se na análise da complexidade do cotidiano institucional dos Institutos Federais (IFs) que, passados dezessete anos de sua criação, ainda enfrentam lacunas e desafios significativos relacionados às necessidades formativas de seus trabalhadores, pela Lei nº 11.892 (Brasil, 2008).

Com a seguinte questão de pesquisa: De que forma compreender a complexidade do trabalho e do trabalho pedagógico na EPT, considerando suas múltiplas dimensões, em sua relação com a formação continuada? Essa pergunta busca investigar como a formação continuada pode servir como o eixo central para articular e sustentar o enfrentamento das complexidades do cotidiano institucional, permitindo que os trabalhadores em educação reflitam criticamente sobre seu trabalho a partir das dimensões da luta, pesquisa, consciência de classe e coletividade (Maraschin, 2025).

1 Doutoranda em Educação (UFSM). Técnica Administrativa em Educação, IF Farroupilha. aline.botega@acad.ufsm.br

2 Doutoranda em Educação (UFSM). Professora, CTISM/UFSM. lidianebarroso@gmail.com

2. Referencial teórico

O aporte teórico deste estudo fundamenta-se na concepção ontológica de trabalho em Marx, especificamente através da tese de Antunes (2016), que estabelece o trabalho como a categoria central na constituição e formação humana, sendo uma atividade vital, consciente e mediadora entre o homem e a natureza.

Essa base ontológica permite compreender o trabalho pedagógico como práxis social, crítica e comprometida com a transformação, conforme defendido por Ferreira (2018), que o define como uma manifestação humana planejada e sistemática capaz de produzir historicidade e constituir o sujeito.

Por fim, essa análise é ampliada pela perspectiva dimensional de Fuentes (2017) e Andrighetto (2024), que reúne o movimento e as contradições inerentes à EPT ao articular as dimensões histórico-ontológica, pedagógica, político-social e tecnológica, revelando o caráter dialético e complexo do trabalho educativo institucional.

3. Procedimentos metodológicos

A metodologia deste estudo sustenta-se em uma abordagem qualitativa de caráter empírico, focada na exploração e compreensão dos significados que indivíduos ou grupos atribuem a problemas de natureza social e humana (Flick, 2009). A pesquisa foi estruturada prioritariamente a partir da análise documental, utilizando como fonte principal a gravação e transcrição da palestra "Trabalho Pedagógico e a EPT: Pressupostos e Questionamentos", proferida por Maraschin (2025).

Para fundamentar a interpretação dos dados, procedeu-se a uma revisão bibliográfica abrangendo produções acadêmicas sobre o trabalho pedagógico na EPT e a formação continuada, assegurando o suporte teórico necessário.

4. Resultados e discussão

O trabalho pedagógico na EPT é estruturado por quatro dimensões fundamentais que emergem da realidade institucional e das necessidades formativas dos trabalhadores. A dimensão da luta foca na transformação social e na garantia de direitos, incentivando a reivindicação por melhores condições laborais e o reconhecimento do espaço educativo como campo de disputa (Maraschin, 2026).

De maneira complementar, a dimensão da pesquisa promove a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, tratando a investigação como um princípio educativo intrínseco ao ensino para a construção da autonomia intelectual. Já a dimensão da consciência de classe estimula o educador a reconhecer-se como trabalhador, questionando as contradições do capital e superando a dualidade educacional. Por fim, a dimensão da coletividade privilegia o diálogo e a construção compartilhada de

saberes, combatendo o isolamento e fortalecendo o trabalho colaborativo no cotidiano institucional (Maraschin, 2026).

Nesta perspectiva dimensional, a formação continuada atua como o elo central e dinâmico que articula essas dimensões em um movimento espiralado. Longe de ser uma atividade instrumental ou linear, ela se constitui como o eixo que sustenta a reflexão crítica necessária para enfrentar a complexidade do cotidiano nos Institutos Federais.

Ao integrar teoria e prática de forma dialética, a formação continuada permite que as dimensões da luta, pesquisa, consciência de classe e coletividade se entrelacem e se retroalimentem permanentemente. Compreende-se ainda que, a comunicação e socialização desses achados no II SEMFORPROFEPT é de grande valia, pois o arranjo dimensional do trabalho pedagógico na EPT proposto por Maraschin (2026), evidência a relevância da formação continuada dos trabalhadores da educação, refletindo na consolidação da política de formação humana integral na EPT.

5. Considerações finais

A adoção de uma abordagem dimensional no trabalho pedagógico constitui uma estratégia para fortalecer a política de formação integrada da EPT. Esta perspectiva permite que a formação continuada surja a partir da realidade dos próprios trabalhadores, consolidando o trabalho colaborativo e a valorização dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Ao articular as dimensões da luta, pesquisa, consciência de classe e coletividade (Maraschin, 2026); o trabalho pedagógico alinha-se aos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) e aos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs), reafirmando o compromisso institucional com a formação humana plena.

Em conclusão, compreende-se que o trabalho pedagógico na EPT não é uma atividade neutra, mas uma prática em constante disputa no cotidiano das instituições, sendo atravessada por tensões políticas e sociais que exigem uma reflexão crítica permanente. Essa análise evidencia que o trabalho pedagógico deve ser encarado como uma práxis transformadora, efetiva para a superação de visões mercantilizadas e para a construção de uma educação pública emancipatória. Assim, a formação continuada consolida-se como o elo para garantir o desenvolvimento de uma educação comprometida com a autonomia intelectual, a justiça social e a transformação da realidade.

Referências bibliográficas

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 25 abr. 2026.

ANDRIGHETTO, Marcos José. **Sentidos da Dimensão Tecnológica e Trabalho Pedagógico entre a Pseudoconcreticidade e o Concreto Pensado nos Bacharelados em Administração do IFFar**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/32764. Acesso em: 25 abr. 2026.

ANTUNES, Caio Sgarbi. **A escola do trabalho: formação humana em Marx.** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP, 2016. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/965271. Acesso em: 25 abr. 2026.

FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho pedagógico na escola: o que se fala? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-608, abr./jun. 2018. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/64319. Acesso em: 25 abr. 2026.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

FUENTES, Rodrigo Cardozo. **Dimensões do trabalho pedagógico nos cursos superiores de tecnologia da UFSM:** uma análise dialética. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017. Disponível em: http://repositorio.ufsm.br/handle/1/14002. Acesso em: 25 abr. 2026.

MARASCHIN, Mariglei Severo. **Trabalho Pedagógico e a EPT:** Pressupostos e Questionamentos. Palestra apresentada em: O Trabalho Pedagógico na Educação Profissional e Tecnológica: Sentidos e Concepções, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar), Santa Maria, RS, 7 jul. 2025. Disponível em: https://youtu.be/w_FBrpW-puA. Acesso em: 25 abr. 2026.

MARASCHIN, Mariglei Severo. Trabalho pedagógico na educação profissional: ações, relações e transformações. **Regae: Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v.15, n. 24, 2026. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/95024 Acesso em: 25 abr. 2026.

ESTRATÉGIAS DE REGULAÇÃO EMOCIONAL DOCENTE: DESENVOLVIMENTO DE UMA ESCALA

Palavras-chave: professores; escala, regulação emocional.

Trabalho científico – Formação e identidade dos educadores no ensino técnico-profissional e Tecnologia

Daniel Weiss[1]

INTRODUÇÃO

O trabalho de professores para a educação técnica e tecnológica pode ser compreendido como uma prática emocionalmente situada, na qual professores mobilizam continuamente estratégias de regulação emocional para lidar com exigências pedagógicas, normas institucionais e relações interpessoais com estudantes, colegas e gestores (Taxer; Frenzel, 2015). A regulação emocional, definida por Gross (1998, p. 275), como os "processos pelos quais os indivíduos influenciam quais emoções eles têm, quando as têm e como as vivenciam e expressam essas emoções", emerge como um mecanismo que conecta os processos micro (experiências individuais e interações em sala de aula) aos processos macro-organizacionais (cultura escolar, políticas educacionais e expectativas sociais), permitindo compreender como as emoções influenciam o desempenho, o bem-estar e a eficácia das práticas educativas (Morais; Gondim; Palma, 2023; Yin; Jiang; Sun, 2025).

Contudo, uma lacuna identificada no campo de pesquisa sobre regulação emocional docente é a escassez de instrumentos específicos para essa população que permitam organizar o construto em diferentes etapas e operacionalizá-lo por meio de comportamentos observáveis no contexto pedagógico (Aldrup; Carstensen; Klusmann, 2024).

Assim sendo, partindo da limitação encontrada no campo de pesquisa em relação à mensuração de estratégias de regulação emocional docente, **o objetivo dessa pesquisa é desenvolver uma escala que permita analisar as estratégias de regulação emocional adotadas por professores no contexto de sala de aula e a frequência com que são utilizadas**.

A consecução desse objetivo possibilita compreender a regulação emocional como um fenômeno situado, que integra aspectos cognitivos, comportamentais e motivacionais às condições específicas da prática pedagógica.

1 Professor do IFSul, Câmpus Lajeado. Doutorando em administração (PPGA/UFRGS). danielweiss@ifsul.edu.br

REFERENCIAL TEÓRICO

Analisando como ocorre de forma concreta a regulação das emoções em sala de aula, estudos têm evidenciado o uso de estratégias variadas, demonstrando que os professores transitam entre diferentes formas de manejo de suas emoções em função de metas pedagógicas, normas de exibição e percepções de sentido do trabalho (Morais; Gondim; Palma, 2023; Taxer; Frenzel, 2015; Wang et al., 2023). As estratégias de regulação emocional no contexto docente podem ser compreendidas de forma articulada a partir do Modelo Processual de Regulação Emocional de Gross (1998; 2024).

O modelo de Gross (1998, 2024) parte da ideia de que as emoções se desenvolvem ao longo de um processo que envolve a interação entre situações, atenção, avaliação cognitiva e respostas emocionais. Assim, as estratégias de regulação podem ser aplicadas em diferentes momentos desse processo, atuando antes ou depois da ativação completa da resposta emocional. Gross (1998; 2015, 2024) organiza essas estratégias em cinco famílias principais: seleção da situação, modificação da situação, reorientação da atenção, mudança cognitiva e modulação da resposta.

Na etapa de seleção de situação, os professores buscam aproximar-se de contextos que favorecem emoções positivas ou evitam aqueles que potencialmente despertam estados afetivos negativos. Na etapa de modificação da situação, os professores recorrem a estratégias ativas para reconfigurar o ambiente escolar após a ativação emocional. A reorientação da atenção envolve direcionar o foco cognitivo para determinados aspectos de uma situação, de modo a reduzir ou potencializar sua carga emocional. A etapa de mudança cognitiva aprofunda esse processo, pois envolve transformar o significado atribuído a uma situação emocional. Por fim, a modulação da resposta refere-se ao manejo da emoção após sua plena ativação, envolvendo componentes fisiológicos, cognitivos e/ou expressivos (Gross, 2024).

Assim, a análise conjunta dessas estratégias evidencia que a regulação emocional docente opera de forma dinâmica, encadeada e contextual, articulando diferentes níveis de metas regulatórias e impactando diretamente tanto o bem-estar dos professores quanto a qualidade da experiência escolar dos alunos (Aldrup; Carstensen; Klusmann, 2024; Li et al., 2026).

PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico do estudo foi delineado com base em referenciais da psicometria, que compreendem o desenvolvimento de escalas como um processo sistemático, iterativo e teoricamente fundamentado, envolvendo definição do construto, geração de itens e validação de conteúdo (Boateng et al., 2018; DeVellis; Thorpe, 2022).

A geração dos itens foi orientada predominantemente por abordagem dedutiva, com itens derivados da teoria e da revisão da literatura, mas também incorporou

elementos indutivos relacionados à contextualização das situações de sala de aula. Essa elaboração considerou evidências sobre demandas situacionais, interações com alunos e regras institucionais na configuração das estratégias de regulação emocional docente. Os itens foram organizados segundo o Modelo Processual de Regulação Emocional de Gross (1998, 2024), contemplando seleção de situação, modificação da situação, reorientação da atenção, mudança cognitiva e modulação da resposta, o que favoreceu a cobertura teórica do construto e a coerência entre teoria e medida.

Após a elaboração inicial dos itens, realizou-se a validação de conteúdo por quatro juízes especialistas das áreas de regulação emocional, psicometria, educação, comportamento organizacional e linguagem, com o objetivo de avaliar a representatividade e a adequação dos itens ao construto (Boateng et al., 2018). Cada item foi avaliado quanto à clareza, relevância e pertinência, em escala de 1 a 4, por meio de formulário digital que também permitia sugestões qualitativas. Com base nas avaliações, calculou-se o Índice de Validade de Conteúdo (IVC), entendido como a proporção de juízes que atribuíram escores elevados, isto é, notas 3 ou 4, em relação ao total de avaliadores (DeVellis; Thorpe, 2022).

RESULTADOS

Partindo do entendimento de que a regulação emocional docente é o processo pelo qual professores modulam quais emoções vivenciam, quando as experienciam e como as expressam, ajustando intensidade e valência em função de metas pessoais e das regras de exibição institucionais, por meio do uso flexível e combinado de estratégias intra e interpessoais, conforme as demandas da sala de aula (Aldrup; Carstensen; Klusmann, 2024; Morais; Gondim; Palma, 2023; Wang et al., 2023; Yin; Jiang; Sun, 2025), a elaboração dos itens buscou traduzir as cinco dimensões do modelo processual em enunciados claros, específicos e situacionais, relacionados a práticas reconhecíveis no cotidiano docente, como planejamento das aulas, resolução de conflitos, enfrentamento da indisciplina e apoio aos estudantes. A formulação dos itens apoiou-se em três fontes: situações identificadas em pesquisas qualitativas com docentes; itens de escalas pré-existentes e articulação com teorias e achados empíricos recentes.

A análise de validade de conteúdo realizada por especialistas avaliou os itens quanto à clareza, relevância e pertinência, indicando resultados globalmente favoráveis, com IVC total da escala igual a 0,95. A versão final do instrumento, intitulado Escala de Estratégias de Regulação Emocional de Professores (EEREP), é composta por 23 itens, avaliados por meio de uma escala de frequência do tipo Likert com cinco pontos, variando de “nunca” a “sempre”, o que possibilita analisar a frequência de uso das estratégias. Alguns exemplos de questões da escala relacionadas as etapas do processo de regulação são:

- Seleção de situação: “Priorizo interagir com alunos com quem tenho um bom relacionamento”.
- Modificação da situação: “Promovo diálogo e mediação de conflitos em sala de aula com o objetivo de reduzir tensões”.
- Reorientação da atenção: “Quando me sinto desconfortável com uma situação em sala de aula, desvio minha atenção para outro foco a fim de evitá-la”.
- Mudança cognitiva: “Busco reavaliar situações difíceis em sala de aula, atribuindo significados mais positivos a elas”.
- Modulação da resposta: “Escondo minhas emoções quando as considero indesejadas durante as aulas”.

CONCLUSÃO

A escala proposta avança no campo de pesquisa sobre estratégias de regulação emocional de professores ao contemplar múltiplas estratégias distribuídas ao longo das fases do processo emocional e operacionalizadas em formato de frequência. Contudo, os resultados correspondem a uma etapa inicial de validação, sendo necessário avançar em estudos empíricos que permitam analisar a estrutura interna, as relações com variáveis externas, a confiabilidade e a consistência interna da escala. Assim, a EEREP poderá contribuir para investigações mais precisas sobre antecedentes, processos e consequências da regulação emocional docente, além de oferecer subsídios para programas de formação continuada, monitoramento do bem-estar docente e reflexão dos professores sobre suas próprias práticas emocionais em sala de aula.

REFERENCIAL

ALDRUP, Karen; CARSTENSEN, Bastian; KLUSMANN, Uta. The role of teachers’ emotion regulation in teaching effectiveness: A systematic review integrating four lines of research. **Educational Psychologist**, v. 59, n. 2, p. 89-110, 2024.

BOATENG, Godfred O. et al. Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: a primer. **Frontiers in public health**, v. 6, p. 149, 2018.

DEVELLIS, Robert F.; THORPE, Carolyn T. **Scale development**: Theory and applications. Sage publications, 2021.

GROSS, James J. The emerging field of emotion regulation: An integrative review. **Review of general psychology**, v. 2, n. 3, p. 271-299, 1998.

GROSS, James J. Conceptual foundations of emotion regulation. In: GROSS, James; FORD, Brett (Ed.). **Handbook of Emotion Regulation**. The Guilford Press, 2024.

LI, Jia et al. How do language teachers’ emotions matter? **Innovation in Language Learning and Teaching**, p. 1-19, 2026.

MORAIS, Franciane A.; GONDIM, Sônia M. G.; PALMA, Emanuel M. S. Emotional Regulation in the Workplace: A Qualitative Study With Teachers. **Educação em Revista**, v. 39, p. e41010, 2023.

TAXER, Jamie L.; FRENZEL, Anne C. Facets of teachers' emotional lives: A quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions. **Teaching and teacher education**, v. 49, p. 78-88, 2015.

WANG, Hui et al. Teachers' emotion regulation and related environmental, personal, instructional, and well-being factors: A meta-analysis: H. Wang et al. **Social psychology of education**, v. 26, n. 6, p. 1651-1696, 2023.

YIN, Hongbiao; JIANG, Wenyan; SUN, Yi. Revisiting the research on teachers' emotion regulation: A systematic review and future directions. **International Journal of Educational Research**, v. 131, p. 102615, 2025.

METODOLOGIAS ATIVAS NA EPT: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA VOLTADA PARA A PERSPECTIVA DOCENTE

Palavras-chave: metodologias ativas, EPT, professores

Trabalho científico– Formação e Identidade dos Educadores da Educação Profissional Técnica e Tecnológica

Kathleen Simões Ferreira[1]

Ricardo Machado Ellensohn[2]

Cláudia Smaniotto Barin[3]

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o debate sobre a efetividade do processo de ensino-aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) foi intensificado pela introdução das Metodologias Ativas (MA). No contexto da EPT, métodos inovadores possuem um elevado potencial, pois os alunos precisam articular conhecimentos científicos do Ensino Médio com os fundamentos das áreas técnicas e profissionais. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é analisar, através de uma revisão sistemática da literatura, a perspectiva dos professores da EPT quanto à aplicação dessas metodologias. A partir dessa temática, surge a seguinte questão: qual é a percepção dos professores da EPT sobre o uso de metodologias ativas?

2. REFERENCIAL TEÓRICO

No contexto da Educação Profissional e Tecnológica, as Metodologias Ativas são fundamentais para integrar teoria e prática, fomentando o protagonismo discente e a autonomia. De acordo com Moran (2018), elas são pontos de partida para processos mais avançados de reflexão e integração, permitindo que o estudante aprenda por meio da experimentação e da resolução de problemas reais. Na EPT, essa abordagem é essencial para desenvolver as competências exigidas pelo mundo do trabalho, transformando o papel do professor de um transmissor de informações para um mediador da aprendizagem.

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (UFSM). kathleen.ferreira@acad.ufsm.br

2 Professor Adjunto da Universidade Federal do Pampa (Unipampa - Caçapava do Sul) e Professor do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (UFSM). ricardo.ellensohn@ufsm.br

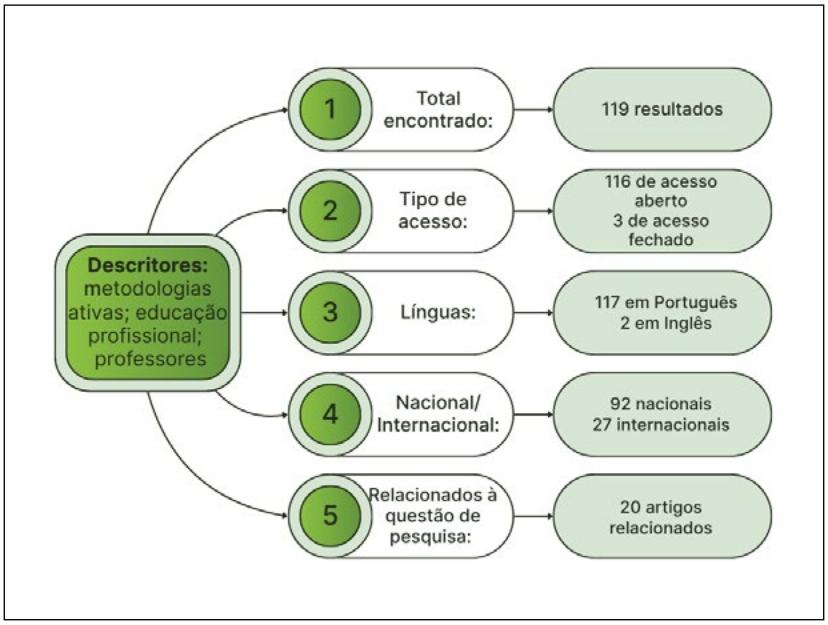
3 Professora Adjunta do Departamento de Química da UFSM e Professora do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (UFSM). claudiabarin@ufsm.br

Para compreender como a literatura científica tem abordado as percepções docentes sobre esse tema, utiliza-se a Revisão Bibliográfica Sistemática (RBS). Segundo Sampaio e Mancini (2007), esse método permite busca, avaliação crítica e síntese das evidências disponíveis, garantindo também a replicabilidade da pesquisa. Permitindo, assim, mapear as evidências existentes sobre as potencialidades e as dificuldades no uso de metodologias ativas na EPT.

3. METODOLOGIA

A presente revisão bibliográfica sistemática tem como base de consulta o Portal de Periódicos da CAPES. Os critérios de inclusão focaram-se em artigos que contemplassem práticas pedagógicas de MA aplicadas em contextos reais de EPT e que retratassem a perspectiva docente.

Figura 1 – Fluxograma



Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Para tanto, foram pesquisados os seguintes descritores: “metodologias ativas”, “educação profissional” e “professores”. Tal busca foi delimitada entre os anos de 2016 e 2026, o que resultou em 119 artigos encontrados pelo sistema. A partir do número inicial, foi realizada uma análise de quais artigos estavam alinhados com a questão de pesquisa, chegando a um número de 17 artigos correspondentes e 3 artigos complementares.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com Almeida, Lopes e Braga (2020) as MA facilitam a união entre o conhecimento e as práticas profissionais, além de incentivarem a autonomia e o

protagonismo dos estudantes, o que é essencial para uma formação integral. Através dos dados obtidos, os autores observam que os professores "têm desenvolvido em seus alunos autonomia e habilidades de relacionar as especificidades da teoria com a prática real no cotidiano escolar." (Almeida; Lopes; Braga, 2020, p.12).

Vindo de encontro a isso, Lopes e Silva (2017) também abordam achados sobre a visão docente em relação à autonomia e o protagonismo dos estudantes vinculado ao uso das MA. Conforme a pesquisa dos autores com docentes do IFTO, campus Palmas, "verificou-se que todos os professores consideram a aprendizagem ativa um fator motivador para a formação da autonomia do aluno." (Lopes; Silva, 2017, p.15). Ademais, alguns professores nas pesquisas encontradas relataram que as aulas se tornam mais atrativas, o que acaba resultado em maior interesse por parte dos alunos. O estudo de caso de Silva e Souza (2019), por exemplo, demonstra um aumento das médias das notas e a diminuição no número de faltas após a aplicação do método de Aprendizagem Baseada em Problemas (APB) (Silva; Souza, 2019, p. 65).

Apesar de pontos positivos, vários dos artigos encontrados mencionam a carência de formação pedagógica, tais pontos são mencionados por Lopes e Silva (2017); Fernandes, Matos e Silva (2018); Santos, Coelho e Lopes (2019) e Pacheco, Queiroz e Pinheiro (2020). Por fim, conforme o estudo de Araújo e Pinheiro (2019), existe uma resistência cultural tanto de professores quanto de alunos que estão acomodados ao ensino tradicional. De acordo com seus achados, os recursos adotados em sala de aula ainda "carregam um forte viés tradicionalista." (Araújo; Pinheiro, 2019, p.140-141).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados e discussões apresentados, conclui-se que as Metodologias Ativas representam uma potente estratégia para a consolidação da formação integral na EPT, especialmente ao promoverem o protagonismo discente e a indissociabilidade entre teoria e prática profissional. No entanto, a eficácia dessas práticas permanece condicionada à superação de barreiras como a resistência cultural ao modelo tradicional e a carência de uma formação pedagógica sólida e continuada para os docentes. Portanto, para que o potencial inovador das MA se consolide de forma sistêmica, é essencial que as instituições invistam em políticas de qualificação que garantam segurança metodológica ao professor, tornando a inovação um princípio educativo contínuo, e não ações isoladas.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Alisandra Cavalcante Fernandes de; LOPES, Luiz Fernando de Oliveira; BRAGA, Cristiane Borges. Inovação Metodológica no Ensino: um recorte a partir das concepções dos professores de um instituto federal. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 7, e127973993, p. 1-14, 2020. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/3993. Acesso em: 20 abr. 2026.

ARAÚJO, Ana Karine; PINHEIRO, Cleide Carneiro. Metodologias ativas no Ensino Médio Integrado sob a percepção dos professores. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 21, p. 118-135, 2019. Disponível em: http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/33230. Acesso em: 21 abr. 2026.

FERNANDES, Marisa de Fatima; MATOS, Maria José de; SILVA, José Maria da. Uso de metodologias ativas e tecnologias inovadoras na educação profissional na área da saúde. **Revista de Educação Profissional**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 115-128, dez. 2018. Disponível em: https://revista.educacaoprofissional.com.br/index.php/rep/article/view/105. Acesso em: 21 abr. 2026.

LOPES, Maria de Fátima; SILVA, José Maria da. Metodologias ativas aplicadas em dois cursos técnicos pelos professores do IFPB Campus Patos: contribuições e desafios. **Revista Principia - Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB**, João Pessoa, n. 34, p. 102-113, jun. 2017. Disponível em: https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/view/1071. Acesso em: 21 abr. 2026.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda**: focar no que é fundamental. Porto Alegre: Penso, 2018.

PACHECO, Luiz Cláudio de Lima; QUEIROZ, Zuleide Maria de Paula; PINHEIRO, Ana Maria da Costa. Formação pedagógica em Educação Profissional e Tecnológica: análise de uma experiência de pesquisa e ensino. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 2, n. 19, e10328, p. 1-19, 2020. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/10328. Acesso em: 21 abr. 2026.

SAMPAIO, Rosana Ferreira.; MANCINI, Marisa Cotta. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007.

SANTOS, Carlos Alberto dos; COELHO, Maria de Fátima; LOPES, Francisco de Assis. Metodologias ativas e qualificação docente: desafios e perspectivas na Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 16, e7845, p. 1-18, 2019. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/7845. Acesso em: 21 abr. 2026

SILVA, José Cláudio Rocha da; SOUZA, Francisco das Chagas Silva de. Aplicação da metodologia Aprendizagem Baseada em Problemas na disciplina de Segurança do Trabalho e Meio Ambiente de um curso técnico. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 2, p. 54-73, maio/ago. 2019. Disponível em: https://www.bts.senac.br/bts/article/view/728. Acesso em: 20 abr. 2026.

PREVALÊNCIA DE ESTRESSE, ANSIEDADE E DEPRESSÃO EM DOCENTES DA EPT: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA POSITIVA

PREVALENCIA DE ESTRÉS, ANSIEDAD Y DEPRESIÓN EM DOCENTES DE LA EPT: CONTRIBUCIONES DE LA PSICOLOGÍA POSITIVA

Palavras-chave: saúde mental docente; adoecimento psíquico; EPT.

Palabras clave: salud mental docente; enfermedad psíquica; EPT.

Categoria: Trabalho científico

Simpósio Temático: Formación e identidad de los educadores de la educación profesional técnica y Tecnológica.

Barbara Veiga dos Santos Medeiros[1]

Priscila Lutz Gundel[2]

Prof.ª Dr.ª Leila Maria Araújo Santos[3]

1. Tema, problema e objeto de estudo

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) reconhece a docência como uma das profissões mais estressantes, dada a crescente sobrecarga e as condições adversas enfrentadas pelos professores. No contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), essa realidade se torna ainda mais evidente, pois o professor precisa articular formação técnica e humana, conciliando saberes científicos, tecnológicos e sociais. (Lopes; Moraes, 2025).

O problema central deste estudo reside na fragmentação das funções docentes e na desvalorização profissional, que contribuem para o aumento dos índices de adoecimento mental, estresse, ansiedade e depressão na educação profissional e tecnológica. Revelando assim, a urgência de políticas institucionais de cuidado que reconheçam o docente não apenas como executor de tarefas, mas como sujeito que também necessita de suporte psicossocial para exercer sua prática profissional com saúde e dignidade.

1 Psicóloga (FISMA). Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica (UFSM) e graduanda do PEG/UFSM. (barbaramedeirospsi@gmail.com)

2 Graduada em Direito pela FAMES, graduanda do PEG/UFSM, mestranda em Educação Profissional e Tecnológica - CTISM/UFSM. (priscilagundel@gmail.com)

3 Doutora em Informática na Educação (UFRGS). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, CTISM/UFSM. (leilamas@ctism.ufsm.br)

2. Objetivo Geral e Específicos

2.1. Objetivo Geral

Analisar, por meio da literatura científica, os indícios de adoecimento psíquico (estresse, ansiedade e depressão) em professores da EPT.

Objetivos específicos:

- Identificar os fatores que influenciam o bem-estar subjetivo e o adoecimento mental no contexto educacional tecnológico.
- Discutir as contribuições da Psicologia Positiva como ferramenta para a construção de ambientes laborais mais saudáveis.

3. Referencial teórico

O trabalho docente, além de sua função pedagógica, constitui-se como espaço de construção identitária e de reconhecimento social. No entanto, fatores como a desvalorização profissional, as relações interpessoais fragilizadas, a sobrecarga administrativa, a falta de tempo para o lazer e a instabilidade institucional têm contribuído para o aumento dos índices de estresse e adoecimento psíquico docente (Mansur, 2024).

O ato de ensinar, antes associado à realização pessoal e ao compromisso social, tem se tornado uma atividade marcada pelo desgaste físico e emocional, resultando em estresse, ansiedade, apatia e outros sintomas de adoecimento. Lopes e Moraes (2025) destacam que compreender esse fenômeno é essencial para subsidiar políticas e ações voltadas à promoção da saúde mental e à valorização docente, prevenindo o sofrimento e fortalecendo a qualidade do trabalho na EPT.

No setor educacional, questões de saúde mental estão diretamente ligados a níveis piores de bem-estar e qualidade de vida. Desse modo, esses problemas influenciam diretamente na instabilidade emocional dos profissionais da educação, bem como, tais fatores emocionais acabam por intervir nos processos de ensino e aprendizagem (Freitas et al., 2021).

Diante desse cenário de adoecimento, a psicologia positiva surge como um olhar necessário, mostrando que também é possível e imprescindível cultivar condições para que o trabalhador floresça, e não apenas sobreviva ao seu ambiente de trabalho. Nessa perspectiva, valorizar quem investe energia física, cognitiva e emocional nas próprias atividades deixa de ser um gesto de gentileza torna-se uma necessidade. Um dos conceitos centrais que emerge desse campo é o de engajamento no trabalho, compreendido como um estado mental positivo, caracterizado pelo vigor com que o indivíduo se lança às suas tarefas e pela capacidade de se deixar absorver por elas de forma genuína (Pauli & Tomasi, 2017; Boehs & Nardal, 2017).

4. Procedimentos metodológicos

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa e exploratória, estruturada sob a forma de um estudo teórico fundamentado em revisão bibliográfica. A relevância desta pesquisa se sustenta na crescente demanda por compreender os níveis de adoecimento psíquico entre professores da EPT e seus impactos sobre o desempenho e a qualidade de vida.

Embora existam estudos sobre o adoecimento laboral docente, ainda são escassas as pesquisas que abordam especificamente a realidade da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Refletir sobre o estresse, a ansiedade e a depressão no trabalho docente não é apenas uma questão de saúde individual, mas também de responsabilidade institucional e social.

Para a construção deste ensaio, os procedimentos foram divididos em três etapas: Levantamento Bibliográfico, Analise de Dados e Síntese Reflexiva.

Levantamento Bibliográfico: Realizou-se uma busca sistemática por produções científicas (artigos, dissertações e teses) nas bases de dados Portal de Periódicos CAPES, SciELO. Foram utilizados descritores combinados como “Adoecimento docente”, “Educação Profissional e Tecnológica”, “Saúde Mental na Rede Federal” e “Psicologia Positiva”.

Foram selecionados textos publicados preferencialmente na última década, que abordassem especificamente o contexto da EPT e que apresentassem discussões sobre prevalência de estresse, ansiedade e depressão em professores. Os dados obtidos das obras foram analisados de forma comparativa, buscando identificar os principais fatores de risco ao adoecimento na EPT e as possibilidades de intervenção baseadas no conceito de bem-estar subjetivo e engajamento no trabalho.

5. Principais Dados e Discussão (resultados esperados)

Os estudos examinados mostraram um quadro preocupante acerca da saúde mental dos professores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). De maneira recorrente, a literatura aponta o adoecimento psíquico, depressão, ansiedade e o estresse como os transtornos mais prevalentes dentro dessa classe profissional. Esse alto índice de adoecimento surge como consequência, de uma frequente exposição a condições de trabalho adversas e desvalorização da profissão.

Entre os fatores desencadeantes identificados nas pesquisas, destacam-se a sobrecarga de trabalho, a desvalorização profissional, a precariedade das condições institucionais, a falta de apoio da gestão e as exigências cada vez maiores impostas ao docente. No contexto específico da EPT, essas demandas tendem a ser ainda mais complexas, uma vez que o professor transita entre o domínio técnico de sua área de

formação e as exigências pedagógicas da docência, muitas vezes sem preparação específica para esse duplo papel. Este ensaio busca oferecer subsídios para que profissionais da área desenvolvam intervenções que valorizem o professor e fortaleçam a saúde mental na Rede Federal.

6. Síntese e Considerações Finais

O presente estudo procurou entender e discutir, a partir da revisão da literatura, o cenário de adoecimento mental dos professores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), evidenciando como as condições de trabalho docente têm contribuído para o agravamento de quadros de estresse, ansiedade, depressão. Entres as pesquisas analisadas, confirmou-se que o sofrimento psíquico dos professores da EPT não é um fenômeno isolado nem resultado de fragilidades individuais, mas sim manifestação de um conjunto de determinantes estruturais, institucionais e relacionais que marcam o cotidiano desses trabalhadores.

Entende-se que a Educação Profissional e Tecnológica possui potencial estratégico para a promoção da equidade e da justiça social, desde que a mesma esteja articulada a políticas institucionais consistentes, bem como a práticas pedagógicas comprometidas com os direitos humanos e saúde emocional do trabalhador. Assim, reforça-se, que cuidar da saúde mental dos professores da EPT é uma necessidade urgente e uma responsabilidade que precisa ser compartilhada entre indivíduos, instituições e o poder público.

A psicologia positiva de Seligman, auxilia na ampliação do olhar de cuidado para além da ausência de sofrimento, focando no desenvolvimento humano. Aplicada à EPT, essa abordagem fortalece recursos como resiliência, autoeficácia e senso de propósito nos educadores, promovendo bem-estar emocional e um ambiente de aprendizagem mais humanizado. Dessa forma, constitui-se como uma estratégia eficaz de cuidado que favorece a permanência e o êxito escolar na EPT.

Referências bibliográficas

FREITAS, R. F., RAMOS, D. S., FREITAS, T. F., SOUZA, G. R. de, PEREIRA, É. J., & Lessa, A. do C. (2021). Prevalência e fatores associados aos sintomas de depressão, ansiedade e estresse em professores universitários durante a pandemia da COVID-19**. Jornal Brasileiro de Psiquiatria,** 70(4), 283–292. https://doi.org/10.1590/0047-2085000000348

GIL, A. C**. Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LOPES, Jonalvo Absair; MORAES, Dinorá de Fátima Gonçalves. Formação e identidade docente na educação profissional e tecnológica: desafios e mediações pedagógicas no século XXI. **Cadernos da Fucamp**, [s. l.], v. 47, p. 114-123, nov. 2025. Disponível em:<https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/4076.> Acesso em: 21 abr. 2026.

MANSUR, Thiago Sandrini. Saúde mental de servidores administrativos e professores de uma instituição de educação profissional e tecnológica. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 13, n. 8, e9413846636, 2024. Disponível em:< https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/46636.> Acesso em: 21 abr. 2026.

Organização Internacional do Trabalho**. Relatório mundial sobre assédio moral,** 2017. Disponível em:< https://nacoesunidas.org/agencia/oit/.>

PAULI, J.; TOMASI, M. Satisfação, conflitos e engajamento no trabalho para

Professores do ensino médio. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração** | Rio de Janeiro | v. 11, n. 4, 72-85, jul./set. 2017. Disponível em: < https://periodicos.uff.br/pca/article/view/11325/pdf>

SELIGMAN, M. E. P. Psicologia positiva, prevenção positiva e terapia positiva. In: SNYDER, C. R.; LOPEZ, S. J. (org.). **Psicologia Positiva**: uma abordagem científica e prática das qualidades humanas. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 21-29.

USO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

USO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNICA A NIVEL SECUNDARIO

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica, Inteligência Artificial, Ensino Médio, Práticas Pedagógicas, Formação Docente.

Palabras-clave: Educación Profesional Y Tecnológica, Inteligencia Artificial, Educación Médio, Practicas Pedagógicas, Formación Docente.

Categoria: Trabalho científico – Simpósio Temático: Formação e identidade dos educadores no ensino técnico-profissional e Tecnologia

Laura Marques dos Santos[1]

Maria Emília Camargo(O)[2]

O crescente uso das tecnologias digitais tem transformado o contexto educacional, em especial, a Educação Profissional e Técnica de Nível Médio. Destaca-se a Inteligência Artificial (IA), que emerge como uma ferramenta docente, trazendo discussões por sua capacidade de personalizar o ensino-aprendizagem, apoiar avaliações e produzir materiais didáticos. Dora Kaufman em sua obra "Desmistificando a Inteligência Artificial (2022, p. 20)", alerta que muitas vezes a IA é cercada por mitos e exageros, mostrando-se indispensável a compreensão da Inteligência Artificial, que opera a partir de grandes volumes de dados, e não como uma inteligência humana de fato.

Simultaneamente, na Educação Profissional e Tecnológica, precisamente no ensino médio integrado, persiste uma dívida histórica das escolas brasileiras. Como declaram Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 7), "um balanço da escola pública brasileira, em todos os níveis, no início do séc. XXI, nos revela o retrato constrangedor de uma dívida quantitativa e qualitativa. É no ensino médio em que esta dívida se explicita de forma mais perversa, a qual se constitui numa forte mediação na negação da cidadania efetiva à grande maioria dos jovens brasileiros." Essa constatação evidencia a necessidade da práxis no cenário educacional, formando sujeitos críticos e reflexivos em seus papéis sociais. A inserção da Inteligência Artificial no ensino médio deve ser pensada, não

1 Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica (PPGEPT- UFSM). Docente na educação básica. laura-marques2.@acad.ufsm.br

2 Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2, maria.emilia@ufsm.br, orientador/a.

apenas como uma inovação tecnológica, mas como possibilidade de contribuição de uma educação emancipatória e alinhada aos princípios da EPT.

Diante disso o estudo busca compreender: em que medida o uso da Inteligência Artificial nas práticas pedagógicas pode favorecer os processos educativos na Educação Profissional e Técnica de Nível Médio, sem reforçar desigualdades já existentes?

Objetivo central e objetivos secundários.

O **objetivo central** é analisar em que medida o uso da Inteligência Artificial nas práticas pedagógicas dos docentes que atuam na Educação Profissional e Tecnológica de nível médio pode favorecer as habilidades e competências dos discentes. **Objetivos secundários são:** identificar como a IA vem sendo utilizada por professores da EPT; averiguar os impactos dessas práticas nos processos de ensino e aprendizagem e compreender potencialidades e limitações do uso da IA no contexto educacional.

Indicações do referencial teórico e dos procedimentos metodológicos

O referencial teórico deste estudo se articula com duas dimensões complementares. A autora, Dora Kaufman (2019; 2022) discute a Inteligência Artificial como uma tecnologia emergente, destacando avanços recentes em Machine learning (aprendizado de máquina) e Deep learning (aprendizado profundo), mas também alerta para os riscos de viés, privacidade e controle social. Em "Desmistificando a Inteligência Artificial", a autora reforça que é necessário desfazer mitos e perceber a IA como uma ferramenta algorítmica, compreendendo assim que a IA não tem consciência ou autonomia comparável com a humana.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), analisam o ensino médio integrado como uma proposta de travessia, articulando teoria e prática para a formação de sujeitos críticos e emancipados. Como afirmam os autores "a educação básica de nível médio, como direito universal, é condição para uma formação profissional que atenda aos requisitos das mudanças da base técnica da produção e de um trabalhador capaz de lutar por sua emancipação (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 15)".

Assim, a pesquisa se fundamenta na confluência/encontro entre os debates sobre IA e sobre o ensino médio integrado ao ensino técnico, buscando compreender como a tecnologia pode ser inserida de maneira crítica e contextualizada às práticas pedagógicas.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa encontra-se em fase inicial e caracteriza-se como qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica de caráter integrativa. Serão analisados artigos e livros que discorram sobre a Inteligência Artificial aplicada à educação, assim como obras que abordam o ensino médio integrado e a Educação Profissional Tecnológica.

Como recorte, serão priorizadas produções publicadas no período de 2020 a 2025, em bases como SciELO, Scopus e Periódicos da Capes.

Critérios de inclusão: artigos completos, recorte temporal, idiomas em português e inglês, estudos que tratem de IA na educação técnica de nível médio, EPT e práticas pedagógicas.

Critério de exclusão: duplicidade nas bases, que não tratem do tema diretamente, artigos incompletos e que abordem IA de maneira técnica, sem a relação com a prática.

A análise ocorrerá por meio de leitura crítica e análise de conteúdo, buscando identificar como a IA vem sendo implementada no contexto educacional, e suas potencialidades pedagógicas e seus limites éticos e estruturais.

Principais dados e discussão

Preliminarmente, observa-se que o uso da Inteligência Artificial nas práticas pedagógicas tem se concentrado em personalização da aprendizagem, apoio às avaliações e produção de materiais didáticos, evidenciando potenciais relacionados à inovação de metodologias e ao envolvimento e participação discente. Na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, alinhada ao ensino médio integrado, essa constatação precisa ser articulada às demandas históricas das escolas públicas brasileiras. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.15) afirmam que a "educação básica de nível médio, como direito social universal, é condição para uma formação profissional que atenda aos requisitos das mudanças da base técnica da produção e de um trabalhador capaz de lutar por sua emancipação".

A análise bibliográfica evidencia também desafios importantes. Entre eles, destacam-se a insuficiência da formação de docentes para lidar com as tecnologias digitais, as limitações técnicas de infraestrutura escolar e as questões éticas relacionadas ao uso de dados. Dora Kaufman (2022) reforça que a IA, quando aplicada sem reflexão crítica pode alimentar desigualdades sociais e reforçar mecanismos de controle. Igualmente Frigotto (2005) analisa que a educação não pode ser reduzida a um mecanismo de adaptação às exigências do mercado de trabalho, sob pena de aprofundar desigualdades e negar a cidadania efetiva aos sujeitos. (Frigotto, 2005, p.16).

Síntese das considerações finais

Conclui-se que a Inteligência Artificial, quando utilizada de fora crítica e ética, pode ampliar as possibilidades pedagógicas no ensino médio integrado, favorecendo a personalização da aprendizagem e apoiando práticas docentes inovadoras. Dora Kaufman (2019-2022) alerta que a Inteligência Artificial deve ser utilizada com ética e responsabilidade, evitando ilusões sobre sua capacidade de substituir o professor e Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) reforçam que o ensino médio integrado deve articular

teoria e prática, formando cidadãos autônomos, reflexivos e críticos. A tecnologia só terá sentido educativo se estiver alinhada à formação integral, superando desigualdades e promovendo a cidadania dos jovens.

Referências bibliográficas:

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

KAUFMAN, Dora. **A inteligência artificial irá suplantar a inteligência humana**? Barueri, SP: Estação das Letras e Cores, 2019.

KAUFMAN, Dora. **Desmistificando a inteligência artificial**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

Trabalho Científico

Fundamentos Teóricos-Metodológicos da Educação Profissional e Tecnológica

ISBN 978-85-8167-372-1

CRITERIOS DIDÁCTICO-CURRICULARES DESDE LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA LA ENSEÑANZA DE FÍSICA EN LA EPTT: MATRIZ OPERATIVA Y SECUENCIA SOBRE CONSERVACIÓN DE ENERGÍA

CRITÉRIOS DIDÁTICO-CURRICULARES A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA O ENSINO DE FÍSICA NA EPTT: MATRIZ OPERATIVA E SEQUÊNCIA SOBRE CONSERVAÇÃO DE ENERGIA

Palabras-clave: Pedagogía Histórico-Crítica; EPTT; Didáctica de la Física; experimentación de bajo costo; Arduino; currículo integrado.

Palavras-chave: Pedagogia Histórico-Crítica; EPTT; Didática da Física; experimentação de baixo custo; Arduino; currículo integrado.

Trabajo científico – Simpósio d) Fundamentos Teórico-Metodológicos da Educação Profissional e Tecnológica

Jorge N. Gutiérrez[1]

1. Tema, problema y objeto

La formación en Física para perfiles técnicos, tecnológicos e ingenieriles en la Educación Profesional y Tecnológica (EPTT) enfrenta tensiones estructurales persistentes: separación entre teoría y práctica, ritualización del laboratorio como mera verificación de resultados esperados, tecnicismo centrado en procedimientos sin comprensión conceptual profunda, y restricciones materiales que empobrecen la experiencia experimental. En el marco de la EPTT, estas tensiones se amplifican porque la formación debe articular el saber científico con el trabajo, la tecnología y el entorno productivo-comunitario, promoviendo autonomía técnica y formación omnilateral.

Persiste, además, una brecha entre propuestas de experimentación de «bajo costo» y marcos didáctico-curriculares que garanticen, simultáneamente, accesibilidad *y* rigor metrológico (calibración, incertidumbres, trazabilidad), situando la práctica experimental como praxis con relevancia social. El objeto del trabajo es el **diseño de criterios didáctico-curriculares operativos** para secuencias experimentales de Física aplicables a la EPTT, integrando fundamentos teórico-pedagógicos, medición rigurosa, evaluación formativa y retorno a la práctica social.

1 Maestrando em Modelagem Computacional (FURG, Brasil). Professor e Pesquisador – UTEC, Uruguay. jorge.gutierrez@utec.edu.uy

2. Objetivos

El **objetivo central** es desarrollar una matriz de criterios didáctico-curriculares coherente con la Pedagogía Histórico-Crítica (PHC) para orientar secuencias experimentales de Física en la EPTT, y demostrar su operatividad mediante una secuencia sobre conservación de energía con instrumentación accesible. Los objetivos específicos son: (i) operacionalizar las categorías nucleares de la PHC (praxis, historicidad, trabajo como principio educativo, formación omnilateral y cinco momentos pedagógicos) en indicadores observables de aula-taller; (ii) diseñar una secuencia sobre conservación de energía que integre modelización, calibración e incertidumbres con problematización social local; (iii) proponer criterios de evaluación formativa con evidencias múltiples, coherentes con el proceso de catarsis; y (iv) explicitar condiciones de viabilidad y transferibilidad para contextos de EPTT con restricciones materiales.

3. Referencial teórico

La PHC, elaborada por Dermeval Saviani desde el materialismo histórico-dialéctico, afirma la apropiación del saber sistematizado como condición para la acción transformadora. La *praxis* es la unidad dialéctica de teoría y práctica: el conocimiento surge de la actividad humana transformadora y retorna a ella elevando la capacidad de acción (Saviani, 2013). El *trabajo como principio educativo* articula producción material, conocimiento y cultura, integrando trabajo intelectual y manual con necesidades sociales, dimensión central en la EPTT (Saviani, 2007).

En el contexto de la EPTT, la *formación integrada* (Ciavatta, 2005) articula la escuela y el trabajo como lugares de memoria e identidad, superando la dualidad histórica entre formación intelectual y técnica. La *formación omnilateral* orienta una educación que articula dimensiones científico-teórica, técnico-experimental, histórico-epistemológica y ético-política (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005). El método de Saviani-Gasparin organiza cinco momentos pedagógicos: **práctica social inicial → problematización → instrumentalización → catarsis → práctica social final**, conduciendo desde comprensiones sincréticas hacia síntesis elaboradas con capacidad de transferencia y acción social concreta (Gasparin, 2007).

Comprender Física implica construir, aplicar y evaluar modelos que relacionan conceptos, principios y evidencia empírica (Hestenes, 1987; Halloun, 2004). Desde la PHC, las ideas previas se leen como síntesis sincréticas a superar dialécticamente. Plataformas como Arduino habilitan la democratización de la experimentación en contextos de EPTT con restricciones presupuestarias (Bouquet et al., 2017; López, 2021), pero *bajo costo no equivale a precarización*: la calidad depende de protocolos explícitos de calibración, incertidumbres y documentación reproducible.

4. Procedimientos metodológicos

El estudio adopta un **enfoque teórico-propositivo con validación conceptual**. A partir de revisión bibliográfica crítica en tres ejes (PHC, didáctica de la Física y experimentación de bajo costo), se derivan criterios operativos organizados en una matriz multidimensional con cinco dimensiones (epistemológica, metodológica, instrumental, evaluativa y político-social), cada una con criterios, indicadores y evidencias esperadas. Sobre esa base se diseña una secuencia didáctica reproducible sobre Conservación de la Energía, alineada con los cinco momentos de Saviani-Gasparin, incluyendo protocolos de calibración, estimación de incertidumbres (tipos A y B y propagación) y evaluación formativa con rúbrica de catarsis. La implementación empírica se define como agenda futura.

5. Principales datos y discusión

5.1. La matriz de criterios.

El producto central operacionaliza la PHC en cinco dimensiones verificables: (i) *epistemológica*: problema social con anclaje en el entorno productivo, historicidad del conocimiento, unidad teoría-práctica como praxis y formación omnilateral; (ii) *metodológica*: cinco momentos con problematización dialógica, instrumentalización activa, catarsis evidenciada en transferencia rigurosa y práctica social final con impacto concreto; (iii) *instrumental*: accesibilidad con rigor metrológico, protocolos de calibración y trazabilidad, documentación reproducible y pautas de seguridad; (iv) *evaluativa*: formativa y procesual, evidencias múltiples (bitácoras, informes técnicos, portafolios), rúbricas alineadas con modelización y retroalimentación iterativa; (v) *político-social*: democratización sin degradar estándares, vínculo con actores del entorno comunitario y condiciones institucionales mínimas coherentes con el trabajo como principio educativo (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

La matriz puede emplearse como **guía de planificación** (antes de la implementación) o como **lista de cotejo** (durante y después), verificando rigor, accesibilidad y vínculo social en cada intervención de aula-taller.

5.2. Secuencia demostrativa.

La propuesta *Conservación de la energía y seguridad vial en pendientes urbanas* se dirige a estudiantes de Física I en EPTT (equipos de 4-5) en ~30 h presenciales. Sus cinco momentos son: (i) **Práctica social inicial**: problema de seguridad vial local con medición de pendiente y explicitación de ideas previas; (ii) **Problematización**: transformación en preguntas de investigación sobre masa, altura, velocidad, fricción y costo-beneficio de intervenciones; (iii) **Instrumentalización**: modelización energética con representaciones múltiples, diseño de experimento (plano inclinado y fotocompuertas Arduino),

construcción y calibración, y series experimentales con propagación de incertidumbres; (iv) **Catarsis**: informe técnico evaluado con rúbrica multidimensional (rigor conceptual, articulación teoría-práctica-evidencia, tratamiento metrológico, transferibilidad y calidad comunicativa); (v) **Práctica social final**: recomendaciones técnicas aplicables (velocidades máximas, señalización y reductores) comunicadas a actores del entorno, con reflexión metacognitiva final.

5.3. Condiciones de viabilidad.

La propuesta requiere: formación docente en PHC, didáctica de la Física, Arduino e incertidumbres (~55 h totales); equipamiento para 6 grupos (~400 USD); infraestructura de aula-taller con acceso a software libre; y apoyo institucional para evaluación formativa y difusión comunitaria. La transferibilidad se asegura manteniendo los invariantes (cinco momentos, anclaje social, rigor metodológico) y adaptando el problema, los sensores y la escala al contexto específico de EPTT.

6. Síntesis de consideraciones finales

La articulación entre PHC y experimentación de bajo costo es viable y estratégica para la EPTT en contextos latinoamericanos con restricciones materiales. Su potencia reside en situar la praxis como eje: el laboratorio deja de «verificar» para **producir conocimiento con función social**, integrando teoría y práctica. La formación integrada en el sentido de Ciavatta (2005) permite que la escuela y el trabajo se constituyan como lugares de construcción de identidad y memoria colectiva, dimensión esencial en la EPTT.

Para sostener el enfoque se requieren tres condiciones mínimas: formación docente específica; tiempo pedagógico para investigar, calibrar y discutir incertidumbres; e infraestructura de aula-taller. **Accesibilidad no es precarización**: toda práctica debe documentar diseño, código, calibración e incertidumbres, de modo que el rigor sea una práctica pública y replicable. Como agenda próxima: validación empírica en cursos reales de EPTT, extensión a otros núcleos de Física y programas de formación docente continua. PHC + bajo costo democratiza el acceso sin ceder el rigor, produce conocimiento situado con valor público y forma trabajadores capaces de pensar y actuar con responsabilidad técnica y social.

Referências bibliográficas:

BOUQUET, F.; BOBROFF, J.; FUCHS-GALLEZOT, M.; MAURINES, L. Project-based physics labs using low-cost open-source hardware. **American Journal of Physics**, v. 85, n. 3, p. 216-222, 2017.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

ETKINA, E.; VAN HEUVELEN, A. Investigative Science Learning Environment. In: REDISH, E. F.; COONEY, P. J. (eds.). **Research-Based Reform of University Physics**. College Park: AAPT, 2007.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral dos trabalhadores. In: COSTA, H.; CONCEIÇÃO, M. (Org.). **Educação integral e sistema de certificação profissional**. São Paulo: CUT, 2005.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

HALLOUN, I. A. **Modeling Theory in Science Education**. Dordrecht: Kluwer Academic / Springer, 2004.

HESTENES, D. Toward a modeling theory of physics instruction. **American Journal of Physics**, v. 55, n. 5, p. 440-454, 1987.

LÓPEZ, S. Y. Trabajo de laboratorio en física con sistemas de adquisición de datos basados en Arduino. **Revista Chilena de Educación Científica**, v. 20, n. 1, p. 45-58, 2021.

OLIVEIRA, J. E.; VEIT, E. A. Atividades experimentais de Física com smartphones e tablets: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 16, n. 2, p. 407-432, 2016.

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

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, L. T. da. **Didática coerente com a pedagogia histórico-crítica**. Curitiba: CRV, 2018.

UNESCO IESALC. **Annual Report 2024**. Caracas: UNESCO IESALC, 2024.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA ENTRE A PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO E A FORMAÇÃO INTEGRAL: UMA PROPOSTA EM CONSTRUÇÃO

EDUCACIÓN VOCACIONAL Y TECNOLÓGICA: ENTRE LA PREPARACIÓN LABORAL Y EL DESARROLLO INTEGRAL: UNA PROPUESTA EN CONSTRUCCIÓN

Palavras-chave: Ensino médio; educação profissional e tecnológica; formação integral; escolas estaduais.

Palablas-clave: Educación secundaria; educación vocacional y tecnológica; educación integral; escuelas estatales.

Categoria: Trabalho Científico – Simpósio Temático: Fundamentos Teórico-Metodológicos da Educação Profissional e Tecnológica.

Luzani Cardoso Barros[1]

Diego Neves de Sousa[2]

Tema

Natureza e identidade da educação profissional e tecnológica.

Problema

O ensino médio na rede estadual de ensino do Tocantins já definiu a sua identidade de profissionalização tecnológica, formação ampla com vistas à continuidade dos estudos ou de integração?

Objetivo geral e Objetivos secundário

Compreender a finalidade da educação profissional e tecnológica (EPT) considerando a legislação educacional e as diretrizes curriculares vigentes, com base na revisão integrativa de artigos que analisam as práticas dos cursos técnicos integrados ao ensino médio no contexto do estado do Tocantins.

- Conhecer as diretrizes centrais da legislação referentes à educação profissional e tecnológica, identificando a coerência com as práticas dos artigos analisados.

1 Doutoranda em Desenvolvimento Regional - Universidade Federal do Tocantins (UFT). Professora da Educação Básica – Superintendência Regional de Educação, E-mail: luzani.cardoso@mail.uft.edu.br

2 Doutor em Desenvolvimento Rural (UFRGS). Analista da Embrapa Pesca e Aquicultura, Bolsista de Produtividade Desen. Tec. e Extensão Inovadora do CNPq - Nível 2. E-mail: diegocoop@hotmail.com

- Identificar categorias centrais nos artigos seleccionados na base *scielo*.

- Definir a finalidade da EPT conforme à legislação vigente e a trajetória da oferta.

Indicações do referencial teórico

Nesta revisão integrativa, a discussão da relação entre EPT, ensino médio, modelo econômico, aspectos sociais e políticos, organização curricular, terminalidade e/ou continuidade dos estudos é embasada por Frigotto (2010), Frigotto, Ciavata e Ramos (2012) e Moura (2007). Esses autores abordam a necessidade de uma organização curricular no nível médio que amplie as possibilites de escolha dos estudantes. Ademais, faz-se necessária a coerência entre as determinações legais e o contexto das instituições que ofertam o ensino médio regular ou integrado à EPT.

Outro ponto fundamental pautado em Ramos (2012) é a formação docente. É importante a organização da formação docente na perspectiva da integração de práticas.

Procedimentos metodológicos

A investigação se caracteriza como uma revisão integrativa, de acordó com a sistematização de Whittemore e Knafl (2005), cujos procedimentos são operacionalizados por Souza, Silva e Carvalho (2010).

Os artigos acadêmicos foram selecionados na plataforma *scielo*, selecionada por disponibilizar materiais classificados como confiáveis pelo rigor científico, de acesso gratuito. Os trabalhos foram coletados na primeira semana de janeiro de 2026. Para a busca foram utilizados os seguintes descritores: “ensino médio” AND “educação profissional” OR “formação integral” AND “Tocantins”.

A elegibilidade dos trabalhos considerou os critérios: artigo científico completo; escrito em língua portuguesa; elaborado entre os anos de 1997 a 2025; e que discutissem o ensino médio integrado e a EPT no contexto do Tocantins. A justificativa para o período de busca (1997 a 2025) é a transição da Lei nº 5.692/71 para a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96. Além disso, nesse período houve a aprovação de normas completares à LDB vigente.

Aplicados os critérios de elegibilidade, de um quantitativo inicial de 330 trabalhos, após a leitura do título, resumo e palavras-chave foram selecionados vinte e seis artigos. Com a realização da leitura completa foram definidos para análise vinte e quatro trabalhos conforme o quadro 1 a seguir.

Quadro 1: Artigos analisados, autores e fontes.

Temas dos artigos	Título	Autor (es) / fontes
EPT e contexto social, político e econômico brasileiro	A Política de Educação Profissional no Governo Lula: Um Percurso Histórico Controvertido.	FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005.
	A Relação da Educação Profissional e Tecnológica com a Universalização da Educação Básica.	FRIGOTTO, Gaudêncio. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007.
	Possibilidades do Ensino Médio Integrado diante do Financiamento público da educação.	OLIVEIRA, Ramon de. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.35, n.1, p. 051-066, jan. /abr. 2009.
	A Relação Entre a Educação Profissional e a Educação Básica Na Conae 2010: Possibilidades e Limites para a Construção do Novo Plano Nacional de Educação.	MOURA, Dante Henrique. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 875-894, jul.-set. 2010.
	Ensino, formação profissional e a questão da mão de obra.	SCHWARTZMAN, Simon; CASTRO, Claudio de Moura. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 563-624, jul. / set. 2013.
	Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral?	MOURA, Dante Henrique. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013.
	Juventude, Escola e Trabalho: Sentidos da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio.	BERNARDIM, Márcio Luiz; SILVA, Monica Ribeiro da. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.32, n.01, p. 211-234 |Janeiro - Março 2016.
	Ensino Médio Integrado e Juventudes: desafios e projetos de futuro.	SALES, Celecina Veras; VASCONCELOS, Maria Aurilene de Deus Moreira. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 69-90, jan./mar. 2016.
	A Reforma da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: 2016 a 2021.	PELISSARI, Lucas Barbosa. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.39, 2023.
Formação docente e currículo	A política de integração curricular no âmbito do PROEJA: entre discursos, sujeitos e práticas.	SILVA, Monica Ribeiro da. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 307-326, abr./jun. 2011.
	Trabalho e Escola: a Flexibilização do Ensino Médio no Contexto do Regime de Acumulação Flexível.	KUENZER, Acacia Zeneida. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017.
	Produção de Conhecimento sobre Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Um Panorama Cienciométrico.	MINUZZI, Evelize Dorneles; COUTINHO, Renato Xavier. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 36, 2020.
	Percepções de Docentes da Educação Profissional e Tecnológica acerca da Reorganização Curricular do Novo Ensino Médio.	SANTOS, José Vitor Palhares dos; REPOLÊS, Maria Catarina Paiva. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 40, 2024.

Temas dos artigos	Título	Autor (es) / fontes
Terminalidade ou continuidade	Ensaios de Inovação no Ensino Médio.	MITRULIS, Eleny. Cadernos de Pesquisa, n. 116, julho/ 2002 Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 217-244, julho/ 2002.
	Cursos técnicos pós-médios: análise das possíveis relações com o fenômeno de contenção da demanda pelo ensino superior.	MENDES, Sonia Regina. Trabalho, Educação e Saúde, 1(2):267-287, 2003.
	Políticas de educação profissional: referências e perspectivas.	WERMELINGER, Mônica; MACHADO, Maria Helena; AMÂNCIO FILHO, Antenor. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.15, n.55, p. 207-222, abr./ jun. 2007.
	As relações entre o ensino médio e a educação superior no Brasil: profissionalização e privatização.	SILVA JÚNIOR, João dos Reis; LUCENA, Carlos; FERREIRA, Luciana Rodrigues. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, p. 839-856, jul.-set. 2011.
EPT: o legal e o real	A Reforma da Educação Profissional: Considerações sobre Alguns Temas que Persistem.	FERRETTI, Celso João. Trab. Educ. Saúde, v. 5 n. 3, p. 509-520, nov.2007/fev.2008.
	Problemas institucionais e pedagógicos na implantação da reforma curricular da Educação Profissional técnica de nível médio no IFSP.	FERRETTI, Celso João. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, p. 789-806, jul.-set. 2011.
	A Formação Profissional e o Mundo do Trabalho pela Ótica de Estudantes de Cursos Técnicos de Nível Médio.	GAWRYSZEWSKI, Bruno. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.37, 2021.
Ensino integral e EPT: dualidade	Ensino médio e educação profissional: reformas excludentes.	OLIVEIRA, Ramon de. Educar, Curitiba, n. 20, p. 279-298. Editora UFPR, 2002.
	Panorama geral das Escolas Agrotécnicas Federais após a Reforma da Educação Profissional (1997-2003).	TAVARES, Moacir Gubert; MATSUMOTO, Flávio Massao. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 43, p. 189-203, jan./mar. Editora UFPR, 2012.
	O Ensino Médio Integrado no Contexto da Avaliação por Resultados.	SILVA, Katharine Ninive Pinto; RAMOS, Marise. Educ. Soc., Campinas, v. 39, nº. 144, p.567-583, jul.-set., 2018.
	Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: lei nº 13.415/2017.	COSTA, Maria Adélia; COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1633-1652, out. /dez. 2018.

Elaboração própria, 2026

Principais dados e discussão

O tema EPT e contexto social, político e econômico brasileiro é discutido em nove trabalhos. Esses artigos abordam a EPT e o ensino médio articulados ao modelo econômico vigente, com as consequências para a educação formal e para a sociedade como um todo. Essa abordagem dialoga com a discussão de Frigotto (2010). Também são discutidos o currículo da EPT e a formação docente. Para Moura (2014), a formação docente deve ser unitária, sem cisão. Ramos (2012) aponta a integração do currículo como a organização mais coerente.

Os trabalhos seguintes discutem: a cisão entre as finalidades do ensino médio: mercado de trabalho / profissionalização e ou a continuidade dos estudos por meio do ensino médio voltado à formação geral. Moura (2007) embasa essa discussão e afirma a integração como a organização mais coerente a essa etapa.

A articulação entre determinações legais e as práticas realizadas nas escolas é discutida por Frigotto, Ciavata e Ramos (2012), que destacam as contradições existentes entre legislação e realidade como entraves. De maneira complementar à discussão, quatro artigos tratam do ensino médio na perspectiva da integração ou restrito à profissionalização. Para Frigotto, Ciavata e Ramos (2012), a continuidade dos estudos é possibilitada pela organização curricular e não pela modalidade de ensino.

Síntese das considerações finais

Com essa revisão integrativa pode-se afirmar que a pergunta de pesquisa foi parcialmente respondida, pois a busca na base *scielo* retornou artigos que discutem o ensino médio e a EPT. Porém, não foram identificados trabalhos com essa discussão sobre o Tocantins, o que indica uma lacuna nos estudos.

Ademais, a análise dos trabalhos sinaliza a necessidade da consideração, na oferta do ensino médio, do contexto dos sujeitos, sem restrição à fomação estrita ao mercado de trabalho. Quando há essa delimitação, previamente define-se o tipo de ensino, a terminalidade do nível médio e o público.

Outros aspectos importantes identificados pela revisão se referem à necessidade de formação docentes para essa etapa, e a coerência entre as prescrições legais e as condições objetivas das escolas.

Referências bibliográficas:

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Dispõe sobre diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva:** um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica-social capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria Aparecida; RAMOS, Marise Nogueira (orgs). **Ensino Médio Integrado:** concepção e contradições. 3. ed. Cortez São Paulo: Cortez, 2012.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. **Holos**, v.2, n.23, p.4-30, 2007.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica; v. 3).

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In:* FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria Aparecida; RAMOS, Marise Nogueira (orgs). **Ensino Médio Integrado:** concepção e contradições. 3. ed. Cortez São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102–106, 2010.

WHITTEMORE, Robin; KNAFL, Kathleen. The integrative review: updated methodology. **Journal of Advanced Nursing**, v. 52, n. 5, p. 546–553, 2005.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: APROXIMAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Palavras-chave: Educação Física – Ensino Médio Integrado – Educação Profissional e Tecnológica

Categoria (Trabalho Científico) – Simpósio Temático (Fundamentos Teórico-Metodológicos da EPT)

Eliene Lacerda Pereira[1]

Dayanna Pereira dos Santos[2]

Diante do cenário atual das políticas educacionais brasileiras direcionadas ao Ensino Médio, partimos da seguinte problemática: como a Educação Física - EF está articulada à proposta de formação integral dos estudantes do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal de Goiás–IFG?

O objetivo geral é analisar se a proposta pedagógica da EF dialoga com a proposta de formação integrada voltada ao ensino médio integrado e, especificamente, identificar e refletir sobre pontos em comum, relacionando a proposta pedagógica da EF com a de formação do IFG.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica qualitativa cuja metodologia de investigação se fundamenta na Teoria Social, de Marx (Netto, 2011). Na tentativa de contribuir com a formação humana integral, Frigotto *et al.* (2005) e Ciavatta (2005) apresentam alguns pressupostos filosóficos e epistemológicos, em que há a compreensão dos sujeitos como seres humanos históricos e sociais, e que a realidade concreta é uma totalidade. Já a proposta pedagógica da EF fundamenta-se em Soares et al (2009).

Discussão

A Educação Física-EF no Ensino Médio Integrado-EMI à Educação Profissional é um componente curricular obrigatório da educação básica, segundo a LDB 9.394/96 e deve estar integrada ao Projeto Político Pedagógico Institucional – PPPI da Rede Federal, em especial no Instituto Federal de Goiás–IFG, com o diálogo e integração entre os demais componentes curriculares e as especificidades da Educação Profissional e Tecnológica – EPT.

> A LDB de 1996 gerou uma grande expectativa nos intelectuais progressistas do campo educacional, uma vez que foi construída após um regime de repressão e havia o interesse

1 Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Brasília – PPGEF/UnB e docente do Instituto Federal de Goiás-IFG/Câmpus Goiânia Oeste.

2 Docente do Instituto Federal de Goiás- IFG/Câmpus Goiânia Oeste e do Programa de Pós-Graduação em Educação do IFG.

> de avançar em relação à superação da dualidade estrutural na EP, no entanto, o texto aprovado separou e gerou uma posição de complementaridade entre a EP e a EB. No art. 36 o EM atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas (Brasil, 1996). Ou seja, o EM de caráter propedêutico seria a etapa final da EB, os cursos técnicos profissionalizantes ficando estabelecidos como uma formação complementar. Além disso, o 3º parágrafo do Art. 26º determina que a EF é um componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos (Brasil, 1996). A EFE ganha um novo status na legislação, deixando o caráter de atividade e se tornando um componente curricular, constituído de um conhecimento específico, atendendo os anseios da sociedade e obrigatoriamente vinculado ao PPP da escola (Borovski, Frasson e Medeiros, 2023, p. 5).

A EF, ao longo da sua trajetória na educação brasileira, tem passado por diversos momentos, desde características da escola tradicional, escola nova e escola tecnicista, com formação de caráter higienista, médico, militarista e esportivista, até alterações na legislação. Em determinados períodos, ela acontecia fora do horário regular de aula ou durante o recreio, passando a ser inserida, inicialmente, sob a forma de ginástica. Assim, no final do século XIX, sua oferta transitou entre a obrigatoriedade e a facultatividade.

Atualmente, a EF que defendemos está voltada à contribuição para a formação humana crítica, cuja raiz na Pedagogia Histórico-Crítica se materializa na Proposta Crítico-Superadora, que, com base em Soares *et al* (2009, p. 63), tem como objeto de estudo a Cultura Corporal - O jogo, esporte, dança, ginástica, luta e outros. Nessa perspectiva, procura compreender os sujeitos e suas relações na sociedade de forma a articular os conteúdos da cultura corporal, construídos pela humanidade, as relações políticas, econômicas, históricas, sociais culturais, dentre outras, de forma crítica em defesa de uma educação transformadora, superadora da educação em geral e em especial da Educação Física. Precisamos continuar aprofundando esta obra, *Metodologia do Ensino de Educação Física*, considerada um clássico na EF, que tem como referência o projeto histórico socialista e como método o materialismo histórico-dialético. "A escola, na perspectiva de uma pedagogia crítica superadora aqui defendida, deve fazer uma seleção dos conteúdos da Educação Física. Essa seleção e organização de conteúdos exige coerência com o objetivo de promover a leitura da realidade".

Nesse sentido, compreendemos que a Pedagogia Crítico-Superadora é a que mais se aproxima da proposta dos objetivos da educação integral/formação integral no ensino médio integral, pois os temas da Cultura Corporal expressam um sentido/significado em que se interpenetram dialeticamente a intencionalidade do homem e as intenções da sociedade.

> Tratar desse sentido/significado abrange a compreensão das relações de interdependência que jogo, esporte, ginástica, e dança, ou outros temas que venham a compor um programa de educação física, tem com os grandes problemas sócio-políticos atuais como ecologia papéis sexuais, saúde pública, relações sociais do trabalho preconceitos sociais, raciais, de deficiência, da velhice, distribuição do solo urbano, distribuição da renda dívida externa e outros. A reflexão sobre esses problemas

> é necessária se existe a pretensão de possibilitar ao aluno da escola pública entender a realidade social interpretando-a e explicando-a a partir de seus interesses de classe social. Isso quer dizer que cabe à escola promover a apreensão da prática social. Portanto os conteúdos devem ser buscados dentro dela (Soares *et al*, 2009, p. 62).

O diálogo da Educação Física com/no Ensino Médio Integrado se aproxima da perspectiva de formação integral omnilateral com características da politecnia, o que contribui para uma formação integral, como apresentam Frigotto, Ramos e Ciavatta (2005) e Ciavatta (2005). A visão de totalidade se constrói a partir do momento em que fazemos uma síntese da contribuição das diferentes ciências para explicar a realidade. Assim, o trabalho coletivo, ou seja, o trabalho articulado do conhecimento sistematizado, oportuniza ao estudante constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade social.

Quanto ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, esse se encontra regido pela Resolução 204 REI-CONSUP/REITORIA/IFG, de 27 de agosto de 2024, cujo art. 1º trata das Diretrizes Curriculares e da Organização Didático-Pedagógica para os cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do IFG.

Como previsto no art. 4º da Resolução 204, o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do IFG tem por finalidades:

> I - garantir a apropriação dos princípios científicos, históricos, sociais e culturais do processo produtivo e das habilidades específicas das atividades técnicas, de forma crítica, rompendo com a tradicional dicotomia entre o trabalho manual e intelectual;
> II - superar a fragmentação disciplinar a partir da perspectiva da politecnia, do currículo integrado e da omnilateralidade;
> III - ofertar a educação profissional técnica de nível médio na forma de cursos integrados, com conhecimentos e saberes que possibilitem a atuação, o entendimento e a avaliação do mundo do trabalho de forma autônoma, emancipada e autorreflexiva com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais;
> IV - atender e propor ações em diálogo com a demanda regional no âmbito cultural, educacional, social, econômico, histórico e político identificadas por meio das parcerias com instituições de educação públicas e com organizações da sociedade civil do mundo do trabalho, na perspectiva da formação integral do cidadão;
> V - fomentar e promover o ensino, a pesquisa e a extensão de forma indissociável no processo formativo no ensino médio integrado;
> VI - promover a formação profissional bem como possibilitar o prosseguimento nos estudos; e
> VII - garantir meios para a auto-organização dos sujeitos para a construção dos espaços e das práticas democráticas, assegurando a representatividade, a permanência e o respeito às diversidades existenciais, religiosas, raciais, culturais, étnicas, de gênero e de sexualidade (IFG, 2024, p. 03).

São essas finalidades que a EF e a instituição lutam para que sejam garantidas aos estudantes no processo de formação no EMI.

Considerações

O estudo identifica estreita relação entre a Proposta Crítico-Superadora da EF com o Projeto de Formação Integral do IFG. As duas estão alicerçadas no materialismo histórico-dialético e na pedagogia histórico-crítica para apreender o conhecimento sistematizado e construído pela humanidade, bem como compreender, criticamente, as lutas de classes diante das imposições do capital.

A relação EF e EMI passa por percalços e contradições em relação à reforma do ensino médio. No seu contexto histórico, docentes e a própria Rede Federal enfrentam desafios para a materialização de uma proposta emancipatória para os filhos e filhas da classe trabalhadora, objetivando romper com a fragmentação, a dualidade e a precarização da formação humana resultante da atual Reforma do Ensino Médio, a qual consideramos como uma contrarreforma.

Referências

BOROWSKI, E. B.; FRASSON, J. S.; MEDEIROS, T. N. A Educação Física Escolar na educação profissional: um estudo a partir do conhecimento produzido. In: **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Uberlândia, MG, v. 45, 2023. DOI: https://doi.org/10.1590/rbce.44.e20220066

CIAVATTA, Maria. A Formação Integrada: a Escola e o Trabalho como Lugares de Memória e de Identidade. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 3, n. 3, 2005. Disponível em: https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122. Acesso em: 12 mar. 2026.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

IFG-INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS. **Resolução 204 - REI-CONSUP/REITORIA/ IFG, de 27 de agosto de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Goiânia, 2024. Disponível em: https://www.ifg.edu.br/attachments/article/32019/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20204%20-%20diretrizes%20curriculares.pdf. Acesso em: 12 mar. 2026.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método em Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SOARES et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2009.

A BNCC E A REORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO: IMPLICAÇÕES PARA A AUTONOMIA DOCENTE E A FORMAÇÃO HUMANA

Palavras-chave: Emancipação Humana; Prática Pedagógica; Currículo; Autonomia Docente; BNCC.

Fundamentos teórico-metodológicos da educação profissional e tecnológica

Luiz Eduardo Anastacio do Nascimento[1]

INTRODUÇÃO:

O presente resumo expandido apresenta as discussões de uma pesquisa em andamento que busca analisar as condições que limitam a criação de práticas pedagógicas emancipadoras em um contexto educacional marcado pela padronização curricular e pela subordinação do ensino a demandas externas à escola. Parte-se da compreensão de que esses processos impactam diretamente a autonomia docente e a organização do trabalho pedagógico, dificultando a superação de formas de ensino fragmentadas e restritas à adaptação imediata ao mercado de trabalho.

Fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica e no debate da Educação Profissional e Tecnológica, o estudo analisa criticamente as relações entre currículo, autonomia docente e formação crítica dos estudantes, com ênfase na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entendida como expressão de uma organização curricular orientada por demandas externas à escola. A metodologia adotada constitui-se em revisão bibliográfica, com destaque para as contribuições de Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto e João Luiz Gasparin, articulada à análise documental de políticas curriculares e documentos normativos da educação. Espera-se que a pesquisa contribua para o debate sobre as condições necessárias à construção de práticas pedagógicas comprometidas com a emancipação humana, especialmente no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

Diante disso, o cenário educacional brasileiro atual, marcado pela padronização curricular e por orientações de caráter tecnicista, exige uma análise crítica sobre como esses processos podem afetar a autonomia docente e a organização do trabalho pedagógico. Nessa direção, entende-se o currículo não como um conjunto neutro de conteúdos, mas como parte central da atividade escolar, atravessado por disputas sobre os objetivos da educação e sobre o tipo de formação humana que se busca construir.

1 Aluno de licenciatura plena em Pedagogia na Universidade do Rio de Janeiro. Bolsista do projeto de extensão Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Escolar, vinculado ao Programa Desenvolvimento e Educação – Theotonio dos Santos. anastacio.2004.leadn@gmail.com

Segundo o autor Dermeval Saviani (2015), o currículo é compreendido como o conjunto das atividades nucleares da escola, isto é, aquelas responsáveis pela socialização do conhecimento sistematizado, condição para que os estudantes ultrapassem a experiência imediata e se apropriem das objetivações históricas da humanidade. Quando essa centralidade é enfraquecida por orientações que subordinam o ensino a competências instrumentais, resultados avaliativos ou demandas do mercado de trabalho, o trabalho pedagógico tende a assumir um caráter fragmentado, dificultando a construção do ensino contextualizado com a prática social (Gasparin, 2012).

Nesse sentido, esta pesquisa analisa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como expressão de uma reorganização curricular que influencia a autonomia docente, os conteúdos priorizados e os objetivos atribuídos à escola. Assim, a BNCC não é tomada apenas como um documento técnico, mas como parte de um conjunto de políticas que reconfiguram o sentido do ensino na educação brasileira em relação a demandas padronizadas e externas (SAVIANI, 2016), desviando o foco do conhecimento historicamente construído.

Portanto, busca-se investigar como a BNCC, enquanto política educacional, influencia a padronização do currículo e limita a autonomia docente e o trabalho pedagógico.

OBJETIVO:

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as implicações da BNCC para a organização do currículo e do trabalho pedagógico, bem como os desafios que essa normativa curricular impõe à promoção de uma educação voltada à formação crítica dos estudantes e à apropriação do conhecimento sistematizado. De modo específico, busca-se discutir de que maneira a orientação curricular baseada em competências incide sobre a autonomia docente e sobre os processos de socialização do conhecimento sistematizado no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

METODOLOGIA:

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter teórico-crítico, tendo como principal fundamentação teórica os estudos pautados na Pedagogia Histórico-Crítica. Nesse sentido, busca-se realizar uma análise documental de políticas educacionais, tendo como foco a BNCC, compreendida como política curricular que orienta as noções de currículo, formação e trabalho pedagógico. A análise procura identificar as implicações dessa normativa para a autonomia docente e para a socialização do conhecimento sistematizado, utilizando as categorias teóricas de trabalho pedagógico e emancipação humana como eixos de interpretação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES:

A análise inicial aponta que a BNCC organiza o currículo a partir do desenvolvimento de competências, ao afirmar que "[...] os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados" (BRASIL, 2017, p.11). Tal constatação indica uma centralidade nas dimensões operacionais do conhecimento e contribui para sua secundarização. Isto "indica que a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas" (SAVIANI, 2016, p.75), que segundo Saviani descaracteriza a função social da escola:

> A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem se organizar a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar (SAVIANI, 2015, p. 288).

Nesse sentido, por meio da análise documental, identifica-se que esta normativa limita o trabalho pedagógico, levando o professor a tornar-se executor de um currículo predeterminado para cumprir as exigências do mercado. Evidenciando o afastamento de uma concepção de formação humana crítica baseada na transmissão dos saberes historicamente acumulados. Como observam Trindade e Orso (2024, p.14): "O resultado tem sido a implementação de políticas educacionais exclusivamente voltadas para a preparação de 'colaboradores', quer dizer, de trabalhadores dóceis, úteis, submissos, resignados e prontos para o trabalho, mas desprovidos de qualquer criticidade."

Os resultados parciais indicam que a lógica das competências e habilidades, em oposição ao conhecimento sistematizado, reforça a fragmentação do sistema escolar, especialmente na Educação Profissional e Tecnológica, cujo compromisso com a formação humana diverge das competências impostas pela BNCC, como apontam Oliveira e Frigotto (2022, p. 15):

> Não se trata de formar trabalhadores para o trabalho assalariado. Trata-se, sim, de uma crítica à sua compreensão, dentro da sociedade capitalista, marcada por uma dinâmica de classes a partir da qual eles têm seu trabalho explorado pela classe detentora do capital: a classe que trabalha permanece privada do acesso aos frutos do seu labor para sustentar a que não trabalha e naturaliza a sua exploração.

Seguindo por essa lógica, podemos refletir que as atuais políticas educativas se encaminham em direção à submissão do currículo e o fazer pedagógico às demandas imediatas do mercado, distanciando os sujeitos de terem acesso a uma formação omnilateral, limitando o processo educativo a uma formação empresarial. Desse modo, a análise revela que a superação desses limites exige a retomada da função social da escola como espaço de apropriação dos saberes que possibilitam a emancipação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A partir das análises realizadas até o momento, é possível considerar que o atual cenário educacional brasileiro impõe limites às práticas pedagógicas emancipadoras por meio de normativas que orientam o currículo escolar a uma formação funcional voltada ao mercado. Desse modo, ao padronizar o currículo e priorizar competências operacionais em vez do conhecimento sistematizado, estabelecem-se obstáculos ao trabalho docente e reforça-se a submissão da educação aos interesses do capital.

No campo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), essa tensão torna-se ainda mais aguda, uma vez que a lógica tecnicista e fragmentada dificulta a efetivação de uma formação omnilateral. O estudo reforça que a autonomia docente não é apenas uma prerrogativa pedagógica, mas uma condição política necessária para que a escola cumpra sua função social de socialização do saber elaborado.

Portanto, esta pesquisa em desenvolvimento apresenta resultados parciais, que serão aprofundados ao longo da investigação, com o objetivo de acentuar o debate sobre as bases teóricas e os interesses que fundamentam o currículo escolar. Espera-se que os resultados contribuam para a reflexão sobre estratégias educativas que resistam ao modelo educacional atual, que limita a prática docente e restringe o acesso dos estudantes aos saberes históricos necessários à emancipação humana e à transformação da prática social.

Referências bibliográficas:

Brasil. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 18 jan. 2026.

Gasparin, João Luiz. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. 5. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Educação Contemporânea).

Oliveira, Tiago Fávero de; Frigotto, Gaudêncio. As bases da EPT e sua relação com a sociedade brasileira: concepções e práticas em disputa. Nova Paideia: Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, [S. l.], p. 13-27, 2022. DOI: https://doi.org/10.36732/EditoraNovaPaideia.2021.221. Disponível em: https://ojs.novapaideia.org/index.php/editoranovapaideia/article/view/221. Acesso em: 15 jan. 2026.

Saviani, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. Movimento-revista de Educação, Niterói, v. 3, n. 4, p. 54-84, 2016.

Saviani, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

Trindade, Debora Cristine; Orso, Paulino José. Educar o trabalhador ou educar para o não trabalho?: o deslocamento da formação técnico-científica para as habilidades socioemocionais. Horizontes, [S. l.], v. 42, n. 1, p. 1-16, 2024. DOI: 10.24933/horizontes.v42i1.1803. Disponível em: https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1803. Acesso em: 12 nov. 2025.

A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EPT: ANÁLISE DOS ANAIS DO I SEMINÁRIO INTERNACIONAL FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA E TECNOLÓGICA

LA PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA FORMACIÓN DOCENTE PARA EL EPT: ANÁLISIS DE LOS ANALES DEL I SEMINARIO INTERNACIONAL FORMACIÓN DE PROFESORES PARA LA EDUCACIÓN PROFESIONAL TÉCNICA Y TECNOLÓGICA

Palavras-chave: Conhecimento; Educação Profissional Técnica e Tecnológica; Fundamentos teórico-metodológicos.

Palabras-clave: Conocimiento; Educación Profesional Técnica y Tecnológica; Fundamentos teórico-metodológicos.

Trabalho Científico – Fundamentos teórico-metodológicos da Educação Profissional e Tecnológica

Bruno Miranda Neves[1]

Marcela Cristina Moraes Reis[2]

Ao nos reunirmos em Rivera/Uruguai e Santana do Livramento/Brasil, em maio de 2026, retomamos o legado de educadores que se dedicam ao porvir da Educação Profissional Técnica e Tecnológica (EPT) em nossa América. Nesta oportunidade, o Programa Desenvolvimento e Educação – Theotonio dos Santos (ProDEd-TS/UERJ) aprofunda suas parcerias e presença no cenário político-pedagógico da região, se empenhando em estreitar laços com instituições e trabalhadores da EPT. Vale destacar a interlocução com a Rede Bioma Pampa de Instituições Públicas de Ensino Superior – Rede Bioma Pampa -, mormente com a *Especialización en Educación Superior Tecnológica y Profesional* da UTEC – co-promotora desta atividade.

Tendo como objeto as 112 produções acadêmicas constantes nos Anais (NEVES, 2024a). Efetuamos revisão para identificar de que maneira as tendências teóricas e recortes temáticos apresentados refletem os desafios da implementação de uma formação humana integral (NEVES; CAMARGO, 2020).

1 Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana (UERJ). Pedagogo e Coordenador Geral do ProDEd-TS/UERJ. Professor em Nova Iguaçu/RJ. bmirandaneves@yahoo.com.br

2 Doutora em Serviço Social (UERJ). Assistente Social e membro do ProDEd-TS/UERJ. cellareis@yahoo.com.br

O objetivo principal foi analisar os principais temas, referências e abordagens dos trabalhos apresentados no I Seminário. Nossos objetivos secundários foram: a) Mapear a recorrência dos marcos teóricos; b) Identificar os principais desafios relatados por educadores da EPT, e; c) reafirmar a importância da integração regional.

A revisão empreendida se sustenta no trabalho como princípio educativo e na concepção de Escola Unitária que se contrapõem na práxis a Ideologia das Competências (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005; NEVES; CAMARGO, 2020; SAVIANI, 2007; GRAMSCI, 2010; NEVES, 2023; NEVES, 2024; NEVES, 2015). Enquanto a materialidade da profissionalização docente se baseia em Tardif e Lessard (2009).

Este brevíssimo estudo adota uma abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica. O procedimento técnico foi a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), organizada em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

As regiões brasileiras apresentaram uma distribuição muito díspare quanto à presença no I SEMFORPROFEPT: Sudeste (58%), Nordeste (16%), Centro-Oeste (14%), Norte (8%) e Sul (4%). Esse percentual de participação sulista, junto às articulações com a Rede Bioma Pampa nos impeliram a promover a 2ª Edição na Fronteira da Paz.

Principais dados e discussão.

Durante a revisão dos trabalhos publicados foi possível identificar alguns blocos de temas transversais e recorrentes. No que diz respeito aos Fundamentos da EPT, a "Dualidade educativa", a "Politecnia" e o "Ensino Médio Integrado" foram conceitos recorrentes e majoritariamente estudados, com base em Demerval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos.

Quanto à prática e à formação docentes para a EPT, as chaves de leitura foram "saberes docentes", "identidade" e "prática reflexiva" fundamentadas em Maurice Tardif, António Nóvoa e Selma G. Pimenta. Já "Educação do Campo", "PROEJA" e "Relações étnico-raciais" conformaram a temática "Inclusão e Diversidade", com forte influência de Paulo Freire, Miguel Arroyo e Petronilha Silva.

No tocante a Tecnologias e Inovação, observaram as categorias "Metodologias Ativas", "Alfabetização Tecnológica", "EAD", cujas referências foram produções de Pierre Lévy, Vani Kenski e Paulo Freire. E por fim, houve uma ênfase em Políticas e Internacionalização, lastreadas em Stephen Ball, Lucília Machado e Milton Santos, cujas abordagem subsidiaram estudos sobre a "Expansão da Rede Federal" e "Cooperação Sul-Sul".

Embora haja menções sobre desdobramentos da reestruturação produtiva, da difusão da Inteligência Artificial (IA), do neoliberalismo, das reformas curriculares etc. identifica-se uma aparente dificuldade em articular as implicações econômicas, políticas,

culturais e educacionais aos aspectos didático-pedagógicos da EPT. Ainda que, autores adeptos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) tenham servido de matriz teórica de grande parte dos textos apresentados.

A maioria dos trabalhos versou sobre a realidade brasileira, o primeiro grande achado foi a ênfase no cenário marcado pela Lei 13.415/2017 (Contrarreforma do Ensino Médio) e pela instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Promovendo uma denúncia recorrente sobre a tentativa de "desidratação" pedagógica da EPT para a transformar em meros treinamento e certificação de competências adequadas à exploração capitalista.

Além disso, procurou-se debater aspectos teórico-práticos sobre a identidade dos educadores da EPT. Apontaram uma tensão entre saberes oriundos da academia e/ou da prática profissional. Direta ou indiretamente, os trabalhos relataram que o "saber-fazer" técnico é o ponto de partida, mas a falta de uma formação pedagógica sólida gera angústia. Por isso, alguns relatos de experiência apontaram para a necessidade de criar espaços de colaboração entre pares, como parte da estratégia de capacitação.

Constatamos que a análise dos temas e referências, muitas das vezes, utilizam conceitos inspirados na tradição materialista histórica e dialética das relações entre economia e educação, se amalgamando a outras vertentes pedagógicas críticas, sem necessariamente gerar aportes coerentes para a práxis pedagógica.

Síntese das considerações finais

A análise revela que no Brasil, o campo da EPT possui uma matriz teórica diversificada, e, que ainda luta para superar estratégias como "Pedagogia de Projetos", interdisciplinaridade etc. em nome de uma perspectiva pedagógica nitidamente assumida.

A transição do evento para a fronteira Rivera/Santana do Livramento em 2026 representa o amadurecimento dessa rede, saindo do centro Rio-São Paulo para abraçar a integração regional enquanto compromisso ético e político de constituição de uma rede de colaboração que promova uma EPT que se posicione em favor dos objetivos imediatos e históricos dos que vivem do próprio trabalho.

Esse novo ponto de chegada foi precedido de uma série de eventos, reuniões, atividades etc. em ambos os países. Destacamos o início da *Especialización en Educación Superior Tecnológica y Profesional* do ITR Norte/UTEC, IF Sul e UFSM. Bem como as publicações dos anais supracitados, da coletânea com textos dos conferencistas (NEVES, 2024), e, de 03 dossiês da Revista Desenvolvimento e Civilização (2024; 2025; 2026) nos quais colaboramos incansavelmente para promover uma rede de cooperação que gere subsídios a uma nova práxis.

Referências bibliográficas:

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei Federal n.º 13.415**. Brasília, 2017.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado**: Concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, volume 2**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

NEVES, Bruno Miranda et al (Org.). [Anais do] **I Seminário Internacional Formação de Professores para a Educação Profissional Técnica e Tecnológica**. Rio de Janeiro: UERJ, 2024. Disponível em: <https://ifht.uerj.br/pluginfile.php/606/mod_folder/content/0/Livros/Anais%20do%20I%20Semina%CC%81rio%20Internacional.pdf>.

NEVES, Bruno Miranda et al (Org.). **Formação de Professores para Educação Profissional**. Rio de Janeiro: UERJ, 2024. Disponível em: <https://ifht.uerj.br/pluginfile.php/606/mod_folder/content/0/Livros/Livro%20Formac%CC%A7a%CC%83o%20de%20Professores%20para%20a%20Educac%CC%A7a%CC%83o%20Profissional.pdf>.

NEVES, Bruno Miranda. **Educação Profissional Técnica de nível médio no Brasil**: reconstrução histórica das disputas dos anos 1930 a 2014. 2023. 220 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/21586>.

NEVES, Bruno Miranda. **O PROEJA no Colégio Pedro II**: formação e qualificação docente em questão. Rio de Janeiro: RPC Editora, 2015.

NEVES, Bruno Miranda; CAMARGO, Kerolyn Tainá da Silva. Educación Tecnológica y Profesional Integrada a la Educación Básica en perspectiva unitaria. **Revista Desenvolvimento e Civilização**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 118-138, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/rdciv/article/view/54753/35222>

REVISTA DESENVOLVIMENTO & CIVILIZAÇÃO. Vol. 5, n.º 1, 2024. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/rdciv/issue/view/3182>.

REVISTA DESENVOLVIMENTO & CIVILIZAÇÃO. Vol. 6, n.º 2, 2025. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/rdciv/issue/view/3433>.

REVISTA DESENVOLVIMENTO & CIVILIZAÇÃO. Vol. 7, n.º 1, 2026. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/rdciv/issue/view/3529>.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.º 34, 2007, p. 152-180.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

A PERSPECTIVA OMNILATERAL E POLITÉCNICA NO CURSO TÉCNICO EM INFORMÁTICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DO INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA

LA PERSPECTIVA OMNILATERAL Y POLITÉCNICA EN EL CURSO TÉCNICO DE INFORMÁTICA INTEGRADO CON EL BACHILLERATO EN EL INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA

Palavras-chave: Ensino Integrado. Omnilateralidade. Politecnia.

Palabras-clave: Educación integrada. Enfoque integral. Institutos politécnicos.

Trabalho científico – Fundamentos teóricos e metodológicos da educação profissional e tecnológica

Elaine Cristina Ribeiro Carrijo[1]

Cláudia Aparecida Prates[2]

Introdução

Este trabalho discute acerca de conceitos que fundamentam o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Discorre sobre o ensino integrado, a omnilateralidade e a politecnia, que segundo Moura (2013) são princípios basilares da EPT, o que pressupõe uma educação que integre as dimensões intelectual, física e tecnológica, visando, segundo (Brasil, 2007), ao pleno desenvolvimento do indivíduo. Dentre as principais referências, destacam-se: Ciavatta (2014), Ramos (2014), Moura (2013) e Araújo e Frigotto (2015) e o Documento Base do Ministério da Educação (Brasil, 2007).

Percebe-se a importância do debate acerca da temática do Ensino Médio Integrado/EPT, pois ainda necessita do aprofundamento de suas bases conceituais, por parte, justamente, dos docentes que atuam nessa modalidade de ensino.

Diante disso, a pesquisa partiu da seguinte problemática: quais são as concepções dos docentes do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, do IFRO – *Campus* Vilhena acerca da formação humana integral e integrada na EPT? De modo que o objetivo principal foi desenvolver um guia teórico sobre conceitos e princípios primordiais em EPT, a partir das dúvidas dos participantes. Os objetivos específicos foram: (1) compreender qual é a concepção dos docentes sobre ensino integrado, omnilateralidade e politecnia; (2) identificar qual é a percepção dos docentes a respeito de como tem

1 Mestra em Educação Profissional e Tecnológica (IFRO). Técnica em Assuntos Educacionais no IFRO - Campus Vilhena. elaine.carrijo@ifro.edu.br.

2 Doutora em Educação (UNESP). Pedagoga no IFRO – Campus Vilhena. claudia.prates@ifro.edu.br.

sido a formação no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio e quais as dificuldades encontradas; (3) Contribuir com a ampliação de conhecimentos acerca dos conceitos e princípios primordiais que fundamentam o Ensino Médio Integrado.

Metodologia

A metodologia utilizada foi de uma pesquisa participante, com abordagem qualitativa. Para a aquisição dos dados, foram realizadas duas rodas de conversa entre os meses de abril e junho de 2024, com base em um roteiro de perguntas estruturadas, além de revisão bibliográfica e documental.

Os participantes da pesquisa foram dezoito professores do Curso Técnico em Informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO, *campus* Vilhena.

A análise dos dados teve como base as respostas dos participantes obtidas nas rodas de conversa, nas quais se buscou identificar significados por meio da categorização, tendo como referência a análise temática de Bardin. Sendo assim, o tratamento dos dados passou pelas seguintes etapas: (1) **preparação do material:** transcrição dos áudios das rodas de conversa, que serviu como material de análise; (2) **codificação:** foram realizados recortes dos textos, considerando seus aspectos relevantes; (3) **categorização:** os temas foram agrupados formando unidades de análise; (5) **análise dos resultados:** foi realizada a interpretação dos dados, discutindo-os e comparando-os com o referencial teórico.

Resultados e discussão

Os achados da pesquisa apontaram para dois pontos fundamentais que se relacionam: há falta de clareza e consistência nas concepções dos participantes em relação aos conceitos e princípios que embasam a EPT, pois ao mesmo tempo em que apontam para ideias que convergem com o referencial teórico, também apontam ideias contraditórias e divergentes; há dificuldades no processo de materialização do ensino integrado, especialmente, ligadas à ausência de formação específica para a docência na EPT.

Em relação ao primeiro ponto destacado, segue como exemplo a concepção dos participantes acerca do conceito de "ensino integrado", pois ao mesmo tempo em que o relacionam com a ideia de "formação ampla" afirmam que "o foco é a formação técnica".

"Formar o indivíduo como um todo, em todas as áreas, tanto no conhecimento, quanto ética, moral, física".

Essa fala dos participantes condiz com o referencial teórico, pois aponta para a ideia de "completude" que compreende o conceito de ensino integrado: "o sentido que deve ser dado ao ensino integrado é o de completude, de compreensão das partes no seu todo" (Franco, 2005, p. 18 *apud* Araújo; Frigotto, 2015).

No mesmo sentido, Ciavatta (2014) defende que a concepção de ensino integrado corresponde a um ideal de formação plena, conforme apontado no primeiro exemplo das falas dos participantes, pois visa ao desenvolvimento do ser humano em sua totalidade. Segundo a autora, o termo não indica apenas a união entre o ensino profissional e a formação geral, mas vai além disso, apontando para a ideia de formação integral.

"Não pode fadar o aluno a ser um técnico, ele tem que ter a oportunidade de escolher".

Essa segunda fala também é condizente com o referencial teórico, pois de acordo com a concepção de Ramos (2014), o Ensino Médio Integrado possibilita que os sujeitos tenham mais opções ao escolher em qual área atuar, pois, o ensino na perspectiva da formação omnilateral, promove a descoberta e o desenvolvimento de diversas potencialidades por meio do acesso à diversidade de conhecimentos e a múltiplas experiências.

Em contradição a esses conceitos, houve alguns apontamentos sinalizando a ideia de que o foco está na formação técnica: "o objetivo dos Institutos Federais é formar o aluno para o curso técnico"; "certificação do técnico"; "preparar o indivíduo para encarar o mercado de trabalho". Isso vai na contramão da ideia de formação ampla, pois a formação técnica é apenas uma das dimensões que devem ser trabalhadas no ensino integrado (Brasil, 2007).

Em relação ao segundo ponto destacado, acerca da efetivação do Ensino Médio Integrado, seguem as falas dos participantes:

"Fazemos com excelência no sentido de múltiplas técnicas".

Essa concepção dos participantes não se alinha à proposta da formação integrada e politécnica, pois o sentido de politecnia, não se refere ao ensino de múltiplas técnicas, mas àquele que engloba "os fundamentos científicos, tecnológicos, sociais, históricos, culturais, da produção da vida" (Ramos, 2014, p. 21).

"Como nós não sabemos o que é formação omnilateral e politécnica, nós não conseguimos fazer".

"Nós não sabemos o que é formação omnilateral e não sabemos o que é politecnia, é uma falha de formação porque a universidade não nos ensinou".

Diante das falas dos participantes, é possível inferir que há desafios na efetivação do Ensino Médio Integrado, destacando-se a falta de compreensão, por parte dos docentes, acerca de sua proposta pedagógica, bem como a falta de formação voltada à EPT.

Segundo Costa (2012 *apud* Araújo, 2014), um dos problemas que dificulta a materialização da proposta do Ensino Médio Integrado se refere, justamente, à falta de conhecimento acerca dos princípios e pressupostos que fundamentam a integração

entre a Educação Técnica e o Ensino Médio por parte dos profissionais que atuam na modalidade, sendo que possuem apenas noções básicas da proposta.

Essa questão é bastante relevante, pois aponta para a necessidade da criação de políticas públicas voltadas à formação específica do docente que atua na EPT, com programas de formação permanentes, devido a sua complexidade e especificidade, pois segundo Oliveira (2005) apud Souza e Rodrigues (2017) nunca houve uma sistematização, desses programas, pois sempre se constituíram como especiais e temporários.

Considerações Finais

Conclui-se que os professores compreendem apenas parcialmente as bases conceituais da EPT, o que dificulta a materialização do ensino integrado. Esse cenário evidencia a necessidade de maiores investimentos na formação dos docentes que atuam na EPT, como a criação de políticas públicas e a implementação de programas permanentes, considerando a sua complexidade e especificidade. Diante disso, o guia teórico produzido a partir da pesquisa poderá contribuir para o atendimento dessas demandas formativas.

Referências

ARAÚJO, R. M. L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>. Acesso em: 30 abr. 2023.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Práticas pedagógicas e ensino médio integrado**. Instituto Federal do Paraná, 2014. Coleção Formação Pedagógica, volume VII.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Documento Base. Dez. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 30 maio 2023.

CIAVATTA, Maria. O Ensino Integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, v. 23, p. 187 – 205, jan-abr 2014. Disponível em: <https://www.periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303/6679>. Acesso em: 12 maio 2023.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Revista Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 3, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/c5JHHJqdxyTnwWvnGfdkztG/?lang=pt>. Acesso em: 5 maio 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. O Ensino Médio Integrado: da conceituação à operacionalização. **Cadernos de Pesquisa em Educação** – PPGE/UFES. Vitória, ES.a. 11, v. 19, n. 39, p. 15-29, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/10243/7029>. Acesso em: 18 jun. 2023.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; RODRIGUES, Iaponira da Silva. Formação de professores para Educação Profissional no Brasil: percurso histórico e desafios contemporâneos. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.17, n.2 [72], p.621-638, abr./jun. 2017.

DIGITAL STORYTELLING COMO ESPAÇO PEDAGÓGICO: HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DO IFFAR- CAMPUS DE URUGUAIANA/RS

NARRATIVAS DIGITALES COMO ESPACIO PEDAGÓGICO: HISTORIAS Y MEMORIAS DEL PALAVRAS IFFAR- CAMPUS DE URUGUAIANA/RS

Palavras-chave: Educação Profissional; Memória Institucional; Digital Storytelling; Narrativas Pedagógicas; Formação Integral

Palabras-clave: Educación Profesional; Memoria Institucional; Narrativas Digitales; Espacio Pedagógico; Formación Integral

Trabalho Científico – Fundamentos Teórico-Metodológicos da Educação Profissional e Tecnológica

Jean Marco Vargas Lopes[1]

Adão Caron Cambraia[2]

INTRODUÇÃO

O tema deste trabalho é o uso do *digital storytelling* como espaço pedagógico com a finalidade de narrar e preservar as histórias e memórias do Instituto Federal Farroupilha – Campus de Uruguaiana. A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), ao longo de sua trajetória, tem buscado superar a fragmentação entre formação técnica e formação humana, reafirmando o papel social da escola como espaço de emancipação e transformação. Nesse contexto, o *digital storytelling* surge como uma metodologia inovadora, capaz de unir memória, identidade e tecnologia, permitindo que experiências individuais e coletivas sejam narradas e preservadas de forma criativa e acessível.

O objetivo que orienta esta reflexão é compreender de que maneira as narrativas digitais podem fortalecer a memória institucional e contribuir para a formação crítica e integral dos sujeitos da EPT. O objeto de estudo, portanto, é o trabalho pedagógico das narrativas digitais aplicadas à valorização da memória coletiva e da identidade institucional, especialmente no contexto do Campus de Uruguaiana, que se constitui como espaço de formação e de construção de identidade marcada por práticas pedagógicas, culturais e sociais acumuladas ao longo do tempo.

1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT/ IFFar – Campus Jaguari/RS. E-mail: jean.lopes@iffarroupilha.edu.br

2 Doutor em Educação nas Ciências Computação pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT/ IFFar – Campus Jaguari/RS. E-mail: adao.cambraia@iffarroupilha.edu.br

A escolha pelo tema justifica-se pela necessidade de preservar, sistematizar e dar visibilidade às memórias e histórias do Instituto Federal Farroupilha – Campus de Uruguaiana. A identidade institucional não se constrói apenas a partir de documentos oficiais ou registros administrativos, mas também das experiências cotidianas, dos afetos e das trajetórias vividas por estudantes, servidores e comunidade. Muitas dessas narrativas permanecem dispersas ou restritas à memória individual, correndo o risco de se perderem com o tempo.

Nesse cenário, o *digital storytelling* apresenta-se como prática inovadora e sensível, capaz de articular história e memória em uma linguagem acessível, interativa e significativa. Ao mobilizar recursos digitais — como vídeos, áudios, imagens e relatos —, essa metodologia favorece a construção de narrativas que aproximam passado e presente, estimulam aprendizagens contextualizadas e ampliam o protagonismo dos sujeitos que vivenciam a escola.

OBJETIVOS

O objetivo central é analisar o potencial do digital storytelling como ferramenta pedagógica capaz de articular memória, identidade e formação integral. Como objetivos específicos busca-se:

(a) relacionar fundamentos teóricos da memória coletiva com práticas de narrativas digitais;

(b) evidenciar o papel das histórias do campus como "lugares de memória";

(c) discutir o potencial das tecnologias digitais na valorização da identidade institucional;

(d) propor possibilidades de aplicação prática do digital storytelling em atividades pedagógicas, de pesquisa e de extensão.

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico que sustenta o estudo parte da compreensão da memória como fenômeno coletivo e social. Halbwachs (1990) afirma que a memória não é apenas individual, mas construída nas interações sociais, sendo constantemente reconstruída e reinterpretada. Essa perspectiva permite compreender que a memória institucional de uma escola ou campus é resultado da convivência, das práticas pedagógicas e das experiências compartilhadas ao longo do tempo. Ao narrar essas memórias por meio de recursos digitais, torna-se possível dar visibilidade às múltiplas vozes que compõem a trajetória da instituição, transformando lembranças dispersas em patrimônio coletivo.

Pollak (1992) aprofunda essa discussão ao diferenciar a memória oficial, legitimada pelas instituições, da memória subterrânea, que emerge das vozes silenciadas

ou marginalizadas. Essa distinção é fundamental para compreender como certas narrativas sobre a história das instituições são valorizadas, enquanto outras permanecem invisibilizadas.

O digital storytelling, nesse sentido, pode atuar como ferramenta pedagógica que resgata memórias subterrâneas, permitindo que estudantes, técnicos e professores tenham suas experiências registradas e compartilhadas. Assim, a prática contribui para uma visão mais plural e democrática da trajetória institucional, ampliando o alcance da memória coletiva.

Le Goff (1996) reforça que os esquecimentos e silêncios da história não são neutros, mas revelam mecanismos de manipulação da memória coletiva. Preservar e narrar as memórias de uma instituição é, portanto, um ato político, capaz de disputar sentidos e afirmar identidades. Nora (1993), por sua vez, introduz o conceito de "lugares de memória", compreendendo as instituições educativas como espaços onde práticas, símbolos e experiências se cristalizam e se tornam referência para a identidade coletiva. O Campus de Uruguaiana, ao adotar o *digital storytelling*, pode se consolidar como um desses lugares, transformando suas histórias em narrativas digitais que fortalecem o sentimento de pertencimento e a identidade institucional.

Além da perspectiva da memória, este trabalho também se fundamenta na concepção de formação integrada e omnilateral, defendida por Ciavatta (2005) e Saviani (2007). Para os autores, a educação deve considerar o ser humano em sua integralidade, articulando ciência, cultura, tecnologia e prática social. O digital storytelling, ao unir elementos técnicos e culturais, contribui para essa formação ampla, pois não apenas desenvolve competências comunicativas e tecnológicas, mas também promove a reflexão crítica sobre a realidade vivida. Dessa forma, a prática pedagógica das narrativas digitais se insere como estratégia que fortalece a identidade institucional e amplia o alcance da Educação Profissional e Tecnológica como espaço de emancipação.

METODOLOGIA

A metodologia adotada é a pesquisa bibliográfica, fundamentada em textos acadêmicos e documentos institucionais, sem realização de pesquisa de campo. O estudo busca articular conceitos teóricos com a prática de narrar histórias por meio de recursos digitais, como vídeos, podcasts, blogs e plataformas multimídia. Essa escolha metodológica se justifica pela intenção de compreender como o *digital storytelling* pode ser incorporado como prática pedagógica e de preservação da memória institucional, sem perder de vista a necessidade de sistematizar experiências e dar voz aos sujeitos que compõem a comunidade escolar.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os principais dados e discussões indicam que o *digital storytelling*, ao transformar memórias em narrativas multimídia, amplia a participação dos sujeitos e fortalece o sentimento de pertencimento. Essa prática pedagógica possibilita que professores, estudantes e técnicos compartilhem suas experiências, tornando o campus um verdadeiro "lugar de memória" (Nora 1993). Ao articular tecnologia, cultura e prática social, o *digital storytelling* contribui para uma formação omnilateral (SAVIANI, 2007), que supera a fragmentação entre teoria e prática e reafirma o papel da EPT como espaço de emancipação.

No caso do Campus de Uruguaiana, narrar suas histórias por meio de recursos digitais significa reconhecer os sujeitos que o constituíram e valorizar suas contribuições. Exemplos práticos incluem oficinas de vídeo e documentários digitais, onde estudantes registram memórias de professores e técnicos; podcasts de memória institucional, que podem ser produzidos em disciplinas de comunicação ou extensão; blogs colaborativos e plataformas digitais, nos quais estudantes e servidores compartilham relatos e imagens que compõem a história do campus; e exposições virtuais, que reúnem fotografias, vídeos e textos em ambientes digitais, tornando acessível a trajetória da instituição para públicos internos e externos.

Essas práticas não apenas preservam a memória, mas também estimulam a criatividade, a reflexão crítica e a participação democrática, aproximando a instituição das linguagens contemporâneas e das novas gerações. O *digital storytelling*, nesse sentido, não é apenas uma ferramenta tecnológica, mas um espaço pedagógico que possibilita a construção de narrativas coletivas, democratizando a memória e tornando-a acessível e significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o *digital storytelling* é uma ferramenta pedagógica potente para a Educação Profissional e Tecnológica, pois permite narrar e preservar as histórias e memórias do Campus de Uruguaiana de forma criativa e acessível. Ao valorizar experiências individuais e coletivas, fortalece a identidade institucional e reafirma o papel social da escola como espaço de formação integral e crítica.

O uso de narrativas digitais amplia o alcance da memória institucional, tornando-a dinâmica e participativa, e contribui para consolidar a EPT como espaço de emancipação e transformação social. Assim, o *digital storytelling* se afirma como prática pedagógica inovadora, capaz de unir memória, identidade e tecnologia, e de projetar o futuro da instituição a partir da valorização de seu passado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *Trabalho Necessário*, n. 3, 2005.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva.* São Paulo: Centauro, 1990.

LE GOFF, Jacques. *História e memória.* Campinas: UNICAMP, 1996.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História,* n. 10, p. 7-28, 1993.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

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

NEVES, Bruno Miranda (Org.). *Formação de professores para a educação profissional.* Rio de Janeiro: UERJ, 2024.

TEORÍAS DE LA ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN TÉCNICA DE URUGUAY, ENTRE 1878 Y 2024

Palabras clave: sujeto pedagógico, teorías, enseñanza

Categoria: Trabajo científico

Simpósio Temático: Fundamentos teórico-metodológicos de la formación profesional y tecnológica

Gabriel Álvarez Murdocco[1]

Tema, problema y objeto

El presente trabajo resume los avances de mi tesis doctoral, en la que la historia de la educación técnica en Uruguay es analizada mediante un recorte analítico orientado a la reconstrucción de las teorías de la enseñanza que han operado de manera explícita e implícita, en el subsistema público de la educación técnica desde fines del siglo XIX hasta la actualidad. Este recorte no constituye una delimitación temática convencional, sino que expresa una toma de posición epistemológica: desplazar el foco desde los determinantes estructurales de la educación técnica hacia la enseñanza como práctica social históricamente situada (Guyot, 2011, p. 51).

La literatura especializada ha tendido a analizar la educación técnica en función de su articulación con el desarrollo económico, la organización del trabajo o las políticas públicas, utilizando categorías como eficiencia, pertinencia o empleabilidad. Sin embargo, en este desplazamiento, la enseñanza como relación concreta entre sujetos, ha permanecido relativamente invisibilizada. Este trabajo parte de la premisa de que la enseñanza no puede ser reducida a un proceso de transmisión de contenidos, sino que debe ser comprendida como una práctica social productora de subjetividad, en la que se configuran relaciones de saber y poder.

En este sentido, el objeto de estudio se define como las teorías de la enseñanza en la educación técnica, entendidas no como sistemas formalizados de proposiciones, sino como configuraciones discursivas que organizan prácticas, delimitan objetos de conocimiento y producen sujetos pedagógicos. Desde esta perspectiva, el análisis se orienta a identificar las condiciones históricas que hacen posible que determinados modos de enseñar sean pensables, decibles y practicables en un momento dado, de acuerdo con Michel Foucault (1969), quien sostiene que todo discurso se encuentra regulado por reglas de formación que definen sus condiciones de posibilidad.

1 galvarezmurdocco@gmail.com

Objetivo principal y objetivos secundarios

El objetivo principal de la tesis es describir las teorías de la enseñanza técnica en Uruguay, a partir de la identificación de las conceptualizaciones de sujetos pedagógicos (Torres, 2001) que estas teorías producen, así como de su articulación con los contextos históricos, políticos y productivos en los que emergen.

Los objetivos específicos es identificar las conceptualizaciones de sujetos pedagógicos presentes en distintos períodos históricos, entendiendo que dichas conceptualizaciones no describen sujetos preexistentes, sino que se los constituyen como tales, así como las reglas de su conceptualización y las figuras autorizadas para esa elaboración. En segundo lugar, reconstruir las teorías de la enseñanza implícitas en discursos normativos, políticos y académicos, atendiendo a los enunciados que organizan prácticas y sentidos. En tercer lugar, analizar la relación entre estas teorías de la enseñanza, entendiendo la enseñnza como relación social entre sujetos concretos, y los proyectos políticos que orientan la educación técnica, reconociendo que la enseñanza constituye un espacio privilegiado de materialización de dichos proyectos. Finalmente, identificar regularidades y discontinuidades en la configuración histórica del campo, mediante la comprensión genealógica foucaultiana. Esta perspectiva asume que las teorías de la enseñanza no son neutrales, sino que participan en la producción de sujetos y en la reproducción o transformación de determinadas racionalidades sociales, en coherencia con la idea de que las prácticas educativas se inscriben en un campo de relaciones de saber–poder (Foucault, 1977; Guyot, 2011).

Indicaciones del marco teórico y los procedimientos metodológicos

La perspectiva teórica es histórico-crítica de base foucaultiana, desde este enfoque, el conocimiento no es concebido como acumulación progresiva de verdades, sino como efecto de condiciones históricas que habilitan ciertos enunciados y excluyen otros. La arqueología del saber propuesta por Michel Foucault (1969) permite identificar las reglas de formación que organizan los discursos sobre la enseñanza técnica, atendiendo a cuatro dimensiones fundamentales: los objetos que pueden ser nombrados (por ejemplo, “oficio”, “competencia”, “perfil”), las posiciones de enunciación de los actores autorizados (es decir, quiénes pueden hablar con autoridad y cuál es su legitimidad para hacerlo), los conceptos que estructuran el campo y las estrategias que orientan los discursos. La genealogía (Foucault, 1971; 1977) introduce una dimensión crítica que desnaturaliza estas configuraciones, mostrando su carácter contingente y su inscripción en relaciones de poder.

La metodología está basada en el análisis de documentos normativos, textos de política educativa y literatura especializada con enfoque cualitativo interpretativo (Maxwell, 2019). La estrategia analítica combina procesos de categorización para identificar regularidades en los enunciados, con análisis relacional para reconstruir

las conexiones que configuran sistemas de sentido, así como las discontinuidades en las regularidades. En otras palabras, la identificación y descripción de las diferentes regularidades discursivas y su contexto de producción histórica. La unidad de análisis está constituida por enunciados que refieren a los sujetos pedagógicos, los fines de la enseñanza, las formas de relación con el saber y las modalidades de articulación con el trabajo.

Datos principales y discusión

Los avances en el análisis de documentos y de las investigaciones documentales previas que he realizado todavía tienen distintos niveles de desarrollo en distintos contextos histórico-político, sin embargo, permiten una identificación preliminar de un conjunto de regularidades discursivas que estructuran históricamente las teorías de la enseñanza. Estas regularidades constituyen configuraciones históricas que articulan determinadas reglas de formación del discurso y producen formas específicas de subjetividad. A su vez se distinguen entre sí mediante la identificación de discontinuidades con cambios en las reglas de enunciación, por ejemplo, respecto del sujeto pedagógico se identifica una discuntinuidad entre la primera y la segunda regulairdad mediante el cambio de sujeto pedagógico referenciado como "joven peligroso", pasando al "operario industrializable" (discontinuidad que opero en la década de 1910), o más tarde del "operario" al "técnico calificado" (reconocible en la década de 1940), luego del técnico al "recurso humano" (década de 1970), y posiblemente en último lugar, del recurso humano al "estudiante-empleable y competente" (en la década del 2000). Estas discontinuidades marcan y configuran provisoriamente las siguientes regularidades discursivas.

La primera, desde sus inicios en 1978 con la fundación de la Escuela de Artes y Oficios (EAYO) hasta 1915, la enseñanza se configura como un dispositivo de disciplinamiento social. El objeto de la enseñanza se define en términos de corrección moral, mientras que el sujeto pedagógico es construido como individuo a normalizar mediante el trabajo. Al respecto, el Coronel nombrado como director de esta primera institución informó a sus superiores:

> También se ha establecido durante el corriente año, una escuela de artes y oficios, para los menores que recoge la policía por las calles, y otros que no pudiéndolos sujetar las madres, los entregan a la policía a fin de que sean corregidos, y que han sido enviados a esta Maestranza. (José Sosa, 1878; en Marfetán 2024, p. 36).

En este contexto, el trabajo no es concebido como saber, sino como práctica moralizadora, lo que implica una subordinación del conocimiento técnico a una racionalidad de control social (Foucault, 1977). Segunda regularidad, la de La enseñanza industrial, identificable y contextualizada principalmente desde 1917 hasta 1942. En 1916 se crea el Consejo Nacional de Enseñanza Industrial transformando las EAYO en Escuelas Industriales, relacionado con el impulso industrializador que experimenta el

país en el contexto internacional de la Gran Guerra. La enseñanza técnica se reconfigura en torno a la formación de mano de obra para el sistema productivo. El sujeto pedagógico es concebido como operario en formación, y la enseñanza se organiza como entrenamiento orientado a la eficiencia, la precisión y la estandarización. Marfetán señala

> El desarrollo fabril supuso el surgimiento de una pequeña burguesía industrial, la que en 1917 llegó a copar los cargos directivos de la Enseñanza Industrial. Este grupo -básicamente conformado por inmigrantes europeos- que vivirá su apogeo en la década de 1940 hasta 1957 tendrá en la Institución la cantera que le proporcionará la mano de obra preparada para desempeñar las tareas de nivel medio en sus establecimientos. (Marfetán 2024, p. 30)

En este marco, el saber técnico se subordina a su funcionalidad productiva, consolidando una racionalidad instrumental que reduce el conocimiento a su aplicabilidad inmediata, esta configuración se impuso, desplazando la propuesta figariana. La tercera regularidad introduce una mayor complejidad institucional y pedagógica, en la que el sujeto pedagógico es configurado como trabajador calificado o técnico especializado. Esta se relaciona con la creación de la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU) en 1942. Mas tarde, crisis del Modelo introduce nuevos cambios a partir de la década de 1960. Si bien se amplían los contenidos y se diversifican las trayectorias formativas, persiste una tensión no resuelta entre teoría y práctica, lo que evidencia las dificultades para reconocer la especificidad epistemológica del saber técnico (Barato, 2005). En una cuarta regularidad, la enseñanza técnica es subordinada a la racionalidad tecnocrática, en la que el sujeto pedagógico es redefinido como recurso humano. Esta se relaciona con el golpe de Estado y la creción del Consejo de Educación Técnico Profesional, desde 1974 hasta el fin del siglo. Esta categoría expresa un proceso de objetivación en el que la dimensión pedagógica es desplazada por criterios de gestión, eficiencia y control. La fragmentación del conocimiento en unidades operativas y la centralidad de la planificación reflejan esta lógica, en la que la enseñanza pierde su carácter relacional para convertirse en instrumento de administración. Finalmente, en la regularidad contemporánea, asociada al presente siglo, la enseñanza técnica se reorganiza en torno al paradigma de las competencias. El saber técnico es redefinido como desempeño medible y transferible, y el sujeto pedagógico es concebido como individuo adaptable, capaz de responder a contextos laborales cambiantes. Esta configuración introduce nuevas formas de estandarización y evaluación, que pueden ser interpretadas como tecnologías de gobierno orientadas a la producción de sujetos flexibles, en línea con las transformaciones del capitalismo contemporáneo (Barato, 2005). Desde una perspectiva genealógica, estas transformaciones no responden a una lógica evolutiva, sino a reconfiguraciones contingentes del campo de saber–poder. Cada regularidad expresa una forma específica de articulación entre enseñanza, trabajo y política, y produce modos particulares de subjetivación.

Resumen de las consideraciones finales

Los avances en el análisis me permiten sostener que la historia de la educación técnica puede ser reinterpretada como una historia de teorías de la enseñanza que han operado de manera implícita en distintos contextos históricos. La riqueza de este desplazamiento analítico habilita recuperar la centralidad de la enseñanza como práctica social productora de subjetividad y permite elaborar reflexiones para configurar de forma intencionada relaciones que superen la determinación política. En este sentido, se evidencia que las teorías de la enseñanza constituyen dispositivos de producción de sujetos en función de proyectos políticos e históricos. La enseñanza técnica aparece como un espacio estratégico para comprender cómo una sociedad define los modos legítimos de formación, los saberes válidos y los sujetos. Se desarrollan herramientas conceptuales y metodológicas para el análisis crítico de la enseñanza técnica, abriendo la posibilidad de problematizar las configuraciones actuales y de pensar alternativas que reconozcan la complejidad del saber.

Referencias bibliográficas

GUYOT, V. **Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico.** Lugar Editorial, Argentina, 2011.

FOUCAULT., M. **La arqueología del saber**. Siglo XXI, 1969.

FOUCAULT., M. **Nietzsche, la genealogía, la historia.** 1971.

FOUCAULT., M. **Vigilar y castigar**. Siglo XXI, 1977.

FOUCAULT., M. **Tecnologías del yo**. 1988.

NOVELINO BARATO, J. **Formação profissional: saberes do fazer**. 2005

MARFETÁN BENÍTEZ, R. **Historia de la Educación Técnica en el Uruguay, Universidad del Trabajo del Uruguay, 1878 - 2000**. Escuela de Industrias Gráficas de la Dirección General de Educación Técnico Profesional, 2024.

MAXWELL, J. A. **Qualitative research design: An interactive approach.** SAGE, 2019

TORRES, C. A. **Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo veinte. En "Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI".** Buenos Aires:

CONCEPÇÕES DE DOCENTES SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES SURDOS

CONCEPCIONES DE DOCENTES SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE ESTUDANTES SORDOS

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem; Estudantes surdos; Prática docente.

Palabras-clave: Evaluación del aprendizaje; Estudiantes sordos; Práctica docente.

Trabalho científico – Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Profissional e Tecnológica

Claudia Aparecida Prates[1]

Elaine Cristina Ribeiro Carrijo[2]

Introdução

A avaliação da aprendizagem constitui-se como elemento central no processo educativo, porém, historicamente, tem sido reduzida a práticas classificatórias e excludentes, centradas na mensuração de resultados. Tal perspectiva torna-se ainda mais problemática quando aplicada aos estudantes surdos, uma vez que desconsidera suas especificidades linguísticas e culturais. Nesse contexto, este estudo tem como objeto analisar as concepções docentes acerca da avaliação da aprendizagem de estudantes surdos, problematizando em que medida tais concepções dialogam com práticas inclusivas.

A temática justifica-se pela necessidade de ressignificação das práticas avaliativas, especialmente em contextos inclusivos, nos quais a avaliação deve assumir caráter mediador e formativo. A literatura aponta que avaliar não se restringe à atribuição de notas, mas envolve a coleta e interpretação de dados qualitativos e quantitativos, orientando decisões pedagógicas (Haydt, 2008; Luckesi, 2006). Este estudo é um recorte da tese de Doutorado que teve como objetivo geral analisar as concepções de docentes acerca da avaliação da aprendizagem de estudantes surdos, com intuito de identificar as concepções de avaliação presentes nas falas dos docentes; compreender como essas concepções se relacionam com práticas avaliativas inclusivas, considerando as especificidades linguísticas dos estudantes surdos no processo avaliativo.

1 Doutora em Educação (UNESP). Pedagoga IFRO – Campus Vilhena. claudia.prates@ifro.edu.br

2 Mestra em Educação Profissional e Tecnológica (IFRO). Técnica em Assuntos Educacionais IFRO – Campus Vilhena. elaine.carrijo@ifro.edu.br

Referencial Teórico e Metodologia

O estudo fundamenta-se em autores que compreendem a avaliação como processo mediador da aprendizagem, como Luckesi (2006), Hoffmann (2008; 2011; 2013) e Libâneo (2006), além de contribuições da educação de surdos, especialmente Perlin e Strobel (2006), que destacam a centralidade da experiência visual e da Libras.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo, recorte de um estudo de doutorado. Participaram cinco docentes e dois intérpretes de Libras, sendo analisadas, neste artigo, apenas as falas dos docentes.

A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas e caderno de conteúdo, permitindo aprofundamento das concepções investigadas. A análise dos dados foi realizada de forma interpretativa, com organização manual das informações.

Para escolha dos participantes, utilizou-se como critério a diversidade do currículo, considerando as várias áreas do conhecimento, tais como, Matemática, Língua Portuguesa, Física, História, Língua Portuguesa e Educação Física.

A pesquisa foi desenvolvida numa Escola situada no Cone Sul do Estado de Rondônia. A instituição escolhida para o desenvolvimento da pesquisa é pioneira no ensino para estudantes surdos. Para esta pesquisa utilizou-se dois instrumentos para coleta de dados; Entrevista semiestruturada e Cadernos de Conteúdo. uma melhor forma para coletar esses dados, como recomenda a literatura específica da área, é por meio de entrevistas e caderno de conteúdo, para garantir o aprofundamento da construção dessas concepções junto aos entrevistados (Dias; Manzini, 2020; Omote, 1995; Triviños, 1987).

Para esta pesquisa, utilizou-se um roteiro prévio, que, conforme Manzini (2020), serve para analisar as perguntas antes da realização da coleta e prepara para momento real da entrevista semiestruturada.

No Caderno de Conteúdo constam as verbalizações do entrevistador e entrevistado, que depois de gravadas e transcritas são apresentadas ao entrevistado. Cada caderno possuía uma linha com a pergunta dirigida a cada entrevistado. Em cada coluna, os temas foram separados em colunas e a leitura das falas ocorria da esquerda para a direita de acordo com a ordem de importância dos objetivos da pesquisa. As falas foram organizadas numa sequência numérica, com uso de setas indicativas por onde a leitura seguiu (Manzini, 2020). As falas foram organizadas em cinco colunas, conforme quadro a seguir:

Quadro 1 - Exemplo da formação de um caderno de conteúdo

Como é avaliação da aprendizagem em Matemática com meu aluno surdo?				
Como é a avaliação da aprendizagem do meu aluno surdo	Como são realizadas as adaptações para ensinar meu aluno surdo	Como é a aprendizagem do meu aluno surdo	Como é a interação / comunicação com meu aluno surdo	Outros comentários
Inserção das falas escritas	Inserção das falas escritas	Inserção das falas escritas	Inserção das falas escritas	Inserção das falas escritas

Fonte: elaboração própria

De acordo Manzini (2020) o uso conjunto desses dois instrumentos apontam a viabilidade quando o objeto de pesquisa são concepções ou representações sociais sobre algum fato ou fenômeno.

Resultados e discussão

Os resultados evidenciaram a existência de nove concepções de avaliação da aprendizagem. Dentre elas, destacam-se aquelas fundamentadas em documentos normativos, no uso de recursos visuais, na avaliação escrita, na verificação da aprendizagem e na realização de atividades intra e extraclasses.

Observou-se que concepções tradicionais ainda predominam, especialmente no que se refere à centralidade da avaliação escrita e à lógica de mensuração. Contudo, também emergem práticas mais inclusivas, como o uso de recursos visuais, a adaptação do tempo de aprendizagem e a utilização de avaliações orais/traduzidas em Libras.

A presença de recursos visuais, por exemplo, evidencia uma aproximação com as especificidades dos estudantes surdos, considerando sua experiência viso-espacial. No entanto, a persistência de práticas padronizadas indica que ainda há um distanciamento entre as orientações legais e a prática docente. Os dados revelam, portanto, uma coexistência entre práticas tradicionais e avanços inclusivos, indicando a necessidade de aprofundamento das discussões sobre avaliação da aprendizagem em contextos de diversidade.

Considerações Finais

Conclui-se que as concepções docentes sobre avaliação da aprendizagem de estudantes surdos são múltiplas e refletem a complexidade do processo avaliativo. Embora ainda haja predominância de práticas tradicionais, identificam-se movimentos de mudança, especialmente com a valorização da Libras e de recursos visuais.

O estudo evidencia a necessidade de mudanças de paradigma, de modo que a avaliação seja compreendida como instrumento mediador da aprendizagem, considerando as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos.

Espera-se que os resultados contribuam para o fortalecimento de práticas avaliativas inclusivas, promovendo reflexões no campo educacional e subsidiando a formação docente.

Referências

BRASIL**. Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2008.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**. Goiânia: Alternativa, 2006.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2006.

MANZINI, E. J**. Análise de entrevista**. Marília: ABPEE, 2020.

PERLIN, G.; STROBEL, K. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

EDUCAÇÃO CORPORATIVA COMO EXTENSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT)

Palavras-chave: educação contínua, mundo do trabalho, qualificação, educação corporativa.

Categoria: Trabalho científico

Simpósio Temático: Fundamentos Teóricos-Metodológicos da Educação Profissional e Tecnológica

Liziane Burin Fruet[1]

Marcelo Freitas da Silva[2]

Leila Maria Araújo[3]

Arthur Appel Junior[4]

1. Tema, problema e objeto de estudo

O Brasil conta com diversas ramificações de setores que se movimentam diariamente para fortalecer a economia do país. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2024), pode-se citar serviços, indústrias e agronegócios, os quais formam a base da décima maior economia do mundo com um Produto Interno Bruto (PIB) de R$11,7 trilhões em 2024, resultando em um saldo de mais de 1,5 milhões de empregos em 2025.

Os desafios para manter essa máquina pujante são inúmeros, entre eles econômicos, fiscais, de gestão e de mercado. Além disso, segundo estudo do Instituto Getúlio Vargas (2025), evidenciou-se que 67% das organizações no Brasil relatam dificuldades de encontrar profissionais qualificados, sendo esse um dos pontos mais críticos. Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo entender a questão: como a Educação Corporativa pode ser compreendida como uma extensão da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), contribuindo para a qualificação contínua dos trabalhadores e para o fortalecimento da competitividade das empresas?

1 Graduada em Administração pela UFN, Graduando do PEG/UFSM, MBA Empreendedorismo, Gestão e Marketing pela PUC/RS, Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica - CTISM/UFSM. liziane.burin@acad.ufsm.br

2 Doutorado em Engenharia Elétrica pela UFSM.

3 Doutorado em Informática na Educação pela UFRGS.

4 Graduado em Direito, Graduando do PEG/UFSM, Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica - CTISM/UFSM. arthur.appel@acad.ufsm.br

2. Objetivo Geral e Específicos

Objetivo Geral

Compreender como a Educação Corporativa pode ser compreendida como uma extensão da educação profissional e tecnológica (EPT), contribuindo para a qualificação contínua dos trabalhadores e para o fortalecimento da competitividade das empresas.

Objetivos específicos:

- Analisar o conceito de Educação Corporativa e suas interfaces como Educação Profissional e Tecnológica (EPT);
- Investigar práticas de Educação Corporativa adotadas por empresas que visam à qualificação contínua de seus colaboradores;
- Identificar o impacto da formação continuada no âmbito organizacional.

3. Referencial teórico

No Brasil, durante o século XIX, surge a EPT, uma modalidade de ensino concebida pela aprendizagem profissionalizante. Consolida-se com o início da política pública no país na década de 1990 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, tornando-se ainda mais forte com a criação dos Institutos Federais em 2008. Conforme Costa (2019), a EPT é a educação com escopo para o mundo do trabalho no sistema produtivo e essa resulta em um papel fundamental na vida dos trabalhadores, a partir de uma educação que tenha estrutura autônoma e independente e que supere as fragilidades de sua concepção.

A Educação Corporativa nasce em 1955. Conforme Meister (1999) e Eboli (1998), a General Eletric, em 1940, em Nova Iorque, foi a pioneira a criar uma Universidade Corporativa, com o objetivo de educar e formar seus gestores; com isso, outras empresas realizaram o mesmo caminho.

Percebe-se que ambas, tanto a Educação Corporativa quanto a EPT, possuem o foco de desenvolver as competências técnicas dos indivíduos através da aprendizagem. Sendo que a EPT pode se entender como um processo de formação para o mercado em geral, e a Educação Corporativa será oferecida conforme a necessidade da empresa ou carreira do profissional.

Fischer (2002) apresenta que a educação dentro das empresas e no ambiente formal precisa ser compreendida como um processo de construção de conhecimento que desenvolve e fortalece não apenas o desempenho profissional do indivíduo, mas também o seu crescimento pessoal.

Em ambas as abordagens a via é do ensino à aprendizagem, dessa forma, do instrutor para o aprendiz, criando um ambiente de autonomia, pensamento crítico e inovação (Eboli, 2010; Moura, 2013).

4. Procedimentos metodológicos

A pesquisa será baseada em métodos qualitativos, com princípios éticos, como beneficência, consideração pelas opiniões dos participantes e integridade.

Optou-se por essa abordagem em virtude da característica do problema de pesquisa que requer uma compreensão de cunho interativo, crítico e contextualizado acerca de práticas organizacionais de reporte (Beuren, 2014).

O método será aplicado em empresas que já desenvolvem programas de Educação Corporativa com foco em qualificação contínua, a amostra será intencional e não probabilística, composta por 30 gestores e 100 colaboradores que participarão dos treinamentos realizados em 2025 e 2026. Como critérios de inclusão tem-se a participação dos treinamentos e estar vinculado à uma empresa que, no momento, esteja sob a pesquisa do presente projeto com o consentimento.

Quanto ao instrumento de coleta de dados, esse será um questionário semiestruturado, com perguntas abertas e fechadas, sobre a percepção da aprendizagem, mudanças de comportamento, impacto na performance e relevância da formação corporativa para a qualificação profissional. As entrevistas com gestores terão cunho gerencial e impacto do processo na formação de resultados da equipe.

5. Principais Dados e Discussão (resultados esperados)

Como se trata de pesquisa em desenvolvimento, apresentam-se resultados esperados com base no referencial teórico e na literatura analisada.

Espera-se:

- Identificar o impacto da formação continuada no âmbito organizacional.
- Verificar as práticas de Educação Corporativas adotadas pela empresa entrevistada.
- Perceber a importância da educação continuada e o fortalecimento dos funcionários e de suas organizações.

Ainda, espera-se evidenciar a importância do objetivo desta pesquisa que busca compreender como a Educação Corporativa pode ser compreendida como uma extensão da EPT, contribuindo para a qualificação contínua dos trabalhadores e para o fortalecimento da competitividade das empresas.

6. Síntese e Considerações Finais

Conclui-se que os Treinamentos de desenvolvimentos são importantes para garantir que as organizações continuem competitivas, assim funcionários se adaptam às mudanças tecnológicas, além de incentivar a inovação e criatividade (Mokhtar; Ishak, 2024). Melhorando a eficiência operacional e reduzindo erros, as empresas também reduzem custos e aumentam as receitas (Tran, 2025), além disso treinamentos organizacionais contribuem para uma cultura forte e positiva.

Por fim, a qualificação contínua desenvolve talentos, permitindo que as empresas preparem funcionários, líderes para o futuro, garantindo a continuidade e a estabilidade da organização a longo prazo (Leadway Consultancy, 2018).

Referências bibliográficas

BEUREN, I. M. I. **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade**. São Paulo: Atlas, 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996

COSTA, D. V. A educação profissional e tecnológica (EPT) no Brasil: da década de 1990 à criação dos Institutos Federais de Educação. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2019, Fortaleza. **Anais** [...]. Fortaleza: Realize, 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/58263. Acesso em: 20 out. 2025.

EBOLI, M. **Gestão do conhecimento e educação corporativa**: fundamentos e práticas. São Paulo: Atlas, 2010.

EBOLI, M. P. Universidade corporativa: ameaça ou oportunidade para as escolas tradicionais de Administração? **RAUSP Management Journal**, São Paulo, v. 34, n. 4, p. 56-64, 1998.

FISCHER, A. L. **Gestão de pessoas nas organizações**: o papel estratégico da educação corporativa. São Paulo: Atlas, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Produto Interno Bruto - PIB**. Brasília, 2024. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php. Acesso em: 19 out. 2025.

INSTITUTO GETÚLIO VARGAS. Study shows how companies and workers face challenges in professional qualification. **Portal FGV**, Rio de Janeiro, 17 jan. 2025. Disponível em: https://portal.fgv.br/en/noticias/study-shows-how-companies-and-workers-face-challenges-professional-qualification. Acesso em: 19 out. 2025.

KEPENTINGAN pembangunan dan latihan dalam organisasi. **Leadway Consultancy**, Ipoh, 13 dez. 2018. Disponível em: https://leadwayconsult.com/2018/12/13/kepentingan-pembangunan-dan-latihan-dalam-organisasi/. Acesso em: 18 out. 2025.

MEISTER, J. C. **Educação corporativa**. São Paulo: Pearson, 1999.

MOKHTAR, S. N.; ISHAK, R. Learning organization: the importance of employee training and development. **International Journal For Multidisciplinary Research**, Bhavnagar, v. 6, n. 4, p. 1-4, jul./aug. 2024.

MOURA, D. H. **Educação profissional e tecnológica**: desafios contemporâneos. Brasília: MEC/SETEC, 2013.

TRAN, A. Latihan e pembangunan terbaik em HRM | Todos os seus perlu tahu em 2023. **AhaSlides**, [*S. l.*], 19 set. 2025. Disponível em: https://ahaslides.com/ms/blog/training-and-development-in-hrm/. Acesso em: 26 out. 2025.

O PROCESSAMENTO DA MORFOLOGIA DERIVACIONAL SOB A PERSPECTIVA DO MODELO REMORDE: SUBSÍDIOS PARA O ENSINO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

EL PROCESAMIENTO DE LA MORFOLOGÍA DERIVACIONAL DESDE LA PERSPECTIVA DEL MODELO REMORDE: APORTES PARA LA ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA

Palavras-chave: Processamento linguístico; Morfologia derivacional; Modelo REMORDE; Ensino

Palabras-clave: Procesamiento lingüístico; Morfología derivacional; Modelo REMORDE; Enseñanza.

Veridiana P. Borges[1]

Tema, problema e objeto

O presente estudo insere-se no campo das investigações sobre o conhecimento da estrutura morfológica derivacional, com foco na compreensão de como falantes do Português Brasileiro desenvolvem a capacidade de refletir sobre o processo derivacional. Tal capacidade, reconhecida na literatura como Consciência Morfológica, envolve diferentes níveis de acesso à estrutura linguística, que vão desde a percepção e o reconhecimento de unidades morfológicas até a possibilidade de explicitação consciente desses elementos.

Pesquisas na área da aquisição da linguagem indicam que o desenvolvimento da Consciência Morfológica ocorre de forma gradual, evidenciando níveis distintos de processamento linguístico (BORGES, 2015). Nesse sentido, coloca-se como problema de investigação compreender como se organizam os níveis de processamento envolvidos na construção do conhecimento da estrutura morfológica derivacional.

O objetivo deste estudo é analisar o desenvolvimento do conhecimento da estrutura morfológica derivacional a partir de um modelo de processamento linguístico, que compreende dois módulos — Compreensão e Produção — sendo, neste trabalho, privilegiado o Módulo da Compreensão. Esse modelo, denominado Representação Morfológica Derivacional (REMORDE) (BORGES, em elaboração), é concebido como um processo de natureza serial, organizado em etapas de Percepção, Reconhecimento e Consciência, o que permite maior explicitação do percurso cognitivo envolvido na construção do conhecimento morfológico. Como objetivos específicos, busca-se descrever o Módulo da Compreensão Morfológica Derivacional; explicitar as etapas de Percepção, Reconhecimento e Consciência; discutir implicações teórico-metodológicas para o ensino de morfologia na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

1 Professora substituta (IFSul-Pelotas). Doutoranda em Letras (UFPel). profa.veridianapb@gmail.com

Referencial Teórico

O presente trabalho fundamenta-se em investigações sobre a aquisição da morfologia e no entendimento da morfologia como componente estruturante da gramática da língua. Destacam-se os estudos sobre a Consciência Morfológica - compreendida como a capacidade de refletir sobre a estrutura interna das palavras - cujo desenvolvimento ocorre de forma gradual, evidenciando níveis distintos de processamento linguístico, que progridem do uso implícito à reflexão explícita (BERKO, 1958; KARMILOFF-SMITH, 1992; CLARK, 2001).

Além disso, adota-se como base teórica o Sistema Representacional BiPhon (BOERSMA, 2011; BOERSMA & HAMANN, 2009), que serviu de inspiração para a arquitetura do modelo de processamento derivacional REMORDE. Esse modelo organiza o processamento linguístico em dois módulos — Compreensão e Produção — sendo, neste trabalho, privilegiado o Módulo da Compreensão.

No âmbito da Compreensão, o modelo postula três níveis de processamento: Percepção, Reconhecimento e Consciência Morfológica, concebidos como etapas progressivas na construção do conhecimento derivacional.

Procedimentos Metodológicos

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter teórico-metodológico, constituindo um recorte de uma investigação de doutorado voltada à análise do conhecimento da estrutura morfológica derivacional no Português Brasileiro.

A investigação de base foi realizada com estudantes do Ensino Fundamental I e II, por meio de tarefas que eliciaram a compreensão e a produção de morfemas derivacionais, prefixos e sufixos, possibilitando a identificação de diferentes níveis de processamento morfológico.

As atividades foram elaboradas pela pesquisadora a partir da construção de pequenas narrativas contextualizadas, organizadas com base nos prefixos e sufixos alvo da investigação, especialmente no que se refere às tarefas do Módulo da Compreensão, de modo a favorecer o engajamento dos participantes e a elicitação de respostas relacionadas ao processamento morfológico.

Neste recorte, privilegia-se o Módulo da Compreensão do modelo REMORDE, com foco nas etapas de Percepção, Reconhecimento e Consciência, não se objetivando a apresentação detalhada dos dados empíricos, mas sua utilização como suporte para reflexão teórica. Os dados foram analisados à luz desse modelo, com foco na identificação dos níveis de processamento morfológico derivacional.

Principais dados e discussões

Os resultados indicam que o conhecimento da estrutura morfológica derivacional não se constitui de maneira uniforme, manifestando-se em níveis distintos de processamento linguístico, especialmente no âmbito da Compreensão. Observa-se um percurso que vai da percepção de elementos morfológicos ao reconhecimento de suas funções e, em níveis mais avançados, à possibilidade de explicitação consciente dessas unidades.

No Módulo da Compreensão Morfológica Derivacional, os resultados sugerem que as etapas de Percepção, Reconhecimento e Consciência não ocorrem de forma simultânea, mas constituem níveis progressivos de acesso à estrutura da palavra. A Percepção refere-se à identificação inicial de elementos morfológicos, ainda desvinculada de uma análise estruturada; o Reconhecimento envolve a associação entre forma e significado; e a Consciência morfológica corresponde à capacidade de explicitar e refletir sobre o processo derivacional.

Evidências provenientes de tarefas com pseudopalavras sugerem que a combinação não convencional dos constituintes morfológicos derivacionais pode favorecer a ativação de processos de análise morfológica, uma vez que a ausência de automatização lexical exige maior mobilização de estratégias interpretativas. Esse dado reforça a hipótese de que o processamento morfológico pode ser mais facilmente observado quando o sujeito é levado a operar sobre estruturas menos cristalizadas na língua.

A partir desses resultados, o modelo REMORDE permite organizar e explicitar o funcionamento do processamento derivacional, ao propor a compreensão como um percurso de natureza serial. Tal organização possibilita não apenas a descrição dos níveis de desenvolvimento da Consciência Morfológica Derivacional, mas também a identificação de pontos de intervenção pedagógica.

Nesse sentido, ao considerar as etapas de Percepção, Reconhecimento e Consciência, torna-se possível estruturar práticas didáticas que favoreçam a construção gradual do conhecimento morfológico. Exemplos linguísticos contextualizados podem atuar como mediadores desse processo, permitindo que o estudante estabeleça relações entre forma e significado, avance no reconhecimento de padrões e, progressivamente, desenvolva a capacidade de reflexão sobre a estrutura das palavras.

No Módulo da Compreensão, os dados evidenciam uma organização hierárquica, em que a Percepção se apresenta como nível mais estável entre os participantes, enquanto o Reconhecimento e, sobretudo, a Consciência Morfológica mostram-se mais dependentes de fatores como escolaridade, transparência estrutural dos afixos e complexidade linguística. Já no Módulo da Produção, o conhecimento não se estrutura em níveis progressivos, mas em modalidades distintas de realização, que podem coexistir no desempenho do falante, sem correspondência direta com os níveis de compreensão.

Além disso, os resultados evidenciam diferenças no processamento de morfemas derivacionais prefixos e sufixos. Os prefixos tendem a ser mais facilmente reconhecidos, possivelmente em função de sua maior transparência estrutural, enquanto os sufixos apresentam maior incidência na produção, ainda que exijam maior processamento morfológico. Tais dados sugerem que a transparência formal não implica, necessariamente, maior facilidade de uso produtivo.

A escolaridade mostrou-se um fator relevante no desenvolvimento do conhecimento morfológico derivacional. Participantes com maior nível de escolarização apresentaram desempenho mais consistente tanto no reconhecimento quanto na produção de formas derivadas, indicando que a exposição ao ensino formal pode contribuir para a ampliação e reorganização desse conhecimento.

Síntese das considerações finais

A partir desses achados, o modelo REMORDE permite formalizar o desenvolvimento do Conhecimento Morfológico Derivacional como um sistema modular, no qual o Módulo da Compreensão se organiza em níveis progressivos de explicitação — Percepção, Reconhecimento e Consciência —, enquanto o Módulo da Produção se manifesta por meio de diferentes modalidades de realização. Essa organização evidencia que a relação entre Compreender e Produzir não é linear, mas envolve processos de reorganização interna do sistema linguístico.

Por fim, destaca-se que a explicitação desses níveis de processamento oferece subsídios relevantes para o ensino da língua portuguesa, especialmente no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. O modelo REMORDE configura-se, nesse sentido, como uma proposta analítica que pode auxiliar o professor na compreensão dos níveis de processamento do estudante, possibilitando a elaboração de práticas pedagógicas que favoreçam a progressão entre Percepção, Reconhecimento e Consciência. Tal perspectiva contribui para uma formação docente mais alinhada ao funcionamento cognitivo da linguagem.

Referências bibliográficas

BERKO, J. **The child's learning of English morphology**. Word, v. 14,150-177, 1958.

BOERSMA, P. & HAMANN, S**. Loanword adaptation as first-language phonological perception**. In: CALABRESE, A.; WETZELS, W. L. (eds.) Loanword phonology.Amsterdam: John Benjamins, 2009.

BOERSMA, P. A **programme for bidirectional phonology and phonetics and their acquisition and evolution.** In: BENZ, A.; MATTAUSCH, J. (eds.). Bidirectional Optimality Theory. Amsterdam: John Benjamins, 2011. p.33-72.

BORGES, V. P. **Consciência morfológica em crianças não alfabetizadas em processo de alfabetização:** produção e reconhecimento de morfemas. Dissertação (Mestrado em Letras) – UCPel, Pelotas, 2015.

BORGES, V. P. **Compreensão e produção da estrutura morfológica derivacional de não verbos em estudantes do ensino fundamental falantes nativos do português brasileiro**. Tese (Doutorado em Letras) – UFPel, Pelotas, 2026. Em elaboração.

CLARK, E. V. **Morphology in Language Acquisition**. IN: SPENCER $ ZWICKY (2001) A.M. (eds) The Handbook of Morphology. Hoboken: John Wiley & Sons, 2017. pp.374-389.

KARMILOFF-SMITH, A. **Beyond modularity**: a developmental perspective on cognitive science. Cambridge: MA: MIT Press, 1992.

O CURSO NORMAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA REVISÃO DA LITERATURA NO PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES

EL CURSO NORMAL EN LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA: UNA REVISIÓN DE LA LITERATURA EN EL PORTAL DE PERIÓDICOS CAPE

Palavras-chave: Curso Normal. Formação docente. Educação Profissional e Tecnológica. Revisão da literatura.

Palabras-claves: Curso Normal. Formación docente. Educación Profesional y Tecnológica. Revisión de la literatura.

Trabalho Científico - Fundamentos teórico-metodológicos de la educación profesional y tecnológica

Jaqueline Costa da Rosa[1]

Andréia Modrzejewski Zucolotto[2]

Este trabalho integra a pesquisa em desenvolvimento junto ao Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT do IFRS *Campus* Porto Alegre, que tem como lócus o Curso Normal em uma escola da Rede Pública Estadual em Canoas/RS. O estudo busca analisar, sob a perspectiva do trabalho como princípio educativo, de que modo as experiências profissionais de egressas do Curso Normal podem contribuir para a reflexão crítica e o aprimoramento da formação docente em nível médio, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.

O recorte aqui apresentado tem como objetivo central apresentar os resultados da revisão da literatura referente às produções acadêmicas que tratam da formação docente em nível médio, com ênfase no Curso Normal. Como objetivos específicos, busca-se identificar essas produções no Portal de Periódicos CAPES; mapear as principais temáticas presentes nos estudos selecionados; e analisar as abordagens teóricas presentes nos estudos.

A investigação fundamenta-se no materialismo histórico-dialético (Frigotto, 1999), compreendendo a realidade educacional como histórica, contraditória e em permanente transformação. O trabalho como princípio educativo constitui a categoria central de análise, ao compreender o trabalho como dimensão constitutiva da formação humana

1 Mestranda do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) pelo IFRS. Professora da Rede Pública Estadual do RS. jaquelinerosaprof@gmail.com.

2 Doutora em Educação. Professora do IFRS (Porto Alegre). andreia.zucolotto@poa.ifrs.edu.br.

e fundamento da relação entre trabalho e educação (Saviani, 2007). Tal perspectiva é particularmente relevante para os fundamentos da EPT, pois permite refletir sobre como as experiências concretas de trabalho docente contribuem para a formação de educadores capazes de articular educação básica e formação profissional.

Procedimentos metodológicos

Com abordagem qualitativa de caráter exploratório, realizou-se levantamento no Portal de Periódicos CAPES, considerando artigos publicados entre 2016 e 2026. Foram adotados como critérios de seleção: artigos com acesso aberto, revisados por pares, de produção nacional e em língua portuguesa. Utilizaram-se os descritores "curso normal" OR "curso de magistério", com o objetivo de abarcar as diferentes denominações da formação docente em nível médio presentes na produção acadêmica. Foram identificadas 92 produções, das quais 17 foram excluídas por indisponibilidade de texto completo. Os 75 artigos restantes foram organizados em planilha a partir dos títulos, ano de publicação, palavras-chave e resumo e analisados individualmente. Durante a leitura e análise dos resumos e palavras-chave foram selecionadas as produções alinhadas ao tema de pesquisa, priorizando as discussões sobre formação docente no Curso Normal; trabalho docente; profissionalização; práticas formativas; feminização do magistério; e políticas de formação. Foram excluídas da seleção final as produções cujo conteúdo abordasse temas alheios ao Curso Normal (desenvolvimento infantil, anatomia, nutrição, arte urbana); modalidades específicas (educação especial, indígena, formação superior); práticas pedagógicas ou disciplinas isoladas sem articulação com a formação docente; e biografias individuais sem conexão com processos formativos mais amplos. Ao final desta etapa, 11 artigos foram selecionados para leitura e análise integral. Esse processo de refinamento do *corpus* de análise se fez necessário em razão do expressivo volume das produções e da diversidade de temáticas encontradas.

Discussão sobre os resultados

Quanto aos achados nas produções selecionadas, apresenta-se inicialmente um panorama geral das temáticas recorrentes nesses trabalhos a partir da análise das palavras-chave. A figura a seguir tem o propósito de identificar frequência e centralidade dos termos utilizados nesses estudos, assim como as ausências de determinados termos nas produções.


Formação De Professores
Curso Normal
Docência
Mulheres Professoras
Curso De Magistério
Formação De Professores
Mulheres Professoras
Docência
Curso Normal
Curso Normal
Docência
Mulheres Professoras
Formação De Professores
Curso De Magistério
Curso Normal
Formação De Professores
Docência
Mulheres Professoras

e Lannes (2023) complementam essa discussão ao examinar representações sociais sobre o aprendizado docente.

O terceiro eixo, mais próximo do objeto desta pesquisa, reúne os estudos sobre trajetórias, memórias e experiências concretas de trabalho docente. Corrêa (2018), Garcia e Chaloba (2023), Rosa e Almeida (2018) e Silva (2024) evidenciam as condições reais do exercício docente, especialmente em contextos rurais ou precários, com turmas multisseriadas, improvisação pedagógica e múltiplas funções, nas quais o trabalho cotidiano exerce forte influência formativa.

Considerações finais

As diferentes perspectivas trazidas pelos autores sobre o Curso Normal, enquanto espaço de formação de professores, revelam importantes contribuições para a compreensão da formação docente. No entanto, a relação entre trabalho e educação ainda se apresenta de forma pouco explorada, especialmente no que se refere ao trabalho como princípio educativo (Saviani, 2007). Tal lacuna sinaliza a necessidade investigações que aprofundem essa temática a partir de experiências concretas de trabalho e formação, possibilitando ampliar a compreensão sobre a formação docente em nível médio.

Nesse sentido, este estudo se insere no campo da Educação Profissional e Tecnológica, ao problematizar, sob a lente do materialismo histórico-dialético, as trajetórias profissionais de egressas do Curso Normal, considerando as contradições entre a formação e o exercício da docência.

Referências bibliográficas:

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/14017/10351

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, v. 19, p. 1-21, 2019. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8654919/21049

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

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. Aspectos de trajetórias d**e 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

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 69–90.

GARCIA, Noely Costa Dias; CHALOBA, Rosa Fátima de Souza. Memórias cruzadas: reconstruindo a história da formação e trabalho docente em escolas primárias rurais paulistas (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

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

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

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

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

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&utm_source.%20Acesso%20em:%2007%20dez%202025.

SILVA, Márcia Regina da. Contribuições do curso normal em nível médio da rede pública para a constituição da profissão docente. **RECC**, Canoas, 2024. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/12253/4668

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

NA TEIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: EQUAÇÃO CIVILIZATÓRIA, INSUBORDINAÇÃO CRIATIVA E A PRÁXIS DOCENTE COMO HORIZONTE CRÍTICO

EN LA TRAMA DE LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA: ECUACIÓN CIVILIZATORIA, INSUBORDINACIÓN CREATIVA Y LA PRAXIS DOCENTE COMO HORIZONTE CRÍTICO

Palavras-chave: Equação civilizatória; Insubordinação criativa; Práxis docente; Educação Profissional e Tecnológica; Educação crítica.

Palabras-clave: Ecuación civilizatoria; Insubordinación creativa; Praxis docente; Educación Profesional y Tecnológica; Educación crítica.

Categoria: Trabajo científico

Simpósio Temático: Fundamentos teórico-metodológicos de la educación profesional y tecnológica

Elisângela Regina Selli Melz[1]

1. Introdução

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) constitui-se como um campo historicamente atravessado por tensões entre distintos projetos de formação e de sociedade, no qual se entrelaçam racionalidades, interesses e disputas que condicionam seus sentidos e finalidades. Longe de se configurar como espaço neutro, sua organização inscreve-se em dinâmicas mais amplas de produção da vida social, evidenciando orientações que privilegiam a dimensão instrumental do conhecimento, a centralidade da produtividade e a vinculação da formação a demandas específicas do mundo do trabalho.

Nesse horizonte, a práxis educativa emerge como eixo estruturante de leitura e intervenção, ao compreender a educação como movimento indissociável entre reflexão e ação, historicamente situado e eticamente orientado. A atuação docente, nessa perspectiva, ultrapassa a função de mediação de conteúdos e passa a ser compreendida como prática implicada na (re)produção e na possibilidade de deslocamento das racionalidades que organizam a EPT. Em instituições como os Institutos Federais, essa atuação se realiza em contextos marcados por tensões entre qualificação técnica e formação humana, exigindo posicionamentos que afirmem a docência como prática ético-política.

É a partir dessa centralidade da práxis que a equação civilizatória é mobilizada como eixo crítico de leitura da realidade educacional. Ao possibilitar compreender a educação como resultado da imbricação de múltiplas variáveis — econômicas, sociais, culturais,

1 Doutora em Educação Científica e Tecnológica (UFSC). Docente Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) no Instituto Federal Catarinense (IFC). elisangela.melz@ifc.edu.br

políticas e tecnológicas (Melz, 2024), essa perspectiva evidencia o caráter relacional e dinâmico dos processos formativos, deslocando compreensões fragmentadas e tornando visíveis as condições, tensões e limites que estruturam a EPT. A análise fundamenta-se na tese "Equação civilizatória e insubordinação criativa: tecendo a contestação crítica na e da Educação" (Melz, 2024), desenvolvida em uma perspectiva crítica da educação, na qual essas dimensões são compreendidas de forma indissociável.

Trata-se, portanto, de uma leitura que não se encerra na descrição do real, mas que se constitui como momento constitutivo da própria ação, ao situar os sujeitos no interior das determinações que os atravessam. Diante disso, questiona-se: em que medida a práxis educativa, articulada à equação civilizatória e à insubordinação criativa, possibilita compreender e tensionar as formas hegemônicas de organização da EPT, contribuindo para a construção de outras racionalidades formativas?

2. Equação civilizatória, insubordinação criativa e práxis docente: uma teia interpretativa

Compreender a EPT implica situá-la em uma rede complexa de relações que articulam dimensões históricas, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas. A equação civilizatória, desenvolvida no âmbito do NEPET/UFSC[2], constitui-se como perspectiva analítica que evidencia essa imbricação, permitindo interpretar a educação como parte constitutiva do processo civilizatório (Bazzo, 2019; Civiero; Bazzo, 2022). Trata-se, portanto, de uma perspectiva que amplia a capacidade de leitura crítica da realidade ao evidenciar como normas, valores e estruturas se entrelaçam na produção da vida social, ao mesmo tempo em que abre espaço para interrogar seus limites e contradições (Melz, 2024).

Essa leitura aproxima-se do pensamento da complexidade de Morin (2003), ao reconhecer que os fenômenos educativos não podem ser compreendidos de forma fragmentada, mas apenas na relação entre suas múltiplas determinações. Conhecer, nesse sentido, implica religar, contextualizar e problematizar, assumindo uma racionalidade que articula dimensões técnicas, éticas e reflexivas.

Ao tornar visíveis as tensões que atravessam a realidade educacional, a equação civilizatória abre espaço para a problematização de seus limites e contradições. É nesse movimento que a insubordinação criativa se inscreve como desdobramento ético-político, configurando-se como prática situada que tensiona as racionalidades hegemônicas e produz deslocamentos no interior das condições existentes. É nesse ponto que a insubordinação criativa se inscreve como desdobramento ético-político dessa leitura (Melz, Bazzo, Civiero, 2026).

2 Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina

Essa articulação ganha concretude na atuação docente entendida como práxis, na qual reflexão e ação se constituem de forma indissociável (Freire, 1996). Do mesmo modo, aproxima-se da perspectiva de hooks (2017), ao afirmar a educação como espaço de transgressão e construção coletiva de sentidos, no qual ensinar implica desafiar estruturas de dominação e produzir possibilidades de emancipação.

Nesse espaço, a leitura crítica do mundo se converte em intervenção, e a intervenção retroalimenta a compreensão da realidade. Assim, equação civilizatória, insubordinação criativa e práxis docente se entrelaçam em uma teia interpretativa que evidencia a educação como campo simultâneo de reprodução e transformação.

3. Caminho metodológico

O estudo desenvolve-se a partir de uma abordagem qualitativa de caráter crítico, fundamentada na compreensão de que o conhecimento é produzido no interior das relações sociais e, portanto, não é neutro. Essa perspectiva dialoga com a pedagogia crítica (Freire, 1996) e com a abordagem engajada de hooks (2020), ao reconhecer o caráter ético-político da produção do conhecimento.

Metodologicamente, mobilizam-se a análise histórico-conceitual das categorias equação civilizatória e insubordinação criativa, bem como a análise textual discursiva (Moraes; Galiazzi, 2016), entendida como processo interpretativo orientado à construção de sentidos. O percurso metodológico assume a problematização como princípio, buscando evidenciar relações, tensões e contradições que configuram a EPT.

4. EPT em tensão: a práxis docente na teia das racionalidades

A EPT revela-se como campo marcado por disputas entre distintos projetos de formação, nos quais coexistem perspectivas voltadas à inserção no mercado de trabalho e propostas orientadas pela formação humana integral (Frigotto; Ciavatta, 2002). Nesse contexto, a centralidade das noções de competências e empregabilidade tende a reforçar a segmentação social e a reduzir a educação à sua dimensão instrumental.

Mesmo instituições com potencial transformador, como os Institutos Federais, são atravessadas por essas contradições (Pereira, 2009). À luz da equação civilizatória, tais configurações são compreendidas como resultado da imbricação de múltiplas variáveis, evidenciando a complexidade do campo educativo.

Nesse contexto, a atuação docente, entendida como práxis, assume centralidade. Inserido em uma teia de racionalidades — técnicas, mercadológicas, burocráticas e críticas — o docente pode tanto reproduzir quanto tensionar essas lógicas. A insubordinação criativa, nesse contexto, configura-se como possibilidade de intervenção situada, produzindo fissuras nos modos hegemônicos de organizar o ensino.

Inspirada em Freire (1996) e em hooks (2017), essa compreensão afirma a docência como prática de liberdade e ato transgressor, no qual ensinar implica escolhas éticas e políticas. Assim, a práxis docente se constitui como espaço de criação, tensionamento e reinvenção, contribuindo para a construção de horizontes formativos comprometidos com a dignidade humana e a justiça social.

5. Considerações finais

A análise permite compreender a EPT como parte de uma teia dinâmica de relações que configuram o processo civilizatório, afastando leituras reducionistas. Ao mobilizar a equação civilizatória, tornam-se visíveis as múltiplas determinações que atravessam a educação, enquanto a insubordinação criativa afirma a possibilidade de agir sobre essas condições.

Nesse horizonte, a docência se configura como práxis situada na teia das racionalidades, participando simultaneamente da reprodução e da transformação dos processos formativos. Em diálogo com Freire, hooks e Morin, reafirma-se que a transformação não ocorre fora das condições existentes, mas no interior delas, por meio de ações que articulam reflexão crítica e intervenção ética.

Assim, o estudo contribui para compreender a atuação docente como prática ético-política implicada na construção de horizontes formativos orientados pela dignidade humana, pela justiça social e pela reinvenção da educação.

Referências

BAZZO, Walter Antonio. **De técnico e de humano: questões contemporâneas**. 3.ed. Ver. E atual. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2019.

CIVIERO, Paula Andrea Grawieski.; BAZZO, Walter Antonio. Equação Civilizatória: Gênese e estrutura. **Revista Dynamis**. FURB, Blumenau, V.28, N.2, 2022 – P. 97 - 114. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/dynamis/article/view/10382>. Acesso em: 30 set.. 2022.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Org.). **A experiência do trabalho e a educação básica.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. **Ensinando o pensamento crítico**: sabedoria prática. Tradução Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

MELZ, Elisângela Regina Selli; BAZZO, Walter Antonio; CIVIERO, Paula Andrea Grawieski. Educar para resistir: a insubordinação criativa como atitude formativa. **Revista Educação em Questão**, *[S. l.]*, v. 64, n. 79, 2026. DOI: 10.21680/1981-1802.2026v64 n79ID41585. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/41585. Acesso em: 23 fev. 2026.

MELZ, Elisângela Regina Selli. **Equação civilizatória e insubordinação criativa:** tecendo a contestação crítica na e da Educação. 2024. 270 f. Tese (Doutorado)–Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Orientador: Dr. Walter Antonio Bazzo. Disponível em: https://tede.ufsc.br/teses/PECT0608-T.pdf. Acesso em 20 de jan de 2025.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PEREIRA, Luiz. Antonio Caldas. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: **Ministério da Educação,** 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos_ifet_jornal.pdf. Acesso em: 16 fev. 2024.

TEORÍAS FUNDAMENTALES PARA EL ESTUDIO DE LA ENSEÑANZA DE LA TÉCNICA, LA TECNOLOGÍA Y LAS PROFESIONES

TEORIAS FUNDAMENTAIS PARA O ESTUDO DA TÉCNICA DE ENSINO, DA TECNOLOGIA E DAS PROFISSÕES

Palabras clave: Didáctica, enseñanza, tecnología, profesiones

Palavras chave: Didática, ensino, tecnologia, profissões

Trabajo científico - Fundamentos teórico-metodológicos de la educación profesional y tecnológica

Aldo Blengini[1]

Tema, problema y/o objeto

Tras años de observación sistemática de practicantes y adscriptores en el campo de las tecnologías eléctricas y digitales, se han identificado fenómenos comunes y rasgos singulares de la enseñanza técnica y tecnológica. Si bien las prácticas de enseñanza constituyen una totalidad, su análisis exige reconocer el marco epistemológico e histórico en que se inscriben (Litwin, 1998) y abordarlas desde una didáctica situada, entendiendo que la disciplina y el contexto institucional dotan de sentido a la labor docente. No obstante, este diálogo necesario entre teoría y práctica se enfrenta a un vacío teórico significativo, dada la escasez de literatura específica que conceptualice los fenómenos observados en el ámbito de la enseñanza técnica y profesional.

Frente a esa situación, con el respaldo de CFE[2] y la ANII[3], desarrollamos una investigación[4] que buscó elaborar una propuesta analítica y crítica capaz de superar ese vacío teórico y orientar el estudio de las prácticas de enseñanza de las profesiones, la técnica y la tecnología.

La investigación se guió, entre otras, por las siguientes interrogantes: ¿cómo se enseñan los contenidos técnicos en las clases prácticas?; ¿en qué medida se vincula la teoría con la práctica en las clases prácticas de las disciplinas técnicas?; ¿qué clase de vínculos se establecen entre la formación académica y el trabajo productivo?; ¿de qué

1 Maestro Técnico en Electrónica (CFE). Docente en INET - CFE.aldoblengini@adinet.com.uy

2 Consejo de Formación en Educación - ANEP, Uruguay.

3 Agencia Nacional de Investigación e Innovación - Uruguay.

4 LEYMONIÉ, J., BLENGINI. A., CZERWONOGÓRA, A. Las clases prácticas de los docentes del INET: singularidades y coincidencias. Fondo sectorial de la educación, convocatoria CFE - ANII. 2019.

manera se estructura el rol de las personas que intervienen en una situación didáctica que se configura a partir de una actividad práctica?

Objetivo principal y objetivos secundarios.

El estudio pretendió contribuir al desarrollo de teoría didáctica a partir del análisis de la complejidad de los fenómenos sociales que ocurren en aulas técnicas, analizando la toma de decisiones docentes sobre las actividades didácticas que organizan, como sobre los objetos de enseñanza y aprendizaje abordados en estos contextos (Leymonié, et al, 2020).

Las aulas técnicas son espacios de construcción de conocimientos y desarrollo de prácticas profesionales, caracterizadas por el manejo de objetos, artefactos y otras materialidades propias del contexto socio-técnico en el cual se desarrollan, que se reconocen como prácticas técnicas o tecnológicas (Acevedo Díaz, 2006). Bajo esta premisa la investigación se desarrolló por los siguientes objetivos (Leymonié et al., 2019):

- Describir las prácticas de enseñanza en los talleres/laboratorios.
- Comparar las prácticas declaradas de los docentes con las observadas.
- Identificar aspectos singulares y comunes en las prácticas de enseñanza observadas.
- Caracterizar modelos didácticos relacionados con estas prácticas.
- Elaborar aspectos teóricos que contribuyan a la generación de teoría didáctica referida a la enseñanza técnica
- Generar dispositivos metodológicos de recolección y análisis de las prácticas observadas.

Indicaciones del marco teórico y los procedimientos metodológicos.

Sin realizar un detalle exhaustivo, los referentes que sustentan nuestro marco teórico y algunas de las opciones metodológicas utilizadas se presentan en la siguiente tabla. Estas proporcionan un marco teórico y metodológico sólido para alcanzar interpretaciones significativas del fenómeno estudiado.

Datos clave y análisis.

Perspectivas teóricas sobre:	**Autores/referentes teóricos:**
Las prácticas sociales	Bourdieu, 2007.
La práctica técnica y tecnológica	Acevedo Díaz, 2006; Liz, 1997. Calvo y García, 2014; Schön, 1987.
Procesos de difusión y cambio tecnológico	Calvo y García, 2014.
Transposición didáctica en el aula técnica y tecnológica	Acevedo Díaz, 2006; Martinand, 1994; Astolfi, 2001.Rojas, 2013; Perrenoud, 1996.

Perspectivas teóricas sobre:	Autores/referentes teóricos:
Buenas prácticas de enseñanza	Litwin, 2012; Cid, 2001, Cid et al., 2012, 2013; Ken Bain, 2007.
Modelos Didácticos	Fiore y Leymonié, 2007.
Modelo de análisis de las prácticas de enseñanza técnica	Martinand, 1994.
La práctica docente como práctica construida y las situaciones didácticas	Perrenoud, 2011; Schön, 1998. Brousseau, 2011; Ávila, 2001.
El aprendizaje mediante la actividad como proceso social y situado	Lave y Wenger, 1991; Engeström, 2001; Díaz Barriga, 2003.
Paradigma cualitativo de investigación y metodología de estudio de casos	Flick, 2015; Stake, 2013.
Microfilmaciones de las clases	Arcavi, 2016.

Destacamos la capacidad de la metodología de estudio de casos para vincular la teoría a los fenómenos concretos del aula, pues brinda la posibilidad de centrarse en el conocimiento experiencial del caso inmerso en su propio contexto. El análisis cualitativo se fundamentó en la propuesta de Strauss y Corbin (1998), empleando cuadros comparativos para el procesamiento de entrevistas y microfilmaciones. Los registros fueron transcritos, codificados y categorizados; posteriormente, se sometieron a procesos de triangulación y verificación con participantes y referentes para garantizar su credibilidad.

Resumen de las consideraciones finales

Los hallazgos aportan marcos teórico-metodológicos para la didáctica situada y la construcción de modelos específicos en enseñanza técnica y tecnológica. A partir de dimensiones apriorísticas y emergentes, se caracterizaron tres modelos fundamentales (Leymonié et al., 2020): el de Buenas Prácticas Profesionalizantes (similitud) y los modelos con énfasis en lo Tecnológico y en lo Técnico (singularidad). Estos últimos se vinculan con el contenido disciplinar y las prácticas sociotécnicas que operan como referencia en la transposición didáctica (Martinand, 1994). En definitiva, los resultados permiten identificar, comprender y denominar los procesos propios del aula técnica como espacio social específico.

Referencias bibliográficas:

ACEVEDO DÍAZ, J. A. **Modelo de relaciones entre ciencia y tecnología. Un análisis social e histórico**. Revista EUREKA. Divulgación y enseñanza de las ciencias. 3 (2), pp. 198 - 219. 2006.

ARCAVI, A. **Promoviendo conversaciones entre docentes acerca de clases filmadas de Matemáticas**. Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática. Año 11. Nº 15: 385-396. 2016.

ASTOLFI, J. **Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas.** Diada. Sevilla. 2001.

AVILA, A. **El maestro y el contrato en la teoría Brousseauniana**. Revista Educación Matemática, Vol. 13. Univ. Pedagógica Nacional. México. 2001.

BAIN, K. **Lo que hacen los mejores profesores de la universidad.** Publicaciones de la Universidad de Valencia. Valencia. 2007.

BOURDIEU P. **El sentido práctico.** Editorial Siglo Veintiuno. Buenos Aires. 2007.

BRANSFORD, J.D. & VYE, N.J. **Una perspectiva sobre la investigación cognitiva y sus implicancias para la enseñanza**. En L. Res nick & L. Klopfer Curriculum y Cognición. Aiqué: Buenos Aires. 1989.

BROUSSEAU,G. **La théorie des situations didactiques en mathématiques**, Éducation et didactique [En ligne], vol. 5, no. 1. 2011.

CALVO, M. GARCÍA, J. **Acción técnica, interacción social y práctica cotidiana: propuesta interpretativa de la tecnología**. Revista Trabajos de Prehistoria, Volumen 71, N°1.ISSN 1988-3218.2014.

CID, A., ZABALZA, M. A, DOVAL, M.I. **La docencia universitaria: un modelo para su análisis**. Revista de Docencia Universitaria. 2012.

CID, A.; PÉREZ, A. Y ZABALZA, M. A. **Las prácticas de enseñanza realizadas / observadas de los «mejores profesores» de la Universidad de Vigo**. Educación XXI, 16 (2): 265-296. 2013.

DÍAZ BARRIGA, F. **Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo.** Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 5. Universidad Nacional Autónoma de México. México.2003.

ENGESTRÖM, Y. **El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad**. Journal of Education and Work, Vol.14. 2001.

FIORE, E.& LEYMONIÉ, J. **Didáctica Práctica para la Enseñanza Básica, Media y Superior.** Magro: Montevideo. 2014

FLICK, U. **El Diseño de investigación cualitativa**. Morata: Madrid. 2015.

LEYMONIÉ, J., BLENGINI. A., CZERWONOGÓRA, A. **Las clases prácticas de los docentes de INET. Singularidades y coincidencias.** Magro editores. Montevideo. 2020.

LAVE, J., WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation. Cambridge**: Cambridge University Press. 1991.

LITWIN, E. **El oficio de enseñar. Condiciones y contextos**. Paidós. Buenos Aires. 1998.

LIZ, M. **Conocer y actuar a través de la tecnología**. BAU. Revista de Arquitectura, Arte y Diseño, N° 15. Colegio Oficial de Arquitectos de Castilla y León Este. Castilla. 1997.

MARTINAND, J. L. **La didáctica de la ciencia y la tecnología en la formación de los profesores**. Revista Investigación en la escuela, N° 24. Universidad de Sevilla. Sevilla. 1994.

PERRENOUD, PH. **Savoirs de référence, savoirs pratiques en formation des enseignants: une opposition discutable.** Éducation et Recherche. N° 2, pp. 234-250. 1996.

ROJAS, J. **Prácticas profesionalizantes en la educación técnica. Diseño de Proyectos para la evaluación por capacidades profesionales**. Noveduc. Buenos Aires, Argentina. 2013.

SCHÖN, D. **El Profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan**. Paidós Ibérica: Barcelona.1988.

STAKE, R. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Morata. 2013.

STRAUSS, A., Y CORBIN, J. **Basics of Qualitative Research. California**, CA: Sage Publications.1998.

ENTRE ESPAÇO E SABERES: A ATUAÇÃO DOS ESPAÇOS FÍSICOS, SIMBÓLICOS E CULTURAIS COMO MEDIADORES SOCIOTÉCNICOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

ENTRE EL ESPACIOY EL CONOCIMIENTO: EL PAPEL DE LOS ESPACIOS FÍSICOS, SIMBÓLICOS Y CULTURALES COMO MEDIADORES SOCIOTÉCNICOS EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA

Palavras-chave: EPT; mediação sociotécnica; didática.

Palabras-clave: EPT; mediación sociotécnica; didáctica.

Categoria Trabalho Científico – Simpósio Temático

Taritza Basso Broll (A)[1]

Belkis Souza Bandeira (O)[2]

Valeska Pereira (CA)[3]

Manoel Ferreira de Brito (CA)[4]

PROBLEMA E/OU OBJETO DE PESQUISA

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), historicamente orientada pela relação entre formação e mundo do trabalho, tem privilegiado discussões e diretrizes canalizadas para currículos, políticas públicas e educacionais e desenvolvimento de competências técnicas. Entretanto, observa-se uma lacuna no que diz respeito à compreensão dos espaços físicos, simbólicos e culturais como elementos constitutivos e ativos do processo educativo e, neste sentido, suas atuações como recursos pedagógicos e didáticos no ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, os ambientes institucionais, como laboratórios, oficinas e salas técnicas, ultrapassam a função de suporte estrutural e material, configurando-se como dispositivos pedagógicos que articulam dimensões técnicas, sensoriais, culturais, humanas e sociais. Estes espaços influenciam diretamente as formas de aprender, interagir, produzir conhecimento e gerar resultados atuando como mediadores sociotécnicos na

1 Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica (UFSM). taritza.broll@acad.ufsm.br

2 Doutora em Educação (UFPEL). Professora do Departamento de Fundamentos da Educação / UFSM. belkisbandeira@gmail.com

3 Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica (UFSM). valeska.pereira@acad.ufsm.br

4 Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica (UFSM). manoel.ferreira@acad.ufsm.br

formação dos sujeitos. Conforme Saviani (2024), a organização dos espaços pedagógicos deve atender à teoria da Pedagogia Histórico-crítica (PHC), definindo o professor como o agente responsável por esta organização e gestão do ensino, assim como, dos aspectos subjetivos presentes nos contextos escolares. Dessa forma, a pesquisa busca responder ao seguinte problema: como os espaços físicos, simbólicos e culturais das instituições de EPT atuam como mediadores sociotécnicos no processo formativo humano, educacional e profissional dos estudantes?

O objeto de estudo está concentrado na análise desses espaços enquanto agentes formativos, capazes de influenciar a construção de saberes e identidades no contexto da formação omnilateral, integral e, como defendia Freire, inacabada.

OBJETIVO GERAL

Analisar a atuação dos espaços físicos, simbólicos e culturais como mediadores sociotécnicos na formação integral dos estudantes da EPT, considerando suas implicações pedagógicas, sociais e formativas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar como os espaços são concebidos e utilizados na EPT;

Examinar as relações entre organização espacial, práticas pedagógicas e processos de mediação sociotécnica;

Analisar os impactos dos elementos simbólicos, sensoriais e culturais na aprendizagem dos estudantes e constituição de sujeitos críticos, sensíveis;

Sistematizar possibilidades pedagógicas que integrem intencionalmente os espaços ao processo formativo na EPT.

REFERENCIAL TEÓRICO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O referencial teórico deste estudo e, posteriormente, pesquisa científica, fundamenta-se em uma abordagem interdisciplinar que articula educação, filosofia, sociologia, psicologia da educação, arquitetura e estudos contemporâneos sobre mediação e tecnologia. Parte da compreensão de que o espaço não é neutro e cênico, mas uma construção social, simbólica e histórica que participa ativamente dos processos formativos. Neste sentido, uma transformação material e imaterial que compreende o patrimônio cultural de uma nação. Henri Lefebvre (1991) sustenta que o espaço é produzido socialmente, sendo ao mesmo tempo produto e meio das relações sociais. Assim, esta perspectiva é ampliada por abordagens contemporâneas, que compreendem o espaço como relacional, dinâmico e em constante construção, articulando múltiplas dimensões da experiência humana.

No seguimento da arquitetura e da cultura, Choay (2001) aponta que os espaços são portadores de memória e identidade coletiva, funcionando como linguagem simbólica. Essa concepção é particularmente relevante na EPT, onde os ambientes institucionais carregam históricos e significados que influenciam práticas pedagógicas e relações sociais.

A dimensão experiencial da aprendizagem é fundamentada em John Dewey (2010), cuja teoria tem sido atualizada por estudos recentes que articulam experiência, tecnologia e mediação digital (PLACIDES; COSTA, 2025). Nessa perspectiva, o ambiente educacional — físico ou híbrido — constitui elemento central na construção do conhecimento. A Educação do Sensível, proposta por Duarte Júnior (1988), ganha nova relevância em estudos contemporâneos que destacam a importância dos aspectos estéticos, emocionais e sensoriais na aprendizagem. Esses elementos são potencializados em espaços educativos planejados de forma intencional e integrada, unindo forma e função, um dos princípios básicos que fundamentam a Arquitetura.

Ademais, a questão construtiva/visual/sensorial de um espaço pode afetar o estado emocional e psicológico dos usuários, principalmente, estudantes e educadores criando sensações de bem-estar ou despertando outros sentimentos. Um exemplo real é o uso de luzes, cores, volumetrias, sombras, texturas, materiais que influenciam a experiência sensorial dos ocupantes, observadores e usuários, ou seja, percepção e concepção, porém analisadas sob um aspecto filosófico e comportamental. A tríade clássica: o formal, o funcional e o intencional devem ser combinados com técnica, história, inovação, contextualização, eficiência/eficácia para atingir o resultado esperado. No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, Frigotto (2010) e Saviani (2024) fundamentam a concepção de formação omnilateral, articulando trabalho, ciência, cultura e técnica. Estudos recentes reforçam essa perspectiva ao evidenciar que a EPT deve incorporar dimensões tecnológicas e digitais como parte da mediação do conhecimento (SOUSA; VASCONCELOS, 2023). Além disso, a Pedagogia dos Multiletramentos, desenvolvida pelo Grupo de Nova Londres (GNL) e proposta por Cope e Kalantzis, contribui para compreender os espaços educativos contemporâneos como ambientes multimodais, nos quais diferentes linguagens e tecnologias interagem. Essa abordagem dialoga com pesquisas sobre learning spaces (OBLINGER, 2021), que destacam o papel do design dos ambientes na promoção de aprendizagens ativas e colaborativas. No campo da teoria crítica, Adorno (1997) alerta para os riscos de uma educação reduzida à racionalidade instrumental. Tal crítica permanece atual diante de contextos educacionais altamente tecnicistas, reforçando a necessidade de espaços que promovam reflexão, autonomia e emancipação.

Por fim, autores como Hall (2006) contribuem para compreender os espaços como instâncias de produção de identidades e reprodução de relações sociais. Estudos contemporâneos ampliam essa discussão ao considerar os impactos da tecnologia, da

cultura digital e das transformações sociais nos modos de aprender e ensinar. Assim, o referencial teórico indica evidências iniciais de que os espaços físicos, simbólicos e culturais, articulados às tecnologias e às práticas pedagógicas, constituem mediadores sociotécnicos fundamentais para a formação integral na EPT.

Em relação ao procedimentos metodológicos, a proposição da pesquisa será uma revisão híbrida integrativa, de abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, visando compreender as relações entre espaço, educação e mediação sociotécnica, incluindo a revisão bibliográfica interdisciplinar, análise de práticas pedagógicas e projetos institucionais (PPP, PPC), estudo de casos em instituições de EPT, a partir de critérios de relevância e acessibilidade, com foco na organização e uso dos espaços educativos, entrevistas semiestruturadas (docentes/estudantes) buscando identificar percepções, experiências e práticas no processo de ensino e a análise dos dados será realizada conforme proposta de Laurence Bardin, possibilitando a construção de categorias analíticas que evidenciem as formas de mediação sociotécnica presentes nos espaços educativos.

DADOS E DISCUSSÕES

Considerando o estágio inicial da pesquisa, os resultados aqui apresentados possuem caráter preliminar e exploratório, fundamentados na revisão da literatura e na delimitação do objeto de estudo. As análises iniciais indicam que os espaços educativos, quando concebidos de forma articulada às práticas pedagógicas, exercem influência significativa nos processos de aprendizagem, favorecendo o engajamento, a criatividade e a construção crítica do conhecimento. Estudos recentes apontam que a integração entre elementos físicos, simbólicos e tecnológicos contribui para a constituição de ambientes híbridos e interativos, ampliando as possibilidades de mediação sociotécnica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa proposta evidencia a relevância dos espaços físicos, simbólicos e culturais como mediadores sociotécnicos na formação integral de estudantes da EPT. Ao reconhecer os espaços como elementos ativos no processo educativo, amplia-se a compreensão das práticas pedagógicas para além dos conteúdos e metodologias, incorporando dimensões sensoriais, culturais e relacionais. Nesse sentido, a investigação aponta para a necessidade de integração entre organização espacial, intencionalidade pedagógica e uso de tecnologias, de modo a potencializar aprendizagens significativas, processos formativos críticos.

Referências Bibliográficas:

ADORNO, Theodor W. **Teoria estética**. Lisboa: Edições 70, 1997.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mari. **P. multiletramentos**. Campinas: Unicamp, 2020.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUARTE JR., João F. **O sentido dos sentidos**. São Paulo: Papirus, 1988.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação profissional e tecnológica**. **Educação e Sociedade**. Campo dos Goytacazes: Essentia Editora, 2010.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. São Paulo: Loyola, 1991.

OBLINGER, Diana G. **Learning Spaces Reimagined**. 2021. Disponível em: www.educause.edu/learningspace.

PLACIDES, Fernando M.; COSTA, João W. **Experiência e tecnologia na educação**. Revista Apotheke: 2025.

SOUSA, Keila W. L.; VASCONCELOS, Francisco. H. L. **Tecnologias digitais na EPT**. Campina Grande: EDUEPB, 2023.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2024.

ONTOLOGIA DO SER SOCIAL E TRABALHO - ATIVIDADE CRIADORA FUNDANTE DO SER SOCIAL E ALIENAÇÃO

ONTOLOGÍA DEL SER SOCIAL Y EL TRABAJO - ACTIVIDAD CREADORA FUNDANTE DEL SER SOCIAL Y ALIENACIÓN

Palavras-chave: Ontologia do ser social, trabalho, forma mercadoria, alienação

Palabras-clave: Ontología del ser social, trabajo, forma mercancía, alienación

Trabalho científico – Fundamentos teórico-metodológicos da educação profissional e tecnológica

Veronica Cristina de Barros Ferreira[1]

Introdução

O presente trabalho científico, vinculado ao eixo Fundamentos teórico-metodológicos da educação profissional e tecnológica, tem como objeto de análise a centralidade do trabalho na constituição ontológica do ser social, a partir da tradição marxiana e lukacsiana. Parte-se do problema de pesquisa que investiga de que modo o trabalho, compreendido como atividade teleológica e criadora, constitui o fundamento da sociabilidade humana e, simultaneamente, sob a sociabilidade capitalista, converte-se em trabalho alienado e mercantilizado. O objetivo central consiste em analisar o trabalho como categoria fundante do ser social, destacando suas determinações ontológicas e suas contradições históricas no capitalismo. Como objetivos secundários, busca-se: discutir o trabalho e a ontologia do ser social; compreender o processo de humanização mediado pelo trabalho; e refletir criticamente sobre a subversão da dimensão criadora do trabalho na ordem capitalista.

O referencial teórico-metodológico fundamenta-se no materialismo histórico-dialético. A pesquisa possui caráter bibliográfico, tomando como categorias centrais a ontologia do ser social, o trabalho como atividade criadora, a forma mercadoria, a prévia-ideação, a teleologia, a causalidade e a alienação.

Entretanto, no modo de produção capitalista, essa dimensão criadora do trabalho é profundamente subvertida. O trabalho deixa de expressar plenamente a realização humana e converte-se em mercadoria subordinada à lógica da acumulação de capital. Nessa sociabilidade, a atividade vital do trabalhador torna-se alienada, fragmentada e fonte de exploração, produzindo desigualdades sociais e impactos sobre a saúde da classe trabalhadora. A contradição entre o trabalho como categoria fundante do ser social e o

1 Assistente social, mestra, em 2026, e doutoranda pelo PPGSS/UERJ, integrante pesquisadora do ProDEd-TS/UERJ, email: veferreira@gmail.com; ORCID: https://orcid.org/0009-0004-5844-1893 Lattes: http://lattes.cnpq.br/5276005386529837, sindicalista, Presidenta do SASERJ (2025-2028)

trabalho reduzido à mercadoria constitui elemento central para a compreensão crítica da questão social.

Ontologia e o trabalho na forma mercadoria

Toda a história da humanidade está vinculada ao trabalho. Marx caracteriza o trabalho como exclusivamente humano posto que porta uma diferenciação ontológica, a que ele se refere na distinção entre a abelha e o arquiteto: "(...) o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho parece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador." (MARX, 1994: 202). Essa capacidade de prévia-ideação confere ao trabalho seu caráter especificamente humano, pois permite que a transformação da natureza seja, simultaneamente, transformação do próprio homem.

A prévia-ideação é um devir constante; é uma ação consciente que visa a transformação da natureza - que resultam na produção de valores de uso que suprem demandas da humanidade - tendo-se o concomitante acúmulo de conhecimento, onde os indivíduos exploram suas potencialidades, posto que são, em decorrência da sua auto-transformação, das alterações das relações sociais e da história e pelo surgimento mesmo de novas necessidades, impulsionados a novas ideações, encaminhando a humanidade a estágios do processo produtivo cada vez mais complexos, em seu desenvolvimento histórico. Conforme pudemos depreender no trecho de Lessa (1999):

> A prévia-ideação é sempre uma resposta, entre outras possíveis, a uma necessidade concreta. Portanto, ela possui um fundamento material último que não pode ser ignorado: nenhuma prévia-ideação brota do nada, ela é sempre uma resposta a uma dada necessidade que surge em uma situação determinada. Ela é sempre determinada pela história humana. (LESSA, 1999: 23)

O trabalho livre e criativo é precedido de um pôr teleológico. A teleologia ou a prévia-ideação configura um dos momentos do processo de trabalho, o qual só existe em íntima relação com a causalidade. Ao interagir com a causalidade natural, o homem a transforma em causalidade posta, interage e regula a natureza. Na finalidade pensada e na interação com os nexos causais, ou seja, na transformação da realidade em algo novo, consiste, para Marx e Lukács, a essência do trabalho. Um componente do processo de trabalho é o pensar, o qual incorpora o fim e os meios para realização do trabalho, o outro componente é a realização em si do processo a fim de obter o resultado final, portanto, dois atos analíticos: posição do fim e busca dos meios.

Pode-se compreender daí que há uma relação orgânica entre as conexões internas do trabalho: a teleologia e a causalidade, pois um projeto pensado apenas se realiza materialmente no confronto com a natureza. A busca dos meios de produção precede não apenas que se conheça o sistema causal mas interagir com este.

É somente na finalidade pensada e na interação com os nexos causais, a partir de que se compreende uma transformação da realidade em algo essencialmente novo, que consiste, para Marx e Lukács, a essência do trabalho.

Deste modo, afirmamos que é através do trabalho como atividade criadora, essência genérica do homem, que é possível o desafio de explorar as potencialidades humanas.

> O trabalho foi o elemento-chave, o fulcro do salto que permitiu a hominização do ser natural e foi, simultaneamente, engendrado nesse processo como mecanismo produtor de respostas às carências desse ser que se humanizava. Porém, evidentemente, no decurso histórico, os homens desenvolveram novas capacidades, novas qualidades e novas necessidades. (FORTI, p. 26)

Lukács, conforme explicita Holanda (2002, p. 6), "confere ao trabalho um lugar central, cuja função é o intercâmbio do homem (sociedade) com a natureza". Essa mediação confere determinações a outras categorias que surgem de forma ontologicamente necessária no processo histórico. Assim, a centralidade do trabalho assinala a passagem do ser meramente biológico ao ser social, ou seja, ultrapassando seu condicionamento biológico e de adaptação ao mundo, sem com isso eliminar o ser biológico.

O ser social se difere do biológico, na prévia-ideação (LESSA, 1999, p.22), no trabalho teleológico, consciente, pois o produto do trabalho objetivado pela ação humana já estava idealizado, a partir das capacidades já então desenvolvidas historicamente, pelo conhecimento acumulado. Trabalho que é também processo de interação e, portanto, social.

Lukács (2013) reforça essa perspectiva ao afirmar que o trabalho é o "modelo originário" da práxis social, pois nele se encontram condensadas as mediações que fundam a sociabilidade humana.

> No momento em que Marx faz da produção e da reprodução da vida humana o problema central, surgem, tanto no próprio ser humano como em todos os seus objetos, relações, vínculos etc. como dupla determinação de uma insuperável base natural e de uma ininterrupta transformação social dessa base. (LUKÁCS, 2012, p. 285)

Portanto, o trabalho é, ao mesmo tempo, atividade produtiva e atividade fundante da sociabilidade. Ele cria valores de uso para satisfazer necessidades e estabelece as bases para a reprodução da vida em sociedade. Netto (2006) destaca que o trabalho, em sua dimensão ontológica, é condição de humanização, fundamento de toda a vida social.

Diferente de qualquer outra atividade animal, ele não se restringe à satisfação imediata de necessidades biológicas, mas representa uma mediação consciente e teleológica entre o ser humano e a natureza. É por meio do trabalho, segundo Marx (1994, p.202), que o ser social transforma a natureza, supre necessidades coletivas, condicionadas social e historicamente, e, simultaneamente, transforma a si mesmo. Ao se

auto modificar, criam para si novas necessidades, pois adquirem novos conhecimentos e habilidades.

E, assim, “O ser que já iniciou a apropriação da natureza por meio do trabalho de suas mãos, do intelecto e da fantasia jamais deixará de fazê-lo e, após cada conquista, vislumbra já seu próximo passo”. (FISCHER, 1970: 22).

> (...) o ser social – e a sociabilidade resulta elementarmente do trabalho, que constituirá o modelo da práxis – é processo, movimento, que se dinamiza por contradições, cuja superação o conduz a patamares de crescente complexidade e novas contradições impulsionam a outras superações. (NETTO, 2011, p. 31, 32)

Todo ato de trabalho, voltado para o atendimento de uma necessidade concreta humana, remete seus reflexos para além do imediato, terminam por se estender por toda a história da humanidade.

Este processo é uma ação consciente, que visa a transformação da natureza, resultando na produção de valores de uso a fim de suprir demandas da humanidade, o que acarreta no concomitante acúmulo de conhecimento, onde os indivíduos exploram suas potencialidades, posto que são, em decorrência de sua auto transformação, das alterações das relações sociais e da história e do surgimento mesmo de novas necessidades, impulsionados a novas ideações, encaminhando a humanidade a estágios do processo produtivo cada mais complexos, em seu desenvolvimento histórico.

No sistema capitalista, essa capacidade criativa é subvertida e utilizada como ferramenta de exploração, através da exploração da força de trabalho, o qual é criador de valor, e extração de mais valia, haja visto o objetivo último deste sistema: o lucro. O trabalho, ao invés de ser uma manifestação da liberdade e inventividade humanas, é desvirtuado, transformando-se em uma atividade alienada, reduzido a um mero recurso para a sobrevivência e subserviente aos interesses da acumulação de capital.

Essa contradição entre o trabalho como categoria fundante e o trabalho como mercadoria constitui o núcleo da análise crítica que orienta este trabalho, pois, ao mesmo tempo em que o trabalho cria condições de vida, é apropriado de forma privada, transformando-se em mercadoria, produzindo alienação, desigualdades e implicações para a saúde do trabalhador e da trabalhadora.

Iamamoto (2003) observa que compreender o trabalho nessa dupla dimensão é essencial, pois é nele que se encontram as raízes da questão social, pois as mazelas da questão social são expressões da forma assumida pelo trabalho sob a lógica capitalista.

Considerações finais

Se o trabalho, em sua dimensão ontológica, expressa a capacidade criadora e transformadora do ser social, no capitalismo essa essência é subvertida e o trabalho

passa a ser reduzido à forma mercadoria, o que deveria ser fim, torna-se meio, regulado pela lógica do valor e subordinado ao processo de acumulação, convertendo-se em fonte de alienação, exploração e adoecimento.

Desse modo, compreender o trabalho como uma categoria ontológica envolve admitir que sua negação, o trabalho alienado, é intrínseca à sociabilidade capitalista que o produz. Esta perspectiva crítica marxiana e lukacsiana permite a articulação entre teoria e prática, crítica e resistência, indicando a urgência de superar a exploração do trabalho para construir uma sociedade fundada na emancipação humana.

Referências bibliográficas:

FISCHER, Ernest. O que Marx realmente disse. Rio de Janeiro: ed. Civilização Brasileira, 1970.

FORTI, Valeria. "Considerações iniciais sobre ontologia". In: FORTI, Valeria. Ética, crime e loucura: reflexões sobre a dimensão ética no trabalho Profissional. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2020, p. 37-54.

HOLANDA, Maria Norma Alcântara Brandão de. O trabalho em sentido ontológico para Marx e Lukács - algumas considerações sobre trabalho e Serviço Social. In: Revista Serviço Social e Sociedade,n.69. São Paulo: Cortez, 2002.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LESSA, Sérgio. O processo de produção/ reprodução social: trabalho e sociabilidade. In: Capacitação em Serviço Social e Política Social. Módulo 01. Brasília: CFESS, 1999.

LUKÁCS, György. Ontologia do ser social: o trabalho. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Boitempo, 2013 [1979].

LUKÁCS, György. "Os princípios ontológicos fundamentais de Marx". In: LUKÁCS, Gyorgy. Para uma ontologia do Ser Social I. São Paulo: Boitempo, 2012, p. 281-422.

MARX, Karl. O capital: crítica da economia política. Livro I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

NETTO, J.P. Introdução ao Método da Teoria Social. 2011. Disponível em: https://www.pcb.org.br/portal/docs/int-metodo-teoria-social.pdf

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM: POSSÍVEIS ARTICULAÇÕES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Pedagogia Histórico-Crítica; Desenho Universal para a Aprendizagem; Prática Pedagógica

Trabalho Científico – Fundamentos teórico-metodológicos da educação profissional e tecnológica

Ana Beatriz Thorpe Martins[1]

Objeto de Pesquisa

Este trabalho constitui o início de uma pesquisa, que segue em andamento, para o Trabalho de Conclusão de Curso, na qual se busca estabelecer articulações entre o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, com vistas à compreensão e à possível superação das tensões e dicotomias presentes nesse campo. O interesse por essa temática emergiu a partir de minha experiência como bolsista na modalidade estágio interno complementar no Programa Desenvolvimento e Educação – Theotonio dos Santos, bem como pela participação voluntária no Grupo de Formação e Pesquisa com Professores: Práticas Educacionais Inclusivas Pautadas no DUA. Esses espaços possibilitaram o aprofundamento nas discussões acerca da PHC e do DUA, permitindo identificar aproximações entre os discursos dos autores que fundamentam tais perspectivas.

Metodologia e Objetivos

A partir das observações preliminares, a presente pesquisa caracteriza-se como um estudo bibliográfico e teórico que objetiva analisar as possíveis convergências e complementaridades entre o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Para garantir o rigor na seleção do escopo teórico, optou-se pela aplicação da estratégia PICOS, definindo-se o contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) como população (P); a articulação metodológica entre as abordagens à luz de Vigotski como fenômeno de interesse (I); o contraponto aos modelos tradicionais e dicotômicos como comparação (C); a identificação de práticas formativas inclusivas e emancipadoras como resultados esperados (O); e a análise de artigos e ensaios qualitativos como desenho do estudo (S). Atualmente, a fundamentação apoia-se em obras recomendadas pelos orientadores, com vistas à futura definição de descritores para o levantamento bibliográfico sistemático em bases como Google Acadêmico, SciELO e Portal de Periódicos da CAPES.

1 Graduanda em Pedagogia na Universidade Estadual do Rio de Janeiro e Bolsista na modalidade Estágio Interno Complementar do Projeto Desenvolvimento e Educação no Programa Desenvolvimento e Educação - Theotônio dos Santos. anabeatrizthorpemartins@gmail.com

Compreende-se que as conclusões preliminares possam contribuir ao oferecer uma nova perspectiva sobre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), uma área historicamente marcada por tensões e disputas quanto à sua finalidade formativa. Sobre esse cenário de disputas, os autores explicitam que essas tensões ‘‘têm oscilado entre a função instrumental de atender ao mercado e a dimensão emancipatória de formar sujeitos críticos e conscientes” (Arruda; Antunes, 2026, p. 97). Ao longo do artigo, os autores voltam a aprofundar essa questão e afirmam que “a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) encontra-se diante de um duplo imperativo histórico: o de preparar profissionais capazes de responder às demandas de um mercado de trabalho em constantes mudanças e, ao mesmo tempo, formar sujeitos críticos, éticos e socialmente engajados” (Arruda; Antunes, 2026, p. 104). Nessa direção, concluem, mobilizando diferentes teorias pedagógicas, inclusive a Pedagogia Histórico-Crítica, que “a EPT precisa romper com modelos pedagógicos fragmentados e passivos e avançar em direção a abordagens que articulem cognição, afetividade e ação prática”(Arruda; Antunes, 2026, p. 104). Embora eu concorde com a conclusão apresentada, observo que a maioria das pesquisas e artigos publicados sobre o tema não aborda de forma satisfatória como essa dicotomia pode ser superada considerando a diversidade dos sujeitos que compõem esse campo educacional. Por esse motivo, defendo a necessidade de articular teorias como a Pedagogia Histórico-Crítica e o Desenho Universal para a Aprendizagem, buscando compreender como essa aproximação pode contribuir para a construção de práticas formativas que conciliem formação crítica e inclusão.

Principais Dados e Resultados

Neste trabalho, pretendo focalizar as aproximações entre o DUA e a PHC a partir de seus fundamentos psicológicos comuns, considerando que ambas dialogam com os estudos de Lev Vigotski. A partir desse recorte, busco apresentar algumas semelhanças iniciais e conclusões preliminares decorrentes da análise bibliográfica.

Nesse sentido, no artigo de Silva (2022), a PHC é discutida em interlocução com a psicologia sociointeracionista vigotskiana, com destaque para o papel da mediação cultural no desenvolvimento humano. Segundo Vigotski (2000 *apud* Silva, 2022), o desenvolvimento não pode ser explicado apenas por fatores biológicos, mas se constitui, sobretudo, da interação do indivíduo com o meio social, mediada pelos signos e pelos instrumentos culturais. Silva argumenta que essa compreensão fundamenta a PHC ao atribuir ao ensino escolar a função de mediar a apropriação desses instrumentos culturais sistematizados. Assim, ao considerar que o desenvolvimento das formas superiores de conduta ocorre por meio da mediação social e do acesso aos conhecimentos historicamente produzidos, a PHC apoia-se na psicologia vigotskiana para defender a centralidade do ensino intencional e da transmissão do saber científico como condição para o desenvolvimento consciente dos sujeitos.

No artigo de Portella *et al*. (2024), o DUA é analisado em interlocução com a psicologia histórico-cultural de Lev Vigotski. Com base em Sebastián-Heredero (2020 *apud* Portella *et al*., 2024), os autores indicam que as Diretrizes do DUA constituem ferramentas essenciais para sua implementação, ao estruturarem o ensino de modo a favorecer a aprendizagem de todos, com ênfase na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Nessa perspectiva, ao mobilizarem Vigotski (2022 *apud* Portella *et al.*, 2024), destacam que os processos psicológicos superiores se constituem por meio da mediação social, resultante da interação entre os sujeitos, o que se articula à proposta do DUA de organizar apoios pedagógicos diversificados. Ademais, o texto explicita que o conceito do DUA dialoga com a "defectologia vigotskiana", compreendida como uma perspectiva fundamentada nas teorias vigotskianas e centrada na análise das dificuldades de aprendizagem e de desenvolvimento de indivíduos com deficiências ou incapacidades a partir das condições sociais e educacionais. Dessa forma, evidencia-se que o DUA se aproxima dos fundamentos da psicologia histórico-cultural ao orientar a organização do ensino com base na mediação, nos apoios pedagógicos e no papel do contexto social no desenvolvimento dos estudantes.

O DUA e a PHC, embora partam de contextos e objetivos distintos, estabelecem um diálogo consistente com a psicologia histórico-cultural de Lev Vigotski ao compreenderem a aprendizagem como um processo essencialmente social, mediado por interações e pela atuação intencional do ensino. No caso do DUA, essa influência se manifesta na valorização da variabilidade dos sujeitos e na criação de múltiplas formas de engajamento, representação e expressão, reconhecendo que o desenvolvimento ocorre por meio de diferentes caminhos, desde que haja suporte adequado, o que remete à ideia vigotskiana de mediação e de zona de desenvolvimento proximal. Já a PHC, sistematizada por Dermeval Saviani, apropria-se de forma mais direta dos fundamentos da teoria vigotskiana ao defender o papel central do ensino na promoção do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, por meio da transmissão intencional do conhecimento científico historicamente produzido. Nesse sentido, enquanto o DUA enfatiza a eliminação de barreiras e a inclusão no acesso ao conhecimento, a PHC destaca a necessidade de uma formação crítica que permita ao sujeito compreender e transformar a realidade social. Assim, ambas as abordagens, ainda que com ênfases distintas, uma mais voltada à acessibilidade e outra à emancipação, convergem ao reconhecer que o desenvolvimento humano não é espontâneo, mas depende de condições sociais, culturais e pedagógicas que possibilitem a aprendizagem mediada e significativa.

Considerações Finais

O DUA e a PHC, embora se constituam em contextos distintos e com finalidades específicas, estabelecem aproximações ao dialogarem com a psicologia histórico-cultural de Lev Vigotski, sobretudo ao compreenderem a aprendizagem como um processo socialmente mediado e dependente da organização intencional do ensino. No caso

do DUA, essa interlocução manifesta-se na valorização da variabilidade dos sujeitos e na proposição de múltiplas formas de engajamento, representação e expressão, reconhecendo que o desenvolvimento pode ocorrer por diferentes caminhos quando são assegurados apoios pedagógicos adequados, o que remete às noções vigotskianas de mediação e de zona de desenvolvimento proximal. Já a Pedagogia Histórico-Crítica, sistematizada por Dermeval Saviani, orienta esse processo para a apropriação crítica do saber científico e para a formação de sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade. Dessa forma, a articulação entre essas abordagens possibilita superar tanto práticas excludentes quanto propostas excessivamente adaptativas desprovidas de rigor teórico, promovendo um ensino que, ao mesmo tempo em que amplia o acesso, preserva a profundidade dos conteúdos e seu potencial emancipador.

Essa aproximação mostra-se particularmente relevante no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), historicamente atravessada pela tensão entre a formação instrumental voltada ao mercado de trabalho e a formação integral dos sujeitos. A integração dos pressupostos do DUA com a intencionalidade da PHC permite construir práticas que garantem o acesso de todos os estudantes aos conhecimentos científico-tecnológicos, sem reduzir o currículo à dimensão operacional. Assim, essa articulação contribui para propostas educativas na EPT que conciliam inclusão e formação crítica, compreendendo o ensino como mediação necessária para o desenvolvimento humano e para a participação consciente dos sujeitos na realidade social e no mundo do trabalho.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Emanuelle Lemos de; ANTUNES, Luiz Fernando de Sousa. Educação Profissional e Tecnológica: tensões entre formação para o mercado e formação emancipatória. **Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science**, Goiás, v. 15, n. 1, p. 96-109, 2026. Disponível em: https://periodicos.unievangelica.edu.br/index.php/fronteiras/issue/view/438. Acesso em: 15 abr. 2026.

PORTELLA, Fabiani Ortiz *et al*. Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): abordagem sociointeracionista unindo para incluir. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 41, n. 124, p. 133-141, 2024. Disponível em: https://revistapsicopedagogia.com.br/revista/article/view/66. Acesso em: 15 abr. 2026.

SILVA, Maicon Donizete Andrade. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural: contribuições de Vigotski para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 38, 2022. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/42591. Acesso em: 15 abr. 2026.

Trabalho Científico

História da Educação Profissional

ISBN 978-85-8167-372-1

AS PERMANÊNCIAS DO ESPAÇO FABRIL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO CEFET MARIA DA GRAÇA – RJ

LAS PERMANENCIAS DEL ESPACIO FABRIL EN LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA DEL CEFET MARIA DA GRAÇA (RJ)

Palavras-chave: Espaço Fabril; CEFET-Maria da Graça; Educação Profissional e Tecnológica

Palabras-clave: Espacio fabril; CEFET–Maria da Graça; Educación Profesional y Tecnológica

Trabalho Científico – Simpósio Temático História da Educação Profissional

Ana Cristina Rodrigues Mettri Alves [1]

Leonardo Leonidas de Brito [2]

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil constitui-se historicamente como um campo atravessado por disputas políticas, contradições estruturais e tensões entre distintos projetos de sociedade. Desde as primeiras iniciativas de formação de trabalhadores no início do século XX, passando pelas reformas educacionais do período desenvolvimentista, pelas políticas tecnicistas da ditadura civil-militar e pelas reconfigurações institucionais associadas às reformas neoliberais do final do século XX, a EPT expressa diferentes concepções acerca do papel da educação, do trabalho e da formação humana.

Nesse contexto, o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ) consolidou-se como uma das principais instituições públicas responsáveis pela organização da educação técnica e tecnológica no país. A partir dos anos 2000, a instituição passou por um processo de expansão com a criação de Unidades de Ensino Descentralizadas (UnEDs), entre elas a UNED Maria da Graça, fundada em 2006, na Zona Norte do município do Rio de Janeiro, objeto central desta investigação.

A UNED Maria da Graça apresenta uma singularidade no conjunto das unidades do CEFET/RJ por ter sido implantada no mesmo município da sede institucional (CEFET-Maracanã), em um território historicamente marcado por um processo de desindustrialização intensificado na cidade do Rio de Janeiro a partir da década de 1980.

1 Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (Colégio Pedro II – Instituto Federal). Técnico-Administrativo em Educação no CEFET -Maria da Graça (RJ). anamettri@gmail.com

2 Pós Doutor em Educação Profissional e Tecnológica (IFRN). Docente permanente no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT-CPII) e no POSENSINO (IFRN, UERN e UFERSA). leonardo.brito.1@cp2.edu.br

Sua criação ocorreu em um contexto de transformações econômicas, urbanas e sociais associadas à reestruturação produtiva, ao avanço das políticas neoliberais e à redefinição do papel do Estado na oferta da educação profissional.

Problema e objeto de pesquisa

O problema que orienta este estudo consiste em compreender de que maneira as permanências do espaço fabril — anteriormente ocupado pela FENAME - Fundação Nacional de Material Escolar (1967–1983) — se manifestam na trajetória histórica, na organização institucional e nas práticas pedagógicas da UNED Maria da Graça, em um contexto marcado pela reestruturação produtiva e pela redefinição das funções sociais atribuídas à educação profissional.

Objetivo geral

Analisar a trajetória histórica da UNED Maria da Graça, situando sua criação no contexto das transformações econômicas, sociais e educacionais que marcaram a Zona Norte do Rio de Janeiro.

Objetivos específicos

Compreender o contexto político e institucional que marcou a implantação da UNED Maria da Graça no ano de 2006. Analisar a relação entre desindustrialização, reestruturação produtiva e educação profissional nas últimas décadas do século XX na região em que se instalou a unidade do CEFET/RJ. Discutir as disputas entre concepções de educação profissional — formação humana integral e lógica da empregabilidade — presentes no processo de consolidação da UnED.

Referencial teórico e procedimentos metodológicos

O estudo fundamenta-se no campo crítico da educação, particularmente nas contribuições que compreendem o trabalho como princípio educativo e analisam as contradições da educação profissional no capitalismo dependente brasileiro. Nesse sentido, dialoga com autores como Frigotto, Ciavatta e Ramos, que problematizam a dualidade estrutural da educação e as tensões entre formação humana integral e demandas do mercado.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter histórico-documental, articulando a análise de documentos institucionais, legislações educacionais e produção bibliográfica sobre Educação Profissional e Tecnológica, memória institucional e relações entre trabalho e educação.

Discussão e relevância do estudo

A pesquisa torna-se particularmente relevante diante do projeto institucional do CEFET/RJ de consolidação como Universidade Federal Tecnológica, bem como pelo fato de a UNED Maria da Graça completar vinte anos de existência em 2026. Esses elementos reforçam a importância da valorização da memória institucional como dimensão constitutiva da identidade da unidade e da própria Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Ao analisar a permanência do espaço fabril no interior de uma instituição educacional, o estudo contribui para a compreensão crítica das continuidades e rupturas que atravessam a história da EPT, evidenciando como práticas, estruturas e concepções pedagógicas são atravessadas por processos sociais mais amplos.

A aproximação entre escola e fábrica manifesta-se não apenas nas funções pedagógicas ou produtivas que essas instituições desempenham, mas também na organização do espaço, na arquitetura e nas práticas cotidianas que estruturam esses ambientes. Ao considerar a escola como produção social do espaço, torna-se possível compreender como sua materialidade incorpora valores, racionalidades e projetos formativos historicamente associados ao mundo do trabalho fabril.

Aplicada ao campo educacional, essa perspectiva permite compreender a escola como um espaço produzido a partir de determinadas concepções de trabalho, disciplina e formação humana. A organização da escola geralmente incorpora princípios de racionalidade, disciplina do tempo e hierarquização das atividades que refletem a influência histórica da lógica produtiva industrial.

No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, essa relação torna-se ainda mais evidente. Ciavatta (2014) observa que a materialidade da escola expressa projetos formativos e concepções de sociedade, sendo possível identificar, na organização dos edifícios escolares, marcas da divisão social do trabalho e da separação entre trabalho manual e intelectual.

Na historiografia da EPT, muitas instituições de educação profissional foram concebidas ou incorporadas a fábricas desativadas, como ocorre no caso da UNED Maria da Graça. Essa permanência fabril no espaço escolar assume, portanto, não apenas um caráter funcional, mas também simbólico. Como destaca Saviani (2007), a educação profissional no Brasil foi frequentemente pensada como extensão do processo produtivo, subordinada às demandas da industrialização e do desenvolvimento econômico.

Autores como Kuenzer (1985) e Antunes (2018) destacam que, nesses contextos, a EPT assume um papel ambivalente: pode tanto reproduzir a lógica de adaptação do trabalhador às novas condições do mercado quanto constituir um espaço de resistência, ampliando as possibilidades de formação crítica e inserção social. A inserção da UNED

Maria da Graça nesse território representa, portanto, uma tentativa de reconfiguração das relações entre educação, trabalho e comunidade.

As transformações econômicas das décadas de 1980 e 1990 também impactaram as políticas educacionais brasileiras. Reformas associadas ao ideário neoliberal, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, contribuíram para flexibilizar a formação técnica e enfatizar competências operacionais. Esse cenário impôs desafios a instituições como o CEFET/RJ, que buscaram, ainda que de forma heterogênea, defender projetos formativos comprometidos com a formação humana integral.

Considerações finais

Os resultados da pesquisa indicam que a permanência de traços fabris no espaço educacional analisado não se restringe à materialidade arquitetônica. Ela se manifesta na organização dos tempos escolares, na estrutura curricular, nas formas de gestão e nas expectativas sociais associadas à educação integrada. Mesmo após a desativação da fábrica e a redefinição de sua função social, observa-se a continuidade de racionalidades produtivas que influenciam a dinâmica institucional.

Nesse sentido, a trajetória da UNED Maria da Graça revela como a Educação Profissional e Tecnológica permanece historicamente vinculada à centralidade do trabalho técnico-industrial, ao mesmo tempo em que expressa as tensões entre projetos de formação voltados à empregabilidade e propostas de formação humana integral.

Referências bibliográficas:

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018

BRITO, Leonardo Leonidas de. **O intelectual e o desmonte do Estado no Brasil**: Luiz Carlos Bresser-Pereira e o MARE (Ministério Extraordinário da Administração e Reforma do Estado). 2016. 496 f. Tese (Doutorado em História) – Instituto de História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016. Disponível em: https://app.uff.br/riuff/handle/1/14274. Acesso em: 26 fev. 2026

CAVALCANTI, Mariana; FONTES, Paulo. **Ruínas industriais e memória em uma "favela fabril" carioca**. História Oral, v. 14, n. 1, p. 11-35, jan.-jun. 2011

CIAVATTA, Maria**. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade**. São Paulo: Cortez, 2014.

FONSECA, Celso Suckow da. **A evolução do ensino industrial no Brasil.** Rio de Janeiro: SENAI, 1961

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1987

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador.** São Paulo: Cortez, 1985.

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

MEMÓRIAS DE EGRESSOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: ESTUDO DO CONHECIMENTO PRODUZIDO

MEMORIAS DE GRADUADOS EN EDUCACIÓN VOCACIONAL Y TECNOLÓGICA: UN ESTUDIO DEL CONOCIMIENTO PRODUCIDO

Palavras-chave: Memória; Egressos; Educação Profissional e Tecnológica.

Palabras-clave: Memoria; Antiguos alumnos; Formación profesional y tecnológica.

Categoria: Trabalho Científico – Simpósio Temático: História da Educação Profissional

Cristiane Ávila da Silva Bonatto[1]

Vanessa de Cássia Pistóia Mariani[2]

Introdução

O presente trabalho tem como tema as memórias de egressos no contexto das instituições de ensino, com ênfase na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), concentrando-se nas produções acadêmicas que abordam as memórias construídas ao longo dos percursos formativos nas instituições em que os sujeitos estudaram.

A problemática consiste em identificar quais pesquisas têm sido produzidas sobre memórias de egressos vinculadas aos seus lócus de formação — constatando-se que, embora existam estudos sobre egressos, ainda são limitadas as investigações que articulam memória, trajetória formativa e instituição, especialmente na EPT. O objetivo geral é analisar a produção acadêmica recente sobre essa temática por meio de revisão do estado do conhecimento. Os objetivos específicos são: identificar pesquisas sobre memórias de egressos; mapear tendências teóricas e metodológicas; examinar enfoques sobre relações entre memória, formação e instituição; e identificar lacunas investigativas, particularmente na EPT.

Referencial teórico

A pesquisa fundamenta-se na abordagem do Estado do Conhecimento. Conforme Brandão et al. (1986, p. 7), essa abordagem refere-se a estudos voltados a "realizar levantamentos do que se conhece sobre um determinado assunto a partir de pesquisas realizadas em uma determinada área", possibilitando identificar e sistematizar o conhecimento produzido sobre um tema específico. Ampliando essa perspectiva, Ferreira

1 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).Instituto Federal Farroupilha. crstianesilva@yahoo.com.br

2 Doutora em Educação nas Ciências. Docente. Instituto Federal Farroupilha. Vanessa.mariani@iffarroupilha.edu.br

(2002, p. 258) a define como metodologia de caráter inventariante e descritivo, que busca compreender “em que condições as teses, dissertações, publicações em periódicos, comunicações em anais de congressos e seminários têm sido produzidas”

Assim, o Estado do Conhecimento permite examinar a produção teórica nos programas de pós-graduação, analisando a frequência e os conteúdos relacionados à temática no cenário científico brasileiro — base metodológica que orienta a presente investigação e se articula aos estudos de Almeida e Mariani (2024) sobre memórias na EPT.

Procedimentos metodológicos

A investigação é de natureza qualitativa e bibliográfica. A coleta de dados foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) nos dias 17 e 18 de outubro de 2025, momento em que o repositório reunia 1.074.973 trabalhos de 164 instituições, sendo 771.342 dissertações e 303.631 teses (IBICT, [s.d.]). A busca foi orientada pela pergunta geradora: Quais pesquisas foram realizadas nos últimos anos sobre as memórias dos egressos construídas nas instituições onde estudaram? O descritor utilizado combinou os termos “egressos” and “trabalhadores” and “locus” and “formação”, resultando em 105 trabalhos. Após recorte temporal de dez anos, o conjunto foi reduzido a 81 produções. Aplicados os critérios de inclusão — abordar memórias de egressos vinculadas às instituições de formação, apresentar-se como dissertação ou tese, e situar-se nos últimos dez anos —, 65 trabalhos foram excluídos, permanecendo 16 pesquisas alinhadas ao objeto deste estudo.

Resultados e discussão

As 16 pesquisas selecionadas foram submetidas a análise qualitativa criteriosa, com os dados sistematizados em quadros e textos analíticos, permitindo visualizar o panorama das produções e identificar tendências, recorrências metodológicas e lacunas investigativas. No que concerne ao nível ou modalidade de ensino, 11 pesquisas foram desenvolvidas no Ensino Superior, com destaque para cursos de licenciatura em diferentes áreas. A Educação Profissional Técnica é representada por apenas 2 pesquisas, voltadas às modalidades concomitante, subsequente e PROEJA, acrescidas de 1 investigação sobre pós-graduação e 1 sobre formação continuada.

Os resultados evidenciam que os estudos sobre egressos privilegiam metodologias qualitativas e instrumentos que valorizam as experiências e memórias dos sujeitos. Contudo, a baixa incidência de pesquisas sobre memórias no contexto da EPT — especialmente em programas e modalidades específicos — evidencia a necessidade de ampliar as investigações nesse campo, reforçando a relevância da presente pesquisa.

Síntese das considerações finais

A análise das produções identificadas demonstra a presença de estudos dedicados à investigação de egressos, contribuindo para a compreensão do papel social, formativo e institucional das instituições educativas. No entanto, não foram localizadas pesquisas que tratem especificamente de egressos que retornam às instituições em que se formaram na condição de servidores, evidenciando a relevância e a originalidade desta investigação.

Conclui-se que as investigações sobre memórias na EPT constituem referencial teórico-analítico relevante para a compreensão dos percursos formativos dos egressos, com potencial para subsidiar reflexão crítica, reorganização das práticas pedagógicas e qualificação da formação ofertada, além de contribuir para o aprofundamento teórico-metodológico da pesquisadora.

Referências

ALMEIDA, M. G. de; MARIANI, V. de C. P. Memórias na educação profissional e tecnológica: o estado do conhecimento sobre pesquisas direcionadas a implementação dos institutos federais. CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES, v. 17, n. 4, e6008, 2024. https://doi.org/10.55905/revconv.17n.4-094

BRANDÃO, Zaia; BAETA, Anna Maria; ROCHA, Any. O fracasso escolar: o estado do conhecimento sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil (1971-1981). Em Aberto, Brasília, v. 1, n. 6, 1986. Disponível em: https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/1756.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

PROGRAMA MULHERES MIL: UM ESTUDO SOBRE AS PESQUISAS DESENVOLVIDAS NOS ÚLTIMOS DEZ ANOS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

PROGRAMA DE LAS MIL MUJERES: UN ESTUDIO SOBRE LA INVESTIGACIÓN DESARROLLADA EN LOS ÚLTIMOS DIEZ AÑOS EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA

Palavras-chave: Estado do Conhecimento; Análise de conteúdo; Empoderamento; Empregabilidade.

Palabras clave: Estado del conocimiento; Análisis de contenido; Empoderamiento; Empleabilidad.

Categoria Trabalho Científico – Simpósio Temático História da Educação Profissional.

Larissa Nunes Peixoto[1]

Vanessa de Cássia Pistoia Mariani[2]

Introdução

O Programa Mulheres Mil (PMM) foi inspirado em uma política pública canadense com a finalidade de formação profissional às mulheres em situação de vulnerabilidade social e econômica, implantado no Brasil em 2001 como projeto piloto para a formação de mil mulheres na área de turismo e hotelaria. Em sua trajetória histórica, o programa sofreu oscilações e entre 2018 e 2022 foi desvinculado da esfera federal, ficando em suspenso. Somente em 2023, foi retomado.

O objetivo deste estudo é mapear as pesquisas acadêmicas realizadas no período de 2015 a 2025 sobre o Programa Mulheres Mil, tomando como base a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Por meio desse mapeamento, pode-se contribuir para a análise crítica da implantação do PMM, de sua efetividade e de seu impacto na vida pessoal e profissional das egressas, bem como identificar se a proposta do programa atende aos conceitos de empoderamento e cidadania preconizados por essa política pública.

Referencial teórico

O Programa Mulheres Mil (PMM) surgiu de uma parceria binacional entre Brasil e Canadá, por meio do Projeto Escola Conectando Escola, objetivando qualificar mulheres em situação de vulnerabilidade social e econômica. Os primeiros projetos

1 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).Instituto Federal Farroupilhastranda do ProfEPT IFFar Campus Jaguari - larissa.peixoto@iffarroupilha.edu.br

2 Professora Doutora do ProfEPT IFFar Campus Jaguari - vanessa.mariani@iffarroupilha.edu.br

foram implantados em 2001 nas regiões norte e nordeste. O objetivo do PMM é dar formação profissional e tecnológica a mulheres em situação de vulnerabilidade social, nesse contexto, o conceito de vulnerabilidade social engloba questões de inclusão social, educação formal, desemprego, renda inadequada, pobreza extrema, saúde e serviços de atenção básica, além de aspectos relacionados a gênero, etnia e orientação sexual, bem como situações de violência física, psicológica, moral e patrimonial. O público-alvo do PMM constitui-se, por mulheres, com faixa etária a partir dos 16 anos (BRASIL, 2023a).

A execução do PMM nos Institutos Federais de Educação advém da Portaria nº 1.015, de 21 de julho de 2011. Em 2013, o PMM passou a integrar o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que disponibilizou às mulheres auxílio financeiro por meio da Bolsa-Formação (BRASIL, 2011). Após um período de suspensão, em 2023, o PMM voltou a ser ofertado, conforme as diretrizes da Portaria nº 725, de 13 de abril de 2023, que ampliou a oferta de cursos também por outras entidades, além de incluir serviços de atenção à saúde, exercício de direitos, cidadania e políticas de acolhimento (BRASIL, 2023b).

Procedimentos metodológicos

Realizou-se uma pesquisa bibliográfica para analisar teses e dissertações disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), produzidas no período de 2015 a 2025, que abordam a execução do Programa Mulheres Mil.

Com base na temática principal “Programa Mulheres Mil”, foram identificadas 153 (cento e cinquenta e três) pesquisas no recorte temporal de 2015 a 2025. No entanto, ao desconsiderar as repetições, chegamos a um universo de 134 (cento e trinta e quatro) pesquisas, sendo 47 (quarenta e sete) teses e 77 (setenta e sete) dissertações. Dessa forma, com base na Análise de Conteúdo de Bardin (2016) os documentos passaram pelo processo de leitura flutuante dos resumos e organização das referências bibliográficas em planilha com as informações de ano de publicação, nome do autor, título da pesquisa e resumo. Nessa fase, foram analisadas 134 pesquisas, sendo 47 teses de doutorado e 77 dissertações de mestrado. Posteriormente, por meio da análise dos resultados e filtrando-se as pesquisas não aderentes ao objetivo proposto, restaram 22, sendo 8 teses e 14 dissertações. Após análise mais aprofundada do conteúdo das publicações e com o filtro por aproximações temáticas, foram incluídas 9 (nove) pesquisas, sendo 3 (três) teses e 6 (seis) dissertações, que constituem o corpus deste EC. Desta forma, a partir da análise, restaram 9 (nove) pesquisas que estão de acordo com a temática central, qual seja: mulheres (trabalhadoras rurais), PMM e memórias. É importante mencionar que as demais pesquisas foram excluídas por tratarem de temas que não condizem com o objeto desta pesquisa (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2025).

Resultados e discussões

As 9 (nove) pesquisas analisadas foram publicadas entre 2015 e 2024, produzidas prioritariamente na região Nordeste e, em sua maioria, advém de instituições públicas. Com relação à área de conhecimento, abordam temáticas de educação, políticas públicas, cultura e sociedade e letras. Apenas uma das autorias é do gênero masculino, as demais são de autoria de mulheres.

Realizando a leitura das pesquisas acadêmicas, os resultados nos permitiram identificar as características comuns entre elas, sendo que se destacam o empoderamento e a inserção no mercado de trabalho. No contexto do Programa Mulheres Mil, o empoderamento relaciona-se tanto aos objetivos a serem alcançados ao longo dos processos formativos, quanto aos resultados que podem ocorrer após a formação, contribuindo para a melhoria das condições de vida das mulheres nos âmbitos social, econômico, político e de representatividade (BRASIL, 2023a). Neste quesito, nota-se o atendimento ao proposto. Quanto à empregabilidade, esta se dá por meio do microempreendedorismo individual, do associativismo e das cooperativas (BRASIL, 2023a). Neste quesito, há fragilidades quanto ao atendimento do objetivo.

Síntese das considerações finais

Os resultados evidenciaram que o PMM atende ao objetivo de proporcionar formação profissional e tecnológica a mulheres em situação de vulnerabilidade social e, em especial, fortalece o empoderamento feminino e incentiva a autonomia. No entanto, observa-se que o programa apresenta fragilidades quanto à inserção das mulheres no mercado de trabalho. Nesse sentido, observa-se que o PMM não possui um viés assistencialista, mas orienta-se para a promoção da autonomia dos sujeitos na busca por novas oportunidades de estudo, trabalho e renda, bem como para a construção do sentido de cidadania.

Referências bibliográficas

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Guia da metodologia do acesso, permanência e êxito do Programa Mulheres Mil*. Brasília, DF: MEC/Setec, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/ept/mulheres-mil/GuiaMulheresmil.pdf. Acesso em: 20 jun. 2025. Referenciado como BRASIL, 2023a.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria no 725, de 13 de abril de 2023. Institui o Programa Mulheres Mil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 abr. 2023, seção 1, p. 16. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-725-de-13-de-abril-de-2023-476993529 Acesso em: 20 jun. 2025. Referenciado como BRASIL, 2023b.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria no 1.015, de 21 de julho de 2011. Institui o Programa Nacional Mulheres Mil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 jul. 2011. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8589portaria1015-220711-pmm-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 20 jun. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IBICT). *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)*. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/. Acesso em: 20 out. 2025.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITENCOURT, Zoraia. *Estado do conhecimento: teoria e prática*. 2. ed. Curitiba: CRV, 2021.

MEMÓRIA INSTITUCIONAL, ORALIDADE E PRESERVAÇÃO DIGITAL: O PROJETO RESGATE DE MEMÓRIAS DO IFSUL E SUA INCORPORAÇÃO AO REPOSITÓRIO DIGITAL HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

MEMORIA INSTITUCIONAL, ORALIDAD Y PRESERVACIÓN DIGITAL: EL PROYECTO RESCATE DE MEMORIAS DEL IFSUL Y SU INCORPORACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA

Palavras-chave: memória institucional; oralidade; preservação digital; educação profissional e tecnológica; repositórios digitais.

Palabras clave: memoria institucional; oralidad; preservación digital; educación profesional y tecnológica; repositorios digitales.

Categoría (Trabalho científico) – Simpósio Temático (Historia de la educación profesional)

Adriana Duarte Leon[1]

Rafaela Domingues Cavalheiro[2]

Luiz Felipe Pinheiro Berndt[3]

Introdução:

Toda instituição educativa guarda em si muitas histórias. Algumas permanecem registradas em documentos oficiais, relatórios administrativos e arquivos físicos institucionais; outras, no entanto, sobrevivem nas memórias daqueles que a viveram. São histórias feitas de encontros, de desafios cotidianos, de projetos compartilhados e de trajetórias que, pouco a pouco, se entrelaçam com a própria história da instituição.

Nessa perspectiva, as memórias configuram-se como fontes fundamentais para a análise histórica das instituições educativas, ao possibilitarem o acesso a dimensões da experiência institucional que, não raro, permanecem ausentes ou silenciadas nos registros formais. Ao reunirem trajetórias, práticas, sensibilidades e modos de sociabilidade, tais narrativas tornam visíveis aspectos do cotidiano escolar e dos processos formativos

1 Doutora em Educação e atualmente professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (Campus Pelotas). Email: adriana.adrileon@gmail.com

2 Graduanda no curso de Formação Pedagógica para Graduados Não Licenciados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (Campus Pelotas). Email: cavalheiro.domingues@gmail.com.

3 Graduando no curso de Formação Pedagógica para Graduados Não Licenciados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (Campus Pelotas). Email: lufelipe.berndt@gmail.com.

que contribuem para uma compreensão mais complexa das permanências, disputas e transformações que atravessam a vida institucional.

A memória institucional, nesse sentido, não se limita ao conjunto documental oficialmente preservado, mas se constitui também por narrativas, interpretações e sentidos produzidos pelos sujeitos a partir das experiências vividas no interior da própria instituição. Como observa Alessandro Portelli,

> "[...] a primeira coisa que torna a história oral diferente, portanto, é aquela que nos conta menos sobre eventos que sobre significados. [...] sempre revelam eventos desconhecidos ou aspectos desconhecidos de eventos conhecidos: elas sempre lançam nova luz sobre áreas inexploradas da vida diária" (Portelli, 1997, p. 31).

Nessa direção, a oralidade não apenas amplia o repertório documental disponível à pesquisa histórica, mas também permite acessar dimensões subjetivas da experiência institucional, evidenciando interpretações, sensibilidades e formas de elaboração histórica frequentemente ausentes dos arquivos administrativos.

Foi nesse contexto, marcado pelas restrições impostas pela pandemia de COVID-19, que emergiram experiências institucionais mediadas por plataformas digitais, nas quais a oralidade passou a desempenhar também função de registro e preservação. Entre essas iniciativas, destaca-se o projeto de extensão Resgate de Memórias do IFSul na Voz de Seus Servidores, vinculado ao Campus Pelotas do Instituto Federal Sul-rio-grandense, coordenado por Janete Otte e Francisco Brongar.

Desenvolvido entre 2020 e 2023, o projeto reuniu 158 entrevistas em formato de live, transmitidas semanalmente pelo Facebook e posteriormente preservadas em canal digital no YouTube, constituindo um conjunto expressivo de narrativas sobre trajetórias profissionais, experiências institucionais e percursos formativos. As entrevistas envolveram docentes, técnicos administrativos, servidores aposentados e outros sujeitos vinculados às diferentes unidades do IFSul, instituição multicampi presente em 14 câmpus e Reitoria no estado do Rio Grande do Sul.

Diante do risco de desaparecimento desses conteúdos nas plataformas digitais, o acervo passou a integrar o Repositório Digital História e Memória da Educação Profissional e Tecnológica por meio de ações de preservação digital que envolveram o armazenamento dos vídeos em suportes institucionais, a elaboração de registros descritivos individuais e a inserção de metadados específicos para cada entrevista. Disponibilizado em acesso aberto, o repositório passou a assegurar não apenas a salvaguarda documental desse conjunto, mas também sua organização e circulação pública em ambiente digital de consulta permanente.

Este trabalho tem como objetivo discutir de que forma um conjunto de narrativas orais produzido em ambiente digital inicialmente marcado pela efemeridade das plataformas foi convertido em acervo institucional permanente, evidenciando o papel do

repositório como espaço ativo de preservação da memória institucional e de constituição de patrimônio documental digital. Ao reunir trajetórias de servidores vinculados à instituição, o acervo também se apresenta como fonte relevante para a compreensão de processos de formação profissional, culturas institucionais e experiências que atravessam historicamente a constituição da educação profissional e tecnológica.

História oral, memória institucional e o projeto Resgate de Memórias:

A proposta do projeto partiu do reconhecimento de que parte da história do Instituto Federal Sul-rio-grandense permanece dispersa em lembranças individuais, frequentemente ausentes dos arquivos administrativos e dos registros formais. A iniciativa buscou registrar experiências de sujeitos diretamente vinculados à constituição institucional, reunindo narrativas sobre trajetórias pessoais, percursos profissionais, práticas pedagógicas, processos administrativos e experiências acumuladas ao longo do tempo.

As entrevistas eram realizadas ao vivo, em transmissões semanais com duração aproximada de uma hora e meia, em formato de *Live* na rede social *Facebook*. Antes de cada encontro, era produzido um card de divulgação com identificação do participante, data e horário da transmissão, material que posteriormente também passou a integrar o conjunto documental preservado.

As conversas seguiam um roteiro orientador relativamente estável, contemplando trajetória pessoal, ingresso na instituição, experiências profissionais e participação em projetos institucionais. Entretanto, a dinâmica própria da oralidade frequentemente produzia deslocamentos temáticos, incorporando lembranças inesperadas, interpretações subjetivas e dimensões afetivas das experiências narradas. Nesse sentido, como observa Ecléa Bosi (1994), "na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado" (Bosi, 1994, p. 55), indicando que a memória se constitui como elaboração ativa, atravessada pelas condições do presente e pelos sentidos atribuídos retrospectivamente às experiências vividas.

Ao longo de três anos, o projeto reuniu narrativas sobre criação de cursos, implantação de câmpus, formação docente, experiências administrativas, projetos pedagógicos e práticas institucionais que atravessam diferentes momentos da história do IFSul. Sob essa perspectiva, a memória institucional deixa de ser compreendida apenas como conjunto documental oficialmente preservado e passa a incorporar narrativas capazes de revelar continuidades, rupturas, afetos e experiências historicamente significativas.

Tal movimento aproxima-se da concepção formulada por Pierre Nora (1993), para quem "os lugares de memória nascem e vivem do sentimento de que não há memória

espontânea" (Nora, 1993, p. 13). Nessa perspectiva, determinados registros passam a operar como suportes de permanência diante das fragilidades do esquecimento, convertendo-se em referências de memória institucional e em vestígios capazes de sustentar novas leituras históricas.

Do ambiente efêmero das redes sociais ao repositório digital: preservação, metadados e curadoria documental:

O Repositório Digital História e Memória da Educação Profissional e Tecnológica constitui-se como um espaço de organização, preservação e difusão do acervo documental do Instituto Federal Sul-rio-grandense, vinculado ao Campus Pelotas. Ao reunir diferentes tipologias documentais em ambiente digital, amplia as possibilidades de acesso público a fontes históricas produzidas em distintos contextos da trajetória institucional, consolidando-se como instrumento de salvaguarda e democratização documental. Nessa direção, como assinala Tobias de Medeiros Rodrigues (2025), "o HEMEPT busca preservar e difundir a memória institucional da Educação Profissional e Tecnológica" (Rodrigues, 2025, p.157).

Foi nesse contexto, e em diálogo com as transformações impostas pelo período pandêmico já mencionado anteriormente, que se evidenciou a necessidade de incorporar ao acervo institucional as entrevistas produzidas pelo projeto *Resgate de Memórias do IFSul na Voz de Seus Servidores,* reconhecidas como fontes orais de elevado valor histórico para a compreensão das trajetórias institucionais, dos percursos profissionais e das experiências formativas vividas no interior da instituição.

A permanência inicial dessas entrevistas em plataformas digitais revelou, com o passar do tempo, a vulnerabilidade própria desses suportes, especialmente diante da exclusão progressiva de conteúdos em redes sociais como o Facebook, onde as transmissões originalmente ocorreram. Tal processo tornou evidente o risco de desaparecimento de parte expressiva do acervo produzido entre 2020 e 2023.

Diante desse contexto, estabeleceu-se articulação com a coordenação do projeto para viabilizar, em 2025, a incorporação sistemática desse conjunto documental ao repositório. O processo teve início com a leitura da documentação administrativa do projeto e com o levantamento integral dos cards originais de divulgação das entrevistas. Na sequência, os 158 vídeos foram baixados individualmente a partir do YouTube, plataforma para a qual parte das transmissões havia sido transferida, nomeados arquivo por arquivo e organizados cronologicamente de acordo com a data de realização de cada transmissão. Cada entrevista passou a ser tratada como unidade documental independente, articulada ao respectivo card de divulgação, que passou também a integrar o acervo preservado.

Posteriormente, realizou-se o preenchimento individual de metadados específicos para cada item documental, contemplando nome do entrevistado, data da entrevista, duração, palavras-chave e identificação visual correspondente. No ambiente do repositório, cada card passou a funcionar também como ponto de acesso individual à entrevista, por meio de link direto para o vídeo disponível ao público.

Esse processo evidenciou que a incorporação de fontes orais produzidas em ambientes digitais exige mais do que procedimentos técnicos de armazenamento: requer leitura histórica, organização documental e definição de estratégias de preservação capazes de assegurar permanência, inteligibilidade e acesso público.

Considerações finais:

A experiência analisada permite compreender que a preservação de narrativas orais produzidas em ambientes digitais ultrapassa a dimensão técnica do armazenamento, inserindo-se em um campo mais amplo de produção, organização e permanência da memória institucional. Ao incorporar as entrevistas do projeto *Resgate de Memórias do IFSul na Voz de Seus Servidores* ao Repositório Digital História e Memória da Educação Profissional e Tecnológica, tornou-se possível transformar registros inicialmente marcados pela temporalidade efêmera das redes sociais em patrimônio documental acessível e disponível à pesquisa.

Nesse processo, a oralidade reafirma sua centralidade como fonte histórica, ao tornar visíveis experiências, trajetórias profissionais, práticas pedagógicas e interpretações construídas pelos sujeitos sobre sua própria participação na história institucional. Ao mesmo tempo, evidencia-se o papel do repositório como espaço ativo de mediação documental, capaz de articular preservação digital, acesso público e produção de conhecimento histórico.

Sob essa perspectiva, a iniciativa amplia possibilidades de investigação sobre história institucional, formação docente e educação profissional, ao assegurar que fontes produzidas em contexto emergencial permaneçam disponíveis para novas leituras, pesquisas e interpretações.

Referências:

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. Tradução de Maria Therezinha Janine Ribeiro. Revisão técnica de Déa Ribeiro Fenelon. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História,** São Paulo, n. 14, p. 25-39, fev. 1997. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/11233 Disponível em: 17 mar. 2026.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução de Yara Aun Khoury. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, 1993. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/12101 Acesso em: 17 mar. 2026.

RODRIGUES, Tobias De Medeiros. **Percepção dos usuários do Repositório Digital História e Memória da EPT do IFSul: Relevância, Impacto e Contribuições à Preservação e Pesquisa.** Tese—Pelotas: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – Campus Pelotas Programa de Pós-Graduação em Educação, Doutorado Profissional em Educação e Tecnologia, 2025.

A CONSTRUÇÃO DE PERSPECTIVAS FORMATIVAS NO IFCE: DO ENSINO TECNICISTA À FORMAÇÃO HUMANÍSTICA

LA CONSTRUCCIÓN DE PERSPECTIVAS FORMATIVAS EN EL IFCE: DE LA ENSEÑANZA TECNICISTA A LA FORMACIÓN HUMANÍSTICA

Palavras-chave: Identidade, Formação, Currículo.

Palabras-clave: Identidad, Formación, Currículum.

Categoria: Trabalho científico – Simpósio Temático: História da educação profissional

Maria Efigênia Alves Moreira[1]

Luciana Barbosa da Silva[2]

Maria Brasilina Saldanha da Silva[3]

Tema:

Construção de perspectivas formativa no IFCE

Objeto:

O objeto da pesquisa se centra na análise do perfil formativo no IFCE, considerando os princípios basilares de formação circunscritos no Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI), que reflete a mudança de perspectiva formativa.

Objetivo central:

Analisar a construção da identidade formativa no IFCE a partir das mudanças do currículo, partindo de uma tendência tradicional e chegando a uma perspectiva de construção formativa multiculturalista.

Objetivos secundários:

- Contextualizar o histórico de concepções formativas no IFCE.

- Apresentar as mudanças de concepção de currículo.

- Discutir as tendências formativas tradicionais e multiculturalistas.

1 Doutora em Letras (UFC). Professora Pedagoga no IFCE – efigenia.alves@ifce.edu.br

2 Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (IFPE). Professora IFCE- luciana.barbosa@ifce.edu.br

3 Mestra em Educação Profissional e Tecnológica (IFPESertão). Pedagogo-Área no IFCE - maria.silva@ifce.edu.br

Referencial teórico e procedimentos metodológicos

Essa pesquisa é de abordagem qualitativa, visto que tem caráter exploratório e buscou entendimentos e interpretação de textos e contextos em que o objeto de estudo está circunscrito, ou seja, em que se procura apreender a construção de perspectivas formativas no IFCE. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e análise documental, embasada em técnicas descritiva, explicativa e exploratória, onde se buscou bases legais, documentais e estudos de autores sobre perfil formativo e currículo.

O referencial teórico está basicamente dividido em três partes. A primeira diz respeito a legislações, em apanhado histórico da Rede Federal de Educação que vão configurando e reconfigurando a sua estrutura e conceitos, bem como documentos institucionais, como o Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI), onde é possível compreender as bases políticas e concepções que hoje sustentam a instituição. A segunda parte traz uma breve discussão sobre currículo (Silva, 2016), com apontamentos para as teorias do currículo presentes na Rede Federal, com recorte para o IFCE. E a terceira parte apresenta a diversidade dos cursos oferecidos no IFCE, para os quais se exigem diferentes perfis docentes. Nesse sentido, será discutido os saberes da docência (Tardif, 2014). Ao final, serão realizados apontamentos sobre as mudanças nas perspectivas formativas da instituição, a partir de diferentes concepções de ensino e de aprendizagem, com oferta de formação em áreas como a música e as Artes cênicas, que são voltadas para áreas humanas.

Principais dados e discussão

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) é uma instituição centenária que traz em seu percurso histórico diferentes nomenclaturas, criado através do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, como Escola de Aprendizes Artífices, que perdurou até 1937. A Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Industriais ou Profissionais, no caso do Ceará, Liceu Industrial de Fortaleza, que no ano seguinte foi denominado Escola Industrial de Fortaleza.

Posteriormente o Decreto n° 4.127, de 25 de fevereiro de 1942 transformou os Liceus em Escolas Industriais e Técnicas, as quais até 1959 ofereciam formação profissional equivalente ao ensino secundário. A Lei nº 3.552/59 instituiu as autarquias intituladas Escolas Técnicas Federais, nomenclatura que perdurou de 1959 a 1994. Neste ano ocorreu a promulgação da Lei no 8.948/1994, que criou o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, onde as Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais se transformaram em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Somente em 2008 a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPT) e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Brasil, 2008).

As nomenclaturas do IFCE foram sendo alteradas em consonância com as mudanças nacionais. De Liceu e Escola Industrial de Fortaleza, passa a se chamar em 1965 de Escola Industrial Federal do Ceará. Depois passou a denominar-se Escola Técnica Federal do Ceará, transformada depois em Centro Federal de Educação Tecnológica. Atualmente é IFCE, com 33 campi em atividade, um polo de inovação, a reitoria e 6 novos campi em processo de construção.

Com essas mudanças de nomes e de estrutura, ocorreram muitas discussões sobre o perfil profissional e a própria identidade da Rede, visto que os IFs passaram a ter obrigação legal de ofertar 50% de suas vagas para a criação de cursos técnicos de nível médio, prioritariamente na forma integrada (quem vem sendo gradualmente efetivado), 20% de suas vagas deveriam ser para oferta de cursos de licenciatura com o objetivo de formação docente, com ênfase para as áreas de ciências e matemática e os 30% restantes deveriam ser destinados para a educação profissional, com oferta de cursos superiores em tecnologia e bacharelados (Brasil, 2008).

As mudanças ocorridas via legislações alteravam também o seu escopo de atuação, ampliando as suas atribuições e o número e diversidade de servidores técnicos e docentes. Com o ensino profissionalizante integrado ao ensino médio, exige-se que, além dos profissionais da área específica profissionalizante, também tenham professores das disciplinas propedêuticas. Isso, por si só, traz uma dinâmica interessante para a instituição. No âmbito curricular, as mudanças de concepções vão se alterando no IFCE, partindo de uma concepção tradicional para uma concepção pós-crítica, que considera o multiculturalismo. De acordo com Silva (2016, p. 23), o currículo tradicional queria que, "Tal como uma indústria, [...] o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados."

Como nos primórdios da instituição o objetivo era a formação profissionalizante, o ensino estava voltado para a aquisição de saberes técnicos, o saber-fazer. As avaliações, a partir de mensurações, responderia pelas habilidades adquiridas. O ensino estava voltado para as exigências do mercado. À medida que novas concepções de educação surgiam, fosse por questões de demandas econômicas ou como corrente contra-hegemônica, mudava-se também os paradigmas curriculares, perpassando questões de ensino, de aprendizagem, avaliação e formação docente. E quando os Institutos Federais passaram a ofertar o ensino técnico integrado ao ensino médio, com professores da base propedêutica, formados nas mais diversas áreas do conhecimento, mudou-se a dinâmica institucional.

De acordo com Maurice Tardif (2014, p. 36), os saberes docentes são configurados como "[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e

experienciais." Dessa pluralidade de saberes, a instituição vai se tornando uma miríade de conhecimentos científicos, artísticos e culturais. Cada profissional traz para a sua prática o saber da sua área específica, sua visão de mundo, suas concepções pedagógicas e seus saberes experienciais, o que contribui para mudanças de paradigmas educacionais, alterando, inclusive, as perspectivas institucionais.

Com a oferta do ensino técnico, técnico integrado ao ensino médio, tecnólogo, superior em bacharelados e licenciaturas, bem como a oferta de pós-graduação em lato-sensu e stricto-senso, têm se provocado acalorados debates sobre a identidade da instituição, visto que cada nível e modalidade ofertadas tem as suas especificidades e exige diferentes perfis profissionais. A ampliação do ensino e as mudanças das estruturais históricas da educação tem provocado uma mudança de um currículo tecnicista e tradicional para um currículo crítico e pós-crítico, a depender dos perfis profissionais e das áreas de formação.

No IFCE, além das áreas técnicas e tecnológicas com cursos voltados para as engenharias, temos também cursos de tendência humanista, como licenciatura em pedagogia, em letras, música e artes cênicas, requerendo profissionais com formações mais voltadas para as humanidades. Os documentos institucionais refletem as mudanças de concepções de educação e de sociedade. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI) do IFCE, a sociedade que se busca, "é aquela que respeita a diversidade, livre de toda forma de preconceito e discriminação; que combata a lgbtfobia, o machismo, o racismo e todas as formas de opressão, enfim, uma sociedade justa" (IFCE, 2018). Esses preceitos requerem posturas profissionais que dialogam com um currículo pós-crítico. Assim, ao defender a pluralidade de ideias e buscar uma educação voltada para a equidade e justiça social, o IFCE mostra um currículo alinhado com o multiculturalismo, que no entendimento de Silva (2016, p. 86), "o multiculturalismo transfere para o terreno político uma compreensão da diversidade cultural que esteve restrita, durante muito tempo, a campos especializados como o da Antropologia." Partindo dessa concepção mais ampla de sociedade e de educação, no âmbito da formação dos indivíduos, o PPI do IFCE afirma que "busca-se a formação de um ser pensante, crítico, capaz de decidir, julgar, produzir e aplicar os conhecimentos, reconhecendo a complexidade desse ser que se constrói, a partir do respeito à diversidade social, nas relações consigo, com o ambiente e com os outros seres" (IFCE, 2018). Dessa forma, o IFCE, no seu percurso histórico, tem ultrapassado uma perspectiva formativa meramente tecnicista para uma formação socio-acadêmica, plural e multiculturalista.

Considerações finais

A educação, como construção histórica e alinhada com os contextos econômicos e culturais, vai se transformando no correr do tempo. O IFCE, como um projeto federal de educação, iniciou com objetivos de formação tecnicista e aos poucos foi mudando a

sua perspectiva formativa, partindo de uma educação tradicional para uma educação com uma tendencia multiculturalista.

Referências bibliográficas

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, 29 de dezembro de 2008b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 14 março 2026.

CEARÁ, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. **Projeto Político-Pedagógico Institucional**. Instituto Federal do Ceará. – Fortaleza: 2018. Disponível em: https://portal.ifce.edu.br/documents/3517/Projeto_Pol%C3%ADtico_Pedag%C3%B3gico_Institucional_Vigente.pdf. Acesso em: 14 março 2026.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

DISCIPLINAMENTO DOS CORPOS E CULTURA ESCOLAR: VESTUÁRIO, PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES EM FOTOGRAFIA DE PROFESSORES NA DÉCADA DE 1930 NO ACERVO DA INSTITUIÇÃO ORIGINADA NA ESCOLA DE ARTES E OFÍCIOS DE PELOTAS

DISCIPLINA DE LOS CUERPOS Y CULTURA ESCOLAR: VESTIMENTA, PRÁCTICAS Y REPRESENTACIONES EN FOTOGRAFÍA DE PROFESORES EN LA DÉCADA DE 1930 EN EL ACERVO DE LA INSTITUCIÓN ORIGINADA EN LA ESCUELA DE ARTES Y OFICIOS DE PELOTAS

Palavras-chave: Fotografia escolar; cultura escolar; disciplinamento dos corpos; vestuário; história da educação.

Palabras clave: Fotografía escolar; cultura escolar; disciplinamiento de los cuerpos; vestimenta; historia de la educación.

Categoría (Trabalho científico) – Simpósio Temático (Historia de la educación profesional)

Rafaela Domingues Cavalheiro[1]

Adriana Duarte Leon[2]

1. Introdução:

Nenhuma fotografia escolar constitui um registro neutro, ao mesmo tempo em que fixa uma cena, seleciona, organiza e hierarquiza o que deve ser visto, ordenando corpos, distribuindo posições e silenciando gestos no interior da vida escolar. Partindo dessa premissa, as imagens fotográficas deixam de ser compreendidas como meros registros do real para serem tomadas como artefatos culturais que participam ativamente da produção de sentidos e da organização do visível.

Durante muito tempo, no campo da História da Educação, as fotografias foram mobilizadas de forma secundária, frequentemente utilizadas como ilustrações de narrativas previamente construídas. Contudo, esse uso restritivo tende a obscurecer a complexidade da imagem enquanto documento histórico. Conforme aponta Susan Sontag, em Sobre fotografia (2004), fotografar implica atribuir importância, selecionando e enquadrando aquilo que deve ser visto. Nesse sentido, a fotografia pode ser compreendida

1 Graduanda no curso de Formação Pedagógica para Graduados Não Licenciados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (Campus Pelotas). Email: cavalheiro.domingues@gmail.com.

2 Doutora em Educação e atualmente professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (Campus Pelotas). Email: adriana.adrileon@gmail.com

como uma forma de “capturar a realidade e transformá-la em objeto que pode ser possuído” (Sontag, 2004, p. 14), evidenciando seu caráter de apropriação e construção do real.

Nessa direção, Ana Maria Mauad, em Através da imagem: fotografia e história interfaces (1996), e Maria Eliza Linhares Borges, em História e Fotografia (2007), ressaltam que a fotografia não apenas representa a realidade, mas constrói narrativas e produz sentidos historicamente situados.

Nesse contexto, tomar a fotografia como fonte implica deslocá-la de uma função acessória para situá-la no cerne da análise histórica, reconhecendo seu caráter construído, seletivo e implicado nas relações sociais. Trata-se, portanto, de compreender a imagem como uma prática que organiza o visível e, simultaneamente, produz ausências, silenciamentos e hierarquizações.

É a partir desse horizonte analítico que o presente texto, recorte de um Trabalho de Conclusão de Curso em andamento, vinculado ao curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul) – Campus Pelotas, com habilitação em História, toma como objeto uma fotografia de grupo de professores da década de 1930, pertencente ao Repositório Digital História e Memória da Educação Profissional e Tecnológica (HeMEPT), da instituição originada na Escola de Artes e Ofícios de Pelotas, atual Instituto Federal Sul-rio-grandense. A investigação orienta-se pela seguinte problemática: em que medida as fotografias escolares podem ser compreendidas como dispositivos de produção e representação de normas, práticas e formas de disciplinamento dos corpos no interior da cultura escolar?

O objetivo consiste em analisar como os corpos, o vestuário e a organização dos sujeitos na imagem atuam na produção de normas e disciplinamento. Para tanto, a pesquisa inscreve-se em uma abordagem qualitativa, de natureza histórica e documental, mobilizando a análise de conteúdo conforme Laurence Bardin (1977), a partir de categorias como corpo, vestuário, postura e organização dos sujeitos.

No que se refere ao corpo, a análise dialoga com Michel Foucault, em Vigiar e punir: nascimento da prisão (1987), ao compreender o disciplinamento como tecnologia de poder que organiza corpos e comportamentos. Essa perspectiva é articulada às contribuições de David Le Breton, em A sociologia do corpo (2012), que concebe o corpo como construção social, e de Carmen Lúcia Soares, em Educação do corpo: apontamentos para a historicidade de uma noção (2021), que evidencia a centralidade da educação do corpo no espaço escolar.

Além disso, o vestuário é compreendido como linguagem social, conforme Joanne Entwistle, em The fashioned body (2000), Diana Crane, em A moda e seu papel social (2006), Kathia Castilho, em Moda e linguagem (2004), e Daniela Calanca, em História social da moda (2008), sendo analisado como elemento que produz identidades,

distinções e normas. Por fim, a noção de cultura escolar, conforme Dominique Julia, em A cultura escolar como objeto histórico (2001), que permite compreender a escola como espaço de produção de práticas, comportamentos e formas de socialização.

2. A produção da ordem: corpos, vestuário e representação institucional em fotografia de professores (década de 1930):

A fotografia analisada, pertencente ao acervo institucional e disponível em formato digital no Repositório Digital História e Memória da Educação Profissional e Tecnológica (HeMEPT), apresenta um grupo de professores e funcionários organizados em composição formal, na qual se evidenciam elementos relacionados à disposição dos corpos, à padronização das posturas e à construção de uma representação institucional pautada na ordem. Nesse sentido, a imagem não se limita a registrar um agrupamento de sujeitos, mas revela uma organização cuidadosamente estruturada, na qual a distribuição espacial, a orientação dos olhares e a contenção dos gestos indicam a presença de normas que regulam a forma de apresentação dos indivíduos.

Figura 1 – Grupo de professores do Instituto Profissional Técnico (década de 1930)



A imagem apresenta os sujeitos distribuídos em três fileiras, sendo a primeira composta por indivíduos sentados e as demais por sujeitos em posição ereta. Observa-se uma predominância masculina nas fileiras posteriores, enquanto a presença feminina concentra-se na primeira fileira, o que evidencia uma organização espacial que não se apresenta de forma aleatória, mas estruturada.

Os corpos encontram-se alinhados e organizados de maneira simétrica. Os sujeitos mantêm posturas eretas, com troncos alinhados e gestos contidos. As mãos aparecem posicionadas sobre o colo ou ao longo do corpo, e os olhares são direcionados à câmera. As expressões faciais são neutras, sem indícios de espontaneidade, o que sugere um controle sobre a forma de apresentação dos indivíduos.

Nesse sentido, a repetição de posturas e a ausência de variações gestuais indicam a presença de normas que orientam o comportamento corporal. Conforme Michel Foucault, em Vigiar e punir: nascimento da prisão (1987), o disciplinamento opera por meio da organização dos corpos no espaço, da vigilância e da padronização dos gestos, produzindo sujeitos ajustados a determinadas expectativas institucionais.

O vestuário, por sua vez, apresenta forte regularidade, sobretudo entre os homens, que utilizam ternos escuros, gravatas e camisas claras. Essa padronização contribui para a construção de uma imagem de formalidade e pertencimento institucional. As mulheres, embora apresentem maior variação nos modelos de vestimenta, mantêm padrões de recato e elegância, com roupas que cobrem o corpo e evitam excessos, evidenciando normas específicas de apresentação.

De acordo com Joanne Entwistle, em *The fashioned body* (2000), e Diana Crane, em A moda e seu papel social (2006), o vestuário pode ser compreendido como linguagem social que comunica pertencimento, distinção e adequação a determinados contextos. Na fotografia analisada, a roupa não apenas cobre o corpo, mas participa da construção de uma identidade institucional e profissional.

A organização espacial dos sujeitos reforça a ideia de ordem e hierarquia. As fileiras são distribuídas de forma equilibrada, e os corpos ocupam o enquadramento de maneira homogênea. O cenário ao fundo, composto por um edifício institucional, contribui para situar os sujeitos em um espaço formal, reforçando a relação entre os indivíduos e a instituição.

Dessa forma, a imagem não se limita a registrar um grupo de professores, mas constrói uma representação visual marcada pela disciplina, pela organização e pela normatização dos comportamentos, evidenciando a articulação entre corpo, vestuário e cultura escolar.

Considerações finais:

A análise da fotografia permite compreender que a imagem atua como um dispositivo de produção de sentidos, no qual os corpos, o vestuário e a organização espacial operam conjuntamente na construção de uma cultura escolar pautada na disciplina e na normatização.

Os corpos representados são organizados e controlados, evidenciando a presença de normas que orientam posturas, gestos e formas de apresentação. O vestuário, por sua vez, configura-se como linguagem social que comunica pertencimento e distinção, reforçando padrões institucionais.

Assim, ao ser tomada como fonte histórica, a fotografia revela-se como um elemento central para a compreensão das práticas escolares, permitindo analisar não

apenas o que é visível, mas os processos de produção de normas, comportamentos e formas de organização no interior da instituição.

Referências:

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BORGES, Maria Eliza Linhares. *História e fotografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CALANCA, Daniela. *História social da moda*. Tradução de Renato Ambrosio. São Paulo: Senac São Paulo, 2008.

CASTILHO, Kathia. *Moda e linguagem*. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2004.

CRANE, Diana. *A moda e seu papel social: classe, gênero e identidade das roupas*. São Paulo: Senac São Paulo, 2006.

ENTWISTLE, Joanne. *The fashioned body: fashion, dress and modern social theory*. Cambridge: Polity Press, 2000.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9–43, 2001.

LE BRETON, David. *A sociologia do corpo*. Tradução de Sonia M. S. Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2012.

MAUAD, Ana Maria. Através da imagem: fotografia e história interfaces. *Tempo*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 1996.

SOARES, Carmen Lúcia. Educação do corpo: apontamentos para a historicidade de uma noção. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 37, 2021.

SONTAG, Susan. *Sobre fotografia*. Tradução de Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

MEMORI(A)ÇÃO: RESULTADOS E REFLEXÕES SOBRE OS 15 ANOS DE HISTÓRIA DO CAMPUS SALGUEIRO

MEMORI(A)ÇÃO: RESULTADOS Y REFLEXIONES SOBRE LOS 15 AÑOS DE HISTORIA DEL CAMPUS SALGUEIRO

Palavras-chave: Memória Institucional; Produtos Educacionais; Educação Profissional Tecnológica; Campus Salgueiro

Palabras-clave: Memoria Institucional; Productos Educativos; Educación Profesional Tecnológica; Campus Salgueiro

Categoria: Trabajo científico – Simpósio Temático: Historia de la educación profesional

Kélvya Freitas Abreu[1]

Francisco Kelsen de Oliveira[2]

Cristiane Ayala de Oliveira Leães[3]

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) consolidou-se na Rede Federal como um pilar estratégico para o desenvolvimento socioeconômico do país, promovendo uma formação que articula trabalho, ciência e cultura (Frigotto, 2001). No cenário de expansão dos Institutos Federais, a política de interiorização desempenhou um papel decisivo ao romper com a histórica centralização do ensino nos grandes centros urbanos, levando educação pública, gratuita e de excelência para regiões como o Sertão Pernambucano (Abreu, 2021). Essa presença capilarizada não apenas democratiza o acesso ao conhecimento técnico e tecnológico, mas também transforma a realidade local ao integrar as demandas da comunidade com a produção acadêmica, reafirmando o compromisso social da instituição em solo sertanejo.

Isto posto, o Campus Salgueiro do Instituto Federal do Sertão Pernambuco é fruto dessa política de interiorização que no ano de 2025 completou 15 anos de existência. Assim, surgiu o projeto guarda-chuva "Memori(a)ção: 15 anos de história do Campus Salgueiro", além de compreender o marco significativo neste contexto de políticas públicas, a proposta nasceu das inquietações acadêmicas e profissionais vivenciadas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica

1 Doutora em Letras. Docente EBTT do IFSertãoPE – Campus Salgueiro. Docente Permanente do ProfEPT/IFSertãoPE. kelvya.freitas@ifsertao-pe.edu.br

2 Doutor em Ciência da Computação. Docente EBTT do IFSertãoPE – Campus Salgueiro. Docente Permanente do ProfEPT/IFSertãoPE. francisco.oliveira@ifsertao-pe.edu.br

3 Doutora em Ciência dos Alimentos. Docente EBTT do IFSertãoPE – Campus Salgueiro – Docente Permanente do ProfEPT/IFSertãoPE. cristiane.ayala@ifsertao-pe.edu.br

(ProfEPT), especificamente, na linha de pesquisa dedicada à Organização e Memória da EPT. Ao investigar as bases que sustentam a instituição, percebeu-se a necessidade premente de (re)visitar o "já-dito" e o "já-feito" para compreender como a identidade institucional foi forjada ao longo de mais de uma década, especialmente, nos eixos de sua vocação: a pesquisa e a extensão. Vale destacar que a investigação sobre a memória não se limitou a um olhar nostálgico, mas configurou-se como um ato político e pedagógico necessário para documentar os processos de gestão, de ensino, de pesquisa, de extensão, de inovação e de convivência que dão sentido à existência do campus.

Sob o viés teórico, o trabalho ancorou-se no conceito de "lugares de memória" de Pierre Nora (1993), tratando documentos, portais e registros públicos como cristais da memória coletiva. Complementarmente, utilizou-se a visão de Joël Candau (2011), que define a memória como uma construção social e seletiva, essencial para forjar o sentimento de pertencimento. Outro pilar fundamental foi o conceito de Comunidades de Prática (CP) de Etienne Wenger (1998; 2010), que descreve essa terminologia como grupos unidos por interesses comuns – no caso, o agir científico, educacional e extensionista – que constroem um repertório compartilhado de saberes e histórias. Além disso, quando da análise dos enunciados o projeto se ancora na Análise Dialógica Discursiva de viés Bakhtiniano (Bakhtin, 2016; Bakhtin, Volochínov, 2019).

Em relação ao olhar metodológico, cabe destacar que como um projeto guarda-chuva o que se apresenta neste trabalho é resultado macro de dois projetos de iniciação científica júnior (PIBIC-Jr.), um projeto de iniciação de inovação tecnológica superior (PIBITI), um projeto de extensão técnico (PIBEX-Técnico) e uma dissertação em andamento. A fim de contemplar os objetivos específicos de cada subprojeto, a metodologia fundamentou-se em uma abordagem exploratória de natureza qualitativa e interpretativista. O percurso metodológico compreendeu o mapeamento e a sistematização de dados provenientes de um vasto acervo documental de domínio público, estruturando-se a partir das seguintes fontes: Páginas institucionais atuais e portais antigos desativados; documentos oficiais como editais, portarias, relatórios de gestão, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs); registros em redes sociais oficiais e arquivos de periódicos como o Boletim Com Ciência, no eixo pesquisa; na vertente de extensão, somaram-se entrevistas, questionários e registros fotográficos para captar as narrativas de servidores e discentes.

Nesse contexto, o projeto propôs uma verticalização das pesquisas que se desdobrou organicamente em ações de ensino, extensão e inovação, unindo a reflexão teórica à prática transformadora. Ao sistematizar a memória institucional, o Memori(a)ção não apenas organizou um acervo histórico, mas gerou produtos educacionais e tecnológicos – como portais interativos, narrativas audiovisuais e registros digitais – que promovem a difusão do conhecimento para além dos muros da escola. Essa integração entre a pesquisa documental e os demais pilares da Rede Federal permite que a história

dos 15 anos do Campus Salgueiro seja preservada e celebrada, fortalecendo o sentimento de pertencimento da comunidade acadêmica.

No que tange à divulgação dos achados, o projeto viabilizou uma construção colaborativa entre bolsistas, professores orientadores e o servidor Alberto Paixão – responsável pela identidade visual da iniciativa. Essa cooperação culminou na definição de paletas cromáticas e identidades visuais que conferiram unidade estética às ações, especialmente nos portais e produtos desenvolvidos. Como parte desse esforço, foram produzidos mais de 500 cards informativos, disponibilizados no perfil oficial do projeto no Instagram desde a sua inauguração, em agosto de 2025 até novembro de 2025. Vale salientar que no ano de 2026 o projeto foi renovado, não somente como uma celebração dos quinze anos,mas como espaço de salvaguarda da memória institucional do campus. Deste modo, ainda em 2025, complementando essa ecologia digital, estruturaram-se canais de comunicação que funcionaram e funcionam como repositórios vivos da trajetória institucional, incluindo o portal interativo (https://www.google.com/search?q=memoriacao.wordpress.com), a rede social oficial e o canal no YouTube (@memoriacaoifsertaope), ferramentas essenciais para a democratização e a visibilidade das narrativas construídas.

No plano das narrativas subjetivas, o projeto logrou êxito ao realizar 36 entrevistas audiovisuais com discentes, servidores e membros da comunidade externa, capturando uma pluralidade de perspectivas sobre as transformações do Campus Salgueiro ao longo de seus 15 anos. Este acervo foi complementado por um formulário de coleta de dados que somou 39 respostas (até novembro de 2025), cujas informações servirão de base para análises futuras. Em suma, essa convergência entre dados quantitativos de alcance digital e relatos qualitativos permitiu a construção de uma narrativa coletiva e afetiva, que reafirma o papel fundamental do Instituto como um espaço de pertencimento e formação humana no Sertão.

Os resultados alcançados consolidaram-se ainda por meio de uma robusta produção acadêmica e técnica, evidenciada pela publicação de produções intelectuais em repositórios institucionais e pelo registro de inovações tecnológicas. Um marco significativo desse processo foi o depósito e a subsequente emissão, pelo Instituto Nacional da Propriedade Industrial (INPI), do Certificado de Registro de Programa de Computador para o "Memoriação App". Este aplicativo constitui uma solução tecnológica estratégica para a salvaguarda do acervo histórico, permitindo que a memória institucional seja acessada de forma interativa e moderna, o que reafirma o compromisso do projeto com a inovação no campo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Além da frente tecnológica, a disseminação científica foi fortalecida pela disponibilização de materiais educativos no repositório institucional: Releia. Destaca-se o produto educacional intitulado "Memori(a)ção: Colorindo a História do Campus Salgueiro", inspirado na estética *Bobbie Goods*. O material foi desenvolvido com o

propósito de aproximar a comunidade, especialmente o público jovem, da trajetória da instituição por meio de atividades lúdicas, transformando marcos históricos e elementos da infraestrutura em ferramentas pedagógicas de engajamento.

Assim, a convergência entre o registro de software no INPI e as publicações no Repositório Releia demonstra a verticalização das ações do projeto, que evoluiu da pesquisa documental para a entrega de produtos concretos à sociedade. Esses resultados não apenas documentam o legado do Campus Salgueiro, mas também oferecem instrumentos práticos de ensino e inovação. Enquanto o aplicativo garante a portabilidade e o dinamismo da informação, os materiais educativos – impressos e digitais – asseguram que a memória institucional seja vivenciada de múltiplas formas, consolidando um legado que une tradição histórica e modernidade tecnológica.

Em suma, o macroprojeto Memori(a)ção cumpriu seu propósito de (re)visitar e organizar a memória discursiva da instituição ao longo de seus primeiros 15 anos. Concluiu-se que a preservação da memória é indissociável da preservação da identidade da EPT e de seus sujeitos. O resgate dessas trajetórias fortaleceu o sentimento de pertencimento e reafirmou o papel social do Campus Salgueiro na formação cidadã e no desenvolvimento regional, garantindo que o legado construído continue a inspirar o futuro da educação pública e de qualidade no Sertão

Referências bibliográficas:

ABREU, K. F. Relações dialógicas no gênero relatório de estágio em comunidades de prática do Ensino Médio Integrado. **Tese** (Doutorado em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Pau dos Ferros/RN, 2021.

BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. 1. ed. 2ª reimp. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **A palavra própria e a palavra outra na sintaxe da enunciação**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

CANDAU, Joêl. **Memória e Identidade**. Tradução Maria Letícia Ferreira. São Paulo:Contexto, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Trabalho**: bases para debater a Educação ProfissionalEmancipadora. Perspectiva, v. 19, n. 1, p. 71-87, 2001.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. In: **ProjetoHistória.** São Paulo: PUC, n. 10, pp. 07-28, dezembro de 1993.

WENGER, E. **Communities of practice:** learning, meaning, and identity. New York: Cambridge University Press, 1998.

WENGER, E. Communities of Practice and Social Learning Systems: the Career of a Concept. In: BLACKMORE, C. (ed.**). Social learning systems and communities of practice**. London: Springer, p. 201 – 218, 2010.

TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES: AS PROFESSORAS DO IFSC (1970-2020)

TESIS Y DISERTACIONES DE CAPES: LAS PROFESORAS DEL IFSC (1970-2020)

Palavras-chave: Professoras, Educação Profissional Teses e Dissertações.

Palabras-clave: Profesoras, Educación Profesional, Tesis y disertaciones.

Trabalho Científico – Historia de la educación profesional

Juçara Eller Coelho[1]

Celso João Carminati[2]

1 Introdução

Embora Educação Profissional e Tecnológica (EPT) esteja se ampliando como campo de pesquisa, sobretudo a partir da criação dos Institutos Federais (2008) e do Programa de Pós-Graduação em EPT (2016), que integra Institutos Federais, Centros Federais de Educação Tecnológica e Colégio Pedro II em um Mestrado Profissional, ao se examinar a presença de professoras no ensino de disciplinas técnicas, evidencia-se uma escassez de investigações relacionadas a mulheres professoras e EPT.

Medeiros Neta (2016) analisando a produção do conhecimento sobre a Educação Profissional de 1996 a 2014, apontou como temas mais frequentes a formação de professores, políticas públicas, relação entre educação e trabalho, Ensino Médio Integrado e currículo; assim como averiguações posteriores indicam concepções de Ensino Médio Integrado, experiências didático-pedagógicas e trabalho docente como as temáticas mais recorrentes (Carneiro e Santos, 2025). À vista disso, pode-se reconhecer a carência de pesquisas tendo como objeto de estudo a docência de mulheres na EPT, principalmente em relação a disciplinas técnicas, o que assinala uma lacuna de pesquisa.

Nesse sentido, esta investigação, recorte de uma pesquisa concebida no contexto do Doutorado em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, objetiva identificar a presença de professoras de disciplinas técnicas no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), no período de 1970 a 2020. Para tanto, recorreu-se ao Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), evidenciando as publicações do período de 2014 a 2023, por serem pesquisas recentes. Refere-se a um levantamento bibliográfico (Marconi e Lakatos, 2022), realizado em março de 2025, assumindo-se uma perspectiva metodológica qualitativa, do tipo

1 Doutoranda em Educação (UDESC). Servidora TAE do IFSC. jeller@ifsc.edu.br

2 Doutor em Educação (UFSC). Professor do PPGE/UDESC. cjcarminati@gmail.com

bibliográfica. A sondagem, realizada manualmente na página eletrônica da plataforma, a partir de cinco associações de descritores (Professoras *And* "Educação Profissional", Professoras *And* "Institutos Federais", Mulheres *And* "Educação Profissional", Mulheres *And* "Institutos Federais", e "Educação Profissional" *And Docência*), seletou 11 trabalhos para análise, sendo 7 dissertações e 4 teses que, apesar de não tratarem especificamente do assunto delimitado, refletem sobre a atuação de professoras na EPT, embora não no IFSC, tampouco lecionando disciplinas técnicas.

A seleção recaiu, primeiramente, sobre os títulos dos trabalhos, tendo em vista que geralmente manifestam o teor do texto, destacando seu conteúdo (Imbrelloni, 2002) e, posteriormente, sobre os resumos. Quando o resumo não apresentou uma relação objetiva com a temática da pesquisa, acessou-se outros elementos textuais como sumário; introdução; objetivos; conclusão; e capítulos e subcapítulos específicos.

2 Alguns resultados

Uma ponderação relevante sobre os textos diz respeito à autoria, pois todos foram elaborados por mulheres, sendo possível refletir, com fundamento em Louro (2011), que isso pode ser explicado tendo em vista que ao se fazer parte de um grupo dominado, dispõe-se de melhores perspectivas para a compreensão dos processos de controle e sujeição. As mulheres que realizaram as pesquisas podem ter definido suas temáticas com base em atravessamentos de gênero na EPT, vivenciados em suas trajetórias formativas e/ou profissionais.

Em relação às instituições onde foram realizadas as investigações, distribuem-se nas regiões Sudeste, Nordeste e Sul e somente uma no Norte do país. Acerca do tipo de instituição, é possível indicar que cinco pesquisas foram concebidas em universidades federais, outras cinco tiveram como *lócus* instituições pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (pública) e apenas uma em universidade particular.

Os percursos formativos e profissionais de mulheres que atuam como docentes na EPT prevaleceu nas pesquisas, embora nenhuma tenha se ocupado de investigar o exercício da docência especificamente em disciplinas técnicas. Evidenciou-se o atravessamento de questões de gênero vivenciados no dia a dia a partir do itinerário de formação, sob a forma de barreiras e dificuldades entremeando as relações desenvolvidas no espaço acadêmico e que se configuram como iminentes limitadores de expectativas e possibilidades acadêmicas para as mulheres. Tais processos de sujeição autenticam e propagam estereótipos e hostilidades que abarcam questões de gênero apoiadas em relações de poder atestadas por processos simbólicos de dominação das mulheres, instituídos, via de regra, de maneira quase imperceptível e insignificante (Bourdieu, 2012).

No cotidiano do trabalho feminino, não obstante as conquistas sociais empreendidas pelas mulheres, interpõem-se situações de machismo, levando-as, segundo as pesquisas, a assumir atributos socialmente percebidos como masculinos, na tentativa de se amoldarem a uma caracterização profissional, tendo em vista que episódios de segregação subsistem na rotina laboral feminina. A elas, permanecem destinados espaços laborais hierarquicamente secundários, em função da "[...] apropriação pelos homens das funções com maior valor adicionado (Hirata e Kergoat, 2007, p. 599)", corroborando com uma divisão sexual do trabalho (Hirata e Kergoat, 2007) e distinguindo possibilidades e perspectivas para mulheres e homens no mundo acadêmico e do trabalho.

As pesquisas indicam, através das narrativas de professoras, que a divisão sexual do trabalho (Hirata e Kergoat, 2007) destina aos homens postos de maior valor e reconhecimento social, relegando às mulheres a concomitância da vida acadêmica e/ou laboral com os afazeres domésticos e as exigências maternais. O mundo do trabalho, no tocante à engenharia, é visto como um espaço generificado, uma vez que às mulheres é obstaculizado o ingresso, bem como a ascensão na carreira, na medida em que aos homens são conduzidas vagas, enquanto às mulheres resta a migração para outras ocupações e ambientes laborais, desviados da formação inicial, mesmo que isso signifique uma transição de carreira tendo em vista suas condições objetivas de sustento. Assim, o magistério se apresenta como possibilidade de autonomia para as mulheres, ainda que enfrentem situações de preconceito e discriminação, em um campo de atuação que aproxima vínculo afetivo com a docência, interpondo uma acepção materna e de cuidado à prática docente feminina, que prevaleceu por longo período no cenário da educação brasileira (Louro, 1997; Oliveira, 2017).

O levantamento indicou, ainda, que as vivências e interações com os atores institucionais que compõem o contexto da docência e da prática profissional, contribuem com a constituição da identidade docente, sobretudo a partir do reconhecimento dos modelos e paradigmas de professores mais experientes, que cruzaram suas trajetórias formativas, o que torna decisivo, na formação da docência, a partilha de conhecimentos, saberes e práticas do ambiente e cotidiano formativos e que no contexto da EPT se constituem, também, nos confrontos entre conhecimentos/saberes pedagógicos e técnicos.

Considerações Finais

Apesar dos avanços no campo educacional, as mulheres docentes da EPT ainda enfrentam barreiras decorrentes de preconceitos sociais, nas famílias e no mundo do trabalho. Persistem visões de mundo derivadas do senso comum que questionam sua capacidade de ocupar espaços tradicionalmente dominados por homens, o que contribui para a desvalorização de sua atuação e afirmação profissional. Essas condições dificultam não apenas a permanência na carreira, mas o reconhecimento de suas contribuições no

mundo do trabalho, impactando negativamente seus esforços de afirmação profissional e consolidação em campos de pesquisa e áreas do conhecimento que, por longo tempo, foram socialmente atribuídas ao universo masculino.

A pesquisa confirmou a insuficiência de investigações acerca da presença e atuação de professoras na EPT, sobretudo à frente de disciplinas técnicas, tanto no IFSC, como de maneira geral. Nessa perspectiva, não obstante nas décadas mais recentes os programas de pós-graduação venham dilatando e fortalecendo a História da Educação como espaço de conhecimento tendo em vista os programas de pós-graduação, assim como projetos de pesquisa gerados em instituições de ensino (Lemos Júnior, *et al*, 2023) e, consequentemente, consolidando a EPT como campo epistemológico, torna-se relevante e necessária a ampliação de pesquisas sobre a docência feminina no âmbito da EPT.

Referências bibliográficas:

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 11º ed. Bertrand. Rio de Janeiro/RJ. 2012.

CARNEIRO, K. B.; SANTOS, M. F. A produção do conhecimento na articulação entre Gênero e Educação Profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 3, n. 25, p. 1-17 e15831, set. 2025.

HIRATA, H; KERGOAT, D. **Novas configurações da divisão sexual do trabalho**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007.

IMBELLONI, L. E. **Títulos de trabalhos científicos**: obrigado pela informação contida em seu título. Revista Brasileira de Anestesiologia, v. 62, n. 2, p. 140, mar./abr. Campinas/SP. 2012.

LEMOS JÚNIOR, W. et al. **História da Educação Profissional e Tecnológica**: um panorama das dissertações e produtos educacionais defendidos no ProfEPT do IFPR entre 2020 e 2022, v. 2, n. 23, p. 1-18, e15957. Nov. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e Magistério: Identidade, História, Representação. *In*: CATANI, D. *et al*. (org.) **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 8. ed. São Paulo/SP: Atlas, 2022.

MEDEIROS NETA, O. M; PEREIRA, M. L; ROCHA, S. R.; NASCIMENTO, F. L. S. **A educação profissional nas leis de diretrizes e bases da educação**: pontos e contrapontos. Holos, Natal/RN, v.04. Ano 34. 2018.

OLIVEIRA, Ana Carla Menezes de. **A história da mulher no magistério no Século XX:** vocação e representação. IV CONEDU. João Pessoa/PB. 2017.

UM MAPEAMENTO DO ENSINO TÉCNICO EM OSÓRIO DURANTE AS DÉCADAS DE 1960 E 1970 A PARTIR DA IMPRENSA

UN MAPEAMENTO DE LA EDUCACIÓN TÉCNICA EN OSÓRIO DURANTE LAS DÉCADAS DE 1960 Y 1970 A PARTIR DE LA PRENSA

Palavras-chave: ensino técnico; políticas públicas em educação; história da educação profissional.

Palabras clave: ensino técnico; políticas públicas en educación; historia de la formación profesional.

Categoria Trabalho Científico – Simpósio Temático Historia de la educación profesional

Maria Augusta Martiarena[1]

Valesca Brasil Costa[2]

Durante a década de 1960, a cidade de Osório, situada no Litoral Norte do estado do Rio Grande do Sul, contava com um número expressivo de instituições de ensino técnico-profissional. A maior parte dessas instituições, originaram-se a partir de 1961. Tal período é caracterizado em relação às políticas públicas, por uma transição entre as Leis Orgânicas do Ensino, cuja aplicação deu-se durante a primeira metade da década de 1940, durante o governo Vargas e a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/1961). Em ambas as regulamentações, o ensino técnico encontra um papel de destaque, notadamente no que se refere ao seu papel de formação de mão de obra no contexto capitalista periférico em que o Brasil inseriu-se e cuja consolidação deu-se a partir de Vargas. Durante a Ditadura Civil-Militar, a Lei 5.692/71, que instituiu o ensino de 1.º e 2.º graus, levou ao final da autonomia de algumas das instituições identificadas.

Em esfera estadual, o governo de Leonel de Moura Brizola caracterizou-se por uma ampliação da oferta do ensino, especialmente de primeiras letras, com a proliferação das brizoletas (Quadros, 2019). A formação de docentes em Escolas Normais, também constituiu-se em preocupação presente na gestão do então governador (Louzada, 2018). Embora contemos com poucos estudos sobre o papel da educação técnico-profissional na época, Sousa (2024) e Miz (2026), dedicaram-se ao estudos de instituições de ensino técnico, cuja fundação ocorreu em 1961, por iniciativa de grupos inseridos nas regiões

1 Doutora em Educação (UFPel). Pós-doutora em Educação (Unisinos e UFF). Professora no IFRS-Campus Osório. augusta.martiarena@osorio.ifrs.edu.br

2 Doutora em Educação (Unisinos). Pós-doutora em Educação (UCS) Professora na E.E.E.M. Adolfo Fetter. valescacosta@gmail.com.

em que as instituições foram fundadas e que contaram com o apoio do governador. O primeiro dedicou-se ao estudo das origens do Cimol e do papel do Mestre Bauer como idealizador da instituição situada em Taquara. A segunda dedicou-se ao estudo do Colégio Irmão Pedro, cuja origem remonta a uma proposta de instituição de ensino comercial. Ambas as instituições estudadas oferecem ensino técnico até os dias atuais, entretanto, uma oferece desde suas origens cursos voltados para a indústria, enquanto a segunda mantém a formação para o comércio.

O objetivo deste trabalho é promover um mapeamento das instituições de ensino técnico-profissional localizadas na cidade de Osório-RS, durante as décadas de 1960 e 1970, a partir de notícias publicadas no jornal Diário de Notícias. Compreende-se que ao realizarmos a identificação e análise da distribuição geográfica, será possível compreender quais motivações, interesses e diretrizes permeavam o ensino técnico no referido município. Para constituir um mapa dessa modalidade de ensino, selecionou-se o jornal Diário de Notícias como fonte de pesquisa. Esta pesquisa encontra-se em andamento e os resultados são parciais.

Reflexões teórico-metodológicas acerca da História e da História da Educação Profissional:

O historiador francês Marc Bloch promoveu uma reflexão, em sua obra "Apologia da História", na qual apontava para a categoria da duração, cuja relevância para a investigação historiográfica residia na compreensão de que qualquer ciência não pode abstrair do tempo. Para o autor, o tempo da história "[...] é o próprio plasma em que se engastam os fenômenos e como o lugar de sua inteligibilidade" (Bloch, 2001, p.55). A análise dos fenômenos ocorre a partir de uma delimitação espacial e temporal, embora tem-se em conta o papel de continuum que caracteriza o tempo verdadeiro (Bloch, 2001). Contudo, tempo e espaço são elementos cruciais na compreensão dos objetos a serem historicizados. Para tanto, selecionamos a década de 1960 e a localidade de Osório, Litoral Norte do Rio Grande do Sul.

Considera-se importante, também, destacar o campo da História da Educação Profissional, cuja origem híbrida é permeada pela área de Trabalho e Educação e pela área de História da Educação. Tal hibridismo incide sobre as opções teórico-metodológicas que envolvem ambas as áreas e que se relacionam no delineamento de formas de historicizar os distintos processos que emanam ao historicizar uma educação profissional, cuja trajetória envolve espaços não-formais e formais. Outrossim, destaca-se a necessidade de ter em conta elementos conjunturais e estruturais, os quais incidiram diretamente nas transformações, nas rupturas e nas continuidades que pautaram essa modalidade de ensino.

A presente pesquisa historiográfica, de abordagem qualitativa, que utiliza-se de análise documental, toma como fonte a imprensa. Justifica-se a escolha de periódicos

como fonte de investigação, tendo em vista a existência de poucos arquivos físicos na região de Osório. Para acessar ao tema de pesquisa, buscou-se a Hemeroteca Nacional Digital, selecionando-se descritores tais como "Osório", "Escola Industrial Abramo Eberle", "Colégio Comercial Borges de Medeiros", entre outros nomes de instituições que foram identificadas a partir de uma pesquisa prévia com o primeiro descritor mencionado. Ao procurar tais instituições, verificou-se que as notícias eram publicadas no Jornal Diário de Notícias, cuja circulação fora muito representativa nas décadas pesquisadas.

Entende-se que, assim como Nóvoa, Teixeira e Bandeira (2002) afirma, a imprensa revela as múltiplas facetas dos processos educativos, em uma perspectiva interna ao sistema de ensino (cursos, programas, currículos, etc.) e também no que diz respeito ao papel desempenhado pelas famílias e pelas diversas instâncias de socialização das crianças e dos jovens. No entanto, ao propor-se a análise dos referidos textos, é importante dizer que todo tipo de fonte deve passar por uma crítica com a finalidade de que o emaranhado de ideologias que as permeiam, seja desvelado.

Com relação ao Diário de Notícias, o mesmo foi fundado em Porto Alegre, em 01 de março de 1925 e, conforme Oliveira (2008), quase todos os membros mencionados eram ex-redatores do Correio do Povo. Em dezembro de 1930, o periódico foi incorporado à cadeia dos Diários Associados, tendo em vista que os fundadores do referido periódico o venderam a Assis Chateaubriand, proprietário de um conglomerado de 90 empresas.

Resultados: a identificação e o traçar de um mapeamento

A partir de uma busca realizada na Hemeroteca Nacional Digital, foram localizadas notícias nas quais foi possível identificar o cenário do ensino técnico em Osório, no período estudado. Em edição de outubro de 1968, do Diário de Notícias, suplemento de Osório, em matéria denominada "Osório: Educação pertence a todos", são indicadas as seguintes instituições de ensino médio: Colégio Comercial Borges de Medeiros, Instituto de Educação Rural Ildefonso Simões Lopes, Colégio Conceição, Escola Industrial Abramo Eberle e Escola Normal São João Batista de La Salle. Tais instituições estavam situadas na sede. Nos distritos, verificava-se a presença das seguintes escolas: Ginásio Estadual em Palmares do Sul; em Maquiné, Ginásio Comercial Maquiné; em Terra de Areia, Ginásio Comercial Padre Mendonça e, em Capão da Canoa, Ginásio Comercial Capão da Canoa. Conforme a notícia, naquele ano as matrículas superavam 3.200 alunos distribuídos entre 9 cursos de 1.º ciclo e 3 de 2.º ciclo.

As instituições identificadas são as mesmas que foram mencionadas em outras matérias. Dessa forma, compreende-se que referem-se a totalidade de instituições oficiais, públicas e particulares, que existiam no Município. A notícia de 1968, também aponta para o número de matrículas. Outras informações relevantes, foram identificadas em notícias, como em 1963, em publicação sobre a inauguração da Escola Industrial

Abramo Eberle, é informado que a mesma ocorrera no âmbito de um programa estadual de expansão do ensino técnico, o qual contava com apoio do governo federal.

Considerações Finais:

Em primeiro lugar, entende-se que este estudo, ainda em andamento, contribui para desenvolver conhecimentos sobre o papel do ensino técnico no governo de Leonel de Moura Brizola, bem como sobre os impactos das legislações nacionais e estaduais sobre o ensino técnico. Como mencionado anteriormente, as instituições foram criadas notadamente no âmbito da LDB de 1961, momento em que, conforme Saviani (2007), o escolanovismo era preponderante. Além disso, o trabalho como princípio educativo estava presente no pensamento escolanovista.

Além disso, é possível perceber que havia uma distribuição institucional que priorizava a sede em relação aos distritos, tendo em vista que a primeira contava com uma pluralidade de áreas, enquanto os distritos contavam, principalmente, com cursos na área de comércio.

O presente estudo acena para continuidades: das instituições identificadas, o Instituto Rural teve continuidade e atualmente é a Escola Estadual de Ensino Médio Ildefonso Simões Lopes. Outras, como a Escola Industrial Abramo Eberle perdeu sua autonomia e nomenclatura e vivenciou o fim de seu funcionamento apenas três anos após a Lei 5.692/71, que instituiu o ensino de 1.º e 2.º graus. As instituições, atualmente, são averiguadas individualmente, para que seja possível identificar a trajetória de cada uma em interlocução com o contexto político de cada período.

Referências bibliográficas:

BLOCH, Marc. *Apologia da história, ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LOUZADA, Maria Cristina. *Memórias e trajetórias de egressas das escolas normais Assis Brasil e São José em Pelotas/RS, no período do governo de Leonel Brizola (1959-1963)*. 2018. Tese (Doutorado) — Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

MIZ, Karina Rocha. *Colégio Comercial Irmão Pedro à Escola Estadual de 2º grau Irmão Pedro: história de uma instituição de educação profissional no RS (décadas de 1960 a 1980)*. 2026. Dissertação (Mestrado) — Instituto Federal do Rio Grande do Sul, 2026.

NÓVOA, António; BANDEIRA, Filomena; PAULO, João Carlos; TEIXEIRA, Vera. A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do repertório português. In: CATANI, Denice Bárbara; BASTOS, Maria Helena Câmara (org.). *Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação*. São Paulo: Escrituras Editora, 2002. p. 11-32.

OLIVEIRA, Lisandre Medianeira de. *O PSD no Rio Grande do Sul: o diretório mais dissidente do país nas "páginas" do Diário de Notícias*. 2008. Tese (Doutorado em História) — Programa de Pós-Graduação em História, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

QUADROS, Claudemir. *As brizoletas cobrindo o Rio Grande: a educação pública no Rio Grande do Sul no governo de Leonel Brizola (1959-1963)*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2019.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOUSA, Renan Ziglioli de. *Construindo legados, tecendo histórias: Mestre Bauer e a jornada mestre-aprendiz no CIMOL*. 2024. Dissertação (Mestrado) — Instituto Federal do Rio Grande do Sul, 2024.

A HISTÓRIA ORAL COMO PERCURSO METODOLÓGICO PARA A PRESERVAÇÃO DA MEMÓRIA NA EPT

LA HISTORIA ORAL COMO VÍA METODOLÓGICA PARA LA PRESERVACIÓN DE LA MEMORIA EN LA EPT

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica, História Oral, Memória.

Palabras clave: Educación profesional y tecnológica, Historia oral, Memoria

Trabajo Científico – Historia de la educación profesional

Camila Vessozi da Silva[1]

Maria Augusta Martiarena[2]

Paola Cardoso Purin[3]

Introdução

O presente trabalho faz parte do projeto de pesquisa intitulado "UMA PRESENÇA QUE PERMANECE: memórias de egressos do 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 Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), no curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado em Rede Nacional.

A partir do reconhecimento da memória como um processo educativo que fomenta reflexões sobre a história, a identidade e a cultura, e das artes enquanto potencializadoras de saberes e vivências, a pesquisa tem como tema a "arte-educação na Educação Profissional e Tecnológica e Memória", tendo em vista o fortalecimento da formação humana integral dos discentes. O interesse pelo tema se deu pelo destaque do trabalho desenvolvido pela professora de música Agnes Schmeling no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Osório, que, ao promover a arte e a cultura, deu vida à instituição e possibilitou a experimentação e o desenvolvimento intelectual das juventudes, respeitando e valorizando seus interesses

1 Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT (IFRS - Campus Porto Alegre). camila.vessozi@osorio.ifrs.edu.br

2 Doutora e Mestra em Educação (UFPel) e Licenciada em História (UFPel). Professora titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS - Campus Osório). augusta.martiarena@osorio.ifrs.edu.br

3 Pós-Doutoranda da UFRGS e Pedagoga do IFRS. Porto Alegre/Osório, RS, Brasil. paola.purin@osorio.ifrs.edu.br

e modos de pensar. Diante disso, o estudo buscará responder o seguinte problema de pesquisa: "como o fazer arte-educação da professora Agnes Schmeling (em memória) contribuiu para a formação humana integral dos egressos do ensino médio integrado do IFRS Campus Osório?", na intenção de investigar o legado deixado pela docente, articulando artes e memória para compreender, nas vozes dos egressos, os impactos dessas experiências em suas trajetórias na instituição e as repercussões em suas constituições como sujeito.

A partir da contextualização desta pesquisa mais ampla, voltada à compreensão da memória como construção social e processo educativo que emerge das experiências vividas, destaco que o presente resumo tem como objetivo compreender a contribuição metodológica da História Oral (HO) para a preservação da memória da professora Agnes Schmeling. O trabalho consiste em uma revisão bibliográfica, fundamentada, sobretudo, nas contribuições teóricas de Amado e Ferreira (2006), Barros (2019), Escott e França (2021), Grazziotin e Almeida (2012) e Lang (2000).

A contribuição da História Oral para a preservação da memória

Escott e França (2021, p. 338) destacam que "[...] resguardar as memórias da EPT resulta em apresentar representações coletivas, que trazem com elas a dimensão histórica por meio de continuidades e transformações ao longo do tempo". Ou seja, trabalhar com memória em EPT é compreendê-la como uma força dinâmica que orienta modos de ser, reconhecendo que cada trajetória reúne experiências que transcendem o individual e revelam movimentos históricos mais amplos. Desse modo, a memória constitui um campo fundamental para compreender como saberes, práticas e identidades coletivas se (trans)formam e se projetam ao longo do tempo.

Ao propormos uma pesquisa que tem a memória como referência central de investigação, a HO é uma das bases metodológicas possíveis, tendo em vista a valorização das narrativas dos sujeitos da pesquisa, reconhecidas por Barros (2019) como uma forma legítima e potente de registro histórico. Vale destacar que Memória e HO, apesar de se aproximarem, são coisas distintas: "A memória constitui-se em documento, e a História Oral é a metodologia aplicada no intuito de operacionalizar o diálogo entre a teoria e dados empíricos, promovendo outras perspectivas de conhecimento do passado" (Grazziotin; Almeida, 2012, p. 35-36). Tem como eixo central a valorização da dimensão subjetiva da experiência humana, sendo uma metodologia de pesquisa comprometida com a interpretação crítica das narrativas e experiências sociais.

A HO, enquanto perspectiva epistemológica e metodológica da pesquisa, "[...] permite conhecer a realidade passada e presente, pela experiência e pela voz daqueles que a viveram" (Lang, 2000, p. 123). Nesse sentido, temos o testemunho oral como elemento central desta metodologia, que permite esclarecer trajetórias individuais, eventos e processos que não poderiam ser compreendidos de outra maneira (Mikka *apud*

Amado; Ferreira, 2006). Por reconhecer o papel ativo do narrador na reconstrução da sua história, o instrumento principal de produção de dados será a entrevista, em que cada narrativa será tratada como testemunho e uma prática de rememoração, na qual os sujeitos poderão reconstruir os sentidos das experiências vividas a partir das práticas pedagógicas da professora Agnes. Para isso, se construirá, ao longo do estudo, um olhar e uma escuta sensíveis aos sentidos e significados conferidos pelos sujeitos da pesquisa durante as entrevistas, onde suas memórias, vozes e subjetividade se constituem como fonte direta de investigação, voltando-se para a compreensão do passado em movimento, mediado por interpretações e lacunas.

A análise será fundamentada a partir dos pressupostos do materialismo histórico-dialético, destacando-se a relevância desta perspectiva no e para o desenvolvimento da análise proposta, levando em conta que a Dialética Materialista/Histórica "[...] considera a historicidade dos processos sociais e dos conceitos, as condições socioeconômicas de produção dos fenômenos e as contradições sociais" (Minayo, 2016, p. 23-24), ultrapassando descrições empíricas imediatas ao situar experiências individuais no interior de processos sociais mais amplos, contribuindo, assim, para uma maior compreensão crítica da realidade social. Aliada à HO, a teoria marxista olha para a memória, a narrativa e a subjetividade como construções sociais e históricas, e não como expressões isoladas do sujeito.

Considerações finais

Diante do exposto, ressaltamos a importância da HO como um potente percurso metodológico para a preservação da memória no âmbito da EPT. Ao reconhecer a memória como construção social, dinâmica e situada historicamente e privilegiar as narrativas dos sujeitos, essa metodologia possibilita acessar dimensões da experiência humana que, muitas vezes, não são alcançadas por fontes documentais tradicionais.

Junto com o materialismo histórico-dialético, a HO amplia o potencial analítico do estudo ao situar as narrativas dos sujeitos da pesquisa no interior de processos sociais mais amplos, possibilitando compreender contradições e transformações que atravessam a EPT. Nesse sentido, ao tomar a memória como campo de investigação e como prática de (re)construção de sentidos, a pesquisa não apenas preservará o legado da professora Agnes, mas também buscará evidenciar o papel da sua arte-educação na constituição de sujeitos e na formação humana integral, especialmente no contexto do EMI, em que trabalho, ciência e cultura são compreendidas como dimensões indissociáveis do processo formativo.

A reunião e a análise das memórias dos egressos permitirá, ainda, compreender como tais práticas foram percebidas, apropriadas e ressignificadas ao longo do tempo, possibilitando delinear elementos constitutivos de uma memória coletiva escolar. Esse

resultado contribuirá para evidenciar o papel das experiências compartilhadas na consolidação de vínculos e identidades institucionais.

Para além de um lugar de memória, a preservação dessas experiências é o reconhecimento da importância de refletir e potencializar o desenvolvimento integral dos educandos, instigando-os a traçarem caminhos de vida que aspirem à emancipação humana ao (re)verem as potencialidades desenvolvidas e as marcas afetivas que esses movimentos deixaram nos egressos. Nesse horizonte, a HO se consolida como uma estratégia metodológica potente, capaz de articular memória, educação e transformação social.

AGRADECIMENTOS

Este resumo expandido origina-se de pesquisa em nível de Mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), no curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado em Rede Nacional, com apoio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Ao Programa e à instituição, agradecemos a possibilidade de realização desta pesquisa.

Referências bibliográficas

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos & Abusos da História Oral.** 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

BARROS, José DÂssunção. **Fontes históricas:** introdução aos seus usos historiográficos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

ESCOTT, Clarice Monteiro; FRANÇA, Maria Cristina Caminha de Castilhos. Saberes específicos e produção de conhecimento no PROFEPT - Linha de Pesquisa Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 53, p. 332-347, 2021. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/6096. Acesso em: 18 abr. 2026.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Romagem do tempo e recantos da memória:** reflexões metodológicas sobre História Oral. São Leopoldo: Oikos, 2012.

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. Trabalhando com história oral: reflexões sobre procedimentos de pesquisa. **Revista Cadernos CERU**. São Paulo, Brasil, v. 11, p. 121–134, 2000. Disponível em: https://revistas.usp.br/ceru/article/view/75077. Acesso em: 18 abr. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa Social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Sueli Ferreira; GOMES Romeu (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. p. 9-28.

EDUCAÇÃO PELO TRABALHO COMO EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO PROFISSIONAL: JOÃO PENTEADO E A ESCOLA MODERNA DE SÃO PAULO

LA EDUCACIÓN A TRAVÉS DEL TRABAJO COMO EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL: JOÃO PENTEADO Y LA ESCUELA MODERNA DE SÃO PAULO

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica, Educação em Direitos Humanos, Escolas Modernas

Palabras-clave: Educación vocacional y tecnológica, educación en derechos humanos, escuelas modernas

Carlos Eduardo Oliva de Carvalho Rêgo[1]

Pedro Henrique Prado da Silva[2]

Tatiana da Silva Calsavara[3]

Rogério Cunha de Castro[4]

1. Tema

João Penteado começou a lecionar em Jaú, na qualidade de professor concursado, ministrando suas aulas também em Juiz de Fora e no município de Mariano Procópio (SANTOS, 2009). Autodidata, produziu considerável quantidade de textos, entre crônicas, fábulas, contos e ensaios. Em suas conferências, cujos discursos desenvolvem temas que gravitam entre o anarquismo e o espiritualismo, defendeu o pacifismo e o internacionalismo, sem perder de vista o direito dos trabalhadores alcançarem, ainda que pelo último recurso da força, a igualdade social. Em outras palavras, a exemplo

1 Doutor em Ciência Política pela UFF. Sociólogo e advogado. Professor do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Colégio Pedro II. Pesquisador CNPq do LAEDH/CPII na linha do Grupo de Pesquisa e Extensão em EDH na EPT (GEDHEPT/LAEDH-CPII).

2 Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Coordenador do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Desigualdades Educacionais (NEPEDE/IFNMG) e docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais.

3 Doutora em Educação (DEUSP). Professora de História na prefeitura de São Paulo e Pós-Doutora na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Realiza pesquisas no CME/FEUSP junto ao Acervo João Penteado.

4 Doutor em Educação pela UERJ. Historiador. Professor do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Colégio Pedro II. Pesquisador CNPq do LAEDH/CPII na linha do Grupo de Pesquisa e Extensão em EDH na EPT (GEDHEPT/LAEDH-CPII).

das águias[5] citados por Piotr Kropotkin (1989), que proveem as necessidades dos seus iguais menos experientes, auxiliando-os para a conquista da autonomia, João Penteado procurou colocar seus conhecimentos à disposição daqueles que também almejavam a condição de principais mestres de si. Nessa lógica kropotkiniana, em que a proteção do mais fraco passa a ser uma "lei da natureza", os explorados devem agir como abelhas, repelindo outras colmeias somente quando ameaçadas. Afinal, ainda de acordo com o libertário russo, nosso instinto mais ancestral repousa sobre o auxílio mútuo, razão pela qual toda competição consiste num sintoma de afastamento em relação à natureza.

Portanto, nas colmeias escolares organizadas pelos libertários, os filhos da classe trabalhadora poderiam amadurecer para a luta social, tornando-se aptos a reagir ao Capital e o Estado, com vistas a liquidar a exploração do homem pelo homem. Em um texto pertencente ao arquivo do Instituto Social da Universidade de Lisboa[6], António Pinto Quartin analisa o cotidiano de "A Colmeia", escola inaugurada por Sébastien Faure[7] com o fito de oferecer uma formação profissional aos seus estudantes. Segundo o educador e jornalista português, as crianças se levantavam às sete horas, recolhendo-se às vinte e uma. Ao longo da manhã, os estudantes faziam seus exercícios escolares, interrompendo-os às onze horas para um intervalo que se estendia até às treze. Nesse espaço de tempo, almoçavam e se entretinham com jogos educativos antes de retomar os trabalhos intelectuais no turno da tarde. Essa segunda etapa também possuía interlúdios, permitindo que as crianças não fossem assoberbadas pelas atividades acadêmicas. Por fim, terminada a refeição das dezesseis horas, voltavam aos livros e cadernos, encerrando o dia escolar às dezoito horas.

Não por acaso, experiências como essa inspiraram a atuação de João Penteado enquanto diretor da Escola Moderna de São Paulo. Após sua fundação no bairro do

5 "Enquanto estudava a fauna das estepes russas, viu certa vez uma águia de espécie gregária (cauda branca, Halioetos abicilla) que se elevava aos céus; durante meia hora, a águia observou amplas paragens, em silêncio, quando repentinamente ressonou seu penetrante granido. Em pouco tempo, outra águia respondeu seu apelo, aproximando-se dela em voo, as quais se uniu uma terceira, uma quarta, entre outras, até que se juntaram nove ou dez, para que em conjunto se perdessem de vista. Depois de meio dia, Syvertsof alcançou o lugar para o qual haviam se dirigido, ocultando-se numa ondulação da estepe de onde pode observar o bando em torno do cadáver de um cavalo. As águias mais velhas, que geralmente se alimentam primeiro, conforme o costume de urbanidade entre elas, já estavam pousadas no cimo dos montes de feno, na condição de sentinelas, enquanto as jovens se alimentavam (...)." KROPOTKIN, Piotr. *El apoio mutuo: um factor de la evolución*. Cali: Ediciones Madre Tierra, s.d.,pp.54-55

6 "A sua organização interna, duma simplicidade encantadora, é sem duvida interessantissima, devido especialmente ao processo coeducativo ali resado, o qual tanto assusta a moral hipócrita e falsa, d'esta sociedade, baseada no erro e na mentira (...)" Fragmento de texto da autoria de Pinto Quartim, integra o Espólio Pinto Quartin, recolhido à Biblioteca do Centro de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, PQ3719.DOC654.

7 Destacado sindicalista revolucionário francês, Sébastien Faure foi responsável pela publicação do semanário *Le Libertaire*, periódico que popularizou o termo "soclalista libertário" para designar os defensores da acracia.

Belenzinho[8], aos 13 de maio de 1912, a Escola Moderna de São Paulo ofertou dois turnos letivos. Durante o dia facultava aos meninos e meninas uma instrução profissional inspirada nos métodos racionalistas, deixando o horário noturno reservado para a educação de adultos. Apesar das colaborações financeiras conseguidas em eventos beneficentes, a insuficiência de recursos exigia que os estudantes diurnos contribuíssem mensalmente com a importância de 3$000 réis, enquanto os que frequentavam o turno da noite tinham que colaborar com 1$000 réis a mais. Entretanto, os livros e materiais necessários ao estudo dos componentes curriculares eram fornecidos gratuitamente (MATE; *et alii in* MORAES, 2013).

Lily Litvak, em a *Musa Libertária: Arte, Literatura e Vida Cultural do Anarquismo Espanhol (1880–1913)*, analisa a intensa produção cultural vinculada ao movimento anarquista espanhol entre o final do século XIX e o início do século XX. Litvak demonstra que o anarquismo não se restringiu à ação política e sindical, mas constituiu também um amplo projeto cultural e educativo, que envolveu literatura, teatro, poesia e imprensa operária. Nesse contexto, a cultura foi concebida como instrumento de emancipação social, capaz de formar uma nova sensibilidade ética e estética entre os trabalhadores. Portanto, Litvak evidencia o papel dos periódicos libertários, das bibliotecas e associações operárias e das atividades culturais como meios de difusão de ideias racionalistas, anticlericais e antiautoritárias, integrando educação, arte, formação profissional e militância política em um mesmo projeto transformador.

As metodologias propostas pela Escola Moderna, inovadoras para o cenário educacional da cidade de São Paulo, incluíam o uso de uma biblioteca, o emprego de materiais didáticos próprios, um museu de ensino, a coeducação sexual e social, além da integração das famílias ao cotidiano escolar (SANTOS, 2009). Todo esse esforço de politização da escola, oferecendo um contraponto às campanhas militares que atingiam as crianças no contexto da Primeira Guerra Mundial, pode ser observado nos exercícios publicados no jornal *O Início*, periódico elaborado pelos estudantes da Escola Moderna e que oferecia um contato preliminar com o mundo do trabalho e o ofício da tipografia. Também o *Boletim da Escola Moderna* abordou a questão da I Guerra Mundial, que eclodira em 1914, questionando as campanhas militaristas.

8 "A explicação sobre o Belenzinho parece ser mais simples; afinal, naquele bairro João Penteado estava residindo havia uma década, nele constituindo seu lugar privilegiado de sociabilidade, centro de uma rede que incluía tipógrafos, anarquistas e operários, uma parcela do espaço geográfico que se tornara também afetivo. Portanto, apesar dos riscos, era preferível permanecer a mudar-se para outro bairro (ou cidade) em que fosse desconhecido, a salvo da repressão, mas também à margem das redes de sociabilidade que havia criado." Fernando Antonio Peres. *Revisitando a trajetória de João Penteado: o discreto transgressor de limites*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, pp.138-139.

2. Objetivos e Referencial Teórico

Entendemos que a atuação de João Penteado à frente da sua Escola Moderna de São Paulo representa uma verdadeira experiencia de Educação em Direitos Humanos na Educação Profissional e Tecnológica. Nesse sentido, a perspectiva intercultural crítica de Catherine Walsh (2009), segundo a qual "parte da necessidade – ainda presente e crescentemente urgente – de ler criticamente o mundo, intervir na reinvenção da sociedade, e visibilizar a desordem absoluta da descolonização" (WALSH, 2009, p. 13), orienta nossa compreensão sobre o trabalho da EPT, perspectiva que compartilhamos tanto com o educador João Penteado quanto seus contemporâneos envolvidos com a Pedagogia Racionalista.

Walsh (2009) compreende a importância dos movimentos sociais, em especial dos movimentos indígenas e afrodescendentes, na luta por firmarem uma perspectiva da construção de sociedades, Estados e humanidades radicalmente diferentes, em uma interculturalidade crítica que vai além de uma interculturalidade funcional que permitisse a manutenção e o fortalecimento de estruturas sociais de matriz colonial já estabelecidas. A interculturalidade crítica se orienta "ao questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida" (WALSH, 2009, p. 14), na perspectiva da decolonialidade, pois a colonialidade "pretende anular as cosmovisões, filosofias, religiosidades, princípios e sistemas de vida, ou seja, a continuidade civilizatória das comunidades indígenas e as da diáspora africana" (WALSH, 2009, p. 15):

Essa é uma dimensão que permite aprofundar o problema existencial ontológico, particularmente dos descendentes africanos, um problema enraizado não só na desumanização do ser, mas também na negação e destruição de sua coletividade diaspórico-civilizatória e sua filosofia, como razão e prática de existência. (WALSH, 2009, p. 15)

3. Considerações finais

Para Catherine Walsh, a colonialidade não é apenas o reflexo de uma dominação enraizada em questões de classe como eixo central, pois "a matriz da colonialidade afirma o lugar central da raça, do racismo e da racialização como elementos constitutivos e fundantes das relações de dominação" (WALSH, 2009, p. 16). Daí não bastar uma proposta de interculturalidade funcional, integracionista, que vise o respeito à diversidade cultural como estratégia de dominação, com controle do conflito étnico e estabilidade social sem apontar para uma sociedade mais equitativa e igualitária. Esse interculturalismo crítico – que surge nos movimentos sociais e em suas discussões políticas, em um sentido contra-hegemônico – pretende suprimir, por métodos políticos não-violentos, as causas da assimetria social e cultural, assim como "desaprender o aprendido para

voltar a aprender" em "um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade" (WALSH, 2009, p. 24).

Entendemos que a EPT, na perspectiva intercultural crítica de Catherine Walsh, precisa "considerar a construção de novos marcos epistemológicos que pluralizam, problematizam e desafiam a noção de um pensamento e conhecimento totalitários, únicos, universais" (WALSH, 2009, p 25) em processos e estratégias de intervenção intelectual que possam valorizar e aplicar, por exemplo, saberes ancestrais. É exatamente isto que, como um educador na defesa da dignidade da pessoa humana, realizou João Penteado. Uma Educação em Direitos Humanos na Educação Profissional e Tecnológica.

Referências bibliográficas:

CANDEIAS, António. *Educar de outra forma: a Escola Oficina n.1 de Lisboa 1905-1930*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1994

CASTRO. Rogério de. *Nem prêmio, nem castigo: Educação, anarquismo e sindicalismo em São Paulo (1909-1919)*. Curitiba: Prismas, 2017

KROPOTKIN, Piotr. *El apoio mutuo: um factor de la evolución*. Cali: Ediciones Madre Tierra, s.d.

LITVAK, Lily. *Musa libertária: arte, literatura e vida cultural do anarquismo espanhol (1880–1913)*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MORAES, Sylvia Vidigal (Org.). *Educação Libertária no Brasil – Acervo João Penteado: Inventário de Fontes.* São Paulo: FAP-Unifesp: Edusp, 2013.

PERES, Fernando Antonio. *Revisitando a trajetória de João Penteado: o discreto transgressor de limites*. (Tese, Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo / USP - São Paulo – 2010

SANTOS, Luciana Eliza. *A trajetória anarquista do educador João Penteado: leituras sobre educação, cultura e sociedade*. (Dissertação, Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo / USP – São Paulo – 2009

SILVA, Pedro Henrique Prado da. *A Tradição é Moderna: Entre experiências e concepções sobre a formação dos corpos na Escola Moderna de Barcelona (anos finais do século XIX e início do século XX)*. São Paulo: Dialética, 2024

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver In: CANDAU, Vera (org). Educação Intercultural na América Latina. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

DO LICEU DE ARTES E OFÍCIOS AO INSTITUTO CENTEC: HISTORIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO VALE DO JAGUARIBE – CE, BRASIL

DEL LICEO DE ARTES Y OFICIOS AL INSTITUTO CENTEC: HISTORIA DE LA EDUCACIÓN PROFESIONAL EN EL VALLE DEL JAGUARIBE – CE, BRASIL

Palavras-chave: Educação profissional; História, reestruturação produtiva.

Palabras clave: Educación profesional; Historia; reestructuración productiva.

Trabalho científico – História da educação profissional.

Mara Luanne Santos Lima[1]

Acacia Zeneida kuenzer[2]

Renato Cristiano Lima Barreto[3]

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho científico analisa a trajetória da educação profissional no Vale do Jaguaribe - CE, com ênfase no município de Limoeiro do Norte (CE), Brasil, à luz do materialismo histórico-dialético. Parte-se da compreensão de que a crise estrutural do capital intensifica as contradições entre trabalho e capital, redefinindo as formas de exploração e as estratégias de reprodução social. Nesse contexto, a educação profissional é mobilizada como política pública estratégica, orientada à adequação da força de trabalho às exigências da acumulação flexível. O objetivo principal do estudo é discutir a história da educação profissional no Vale do Jaguaribe, a partir do município de Limoeiro do Norte (CE), Brasil, tendo como cenário a reestruturação produtiva, intensificada a partir de 1970 até a primeira década do século XXI, observando suas rupturas e continuidades. O estudo evidencia que a expansão da educação profissional, sobretudo em sentido restrito, na região referida, não pode ser compreendida exclusivamente como iniciativa educacional, mas como parte de um conjunto articulado de políticas econômicas e sociais voltadas à reestruturação produtiva.

1 Doutoranda em Educação Profissional (PPGEP/IFRN). maraluannes@hotmail.com

2 Doutora em Educação. Professora Titular do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPA). acaciazk@uol.com.br

3 Doutorando em Educação Profissional (PPGEP/IFRN). Professor de Sociologia na SEE/PB. renato.barreto@academico.ifrn.edu.br

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A análise fundamenta-se teoricamente na escolha de pautar-se em autores paradigmáticos, a exemplo de Marx (1985, 2010, 2013), que oferece elementos basilares para a compreensão da economia política, tendo também como referência grandes intérpretes de sua obra, como Lukács (2018), que contribui para a compreensão desde as esferas que originam o ser social até corroborar teoricamente com Marx; ambos compreendem o trabalho como ato fundante do ser social.

Nesse contexto, destaca-se também Mészáros (2008), que fomenta a compreensão sobre a crise estrutural do capital e suas características, além de Kuenzer (2017) e suas valiosas contribuições à compreensão da educação da classe trabalhadora, entre outros autores relevantes para o entendimento do objeto de pesquisa.

Ressalta-se que o capitalismo contemporâneo explicita sua contradição central: a dependência do trabalho vivo associada à deterioração das condições da classe trabalhadora, evidenciando sua lógica destrutiva (Antunes, 2009). No marco da crise estrutural do capital (Mészáros, 2011), que ultrapassa os ciclos econômicos, a educação é reconfigurada como um complexo funcional à reprodução social (Lukács, 2018), aspecto evidente nos países de economia dependente, como o Brasil.

No Vale do Jaguaribe, essa dinâmica se materializa na transição da economia da agricultura familiar e de subsistência para a fruticultura irrigada no formato do agronegócio, reconfigurando a base produtiva e as formas de escolarização. Em Limoeiro do Norte, um polo educacional regional desde meados do século XX, a educação profissional acompanha tais transformações. A partir da década de 1970, com o início da crise da agricultura familiar, o Estado impulsionou a modernização agrícola via perímetros irrigados, favorecendo grandes proprietários e intensificando a substituição da agricultura familiar pelo agronegócio, em alinhamento com os interesses das elites (Harvey, 1993).

Dessa forma, a criação do CENTEC, instituição de ensino, pesquisa e extensão tecnológica, em 1997, amplia a formação técnica voltada à demanda produtiva regional, até então atendida a contento por estabelecimentos de educação profissional, como o Liceu, que oferecia cursos de formação de força de trabalho pertinente à demanda de meados do século XX.

Assim, a educação profissional cumpre dupla função: atender às necessidades do capital e atuar como mecanismo de regulação social da força de trabalho. Conforme Ramos (2014), as políticas públicas do setor, ao privilegiarem indicadores de empregabilidade, tendem a reduzir a formação humana à lógica instrumental. Desse modo, a educação profissional deve ser compreendida em suas determinações históricas e de classe.

3 METODOLOGIA

Em termos metodológicos, para a realização desta pesquisa, realizou-se preliminarmente uma apreciação teórica, bibliográfica e documental, utilizando-se de fontes primárias e secundárias. Nesse sentido, destaca-se que serão mobilizadas categorias analíticas basilares na argumentação, sendo elas: trabalho e educação. Além disso, considerando que esses elementos se manifestam de maneira específica, adotam-se como categorias problematizadoras a "reestruturação produtiva" e a "educação profissional". No momento da elaboração deste escrito, buscou-se definir o objeto — a educação profissionalizante da classe trabalhadora do Vale do Jaguaribe, a partir de Limoeiro do Norte — e delimitar seu problema.

Ressalta-se que as limitações na exposição desta metodologia se devem ao fato de que tanto grande parte do percurso metodológico quanto os instrumentos de pesquisa utilizados foram e serão, em escritos futuros, demandados pela necessidade imposta pelo próprio objeto de pesquisa em seu desenvolvimento, considerando as contradições entre sujeito e objeto.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No Brasil, a educação profissional assume papel estratégico ao atender às exigências do capital internacional (Ianni, 2004). No Vale do Jaguaribe, essa dinâmica se materializa, como esclarecido anteriormente, na transição da economia da agricultura familiar para o agronegócio, reconfigurando a base produtiva e as formas de escolarização. Em Limoeiro do Norte, polo educacional regional desde meados do século XX, a educação profissional acompanha tais transformações. A partir da década de 1970, com a crise da produção de carnaúba, um dos principais produtos da agricultura local, o Estado impulsionou a modernização agrícola via criação de perímetros irrigados, favorecendo grandes proprietários e intensificando a substituição da agricultura familiar pelo agronegócio, em alinhamento com os interesses das elites (Harvey, 1993).

A trajetória de Limoeiro, desde o auge do Liceu de Artes e Ofícios e sua alcunha de "Limoeiro da Educação" até a atual configuração como polo do agronegócio, revela uma intrincada relação entre educação, poder e classe social que, em consonância com o Estado e os interesses da burguesia, desempenhou um papel crucial na oferta de educação profissionalizante. A criação do CENTEC, em 1997, amplia a formação técnica voltada às demandas produtivas regionais. Assim, a educação profissional cumpre dupla função: atender às necessidades do capital e atuar como mecanismo de regulação social da força de trabalho.

A educação profissional, apresentada como a via mais adequada, senão a única, para os filhos da classe trabalhadora, atendia a uma dupla função: por um lado, reproduzia a estrutura social existente, canalizando os jovens para ocupações operárias e técnicas;

por outro, servia como instrumento de controle social, moldando as consciências e adaptando a força de trabalho às demandas do sistema capitalista.

5 CONCLUSÃO

Este trabalho científico analisou a trajetória da educação profissional no Vale do Jaguaribe, especificamente em Limoeiro do Norte, tomando como base teórica o materialismo histórico-dialético, que parte da compreensão de que o capitalismo contemporâneo passa por uma crise estrutural, a qual reforça as contradições entre trabalho e capital e reconfigura as formas de exploração da classe trabalhadora.

O estudo evidenciou que a expansão da educação profissional na região não foi resultado apenas de projetos educacionais, mas de estratégias de reprodução da sociabilidade capitalista, e que a educação profissional opera como mecanismo de manutenção das relações sociais de produção, ajustando sujeitos às metamorfoses do capitalismo e reforçando a desigual distribuição histórica do conhecimento.

A análise desenvolvida permite afirmar que a educação profissional no Vale do Jaguaribe constitui-se como expressão das contradições do capitalismo contemporâneo. Sua expansão, longe de ser resultado exclusivo de políticas educacionais, integra um projeto mais amplo de reestruturação produtiva. Conclui-se que a educação profissional, ao mesmo tempo em que responde às demandas do capital, constitui-se como espaço contraditório, atravessado por possibilidades de reprodução e resistência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e educação profissional**. Campinas: Autores Associados, 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Trabalho e escola**. São Paulo: Cortez, 2016.

KUENZER, Acácia Zeneida; GARCIA, Walter; CALAZANS, Julieta. **Planejamento e educação no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2018.

MARX, Karl. **O capita**l. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

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

RAMOS, Marise. **Educação profissional**: história e concepções. São Paulo: Cortez, 2014.

DA ESCOLA PARA ONDE? A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA EXCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO EM TERRITÓRIOS *PERIFÉRICOS*

¿DE LA ESCUELA HACIA DÓNDE? LA CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DE LA EXCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y LOS DESAFÍOS DE LA INCLUSIÓN EN TERRITORIOS PERIFÉRICOS

Educação profissional; Inclusão; Pessoas com deficiência; Trabalho; Periferia

Educación profesional; Inclusión; Personas con discapacidad; Trabajo; Periferia

Categoria: Trabalho Científico – Simpósio Temático: História da Educação Profissional – Memória e cultura institucional

Tatiana Barradas de Souza[1]

Edicléa Mascarenhas Fernandes[2]

Gisele Lopes Guerra Gaspar[3]

Paola Roberta Cantalejo Andrade[4]

Tema / Problema / Objeto de estudo

A educação profissional no Brasil tem sido historicamente marcada por uma lógica dual e excludente, articulada às demandas do sistema produtivo e às transformações do mundo do trabalho. Nesse contexto, a inserção de pessoas com deficiência revela-se não como uma lacuna recente, mas como expressão de um processo histórico de marginalização desses sujeitos nos espaços de formação e trabalho.

Embora os avanços no campo legal tenham contribuído para a consolidação do direito à educação inclusiva, observa-se que, nas escolas profissionalizantes, especialmente aquelas situadas em territórios periféricos, a efetivação da inclusão é atravessada por múltiplos fatores que dificultam o processo de aprendizagem.

1 Doutoranda do programa de Pós-Graduação em Educação, Comunicação e Cultura (PPGECC/ UERJ) Pedagoga Firjan SENAI e Professora SEEDUC. <barradas.tatiana@posgraduacao.uerj.br>

2 Professora orientadora: Doutora em Ciências pela FIOCRUZ, Professora no programa de Pós-Graduação Educação, Comunicação e Cultura (PPGECC/ UERJ) e no Programa de Pós-graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão (PGCTIn/UFF) <professoraediclea.uerj@gmail.com>.

3 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Comunicação e Cultura (PPGECC/ UERJ) <giza.guerra@gmail.com>

4 Mestranda do programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação (PPGECC/ UERJ) <profepaolaroberta@gmail.com>

Entre esses fatores, destacam-se as lacunas relacionadas aos conhecimentos prévios necessários para o avanço escolar, conforme apontam Manica e Caliman (2015). Além disso, outras dimensões interseccionais influenciam diretamente esse cenário, como a condição socioeconômica dos estudantes, as dificuldades de acesso a serviços de saúde e acompanhamento especializado, bem como questões de ordem cultural e socioemocional.

Dessa forma, a inclusão, nesses contextos, não pode ser compreendida de maneira isolada, mas deve ser analisada à luz das desigualdades estruturais que atravessam os sujeitos e os territórios em que estão inseridos.

Diante disso, problematiza-se: **de que forma a exclusão de pessoas com deficiência foi historicamente construída no campo da educação profissional e como essa trajetória impacta os desafios contemporâneos de inclusão e transição para o mundo do trabalho?**

Objetivo central

Analisar a construção histórica da educação profissional no Brasil, evidenciando os processos de exclusão de pessoas com deficiência e suas permanências no contexto contemporâneo, com foco nos desafios da inclusão do público da educação especial em escolas profissionalizantes situadas em territórios periféricos.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação especial é definida como modalidade oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

Objetivos secundários

- Compreender a formação histórica da educação profissional e sua relação com a educação especial na perspectiva da inclusão.
- Identificar as bases estruturais da exclusão de pessoas com deficiência nesse campo;
- Analisar as transformações decorrentes das políticas públicas de inclusão;
- Discutir os limites e possibilidades da inclusão na educação profissional contemporânea;
- Refletir sobre o papel dos Planos Individuais de Transição como instrumento de mediação entre escola e trabalho.

Arcabouço teórico

A análise fundamenta-se em uma perspectiva crítica da educação profissional, compreendendo-a como um espaço historicamente tensionado entre a formação humana

e o atendimento às demandas do capital. Nesse sentido, autores como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) e Saviani (2008) contribuem para a compreensão da dualidade estrutural da educação brasileira, ao defenderem uma formação integral do sujeito, que articule, de forma indissociável, ciência, trabalho e cultura.

No que se refere à inclusão, o debate apoia-se em referenciais teóricos que problematizam a deficiência para além do modelo biomédico, incorporando a perspectiva social e a noção de funcionalidade humana. Nessa direção, Barbosa e Fernandes (2025) destacam a centralidade dos processos mediadores e das condições sociais na constituição do desenvolvimento e da aprendizagem dos sujeitos.

Procedimentos metodológicos

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter exploratório e interpretativo, articulando análise histórica e investigação empírica. O estudo integra uma pesquisa de doutorado em desenvolvimento, que adota uma perspectiva multinível, considerando as dimensões do aluno, da escola e do docente.

A investigação empírica será realizada em escolas profissionalizantes situadas em territórios periféricos do Estado do Rio de Janeiro, envolvendo estudantes com deficiência, docentes e gestores.

Os procedimentos de coleta de dados incluem: aplicação de formulários online com amostragem em bola de neve, entrevistas semiestruturadas e análise documental. Os dados serão analisados por meio da análise de conteúdo temática, conforme proposto por Bardin (2011), permitindo a articulação entre os processos históricos e as práticas contemporâneas de inclusão.

Dados principais e discussão

A articulação entre a crítica à Teoria do Capital Humano e a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica evidencia as contradições de um modelo que subordina a formação humana às demandas do mercado. Conforme problematiza Frigotto (2006), a centralidade da empregabilidade tende a reduzir a educação a um investimento econômico, esvaziando seu caráter de direito social.

No campo da inclusão, essa lógica assume um viés utilitarista ao condicionar a permanência da pessoa com deficiência à sua adaptação às exigências produtivas, desconsiderando as barreiras sociais e institucionais que atravessam seus processos formativos. Em territórios periféricos, esse cenário é intensificado pela sobreposição de desigualdades socioeconômicas, educacionais e de acesso a serviços básicos.

Além disso, a ênfase na responsabilização individual, conforme destaca Frigotto (2015), desloca para o sujeito a culpa por sua inserção no mercado de trabalho, obscurecendo as desigualdades estruturais. Nesse contexto, a construção de uma

educação profissional inclusiva requer a superação da lógica restrita à empregabilidade, orientando-se pelos princípios do ensino médio integrado, que articulam ciência, trabalho e cultura como dimensões indissociáveis da formação humana (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Considerações finais

A análise desenvolvida permite afirmar que os desafios atuais da inclusão na educação profissional não constituem fenômenos isolados, mas expressam permanências históricas de um modelo educacional excludente.

Apesar dos avanços normativos, a efetivação da inclusão ainda encontra limites significativos, especialmente no que se refere à transição de estudantes com deficiência para o mundo do trabalho. Nesse contexto, instrumentos como os Planos Individuais de Transição apresentam-se como possibilidades relevantes, embora ainda pouco exploradas no cenário brasileiro.

Conclui-se que a construção de uma educação profissional inclusiva exige não apenas a implementação de políticas públicas, mas também a transformação das bases históricas, institucionais e pedagógicas que sustentam processos de exclusão, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais, como os territórios periféricos.

Nesse sentido, o estudo contribui ao evidenciar que a inclusão na educação profissional não pode ser reduzida ao acesso, demandando a construção de estratégias institucionais que garantam condições efetivas de permanência, aprendizagem e transição para o mundo do trabalho.

Referências bibliográficas:

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARBOSA, S. R.; FERNANDES, E. M. **Um Modelo Epistemológico para Mediação Educacional**: Abordagem sóciohistórica, teorias da funcionalidade humana e os processos mediadores. 1. ed. Rio de Janeiro: Hypathia Publicações, 2025. v. 1. 280p

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 22 abr. 2026.

CIAVATTA, Maria. **O trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). Ensino Médio **Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola Improdutiva 30 anos depois**: Regressão Social e Hegemonia às Avessas. Trabalho Necessário, v. 1, p. 206-233, 2015.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

MAZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MANICA, L. E.; CALIMAN, G. C. Educação profissional: separar para incluir? **Revista Ibero-Americaincluir?dos em Educação**, Araraquara, v. 9, n. 3, p. 680–697, 2015. DOI: 10.21723/riaee.v9i3.6947. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6947 Acesso em: 25 abr. 2026.

PELOTAS E O LICEU ESQUECIDO

Palavras-chave: História da Educação Profissional; Pelotas; Liceus Industriais

Paula Mello Oliveira Alquati[1]

Introdução:

No período da Primeira Guerra Mundial surgiu a necessidade de incremento da indústria nacional brasileira, em função da grande dificuldade de importação. Tal necessidade surgiu como um ponto de partida para a reformulação da educação profissional brasileira. Em 1919, um pelotense, Ildefonso Simões Lopes, assumiu o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio – que era responsável também pela educação profissional – dando início, no ano subsequente ao Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, que propunha a industrialização das escolas. A proposta não foi aprovada, mas serviu como base para as transformações realizadas na década de 1930, que culminaram na transformação das Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus Industriais, através da Lei n. 378 de 1937, que colocou então Pelotas definitivamente na rota do ensino profissional brasileiro.

A questão que orienta este estudo reside no apagamento do Liceu Industrial de Pelotas, estruturado como o segundo maior Liceu do país. Com vistas a isso, se propõe estudar os processos que levaram à construção do Liceu, que foi posteriormente inaugurado já como Escola Técnica de Pelotas. Buscou-se, desse modo, contribui para preencher uma lacuna historiográfica ao recuperar a existência do Liceu Industrial de Pelotas, ausente das narrativas oficiais e da memória institucional.

O objetivo central deste trabalho é lançar luz sobre a história do Liceu Industrial de Pelotas, posicionando-a no contexto das mudanças da educação profissional brasileira, consolidadas durante o Estado Novo. Os objetivos secundários abrangem apresentar a remodelação do ensino profissional com ênfase na atuação de Ildefonso Simões Lopes como articulador deste modelo; identificar as articulações políticas da familia Simões Lopes para a viabilização do Liceu; bem como discutir o apagamento histórico do Liceu e suas implicações para a memória institucional.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de cunho teórico e documental, com análise de diferentes documentos. Entre eles, citam-se os do Arquivo Capanema, que possui um extenso conjunto de documentos referentes ao período em que este esteve à frente do Ministério da Educação e Saúde Pública (CPDOC-FGV), os do Arquivo Nacional,

1 Doutora em Política Social e Direitos Humanos. Professora no IFSUL. paulaalquati@ifsul.edu.br

Revistas do Serviço Público, discursos presidenciais, legislação e os jornais Diário Popular e Opinião Pública, veiculados em Pelotas.

Em termos de referenciais teóricos para o estudo da Educação Profissional brasileira, foram utilizados autores como Celso Suckow da Fonseca (1961), Maria Stephanou (1990), Silvia Manfredi (2017), Marise Ramos (2014; 2020), Ceres Meirelles (2007), Jaílson Alves dos Santos (2003;2018) e Luiz Antônio Cunha (2005). Já sobre o Estudo da atuação da Família Simões Lopes, foram utilizados os estudos de Jonas Vargas (2013; 2015; no prelo).

A transformação do Ensino Profissional e a criação dos Liceus Industriais: a inclusão de Pelotas

O governo Vargas aliou a educação profissional ao projeto de desenvolvimento nacional, ao usar a formação técnica como uma ferramenta importante para a expansão da industrialização brasileira. Entre os anos de 1930 e 1936, foram construídos novos edifícios para as Escolas de Aprendizes Artífices de Teresina, Recife e Curitiba, dando início a um projeto remodelação na rede das escolas profissionais da União. Em anexo à Lei n. 378 de 1937 (Brasil, 1937), foram estabelecidos os novos Liceus Industriais. Na listagem, incluíam-se as 19 escolas de Aprendizes Artífices do decreto de Nilo Peçanha, a Escola Normal de Artes e Ofícios do Distrito Federal e, surpreendentemente, o projeto de um novo Liceu, na cidade de Pelotas.

No documento "Notas sobre o ensino profissional", de 1937[2], foram apresentados dados referentes aos anteprojetos e às construções dos novos Liceus Industriais: Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz (RJ), Liceu de Manaus (AM), Liceu de São Luiz (MA), Liceu de Vitória (ES), Liceu de Pelotas (RS) e Liceu de Goiânia (GO). Os Liceus Wenceslau Braz, do Rio de Janeiro, e o de Pelotas foram propostos como os maiores da rede, os únicos onde se propunham a formação de mestres, contramestres, condutores de serviço e operários qualificados. De acordo com o documento: *Os lyceus do Districto Federal e de Pelotas terão todos os graus de ensino (operário, contramestre e mestre), sendo os demais (Manaus, São Luiz e Victoria) destinados à formação de trabalhadores de primeiro grau* (MES, 1937).

Quando se olha para a proposta de criação, no interior do Rio Grande do Sul, em uma cidade que estava a um dia de viagem de barco ou três dias de trem para chegar à capital do Estado e que sofria pelo declínio de sua principal atividade económica, a produção do charque, surgem alguns questionamentos sobre a viabilidade do projeto. Destaca-se o papel de Ildefonso Simões Lopes na proposta de Remodelação da Educação

2 Dados extraídos do documento denominado "Notas sobre o ensino profissional", de 1937. Fonte: CPDOC-FGV. Arquivo Gustavo Capanema.

Profissional nos anos 1920, que orientou mudanças que surgiram durante a ditadura Vargas.

O pelotense teve um papel crucial[3] na articulação que levou Vargas ao poder, fato que não pode ser menosprezado. Aliado a isso, seu filho, Luiz Simões Lopes, assumira um papel crucial durante o governo Vargas ao assumir o DASP. Com base nas fontes documentais disponíveis, quem intermediou localmente a implantação do Liceu em Pelotas, foi o então senador Augusto Simões Lopes, irmão mais novo de Ildefonso. Aparentemente, a característica de ação mediadora era uma marca da família em sua atuação política.

A falta de memórias sobre o Liceu de Pelotas

O Liceu Industrial de Pelotas que, como visto anteriormente, foi uma obra de grande vulto e esforço de implementação pela Administração Pública Federal, teve sua existencia apagada pela memória institucional e local. Sua criação foi silenciada pela historiografia da educação profisisonal brasileira. Pontua-se, portanto, que a história que conhecemos não se trata de mera descrição de fatos, se compõe através de escolhas e posições, onde se cortam, recortam e suprimem elementos da constituição das narrativas.

O apagamento do Liceu Industrial de Pelotas ilustra bem como certos episódios da história educacional podem ser silenciados das memórias oficiais. No caso da antiga Escola Técnica Federal de Pelotas, atual Campus do Instituto Federal-Sul-Riograndense, que foi criada como Liceu, este fato se deu a partir de uma escolha narrativa realizada pela primeira pesquisadora a organizar efectivamente a história do estabelecimento escolar. Embora Meireles (2007) tenha recuperado documentos relevantes sobre a trajetória da educação profissional em Pelotas, revelando instituições que antecederam a escola federal e até foram demolidas para dar lugar ao projeto nacional, sua investigação não identificou o Liceu Profissional de Pelotas. Como sua obra permanece a única sistematização historiográfica sobre o tema, a ausência dessa referência contribuiu para que o Liceu permanecesse fora da narrativa institucional e da memória coletiva, deixando uma lacuna na compreensão da trajetória deste estabelecimento educacional (Alquati, 2024).

Considerações

Apresentamos uma escola que foi fruto de mediações entre as esferas federal e municipal, que culminou no apagamento da escola municipal e na consolidação de uma escola foi criada para ser um modelo para o país que o governo Getúlio Vargas propunha. Um projeto que evidencia as articulações da família Simões Lopes enquanto membros

3 Luiz Simões Lopes, em depoimento dado em 1990, ao contar sobre o golpe de 1930: "Aliás, o dr. Getúlio mandou um avião a Pelotas pegar o meu pai, levou para Porto Alegre, meu pai fardou-se também e foi com ele, dr. Getúlio, no trem que veio para a frente de combate" (Lopes, 2003).

de uma elite regional e suas ações para a cidade. Tratava-se de um projeto capitalista e urbano, no contexto do desenvolvimentismo conservador, estruturante de um novo modelo de sociedade.

Foi possível observar que a inclusão de Pelotas não era somente a criação de mais um Liceu. O projeto era criar um estabelecimento referência nacional no campo da Educação Profissional, que abrangesse todos os níveis de ensino e deixasse marcada na cidade de Pelotas, em mais um aspecto, a obra da Administração de Getúlio Vargas.

Referências bibliográficas:

BRASIL. **Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937**. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública.

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata.** 2 ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2005.

DOS SANTOS, Jaílson Alves. **A trajetória da Educação Profissional**. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FIALHO, Maria; FARIA FILHO, Luciano Mendes; GREIVE, Cynthia (Org). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DOS SANTOS, Jaílson Alves. **Política de expansão da RFEPCT**: quais as perspectivas para a nova territorialidade e institucionalidade? In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**: atores e cenários ao longo da história. Jundiaí-SP: Paco editorial, 2017. Livro digital.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE. **Notas sobre o ensino profissional**. O Código da Educação Nacional, CPDOC-FGV. Arquivo Gustavo Capanema. Ministério da Educação e Saúde – Educação e Cultura. CG g 1934.11.38, CPDOC-FGV. Arquivo Gustavo Capanema.

PERES, Eliane Terezinha. **Templo de luz**: os cursos noturnos masculinos de Instrução Primária da Biblioteca Pública Pelotense (1875-1925). Pelotas: Seiva Publicações, 2002. Série história da Educação em Pelotas, v. 2.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e Política da educação profissional**. Coleção Formação Pedagógica. Curitiba: IFPR-EAD, 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. **Prefácio**. In: Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: da história à teoria, da teoria à práxis. Coleção Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, vol. 1. Curitiba: CRV, 2020.

STEPHANOU, Maria. **Forjando novos trabalhadores: a experiência do ensino técnico-profissional no Rio Grande do Sul (1890-1930)**. 1990. 437 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.

VARGAS, Jonas Moreira. **Uma Aldeia escravista e os seus chefes:** Família e Hierarquias sociais na primeira elite charqueadora de Pelotas (1790-1835). In: VENDRAME, Maíra Ines; KARSBURG, Alexandre; FARINATTI, Luis Augusto. Micro-história, trajetórias e imigração. São Leopoldo: OIKOS, 2015.

VARGAS, Jonas Moreira. As elites regionais e o estado nacional: mediação política e dinâmica socioeconômica familiar a partir da trajetória da família Simões Lopes (c. 1810-1960). **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, no prelo.

OS IMPACTOS DA EPT NO COLÉGIO PEDRO II: UM ESTUDO DE CASO

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica – Colégio Pedro II – História da Educação – PROEJA

Categoria (item 3.3) TRABALHO CIENTÍFICO – Simpósio Temático (item 4.0) HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Adjovanes Thadeu Silva de Almeida[1]

Rodrigo Cesar da Silva Magalhães[2]

O presente artigo insere-se no âmbito das pesquisas em Educação Profissional e Tecnológica realizadas no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), articulando-se com a Linha de Pesquisa Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica, mais especificamente no Macroprojeto 4 (História e Memórias no contexto da Educação Profissional e Tecnológica) do referido mestrado. O objetivo deste artigo é analisar os impactos das políticas públicas voltadas para a Educação Profissional e Tecnológica formuladas pelo governo federal nas primeiras décadas do século XXI – com destaque para o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e o Ensino Médio Integrado - no âmbito do Colégio Pedro II. A nossa hipótese é que a incorporação do PROEJA e a criação de cursos de Ensino Médio Integrado nos diferentes campi da instituição ajudaram a romper com um paradigma de estudante e de escola que norteava a ação pedagógica dessa instituição desde sua criação no período monárquico.

Em um primeiro momento, o texto traçará um breve histórico do Colégio Pedro II. Em seguida, abordará uma importante mudança no cenário educacional brasileiro, no início do século XXI, com a ampliação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e a criação do Ensino Médio Integrado. Por fim, analisaremos a criação do PROEJA na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e sua implantação no Colégio Pedro II. A instituição foi equiparada à condição de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia em 2012, por meio da Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012 (BRASIL, 2012a). Desse modo, o processo histórico de criação dos Institutos Federais, que culminou na Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), e a equiparação do Colégio Pedro II a esta condição - no que diz

1 Doutor em História (UFRJ). Docente permanente do PROFEPT/CPII. adjovanes@cp2.g12.br

2 Doutor em História das Ciências e da Saúde (FIOCRUZ). Docente permanente do PROFEPT/CPII. rodrigo.magalhaes.1@cp2.edu.br

respeito a sua estrutura e organização - também serão abordados com base em pesquisa bibliográfica da literatura existente e em dados oficiais disponíveis no site do Colégio.

1 – Breve histórico do Colégio Pedro II

O Colégio Pedro II foi criado por decreto imperial em 02 de dezembro de 1837, no 12º aniversário do monarca a quem homenageia, durante o Período Regencial (1831-1840). De fato, a criação dessa instituição de ensino constituiu-se em um aspecto importante da educação brasileira do século XIX. Inspirado em instituições de ensino francesas, o educandário localizado na Corte formou gerações de futuros líderes do Império e, após 1889, da República. O Colégio Pedro II assumiu a função de modelo para a instrução em todo o país (SANTOS, 2018, pp. 22, 25), tornando-se "um celeiro de formação de grupos de elites culturais condutoras do país" (SANTOS, 2018, p. 28). Sua criação relaciona-se tanto com os debates educacionais da década de 1830 a respeito da substituição do sistema de aulas avulsas como ao Ato Adicional (SANTOS, 2018, pp. 24-25) e ao contexto político da época.

No início do século XXI ocorreram, praticamente ao mesmo tempo, duas mudanças expressivas na trajetória do Colégio Pedro II: a criação de turmas de Ensino Médio Integrado (que passariam a dividir espaço com as tradicionais turmas de Ensino Médio propedêutico) e a expansão física da instituição – inicialmente para o bairro de Realengo, situado na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro e, posteriormente, para os municípios de Duque de Caxias e Niterói.

Historicamente, os componentes do Colégio Pedro II rejeitavam o "ensino profissionalizante" (não implementação do decreto 5241/1927, por exemplo). Sintomático desta rejeição ao "ensino profissionalizante" foi a cerimônia comemorativa do centenário do Colégio Pedro II, realizada em 1937, momento em que o ministro da Educação e da Saúde Pública (Gustavo Capanema) e o presidente da República (Getúlio Vargas) valorizaram a tradição da antiga instituição imperial, destacando o preparo de seus egressos e, ao mesmo tempo, a importância da formação para o trabalho, sem, contudo, relacionar o educandário a esta formação. Na prática, o Colégio Pedro II e a formação para um ofício não dialogavam, constituindo-se quase em realidades antagônicas.

Entretanto, durante a ditadura militar (1964-1985), o Colégio Pedro II acabou adaptando-se, por força das circunstâncias, à reforma do ensino imposta pela lei 5.692/71. Com efeito, esta nova regulamentação atingia frontalmente o Colégio Pedro II, visto que, por um lado, não seria mais permitida a realização de exame admissional para as turmas ginasiais (que, doravante, integrariam o 1º grau, não existindo mais separação com o antigo primário) e, por outro, o ensino médio propedêutico (especialidade do Colégio, desde o período monárquico) deixaria de existir (cf. LIMA, 2021). Tal adaptação provocou uma expressiva redução do quantitativo de estudantes matriculados a partir do final da

década de 1970 (SANTOS, 2018; LIMA, 2021). Tal situação resultaria na criação, no início da década de 1980, de vagas para estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na consequente organização dos atuais campi I. Com isto, o Colégio foi capaz de estancar a perda de matrículas, pois esperava-se que os novos estudantes prosseguissem sua jornada escolar até o final do agora designado 2º Grau.

2 - A ampliação da Rede Federal e os cursos de Ensino Médio Integrado

Um aspecto importante do cenário educacional brasileiro, no início do século XXI, foi a ampliação da Rede Federal. De fato, seu embrião oficial vincula-se à criação das primeiras Escolas Técnicas Federais, durante o governo Nilo Peçanha, em 1909. O Colégio Pedro II, entretanto, embora se constituísse em uma organização educacional do sistema federal, não fizera parte, ao longo de sua mais que centenária trajetória, daquela rede. Com o intuito de passar a integrá-la e, com isso, fortalecer sua identidade federal e, ao mesmo tempo, sepultar quaisquer riscos de estadualização, a direção-geral do Colégio Pedro II procurou, a partir do primeiro governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006), adequar-se a este cenário administrativo-pedagógico de maior amplitude. Desse processo resultou a organização de cursos do Ensino Médio Integrado – inclusive na modalidade PROEJA – a partir de 2005.

A partir de então, tornou-se necessário, ao corpo docente do Colégio Pedro II, refletir acerca de sua formação para atuar em turmas direcionadas à formação profissional, pois o currículo do Ensino Médio Integrado (inclusive o do PROEJA), à princípio, busca estabelecer uma formação omnilateral, rompendo com a dicotomia educação intelectual X educação profissional.

3 – A formação do PROEJA e sua implantação no Colégio Pedro II

Com a publicação do Decreto n. 5.478, de 24 de junho de 2005, que instituiu o PROEJA, o Colégio Pedro II resolveu implementar a nova modalidade de ensino, mesmo não figurando no rol das instituições de educação tecnológica mencionadas no Decreto e, portanto, sem ter a obrigação legal de fazê-lo. Posteriormente, o Decreto 5.840, de 13 de julho de 2006 (BRASIL, 2006) revogou o de 2005 e expandiu o alcance do PROEJA para o ensino fundamental, passando a abarcar também as redes de educação públicas estaduais e municipais, o “Sistema S” e outras instituições da rede federal, dentre as quais o Colégio Pedro II.

Dessa forma, já no primeiro semestre do ano letivo de 2007, antes mesmo de sua equiparação à condição de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), o Colégio Pedro II recebia os seus primeiros alunos de PROEJA. O desafio para a instituição, que então se aproximava dos seus 170 anos de existência, era oferecer de forma eficaz para o público de jovens e adultos cursos profissionais integrados aos de nível médio dotados de sua já tradicional formação humanista de excelência.

A decisão do Colégio Pedro II de implementar cursos de Ensino Médio Integrado e de PROEJA, a partir do ano de 2006, representou um ponto de clivagem em sua história. Por um lado, procurava-se romper com uma cultura bem arraigada que priorizava a formação geral, de caráter propedêutico. Por outro, aproximava a tradicional instituição de ensino brasileira dos recém-criados Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e de seu projeto de uma educação profissional e tecnológica renovada e baseada nos princípios da politecnia e da omnilateralidade, fortalecendo, assim, os seus laços com a demais instituições que conformam a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT).

Conclusão:

Consideramos que a incorporação do PROEJA e do Ensino Médio Integrado ao Colégio Pedro II produziu mudanças significativas. Neste sentido, a análise da trajetória da instituição nas primeiras décadas do século XXI evidencia que a formulação de políticas públicas voltadas para a Educação Profissional e Tecnológica pelo governo federal contribuiu para o início de um processo de ruptura com o dualismo escolar que marcara a história ido Colégio Pedro II em mais de um século. Este processo - ainda não concluído – fez emergir, no entanto, novas questões e dificuldades com as quais a bicentenária instituição educacional precisará lidar se quiser superar os desafios originados da nova realidade educacional brasileira.

Referências bibliográficas:

BRASIL. **Decreto de 2 de dezembro de 1837**. Disponível em Portal da Câmara dos Deputados (camara.leg.br). Acesso em 29 fev. 2024.

_____. **Decreto nº 5.241, de 22 de agosto de 1927**. Disponível em Portal da Câmara dos Deputados (camara.leg.br). Acesso em 14 abr. 2024.

_____. **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 27 jun. 2005. Seção 1.

_____. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 14 jul. 2006. Seção 1.

_____. **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: 27 de julho de 2024.

_____. **Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012.** Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino; e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2012a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12677.htm. Acesso em: 30 de julho de 2024.

_____. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos**. Documento Base. MEC. Brasília, agosto/2007.

LIMA, Bruno Peres. **Entre o Humanismo e o Tecnicismo: a Educação Profissionalizante no Colégio Pedro II (1971-2013)**. Rio de Janeiro, 2021 (dissertação).

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos; SILVA, Elisabeth Monteiro da; ANDRADE, Vera Lúcia Cabana de Queiroz; RODRIGUES, Vera Maria Ferreira. **Memória Histórica do Colégio Pedro II: 180 anos de história na educação do Brasil**. Rio de Janeiro: Triunfal Gráfica e Editora, 2018.

A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO PENSAMENTO DE TARQUÍNIO DE SOUZA FILHO (1829 - 1894), NO BRASIL DO FINAL DO SÉCULO XIX

LA PRESENCIA DE LA EDUCACIÓN PROFESIONAL EN EL PENSAMIENTO DE TARQUÍNIO DE SOUZA FILHO (1829 - 1894), EN EL BRASIL DE FIN DE SIGLO XIX

Palavras-chave: Educação - Educação Profissional – Educação Tecnológica

Palabras-clave: Educación - Educación profesional - Educación Tecnológica

Categoria: Trabalho científico

Simpósio Temático: História da educação profissional

Alberto Alvadia Filho[1]

Tema, problema e/ou objeto.

A questão da educação profissional esteve presente desde sempre nos projetos para a educação brasileira, ainda que, assim como em relação à educação em geral, deva ser interpretada à luz de seu contexto histórico. Mesmo que a discussão em torno dela guarde, por vezes, pouca relação, por exemplo, com aquela relativa aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, é importante perceber que, no Brasil, mesmo em contextos de incerteza sobre o estabelecimento da educação em geral como uma tarefa de Estado, a educação para o trabalho ocupava espaço no debate público. Entre as muitas propostas para a educação brasileira da segunda metade do século XIX, em que o país, já como Império, se modernizava e buscava formas de vertebrar a atuação do Estado nos diversos campos da sociedade brasileira, merece destaque a obra Ensino Técnico no Brasil, de Tarquínio de Souza Filho, lançada em 1887.

Objetivo central e objetivos secundários.

O objetivo deste trabalho é resgatar as contribuições do pensamento do intelectual e educador pernambucano Tarquínio de Souza Filho (1829 - 1894), na obra O Ensino Técnico de 1887, para o debate sobre o ensino profissional técnico no Brasil do final do século XIX, por meio da análise da sua obra.

1 Doutorando em Ciências Sociais (PPCIS / UERJ). Professor de Sociologia do Instituto Federal do Rio de Janeiro, campus Pinheiral. E-mail: alberto.filho@ifrj.edu.br

Indicações do referencial teórico e dos procedimentos metodológicos.

A fonte do material apresentado é a obra O Ensino Técnico no Brasil, de 1887, onde o autor discorre detalhadamente sobre o ensino técnico profissional, apresentando sua proposta abrangente de organização deste modelo educacional e aponta sua importância para um projeto de nação. Neste resumo, foram destacados alguns pontos, entre muitos outros presentes na obra, que ressaltam a importância desta obra pouco conhecida pelo público brasileiro, presente de forma rarefeita mesmo nos debates sobre o ensino técnico profissional.

Principais dados e discussão.

Desde a segunda metade do século XX, o Brasil contava com inúmeras iniciativas no campo da educação, que colocavam em questões pontos diversos sobre o tema. Muitos foram aqueles que investiram seus esforços na construção de propostas para a educação brasileira, nem sempre com êxito em levá-las aos debates legislativos. Em 1887, foi publicada, de autoria do intelectual e educador pernambucano Tarquínio de Souza Filho (1829 - 1894), a obra 'O Ensino Técnico no Brasil', uma referência dos estudos sobre o Ensino Profissional no Brasil, onde, de forma sistemática e totalizante, encontra-se uma defesa da importância desta modalidade. Conferiu a ela um lugar de centralidade no tecido social, sobretudo numa época em que o país precisava criar estratégias de formação de mão de obra qualificada, pois estava, ao mesmo tempo, lidando com a iminência do processo abolicionista, assim como com a chegada dos primeiros imigrantes europeus de forma massiva, para quem esta política serviria tanto de atrativo quanto de estímulo para permanência. Ele dedica uma seção inteira do livro à sua proposta de organização do ensino técnico, onde, pormenorizadamente, desenvolve sua análise acerca dos pontos a serem enfrentados na estruturação do ensino técnico no país. Abordou temas como o papel desta modalidade no desenvolvimento nacional, o papel do Estado e da iniciativa privada, os parâmetros para a definição dos programas, a relação trabalho manual e intelectual, o caráter cidadão da formação técnica e aspectos estruturais das instituições e carreira dos seus profissionais.

O Estudo antecipava um debate contemporâneo acerca da relação entre os programas de estudo, cursos e ementas, e as localizações onde as instituições estivessem instaladas. Destaca a importância da interiorização da oferta do ensino, de modo a alcançar aos mais diversos e distantes locais de um país de dimensões continentais que, por isso, revela-se diverso e heterogêneo em sua constituição, seja no aspecto físico de seu território, na forma de relevo, o solo e o clima diferentes entre si, que repercutirá na sua vocação econômica; seja no aspecto sociocultural, isto é, dos valores, interesses e tradições das populações. A regionalidade se conecta com outra questão também destacada, que é um modelo de instrumento político largamente utilizado atualmente sob o nome de atuais audiências públicas, utilizadas para o mapeamento e a execução de

políticas públicas também aparece no texto. Ele defende esta importância, ao destacar que "*consultem as exigências das classes a que são destinadas, sejam distribuídas pelas diversas regiões do país, segundo suas necessidades e aspirações, apropriando quanto for possível o seu programa às urgências da atualidade*".

Sobre o Programa de ensino, elemento central da educação, o autor contribui com a perspectiva de que os cursos de atender às especificidades regionais, assim como às características dos próprios cursos e às questões relativas às matérias de formação comum e àquelas da formação específica. A dimensão prática dos estudos é uma preocupação presente de forma significativa no pensamento de Tarquínio de Souza e está intimamente relacionada com a delimitação dos papéis do Estado e da iniciativa privada, um debate também contemporâneo, que aparece tanto na questão dos gastos do Estado, quanto na discussão sobre o tamanho das instituições, se estas deveriam se concentrar apenas em determinadas instalações do ensino e realizar parcerias para as de pesquisa, quanto na agilidade de eventuais mudanças de percurso na construção de projetos de curso, em casos de saturação de oferta, que ensejem mudanças de demanda. Num primeiro momento, ele problematiza quem deveria portar a missão de criar os dispositivos ligados à dimensão prática do ensino, isto é, os laboratórios e as oficinas (na sequência, ele ponderará a respeito de outros dispositivos como museus e bibliotecas), somente o Estado, somente a iniciativa privada ou se o ideal seria uma composição entre ambos.

Na esteira do pensamento iluminista, dedica-se a enfatizar o papel da ciência na formação humana, reputando à instituição educacional o lugar de elemento indutor central, e argumento em favor de como, ainda mais na modalidade da educação técnica, esta relação aparece de forma determinante. O indivíduo seria formado não para ser um mero executor de tarefas técnicas, mas alguém portador de valores que o permitirão construir uma relação de envolvimento com seu trabalho, de modo a desenvolver a capacidade reflexiva sobre ele, contribuindo para o seu aprimorando e estreitando a relação entre o fazer e o pensar, enquanto totalidade. Embora noutro sentido político, de matriz político-pedagógica revolucionária, estas concepções, que serão muito importantes no argumento que Tarquínio de Souza desenvolve adiante, estavam presentes nas obras de alguns teóricos do século XIX, como no texto de 1859, chamado A Instrução Integral[2], de Mikhail Bakunin (1814 - 1876), e aparecerão com força no século XX nas teorias do trabalho como um princípio educativo, na Itália, com Antonio Gramsci, que chegarão ao Brasil e terão como sistematização significativa, a formulação de Pedagogia Histórico-Crítica, de Dermeval Saviani.

A obra resgata ainda princípios presentes no positivismo, isto é, aquele que considera o trabalho como uma dimensão moral, edificante da personalidade, típica da herança da Revolução Industrial, ou seja, do trabalho como um valor a ser alcançado e

2 Disponível em https://www.marxists.org/portugues/bakunin/1869/07/31.htm

cultivado, e em nome de princípios e leis universalmente válidas, que ele não especifica quais. É possível, no entanto, inferir sobre duas referências clássicas no seu argumento do trecho abaixo, porém sobre as quais ele também não desenvolve. Trata-se da expressão 'organismo social', que aponta para o construto societário funcionalista durkheimiano, de forte tom idealista e ancorado em uma "lei primordial e universal":

> "Esta salutar reforma terá a grande vantagem de contribuir para acabar-se entre nós com o velho e odioso preconceito, que olha com desdem para a vida do trabalho. Elevando-o e enobrecendo-o aos olhos do menino, o ensino manual mostra praticamente que ele é o resultado de uma lei primordial e universal que rege a humanidade e a que estão sujeitos todos os homens e que todas as suas manifestações — por mais humildes e secundarias que sejam — são funções necessárias ao organismo social e nada têm de aviltante". (pág. 202)

Era crítico do tecnicismo, que representa o uso da técnica com um fim em si mesmo, sem considerar dimensões outras do processo. Enfatiza que a educação profissional deve conquistar o espírito das pessoas em trechos bastante representativos e pormenorizadamente destalhados nesta direção:

> "O espirito geral que deve dominar nos programmas é tambem outro ponto essencial, que não deve ser esquecido. E' preciso que a tendencia seja sempre para alliar a instrucção á educação profissional, por meio de um ensino vivo, animado e fortalecido pelas mais puras inspirações moraes. O ensino ministrado nas escolas tecnicas, qualquer que seja o grupo profissional a que pertençam, não deve limitar-se ao conhecimento esteril da technologia, á aridez scientifica da nomenclatura; deve ser um ensino vivificante, que orne os espiritos e affeiçoe os corações, preparando devidamente aquelles que o receberem para a grande luta pela vida. (Pág. 206)

Síntese das considerações finais.

Tarquínio de Souza Filho foi o autor de uma das últimas grandes obras sobre educação durante o Império, quando a educação no país era incipiente e o país convivia com a escravidão e com altos índices de analfabetismo. Atento a este quadro geral, em que a escravidão estava próxima do fim, a república batia à porta e a imigração europeia trazia consigo não só mão de obra, mas contribuições para a cultura em geral, investiu no esforço de produzir talvez a obra mais bem acabada sobre a educação brasileira até o momento de sua publicação. Analisou em detalhes o quadro da educação brasileira, de mãos dadas com as exigências da sociedade, mirando em contribuir para a pavimentação do desenvolvimento, não apenas econômico, restringindo-se ao aspecto meramente produtivo, mas às dimensões da moralidade e da cidadania, esferas que ele conecta intimamente ao primeiro aspecto. Tratou dos temas do ensino público, da reforma do ensino secundário, da organização do ensino técnico e ação dos entes públicos e privados no arranjo de organização da modalidade; advogando em defesa da educação profissional e técnica como essencial para o progresso do país, criticando a ineficiência do ensino profissional da época e focando no ensino para os indivíduos oriundos das classes populares.

Referências bibliográficas.

SOUZA. Tarquínio de. **O Ensino Técnico no Brasil**. Disponível em https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/242353

PANORAMA DOS CURSO TÉCNICO EM ALIMENTOS SUBSEQUENTE AO ENSINO MÉDIO NO IFFAR-JC: DADOS E DESAFIOS

PANORAMA DE LA CARRERA TÉCNICA EN ALIMENTOS SUBSECUENTE A LA EDUCACIÓN MEDIA EN EL IFFAR-JC: DATOS Y DESAFÍOS

Palavras-chave: Educação; Farroupilha; Nilo Peçanha.

Palabras clave: Educación; Farroupilha; Nilo Peçanha

Categoria (trabalho científico) – Simpósio Temático (história da educação profissional)

Gabriel Silva da Costa[1]

Tassiane dos Santos Ferrão[2]

Introdução:

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) vem se afirmando como uma ferramenta fundamental tanto para a qualificação de profissionais quanto para a promoção da cidadania. Nesse contexto, os Institutos Federais (IFs) assumem um papel de destaque no Brasil, sendo valorizados por sua atuação inovadora e pelo compromisso com a formação integral dos estudantes. Essas instituições contribuem significativamente para a construção de uma sociedade mais justa, participativa e democrática (Pacheco; Cruz, 2023).

Em 2008, por meio da Lei nº 11.892, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, reunindo várias instituições Federais "especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino" (Brasil, 2008, p. 1), visando a formação de cidadãos capazes de ultrapassar obstáculos, pensar e agir em favor de transformações políticas, econômicas e sociais fundamentais para a construção de outro mundo possível.

Na mesma legislação (Brasil, 2008), foram criados vários Institutos Federais com perfis institucionais baseados nesses mesmos fundamentos. Salientando-se a criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar) para atender a missão de "promover a educação profissional, científica e tecnológica, pública e gratuita, por meio do ensino, pesquisa e extensão, com foco na formação integral do cidadão e no desenvolvimento sustentável". Em 2025, o IF Farroupilha contava com 14 unidades de ensino distribuídas nas regiões Central, Noroeste e Oeste do estado do Rio Grande do Sul,

1 Graduando em Licenciatura em ciências Biológicas. Estudante no IFFar. Gabriel.23011@aluno.iffar.edu.br

2 Doutora em Ciência e Tecnologia de Alimentos (UFSM). Docente no IFFar. Tassiane.ferrao@iffarroupilha.edu.br

sendo onze Campus, uma Reitoria e dois Centros de Referência. No entanto, em 2026, há perspectiva de expansão com criação de mais quatro campi (IFFar, 2026).

Dentre os campi do IFFar, este trabalho foca no Campus Júlio de Castilhos (IFFar-JC) que está localizado no interior do Município de Júlio de Castilhos/RS. Em 2026, o Campus Júlio de Castilhos atua em quatro Eixos Tecnológicos (Recursos Naturais, Gestão e Negócios, Informação e Comunicação, e Produção Alimentícia), ofertando cursos integrados e subsequente ao ensino médio; cursos EJA/EPT integrado ao ensino fundamental e ao ensino médio; curso superiores em tecnologia, bacharelados e licenciaturas; e cursos de Pós graduação *latu sensu.* A oferta de cursos no IFFar segue a Política de Educação Profissional e Tecnológica definida pelo MEC, a qual promove a formação de profissionais qualificados, fomentando o desenvolvimento regional e estimulando a permanência de profissionais qualificados no interior do país (IFFar, 2019).

Dentre os cursos do campus, destaca-se como objeto deste estudo o Curso Técnico em Alimentos Subsequente ao Ensino Médio. O qual, segundo o Projeto Pedagógico do Curso, está organizado a partir de 03 núcleos de formação (básico, politécnico e tecnológico), tendo duração 4 semestres, com aulas presenciais no turno da noite (IFFar, 2020). O curso Técnico em alimentos é ofertado no IFFar-JC desde 2009, no entanto a procura pelo curso está reduzindo nos últimos anos. Fato constatado nos resultados dos últimos processos seletivos (2024/2025 e 2025/2026) que, devido ao baixo número de matrículas, culminou na impossibilidade de formação de turma para ingresso no ano letivo de 2025 e 2026.

Dessa forma, este trabalho tem por objetivo investigar o comportamento da demanda pelo curso Técnicos em Alimentos na modalidade subsequente do IFFar Campus Júlio de Castilhos, fundamentando-se nos dados de indicadores acadêmicos disponibilizados pela Plataforma Nilo Peçanha.

Procedimentos metodológicos:

A pesquisa utilizou uma abordagem metodológica quantitativa, de natureza exploratória, caracterizando-se como uma pesquisa documental. O objeto de análise foi o curso Técnico em Alimento na modalidade Subsequente ao Ensino Médio do IFFAR-JC.

A coleta de dados procedeu-se por meio de fonte secundária de acesso público. Para isso foi utilizada a Plataforma Nilo Peçanha (PNP) do governo federal. A PNP é um ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das informações acadêmicas e de gestão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, sendo uma plataforma de transparência que consolida anualmente os dados fornecidos pelo Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica - SISTEC (MEC, 2026). Os indicadores selecionados para análise foram coletados no mês de abril de

2026 e compreenderam o período entre 2017 e 2024, focando em: matrículas, inscritos, ingressantes, concluintes, índice de eficiência acadêmica, relação inscrito/vaga e taxa de evasão anual.

Os dados extraídos foram tabulados em planilhas eletrônicas e submetidos à análise estatística descritiva, com a finalidade de identificar tendências de retração ou estabilidade na procura pela referida formação técnica.

Resultados e discussão:

A análise do panorama do Curso Técnico em Alimentos Subsequente do IFFar-JC, baseada nos dados da Plataforma Nilo Peçanha apresentado na tabela 1, revela um declínio linear na procura pelo curso. O curso atingiu seu ápice de ingressantes em 2020 (33 alunos), mas em 2024 esse número caiu para quase a metade (17 alunos).

Tabela 1 – Indicadores acadêmicos do Curso Técnico em Alimentos Subsequente ao Ensino Médio do IFFar Campus Júlio de Castilhos.

Indicador	Ano base							
	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Matrículas	48	51	56	67	67	38	34	49
Inscritos	76	27	69	59	64	-	21	17
Ingressantes	22	27	29	33	27	-	21	17
Concluintes	08	06	04	3	12	07	01	03
Índice de eficiência acadêmica	-	36,4%	14,3%	22,5%	11,1%	33,3%	13,0%	66,7%
Relação inscrito/ vaga	2,53%	0,9%	2,3%	1,97%	2,13%	-	0,7%	0,57%
Taxa de evasão anual	31,25%	27,45%	32,14%	29,85%	31,34%	5,26%	14,71%	38,78%

Fonte: Elaborada a partir de dados da Plataforma Nilo Peçanha (MEC, 2026)

Os dados demonstram que, enquanto em 2017 a relação candidato/vaga indicava uma concorrência real (76 inscritos para 22 ingressantes), o cenário de 2024 apresenta uma paridade (17 inscritos para 17 ingressantes), sugerindo um declínio na procura, a inexistência de demanda excedente e a perda do poder de seleção dos inscritos no curso. Além disso, outro dado preocupante é a quantidade de estudante que concluíram o curso. Somando os 176 ingressantes históricos e comparando com o total de 44 concluintes, a taxa de conclusão histórica é de apenas 25%.

Os índices do ano de 2022 foram desconsiderados na análise e discussão deste estudo, pois ficou evidente um comportamento anômalo dos dados, com ausência total de novos ingressantes no curso analisado, possivelmente consequência de um problema pontual no repasse das informações para o SISTEC.

A dificuldade de permanência no curso analisado provavelmente deve-se ao perfil do estudante dessa modalidade, geralmente trabalhadores que buscam atualização após o ensino médio e que enfrentam pressões socioeconômicas significativas. Conforme Frigotto e Oliveira (2023), a própria estrutura da modalidade subsequente pode apresentar limitações para a concretização de uma educação emancipadora, tornando o curso mais suscetível à funcionalidade imediata do mercado e menos à formação integral.

Ao investigar os potenciais motivos para a elevada evasão nos cursos técnicos subsequentes do Campus Erechim do IFFar, Boff e Bagnara (2020) destacam que o perfil do estudante da modalidade subsequente é marcado por uma idade mais avançada e, consequentemente, por um acúmulo de responsabilidades sociais, familiares e econômicas inerentes à vida adulta. Essa "escassez de tempo", apontada pelos autores, atua como um fator determinante na evasão, uma vez que o universo acadêmico passa a competir com obrigações externas inadiáveis, como o trabalho e o cuidado com a família. Dessa forma, as pesquisas sugerem que a evasão nessa modalidade não é apenas uma escolha individual, mas um reflexo das pressões socioeconômicas que limitam a permanência desse público específico na EPT.

Os desafios de manter a sustentabilidade dos cursos técnicos subsequentes do IFFar refletem a realidade enfrentada por toda a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Os indicadores totais da Rede Federal evidenciam uma redução da oferta de cursos subsequentes, os quais representavam 32,8% do total de cursos ofertados em 2010 e diminuíram para 27,8% em 2019 (Gallindo; Cruz, 2023).

Por fim, em referência a obra de Pacheco e Fiorucci (2023), que resgata os 15 anos de Institutos Federais, salienta-se que os IFs necessitam estar em uma reelaboração constante para enfrentar os inúmeros desafios e continuar proporcionando uma educação emancipatória.

Considerações finais:

Ao longo dos anos, a Educação Profissional no Brasil tem evoluído para acompanhar a modernização no processo de ensino-aprendizagem. Evolução marcada pela criação da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, em 2008, e que se estende até os dias atuais, sendo necessária a atualização constante das instituições para atender as demandas da sociedade. Fato que fica evidente no resgate dos indicadores do Curso Técnico em Alimentos Subsequente ao Ensino Médio do IFFar Campus Júlio de Castilhos, revelando um diagnóstico preocupante que incide diretamente na sustentabilidade da oferta institucional do curso. Assim, o panorama apresentado nesta pesquisa torna-se ferramenta essencial para avaliar a situação institucional e nortear ações estratégicas de gestão e políticas educacionais, visando atrair e, principalmente, manter o jovem-adulto na EPT.

Referências bibliográficas:

BAGNARA, I. C. BOFF. E. M. Evasão nos cursos técnicos subsequentes ao ensino médio: potenciais motivos para o abandono escolar. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 6, n. 18, 2020.

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.

FRIGOTTO, G.; OLIVEIRA, T. F. A função social dos Institutos Federais: entre impasses, desafios e possibilidades na encruzilhada brasileira. In: PACHECO, E.; FIORUCCI, R. (Org) **15 anos dos Institutos Federais: história, política e desafios.** Foz do Iguaçu: Parque Itaipu, 2023.

GALLINDO, E. R.; CRUZ, H. A. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em números: uma década de matrículas (2010-2019) e a trajetória dos estudantes no mercado de trabalho formal. In: PACHECO, E.; FIORUCCI, R. (Org) **15 anos dos Institutos Federais: história, política e desafios.** Foz do Iguaçu: Parque Itaipu, 2023.

IFFAR. Plano de Desenvolvimento Institucional. Iffarroupilha, 2019 - 2022.

IFFAR. Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Alimentos Subsequente do IFFAR Campus Júlio de Castilhos. 2020.

IFFAR. **MEC autoriza funcionamento dos campi Santiago e São Luiz Gonzaga**. Portal de notícias. Portal de notícias, 2026. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/ultimas-noticias/item/45514-mec-autoriza-funcionamento-dos-campi-santiago-e-s%C3%A3o-luiz-gonzaga>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. Plataforma Nilo Peçanha. 2026. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/>

PACHECO, E.; FIORUCCI, R. (Org) **15 anos dos Institutos Federais: história, política e desafios.** Foz do Iguaçu: Parque Itaipu, 2023.

MEMÓRIA E CULTURA INSTITUCIONAL NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: ANÁLISE DE PRÁTICAS FORMATIVAS A PARTIR DE REGISTROS E ACERVOS HISTÓRICOS

MEMORIA Y CULTURA INSTITUCIONAL EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN: ANÁLISIS DE PRÁCTICAS FORMATIVAS A PARTIR DE REGISTROS Y ACERVOS HISTÓRICOS

Palavras-chave: Memória institucional; História da Educação; Documentos institucionais

Palabras clave Memoria institucional; Historia de la Educación; Documentos institucionales

Categoria: Trabajo cientifico – Historia de la educación profesional

Letícia Ribeiro Noble[1]

Camila Nunes Centena Alves[2]

Liziane Borges Fagundes[3]

Alessandro Carvalho Bica[4]

Introdução

A memória, quando mobilizada nos estudos em História da Educação, não pode ser compreendida apenas como um conjunto de registros do passado ou como uma simples preservação de acontecimentos, conforme colocado por Ferreira (2015). Trata-se, antes, de um processo ativo, por meio do qual determinadas experiências são selecionadas, organizadas e transformadas em narrativa, enquanto outras permanecem ausentes ou silenciadas e a memória institucional se torna relevante nesse contexto ao permitir compreender como as instituições educacionais constroem versões sobre si mesmas, sobre suas práticas e sobre os sujeitos que delas participaram (Gutierrez, 2020).

No interior dessas instituições, a memória se materializa em documentos diversos, como atas, relatórios, regimentos, registros escolares e fotografias que, à primeira vista, podem ser interpretados como fontes descritivas do funcionamento institucional. No entanto, esses materiais não apenas informam, mas produzem sentidos. Eles expressam escolhas, prioridades e maneiras específicas de compreender a educação em determinado contexto histórico. Ler esses documentos, portanto, exige mais do que identificar o que

1 Mestranda em Ensino (UNIPAMPA). Pesquisadora na UNIPAMPA. leticiarnoblee@gmail.com

2 Mestranda em Ensino (UNIPAMPA). Pesquisadora na UNIPAMPA. camilacentena.aluno@unipampa.edu.br

3 Doutoranda em Ensino (UNIPAMPA). Pesquisadora na UNIPAMPA. lizianefagundes.aluno@unipampa.edu.br

4 Doutor em Educação (UNISINOS). Docente na UNIPAMPA. alessandrobica@unipampa.edu.br

está escrito; implica questionar como e por que determinados registros foram produzidos, preservados e legitimados (Diniz; Lima, 2024).

Barros (2019) reflete sobre esse movimento dentro do contexto contemporâneo, que é marcado pela ampliação dos acervos digitais e pelo aumento da disponibilidade de documentos online que faz-nos pensar que, se, por um lado, esse cenário amplia o acesso às fontes, por outro, exige do pesquisador um olhar mais atento às condições de produção, organização e circulação desses materiais, uma vez que o próprio acesso também é mediado por escolhas institucionais e tecnológicas. Nesse sentido, o fazer historiográfico não se transforma apenas em termos de volume de fontes, mas sobretudo na forma como essas fontes são interpretadas.

Apesar do avanço das pesquisas na área, ainda são limitados os estudos que articulam, de forma mais aprofundada, memória institucional, cultura escolar e formação profissional. Frequentemente, a memória aparece como registro, e não como problema de pesquisa. Com isso, perde-se a possibilidade de compreender como as instituições educacionais participam da construção de narrativas sobre a formação de trabalhadores e sobre os sentidos atribuídos à educação em diferentes contextos socioprodutivos.

A partir dessa observação, este estudo parte do seguinte questionamento: de que forma a memória institucional, registrada em documentos e acervos históricos, contribui para a construção de narrativas sobre a formação educacional e profissional? A partir dessa problemática, define-se como objetivo analisar a memória e a cultura institucional na História da Educação, compreendendo os documentos não apenas como fontes, mas como produções que organizam e dão sentido às experiências formativas, especialmente no que se refere à preparação de sujeitos para sua inserção em contextos sociais e produtivos.

Metodologia

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza exploratória e interpretativa, desenvolvida por meio de revisão de literatura. O estudo fundamenta-se em autores da História da Educação e da metodologia científica que discutem o uso de documentos institucionais como fontes de pesquisa, buscando compreender suas implicações na produção do conhecimento histórico-educacional.

Parte-se do entendimento de que a pesquisa científica se constrói a partir de problemas situados na realidade, sendo orientada por escolhas teóricas e metodológicas que não são neutras, conforme apontam Marconi e Lakatos (2004). Nesse sentido, a revisão de literatura não se limita à síntese de ideias, mas constitui um movimento analítico, no qual diferentes perspectivas são mobilizadas para problematizar o objeto de estudo. Da mesma forma, Gil (2002) destaca que pesquisas de caráter exploratório

permitem maior aproximação com o tema, favorecendo a construção de interpretações mais consistentes.

Resultados e discussão

A análise permite responder ao problema proposto ao evidenciar que a memória, no campo da História da Educação, não pode ser entendida como um simples conjunto de registros do passado. Trata-se de um processo ativo, marcado por escolhas, disputas e formas de atribuição de sentido às experiências educacionais, no qual aquilo que se registra convive com aquilo que é silenciado.

Nesse sentido, Assmann (2016) demonstra que a memória se organiza por meio de mecanismos de seleção que definem o que é preservado e o que é esquecido. Ao abordar os conceitos de cânone e arquivo, a autora evidencia que os documentos institucionais não são neutros, mas produções atravessadas por critérios culturais e institucionais, participando ativamente da construção das narrativas educacionais.

Essa compreensão se amplia ao considerar o papel dos arquivos. Conforme Silva (2018), o arquivo não se limita ao armazenamento, mas constitui uma instância que organiza aquilo que pode ser lembrado, evidenciando tanto presenças quanto ausências. Ao relacionar memória e formação, De Jesus Almeida e De Oliveira (2018) indicam que os processos formativos envolvem dimensões que vão além das práticas formais, como experiências e afetividades. No campo da História da Educação, Vidal e Faria Filho (2003) reforçam que as instituições escolares são espaços de produção cultural, nos quais os documentos não apenas registram práticas, mas contribuem para a construção de sentidos sobre a educação e a formação dos sujeitos.

Por fim, Huyssen (2014) chama atenção para o contexto contemporâneo, marcado pela ampliação das políticas de memória e dos acervos digitais. Embora esse cenário amplie o acesso às fontes, também reorganiza os modos de seleção e visibilidade do passado, evidenciando que o aumento de registros não elimina os silenciamentos, mas os reconfigura, apontando que a memória institucional se constitui como um campo de disputas, no qual se produzem sentidos sobre a educação e a formação profissional.

Considerações finais

Os resultados permitem compreender que a memória institucional não se limita a registrar práticas educativas, mas participa ativamente da forma como essas práticas são organizadas, interpretadas e narradas ao longo do tempo. Ao discutir a memória no campo da História da Educação e o papel dos documentos como fontes, torna-se evidente que esses registros não apenas informam sobre o funcionamento das instituições, mas também expressam escolhas, recortes e silenciamentos que influenciam diretamente aquilo que se torna visível na história.

Nesse sentido, analisar a relação entre memória, cultura institucional e formação possibilita ampliar o olhar sobre os processos educativos, reconhecendo que a formação de sujeitos se constrói em meio a contextos históricos e socioprodutivos que atravessam as práticas escolares. Os documentos e acervos, portanto, devem ser analisados não apenas como registros, mas como construções que organizam a experiência educativa e revelam tanto suas permanências quanto suas lacunas.

Ao mesmo tempo, os limites observados indicam que trabalhar com memória institucional exige atenção às condições em que esses registros são produzidos, selecionados e preservados, especialmente em um contexto marcado pela ampliação dos acervos digitais. Isso reforça a necessidade de abordagens que ultrapassem a descrição das fontes e avancem na problematização das narrativas, contribuindo para uma História da Educação mais atenta às complexidades, tensões e disputas que constituem o campo educacional.

Referências bibliográficas

ASSMANN, A. Cânone e arquivo. In: **Estudos de memória: teoria e análise cultural**. 2016. p. 75-86.

BARROS, J. D. **Fontes históricas: introdução aos seus usos historiográficos**. Petrópolis: Vozes, 2019.

DE JESUS ALMEIDA, N. K. L.; DE OLIVEIRA, I. L. B. C. Memória e formação de professores leitores: imaginário, subjetividades e afetividades literárias. In: **ANAIS DO V SEMINÁRIO DE DISSERTAÇÕES DO MESTRADO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA PPGEEB/ CEPAE/UFG**, 2018. p. 67.

DINIZ, C. O.; LIMA, M. C. Documentos escolares como fonte de análise historiográfica. **Revista Campo da História**, v. 9, n. 2, p. e234-e234, 2024.

FERREIRA, E. S. A memória como objeto de análise e como fonte de pesquisa em história da educação: uma abordagem epistemológica. **Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as Ciências**, v. 4, n. 1, p. 21-47, 2015.

GUTIERREZ, A. L. P. **Dividir silêncios e multiplicar lembranças: estudo sobre as relações entre memória institucional e identidades em uma unidade universitária na área de ciências exatas de uma universidade pública sul-rio-grandense**. 2022.

HUYSSEN, A. **Políticas de memória no nosso tempo**. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2014.

HUYSSEN, A.; MOREIRA, S. V.; MORENO, C. A. M. Mídia e discursos da memória. **Intercom – Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, v. 27, n. 1, 2004.

SILVA, D. A. Arquivo, memória e contranarrativa. In: **Modos de arquivo: literatura, crítica, cultura**. 2018. p. 75.

VIDAL, D. G.; FARIA FILHO, L. M. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**, v. 23, p. 37-70, 2003.

ESTADO, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO: AS BRIZOLETAS E A FORMAÇÃO DE SUJEITOS NO MEIO RURAL GAÚCHO

ESTADO, EDUCACIÓN Y DESARROLLO: LAS "BRIZOLETAS" Y LA FORMACIÓN DE SUJETOS EN EL MEDIO RURAL GAÚCHO

Palavras-chave: História da Educação; Educação e trabalho; Inserção social; Educação profissional

Palabras-clave: Historia de la Educación; Educación e trabajo; Inserción social; Educación prefesional

Categoria: Trabajo cientifico – Historia de la educación profesional

Camila Nunes Centena Alves[1]

Letícia Ribeiro Noble[2]

Liziane Borges Fagundes[3]

Alessandro Carvalho Bica[4]

Introdução

A expansão da educação pública no Rio Grande do Sul durante o governo de Leonel Brizola (1959–1963) constitui um marco significativo na história da educação brasileira, especialmente no que se refere à interiorização do ensino primário. Nesse contexto, destacam-se as chamadas "brizoletas", escolas construídas em larga escala com o objetivo de ampliar o acesso à escolarização nas áreas rurais. Tradicionalmente, tais instituições vem sendo analisadas sob a ótica da democratização do ensino e da ampliação da oferta educacional, entretanto, essa abordagem revela-se insuficiente quando se busca compreender a complexidade do papel desempenhado por essas escolas dentro de um projeto político mais amplo. Dessa forma, este estudo propõe uma releitura das brizoletas, situando-as como parte de uma política educacional articulada a um projeto estatal de desenvolvimento, no qual a educação assume função estratégica na formação de sujeitos e na organização do trabalho no meio rural.

Partindo desse ponto de vista, o problema de pesquisa que orienta este trabalho consiste em compreender de que forma as brizoletas contribuíram para a formação

1 Mestranda em Ensino (UNIPAMPA). Pesquisadora na UNIPAMPA. camilacentena.aluno@unipampa.edu.br

2 Mestranda em Ensino (UNIPAMPA). Pesquisadora na UNIPAMPA. leticiarnoblee@gmail.com

3 Doutoranda em Ensino (UNIPAMPA). Pesquisadora na UNIPAMPA. lizianefagundes.aluno@unipampa.edu.br

4 Doutor em Educação (UNISINOS). Docente na UNIPAMPA. alessandrobica@unipampa.edu.br

de sujeitos voltados à inserção social e produtiva, indo além da mera alfabetização. Argumenta-se que essas instituições devem ser entendidas como instrumentos de qualificação inicial da população rural, vinculadas às demandas econômicas e sociais do período.

Essa análise insere-se no campo da História da Educação Profissional, ao considerar a escolarização como parte de um processo mais amplo de formação para o trabalho, mesmo em seus níveis iniciais (MANFREDI, 2002). Sendo assim, busca-se evidenciar as relações entre estado, educação e desenvolvimento, destacando o caráter não neutro da escolarização.

Metodologia

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa, de caráter histórico-analítico, fundamentada na revisão bibliográfica e na análise documental. O referencial teórico dialoga com autores da História da Educação e da Educação Profissional, bem como com estudos sobre políticas educacionais e desenvolvimento regional. Entre os principais referenciais utilizados, destacam-se Saviani (2007), ao discutir o papel histórico da educação no Brasil; Manfredi (2002), no que se refere à relação entre educação e trabalho; e Frigotto (2010), ao problematizar a articulação entre formação humana e processos produtivos. Também são mobilizadas contribuições da historiografia sobre educação rural e políticas públicas educacionais no contexto brasileiro.

A análise concentra-se em três dimensões fundamentais exigidas pelo eixo temático: (1) a ação do Estado, entendida como elemento central na formulação e implementação das políticas educacionais; (2) o contexto sociocultural e produtivo do meio rural gaúcho; e (3) os processos de formação e qualificação dos sujeitos.

Além disso, o estudo incorpora uma perspectiva analítica que considera a escola como espaço de produção de subjetividades, dialogando com contribuições teóricas que compreendem a educação como prática social historicamente situada (Foucault, 1987).

Resultados e Discussões

A análise evidencia que as brizoletas não podem ser compreendidas apenas como resposta à demanda por escolarização, mas como parte integrante de um projeto estatal de desenvolvimento que visava à reorganização do meio rural gaúcho. Nesse sentido, a expansão da rede escolar esteve diretamente relacionada à necessidade de formação de uma população minimamente escolarizada, capaz de se inserir nas dinâmicas sociais e produtivas do período.

O Estado desempenhou papel central nesse processo, atuando não apenas como provedor de infraestrutura educacional, mas também como agente de normatização e organização social. A escola, nesse contexto, funcionou como espaço de difusão de valores,

hábitos e práticas alinhadas a um determinado projeto de sociedade, evidenciando o caráter disciplinador da educação (Foucault, 1987).

Ao considerar o contexto rural, observa-se que as brizoletas foram implantadas em regiões marcadas por desigualdades sociais, baixa densidade populacional e limitações de acesso a serviços públicos. Nesse cenário, a escola assumiu múltiplas funções, indo além do ensino formal e tornando-se um espaço de sociabilidade, integração comunitária e mediação entre Estado e população.

Do ponto de vista da formação e qualificação, ainda que não se trate de educação profissional em sentido estrito, as brizoletas contribuíram para a constituição de competências básicas necessárias à inserção no mundo do trabalho. A alfabetização, nesse sentido, deve ser compreendida como etapa inicial de um processo mais amplo de formação de trabalhadores, articulado às necessidades do desenvolvimento econômico (Frigotto, 2010).

Outro elemento relevante diz respeito à articulação entre escolarização primária e formação para o trabalho em uma acepção ampliada. Embora as brizoletas não configurassem escolas profissionalizantes, elas atuavam na constituição de disposições fundamentais ao mundo produtivo moderno, como disciplina temporal, domínio básico da leitura e escrita, noções de cálculo e internalização de valores associados à ordem, responsabilidade e produtividade. Sob esse prisma, a alfabetização deixa de ser entendida apenas como aquisição técnica e passa a ser percebida como parte de processos mais amplos de preparação para a vida social e laboral. Essa interpretação dialoga com formulações da História da Educação Profissional que compreendem a formação para o trabalho para além das instituições formalmente profissionalizantes, abrangendo práticas educativas que contribuem para conformar sujeitos aptos à inserção econômica.

No meio rural, esse aspecto adquire especificidade própria. Diferentemente de centros urbanos industrializados, onde a educação frequentemente se vinculava à preparação para o trabalho fabril, nas áreas rurais gaúchas a escolarização relacionava-se à permanência qualificada no campo, à racionalização de práticas produtivas e à incorporação de valores de modernização agrícola que ganhariam força nas décadas seguintes. Assim, as brizoletas podem ser lidas também como antecedentes de processos mais amplos de transformação das relações entre educação, trabalho e ruralidade.

Esse ponto reforça que tais escolas não apenas respondiam a carências educacionais preexistentes, mas participavam ativamente da produção de novas expectativas sociais. Ao promover a escolarização de populações historicamente excluídas, contribuíam para redefinir horizontes de mobilidade, cidadania e pertencimento político.

Assim, as brizoletas podem ser interpretadas como espaços de produção de sujeitos, nos quais se articulam dimensões pedagógicas, sociais e políticas. A escolarização, nesse

contexto, revela-se como prática não neutra, inserida em um projeto de formação social que ultrapassa os limites da instrução formal.

Considerações Finais

A análise desenvolvida permite afirmar que as brizoletas constituíram uma política educacional estratégica no contexto do Rio Grande do Sul, articulada a um projeto estatal de desenvolvimento que visava à formação de sujeitos aptos à inserção social e produtiva no meio rural.

Ao deslocar o foco da interpretação tradicional centrada na expansão do acesso à educação para uma abordagem que enfatiza a relação entre educação e trabalho, este estudo contribui para a inserção do tema no campo da História da Educação Profissional. Nesse sentido, evidencia-se que a escolarização, mesmo em seus níveis iniciais, desempenha papel fundamental na constituição das condições de participação dos indivíduos na vida econômica e social.

Além disso, o trabalho reforça a importância de compreender a educação como prática social historicamente situada, marcada por relações de poder, interesses políticos e projetos de sociedade. As brizoletas, portanto, não devem ser vistas apenas como escolas, mas como dispositivos de formação de sujeitos, inseridos em um contexto mais amplo de organização social e desenvolvimento.

Por fim, destaca-se a relevância de aprofundar investigações futuras sobre o tema, especialmente no que se refere às dimensões de gênero, à atuação docente e às experiências concretas das comunidades escolares, ampliando o diálogo com perspectivas contemporâneas da História da Educação.

Referências bibliográficas

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 2005. Disponível em: https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122. Acesso em: 15 abr. 2026.

FERREIRA, J. Brizola em panfleto: as ideias de Leonel Brizola nos últimos dias do Governo de João Goulart. **Projeto História**, n. 36, p. 103-122, jun. 2008.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2010.

GHIRALDELLI JR., P. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2009.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

QUADROS, C. de. **As brizoletas cobrindo o Rio Grande: a educação pública no Rio Grande do Sul durante o governo de Leonel Brizola (1959–1963)**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2019.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

VEIGA, C. G. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM RONDÔNIA: O DESAFIO DAS FONTES

HISTORIA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA EN RONDÔNIA: EL DESAFÍO DE LAS FUENTES

Arquivos escolares; História; Educação Profissional e Tecnológica.

Resumo expandido

História da Educação Profissional

Xênia de Castro Barbosa[1]

Tiago Lins de Lima[2]

William Kennedy do Amaral Souza[3]

Introdução

Em Rondônia, a história da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ainda encontra-se em construção. As produções historiográficas que vêm sendo desenvolvidas acerca da EPT nesta unidade da federação vinculam-se, em grande medida, ao campo da História do Tempo Presente (Müller; Iegelski, 2022), em profícuo diálogo interdisciplinar.

A emergência dessa historiografia tem sido favorecida pela consolidação de programas de pós-graduação que além de favorecer o desenvolvimento de pequisas sobre as diversas nuanças concernentes ao tema, também tem instigado ações de curadoria e gestão de acervos documentais.

O desenvolvimento dessas ações, contudo, é desafiado pelas fontes: escassas, dispersas (quando não ausentes), fragmentárias e quase sempre mal-conservadas. Esses fatores impõem lacunas à produção do conhecimento histórico e revelam a fragilidade das instituições educacionais na preservação de suas memórias. Por outro lado, representam oportunidade para abordagens metodológicas inovadoras.

Este resumo expandido tem como objetivo central discutir desafios relativos à escrita da história da EPT em Rondônia com ênfase na problemática das fontes, e como

1 Doutora em Geografia (UFPR). Docente do Instituto Federal de Rondônia – Campus Porto Velho Calama e dos programas de mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) e Ensino de Geografia em Rede (PROFGEO). xenia.castro@ifro.edu.br

2 Mestre em Geografia (UNIR). Analista de Sistemas no Instituto Federal de Rondônia. tiago.lins@ifro.edu.br

3 Doutor em Educação (UFF). Docente do Instituto Federal de Rondônia – Campus Vilhena. william.souza@ifro.edu.br

objetivo específico, busca enfatizar a relevância da preservação dos arquivos escolares para a elaboração de conhecimento histórico.

Materiais e Métodos

Trata-se de pesquisa qualitativa, de natureza básica e objetivos explicativos, desenvolvida com lastro no método bibliográfico (Fonseca, 2002).

A aquisição de dados foi procedida mediante pesquisa nos Repositório Institucional do Instituto Federal de Rondônia (https://repositorio.ifro.edu.br/home) e da Universidade Federal de Rondônia (https://ri.unir.br/jspui/). A busca foi realizada a partir do descritor "Educação Profissional e Tecnológica" e filtro temporal de 2020 a 2025, visando alcançar produções recentes sobre o tema. As obras passaram por uma leitura exploratória do sumário e resumo, e as que demonstraram aderência ao tema foram lidas de forma integral, concomitantemente a processo de fichamento em editor eletrônico de texto.

Do Repositório Institucional do IFRO foram selecionadas cinco dissertações, a saber: Oliveira (2023), Campos (2024), Lopes (2024), Rocha (2025), Souza (2025); e provenietes do Repositório Institucional da Universidade Federal de Rondônia, foram selecionados dois: Bianchin (2021) e Vale (2021). Alguns desses trabalhos, embora não se configurem como pesquisa histórica, propriamente dita, apresentam informações de valor histórico acerca da EPT desenvolvida no Instituto Federal de Rondônia e no Instituto Estadual de Desenvolvimento da Educação Profissional (IDESP), e por isso foram consideradas neste estudo.

Resultados e Discussão

Diferentemente da literatura e das artes, em que as afirmações não dependem de lastro na existência concreta, a História opera com um regime de verdade que precisa ser sustentado por fontes documentais (Sevcenko, 2003; Pesavento, 2004). Por muito tempo, as fontes utilizadas nos estudos históricos se limitaram a documentos oficiais escritos. Somente com o avanço teórico e metodológico promovido pela Escola dos Annales, a partir de 1930, é que houve um alargamento do conceito de fonte histórica e a abertura para uso de elementos da cultura material não-escrita e da cultura imaterial como fontes históricas.

Atualmente se trabalha com a concepção de que fonte histórica "é tudo aquilo que, por ter sido produzido pelos seres humanos ou por trazer vestígios de suas ações e interferência, pode nos proporcionar um acesso significativo à compreensão do passado humano e de seus desdobramentos no presente (Barros, 2019, p.1). Essa amplitude, contudo, não torna mais fácil o trabalho do hisoriador, pois nem todas as fontes servem ao tipo de análise pretendida e nem todas informam sobre o objeto e o recorte temporal definido. Ademais, as fontes não falam por si (Carr, 1996), mas dependem das perguntas

feitas pelo pesquisador, e em muitos casos é preciso lê-las à contrapelo (Benjamin, 1996), ou seja: problematizando os significados de sua presença e os interesses que promoveram sua conservação e transmissão.

Dentre as principais fontes acionadas pelos trabalhos acadêmicos analisados, ganharam destaque nos trabalhos de Oliveira (2023), Campos (2024) e Lopes (2024) narrativas de história de vida, notícias de jornais, portarias governamentais, leis e decretos. Projetos Pedagógicos de curso ganharam destaque nas análise realizadas por Rocha (2025), que tratou dos desafios da interculturalidade em cursos técnicos destinados a povos indígenas.

Bianchin (2021), Vale (2021) e Souza (2025) trataram de experiências de EPT ofertadas no IFRO, os dois primeiros com foco nos campi Vilhena e Porto Velho Calama, respectivamente, e a segundo com foco nas 10 unidades do IFRO em funcionamento na ocasião da pesquisa. Os dois primeiros não tiveram objetivos históricos, propriamente ditos, mas abordaram aspectos da formação do IFRO e dos campi onde deenvolveram a pesquisa, com base em notícias de jornal e informações institucionais. Souza (2025), por sua vez, apresentou um histórico dos 10 campi do IFRO e problematizou o tema da assistência estudantil no contexto da história das instituições escolares, a partir de documentos institucionais como resoluções, plano de desenvolvimento institucional e fontes secundárias (dissertações e artigos).

Essa combinação de fontes e a diversidade de seu perfil denota o esforço dos autores em compreender a trajetória e os desafios da EPT em Rondônia. Revela, também, a fragilidade dos arquivos escolares, os quais, muitas vezes, não vêm recebendo tratamento adequado. A falta de cuidados adequados em relação a esses arquivos acarreta problemas de conservação e acesso (Furtado, 2011) e limita as possibilidades de pesquisa e de compreensão histórica sobre as práticas administrativas e pedagógicas presentes nas escolas. Ademais, sua conservação inadequada pode impactar negativamente a gestão escolar, que possui múnus público e responde pelos documentos sob sua guarda. Isso porque tais documentos constituem não só recursos relevantes para a história e o desenvolvimento científico, mas possuem valor de prova, e no caso dos arquivos correntes e intermediários, podem ser demandados pelos interessados a qualquer tempo.

Considerações Finais

A trajetória da EPT em Rondônia apresenta características particulares, relacionadas ao processo de colonização recente, às políticas de desenvolvimento econômico planejadas para a região Amazônica, e à constituição tardia de instituições educacionais dedicadas a essa modalidade educacional. Simultaneamente, converge com a EPT nacional, no sentido de que reproduz a dualidade estrutural que marca a educação brasileira (Kuenzer, 2004; Frigotto**,** Ciavatta; Ramos, 2005).

Estudar a história da EPT em Rondônia implica enfrentar um desafio central: a problemática das fontes. A ausência de acervos consolidados dificulta a construção de um conhecimento histórico abrangente. Apesar disso, foram identificados diversos esforços nesse sentido, e diante da ausência ou insuficiência de fontes tradicionais, os pesquisadores cujos trabalhos analisamos recorreram a expedientes diversos, como a história oral, a fotografia, e a ênfase em documentos contemporâneos, disponíveis em meios digitais. Por outro lado, cumpre destacar a urgência de uma política nacional para os arquivos escolares, com previsão de recursos humanos e financeiros suficientes para materializá-la nas escolas de Rondônia - muitas da quais não possuem sequer os recursos mais básicos, como salas de aula adequadas, bibliotecas e computadores. Essa política é necessária em vista da relevância dos arquivos escolares, notadamente de seu potencial como via de acesso à imersão nas culturas escolares por sua relevância para a memória e a identidade dessas instituições.

Referências

BARROS, José D'Assunção. **Fontes históricas:** uma introdução aos seus usos historiográficos. Petrópolis: Editora Vozes, 2019.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

BIANCHIN, Douglas Fortini. **Objetos de aprendizagem no contexto do ensino profissional tecnológico:** a produção do simulador de circuitos elétricos em corrente alternada. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) 102 f. - Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2021. Disponível em: https://ri.unir.br/jspui/handle/123456789/4095. Acesso em 20 abr. 2026.

CAMPOS, Darlene Mary. **História da Educação em Rondônia (1970-1980):** uma proposta de produção historiográfica. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). 140 f. – Instituto Federal de Rondônia, Porto Velho, 2024. Disponível em: https://repositorio.ifro.edu.br/items/06a8adc9-a2db-4fce-96d2-fdbb23904006. Acesso em 21 abr. 2026.

CAMPOS, Darlene Mary; BARBOSA, Xênia de Castro. Repositório de fontes para a história da educação em Rondônia (produto técnico). 29 f. (Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). – Instituto Federal de Rondônia, Porto Velho, 2024. Disponível em: https://repositorio.ifro.edu.br/items/e95379b3-2d2b-41b6-a0a1-db3bcc26f6df. Acesso em 21 abr. 2026.

CARR, E. **O que é História?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FONSECA, José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

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

FURTADO, Alessandra Cristina. Os aquivos escolares e sua documentação: possibilidades e limires para a pesquisa em História da Educação. **InCID: R. Ci. Inf. e Doc**., Ribeirão Preto, v. 2, n. 2, p. 145-159, jul./dez. 2011. Disponível em: https://arquivistica.fci.unb.br/wp-content/uploads/tainacan-items/476350/829741/42357-Texto-do-artigo-50555-1-10-20120906.pdf

KUENZER, A. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação**. 2. ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2004.

LOPES, Jeane da Silva. **Educação Profissional e Tecnológica e o Novo Ensino Médio na rede pública de ensino do Estado de Rondônia.** Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica), 96 f. – Instituto Federal de Rondônia, Porto Velho, 2024. Disponível em: https://repositorio.ifro.edu.br/items/b1266578-36f4-49ce-912a-bdf22cd5e1c9. Acesso em 21 abr. 2026.

MÜLLER, Angélica; IEGELSKI, Francine (Org.). **História do tempo presente:** mutações e reflexões. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022.

OLIVEIRA, Edeli Diogo. Experiências de Educação Profissional e Tecnológica em Ji-Paraná/RO: história oral de vida de egressos e servidores. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica), 194 f. – Instituto Federal de Rondônia, Porto Velho, 2023. Disponível em: https://repositorio.ifro.edu.br/server/api/core/bitstreams/d976d665-fbc4-4d68-95eb-db58b10e876d/content. Acesso em 24 abr. 2026.

PESAVENTO, Sandra Jatahi. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ROCHA, Thiago Rodrigues. **Interculturalidade na Educação Profissional e Tecnológica:** a experiência indígena no Instituto Federal de Rondônia. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) 117 f.. – Instituto Federal de Rondônia, Porto Velho, 2025.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão:** tensões sociais e criação cultural na Primeira República. São Paulo: Brasiliense, 2003

SOUZA, Valquiria Alves de. Inclusão excludente? História e desafios da assistência estudantil no Instituto Federal de Rondônia. 2025. 126f. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Rondônia, Colorado do Oeste-RO.

VALE, Monnike Yasmin. **Desenvolvimento da visão espacial por meio da prática do desenho técnico para estudantes do Curso de Edificações do Instituto Federal de Rondônia**. 2021. 126f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2021.

Trabalho Científico

Políticas Atuais de Educação Profissional Técnica e Tecnológica

ISBN 978-85-8167-372-1

DESAFIOS ESTRUTURAIS E CONCEITUAIS DA EXPANSÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA

DESAFÍOS ESTRUCTURALES Y CONCEPTUALES DE LA AMPLIACIÓN DEL INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA

Financiamento da educação; Macroprojetos; Captação externa.

Resumo expandido

Políticas Atuais de Educação Profissional Técnica e Tecnológica

William Kennedy do Amaral Souza[1]

Marcel Emeric Bizerra de Araujo[2]

Xênia de Castro Barbosa[3]

A expansão dos Institutos Federais no Brasil (IFs), especialmente no contexto do Novo PAC[4], apresenta uma série de desafios que necessitam atenção, como a questão do financiamento, a consolidação da infraestrutura para o desenvolvimento de suas atividades e a compreensão do papel do ensino, da pesquisa e da extensão como elementos capazes de contribuir para o bem-estar social e o desenvolvimento econômico alinhado à conservação dos recursos naturais. E, ao nosso ver, temos desafios estruturais e conceituais.

Apesar de sua relevância, os IFs vêm enfrentando uma série de desafios que refletem decisões políticas alijadas dos interesses sociais da classe trabalhadora. Dentre esses desafios, o do financiamento público de suas ações é um dos mais preocupantes, pois a redução do orçamento e os sucessivos contingenciamentos e cortes colocam em risco não só o seu projeto político-pedagógico, mas um projeto de nação que se pretende mais justo e democrático. Quando há cortes e restrições que impedem seu pleno

1 Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Docente no Instituto Federal de Rondônia (IFRO). E-mail: william.souza@ifro.edu.br.

2 Doutor em Agronomia e Sistemas de Produção pela Universidade Estadual Paulista - Unesp - Ilha Solteira. Docente no Instituto Federal de Brasília (IFB). E-mail: marcel.araujo@ifb.edu.br.

3 Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Pró-reitora de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO). Docente no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. E-mail: xenia.castro@ifro.edu.br.

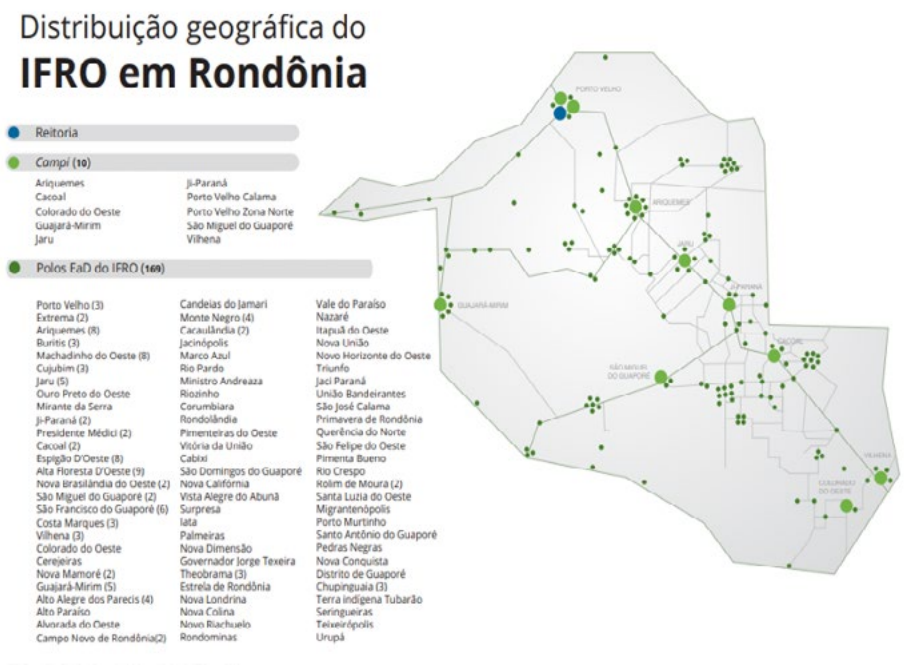
4 O Novo PAC é um programa de investimentos coordenado pelo governo federal, em parceria com o setor privado, estados, municípios e movimentos sociais. Todo o esforço conjunto é para acelerar o crescimento econômico e a inclusão social, gerando emprego e renda, e reduzindo desigualdades sociais e regionais.

funcionamento, a qualidade do ensino é posta em risco, e a pesquisa e extensão deixam de acontecer de maneira consequente, fazendo com que, mais uma vez, os filhos da classe trabalhadores tenham um acesso desigual ao conhecimento.

O texto que ora apresentamos é um resultado parcial de uma pesquisa em andamento cujo objetivo é analisar o financiamento para o funcionamento do IFRO e quais implicações esse financiamento pode trazer para a definição de nossa corrente teórica. Tendo como base teórica o materialismo histórico, estamos realizando uma pesquisa documental em torno de macroprojetos, além de entrevistas com coordenadores(as) dos mesmos.

Instituto Federal de Rondônia (IFRO) é oriundo da junção entre a Escola Técnica Federal de Porto Velho com a Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste. Territorialmente, o Instituto Federal de Rondônia está presente em vários municípios do estado, ofertando educação presencial em 11 unidades, sendo a Reitoria, 10 Campi e 01 Campus em Implantação.

Figura 1: mapa com as unidades do IFRO.



Fonte: Instituto Federal de Rondônia, 2026.

Em relação à infraestrutura, preocupa-nos a disponibilidade de recursos para os investimentos em obras e equipamentos, bem como a morosidade dos processos licitatórios e de construção de obras públicas, morosidade que pode vir a atrasar a disponibilização desses ambientes, comprometendo a oferta dos cursos e o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão.

No que concerne à pesquisa, embora esta figure nos discursos oficiais como elemento central, na prática, costuma estar relegado ao segundo plano, dependendo, na maioria das vezes, de captações externas que nem sempre são suficientes para atender à diversidade de demandas.

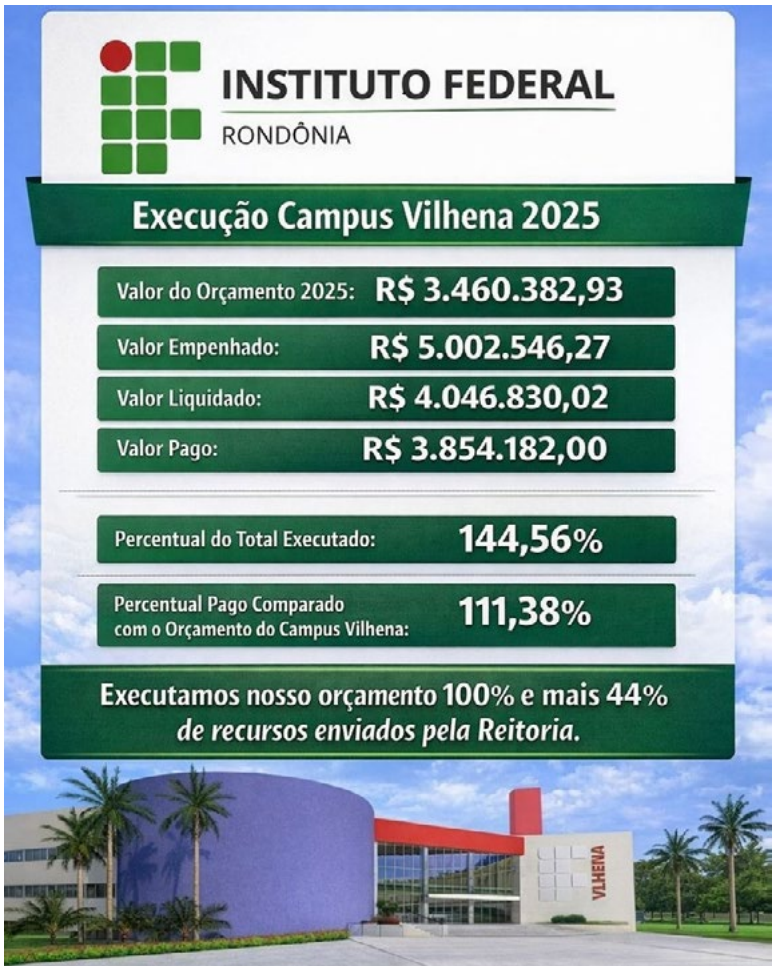
A dependência de captações externas por meio de editais, de investidores ou de emendas parlamentares, pode configurar-se em elemento de risco, na medida em que priorizam determinados temas e objetos em detrimentos de outros (considerados menos atrativos, de menor visibilidade ou que demoram mais tempo para apresentar resultados – ou que podem apresentar resultados divergentes dos esperados). Assim há risco tanto de enviesamento e de produção de resultados para agradar aos financiadores (sobretudo quando se trata de projetos financiados com emenda parlamentar) quanto do acirramento de assimetrias entre os grupos de pesquisa da própria instituição, marginalizando aqueles que, por seu perfil, tem menos capacidade ou disponibilidade para realizar tais captações.

Mas, infelizmente, porque deveríamos ter recursos suficientes nos ministérios, (mas lembremos que na disputa política que permeia a nossa sociedade, os gastos do Estado estão sempre na mira), praticamente somos obrigados a ir em busca de captação externa, sobretudo de emendas parlamentares. Na tentativa de amenizar as crises relativas ao "enxugamento" do orçamento da instituição, em março de 2025, o IFRO editou a resolução nº 13 que criou o Escritório de Projetos do IFRO, cuja intenção é:

> § 1º ....inicialmente, tem como finalidade a captação, o acompanhamento da execução, bem como visa estabelecer a governança dos projetos oriundos de captação externa.
>
> Art. 2º Fica assegurado ao IFRO o percentual de até 15% dos bens e direitos de recursos originados de captação externa.
>
> Parágrafo único. O valor de até 15% (quinze por cento) definido nesta Portaria, como especifica o caput do art. 2º, será destinado para atividades de Ensino, Pesquisa, Extensão e cobertura das despesas operacionais e administrativas para execução dos projetos.

Essa captação se dá por meio daquilo que a instituição denomina de macroprojetos. Os macroprojetos do IFRO são projetos de maior abrangência que visam promover o desenvolvimento regional e a inclusão social, envolvendo diversas áreas de atuação da instituição. Os macroprojetos são importantes para o IFRO, pois contribuem para o cumprimento de suas missões de ensino, pesquisa e extensão. Os macroprojetos são desenvolvidos em parceria com diversas entidades e instituições, como universidades, órgãos governamentais e empresas. Mas, evidentemente que a questão financeira pesa muito para o esforço em construir macroprojetos. Vejamos a figura abaixo:

Figura 2: Execução Orçamentaria Campus Vilhena.



Fonte: Instituto Federal de Rondônia, 2026.

Os 44% “de recursos enviados pela Reitoria” vem dos macroprojetos. No momento o IFRO tem 31 macroprojetos que atendem grande parte da população do estado.

No plano conceitual o desafio é enquanto instituição, definir aquilo que a própria rede ainda não conseguiu definir: enquanto rede, qual é a nossa corrente teórica?

Analisando as disputas acerca das possibilidades de formação na educação de Ensino Médio, Paolo Nosella (2016) identifica três correntes teóricas: mercadológica, reformista e revolucionária.

Segundo ele, a tendência mercadológica, defende a construção de um ensino médio de formação profissionalizante para as camadas populares. Observando o processo do ponto de vista estritamente capitalista, a formação proporcionada para esses estudantes deve ser aquela que atenda às demandas do mercado de trabalho.

A tendência reformista é uma proposta de “travessia”. Sua necessidade é imposta pela realidade de milhões de jovens que têm direito ao ensino médio pleno e, ao mesmo

tempo, necessitam inserir-se rapidamente no sistema produtivo. Defensores dessa ideia, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) propõem por meio da formação integrada, enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho intelectual/manual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes.

A terceira, revolucionária, é composta de pensadores que defendem que o combate à proposta liberal deve ser conduzido por meio de uma proposta político-pedagógica radical que proponha hoje, uma nova reforma intelectual e moral nos limites da ordem e contra a ordem.

A impressão que temos é que o IFRO caminha em uma linha tênue entre a tendência mercadológica e a tendência reformista. Isso se dá porque a maioria dos servidores(as) não conhecem os pressupostos da Educação Profissional e Tecnológica e não fazem ideia de que são esses pressupostos que regem a documentação e os objetivos da instituição. Resta fazermos uma expansão nas mentes, com os servidores e servidoras procurando entender as premissas da Educação Profissional e Tecnológica.

Referências

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. & RAMOS, M. (Orgs.) **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA. **Resolução nº 13/2025**. Aprova a alteração na Estrutura Administrativa e no Regimento Geral do IFRO para criar o Escritório de Gerenciamento de Projetos Especiais. Disponível em: https://portal.ifro.edu.br/documentos. Acesso em 30 de março de 2026.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. São Paulo: Cortez, 2016.

AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O CASO DO CTISM/UFSM

PALAVRAS-CHAVE:SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO; DUALIDADE ESTRUTURAL; ENSINO PROFISSIONAL, ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Alejandro Lezcano Schwarzkopf [1]

Tema, problema e objeto de pesquisa

Nas últimas duas décadas, o Brasil vivenciou uma importante expansão do acesso à educação pública, marcada pela ampliação do ensino superior e pelo fortalecimento da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Nesse processo, a criação e consolidação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a implementação de políticas de ações afirmativas ampliaram o ingresso de estudantes provenientes das camadas populares em instituições historicamente seletivas.

Entre as iniciativas voltadas à democratização do acesso à educação destaca-se o ensino médio integrado à educação profissional, concebido como estratégia para superar o dualismo estrutural que historicamente separou a formação técnica — tradicionalmente destinada às classes populares — da formação acadêmica, voltada às classes médias e superiores (Sander; Pacheco; Frigotto, 2012; Cordão; Moraes, 2017).

Contudo, diversos estudos indicam que, mesmo com a expansão educacional e a adoção de políticas de cotas, persistem importantes desigualdades no acesso e na permanência em instituições de ensino consideradas de excelência. Em muitos casos, famílias com maior volume de capital cultural desenvolvem estratégias para acessar essas instituições, o que pode gerar processos de seletividade e elitização mesmo em contextos de políticas de democratização do ensino.

Nesse contexto, o presente estudo tem como objeto de análise as trajetórias escolares de estudantes do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM), instituição vinculada à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), buscando compreender como as políticas de ações afirmativas se articulam com diferentes origens sociais e trajetórias familiares.

Objetivo

O objetivo central deste artigo é analisar as trajetórias escolares de estudantes de diferentes origens sociais no CTISM/UFSM, considerando os efeitos das políticas de

1 Doutor em sociologia UFRGS, docente do Colégio Politécnico, UFSM

ações afirmativas no acesso e na permanência no ensino médio integrado à educação profissional.

Referencial teórico e procedimentos metodológicos

O estudo fundamenta-se principalmente na sociologia de Pierre Bourdieu e Bernard Lahire, autores que analisam as relações entre origem social, processos de socialização e trajetórias escolares.

Na perspectiva de Bourdieu (1997; 2007), as desigualdades educacionais estão profundamente relacionadas à distribuição desigual de diferentes formas de capital — especialmente o capital cultural — entre os grupos sociais. A escola tende a valorizar disposições culturais mais próximas das classes médias e superiores, o que contribui para a reprodução das desigualdades sociais.

Bernard Lahire (1997; 2002; 2004), dialogando criticamente com Bourdieu, propõe uma abordagem mais atenta às trajetórias individuais. Para o autor, os indivíduos são portadores de disposições múltiplas e, por vezes, contraditórias, resultantes de experiências diversas de socialização. Nesse sentido, a análise das biografias individuais permite compreender como diferentes experiências familiares, escolares e culturais se combinam na formação das trajetórias educacionais.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa baseada na realização de entrevistas em profundidade com estudantes egressos do ensino médio integrado do CTISM. As entrevistas foram realizadas entre 2023 e 2024 e buscaram reconstruir aspectos da socialização primária dos estudantes, incluindo configurações familiares, escolaridade dos pais, hábitos culturais e percepções sobre a experiência escolar.

Até o momento, foram entrevistados 13 estudantes, sendo 10 egressos do ensino médio integrado e 3 de cursos subsequentes. Os participantes possuem entre 18 e 24 anos e já concluíram seus cursos na instituição.

O CTISM oferece atualmente quatro cursos técnicos integrados ao ensino médio: Eletrotécnica, Informática para Internet, Internet das Coisas e Mecânica. A instituição está localizada em Santa Maria, cidade do interior do Rio Grande do Sul que se caracteriza por uma forte presença estudantil, concentrando cerca de 30 mil estudantes da UFSM, além de diversas instituições privadas de ensino superior.

Principais dados e discussão

As primeiras análises apontam para a existência de um processo de seletividade significativo nos cursos técnicos integrados. Em cidades médias como Santa Maria, a presença de uma universidade federal intensifica a disputa por vagas em instituições de ensino médio consideradas de alta qualidade.

No curso técnico em Informática, por exemplo, foram registrados 171 candidatos para apenas 12 vagas na modalidade de ampla concorrência. Esse cenário evidencia o elevado grau de competição pelo acesso a essas formações.

Observa-se também que uma parcela significativa das vagas da ampla concorrência é ocupada por estudantes provenientes de famílias com renda média ou alta e elevado capital escolar. Esse padrão sugere a presença de dinâmicas de elitização mesmo em instituições públicas.

Curiosamente, processos semelhantes também podem ocorrer no interior de determinadas categorias de cotas, especialmente na modalidade destinada a estudantes provenientes de escolas públicas independentemente da renda familiar. Uma das hipóteses para explicar esse fenômeno está relacionada às estratégias familiares de acesso à educação de qualidade.

Famílias com maior capital cultural frequentemente buscam matricular seus filhos em escolas públicas de ensino fundamental com melhores indicadores educacionais, frequentemente medidos pelo IDEB. Esse movimento contribui para a elevação dos resultados dessas instituições, tornando-as progressivamente mais seletivas e atrativas.

A análise das entrevistas também revelou regularidades sociológicas importantes nas trajetórias dos estudantes. Muitos cotistas entrevistados são oriundos de pequenas cidades da região da Quarta Colônia, área de colonização italiana e alemã situada nas proximidades de Santa Maria.

Entre esses estudantes observam-se trajetórias marcadas por processos de mobilidade social ascendente. Em geral, são filhos de pequenos proprietários rurais ou de famílias que conseguiram melhorar suas condições econômicas ao longo do tempo. Embora apresentem baixo capital cultural, essas famílias frequentemente possuem relativa estabilidade econômica quando comparadas a famílias urbanas situadas na mesma faixa de renda.

Nos relatos dos entrevistados, a valorização do esforço e do sacrifício dos pais aparece como elemento central das narrativas familiares. Esse reconhecimento funciona como fonte de motivação para o investimento na escolarização e para a busca de trajetórias profissionais consideradas socialmente valorizadas.

Um caso emblemático é o de uma estudante que ingressou no CTISM pela cota destinada a estudantes de escola pública e baixa renda e atualmente cursa Medicina. Filha de pequenos proprietários rurais, ela descreve seus pais como exemplos de dedicação e superação, destacando o papel da família como fonte de apoio emocional e incentivo aos estudos.

Esse tipo de trajetória pode ser interpretado à luz do que Lahire (1997) denomina de **ordem moral doméstica**, caracterizada por ambientes familiares nos quais a disciplina, o respeito às normas escolares e a valorização do estudo ocupam papel central.

Em muitos casos, os entrevistados relatam rotinas familiares relativamente organizadas, com horários definidos para estudo e acompanhamento das atividades escolares por parte dos pais. Essas práticas contribuem para a formação de disposições favoráveis à escolarização.

Ao mesmo tempo, os dados indicam que estudantes provenientes de famílias com menor capital cultural enfrentam maiores obstáculos ao longo de suas trajetórias educacionais. Dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) indicam que estudantes de baixa renda apresentam, em média, menores níveis de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, além de maiores taxas de repetência e evasão.

No caso das instituições da Rede Federal, observa-se que estudantes cotistas de baixa renda e pertencentes a grupos raciais historicamente discriminados frequentemente ingressam com níveis mais baixos de capital escolar, o que pode gerar dificuldades adicionais em ambientes educacionais altamente competitivos.

Síntese das considerações finais

Os resultados deste estudo indicam que a expansão da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil representou um avanço importante no processo de democratização do acesso à educação pública de qualidade.

As políticas de ações afirmativas contribuíram para ampliar a presença de estudantes provenientes das camadas populares em instituições historicamente seletivas. Contudo, os dados analisados sugerem que a democratização do acesso não elimina automaticamente as desigualdades sociais presentes no sistema educacional.

Mesmo no interior das categorias de cotas, observa-se grande diversidade de trajetórias familiares e condições de socialização. Fatores como ocupação dos pais, estabilidade econômica e capital cultural familiar continuam exercendo influência significativa sobre as trajetórias escolares.

Além disso, a elevada seletividade de algumas instituições pode favorecer estratégias familiares de acesso à educação de qualidade por parte de grupos socialmente mais favorecidos.

Dessa forma, a ampliação do acesso à educação precisa ser acompanhada por políticas institucionais voltadas à permanência e ao sucesso escolar dos estudantes. Medidas de apoio pedagógico, assistência estudantil e acompanhamento acadêmico são fundamentais para reduzir as desigualdades internas e garantir que a expansão educacional se traduza efetivamente em maior equidade social.

Referências bibliográficas

BASTOS, A. A.; SCHWARZKOPF, A. J. L. Implementação da política afirmativa para a população negra em três universidades públicas do Sul do Brasil: uma longa caminhada. *Práxis Educativa*, v. 17, 2022.

BOURDIEU, P. *O senso prático*. Petrópolis: Vozes, 2009.

BOURDIEU, P. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: UFSC, 2014.

CORDÃO, F.; MORAES, F. *Educação profissional no Brasil: síntese histórica e perspectivas*. São Paulo: Senac, 2017.

ELIAS, N. *La société des individus*. Paris: Fayard, 1987.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares*. São Paulo: Ática, 1997.

LAHIRE, B. *Retratos sociológicos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PORTELLA, R.; PATTO, M. Desigualdades na educação profissional no Brasil. Itaú Educação e Trabalho, 2024.

A ATUAÇÃO DO INSTITUTO REÚNA NO SENTIDO DE FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA BRASILEIRA

LA LABOR DEL INSTITUTO REÚNA EN LA EDUCACIÓN DE LA CLASE TRABAJADORA BRASILEÑA

Palavras-chave: Educação; Trabalho; Habilidades; Competências; Empresariado.

Palabras-clave: Educación; Trabajo; Habilidades; Competencias; Emprendimiento.

Categoria (item 3.3) – Políticas Atuais da Educação Profissional Técnica e Tecnológica

Bruna Peroba Loureiro[1]

1. Tema, problema e/ou objeto

Na realidade atual surge o empreendedorismo de si como uma estratégia frente às modificações do mundo do trabalho, e, produção de um discurso correspondente ao sucesso individual tem obtido grande centralidade na vida cotidiana. Mediante o esforço pessoal, a obtenção de dinheiro extra no tempo livre e a ação de trabalhar sem proteção social, estas são algumas das formas encontradas pela classe trabalhadora, a fim de dar continuidade à sua sobrevivência. Face a isto, é necessário compreender como isso tem sido encaminhado para a educação da juventude brasileira e como o empresariado tem otimizado esse processo no cenário educacional.

A partir do novo contexto de reestruturação produtiva na década de 1990 no Brasil, a presença das tecnologias tem produzido um mercado instável, com mudanças e oscilações repentinas, promovendo como uma das consequências o movimento do trabalho remoto, do teletrabalho, do trabalho autônomo e como tem surgido recentemente, o empreendedorismo de si, como uma alternativa dada a crise do capital.

O que se tem visto é a demonização e desvalorização dos direitos trabalhistas e da carteira de trabalho por parte da própria classe trabalhadora, que acredita na ideia de que o empreendedorismo e o trabalho informal são geradores de riqueza. O que é um disfarce evidente para acelerar a informalidade, omitindo o Estado da sua responsabilidade social. Como desdobramento no campo educacional, testemunhamos modificações curriculares na elaboração da BNCC, pois a partir desta modificação curricular foi promovida a diminuição de disciplinas que tratavam de aspectos voltados para a formação propedêutica e que dialogavam sobre aspectos culturais e filosóficos, das leis que regem a natureza, do conhecimento das relações sociais e econômicas etc.

1 Doutoranda e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Licenciada em Pedagogia pela UERJ e Graduanda em Ciências Sociais pela UERJ – loureiro_bruna@yahoo.com.br

Assim, isso auxilia na compreensão de que a elaboração de itinerários formativos, podem enunciar para o estudante uma pretensa liberdade em escolher seu caminho.

2. Objetivo

O trabalho tem por objetivo analisar como o Instituto Reúna participou da redefinição da formação de trabalhadores jovens e adultos no processo de discussão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse documento visa promover a conformação dos trabalhadores por meio de habilidades e competências afeitas a crescente precarização das relações de trabalho, o que inclui a tentativa de substituir o trabalho vivo pelo trabalho morto. Dessa forma, têm se produzido profundas implicações nos processos de ensino e aprendizagem, bem como na subjetividade da classe trabalhadora.

3. Indicações do referencial teórico e dos procedimentos metodológicos

Do ponto de vista metodológico o trabalho toma como base o materialismo histórico-dialético, a fim de identificar como este grupo operou e quais mecanismos foram utilizados, no que corresponde à disputa pela direção ético-política da formação escolar dos filhos da classe trabalhadora. Nesse sentido, o materialismo histórico é um elemento capaz de auxiliar na construção e na compreensão da referida realidade, devido às circunstâncias que são produzidas pelos homens no exercício das suas atividades, na organização de seus pensamentos, que culminam na tomada de decisões nas quais são estas que organizam o curso da sociedade, como produções e produtos reais, da ordem do pensamento e do conhecimento que moldam as ideias e as circunstâncias sob as quais os indivíduos estão inseridos. Logo, a atuação do Estado inserido na concepção do materialismo histórico e dialético, mediante ao movimento que os fatos históricos acabam por produzir, a correlação de forças existentes no bloco histórico e a sua função em construir uma ideologia que se materializa na dimensão prática e no senso comum das pessoas, promove os modos de existir e as ações comunicativas dos sujeitos nas relações sociais. Por isso, “O papel do Estado é garantir que interesses particulares da classe dominante sejam impostos como interesses gerais da sociedade, se apropriando de “modo monopolista de todas as decisões atinentes ao que é comum (ou universal)” (Coutinho, 2006, p.25 apud Silva, Motta, 2017, p.30).

4. Principais dados e discussão.

A BNCC alavancou as discussões nacionais sobre o currículo da educação básica. Nesse contexto, surge em 2019 o Instituto Reúna, que auxiliou as secretarias estaduais de educação na verificação dos currículos do Ensino Médio. O Instituto ainda apontou a urgência de implementação de um novo currículo, justificando tal necessidade com base nos 72% das escolas de educação básica terem feito reorganizações curriculares, com priorização de habilidades e conteúdos em 2021 (Instituto Reúna, 2021).

O Instituto Reúna tem por aproximação o emprego da seguinte mensagem de efeito: “Educação de qualidade para todos”, envolvendo questões sociais e econômicas. O Instituto associado à Fundação Lemann pertencem a um: “ecossistema de impacto que atua de forma articulada e estratégica para impulsionar nossa gente e gerar transformações reais e positivas para todos” (Instituto Reúna, 2024). Outra parceria estabelecida entre o Instituto Reúna e o Itaú Educação e Trabalho teve por objetivo estudar os impactos dos itinerários formativos, tendo sido realizada no ano de 2021 e denominada por “Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio: estado da arte e insumos para as políticas de avaliação da etapa”[2].

A proposta é conhecer e compreender as escolhas de arquitetura e composição de Itinerários Formativos dos referenciais curriculares de onze Unidades Federativas. Os Itinerários são o principal pilar de inovação do novo modelo de Ensino Médio, e a compreensão de diferentes propostas regionais mostra-se fundamental para dar insumos aos envolvidos no processo de implementação desta política no âmbito local e federal (Instituto Reúna, 2021).

A partir dessa pesquisa foi produzido outro documento, que teve o apoio do Movimento pela Base e Porvir[3]. O arquivo contendo 50 páginas e disponibilizado de maneira eletrônica, convida o leitor a conhecer mais das modificações realizadas pela BNCC e pela Lei nº 13.415/2017, a partir do seu contexto. Objetos, como o projeto de vida e a atuação dos jovens são o cerne para dar a base ao respectivo estudo desenvolvido pelo Instituto Reúna. Além disso, é destacado no documento que a responsabilidade e a condução de sua vida será exclusivamente um dever desse estudante, para modificar o mundo. Desse modo, a educação, segundo o Instituto Reúna, teria um papel fundamental a fim de possibilitar que esse jovem tenha acesso a um conhecimento que possa ajudá-lo a construir um projeto de vida. A ideia é possibilitar que o currículo, agora flexível, tivesse a característica do jovem e sua intenção para a escolha do caminho, que seria de responsabilidade do educando. Tudo isso teve por objetivo relacionar o processo formativo com as novas demandas do mundo do trabalho, possibilitando que o Novo Ensino Médio fosse interessante e tivesse conexão com o projeto de vida, como preconiza o Instituto Reúna. Desse modo, estimular a construção de projetos de vida e de itinerários formativos, seria uma proposta que atenderia às demandas contemporâneas da educação.

Acerca do alcance sobre o Novo Ensino Médio, o Movimento pela Base apresenta os seguintes dados: são 7,8 milhões de estudantes e 500 mil professores atingidos pela reforma e um investimento de 2,7 bilhões para a efetivação do Ensino Médio pelo MEC.

2 O documento encontra-se disponível em: https://www.institutoreuna.org.br/uploads/files/file/Reuna_Itinerarios_Formativos_Novo_EM.pdf. em: Para ter acesso é necessário vincular uma conta de e-mail, produzindo um aporte e posse de dados daquele que irá fazer a consulta. Acesso em: 10 de julho de 2024.

3 Este documento pode ser encontrado no seguinte endereço: https://www.institutoreuna.org.br/uploads/files/file/guia_md_em.pdf. Acesso em: 10 de julho de 2024.

É importante retomar uma notícia publicada no ano de 2020, que exibiu um pagamento autorizado pelo Banco Mundial de uma parcela de empréstimo para o governo federal, a fim de implementar a Reforma no país. O valor 10 (dez) milhões de dólares, teve a função da efetivação da meta voltada à pré-avaliação do programa às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. A negociação de US$ 221 milhões foi assinada em 24 de maio de 2018 e estaria em vigência até o ano de 2023 e o destino do dinheiro estava voltado para programas do Ensino Médio e do MEC, que envolviam resultados e metas a serem atingidas.

5. Síntese das considerações finais

Observamos o surgimento de um "novo proletariado da era digital", em que o trabalho ganha uma outra dimensão, por meio do qual a burguesia se apropria das tecnologias e produz, como consequência, "a escravidão digital em pleno século XXI" (Antunes, 2020, p. 32). Nesse processo, o capital amplia a exploração dos trabalhadores mediante, aumentos: da informalidade, do número de contratos temporários, do trabalho intermitente, do exército de reserva, da terceirização, da perda de direitos trabalhistas etc. A constituição de trabalhadores propensos a se tornarem "empreendedores" é possibilitada pelo uso dos aplicativos de entrega e de prestação de serviços, situação que é legitimada pelo discurso do governo associado aos grandes capitalistas.

Mediante às novas demandas e do discurso voltado para o desenvolvimento da inovação, observa-se que para o "trabalhador de novo tipo" (Barbosa, 2017) seria necessário uma adequação às novas modalidades de trabalho, que atendem e fazem uso das tecnologias e promovem por consequência um processo de servidão, de disponibilidade instantânea sem reflexão crítica sobre o processo.

No que corresponde ao campo educacional vale destacar que o documento da versão final da BNCC apresentava a necessidade do desenvolvimento de etapas educativas, que fossem construídas com base em experiências práticas e concretas e estivessem vinculadas às inclinações dos (as) educandos (as), mesclando com as exigências trazidas pela vida cotidiana promovendo a formação de uma autonomia desse sujeito, a fim de efetivar o uso desse conhecimento na vida cotidiana. Tudo isso se traduz nas habilidades e competências, tendo como pilar essencial a formação de uma subjetividade sob o princípio do conformismo e do empreendedorismo de si mesmo, por meio da qual se rejeita a ideia de construção coletiva e de transformação da sociedade perpetuando e tendo como base o individualismo cada vez mais voltado para a centralização do indivíduo e como consequência é aceita a lógica da competição acirrada e da precarização de si com exímia aceitação.

O discurso de ser patrão de si mesmo, de ter flexibilidade no horário, de ser responsável pelo seu sucesso ou fracasso e da meritocracia vem de maneira a seduzir os mais suscetíveis. As contrarreformas que constituíram essa etapa da escolarização

estiveram de mãos dadas com organismos internacionais, com o capital e o receituário neoliberal que tinha de ser atendido, com práticas políticas e inclusive ideológicas, que não se preocuparam com as condições de educação e, atualmente, de maneira mais simbiótica com o setor empresarial e "filantrópico", que em algum momento precisou adotar o trabalho social como alternativa de continuidade na sua atuação e, como efeito, empregaram essa estratégia para obtenção de lucro e para produzir "o novo ethos da gestão escolar empresarial" (Silva, Motta, 2017, p. 40).

Desse modo, a escola entra como um mecanismo de construção de subjetividades, quando efetiva a inclusão dos itinerários formativos que enunciam ao estudante que o currículo seria uma possibilidade mais atraente para a realização dos estudos. O que não foi contado, talvez de maneira nítida, é que isso intensificou o que a literatura já denominou por dualidade educacional. Escolas de ponta com todas as disciplinas disponíveis, diferentes eletivas, boa infraestrutura são as que direcionam os seus estudantes para a apreensão do conhecimento construído pela humanidade, constituindo a formação dos dirigentes. Em contrapartida, as escolas públicas são condenadas a terem infraestrutura com pouca qualidade, dificuldades de acesso e permanência de discentes, conflitos territoriais, professores mal remunerados e por consequência um currículo empobrecido e fragilizado, para formar os dirigidos.

Referências

ALMEIDA, Cairo Lima Oliveira. Contrarreforma do Ensino Médio: ações do empresariado brasileiro para uma educação da classe trabalhadora. Dissertação, 2018. Biblioteca Central do Gragoatá, Universidade Federal Fluminense.

ANTUNES, Ricardo. O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital / Ricardo Antunes. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2020. (Mundo do trabalho)

BARBOSA, Carlos Soares. A política neoliberal e a contrarreforma na educação dos trabalhadores no governo Fernando Henrique Cardoso. Revista Educação em Debate, Fortaleza, v. 39, n. 74, p. 35-50, jul./dez. 2017.

FILGUEIRAS, Vitor Araújo.; ANTUNES, Ricardo. Plataformas digitais, Uberização do trabalho e regulação no Capitalismo contemporâneo. REVISTA CONTRACAMPO, v. 39, p. 27, 2020.

INSTITUTO REÚNA. Ensino Médio, PNLD 2021 – Objeto 2, Roteiro de Apoio à Análise de Materiais Didáticos. Disponível em: https://www.institutoreuna.org.br/uploads/files/file/guia_md_em.pdf. Acesso em: 30 de maio de 2024. Acesso em: 20 de julho de 2024. INSTITUTO REÚNA. Relatório Final - Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio: estado da arte e insumos para as políticas nacionais de avaliação da etapa, 2021. Disponível em: https://www.institutoreuna.org.br/uploads/files/file/Reuna_Itinerarios_Formativos_Novo_EM. pdf. Acesso em: 20 de julho de 2024.

KUENZER, Acacia Zeneida. Da dualidade assumida `dualidade negada; o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente.Educação & Sociedade (Impresso), v. 28, p. 1153-1178, 2007.

SILVA, Amanda Moreira; MOTTA, Vânia Cardoso. A Presença do Empresariado na Educação Pública Brasileira e a Precarização de Novo Tipo do Trabalho Docente. Educação em Revista, v. 18, p. 27-42, 2017.

EDUCAÇÃO OU ADAPTAÇÃO AO CAPITAL? A DISPUTA PELO DESENVOLVIMENTO SOCIOAMBIENTAL SUSTENTÁVEL

¿EDUCACIÓN O ADAPTACIÓN AL CAPITAL? LA DISPUTA POR EL DESARROLLO SOCIOAMBIENTAL SOSTENIBLE

Palavras-chave: Trabalho-Educação; Sustentabilidade Socioambiental; Formação emancipatória.

Palabras-clave: Trabajo-Educación; Sostenibilidad Socioambiental; Formación emancipadora.

Categoria: Trabalho Científico – Simpósio Temático: Políticas Atuais da Educação Profissional Técnica e Tecnológica

Rose Márcia da Silva [1]

Introdução

A relação entre trabalho, ciência e natureza constitui fundamento ontológico da existência humana e é tema central para compreender as contradições do desenvolvimento contemporâneo. Ao transformar a natureza pelo trabalho, o ser humano transforma a si mesmo, não como um agente externo, mas como parte da própria natureza, numa relação metabólica essencial entre humanidade e meio natural (Marx, 2013; Engels, 2013).

Todavia, sob a lógica do capitalismo, esse metabolismo sociedade-natureza, é marcado por profundas contradições, com a ampliação da capacidade produtiva, por meio da tecnologia e intensificação dos processos de exploração ambiental, desigualdade social e crises ecológicas.

Nesse sentido, a educação constitui mediação estratégica na disputa entre projetos societários antagônicos de reprodução do modelo capitalista, centrado na exploração do trabalho e da natureza ou de uma formação humana integral, orientada pela sustentabilidade socioambiental e pela emancipação.

O objetivo deste trabalho é analisar as perspectivas da política educacional frente às exigências de sustentabilidade, com foco na articulação entre trabalho e educação. Metodologicamente, trata-se de pesquisa qualitativa, de abordagem crítico-dialética, fundamentada em revisão bibliográfica crítica, análise de dados institucionais, além da análise de experiências contra-hegemônicas desenvolvidas no âmbito do Instituto Federal de Educação de Mato Grosso (IFMT).

1 Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana pela UERJ, Pós Doutorado em Ciência Política pela UBI/PT. Técnica em Assuntos Educacionais/ Coordenadora de Pesquisa – IFMT Campus Sinop. rose.silva@ifmt.edu.br

Terra, natureza e trabalho: elementos de reflexão e contradição

A compreensão da relação entre terra, natureza e trabalho, fundamento ontológico da existência humana, exige situá-la no interior das determinações históricas do capitalismo.

O contexto brasileiro revela profundas contradições estruturais. A formação histórica do país, marcada pela colonização, escravização e concentração fundiária (Oliveira, 2018; Stédile, 2011), consolidou um modelo agrário excludente, intensificado pela expansão do agronegócio. Segundo Harvey (2011), a lógica contemporânea de acumulação se mantém, por meio da espoliação de territórios, recursos naturais e populações, reforçando a centralidade do capital financeiro e das corporações transnacionais.

No campo, essa dinâmica se expressa na expansão do agronegócio, caracterizado pela monocultura, mecanização intensiva e uso massivo de insumos químicos. Dados do IBGE[2] evidenciam que a maior parte das terras está concentrada nas mãos de grandes propriedades, enquanto a agricultura familiar, embora responsável por grande parte da produção de alimentos, ocupa parcela reduzida do território. Além disso, o uso intensivo de agrotóxicos e a expansão das monoculturas têm provocado impactos significativos sobre o meio ambiente e a saúde humana[3]. Tais elementos evidenciam a contradição central do desenvolvimento capitalista: a produção de riqueza baseada na destruição das condições naturais de existência.

Os conflitos agrários no Brasil permanecem intensos, com cerca de 90 mil famílias em acampamentos aguardando acesso à terra e redução no ritmo de novos assentamentos, o que agrava as tensões no campo. Registros do Relatório de Conflitos no Campo[4] indicam mais de 2.200 ocorrências de violência, incluindo grilagem, despejos e trabalho análogo à escravidão, afetando cerca de 900 mil pessoas. No caso dos povos indígenas, foram relatados, em 2021 e 2022, mais de 300 episódios de invasão, garimpo ilegal e desmatamento em diversas Terras Indígenas, muitas delas em processo de demarcação não concluída, ao passo que comunidades quilombolas continuam sofrendo pressões econômicas sobre seus territórios, enfrentando lentidão nos processos de titulação[5].

2 Censo Agropecuário 2017. IBGE, 2017. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/agricultura-e-pecuaria/21814-2017-censo-agropecuario.html?=&t=downloads. Acesso em: 11 jan. 2026.

3 ABRASCO, 2019. Disponível em: https://abrasco.org.br/afinal-o-brasil-e-o-maior-consumidor-de-agrotoxico-do-mundo/. Acesso em: 10 dez. 2025.

4 Conflitos no campo Brasil 2023. CPT Nacional, 2024. Disponível em: https://www.cptnacional.org.br/downlods?task=download.send&id=14308:conflitos-no-campo-brasil-2023&catid=4. Acesso em: 10 dez. 2025

5 Relatório Violência contra os Povos Indígenas no Brasil. Dados de 2022. CIMI, 2022. Disponível em: https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2023/07/relatorio-violencia-povos-indigenas-2022-cimi.pdf. Acesso em: 10 dez. 2025

Nesse cenário, a agroecologia emerge como prática contra-hegemônica, articulando produção, preservação ambiental e justiça social (Caldart, 2019). Mais do que uma técnica, trata-se de um projeto político-pedagógico que resgata a relação sustentável entre ser humano e natureza. De modo que, terra e natureza deixam de ser vistas como mercadorias e passam a ser compreendidas como elementos constitutivos da vida, exigindo uma abordagem educativa que integre dimensões econômicas, sociais, culturais e ambientais.

Educação como campo de disputa: limites estruturais e experiências contra-hegemônicas

A educação constitui espaço estratégico de disputa entre diferentes projetos de sociedade. De um lado, observa-se a crescente influência de organismos internacionais e de agentes privados na formulação de políticas educacionais, promovendo a padronização curricular e a centralidade das competências voltadas ao mercado (Antunes, 2005; Antunes; Peroni, 2023). Esse movimento intensifica o empresariamento da educação e reforça a dualidade estrutural do sistema educacional.

Por outro lado, a legislação brasileira estabelece a educação ambiental como eixo essencial da formação, assegurada pela Constituição Federal de 1988, reforçada pela Política Nacional de Educação Ambiental e pelo Plano Nacional de Educação 2014–2024, que estabelecem diretrizes de articulação entre educação, justiça social e preservação ambiental. A Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2024[6], na proposição de diretrizes para o novo PNE (2025–2035), defende uma educação ambiental crítica, transversal e integrada, que valorize a diversidade sociocultural, enfrente o racismo ambiental e promova práticas sustentáveis, incluindo o fortalecimento da agricultura familiar e agroecológica, como caminho para um desenvolvimento justo e sustentável.

Apesar dos avanços normativos, persistem limites estruturais que dificultam a efetivação de uma educação emancipatória. As organizações internacionais, como Banco Mundial, FMI, OMC e UNESCO têm exercido crescente influência, controle e regulação sobre as políticas educacionais ao pautarem reformas voltadas para a competitividade econômica e a padronização de currículos (Antunes, 2005). A regulação advinda dessas instâncias reforça a lógica de mercado e o gerencialismo, em detrimento de concepções formativas mais amplas, ancoradas em valores de justiça social e sustentabilidade socioambiental, intensificando o empresariamento da educação e a adoção de parcerias público-privadas (Antunes; Peroni, 2023).

6 CONAE 2024. Plano Nacional de Educação (2024-2034): política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. Documento Final. FNE, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/participamaisbrasil/documento-final-da-conae-2024. Acesso em: 10 dez. 2025

A lógica produtivista, especialmente em regiões marcadas pelo agronegócio, impõe desafios à construção de práticas pedagógicas críticas e sustentáveis. Exemplo disso é o movimento "Todos pela Educação", composto por diversas fundações e institutos privados, entre eles a Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG), que intensifica a lógica da mercantilização da natureza.

Nesse contexto, experiências contra-hegemônicas assumem papel fundamental. Um modelo essencial para a compreensão e difusão de um projeto alternativo às mazelas geradas pelo modelo capitalista de produção é a Educação do Campo. Nas escolas vinculadas do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST), a "reforma agrária popular" abrange não apenas a distribuição de terras, mas também a construção de um projeto político-educacional que assegure a produção de alimentos saudáveis, respeite as diversidades culturais e preserve os recursos naturais.

A criação do Institutos Federais, assim como o processo de expansão, interiorização e implantação do Ensino Médio Integrado, é uma das mais importantes políticas públicas do país, que leva às regiões interioranas o desenvolvimento social, econômico e cultural e possibilita o acesso de milhares de jovens quilombolas, ribeirinhos, do campo e periféricos a conhecimentos técnicos e científicos de qualidade, a empregos qualificados e o ingresso no Ensino Superior (Frigotto, 2018).

Tendo como princípio a formação integral do ser humano, fundamentada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, os IFs buscam manter um ciclo contínuo de ação-reflexão-ação, partindo da realidade social, analisando-a em sua complexidade e propondo soluções para problemas institucionais, regionais e nacionais.

No IFMT, iniciativas como o Centro Vocacional Tecnológico (CVT) de Agroecologia e Produção Orgânica do Cerrado evidenciam a possibilidade de integração entre conhecimento científico e saberes tradicionais, aliando teoria e prática em sistemas de cultivo sustentáveis[7]. As atividades do centro incentivam o protagonismo estudantil e o diálogo com produtores de pequenas propriedades, com outras entidades e instituições de pesquisa, organizações, universidades, escolas do campo, comunidades e movimentos sociais, visando a troca de experiências e o aprimoramento das tecnologias sustentáveis. As ações incluem o desenvolvimento de práticas de recuperação de áreas degradadas, a produção de hortas agroecológicas, a realização de fóruns de combate aos impactos dos agrotóxicos, bem como o incentivo ações de incentivo e assistência a produtores de pequenas propriedades na adoção de práticas agroecológicas. A iniciativa corrobora com a defesa de Caldart (2019) de que práticas agroecológicas vão além de uma dimensão técnica, pois resgatam valores de solidariedade, preservação ambiental e emancipação social.

7 Disponível em: http://ifmt.edu.br/conteudo/noticia/ifmt-firma-parceria--com-mpt-para-projeto-de-fazenda-agroecologica/ Acesso em: 20 jan. 2026.

O IFMT também desenvolve programas e editais de projetos e atividades de extensão com a finalidade de atender a temática prioritária de sustentabilidade socioambiental. Destacam-se dois programas: Programa Dom Pedro Casaldáliga, destinado a comunidades tradicionais, assentamentos da reforma agrária, ribeirinhos, indígenas, quilombolas e catadores; e Programa Tereza de Benguela, destinado a mulheres em vulnerabilidade social (chefes de família; em situação de violência doméstica; indígenas; quilombolas; de povos originários; da agricultura familiar; imigrantes e privadas de liberdade). O objetivo principal desses programas está no atendimento ao compromisso de Desenvolvimento Sustentável (ODS) - Agenda 2030 de: acabar com a pobreza; assegurar a educação inclusiva ao longo da vida; igualdade de gênero; crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável e emprego pleno e produtivo.

Nos editais gerais de projetos de extensão, também são eleitos como temas prioritários a sustentabilidade ambiental. Contudo, dados institucionais indicam que a presença da temática socioambiental ainda é limitada nas práticas educativas, revelando a permanência de contradições entre o discurso institucional e a realidade pedagógica. Em 2024 apenas 8,5% dos projetos estavam relacionados a essa temática.

Essa é uma realidade contraditória dos IFs que estão localizados em regiões com predominância do agronegócio: conciliar o desenvolvimento econômico e científico, os arranjos socioprodutivos locais e regionais, o desenvolvimento socioambiental, a preservação da natureza e o respeito a uma diversidade de povos, com suas culturas.

Considerações finais

A análise evidencia que a educação desempenha papel central estratégico na promoção do desenvolvimento sustentável, mas esse potencial é tensionado pela hegemonia do capital e pelas contradições do modelo produtivo vigente. A centralidade do trabalho como princípio educativo emerge como elemento fundamental para a construção de uma educação emancipatória, capaz de articular ciência, cultura, tecnologia e natureza.

A atuação dos movimentos sociais, das escolas do campo e dos IFs configuram-se como experiências estratégicas nesse processo, ao promoverem a articulação entre trabalho, ciência e cultura. No entanto, sua consolidação depende do enfrentamento das contradições estruturais que permeiam a sociedade brasileira.

Nesse sentido, a formação emancipatória exige a construção de práticas concretas que articulem conhecimento, ação e transformação social. Só assim a educação pode afirmar-se como espaço de resistência e de produção de alternativas ao modelo hegemônico, contribuindo para a construção de um projeto de sociedade socialmente justo, economicamente viável e ambientalmente sustentável.

Referências bibliográficas

ANTUNES, Fátima. Reformas do Estado e da educação: o caso das escolas profissionais em Portugal. **Revista Brasileira de Educação**. Maio /Jun /Jul /Ago 2005, nº 29, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000200004. Acesso em: 13 dez. 2025.

ANTUNES, Fátima; PERONI, Vera. Democratização e Relações entre Público e Privado em Educação: provisão, sentido e conteúdo, no Brasil e Portugal (2015-2022). **Currículo sem Fronteiras**, v. 23, 2023. Disponível em: http://curriculosemfronteiras.org/vol23articles/1121.pdf. Acesso em: 13 dez. 2025.

CALDART, Roseli. Agroecologia nas Escolas de Educação Básica: fortalecendo a resistência ativa! In: **Encontro estadual de educadoras e educadores de assentamentos de reforma agrária do MST**, 8, 2019, Nova Santa Rita. Anais [...]. Nova Santa Rita: [s.n.], 2019. Disponível em: https://www.biodiversidadla.org/Documentos/Agroecologia-nas-Escolas-de-Educacao-Basica-fortalecendo-a-resistencia-ativa. Acesso em: 3 jan. 2026.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: RICARDO, Antunes (org.). **A dialética do trabalho:** escritos de Marx e Engels. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Indeterminações de identidade e reflexos nas políticas institucionais formativas dos IFs. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). I**nstitutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:** relação com o ensino médio integrado e projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ: LPP, 2018.

HARVEY, David. **O enigma do capital:** e as crises do capitalismo. Tradução de Joao Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo, 2011.

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

OLIVEIRA, Francisco. **Brasil:** uma biografia não autorizada. São Paulo: Boitempo, 2018.

STÉDILE, João Pedro. Introdução. In: STÉDILE, João Pedro. **Questão agrária no Brasil:** o debate tradicional – 1500-1960. 11. ed. São Paulo: Atual, 2011.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO SUL DO AMAZONAS: ENTRE FORMAÇÃO INTEGRAL E INSTRUMENTALIZAÇÃO

EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA EN EL SUR DEL AMAZONAS: ENTRE FORMACIÓN INTEGRAL E INSTRUMENTALIZACIÓN

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; formação integrada; território; egressos; emancipação

Palabras-clave: Educación Profesional y Tecnológica; formación integrada; territorio; egresados; emancipación

Trabalho Científico – Simpósio Temático Políticas Atuais de Educação Profissional, Técnica e Tecnológica

João Maciel de Araújo[1]

Lerkiane Miranda de Morais[2]

1. Tema, problema e objetivos

Este trabalho analisa a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ofertada pelo Instituto Federal do Amazonas (IFAM) no sul do Amazonas, com foco na relação entre formação, território e potencial emancipatório a partir das representações de egressos.

Considerando a complexidade e desafios do recente movimento de expansão e interiorização da política nacional de educação profissional e tecnológica brasileira, o problema central que orienta a pesquisa pode ser sintetizado em duas questões:

(1) Em que medida os cursos ofertados dialogam com as dinâmicas sociais e produtivas do território?

(2) As representações dos egressos indicam uma formação meramente instrumental ou apontam para um potencial emancipatório?

O objetivo geral da comunicação é analisar a experiência formativa na EPT sob uma perspectiva crítica, articulando perfil social, modalidade de oferta, inserção territorial e trajetórias pós-formação. Como objetivos específicos, busca-se:

a) caracterizar o perfil social dos egressos;

1 Doutor em Ciências Sociais (UNESP/FCLAr). Professor EBTT de Sociologia no IFAM/Campus Avançado Boca do Acre. joao.maciel@ifam.edu.br

2 Mestra em Educação (UNIR). Técnica em Assuntos Educacionais no IFAM/Campus Humaitá. lerkiane.morais@ifam.edu.br

b) comparar cursos integrados e subsequentes;

c) analisar a relação entre formação e inserção no trabalho;

d) identificar indícios de formação emancipatória.

2. Referencial teórico

A análise fundamenta-se na tradição crítica da educação brasileira. Mobilizam-se autores como Paulo Freire, Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos.

Freire (1987) compreende a educação como prática dialógica e emancipatória, enquanto Saviani (2011) enfatiza a apropriação do saber sistematizado como condição para a formação humana. Frigotto (2010) critica a redução da educação à lógica da empregabilidade, e Ciavatta (2012) e Ramos (2008) defendem a formação integrada como estratégia de superação da dualidade entre formação geral e técnica.

Nesse marco, a EPT é analisada a partir da articulação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia, como critério para aferir seu alcance formativo numa região marcada pelo avanço do modelo econômico pautado na hegemonia do agronegócio e suas consequências ambientais, sociais e culturais para as populações tradicionais (Araújo, 2024).

3. Procedimentos metodológicos

Esta comunicação apresenta resultados da pesquisa Dinâmica Socioeconômica e EPT na Amazônia, realizada no período de 2023 a 2025. Os dados aqui apresentados e discutidos derivam de questionário aplicado a 95 egressos de três campi do IFAM estabelecidos na região, a saber: Campus Lábrea, com início da implantação em 2011, Campus Humaitá, com implantação em 2013 e Campus Avançado Boca do Acre, cuja implantação iniciou-se em 2019. A análise adotou abordagem relacional e interpretativa, articulando:

- perfil social dos egressos;
- modalidade do curso (integrado e subsequente);
- inserção territorial;
- avaliação da formação;
- efeitos sobre trabalho, estudos e autonomia.

Os dados foram interpretados à luz do referencial crítico, evitando leitura meramente descritiva e privilegiando a compreensão das mediações sociais e educacionais.

4. Resultados e discussão

Os resultados evidenciam forte correlação entre cursos e territorialidade. Nos campi de Humaitá e Lábrea, a centralidade de cursos Técnicos de Nível Médio na forma integrada, como Agropecuária, ou, na forma subsequente, como Técnico de Nível Médio em Florestas e Curso Técnico de Nível Médio em Recursos Pesqueiros dialoga com economias locais baseadas em recursos naturais. Em Boca do Acre, cursos de Informática e Administração, ambos na modalidade subsequente, refletem dinâmicas ligadas a serviços e mediação tecnológica.

O perfil dos egressos revela predominância de jovens oriundos de contextos populares, com alta incidência de desemprego no ingresso e vínculos familiares com atividades rurais e informais. Esse dado reforça o papel da EPT como instrumento de inclusão educacional e social.

Quanto às motivações, destaca-se a predominância da identificação com a área, especialmente nos cursos integrados, indicando que a formação não é percebida apenas como estratégia de empregabilidade, mas também como construção de identidade e projeto de vida.

A avaliação da formação é majoritariamente positiva, embora com limites, especialmente na insuficiência de atividades práticas. A participação em pesquisa, extensão e eventos aparece como elemento relevante, ainda que desigual, sendo mais presente nos cursos integrados.

No que se refere à inserção pós-formação, observa-se pluralidade de trajetórias, com baixa correspondência direta entre formação técnica e ocupação profissional em alguns casos. Esse resultado sugere que a EPT não pode ser avaliada exclusivamente pela empregabilidade imediata.

6. Considerações finais

Os resultados indicam que a EPT ofertada pelo IFAM no sul do Amazonas possui relevância social e territorial, contribuindo para a democratização do acesso ao conhecimento e ampliação de oportunidades.

Entretanto, seu potencial emancipatório é parcial e desigual, manifestando-se com maior intensidade nos cursos integrados, onde há maior articulação entre formação geral, técnica e experiências ampliadas de aprendizagem.

A análise permite afirmar que:

- Há aderência territorial consistente entre cursos e dinâmicas regionais;
- A modalidade integrada confirma-se como a de maior potencial de formação omnilateral;

- A formação é socialmente reconhecida, mas não isenta de limites;
- Também neste contexto, a EPT configura-se como uma experiência em disputa entre formação crítica e instrumental.

Este quadro evidencia que, para além das condicionantes por diversos fatores do desafio de interiorização da EPT em contexto amazônico, a consolidação de uma educação efetivamente emancipatória depende do fortalecimento de práticas formativas integradas, da ampliação da participação discente em pesquisa e extensão e da articulação entre teoria, prática e território.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, João Maciel. A ambígua relação entre EPT e a expansão do agronegócio na Amazônia: trajetórias de egressos do IFAM de Humaitá (AM). **Educamazônia – Educação, Sociedade e Meio Ambiente. Humaitá (AM), v. 17, n. 1(2024):** Dossiê Temático e Temas Livres. p.30-47, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educamazonia/article/view/14036. Acesso em 3 fev. 2026.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações em educação e estrutura econômico-social capitalista.** 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos días 8 e 9 de maio, 2008. Disponível em http://homol.forumeja.org.br/wp-content/uploads/tainacan-items/1688/439501/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 14 mai. 2026.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas- SP: Autores Associados, 2011.

PROBLEMATIZANDO A IDEOLOGIA DAS COMPETÊNCIAS

PROBLEMATIZAR LA IDEOLOGÍA DE LAS COMPETENCIAS

Palavras-chave: Ideologias das Competências; Educação Profissional Técnica; Pedagogia; Educação; Economia Política da Educação.

Palabras-clave: Ideologías de las competencias; Educación profesional técnica; Pedagogía; Educación; Economía política de la educación

Trabalho Científico – Políticas atuais de Educação Profissional e Tecnológica

Marcela Cristina Moraes Reis[1]

Bruno Miranda Neves[2]

Denises Manhães de Almeida[3]

A educação pública foi uma conquista da classe trabalhadora - convergindo ainda que contraditoriamente - com interesses do capital, quando avanços das forças produtivas implicam mudancas na quantidade e na qualidade do acesso ao saber científico. As conquistas nesse campo tendem a ser apropriadas pelo conservadorismo da classe dominante, desde seus aspectos materiais (distribuição desigual da oferta educativa) até a hegemonia cultural (empregabilidade, empreendedorismo, qualidade total etc.).

Diante do estabelecimento da Ideologia das Competências enquanto panaceia acerca das relações entre mercado de trabalho e formação de trabalhadores, analisamos o processo pelo qual o conceito de qualificação cede lugar ao de competência. O presente estudo é estritamente bibliográfico e qualitativo, revisando autores-chave no debate sobre a tendência pedagógica, ou melhor, ideológica hegemônica na organização dos sistemas de formação de trabalhadores.

Dados e discussão

Com a crise de acumulação e superprodução da dos anos 1970, os capitalistas rompem com o modelo keynesiano de integração social pelo emprego estável (Ideologia do Capital Humano para o Emprego) e passam a exigir uma formação profissional para a busca de ocupações restritas a poucos, onde os trabalhadores devem tornar-se

1 Doutora em Serviço Social (UERJ). Assistente Social e membro do ProDEd-TS/UERJ. cellareis@yahoo.com.br

2 Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana (UERJ). Pedagogo e Coordenador Geral do ProDEd-TS/UERJ. Professor em Nova Iguaçu/RJ. bmirandaneves@yahoo.com.br

3 Mestre em Serviço Social e Bolsista PROATEC (UERJ). Graduada em Serviço Social (UERJ) e em História (UFF). Membro do ProDEd-TS/UERJ. denisessesinedhistoriadora@gmail.com

empregáveis, polivalentes, atentos, criativos etc (Ideologia das Competências para a Empregabildiade).

Entendemos tal ideologia, como dimensão cultural e educacional da crise estrutural do capital, especialmente em seus vínculos com a Reestruturação Produtiva e o Neoliberalismo, no período em que a mundialização do capital - sob predominância de sua fração rentista - é utilizada para maximizar os lucros das oligarquias econômicas (NEVES, 2010).

A empregabilidade e o empreendedorismo são vistos como desejáveis àqueles trabalhadores, que adquirem capacidades individuais de articular saberes (saber fazer, saber ser e conviver) inerentes a situações concretas de trabalho (DELORS, 1998). O que se requer da força de trabalho são atributos ligados à criatividade, pensamento, engajamento, atitudes, iniciativa etc. para os quais os conhecimentos científico-tecnológicos sobre os fundamentos da produção são menos relevantes (SAVIANI, 2003).

Passam a ser financiados cursos e sistemas de formação profissional, em detrimento da escolarização básica, para que os trabalhadores se adequassem a ocupações polivalentes, transitando entre áreas profissionais, mediante suas competências gerais, transversais e socioemocionais.

A educação é vista como essencial para a (con)formação de força de trabalho adequada ao capital e as novas configurações do mundo do trabalho, havendo inclusive ingerência de organismos multilaterais (Banco Mundial, UNESCO, CEPAL, OIT/ CINTERFOR) em sistemas nacionais de educação e formação para o trabalho (NEVES; TORRES; REIS, 2022).

Apregoa-se um suposto consenso entre as classes proprietárias e trabalhadoras, sobre a necessidade de elevação da escolaridade da força de trabalho, para que tenha condições de utilizar suas habilidades técnicas em situações produtivas diversas. Estando aptos a concorrer a vagas cada vez mais escassas e precárias ou a gerar renda. A Ideologia das Competências se aproxima da qualidade total, ao definir novo perfil para os trabalhadores: polivalente, multifuncional, competitivo, autônomo, proativo etc.

Sublinhamos que ocorreram deslocamentos no modelo precedente, o de qualificação profissional que passa a ter seu significado restrito ao estoque de conhecimentos necessários à atuação do trabalhador, e, também sobre o entendimento da qualificação enquanto relação social. Em escrito de Yves Schwartz retomado por Ramos (2006), qualificação profissional possui as seguintes dimensões: 1) Conceitual: conhecimentos estruturantes da profissão (diplomas, certificados etc.); 2) Relacional: capacidade organizativa da categoria para se defender de adversários internos e externos; organização corporativa; organização política, e; 3) Experimental: aspectos subjetivos na realização do trabalho.

Notamos que a Ideologia da Competências promove dois deslocamentos em relação ao conceito de qualificações: a) enfraquecimento das dimensões conceitual e social da qualificação, e; b) convergente: fortalecimento da dimensão experimental da qualificação.

Todavia, a Ideologia em tela corrobora com a reestruturação produtiva do toyotismo e é desdobrada em uma ampla gama de financiamento e indução a programas de qualificação profissional apartados dos sistemas escolares. Reordenando políticas e práticas educativas em três dimensões: psicológica; sócio-econômica - afetando identidades profissionais e processos educativos -; e suas implicações curriculares - pelas adoções do construtivismo e apelo à subjetividade (RAMOS, 2006).

Em Hirata (1994) a competência é entendida como deslocamento da atenção para o indivíduo em vez do posto de trabalho, negando o conceito de qualificação para uma área profissional e se direcionando às vagas existentes em um dado. Zarifian (2001) percebe competência como desdobramento do modelo de produção taylorista ao enfatizar a necessidade de comunicação entre trabalhadores para o desenvolvimento de tarefas acima dos postos de trabalho, logo é o trabalhador quem tem que ter as habilidades aprendidas socialmente para transitar pelos diferentes postos de trabalho de maneira competente.

De acordo com Zarifian (2001): "a competência se manifesta na atividade prática, é dessa atividade que poderá decorrer a avaliação das competências nela utilizadas", desta maneira, o atributo "competência" é entendido como uma capacidade individual relacionada à responsabilidade e iniciativa verificadas em situações profissionais concretas. Entende a lógica da competência vinculada a "competência social" (aptidões inatas que precisam ser desenvolvidas, captando a totalidade do ser) e ao "saber ser" (preocupado com a conduta adequada para realização de tarefas). Por essa lógica, o trabalhador teria então autonomia e a possibilidade de interessar-se por seu trabalho. Porém, indagamos qual o nível de autonomia/liberdade que têm os trabalhadores dentro de um modo de produção social da existência no qual está despojado da posse dos meios de produção, alienado do conjunto do conhecimento científico e do processo de trabalho.

A abordagem neopragmática analisa apenas as aparências (pseudocontretude) dos seres e objetos através da experiência, sob bases epistemológicas do condutivismo, do funcionalismo e do construtivismo. A adaptação dos homens aos seus iguais e ao meio deve buscar o equilíbrio natural e social - ideia que tem fulcros na concepção naturalista de Homem e na concepção funcionalista da sociedade.

Percebe-se o impulso à constituição de competências básicas (área profissional) e por habilidades e competências específicas (a partir das necessidades das empresas). Para isso, o sistema de formação profissional deve gerar capacidades de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades e valores necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.

Logo, o que se persegue é o desenvolvimento permanente das competências para a empregabilidade, porém adaptando-se a sociedade e as suas condições de produção, logo a criatividade, a autonomia e a capacidade para solucionar problemas são vistas como mecanismos adaptativos para a economia. Então, a Educação Profissional deve facultar ao indivíduo competências por área e não sobre a totalidade do processo produtivo (dosando saberes). Os conhecimentos remetem-se ao saber fazer e as atitudes esperadas do trabalhador (cada vez mais conformados às exigências do capital) para tornar-se empregável ou se tornar empreendedor de si.

Síntese das considerações finais

Os pilares da educação para as competências expressos em relatórios do Banco Mundial seriam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser - na chamada sociedade do conhecimento. A fim de garantir condições individuais de empregabilidade, dentro de um processo de reestruturação produtiva onde as subjetividades são coisificadas. Opera-se também uma ida do coletivismo ao individualismo de maneira fenomenológica e abstrata.

Concluímos pela importância e urgência de se afirmar uma práxis educativa que extrapole os paradigmas capitalistas, a fim de, garantirmos a autonomia e a subjetividade humanas em sua plenitude (NEVES; CAMARGO, 2020).

Referências bibliográficas

BATISTA, Roberto Leme. A panacéia das competências: uma problematização preliminar. In: ALVES, Giovanni. et al (Org.). **Trabalho e Educação: contradições do capitalismo global**. Editora: Práxis.

DELORS, J. (Org.) **Educação um tesouro a descobrir**. São Paulo, Cortez: Brasília, MEC/ UNESCO, 1996.

HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo de competência. In: FERRETI, C.J. et all. **Novas tecnologias, trabalho e educação:** um debate multidisciplinar. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 1994.

NEVES, Bruno Miranda. O ensino médio integrado no contexto da mundialização do capital. Rio de Janeiro: Multifoco, 2010.

NEVES, Bruno Miranda; CAMARGO, Kerolyn Tainá da Silva. Educación Tecnológica y Profesional Integrada a la Educación Básica en perspectiva unitaria. **Revista Desenvolvimento e Civilização**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 118-138, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/rdciv/article/view/54753/35222>

NEVES, Bruno Miranda; TORRES, Márcia Aída Santos; REIS, Marcela Cristina Moraes. Educação contra-hegemônica em tempos de crise orgânica do capital. In: NEVES, Bruno Miranda et al (Org.). **Desenvolvimento e Educação: volume 3**. Ponta Grossa/PR: Aya, 2022, p. 14-25.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências**. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. Rio de Janeiro: **Trabalho, Educação e Saúde**, vol. 1, nº 1, FIOCRUZ, março de 2003.

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

PRÁTICA PROFISSIONAL INTEGRADA NO IFFAR: TRADUÇÃO DA LEI N° 11.892/2008 À LUZ DO CICLO DE POLÍTICAS

PRÁCTICA PROFESIONAL INTEGRADA EN EL IFFAR: TRADUCCIÓN DE LA LEY N.° 11.892/2008 A LA LUZ DEL CICLO POLÍTICO

Categoria (item 3.3) – Simpósio Temático (Políticas atuais da EPT: Análise de políticas educacionais, mercado de trabalho e reformas).

Palavras-chave: Prática Profissional Integrada (PPI); Ciclo de Políticas; Integração Curricular; Educação Profissional e Tecnológica; Lei nº 11.892/2008.

Palabras clave: Práctica profesional integrada (PPI); Ciclo de políticas; Integración curricular; Educación profesional y tecnológica; Ley nº 11.892/2008.

Emersom Ciocheta Roballo[1],

Jairo De Oliveira[2]

Marta Rejane Trindade De Lima[3]

1. Introdução: O Campo de Disputas da EPT e a Dualidade Estrutural

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil é marcada por disputas e pela persistência de uma estrutura dual entre formação intelectual e prática (Saviani, 2007). Nesse cenário, a Lei nº 11.892/2008 propõe superação desta perspectiva por meio da criação dos Institutos Federais e da articulação entre ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 2008).

Contudo, a efetivação desse projeto ocorre de forma tensionada no âmbito institucional, sendo atravessada por disputas e reinterpretações, contexto em que a Prática Profissional Integrada (PPI) se configura como estratégia de materialização da integração curricular no Instituto Federal Farroupilha (IFFar).

Nesse sentido, este trabalho é resultante de um estudo em interlocução com o Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão Educacional (Gestar/CNPq/UFSM)

1 Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professor do Instituto Federal Farroupilha – Campus São Borja. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4559-2997. E-mail: emersom.roballo@iffarroupilha.edu.br.

2 Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professor do Instituto Federal Farroupilha – Campus São Borja. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4667-425X E-mail: jairo.oliveira@iffarroupilha.edu.br.

3 Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Bibliotecária do Instituto Federal Farroupilha – Campus São Borjas. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8160-2270; E-mail: marta.lima@iffarroupilha.edu.br.

e com o Programa de Pós-graduação em Educação, ambos da Unversidade Federal de Santa Maria (UFSM), que tem por objetivo analisar a Lei nº 11.892/2008 no contexto da dinâmica curricular, por meio da Prática Profissional Integrada (PPI) no Instituto Federal Farroupilha (IFFar), à luz da abordagem do Ciclo de Politicas de Stephen Ball. Busca-se, para tanto, evidenciar as tensões entre a prescrição normativa da referida Lei e sua efetivação no âmbito da integração curricula com base nos pressupostos Ciclo de Políticas (Ball; Maindardes, 2022).

2. Aspectos Conceituais e procedimentos

A análise fundamenta-se na abordagem do ciclo de políticas (Ball; Mainardes, 2022; Mainardes, 2006a; 2006b), articulada à perspectiva bernsteiniana do currículo. Para Bernstein (1996), o currículo é um dispositivo de poder em que classificação e enquadramento regulam as relações entre saberes o que permite a recontextualização da integração curricular da Lei nº 11.892/2008 no âmbito institucional, especialmente por meio da PPI.

A partir desses referenciais, a PPI é analisada como espaço de recontextualização da política, no qual se evidenciam tensões entre prescrição normativa e prática pedagógica. Essa articulação teórica é sintetizada no Quadro 1.

Quadro 1 – Ciclo de Políticas (Ball) e Dispositivo Pedagógico na análise da PPI

Contexto do Ciclo (Ball)	Conceito de Bernstein	Foco da Análise
Influência	Poder simbólico	Disputas entre projetos de formação na EPT e sua incidência na concepção da PPI
Produção de texto	Classificação	Definição das fronteiras entre saberes na legislação e seus desdobramentos na organização da PPI
Prática	Enquadramento	Grau de controle pedagógico e autonomia docente na implementação da PPI
Resultados	Reprodução/transformação	Efeitos da PPI na integração curricular e nos limites à superação da dualidade

Fonte: Elaboração própria, com base Bernstein (1996) e Ball; Mainardes (2022).

O Quadro 1 sintetiza a articulação teórica adotada, evidenciando como os diferentes contextos do ciclo de políticas se relacionam com os mecanismos de regulação do conhecimento, orientando a análise das tensões entre prescrição normativa e prática pedagógica na implementação da PPI.

Trata-se de pesquisa qualitativa, de caráter analítico-interpretativo, baseada na análise documental de marcos legais da Educação Profissional e Tecnológica e de normativas institucionais do IFFar, que compreende o conhecimento como situado e

atravessado por relações de poder, rejeitando perspectivas positivistas de neutralidade (Gorostiaga, 2013).

A análise foi orientada pelas categorias do ciclo de políticas e pelos conceitos bernsteinianos de classificação e enquadramento, permitindo compreender as mediações entre o texto da política e sua materialização no contexto da prática.

3. Principais dados e análises

Os resultados indicam que a PPI, enquanto estratégia de integração curricular, configura-se como espaço de disputa entre o projeto de formação omnilateral e suas condições de implementação. Nesse sentido, as políticas educacionais não são neutras, mas construções discursivas que produzem sentidos e organizam práticas (Ball; Mainardes, 2022).

A análise indica que, embora a institucionalização da PPI represente avanços na articulação curricular, persistem limites relacionados à permanência de práticas fragmentadas, às dificuldades de planejamento coletivo e às restrições materiais. Conforme Frigotto (2018), as reformas educacionais reforçam a subordinação da educação à lógica do capital, tensionando o projeto de formação omnilateral da Lei nº 11.892/2008. A PPI configura-se, assim, como espaço de disputa política e pedagógica, dependente da transformação das relações de poder que organizam o conhecimento escolar.

3.1 Contexto de Influência e Produção de Texto: A Lei n° 11.892/2008 como Marco

O contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil é marcado por reformas que expressam a dualidade entre formação geral e técnica. O Decreto nº 2.208/1997 instituiu essa separação, enquanto o Decreto nº 5.154/2004 retomou a possibilidade de integração, consolidada pela Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 1997; 2004; 2008).

Esse percurso evidencia que as políticas da EPT não seguem trajetória linear, sendo tensionadas por avanços e retrocessos, como a Lei nº 13.415/2017, que fragiliza a articulação entre formação geral e técnica (Brasil, 2017).

No IFFar, essas diretrizes são traduzidas em normativas institucionais, como a Resolução CONSUP nº 028/2019, sendo recontextualizadas por meio da PPI. Nesse processo, evidenciam-se ambiguidades e tensões na transposição da política para o contexto da prática.

3.2 Contexto da Prática: A Atuação (*Enactment*) da PPI no IFFar

Na Resolução nº 028/2019 do IFFar, a integração curricular é concebida como princípio estruturante da Educação Profissional e Tecnológica, baseada na articulação

entre formação geral e técnica, na indissociabilidade entre teoria e prática e na interdisciplinaridade. Nesse contexto, a Prática Profissional Integrada (PPI) configura-se como estratégia de materialização desses princípios no currículo (IFFar, 2019).

No contexto da prática, a política é reinterpretada pelos sujeitos institucionais, configurando processos de atuação (*enactment*) nos quais a PPI assume diferentes configurações conforme as condições de implementação (Mainardes; Marcondes, 2009). No IFFar – Campus São Borja, essa materialização depende de contextos situados, culturas profissionais, condições materiais e pressões externas, sendo a PPI mediação da integração curricular.

A análise fundamenta-se na abordagem do ciclo de políticas (Ball, Mainardes, 2002; Mainardes, 2006a; 2006b) e na perspectiva bernsteiniana do currículo. Para Bernstein (1996), o currículo é um dispositivo de poder em que classificação e enquadramento regulam as relações entre saberes, permitindo compreender a recontextualização da integração curricular da Lei nº 11.892/2008 no âmbito institucional, especialmente por meio da PPI.

4. Síntese das Considerações Finais

A análise da Lei nº 11.892/2008 evidencia que a integração curricular no IFFar, por meio da PPI, é uma construção situada, dependente da articulação entre marcos legais, mediações institucionais e a atuação dos sujeitos. Embora represente avanço na reorganização curricular, persistem limites em sua efetivação, marcados por fragmentação, restrições institucionais e tensões neoliberais.

Nesse sentido, a integração curricular configura-se como processo político-pedagógico em disputa, cuja consolidação exige o enfrentamento das relações de poder que estruturam o conhecimento escolar. A PPI evidencia que essa integração não se realiza como prescrição normativa, mas no contexto da prática.

REFERENCIAS

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2022.

BERNSTEIN, Basil. **A estrutura do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394/1996. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 18 abr. 1997.

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 9.394/1996. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 jul. 2004.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera a Lei nº 9.394/1996 e institui a reforma do ensino médio. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 17 fev. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

GOROSTIAGA, Jorge M. **Un abordaje de la cuestión epistemológica en los estudios comparados sobre política educativa**. In: TELLO, César (org.). *Epistemologías de la política educativa*. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA (IFFar). **Resolução CONSUP nº 028, de 2019**. Institui a Prática Profissional Integrada (PPI). Santa Maria: IFFar, 2019.

MAINARDES, Jefferson. **A Abordagem do Ciclo de Políticas e Suas contribuições para a Análise da Trajetória de Políticas Educacionais**. Atos de Pesquisa em Educação, *[S. l.]*, v. 1, n. 2, p. 94–105, 2006a.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47–69, 2006b.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. **Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional.** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303–318, jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

EDUCAÇÃO, TRABALHO E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: ENTRE O DIREITO E A LÓGICA MERITOCRÁTICA

Palavras-chave: Educação e Trabalho; Assistência Estudantil; Meritocracia

Trabajo científico – Políticas actuales de Educación Profesional, Técnica y Tecnológica

Jairo de Oliveira[1]

Emersom Ciocheta Roballo[2]

1. Tema e Problema

As transformações no mundo do trabalho e o avanço do neoliberalismo têm reconfigurado o campo educacional, orientando a formação humana por valores de produtividade e desempenho individual. Sob essa ótica mercantilista, o estudante passa a ser concebido como "capital humano", subordinando sua formação às demandas do mercado. Essa racionalidade interfere diretamente nas políticas de Assistência Estudantil, que deixam de materializar exclusivamente direitos sociais para incorporar a lógica da avaliação por resultados e da meritocracia.

2. Objetivo

O objetivo deste trabalho é discutir criticamente essas políticas à luz da relação entre educação e trabalho, evidenciando como a lógica produtivista atravessa as práticas institucionais e propondo caminhos para uma concepção de assistência baseada na justiça social.

3. Referencial Teórico

A fundamentação teórica articula categorias da sociologia do trabalho e da administração escolar para desvelar as contradições das políticas educacionais:

3.1. Ontologia do Trabalho e Educação

Fundamentado em **Saviani (2007)**, compreende-se o trabalho como a essência humana e o princípio educativo fundamental. Saviani assevera que "o homem não nasce homem. Ele forma-se homem... precisa aprender a produzir sua própria existência" (p.

1 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE (UFSM) e Mestre em Ensino/ Aprendizagem de Línguas (UNIPAMPA). Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal Farroupilha IFFAR – Campus São Borja. jairo.oliveira@iffarroupilha.edu.br

2 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE (UFSM) e Mestre em Educação (UNIJUÍ). Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal Farroupilha IFFAR – Campus São Borja. emersom.roballo@iffarroupilha.edu.br

154). No entanto, sob o capital, essa essência é subvertida. **Frigotto (2006; 2010)** expõe a cisão entre capital e trabalho que gera a alienação. Enquanto a formação omnilateral busca o desenvolvimento integral do ser humano, a lógica atual impõe uma instrução fragmentada que reduz o estudante a "capital humano" a ser valorizado pelo mercado.

3.2. Racionalidade Neoliberal e Gestão

A gestão escolar sucumbe ao que **Paro (2015)** denomina "fúria gestionária", em que o diretor é destituído de sua função de educador para atuar como gerente focado em métricas. Essa estrutura é sustentada pela subjetividade do "sujeito empresarial", descrita por **Dardot e Laval (2016)**, na qual o estudante é interpelado como "empreendedor de si mesmo", internalizando a competição e a autogestão do desempenho como princípios morais, transformando o conhecimento em investimento individual.

4. Metodologia

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e procedeu via revisão bibliográfica e análise documental. A fundamentação teórica mobiliza autores clássicos da relação educação e trabalho (Saviani, Frigotto, Antunes). A análise documental incidiu sobre normativas fundamentais, como o **Decreto nº 7.234/2010** e a recente **Lei nº 14.914/2024**, além de portarias e editais de programas federais e estaduais de Assistência Estudantil, visando identificar a transição normativa do direito para a condicionalidade.

5. Resultados e Discussão

A análise revela que a Assistência Estudantil, originalmente alicerçada como um Direito Social para mitigar desigualdades estruturais, tem sido reconfigurada como um "Benefício Condicionado". Essa transição subordina a permanência estudantil a mecanismos de controle punitivos e meritocráticos. A responsabilidade pela vulnerabilidade social é deslocada do Estado para o indivíduo, tratando o auxílio não como suporte à sobrevivência, mas como recompensa produtiva que ignora as determinações objetivas da vida dos estudantes.

Essa lógica manifesta-se concretamente em vários programas de assistência estudantil vigentes no país como por exemplo:

a) Programa Pé-de-Meia: Instituído pela Lei nº 14.818/2024, opera como uma "poupança" que exige frequência mínima de 80% — patamar superior aos 75% exigidos pela LDB — e aprovação anual, condicionando o direito ao rendimento.

b) Programa Bolsa Permanência (PBP): Embora destinado a públicos historicamente excluídos, como indígenas e quilombolas, impõe prazos rígidos de conclusão (tempo regular + 2 semestres), desconsiderando as trajetórias não lineares desses sujeitos e as barreiras socio-culturais que enfrentam.

c) Iniciativas Estaduais de Premiação: No Rio Grande do Sul, o "Programa de Reconhecimento da Educação Gaúcha" e o "Simulado SAEB 2025" estabelecem premiações financeiras de R 500,00 a R 2.000,00 para alunos com as melhores notas. O governo estadual ainda instituiu o 14º salário para professores e o Bônus 2025 para gestores com base na frequência dos alunos, materializando a "fúria gestionária" de Paro ao dar ao gestor um interesse financeiro direto na produtividade acadêmica.

d) Outros Estados: O Prêmio Escola Transformação (Minas Gerais) concede até R 10.000,00 por escola para distribuição entre alunos com melhores notas, enquanto o Prêmio IDEAL (Rio Grande do Norte) distribui valores entre R$ 2.000,00 e R$ 5.000,00 baseados no IDEB.

Essas políticas, conforme denuncia Gentili (2020), compõem uma "pedagogia da exclusão". A meritocracia atua para naturalizar as desigualdades estruturais, apresentando a falta de recursos básicos como uma "falha de esforço" e o sucesso escolar como um prêmio individual, o que aprofunda a exclusão no interior da escola pública.

6. Considerações Finais

Reafirma-se a tese de que as Políticas de Assistência Estudantil devem ser defendidas como políticas de equidade substantiva e direito inalienável, e não como uma recompensa meritocrática ou instrumento de disciplinamento. A conversão do direito em desempenho descaracteriza a função social da escola e submete a formação humana à racionalidade mercantil. É urgente que o trabalho pedagógico se consolide como espaço de resistência a essa mercantilização, promovendo uma prática humanizadora e emancipatória. A justiça social na educação não se atinge premiando os "melhores", mas garantindo condições dignas de existência a todos, distinguindo-se categoricamente a equidade (dar conforme a necessidade) do mérito (dar conforme a performance).

Referências bibliográficas:

ANTUNES, Ricardo. *O Caracol e sua Concha: Ensaios sobre a nova morfologia do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2005.

ANTUNES, Ricardo. PINTO, Geraldo Augusto. *A Fábrica da Educação: da especialização Taylorista à flexibilização Toyotista*. São Paulo: Cortez, 2018.

BEHRING, Elaine R.; BOSCHETTI, Ivanete. *Política social: fundamentos e história*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. *Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES*. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 jul. 2010.

BRASIL. *Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)*. Lei nº 14.914, de 18 de abril de 2024. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 abr. 2024.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GENTILI, Pablo. *A pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 2020.

MÉSZÁROS, István. *Educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

PARO, Vitor Henrique. *Diretor escolar: educador ou gerente?* São Paulo: Cortez, 2015.

PORTARIA Nº 745/2025 – Gabinete da Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul. *Diário Oficial do Estado*, 26 maio 2025.

SAVIANI, Dermeval. *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, p. 152–180, jan./abr. 2007.

ENTRE INOVAÇÃO E INVISIBILIDADE: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL

ENTRE INNOVACIÓN E INVISIBILIDAD: LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA DE LA RED FEDERAL DE EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA EN BRASIL

Palavras-chave: Licenciaturas; Institutos Federais; Missão, visão e valores

Palabras-clave: Licenciaturas; Institutos Federales; Misión, visión y valores

Trabalho científico – Políticas Atuais de Educação Profissional Técnica e Tecnológica

Roberta dos Reis Neuhold[1]

Márcio Rogério Olivato Pozzer[2]

David Christopher Pellejero[3]

Este trabalho[4] analisa a formação de professores no Brasil a partir de uma institucionalidade específica criada no contexto das políticas de valorização do magistério, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Parte do reconhecimento de que a desvalorização da carreira docente constitui um fenômeno multidimensional, atravessado por fatores como condições de trabalho, remuneração, formação inicial e percepção social da profissão (Kuenzer, 2011; Unesco, 2023). No caso brasileiro, esse cenário, associado à projeção de um iminente "apagão de professores" (Ruiz; Ramos; Hingel, 2007; Bof), impulsionou, a partir dos anos 2000, a formulação de políticas públicas voltadas ao magistério. Entre essas iniciativas, destaca-se a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em 2008 (Neuhold; Pozzer, 2024).

Os Institutos Federais constituem uma complexa institucionalidade, marcada pela verticalização do ensino, pela atuação em múltiplos níveis e modalidades, por

1 Doutora em Educação e mestre em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP). Professora de Sociologia e da Pós-graduação em Educação Básica e Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). roberta.neuhold@osorio.ifrs.edu.br

2 Doutor e mestre em Integração da América Latina (USP). Professor de Gestão Pública (IFRS). marcio.pozzer@osorio.ifrs.edu.br

3 Doutorando em Engenharia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). david.c.pellejero@gmail.com

4 Este trabalho é decorrente de pesquisa publicada em Neuhold, Pozzer e Pellejero (2025).

ampla capilaridade territorial e pela articulação do ensino, da pesquisa e da extensão com o desenvolvimento regional (Brasil, 2008. Pozzer; Neuhold, 2024). É a eles que o presente trabalho se reporta para interrogar em que medida essa nova institucionalidade incorporou a formação de professores como um dos eixos estruturantes de seu projeto institucional, considerando a previsão na sua lei de criação (Brasil, 2008) de direcionamento de 20% de vagas para tal propósito.

O objetivo é analisar o lugar da formação de professores no planejamento estratégico dos Institutos Federais, a partir do exame de suas missões, visões e valores, problematizando a distância entre previsão legal, arquitetura institucional e formulação discursiva.

O estudo dialoga com a literatura sobre formação de professores e políticas educacionais, com destaque para a proposição de Nóvoa (2019) acerca da necessidade de construção de novas institucionalidades capazes de articular universidade, escola e profissão, constituindo uma "casa comum" da formação docente. No contexto brasileiro, Neuhold e Pozzer (2024) indicam que os Institutos Federais reúnem condições institucionais singulares para a efetivação dessa proposta, ao integrarem, em uma mesma instituição, o ensino médio e os cursos de licenciatura. Os professores que formam professores no ensino superior atuam concomitantemente no ensino médio. Essa configuração, associada à verticalização do ensino e à atuação docente em diferentes níveis, configura um espaço privilegiado para a articulação entre escola, universidade e profissão.

Nessa direção, a análise das condições institucionais que podem viabilizar – ou limitar – a materialização da formação de professores como um dos eixos estruturantes dos Institutos Federais remete ao papel do planejamento estratégico. Ao oferecer uma perspectiva de longo prazo, o planejamento estratégico orienta a definição de prioridades, a alocação de recursos e a resposta a demandas sociais em contextos de mudança (Chiavenato, 2014). No setor público, também favorece a transparência e a *accountability*, entendida como a responsabilização das instituições perante a sociedade, na medida em que explicita objetivos, estratégias e resultados, permitindo seu acompanhamento e avaliação. No caso dos Institutos Federais, essa dimensão se expressa no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), de elaboração obrigatória no âmbito do Ministério da Educação. Um dos elementos do planejamento estratégico que comunica ao público a razão da existência da organização é a missão, a visão e os valores, os quais expressam quem ela é, o que faz e por que faz.

É a partir do exame das missões, visões e valores vigentes entre 2022 e 2023 que se analisa o lugar atribuído à formação de professores. Para tanto, recorre-se à pesquisa documental nos Planos de Desenvolvimento Institucional dos 38 Institutos Federais, com apoio de técnicas de análise de conteúdo. Partiu da hipótese de que essa nova institucionalidade não assegurou maior prestígio às licenciaturas em seu próprio interior.

A análise das missões, visões e valores evidencia que a formação de professores não ocupa posição central nos projetos institucionais dos Institutos Federais. As licenciaturas e a formação docente, de modo geral, não são citadas nas missões e possuem presença residual nas visões e valores, ao contrário de outras finalidades previstas em lei (Brasil, 2008), como a formação profissional e tecnológica e a produção científica. Esse resultado indica a persistência de uma lógica de desvalorização das licenciaturas no interior da própria institucionalidade criada para fortalecê-las (Neuhold; Pozzer; Pellejero, 2025).

Entretanto, esse achado não esgota a análise. Primeiramente, porque os Institutos Federais possuem potencial significativo de atuação na formação docente, tanto por sua capilaridade territorial quanto por sua arquitetura institucional (Pozzer; Neuhold, 2024). Estudos indicam que sua presença está associada a melhores indicadores de adequação da formação docente (Neuhold; Pozzer, 2025), além de favorecer a interiorização da educação e a articulação com o desenvolvimento regional (Pozzer; Neuhold, 2024). Do mesmo modo, sua estrutura pedagógica cria condições inéditas para integrar formação inicial, prática docente e pesquisa educacional, aproximando-se da concepção de "casa comum" de Nóvoa (2019).

Em segundo lugar, cabe considerar que o estudo das missões, visões e valores constitui um recorte específico da realidade institucional. A dinâmica dos Institutos Federais é mais ampla e envolve múltiplas práticas, projetos e interações desenvolvidas em seus mais de 600 campi. Ainda assim, os dados analisados permitem identificar uma tendência relevante no plano discursivo e estratégico, que dialoga com processos mais amplos de desvalorização da formação docente.

Em síntese, os Institutos Federais ocupam uma posição ambivalente nas políticas de formação de professores no Brasil. Por um lado, não incorporaram a formação docente como eixo estruturante de seus projetos institucionais, o que limita seu papel na reversão do desprestígio das licenciaturas. Por outro, reúnem condições institucionais, pedagógicas e territoriais que lhes conferem elevado potencial para atuar na valorização do magistério.

Nesse sentido, os Institutos Federais têm potencial para se constituírem como uma "casa comum" da formação docente, articulando universidade, escola e profissão em uma mesma institucionalidade. No entanto, a efetivação desse potencial requer uma ação mais concertada, que assegure maior centralidade à formação de professores nos projetos institucionais, fortaleça os mecanismos de articulação com os territórios e consolide estratégias integradas de formação docente. Sem esse movimento, persiste o risco de reprodução, no interior dessas instituições, das mesmas hierarquias que historicamente marcam a desvalorização da carreira docente.

Agradecimento

O presente trabalho foi realizado com apoio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS).

Referências bibliográficas

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.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. São Paulo: Manole, 2014.

KUENZER, Acácia Zeneida. **A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios**. Educação & Sociedade, v. 32, n. 116, p. 667–688, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000300004>

NEUHOLD, Roberta dos Reis; POZZER, Márcio R. O. **A tríade universidade, escola e profissão na formação docente**: considerações sobre a verticalização nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Revista Portuguesa de Educação, v. 37, n. 1, p. 1–25, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/rpe.28819>.

NEUHOLD, Roberta dos Reis; POZZER, Márcio R. O. **La expansión de la política educativa federal y su impacto en el indicador de adecuación de la formación docente en Brasil**. Alteridad, v. 20, n. 1, p. 10–25, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.17163/alt.v20n1.2025.01>.

NEUHOLD, Roberta dos Reis; POZZER, Márcio R. O.; PELLEJERO, David Christopher. **A desvalorização das licenciaturas na educação superior brasileira: análise do planejamento estratégico dos Institutos Federais**. Actualidades Investigativas en Educación, v. 25, n. 1, p. 1–33, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.15517/aie.v25i1.60755>.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola**. Educação & Realidade, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>.

POZZER, Márcio R. O.; NEUHOLD, Roberta dos Reis. **O desenvolvimento regional como eixo estruturante dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Prometeica, Revista de Filosofía y Ciencias, n. 29, p. 41–82, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.34024/prometeica.2024.29.15280>.

RUIZ, Antonio Ibañez; RAMOS, Mozart Neves; HINGEL, Murilo. **Escassez de professores no ensino médio: propostas estruturais e emergenciais**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

UNESCO. **The world needs almost 69 million new teachers to reach the 2030 education goals**. Montreal: Unesco Institute for Statistics, 2016. Disponível em: <https://uis.unesco.org/en/document/world-needs-almost-69-million-new-teachers-reach-2030-education-goals>.

DISEÑOS CURRICULARES EN EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA TECNOLÓGICA: DISPUTAS EN TORNO AL DERECHO A LA EDUCACIÓN (URUGUAY, 2025-2026)

PROJETOS CURRICULARES NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO: CONTROVÉRSIAS EM TORNO DO DIREITO À EDUCAÇÃO (URUGUAI, 2025-2026)

Palabras clave: educación media básica tecnológica; currículo; derecho a la educación

Palavras-chave: ensino básico tecnológico; currículo; direito à educação

Categoria (item 1) – Simpósio Temático (item 2)

Stefanía Conde[1]

Lorena Cousillas[2]

Karina González Rostani[3]

Liliana Testa[4]

El propósito de la ponencia es analizar los diseños curriculares en educación media básica tecnológica en Uruguay en relación con el derecho a la educación, en el contexto de la administración de la educación pública que asume en el año 2025. Especialmente, el trabajo se centra en la educación técnico-tecnológica y se recupera para el análisis el diseño del Plan de Educación Media Básica Tecnológica (EMBT) y del Plan de Formación Profesional Básica (FPB) 2025. La metodología seleccionada es de carácter cualitativa y como técnica de investigación se apela al análisis documental, en tanto se abordan documentos oficiales de política educativa del período delimitado (2025-2026).

Entendemos que ambas propuestas pueden comprenderse en términos integrales, en disputa con la política educativa del período conservador, que se desarrolló en

1 Magíster en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación (FHCE-Udelar). Integrante del equipo asesor de la Dirección General de la Universidad del Trabajo del Uruguay. stefaniaconde@utu.edu.uy

2 Licenciada en Sociología (FCS, Udelar). Integrante del equipo asesor de la Dirección General de la Universidad del Trabajo del Uruguay. lcousillas@utu.edu.uy

3 Licenciada en Ciencias de la Educación (FHCE, Udelar), Profesora de Educación Media - Historia (CFE, ANEP). Directora del Programa de Educación Media de la Dirección General de la Universidad del Trabajo del Uruguay. karinagonzalezrostani@utu.edu.uy

4 Licenciada en Psicología (Facultad de Psicología, Udelar), Docente de Educación Media (DGETP) y Educación Primaria (DGEIP). Integrante del equipo del Programa de Educación Media de la Dirección General de la Universidad del Trabajo del Uruguay. ltesta@utu.edu.uy

nuestro país durante 2020 y 2024. Como fue analizado en trabajos previos (Conde, Falkin, Sánchez, 2024), la política educativa de este período estuvo atravesada por lógicas de individuación, en términos de Denis Merklen (2013), que refuerzan procesos de responsabilización individual, desplazando la dimensión colectiva y social. Ello se expresó, entre otros aspectos, en el énfasis otorgado a la discursividad del énfasis en el aprendizaje y la centralidad en el estudiante, en detrimento del lugar de la enseñanza y de la figura docente. Estas lógicas atravesaron los cambios curriculares, entre ellos, el Plan FPB 2021 de la educación técnico-tecnológica, que debilitó la dimensión comunitaria y colectiva del Plan FPB 2007 así como el lugar de las y los docentes como constructores de la política educativa.

En disputa con estos procesos, los lineamientos de la política educativa del período 2025-2029 enfatizan en el derecho a la educación ligado a la responsabilidad del Estado (ANEP, 2025). Desde la educación técnico-tecnológica se construye un "Marco común para la construcción de políticas educativas en la DGETP-UTU 2025 - 2029" (ANEP-UTU, 2026) que concibe el derecho a la educación desde una perspectiva de igualdad y alude a la responsabilidad de desarrollar acciones tendientes a garantizar este derecho como parte de un compromiso ético-político que orienta la construcción de la política educativa.

En el marco de procesos de participación, se diseñan el Plan EMBT (ANEP-UTU, 2025a) y el Plan FPB 2025 (ANEP-UTU, 2025b). Con respecto a este último, se retoman figuras educativas que habían ocupado un lugar privilegiado en el trabajo colectivo y comunitario (educador/a y alfabetizador/a laboral), se ubica al taller como espacio central para la construcción del conocimiento integral, se recupera el Espacio Docente Integrado (EDI) para el trabajo pedagógico en una clave colectiva. En lo que refiere al Plan EMBT, que inicia en 2026 como experiencia piloto en trece centros educativos, se construye un diseño curricular que incluye aprendizajes del Plan FPB 2007, particularmente en lo que refiere al enfoque técnico y tecnológico, en tanto se prevé un espacio tecnológico integrador con un énfasis por grado (comunicación y creación; bienestar y convivencia; ciencias y tecnologías en contexto), que recentra la interdisciplinariedad. A su vez, se integra la figura del educador/a y se prioriza la coordinación para el trabajo docente colectivo. Como propuesta de ampliación del tiempo educativo, expresa una concepción amplia del derecho a la educación en la que no solo se enfatiza en los diversos saberes a ser transmitidos sino también en otras condiciones necesarias para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como es la alimentación.

Ambos planes interpelan diferentes elementos de la "forma escolar" (Vincent, Lahire y Thin, 2001). En el marco de las orientaciones de la política del período, se expresa que revisar críticamente la forma escolar tradicional es parte de la responsabilidad estatal en la efectivización del derecho a la educación (ANEP-UTU, 2026). En este sentido, los diseños curriculares promueven la integración del conocimiento, establecen la evaluación por ciclo y cuestionan la repetición como herramienta pedagógica, a la vez que

integran diversas figuras educativas que contribuyen al trabajo colectivo integral. Ambas propuestas enfatizan en la perspectiva de Derechos Humanos e incorporan la Educación Sexual Integral como parte del currículo. A su vez, se concibe a las y los docentes como constructores de la política educativa y en este sentido se configuran espacios colectivos en ambos planes de estudio que priorizan el trabajo conjunto para la construcción de la propuesta.

Entendemos que la construcción de políticas educativas que ponen acento en las formas escolares y en las posiciones docentes colectivas permite problematizar las lógicas de individuación que atravesaron el período precedente y disputar el sentido del derecho a la educación desde una perspectiva igualitaria.

Referencias bibliográficas:

ANEP (2025). Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2025/2029. https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/presupuestos-rendicion-balances/presupuesto-2025/Presupuesto%202025-2029.pdf

ANEP-UTU (2025a). Plan Educación Media Básica Tecnológica 2025. https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamientoeducativo.utu.edu.uy/files/2026-02/PLAN_EMBT.pdf

ANEP-UTU (2025b). Plan de Formación Profesional Básica 2025. https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamientoeducativo.utu.edu.uy/files/2026-02/PLAN_FPB_2025.pdf

ANEP-UTU (2026). Marco común para la construcción de políticas educativas en la Dirección General de Educación Técnico-Profesional 2025-2029". Res. 1546/2026, 24 de marzo de 2026.

CONDE, Stefanía; FALKIN, Camila y SÁNCHEZ, Cecilia (2024). Lógicas neoliberais na política educacional uruguaia: individuação, responsabilização e gerencialismo. *FINEDUCA - Revista De Financiamento Da Educação*, *14*. https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/137088/

MERKLEN, Denis (2013). Las dinámicas contemporáneas de la individuación. En: CASTEL, Robert; KESSLER, Gabriel; MERKLEN, Denis y MURARD, Numa. *Individuación, precariedad, inseguridad. ¿Desinstitucionalización del presente?* Buenos Aires: Paidós, 2013. p. 45-86.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel ([2001] 2008). *Sobre la historia y la teoría de la forma escolar.* Traducción a cargo de Leandro Stagno. Mimeo. pp. 1-11.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA E TECNOLÓGICA E O DESENVOLVIMENTO REGIONAL: O PAPEL DA EXTENSÃO E DA PESQUISA APLICADA

EDUCACIÓN PROFESIONAL TÉCNICA Y TECNOLÓGICA Y EL DESARROLLO REGIONAL: EL PAPEL DE LA EXTENSIÓN Y DE LA INVESTIGACIÓN APLICADA

Palavras-chave: Institutos Federais, Incubadora, Desenvolvimento endógeno

Palabras-clave: Institutos Federales, Incubadora, Desarrollo endógeno

Categoria (item 3.3) – Simpósio Temático (item 4.0)

Márcio Rogério Olivato Pozzer[1]

Roberta dos Reis Neuhold [2]

1. Introdução

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a partir da Lei nº 11.892/2008, representou uma das mais relevantes políticas públicas voltadas à interiorização da educação profissional e tecnológica no Brasil. Ancorada em princípios estruturantes como a formação humana integral e a oferta verticalizada de cursos, busca-se, de maneira inovadora, articular ensino, pesquisa e extensão com foco no desenvolvimento regional endógeno (POZZER; NEUHOLD, 2025).

A viabilização plena de tal inovação impõe uma série de desafios políticos, educacionais e culturais que demandam, entre tantas outras ações, a constituição de novas estruturas organizacionais, que precisam incluir a diversidade de arranjos produtivos, sociais e culturais locais, introduzindo processos de gestão respaldados em uma governança democrática (POZZER; NEUHOLD, 2024).

Nesse contexto, emergem Brasil afora, uma série de iniciativas institucionais que buscam operacionalizar essa missão, dentre as quais se destaca a Incubadora de Redes, Empreendimentos Solidários e Inovações no Serviço Público, vinculada ao Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Osório.

1 Professor de Gestão Pública do IFRS, Campus Osório. Doutor em Integração da América Latina (PROLAM/USP). Líder do Grupo de Pesquisa "Educação, Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Regional" e Coordenador da Incubadora de Redes, Empreendimentos Solidários e Inovações no Serviço Público. marcio.pozzer@osorio.ifrs.edu.br

2 Professora de Sociologia do IFRS, Campus Osório. Doutora em Pedagogia (FE/USP). Líder do Grupo de Pesquisa "Formação de Professores". roberta.neuhold@osorio.ifrs.edu.br

Criada em 2017, a Incubadora constitui-se como um espaço interdisciplinar e extensionista voltado à construção de soluções técnicas e sociais para problemas concretos do território, por meio da articulação entre saberes acadêmicos e populares. Seu foco reside no fomento às redes de cooperação, no fortalecimento de arranjos produtivos locais, no incentivo ao cooperativismo, à economia solidária e na promoção de inovações no âmbito da gestão pública. Este texto tem como objetivo apresentar a trajetória, os principais projetos e as iniciativas mais recentes da Incubadora, evidenciando sua contribuição para o desenvolvimento regional do Litoral Norte do Rio Grande do Sul, com atualização até o ano de 2025.

2. Fundamentos e organização da Incubadora

A Incubadora nasce alinhada ao tripé ensino, pesquisa e extensão, operando a partir de uma lógica de produção de conhecimento aplicado, voltado à resolução de demandas territoriais. Sua atuação baseia-se em princípios como interdisciplinaridade, participação social, gestão democrática e valorização dos saberes locais (POZZER et al., 2022).

Desde sua criação, a Incubadora reúne docentes de diferentes áreas, como administração, administração pública, sociologia, turismo, biologia, informática, matemática, letras, economia, direito, contabilidade e artes, possibilitando uma abordagem multidimensional dos problemas enfrentados pelas organizações parceiras. Além disso, a participação de estudantes de cursos técnicos e superiores confere à iniciativa um caráter formativo, permitindo através da vivência prática, um maior conhecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais e o estabelecimento de relação crítica com o mundo do trabalho (POZZER et al., 2022).

As ações desenvolvidas organizam-se a partir de demandas oriundas de cooperativas, associações, poderes públicos, empreendimentos buscando formar redes e da própria comunidade acadêmica, sendo orientadas por eixos como: economia solidária e cooperativismo; redes de cooperação e desenvolvimento territorial; inovação no serviço público; e formação e capacitação de agentes locais.

Essa estrutura foi planejada e atua para possibilitar a constituição de redes horizontais de colaboração, fundamentais para o fortalecimento de comunidades cívicas e para a superação de práticas patrimonialistas ainda presentes na sociedade e, em especial, na administração pública brasileira (POZZER et al., 2022).

3. A prática extensionista: a atuação no território

Nos primeiros anos, a Incubadora desenvolveu projetos com cooperativas e organizações locais, destacando-se a atuação junto à Cooperativa Mista de Agricultores Familiares de Itati, Terra de Areia e Três Forquilhas e à Cooperativa de Trabalho Central de Coleta e Beneficiamento. Na primeira, que reúne mais de 200 famílias, foram realizadas

ações como planejamento estratégico, rastreabilidade da produção, comercialização digital e diagnósticos socioeconômicos, contribuindo para qualificar a gestão e mitigar impactos da pandemia de Covid-19. Paralelamente, promoveu capacitações por meio de cursos, oficinas e materiais didáticos, fortalecendo a autonomia dos empreendimentos.

A partir de 2022, houve ampliação e diversificação das iniciativas, com maior atuação junto ao poder público e foco em planejamento participativo e inovação em políticas públicas. Destaca-se a assessoria à Prefeitura de Osório no Programa Cidade das Crianças, voltado à reorganização urbana a partir das necessidades infantis. A Incubadora atuou na formulação do programa, condução de processos participativos com crianças, implementação do Comitê de Crianças e sistematização de diretrizes baseadas em boas práticas internacionais, reforçando sua contribuição à inovação da gestão pública e ao fortalecimento de capacidades estatais.

Outro destaque foi a assessoria ao Conselho Municipal de Turismo de Osório, coordenando o planejamento estratégico participativo em 2025, com envolvimento de diversos atores locais. A ação contribuiu para o diagnóstico do setor, definição de diretrizes, fortalecimento da governança e construção de uma visão compartilhada de desenvolvimento turístico.

No turismo, a Incubadora também apoia a criação de associações de turismo rural de base comunitária, promovendo desenvolvimento sustentável, valorização cultural e geração de renda, por meio da formalização de associações, capacitação em gestão, criação de festivais e roteiros turísticos e articulação com políticas públicas e redes de cooperação, contribuindo para a diversificação econômica e valorização dos territórios rurais.

4. Contribuições ao desenvolvimento regional

As práticas e ações da Incubadora contribuem para criar condições ao desenvolvimento regional, alinhando-se ao modelo da tripla hélice descrito na literatura. (POZZER; NEUHOLD, 2025), promovendo a articulação sinérgica e estratégica entre instituição de pesquisa, setor produtivo e poder público. Nesse sentido, a incubadora mobiliza o conhecimento científico produzido no âmbito acadêmico, integrando-o aos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, de modo a potencializar processos de inovação social e institucional. Ao fomentar a cooperação entre pesquisadores, gestores públicos e atores territoriais, cria-se um ambiente propício à experimentação de soluções contextualizadas, alinhadas às demandas da região. Essa dinâmica fortalece tanto a capacidade de gestão pública quanto a autonomia dos empreendimentos solidários, consolidando a incubadora como vetor estratégico de desenvolvimento regional, ao promover a circulação de saberes, a construção de redes colaborativas e a geração de impactos socioeconômicos sustentáveis.

Além disso, a Incubadora contribui para a construção de capacidades institucionais nos territórios, promovendo autonomia e sustentabilidade das iniciativas locais. Nota-se que o êxito institucional costuma estar associado, primordialmente, a padrões e sistemas dinâmicos de engajamento cívico, com cidadãos atuantes e orientados pelo espírito público, mantendo relações políticas igualitárias e estruturas sociais firmadas em relações de confiança e colaboração. Esses espaços de governança também constituem ambientes educadores, nos quais os participantes se formam, desenvolvendo suas naturezas cívicas e seu senso de pertencimento àquela comunidade. Portanto, nada têm a ver com estruturas pautadas por relações políticas verticalmente estruturas, dinâmicas sociais fragmentadas e caracterizadas pelo isolamento (POZZER; NEUHOLD, 2024).

5. Considerações finais

A Incubadora de Redes, Empreendimentos Solidários e Inovações no Serviço Público constitui-se como uma experiência inovadora no âmbito dos Institutos Federais, articulando ensino, pesquisa e extensão de forma aplicada, socialmente referenciada e comprometida com o desenvolvimento regional.

Ao longo de sua trajetória, consolidou-se como um espaço de interlocução entre os arranjos produtivos, sociais e culturais locais e o Campus do Instituto Federal, consolidando parcerias com cooperativas, associações e poderes públicos, e incorporando novas frentes de atuação, como o planejamento participativo, o turismo de base comunitária e a inovação em políticas públicas.

A atuação da Incubadora, em estreita articulação com as comunidades que compõem o território, tem contribuído de forma significativa para a consolidação de uma identidade institucional própria do Instituto Federa. Ao promover ações de extensão, pesquisa aplicada e apoio a iniciativas de desenvolvimento local, reforça-se uma compreensão de institucionalidade que transcende os modelos tradicionais de ensino. Nesse sentido, embora compartilhe elementos com escolas voltadas à educação básica e com universidades orientadas ao ensino superior, o Instituto Federal se distingue por sua natureza híbrida, territorializada e comprometida com a transformação social, articulando formação profissional, produção de conhecimento e intervenção direta nas dinâmicas socioeconômicas locais.

Referências bibliográficas:

POZZER, M. R. O.; NEUHOLD, R. R. El desarrollo regional como eje estructural de los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología. **Prometeica - Revista de Filosofía y Ciencias**, São Paulo, Brasil, v. 29, p. 41–82, 2024. DOI: 10.34024/prometeica.2024.29.15280.

POZZER, M. R. O.; NEUHOLD, R. R. Vocational education and training and regional development in Brazil. **Journal of Vocational Education & Training**, v. 77, n.1, p. 207–228. https://doi.org/10.1080/13636820.2025.2449657

POZZER, M. R. O.; NEUHOLD, R. R.; SELISTRE, I.; PANCOTTO, Adriana; PUGEN, Bianca; ZANELLA, Lisiane. Incubadora de Redes, Empreendimentos Solidários e Inovações no Serviço Público. **Revista Viver IFRS**, *[S. l.]*, v. 2, n. 10, p. 70–74, 2022. Disponível em: https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/ViverIFRS/article/view/5602.

ANÁLISE SOBRE A EXECUÇÃO DA TERMINALIDADE ESPECÍFICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

ANÁLISIS SOBRE LA EJECUCIÓN DE LA TERMINALIDAD ESPECÍFICA EN LOS INSTITUTOS FEDERALES DE EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA

Palavras-chave: terminalidade específica; inclusão; educação profissional e tecnológica; certificação.

Palabra-clave: Terminalidad específica; Inclusión; Educación Profesional y Tecnológica; Certificación.

Trabalho Científico (item 3.3) – Políticas Atuais de Educação Profissional Técnica e Tecnológica (item 4.0)

Silvia Barbosa da Silva[1]

Ricardo Machado Ellensohn[2]

Sabrina Fernandes de Castro[3]

INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no contexto dos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica, tem sido desafiada a consolidar práticas que assegurem o direito à educação inclusiva, conforme Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001. Nesse contexto, a Terminalidade Específica (TE) surge como um recurso pedagógico voltado à certificação de estudantes que, em função de suas especificidades, não conseguem concluir integralmente seus currículos formativos.

Apesar de sua previsão legal, a implementação da Terminalidade Específica nos Institutos Federais ainda ocorre de maneira heterogênea, revelando diferentes compreensões acerca de sua função pedagógica, critérios de concessão e formas de certificação. Em muitos casos, a TE é tratada como medida excepcional, aplicada apenas após o esgotamento das possibilidades de permanência do estudante no regime regular,

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PPGEPT). Colégio Técnico de Santa Maria (CTISM)/Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). email: silvia.barbosa@acad.ufsm.br

2 Docente do PPGEPT Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Orientador. email: ricardoellensohn@gmail.com

3 Docente do PPGEPT Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Coorientador. email: sabrinafcastro@gmail.com

enquanto, em outros, começa a ser compreendida como estratégia de flexibilização curricular e reconhecimento de trajetórias formativas diversas.

Este estudo tem como objetivo analisar como os Institutos Federais estão implementando a Terminalidade Específica na Educação Profissional e Tecnológica, considerando seus atos normativos, critérios de aplicação, estratégias pedagógicas e desafios institucionais. Essa pesquisa procura compreender: 1- como a TE é regulamentada; 2 - quais os principais desafios enfrentados; 3 - quais os tipos de certificação atribuídos; 4 - quais estratégias metodológicas são adotadas; e 5 - quais critérios são utilizados para inclusão de estudantes, inclusive aqueles sem laudo formal.

A importância deste estudo justifica-se pela necessidade de fortalecer práticas inclusivas na EPT, contribuindo para a construção de políticas institucionais mais alinhadas às demandas da diversidade no contexto educacional onde predomine a equidade e a valorização das diferenças individuais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Terminalidade Específica (TE) insere-se no campo das políticas de educação inclusiva como um recurso que visa assegurar o direito à escolarização de estudantes que, em função de suas especificidades, não conseguem concluir integralmente os itinerários formativos. A LDB nº 9.394/96 e a resolução do conselho nacional de educação nº 2/2001, prevê a certificação mediante registro descritivo das competências e habilidades desenvolvidas.

A educação inclusiva exige novos paradigmas e não os modelos tradicionais de ensino. Segundo Mantoan (2015, p. 39), “a inclusão implica uma mudança de paradigma educacional”. Tal entendimento reforça que a Terminalidade Específica deve ser compreendida como estratégia pedagógica que reconhece diferentes formas de aprendizagem. Essa discussão torna-se ainda mais complexa na Educação Profissional Tecnológica, já que sua formação está historicamente vinculada a qualificação para o trabalho. Como afirma Saviani (2008, p. 14), “a educação é mediação no processo de constituição do sujeito”. A implementação da TE pressiona modelos tradicionais de avaliação e certificação, fazendo com que se repense o currículo formal, ou seja, a inclusão depende de grandes mudanças, o que é corroborado por Prieto (2006, p. 58) que afirma que “a inclusão escolar depende de transformações nas práticas pedagógicas e na organização das escolas”.

A TE também se articula com a perspectiva da avaliação formativa. Nessa direção, Manzini (2010, p. 72) afirma que “avaliar é compreender o processo de aprendizagem do aluno”. Portanto, a TE e sua implementação enfrenta inúmeros desafios, dentre eles a centralidade do laudo médico, a ausência de critérios pedagógicos claros, formação docente específica e a resistência institucional à flexibilização curricular.

DISCUSSÕES

A análise comparativa evidencia que a implementação da Terminalidade Específica nos Institutos Federais ocorre de forma desigual, refletindo diferentes níveis de evolução institucional no que se refere a educação inclusiva. O IFSUL, por exemplo, apresenta uma abordagem mais tradicional, na qual a TE é predominantemente compreendida como último recurso, após o esgotamento das possibilidades de permanência do estudante no ensino regular. Essa perspectiva reforça uma lógica compensatória, limitando o potencial inclusivo da política. O IFRS, por sua vez, ocupa uma posição intermediária, com avanços, embora ainda apresente lacunas operacionais. Nesse cenário, o IFFar assume um papel particularmente relevante, definindo-se como uma instituição em processo de transição. Seus documentos indicam uma estrutura normativa mais organizada, com participação ativa do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE) e previsão de estratégias pedagógicas como flexibilização curricular e adaptação avaliativa. Contudo, ainda persistem desafios relacionados à consolidação de prática dessas diretrizes, especialmente no que se refere à definição de critérios objetivos e à ampliação do acesso à TE para estudantes sem laudo formal. A análise revela, ainda, que o público-alvo da TE permanece na maioria vinculado a estudantes com deficiência, com forte dependência de laudos médicos, o que evidencia a permanência de um modelo médico de compreensão da inclusão. A inclusão de estudantes não laudados aparece de forma inicial e pouco sistematizada.

No que se refere às certificações, há diversidade entre as instituições, incluindo certificações por competências e qualificações profissionais. Quanto aos critérios para conceder a certificação, observa-se a predominância de avaliações pedagógicas relacionadas as decisões das instituições, com participação de equipes multiprofissionais. A ausência de diretrizes claras pode gerar insegurança e desigualdade no uso dessa lei. Apesar de representarem avanços, ainda precisa de maior reconhecimento social e articulação com o mundo do trabalho. As principais dificuldades encontradas incluem a carência de formação docente, a burocratização dos processos, a falta de bases sólidas e, ainda, resistência institucional à flexibilização curricular. Desse modo, demonstra-se que a eficácia da Terminalidade Específica depende não apenas de regulamentação, mas de uma transformação cultural e pedagógica no interior das instituições.

METODOLOGIA

Esta pesquisa classifica-se como exploratória e descritiva, com uma abordagem qualitativa, fundamentada na análise documental comparativa. Os Institutos Federais pesquisados foram do Rio Grande do Sul: IFSUL, IFFar e IFRS. A escolha das instituições considerou a região Sul por critério de disponibilidade geográfica e de documentos normativos relacionados à organização didática e às políticas de inclusão. A análise partiu de documentos institucionais disponíveis nos sites eletrônicos oficiais dos Institutos

Federais, incluindo Organizações Didáticas e regulamentos de ensino (IFSUL, 2018; IFFARROUPILHA, 2020; IFRS, 2024).

Foram analisados documentos institucionais publicados no período de 2016 a 2026, a escolha desse recorte temporal fundamenta-se na intenção de identificar avanços recentes e permanências normativas na regulamentação da TE, da legislação educacional vigente. incluindo Organizações Didáticas, resoluções internas, regulamentos de ensino e normativas relacionadas à inclusão e à Terminalidade Específica. A análise dos documentos foi organizada a partir de categorias previamente definidas com base nos objetivos da pesquisa, contemplando os seguintes eixos: concepção de Terminalidade Específica, público-alvo, critérios de concessão, tipos de certificação, estratégias metodológicas, participação do NAPNE e equipe multiprofissional e barreiras institucionais. Os dados foram organizados em uma tabela comparativa (Tabela 1), permitindo identificar e comparar as informações coletadas.

Tabela 1: Análise comparativa sobre a regulamentação da Terminalidade Específica em Institutos Federais nos anos de 2016 a 2026

Categoria de Análise	IFSUL	IFFar	IFRS
Conceito de Terminalidade Específica (TE)	Predominantemente como último recurso, vinculada à impossibilidade de conclusão do curso regular	Abordagem intermediária: TE como alternativa pedagógica em situações específicas	Tendência a reconhecer como estratégia inclusiva, ainda que com limitações normativas
Regulamentação	Presente, porém com descrição genérica	Presente e mais detalhada em documentos institucionais	Presente, mas com lacunas operacionais
Público-alvo	Estudantes com deficiência, geralmente mediante laudo	Estudantes com deficiência, podendo envolver avaliação institucional complementar	Estudantes com deficiência, com indicação de avaliação pedagógica
Inclusão de estudantes sem laudo	Não explicitada	Pouco clara, dependendo de análise institucional	Possível em alguns casos, mediante avaliação pedagógica
Critérios para concessão da TE	Avaliação pedagógica e decisão institucional, sem detalhamento sistemático	Avaliação conjunta, professor e equipe pedagógica	Avaliação pedagógica com participação de equipe multiprofissional
Participação do NAPNE / equipe multiprofissional	Indicada, mas não claramente estruturada	Participação prevista e mais organizada	Participação relevante
Tipos de certificação	Certificação específica, sem detalhamento do formato	Certificação de competências ou qualificação profissional	Certificação parcial ou por competências desenvolvidas
Estratégias metodológicas previstas	Pouco detalhadas nos documentos	Flexibilização curricular e adaptações pedagógicas	Adaptação curricular, avaliação diferenciada e acompanhamento
Momento de aplicação da TE	Após esgotamento das possibilidades pedagógicas	Após tentativas de inclusão e adaptação	Após acompanhamento pedagógico

Categoria de Análise	IFSUL	IFFar	IFRS
Barreiras institucionais identificadas	Burocratização e ausência de equipe multiprofissional	Necessidade de maior formação docente e padronização	Lacunas normativas e insegurança na aplicação
Clareza nos procedimentos	Baixa	Moderada	Moderada
Alinhamento com perspectiva inclusiva	Parcial	Moderado	Moderado a avançado

Fonte: Dados da pesquisa organizados pelos autores (2026).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dessa pesquisa evidencia que a Terminalidade Específica ainda se encontra em processo de consolidação nos Institutos Federais, sendo marcada por avanços e limitações. Algumas instituições apresentem avanços nas práticas inclusivas, mas ainda prevalece, uma ideia mais restritiva da TE. A necessidade de fortalecimento das políticas institucionais, formação docente qualificada e definição de critérios pedagógicos, seriam uma das muitas exigências a seguir. Conclui-se que a efetivação da Terminalidade Específica como política inclusiva na EPT depende de mudanças estruturais e culturais dentro das instituições, mudando a sua compreensão como medida excepcional e consolidando-a como parte integrante dos processos formativos.

Referências Bibliográficas

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Brasília, DF: CNE, 2001

INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE (IFSUL). **Organização Didática**. Pelotas: IFSUL, 2018. Disponível em: https://www.ifsul.edu.br. Acesso em: 24 abr. 2026.
IFFARROUPILHA. **Regulamento de Ensino / Organização Didática.** Santa Maria: Instituto Federal Farroupilha, 2020. Disponível em: https://www.iffarroupilha.edu.br. Acesso em: 24 abr. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Organização Didática.** Bento Gonçalves: Instituto Federal do Rio Grande do Sul, 2024. Disponível em: https://ifrs.edu.br. Acesso em: 24 abr. 2026.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.**

MANZINI, Eduardo José. **Inclusão e acessibilidade na educação**. Marília: ABPEE, 2010.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Políticas de inclusão escolar no Brasil: descrição** e análise de **sua implementação em municípios das diferentes regiões brasileiras**. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

ISBN 978-85-8167-372-1

AS EXPERIÊNCIAS DE ATENÇÃO ESTUDANTIL DO IFRJ E DA UERJ: APROXIMAÇÕES, DIFERENÇAS, COMPLEMENTARIDADES E INCOMPLETUDES

EXPERIENCIAS DE APOYO ESTUDIANTIL EN IFRJ Y UERJ: SIMILITUDES, DIFERENCIAS, COMPLEMENTARIEDADES E INCOMPLETITUD.

Palavras-chave: Educação, Serviço Social, Assistência Estudantil

Palabras-clave: Educación,Trabajo Social, Asistencia Estudiantil

Gleyce Figueiredo[1]

Lucilia Carvalho da Silva[2]

Simone Eliza do Carmo Lessa[3]

Tema, problema e/ou objeto

A discussão sobre a política de educação e, neste campo, as ações de assistência estudantil e de construção de permanência têm crescido nas duas primeiras décadas do século XXI, diante da ampliação da experiência democrática na sociedade brasileira, da defesa e ascensão da ação afirmativa das cotas e da expansão da rede federal. Como parte deste contexto temos a criação de normativas sobre acesso e permanência, além de uma política mais ampla para a área – a Política Nacional de Assistência Estudantil – datada de julho de 2024. No presente estudo vamos tratar das experiências de assistência estudantil e permanência do IFRJ (Instituto Federal do Rio de Janeiro) e da UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro). Para falarmos do tema, vamos apresentar ambas as instituições, em breves perfis e particularidades na atenção estudantil.

Objetivo central e objetivos secundários

Apresentar as políticas de assistência estudantil da UERJ e do IFRJ, estabelecendo aproximações, diferenças e avaliações de ambas.

1 Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro e Professora da Escola de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil. gleyce.lima@ifrj.edu.br

2 Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro e Professora da Escola de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil. lucilia.silva@ifrj.edu.br; lucarvalhosilva@id.uff.br

3 Assistente Social e Professora na Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Brasil. elizasimone@gmail.com

Indicações do referencial teórico e dos procedimentos metodológicos

Nossa reflexão está ancorada na apresentação de dados, a partir dos programas institucionais de assistência estudantil desenvolvidos no Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) e na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Principais dados e discussão

A educação é uma relação social que se materializa em uma política social por meio de legislações, nas instituições de formação e no aprendizado informal e não escolar. Os processos formativos, inseridos que estão na dinâmica societária, recebem influência do contexto socioeconômico e cultural, das disputas em torno de projetos distintos de educar em uma sociedade classista. No capitalismo monopolista, o Estado tem sido acionado no sentido de minimizar as crises do capital, abrindo mão do fundo público pela via da amortização de juros da dívida pública para composição do superávit primário, do suporte financeiro às empresas, ou indiretamente, através da mercantilização de políticas estatais. No atual contexto de crise de longuíssima duração, a mercantilização das políticas tem sido uma importante ferramenta de maximização dos lucros do capital. A educação é uma política social de grande visibilidade, potencial para ser mercantilizada e impacto no cotidiano, além de ser histórica demanda da população**.** Assim, pensar em acesso e permanência é tarefa fundamental. É preciso compreender a assistência estudantil no contexto da educação brasileira contemporânea, em que a ampliação do acesso acontece em meio ao seu desfinanciamento, da desqualificação de suas condições de funcionamento. Neste sentido**,** é preciso pensar a permanência estudantil, como experiência educacional complexa, que envolve um conjunto articulado de ações: bolsas, apoio pedagógico, social, de saúde mental, intra e extra institucionais. Neste resumo refletiremos sobre a relevância, mas ao mesmo tempo, sobre a incompletude desta experiência de atenção estudantil que tem se construído na UERJ e no IFRJ, entendendo-a como fundamental à formação, especialmente em contextos de desigualdade social como os que marcam a política de educação tardia, insuficientemente financiada e ainda não universalizada como a do Brasil. A escolha para análise das políticas de assistência e permanência estudantil da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFRJ) se deve a dois fatores: a inserção profissional das autoras, as proximidades no que se refere à expansão territorial no Estado do Rio de Janeiro e o perfil do corpo discente das duas instituições.

A UERJ, instituição de ensino estadual, possui um *campus* central e unidades espalhadas pelo estado. Ambas as instituições expandiram-se obedecendo ao princípio da interiorização da oferta de ensino superior e a pós-graduação no estado do Rio de Janeiro. No caso do IFRJ, que atua no Rio de Janeiro e região metropolitana, a diversificação da oferta formativa inclui os cursos técnicos de nível médio e a formação inicial e continuada dos trabalhadores, considerando ser uma unidade da Rede Federal de Educação

Profissional e Tecnológica. A UERJ oferta a educação superior, a pós-graduação e o ensino básico por meio do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. No que se refere aos dados populacionais do corpo discente, em 2024, data do último censo sistematizado pelo Anuário Estatístico da UERJ (UERJ, 2014), o corpo discente era formado por 27.877 estudantes de graduação, 4.819 estudantes de pós-graduação, 4.474 estudantes de especialização e 1.113 estudantes da educação básica pertencentes ao Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira CAp- Uerj. Na graduação, 68,5% dos estudantes ativos ingressaram por ampla concorrência, enquanto, a parcela de estudantes cotistas ativos é de 31,5%, não alcançando, portanto, os 45% de vagas reservadas. No IFRJ, dados da Plataforma Nilo Peçanha (BRASIL, 2014) indicam que em 2024, o instituto somou 21.144 matrículas. Dos ingressantes no período, 51,32 % dos estudantes ingressaram por ampla concorrência e 48,68% por reserva de vagas (ação afirmativa). Considerando as ofertas educativas das modalidades de ensino obrigatórias dos institutos federais, o IFRJ contou com 49,2% de matrículas dos cursos técnicos, 19,0% de cursos de formação de professores (licenciaturas) e 6,31% de matrículas nos cursos técnicos na modalidade de educação de jovens e adultos. Por tipo de oferta educativa, em números absolutos, o IFRJ apresentou 2.999 matrículas nos cursos de qualificação profissional, 3.582 matrículas de estudantes dos cursos técnicos concomitantes e/ou subsequentes ao ensino médio; 5.789 matrículas em cursos técnicos integrados ao ensino médio; 6.710 matrículas de cursos superiores (licenciaturas, tecnólogos e bacharelado) e 2.235 matrículas em cursos de pós-graduação acadêmica e profissional, revelando predomínio na atuação na educação básica. Podemos afirmar que a UERJ é a instituição protagonista na ampliação do acesso ao Ensino Superior através da sua abertura para um corpo estudantil trabalhador, mesmo antes da ação afirmativa das cotas, em 2003. Desde o final dos anos 1970 oferece cursos noturnos diversos – raridade naqueles anos permitindo que alunos-trabalhadores ali pudessem ingressar. Esta acessibilidade é coroada com a política de cotas, revelando novamente a oportunidade de ingresso de alunos de frações da classe trabalhadora que, historicamente, ali não chegavam. Este processo culminou em lutas e na criação de mecanismos que permitiram a construção de sua permanência, que segue em curso, com avanços e lacunas, como processo político, complexo e em disputa que é. Como a política de cotas uerjiana atua de forma em que todo cotista seja bolsista, é preciso dizer que a universidade, esta instituição tradicional, está diante de ingressantes novos que demandam políticas de permanência.

Sobre o IFRJ, destacamos que as políticas de educação profissional nos primeiros mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva e na gestão de Dilma Rousseff, foram marcadas por processos de reforma, eivados de contradições. Os avanços identificados, como a ampliação do acesso à educação e a criação de programas - tais como o PROUNI e o REUNI - e instituições como os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, se constituíram políticas de inconteste importância e significado político, mas não romperam com a histórica dualidade educacional brasileira. Os Institutos Federais, criados pela

Lei nº 11892/2008 no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, apresentados como modelo inovador, articulam educação básica, técnica e superior, mas mantém forte orientação para o mercado de trabalho e para a formação de mão de obra em tempos de reestruturação produtiva, influenciados por diretrizes de organismos internacionais. As pesquisas de Otranto (2010) associam a criação dos institutos federais às orientações do Documento "Ensino Superior: lições derivadas da experiência", do Banco Mundial que defende uma diversificação dos modelos nas ofertas de ensino superior centradas em modelos mais enxutos e cursos de currículos mais flexíveis e direcionados às demandas produtivas. Ademais, a estrutura híbrida dos institutos federais oferece formações distintas para diferentes grupos sociais, resultando na manutenção — e até no aprofundamento — de uma dualidade educacional, que reproduz as desigualdades da divisão social do trabalho (SILVA, 2020). No caso específico do IFRJ, a mudança institucional do antigo CEFET de Química para o modelo paradigmático dos institutos federais, somada à exaração da Lei nº 12.711/2021 - a *Lei de Cotas* -, quatro anos após a sua institucionalização, culminou na sua rápida expansão, bem como na maior diversidade do seu corpo discente. A interiorização dos cursos e a reserva de vagas, especialmente nos editais de acesso para estudantes de escolas públicas; pretos e pardos, indígenas e quilombolas; pessoas com deficiência e com renda *per capita* inferior a um salário-mínimo; trouxe mudanças significativas no perfil social e racial da população que ocupava as vagas dos cursos de ensino técnico e tecnológico. Mais uma vez, as políticas de permanência se fazem fundamentais.

Decerto neste contexto, as políticas de permanência se fazem fundamentais, mas a opção do IFRJ foi a priorização da estratégia de "bolsificação" da assistência estudantil pela transferência de renda aos estudantes como forma de mitigar as demandas por alimentação, transporte, moradia estudantil e apoio didático em uma adesão ao processo de financeirização da política social (LIMA, 2017).

Considerações finais

Como fenômeno complexo que é, a permanência segue como questão a ser enfrentada, tanto pela UERJ quanto pelo IFRJ, devendo estar articulada às políticas de acesso, de modo a identificar segmentos de novos discentes que podem demandar atenção específica (PCDs, pessoas de baixa renda, estudantes com grandes lacunas educacionais, por exemplo), na intenção de planejar ações e de não agir no emergencialismo. Há muito por estudar e fazer.

Referências bibliográficas:

BRASIL. **Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e dá outras providências.

_____. **Lei n° 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.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma Nilo Peçanha**. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: https://plataformanilopecanha.mec.gov.br. Acesso em: 01/03/2026.

LIMA, Gleyce F. de. **Educação pública e combate à pobreza: a política de assistência estudantil no IFRJ/Campus São Gonçalo (2008-2015).** 247 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Niterói, 2017.

OTRANTO, Célia R. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Revista RETTA**, ano I, n. 1, p. 89-110, jan./jun., Rio de Janeiro, 2010**.**

SILVA, Lucilia C. da. **O Trabalho do/a Assistente Social no contexto da Educação Profissional: questões para o debate**. In: PEREIRA, L. D.; ALMEIDA, N. L. T. de (Orgs.). **Serviço Social e Educação**. E-book. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020. Disponível em: https://www.editoranavegando.com/livro-servico-social-e-educacao. Acesso em 04/03/2026.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **DataUerj 2024: anuário estatístico da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: NIESC, 2024. Disponível em: https://www.niesc.uerj.br/datauerj/. Acesso em: 01/03/2026.

TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E OMNILATERALIDADE: AS BASES CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO PROGRAMA MULHERES MIL

EL TRABAJO COMO PRINCIPIO EDUCATIVO Y LA OMNILATERALIDAD: LAS BASES CONCEPTUALES DE LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA EN EL PROGRAMA MULHERES MIL

Palavras-chave: Programa Mulheres Mil; Educação Profissional e Tecnológica; trabalho como princípio educativo; omnilateralidade; políticas públicas.

Palavras-clave: Programa Mulheres Mil; Educación Profesional y Tecnológica; el trabajo como principio educativo; omnilateralidad; políticas públicas.

Categoria: Trabalho Científico – Simpósio Temático: Políticas actuales de Educación Profesional Técnica y Tecnológica

Claudia Freitas Lambert Bourseau[1]

Tema e Objetivos

O presente trabalho aborda as relações entre o Programa Mulheres Mil (PMM), tema da pesquisa, e as bases conceituais da educação profissional e tecnológica (EPT), com ênfase nos princípios do trabalho como princípio educativo e da omnilateralidade. Trata-se de uma análise fundamentada, sobretudo, em documentos oficiais do programa e em referenciais teóricos da EPT, buscando compreender o potencial do PMM como política pública de caráter emancipatório voltada a mulheres em situação de vulnerabilidade social.

Para atender a tal objetivo central, foram estabelecidos como ojetivos específicos a análise de documentos oficiais do programa, com ênfase à sua portaria de relançamento, de número 725, de 13 de abril de 2023. Análise esta feita à luz das bases conceituais da EPT. Além deste, são também objetivos específicos atendidos no presente trabalho: compreender de que forma o trabalho, em sua dimensão ontológica, se apresenta como princípio educativo no âmbito do PMM; investigar em que medida as diretrizes e ações do programa dialogam com o conceito de omnilateralidade e identificar possíveis articulações entre formação profissional, cidadania e redução de desigualdades sociais presentes na proposta do programa.

1 Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica no PROFEPT. Professora EBTT de sociologia no Colégio Pedro II. claudia.bourseau.1@cp2.edu.br.

Metodologia e referenciais teóricos

A pesquisa tem caráter qualitativo e baseia-se em levantamento bibliográfico e documental. Foram analisados, neste momento inicial, documentos oficiais do Ministério da Educação relacionados ao Programa Mulheres Mil, tais como portarias, relatórios e o Guia da Metodologia do Acesso, Permanência e Êxito. Esses documentos foram colocados em diálogo com referenciais teóricos da educação profissional e tecnológica.

O percurso metodológico partiu da contextualização histórica do programa, cuja origem remonta a uma parceria entre Brasil e Canadá iniciada em 2001, com desdobramentos em projetos-piloto voltados à articulação entre gênero, educação e trabalho. Destaca-se, nesse processo, a incorporação da metodologia canadense ARAP (Avaliação e Reconhecimento da Aprendizagem Prévia) e sua articulação com a pedagogia freireana, resultando na construção da MAPE (Metodologia de Acesso, Permanência e Êxito).

A análise concentrou-se, especialmente, na Portaria nº 725/2023, buscando identificar, em suas diretrizes e ações, elementos que expressem os princípios do trabalho como princípio educativo e da omnilateralidade. Para isso, foram mobilizados autores como Gramsci, Saviani, Mészáros e Manacorda.

A Portaria nº 725/2023 estabelece como objetivo do Programa Mulheres Mil a formação profissional e tecnológica articulada à elevação da escolaridade e à inclusão socioprodutiva de mulheres em situação de vulnerabilidade social. Suas diretrizes incluem o acesso à educação, a redução de desigualdades sociais e econômicas, a promoção da inclusão social, a defesa da igualdade de gênero, o combate à violência contra a mulher, o incentivo ao exercício da cidadania e a ampliação do acesso ao mundo do trabalho. Tais elementos evidenciam uma concepção de educação que ultrapassa a formação técnica estrita, articulando-se a um projeto mais amplo de transformação social

Nesse sentido, é possível identificar a presença do trabalho como princípio educativo, entendido, a partir de Gramsci, como atividade teórico-prática fundamental à constituição da vida em sociedade. O trabalho, nessa perspectiva, não se reduz ao emprego ou à atividade remunerada, mas configura-se como mediação essencial entre o ser humano e a realidade, sendo, portanto, elemento formativo.

Ao relacionar formação profissional com cidadania e redução de desigualdades, o PMM aproxima-se dessa concepção ontológica do trabalho. Conforme Saviani (2007), produção e formação são dimensões indissociáveis: ao produzir sua existência, o ser humano se forma. Assim, a educação profissional, quando orientada por esse princípio, deixa de ser mera capacitação para o mercado e passa a integrar um processo formativo mais amplo.

Essa perspectiva também se contrapõe à lógica dualista da educação, historicamente marcada pela separação entre formação intelectual e formação técnica. Tal divisão, como aponta Saviani, contribui para a reprodução das desigualdades sociais, ao destinar formações distintas a diferentes classes sociais. A EPT, ao assumir o trabalho como princípio educativo, busca justamente superar essa fragmentação.

Outro elemento central identificado na análise do PMM é a omnilateralidade. As ações previstas na portaria — como identificação ativa de mulheres em situação de vulnerabilidade, oferta de acolhimento, elaboração de planos de atendimento, articulação com serviços de saúde e promoção da inclusão produtiva — indicam uma compreensão ampliada do processo formativo. A oferta de cursos aparece como uma entre várias dimensões do programa, sem hierarquia explícita, o que sugere uma abordagem integrada.

A omnilateralidade, conforme Manacorda, refere-se ao desenvolvimento total e multilateral das capacidades humanas, envolvendo diferentes dimensões da vida social. No caso do PMM, essa perspectiva se manifesta na articulação entre educação, trabalho, saúde, cidadania e enfrentamento das desigualdades de gênero e classe. Trata-se, portanto, de uma proposta de formação integral que considera a complexidade das condições de vida das mulheres atendidas.

Ao mesmo tempo, a análise aponta para a necessidade de aprofundamento em aspectos específicos do programa, como os critérios de definição de vulnerabilidade, as estratégias de identificação das beneficiárias e as formas concretas de implementação das ações de acolhimento e acompanhamento. Tais elementos mostram-se fundamentais para compreender em que medida os princípios identificados se efetivam na prática.

Considerações finais

A análise realizada permite afirmar que as bases conceituais da educação profissional e tecnológica, especialmente o trabalho como princípio educativo e a omnilateralidade, estão presentes na concepção e na estrutura do Programa Mulheres Mil. A articulação entre formação profissional, elevação da escolaridade, inclusão socioprodutiva e promoção da cidadania evidencia um diálogo consistente com a perspectiva gramsciana do trabalho como elemento formador da vida social.

Da mesma forma, a proposta de atuação integrada do programa, que envolve múltiplas dimensões da vida das mulheres atendidas, aproxima-se do conceito de omnilateralidade, ao reconhecer que a formação integral exige a consideração da totalidade das condições sociais, econômicas e culturais dos sujeitos.

Nesse sentido, o PMM apresenta potencial como política pública de caráter emancipatório, ao propor uma formação que vai além da capacitação técnica e busca contribuir para a construção de sujeitos autônomos e críticos. No entanto, a efetivação

desse potencial depende da forma como suas diretrizes são implementadas, o que demanda investigações futuras mais aprofundadas.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 725, de 13 de abril de 2023. Institui o relançamento do Programa Mulheres Mil. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/ept/mulheres-mil. Acesso em: 14 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Guia da Metodologia do Acesso, Permanência e Êxito do Programa Mulheres Mil. Brasília: MEC/Setec, [s.d.]. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/ept/mulheres-mil/GuiaMulheresmil.pdf. Acesso em: 14 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Relatório 2005–2007. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/ai/arquivos/pdf/relatorio2005_07.pdf. Acesso em: 14 ago. 2025.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf. Acesso em: 14 ago. 2025.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere: Caderno 12 (XXIX): 1932: apontamentos e notas esparsas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. Tradução Maria Margarida Machado. Rio de Janeiro: IGS-Brasil, 2024.

MANACORDA, Mario Alighiero. História da educação: da Antiguidade aos nossos dias. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MÉSZÁROS, István. Trabalho, sociedade e emancipação. Tradução: [informar]. São Paulo: Boitempo, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, v. 12, p. 152–165, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234. Acesso em: 14 ago. 2025.

REFLEXÕES INTERDISCIPLINARES SOBRE A LEI Nº 14.819/2024 E O CUIDADO COM A SAÚDE MENTAL NAS ESCOLAS TÉCNICAS E PROFISSIONALIZANTES

REFLEXIONES INTERDISCIPLINARIAS SOBRE LA LEY Nº 14.819/2024 Y EL CUIDADO DE LA SALUD MENTAL EM LAS ESCUELAS TECNICAS Y PROFESIONALIZANTES

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; 14.819/2024; Saúde Mental.

Palabras clave: Educación Profesional y Tecnológica; Ley N° 14.819/2024; Salud Mental.

Categoria: Trabalho científico

Simpósio Temático: Políticas atuais da Educação Profissional, Técnica e Tecnológica;

Priscila Lutz Gundel[1]

Bárbara Veiga dos Santos Medeiros[2]

Ascisio dos Reis Pereira[3]

Leila Maria Araújo Santos[4]

1. Tema, problema e objeto de estudo

A saúde mental e o cuidado psicosocial constitui um fenômeno estrutural que atravessa instituições educacionais, impactando diretamente o acesso, a permanência e a inserção no mundo do trabalho no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Nesse sentido, reconhecer e integrar ações voltadas ao bem-estar emocional dos estudantes não é apenas uma escolha pedagógica, mas uma responsabilidade institucional que dialoga com os princípios de equidade e formação integral que orientam a EPT (SILVA, 2026).

O presente estudo analisa o cuidado com a saúde mental nas instituições de ensino técnico profissionalizante, com ênfase nas contribuições da implementação da Lei nº

1 Graduada em Direito (FAMES), graduanda do PEG/UFSM, mestranda em Educação Profissional e Tecnológica - CTISM/UFSM, priscilagundel@gmail.com;

2 Psicóloga (FISMA). Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica (UFSM) e graduanda do PEG/UFSM. barbaramedeirospsi@gmail.com

3 Prof. Dr. Ascisio dos Reis Pereira (UFSM). Doutor em Educação (UNICAMP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, CTISM/UFSM. ascisio.pereira@ufsm.br

4 Prof.ª Dr.ª Leila Maria Araújo Santos (UFSM). Doutora em Informática na Educação (UFRGS). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, CTISM/UFSM. leilamas@ctism.ufsm.br

14.819/2024, que institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares (PNAPCE).

A partir da revisão bibliográfica fundamentada em dissertações, teses e artigos científicos, discute-se o papel do bem-estar biopsicossocial, do acolhimento das subjetividades e das práticas de cuidado psicossocial como condições essenciais para garantir acesso, a permanência e o êxito dos estudantes-trabalhadores na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Conclui-se que a efetivação da política demanda integração entre legislação e práticas institucionais.

2. Objetivo Geral e Específicos

2.1. Objetivo Geral

Analisar as implicações da Lei nº 14.819/2024 para o cuidado com a saúde mental no contexto das escolas técnicas e profissionalizantes, destacando a necessidade de qualificação dos profissionais da educação para promover práticas de acolhimento e atenção às demandas psicossociais dos estudantes.

2.2. Objetivo Específico

- Identificar os principais desafios de saúde mental enfrentados pelos estudantes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT);
- Discutir as diretrizes da Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares (PNAPCE) estabelecidas pela nova lei;
- Refletir sobre a importância da formação continuada dos profissionais da educação para o acolhimento das demandas psicossociais.

3. Referencial teórico

Neste segmento, apresentam-se os fundamentos teóricos e normativos que fomentam a discussão sobre a saúde mental na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), conciliando com o direito fundamental à saúde, os princípios da formação integral e as novas diretrizes estabelecidas pela legislação recente. A construção de políticas públicas voltadas à saúde mental escolar no Brasil está fundamentada na Constituição Federal de 1988. O artigo 196 é taxativo ao estabelecer que “a saúde é direito de todos e dever do Estado” (BRASIL, 1988), lançando as bases para que o cuidado não seja visto como um privilégio, mas como uma obrigação institucional.

Segundo Colonetti (2023), os estudantes, trabalhadores enfrentam vulnerabilidades específicas ao conciliar as pressões do mercado de trabalho com a pressão acadêmica, o que torna o cuidado psicossocial uma condição indispensável para o tripé acesso, permanência e êxito. Nesse cenário, a educação não pode ser reduzida a uma mera transmissão técnica de competências, algo apenas conteudista. De acordo

com Silva, Fontes e Amaral (2021), a prática educativa deve visar a formação omnilateral, integrando ciência, trabalho e cultura de modo a enxergar o sujeito em sua integralidade. Ignorar a história de vida e as demandas emocionais do aluno é esvaziar o potencial transformador da escola.

A recente Lei nº 14.819/2024, que institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares (PNAPCE), maximiza e oficializa o cuidado psicossocial como inerente ao processo educativo, superando visões assistencialistas e estabelecendo diretrizes para que as escolas se tornem redes de proteção. Essa transformação das instituições em espaços de acolhimento depende intrinsicamente da valorização das subjetividades.

Pereira (2023) destaca que a Psicologia atua como força incentivadora nesse processo, promovendo a escuta ativa e a construção de vínculos afetivos. Tais vínculos não são apenas complementos pedagógicos, instrumentos, ferramentas educacionais, mas atos que humanizam o aprendizado. Portanto, a integração da saúde mental, o cuidado na EPT, legitimada pela nova legislação e pelo protagonismo interdisciplinar, busca transcender com a lógica instrumental, garantindo que o espaço escolar seja, acima de tudo, um território de desenvolvimento humano integral e de produção de identidades saudáveis.

4. Metodologia

O presente estudo Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, baseada em levantamento de produções científicas nas bases SciELO e LILACS. O corpus inclui artigos, dissertações e estudos teóricos que articulam psicologia e EPT.

A análise foi conduzida por meio da técnica de análise de conteúdo, contemplando as etapas de pré-análise, exploração do material e interpretação dos resultados, com foco em temas como satisfação discente, autorregulação da aprendizagem e saúde psicossocial.

5. Principais Dados e Discussão (achados da pesquisa)

Os estudos analisados (2021-2026) evidenciam que o cuidado com a saúde mental no ambiente escolar é determinante para uma formação integral, ratificando o que preconiza a nossa Constituição Federal, educação e saúde como um direito fundamental. Ambientes que promovem escuta ativa e acolhimento favorecem a autorregulação emocional, a satisfação discente e a permanência escolar, reduzindo índices de evasão.

No entanto, os achados da pesquisa, revelam que, ainda existam avanços normativos importantes, como a própria concepção integradora da EPT e a instituição da Lei nº 14.819/2024. A realidade encontrada nas escolas é marcada por um distanciamento entre o que a lei assegura e o que os estudantes e professores efetivamente vivenciam.

A análise seguiu as fases de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados por meio da técnica de análise de conteúdo. O levantamento priorizou fontes que discutem a satisfação discente, a autorregulação da aprendizagem e a saúde psicossocial no ambiente técnico e tecnológico.

6. Síntese e Considerações Finais

A saúde mental na EPT constitui uma dimensão estruturante para que o direito à educação se concretize em sua plenitude. A articulação entre o artigo 196 da Constituição Federal de 1988, a LDB nº 9.394/1996 e a Lei nº 14.819/2024 mostrar-se uma progressiva responsabilização do Estado pelo cuidado psicossocial nas comunidades escolares, consolidada na instituição da PNAPCE. Nesse sentido, a psicologia ocupa papel central na construção de espaços de escuta, vínculo e acolhimento dentro das instituições de EPT. O cuidado emocional supera uma atuação meramente corretiva para assumir uma perspectiva crítica, coletiva e institucional, porque construir redes de afeto no ambiente educativo é, antes de tudo, uma ação política e pedagógica.

Conclui-se, portanto, que garantir saúde mental na EPT é simultaneamente uma obrigação constitucional, uma exigência pedagógica e um imperativo ético: o tripé acesso, permanência e êxito somente se realiza plenamente quando o estudante encontra na instituição não apenas conteúdos e competências, mas também acolhimento, cuidado e reconhecimento de sua humanidade.

Referencial Bibliográfico

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.> Acesso em: 21 abr. 2026.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 21 abr. 2026.

_____. **Lei nº 14.819, de 16 de janeiro de 2024.** Institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares (PNAPCE). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jan. 2024. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14819.htm>. Acessado em: 21 abr. 2026.

BALBUENA, Ronilson Farias Majjione; PACHECO, Zaryf Araji Dahroug**. A articulação entre educação e trabalho na EPT e a formação humana integral: perspectivas para a inclusão de alunos com deficiência.** Revista Educação, Cultura e Sociedade, v. 14, n. 2, p. 113-123, 2024.

PEREIRA, Cristiana Galeno da Costa; MACIEL, Emanoela Moreira. **A psicologia escolar na Educação Profissional e Tecnológica: contribuições para a formação integral do estudante.** Revista Somma, Teresina, v. 9, n. 1, e020923, jan./dez. 2023. <https://revistas.ifpi.edu.br/index.php/somma/article/view/128>. acessado 21 de abril de 2025

SILVA, Elison Victor Braga da; FONTES, Shauanda Stefhanny Leal Gadêlha; AMARAL, José Araújo. **Saberes necessários à Educação Profissional e Tecnológica: desafios da formação docente e a necessidade da articulação teoria-prática,** 2021. cap. 4, p. 71. DOI: <https://www.editorafamen.com.br/wp-content/uploads/2021/09/cap04-.pdf> Acesso em: 21 abr. 2026.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **World Mental Health Report: Transforming mental health for all**. Genebra: OMS, 2022. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240049338>. Acesso em: 23 abr. 2026.

SILVA, R. M. et al. Lei nº 14.819/2024: **Avaliação da Implementação da Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares**. Revista JRG de Estudos Acadêmicos, v. 9, n. 18, 2026. Disponível em: https://revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/3097. Acessado em 21 de abril de 2026.

SOCIEDADE DOS PARADOXOS, INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E SUCATEAMENTO DO PENSAMENTO: DESAFIOS PARA UMA NOVA GOVERNANÇA NA ERA DOS ALGORITMOS

SOCIEDAD DE PARADOJAS, INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y DETERIORO DEL PENSAMIENTO: DESAFÍOS PARA UNA NUEVA GOBERNANZA EN LA ERA DE LOS ALGORITMOS

Palavras-chave: Paradoxos. Inteligência artificial. Algoritmos. Pensamento sucateado. Governança.

Palabras-clave: Paradojas. Inteligencia artificial. Algoritmos. Pensamiento deteriorado. Gobernanza.

Categoria: Trabalho científico

Simpósio temático: Política

Angela Dias Mendes[1]

O trabalho aborda o tema da inteligência artificial sob a perspectiva dos paradoxos e seus efeitos na sociedade contemporânea. O problema central não é simples, mas, pode ser notadamente observado pelos vieses algorítmicos, pelo aprofundamento das desigualdades sociais, e pela atrofia cognitiva, numa sociedade marcada por um analfabetismo funcional elevado e pela crescente automação na sociedade brasileira, sobretudo no campo educacional. O objetivo central é discutir a necessidade de uma governança responsável da IA, capaz de articular ética digital e formação crítica dos usuários do sistema; como objetivos secundários, busca-se: (i) explicitar como os vieses algorítmicos se manifestam; (ii) relacionar o uso intensivo de IA em face de uma fragilização crescente do ensino superior e do pensamento crítico; e (iii) propor linhas de ação para políticas públicas e práticas institucionais que centralizem a pessoa humana no desenvolvimento e na aplicação dos sistemas de IA. O referencial teórico ancora-se na visão sistémica de Edgar Morin, baseada na Teoria do Pensar Complexo, na crítica de Miguel Nicolelis ao conceito do termo inteligência artificial, sobre uso ético da IA na educação (Lessig; Pole; Mendes) e na abordagem por meio da referências culturais presentes nos territórios, conforme António Rochette, complementadas por dados nacionais referentes ao alfabetismo funcional; metodologicamente, adota-se uma abordagem qualitativa, de caráter teóricocrítico, combinando revisão bibliográfica, análise documental e apontamento de indicadores educacionais e do uso dos sistemas de IA no Brasil.

1 Pós-doutora em Direito. Doutora e Mestre em Direito pela UNESA. Pesquisadora no Laboratório de Consumo e Sustentabilidade do IFHT/UERJ e UTEC/Rede Bioma Pampa. E-mail: angelamendesuerj@gmail.com

O estudo examina, de um lado, a expansão vertiginosa da IA em diversos segmentos da sociedade, posicionando como pano de fundo, o Brasil, considerado o 2º maior usuário global de sistemas de IA. De outro lado, a persistência de baixos índices de literacia e de formação de pensamento crítico, inclusive entre diplomados do ensino superior. Tratase de uma investigação de natureza qualitativa, orientada pela teoria da complexidade (Morin, 2015), que procura compreender a Inteligência Artificial como parte de um ecossistema sociotécnico mais amplo, no qual se entrelaçam condicionantes econômicos, educacionais, culturais e normativos.

É importante destacar que a obra de Morin contribui para religar saberes e diferentes dimensões da realidade, exigindo que se assumam as incertezas, a incompletude e a tensão entre unidade e diversidade como componentes estruturais da própria racionalidade. Ao pensarmos a nova realidade permeada pela IA é necessário entender que o objetivo da complexidade é articular os saberes fragmentados da era moderna. Entretanto, não se tata de tomar a totalidade como máxima da observação, mas, de compreender como, nesse contexto, ocorre uma desintegração da realidade que ofusca e confunde nosso olhar. A complexidade nos oferece um visão multidimensional essencial para entender a era digital.

Diga-se, ainda, que a pesquisa documental também foi importante, diante das fontes oriundas de outras áreas do saber se encontram, inclusive, em formato digital disponibilizados pela *web* (GIL, 2017, 4.3). Tais fontes não se encerraram numa delimitação hermética, dada a peculiaridade da investigação. Por conseguinte, elas podem assumirem uma natureza primária ou natureza secundária ou ainda provirem de suportes digitais (FACHIN, 2017, ebook, p. 1.1.3).

A celeridade no desenvolvimento e a proliferação de novos sistemas e aplicações baseados nessa tecnologia conferem à temática uma ontologia marcadamente líquida (BAUMAN, 2021). Acrescente-se que a confluência de saberes fomenta a matriz interdisciplinar e multidisciplinar da presente análise.

O conceito de viés algorítmico é trabalhado como expressão de injustiça produzida ou reforçada em ambientes automatizados de tomada de decisão, seja por preconceitos preexistentes dos programadores e das instituições, seja por dados incompletos, enviesados ou não validados. Em particular, discutese o impacto desses vieses nos contextos educacionais: sistemas de avaliação, mecanismos de admissão e plataformas de aprendizagem podem aprofundar desigualdades estruturais, gerar classificações injustas, aconselhamentos inadequados e acesso desigual a recursos, com fortes repercussões psicológicas e morais para estudantes de grupos vulnerabilizados. Paralelamente, problematizase a dependência crescente de modelos de linguagem e de ferramentas automatizadas na produção de textos acadêmicos e profissionais, evidenciandose, uma redução do desenvolvimento subjetivo da personalidade da pessoa natural e da sua

capacidade de cognição. Da mesma forma, a significância atribuída às tarefas realizadas com forte apoio da IA.

Neste sentido, o presente trabalho situa o que muitos autores vêm tratando como sociedade dos paradoxos, ou seja, um ambiente onde coexistem antagônicas realidades: hiperpresença digital e ausência física; abundância de informação e declínio da capacidade de cognição e argumentação; valorização retórica da inovação e desprestígio da leitura e do conhecimento acumulado. Neste ambiente polarizado proliferam discursos herméticos que expulsam a dúvida, rotulam o dissenso e substituem o debate argumentativo por slogans e chavões desprovidos de qualquer crítica, porém, repetidos automaticamente pelos usuários dos sistemas.

A relação com as práticas educacionais da nova sociedade tecnológica é, portanto, central. A tese defendida é que a incorporação da IA à educação só é legitimável se ancorada numa literacia crítica em IA acompanhada de estruturas sólidas de governança ética e jurídica (Mendes; Lessig; Pole). Sem essa infraestrutura, a IA tende a reforçar o esfacelamento do pensamento crítico, naturalizando decisões automatizadas e a consolidando diplomas que enganam e intervêm na formação do pensamento, diretamente mediados por algoritmos.

Desta forma, propõese, em contraponto, uma cultura tecnológica antropocêntrica, que recoloca a pessoa humana no centro dos processos de concepção, desenvolvimento, implementação e avaliação dos sistemas inteligentes, subordinando a inovação à ordem constitucional, à dignidade da pessoa humana (art. 1º, inc III, CRFB/1988), à justiça social (art. 3º, I, III, 6º, CRFB/1988) e aos direitos fundamentais (art. 5º, CRFB/1988), do Estado Democrático.

Como desdobramentos práticos, o trabalho sustenta uma linhas de ação fundamental: a nova governança digital do ensino. Especialmente no ensino superior, uma nova governança capaz de institucionalizar programas obrigatórios de literacia em IA, e na formação de professores, para fortalecer capacidades críticas face a decisões automatizadas. Além disso, propõe-se uma governança estabelecida por meio de marcos regulatórios dos sistemas de IA, baseada em critérios de transparência, revisão humana qualificada e mecanismos ágeis de correção de vieses e dos danos porventura oriundo desses sistemas.

Finalmente, é importante reforçar que o fomento ao debate crítico e às políticas públicas de longo prazo que integrem a avaliação sistemática de impacto algorítmico, a participação social e a diversidade cultural nos processos de regulação, de forma a assegurar que a transformação digital contribua efetivamente para reduzir desigualdades e ampliar a autonomia intelectual dos cidadãos, em vez de aprofundar assimetrias e vulnerabilidades na sociedade.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. Editora Zahar, 2ª ed. Em português, 2021.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil***.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. [Acedido em: 2 jul 2026].

CORDEIRO, António Manuel Hespanha Rochette. **Territórios humanos: entre o espaço e o lugar**. Coimbra: Almedina, 2022.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia.** Noções básicas em pesquisa científica. E-book ISBN: 9788502636545, Editora SaraivaUni, 6ª edição, 2017.

GIL, Antonio Carlos. ***Como elaborar projetos de pesquisa*.** 6ª ed., São Paulo: Atlas, 217. Disponível em: https://www.academia.edu/48899027/Como_Elaborar_Projetos_De_Pesquisa_6a_Ed_GIL. [Acedido em 03 jan 2025].

LESSIG, Laurence. ***Code and Other Laws of Cyberspace*.** 2000, C*reativeComons.* Atribuição não comercial. *Apud* MENDES, A.D, Direito, Tecnologias e Democracia – Subsídios éticos em resposta aos novos desafios da sociedade tecnológica. Tese de Doutorado. Orientador: Prof. Dr. Eduardo Manuel Val. PPGD/UNESA. Rio de janeiro, p. 2021.

MENDES, Angela Dias. **Direito, Tecnologias e Democracia – Subsídios éticos em resposta aos novos desafios da sociedade tecnológica**. Tese de Doutorado. Orientador: Prof. Dr. Eduardo Manuel Val. PPGD/UNESA. Rio de janeiro, 2021.

MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NICOLELIS. Miguel. Nada mais será como antes. São Paulo: Ed. Planeta Minotauro, 2024.

POLE, David; MACKWORTH; Goebel, RANDY. **Computational Intelligence: a Logical Approach.** Oxford University Press (1998). Por: Matías Alvarado. Centro de Investigación em Computación Instituto Politécnico Nacional. Computación y sistemas; vol. 2, No. 2-3, pp. 146-149. ISSN 1405-5546, México. file:///C:/Users/angel/Downloads/Computational_Intelligence_A_Logical_Approach.pdf. Acesso em 07 dez 2020. Apud MENDES, MENDES, A.D, Direito, Tecnologias e Democracia – Subsídios éticos em resposta aos novos desafios da sociedade tecnológica. Tese de Doutorado. Orientador: Prof. Dr. Eduardo Manuel Val. PPGD/UNESA. Rio de janeiro, p. 60, 2021.

CORDEIRO, António Manuel Hespanha Rochette. **Territórios humanos: entre o espaço e o lugar**. Coimbra: Almedina, 2022.

MARCOS REGULATÓRIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INCLUSIVA: BRASIL E URUGUAI

MARCOS REGULATORIOS DE LA EDUCACIÓN PROFESIONAL INCLUSIVA: BRASIL Y URUGUAY

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica, Educação Inclusiva, Políticas públicas, pessoas com deficiência

Palabras-clave: Educación Profesional y Tecnológica, Educación Inclusiva, Políticas Públicas, personas con discapacidad

Trabajo científico – Políticas actuales de Educación Profesional Técnica y Tecnológica

Camila Turchetti[1]

Simone Regina Ceolin[2]

Sabrina Fernandes de Castro[3]

A educação inclusiva é amparada por um conjunto de marcos legais, que compreendem o ordenamento jurídico, constituído por leis, decretos e protocolos internacionais, responsável por assegurar o direito de todos à aprendizagem sem discriminação e com equidade. No contexto deste trabalho, a análise foca na Educação Profissional Técnica e Tecnológica (EPT), uma modalidade de ensino que caracteriza-se pela especificidade de integrar a formação básica ao desenvolvimento de competências para o mundo do trabalho. A EPT se encaixa centralmente neste tema, ao passo que a inclusão em seus espaços exige, não apenas o acesso à sala de aula, mas também a eliminação de barreiras em laboratórios, oficinas, estágios, nas comunicações, tecnologias e especialmente atitudinais, visando a formação humana integral. O estudo debruça-se sobre as normativas que regulamentam o atendimento a estudantes com deficiência e com altas habilidades ou superdotação no Brasil e no Uruguai. O problema central da pesquisa reside em compreender como os instrumentos legais de cada país orientam a organização institucional e a prática pedagógica, superando a lógica puramente mercadológica para alcançar a função social da educação técnica. Conforme apontam Frigotto, Ciavatta e

1 Mestranda em EPT na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Graduada em Design pela Universidade Franciscana (UFN). camila.turchetti@gmail.com

2 Doutora em Ciência da Computação (University of YorK (UK), Professora do Colégio Técnico Industrial no curso de graduação da área da Computação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (CTISM) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), sceolin@redes.ufsm.br

3 Doutora em Educação Especial (UFSM). Professora do Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (CTISM) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) sabrina.castro@ufsm.br

Ramos (2005), a organização do ensino técnico carrega contradições históricas entre a formação para o trabalho e o direito à educação plena, o que torna a análise das leis um passo fundamental para entender como se dá a proteção desses sujeitos nas instituições de ensino profissional.

O objetivo central desta pesquisa foi analisar os dispositivos legais que regem a educação inclusiva e sua aplicação específica na Educação Profissional no Brasil e no Uruguai, a fim de discutir como tais ordenamentos contribuem para a superação de contradições históricas e para a consolidação da formação humana integral no ensino técnico. E como objetivos secundários consistem em: mapear as leis fundamentais e os decretos recentes que estruturam a educação inclusiva em ambos os países; descrever o papel de cada instituição responsável pela implementação dessas políticas, com destaque para a *Dirección General de Educación Técnico Profesional* (DGETP), antes chamada *Universidad del Trabajo del Uruguay* (UTU) e nos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) nos Institutos Federais (IFs) no Brasil; analisar o impacto de mudanças legislativas recentes, como a Lei de Urgente Consideração (LUC) no Uruguai e o Decreto nº 12.686/2025 no Brasil, na organização pedagógica e na inclusão na EPT.

A fundamentação deste estudo atravessa a compreensão da educação como um direito subjetivo e social, essencial para a formação humana integral, conforme preconizado por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005). A trajetória normativa da inclusão na Educação Profissional é compreendida aqui como um processo histórico de consolidação de direitos em diferentes contextos nacionais, visto que as legislações educacionais são resultados de tensões e lutas sociais por uma formação humana integral (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

A metodologia adotada é a pesquisa documental e bibliográfica, um estudo de caráter qualitativo, escolha justificada pela necessidade de investigar fontes primárias (leis, decretos e protocolos) que recebem neste estudo um tratamento analítico aprofundado sob a ótica da Educação Profissional nos dois países em questão. Dentre as fontes, foram analisados os textos integrais das legislações nacionais e documentos orientadores de órgãos como a Administração Nacional de Educação Pública (ANEP) no Uruguai e o Ministério da Educação (MEC) no Brasil, visando descrever, compreender e ressaltar pontos-chave das bases legais vigentes para a inclusão na educação técnica.

O ordenamento Jurídico no Brasil, a estruturação do direito à educação inclusiva contemporânea tem como pontos significativos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394/1996, que estabelece o dever do Estado com a educação especial, preferencialmente na rede regular de ensino. A Lei nº 13.146/2015, ou Lei Brasileira de Inclusão (LBI), avançou na garantia de direitos fundamentais ao aconsolidou um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, incluindo também o técnico e tecnológico ao impactar a criação de NAPNEs nos Institutos Federais, vetando

qualquer forma de discriminação. E recentemente, a trajetória normativa foi atualizada pelo Decreto nº 12.686/2025, que institui a nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI), enfatizando a oferta de suportes e recursos de acessibilidade indispensáveis para a profissionalização qualificada na EPT. No Ordenamento Jurídico no Uruguai, o amparo legal à inclusão educacional ganhou contornos sólidos com a Lei Geral de Educação (Lei nº 18.437/2008) e a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Lei nº 18.418) em 2008. Em 2010, a Lei nº 18.651 estabeleceu o sistema de proteção integral às pessoas com deficiência. Especificamente na educação técnica, a Circular 58/2018 da UTU, hoje *Dirección General de Educación Técnico Profesional* (DGETP), formalizou o protocolo de acessibilidade e continuidade educativa. A evolução legislativa prosseguiu com a Lei de Urgente Consideração/2020, que redefiniu o propósito da formação técnico-profissional para o desempenho qualificado, e o Decreto nº 350/2022, Protocolo de atuação para garantir o direito à Educação Inclusiva de pessoas com deficiência.

O levantamento em repositórios digitais oficiais de acesso público garantem a fidedignidade dos textos, em sua forma integral e atualizada. No Brasil, os portais do Governo Federal (Planalto) permitem o acesso direto às leis e decretos, e nos canais do Ministério da Educação (MEC) estão especificadas as diretrizes e documentos orientadores específicos da política educacional. No Uruguai, o portal do Centro de Informação Oficial (IMPO) é o órgão responsável pela custódia e publicação das normas jurídicas uruguaias. O rigor na seleção das fontes assegura que a discussão proposta no trabalho esteja alicerçada em marcos legais autênticos e de plena validade jurídica.

A implementação de políticas de inclusão na Educação Profissional exige uma estrutura institucional que vá além da norma jurídica, alcançando a organização da prática pedagógica. No Brasil, esse papel é desempenhado fundamentalmente pelos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) dentro da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Os NAPNEs são setores que devem garantir a acessibilidade arquitetônica, atitudinal e, sobretudo, pedagógica, promovendo a formação de professores e todo o suporte necessário aos alunos do ensino técnico. No Uruguai, a institucionalidade da educação técnica está centrada na *Dirección General de Educación Técnico Profesional* (DGETP), historicamente conhecida como UTU. Uma estrutura dedicada à educação inclusiva que operacionaliza diretrizes como a Circular 58/2018, estabelecendo protocolos obrigatórios para assegurar que os centros educativos técnicos sejam espaços de continuidade educativa para estudantes com deficiência.

As transformações recentes nos marcos legais de ambos os países impõem novos desafios à organização pedagógica e à inclusão na EPT. No Brasil, o Decreto nº 12.686/2025 atualiza a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (de 2008), trazendo impactos diretos na gestão dos recursos de acessibilidade e na necessidade de novos processos

de formação de professores para a educação profissional. No Uruguai, a Lei da Urgente Consideração (LUC), especialmente através do seu Artigo 135, redefiniu o propósito da Educação Técnico-Profissional, enfatizando a formação para um desempenho qualificado.

O Decreto nº 12.686/2025 brasileiro reforça a necessidade de suportes específicos para a profissionalização, exigindo que as instituições de EPT readequem seus Projetos Políticos Pedagógicos para garantir não apenas o acesso, mas o êxito profissional dos estudantes. No Uruguai, a mudança legislativa (LUC) impacta a inclusão ao exigir uma organização pedagógica mais flexível e voltada à inovação. Em ambos os contextos, essas mudanças legislativas provocam uma tensão construtiva entre a produtividade exigida pelo mundo do trabalho e a garantia de direitos educacionais plenos.

Em síntese, o estudo demonstra que o avanço nos marcos legais recentes, como o Decreto nº 12.686/2025 no Brasil e a LUC no Uruguai, representa um passo significativo, mas insuficiente se isolado das práticas pedagógicas. Ao confrontar o 'dever ser' normativo com as contradições conceituais já apontadas por Frigotto e Ramos (2005), conclui-se que a efetivação da inclusão na EPT depende de uma formação de uma rede de profissionais que vá além do cumprimento da lei. É necessário transpor a letra fria dos decretos para uma organização do trabalho pedagógico que reconheça as especificidades dos estudantes com deficiência como sujeitos de direito à profissionalização qualificada.

Referências bibliográficas:

ANEP. ***Protocolo de actuación para garantizar el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad en los centros educativos.*** Uruguay: Decreto nº 350/022, 2022. Disponível em: <https://www.impo.com.uy/bases/decretos-originales/350-2022>

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília, 2015. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>

BRASIL. Decreto nº 12.686/2025. **Política Nacional de Educação Especial Inclusiva.** Brasília, 2025. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm>

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

URUGUAY. *Ley nº 18.437. **Ley General de Educación**.* Montevideo: IMPO, 2008. Disponível em: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

URUGUAY. *Ley nº 19.889.* ***Ley de Urgente Consideración (LUC).*** Montevideo: IMPO, 2020. Disponível em: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes-originales/19889-2020>

UTU - DGETP. Circular 58/2018. ***Protocolo de accesibilidad y continuidad educativa.*** Montevideo, 2018. Disponível em: <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/protocoloinclusiva>

A CONSOLIDAÇÃO E OS DESAFIOS DA REDE FEDERAL DE EPT: UM RECORTE HISTÓRICO ENTRE 2008 E 2026

LA CONSOLIDACIÓN Y LOS DESAFÍOS DE LA RED FEDERAL DE EPT: UN RECORTE HISTÓRICO ENTRE 2008 Y 2026

Palavras-chave: EPT; Institutos Federais; Políticas Públicas; Rede Federal; História da EPT.

Palabras-clave: EPT; Institutos Federales; Políticas Públicas; Red Federal; Historia de la EPT.

Trabalho Científico – Políticas Atuais de Educação Profissional Técnica e Tecnológica

Lidiane Bittencourt Barroso[1]

Aline de Oliveira Botega[2]

Jaqueline Dutra de Oliveira[3]

1. Tema, problema e objetivos

Ao longo das últimas décadas, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil vivenciou transformações significativas, impulsionadas por políticas que visavam tanto a democratização do acesso quanto o atendimento às demandas do mundo do trabalho. O objeto deste estudo é a trajetória da EPT no período de 2008 a 2026, tendo como ponto de partida a Lei n.º 11.892 (Brasil, 2008), que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e os Institutos Federais (IF), promovendo um ponto de inflexão na política pública por meio da interiorização, verticalização e democratização do acesso.

O problema reside em como as mudanças legais e políticas ocorridas neste recorte oscilaram entre o avanço democrático inicial e reformas subsequentes, sob influências neoliberais, que reforçaram a dualidade educacional e a dicotomia entre a formação técnica instrumental e o ensino propedêutico. Diante desse cenário de tensionamentos, emerge o desafio de compreender como os recentes marcos de consolidação institucional, como o Decreto n.º 12.603 (Brasil, 2025), que institui a Política Nacional de EPT (PNEPT), a Portaria n.º 4 (Brasil, 2026a), que cria o Programa Acesso, Permanência e Êxito na RFEPCT (Rede APE) e a Lei n.º 15.388 (Brasil, 2026b), que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2026-2036; que buscam retomar o compromisso com o acesso,

1 Doutoranda em Educação (UFSM). Professora, CTISM/UFSM. lidianebarroso@gmail.com

2 Doutoranda em Educação (UFSM). Técnica Administrativa em Educação, IF Farroupilha. aline.botega@iffarroupilha.edu.br

3 Doutoranda em Educação (UFSM). Técnica Administrativa em Educação, IF Farroupilha. jaqueline.oliveira@iffarroupilha.edu.br

a permanência, o êxito e a formação integral dos estudantes. O objetivo deste trabalho é analisar os marcos legais e as reconfigurações da EPT no período de 2008 a 2026, buscando compreender os desafios para a consolidação desta modalidade como direito social.

2. Referencial teórico

A fundamentação teórica para compreender a trajetória da EPT no Brasil ancora-se na análise da dualidade educacional, fenômeno histórico que segregou a formação técnica instrumental, de cunho assistencialista para as classes trabalhadoras, e o ensino propedêutico destinado às elites. Para superar essa dualidade, autores como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) defendem a concepção de Ensino Médio Integrado (EMI), que busca a formação humana integral ao articular trabalho, ciência e cultura. Essa perspectiva é basilar para analisar a Lei n.º 11.892 (Brasil, 2008), que, ao instituir os Institutos Federais, representou um ponto de inflexão na política pública ao tratar a EPT como um direito social e promover a interiorização, a verticalização e a democratização do acesso.

No recorte de 2008 a 2026, a análise da trajetória da Rede Federal deve considerar que a formação de trabalhadores no Brasil ocupa, historicamente, um lugar social marginal. Ribeiro e Laffin (2021) afirmam que essa característica de marginalidade atravessou o século XX e permanece presente no século XXI, evidenciando marcas de exclusão que são inerentes à sociedade capitalista. Tal cenário impõe obstáculos severos à consolidação da EPT como um direito social, pois as políticas educacionais à classe trabalhadora se distanciam de propostas que visem à sua emancipação. Embora a criação dos IF em 2008 representasse um esforço para romper com essa lógica, o período subsequente foi marcado por tensionamentos entre o avanço democrático e reformas que reforçaram a dualidade educacional.

3. Procedimentos metodológicos

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa documental e bibliográfica, fundamentada na análise crítica de marcos legais, normas vigentes e estudos anteriores que resgatam a trajetória da EPT no recorte de 2008 a 2026. Para conferir rigor acadêmico e progressão lógica à análise, o estudo adota a proposta de Pagliarussi (2020), que defende a organização temática da seção de estudos anteriores como a estratégia mais efetiva para sintetizar o conhecimento e dar ordem à diversidade de documentos analisados.

A aplicação desta metodologia permite integrar documentos de diferentes naturezas, desde a Lei n.º 11.892 (Brasil, 2008) até marcos recentes como a Política Nacional de EPT (Brasil, 2025) e o Programa Rede APE (Brasil, 2026a). Essa estruturação por temas economiza esforço do leitor ao capturar as tendências da literatura e sinalizar a

lógica das escolhas feitas durante a investigação. Assim, os procedimentos metodológicos aqui delineados visam superar a descrição cronológica, utilizando a análise temática para demonstrar como as reconfigurações da EPT impactam sua consolidação como direito social e instrumento de inclusão.

4. Resultados e discussão

A fase de expansão e interiorização teve seu marco inicial e principal na sanção da Lei n.º 11.892 (2008), que instituiu a Rede Federal e criou os IF. Esta legislação representou um ponto de inflexão na política pública brasileira, pois consolidou os cursos técnicos na estrutura educacional e promoveu a democratização, a verticalização e a interiorização do ensino, levando educação de qualidade para regiões antes desassistidas.

Em continuidade a esse movimento de fortalecimento, os anos de 2010 e 2011 asseguraram o suporte aos estudantes e ampliaram a oferta de vagas. Em 2010, o Decreto n.º 7.234 regulamentou o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), garantindo condições de moradia, alimentação e transporte para viabilizar a permanência estudantil. Logo em seguida, em 2011, a Lei n.º 12.513 criou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), visando expandir a oferta de cursos e qualificação profissional em regime de colaboração entre a União, entes federados e instituições públicas e privadas habilitadas pelo Ministério da Educação (MEC).

Ao final deste ciclo, em 2015, a Nota Informativa n.º 138 da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC) tornou-se um documento estratégico para a Rede Federal. Este documento orientou a construção de planos para o enfrentamento da evasão escolar, deslocando o foco estatal para estratégias de permanência e êxito dos estudantes. Além disso, a Nota Informativa reforçou a necessidade de diagnósticos qualitativos e quantitativos que garantisse aos estudantes a conclusão dos cursos como um direito social e instrumento de inclusão.

Com o PNE 2014-2025, a Lei n.º 13.005 (Brasil, 2014), a centralidade das políticas para a EPT dirigiu-se para a expansão do acesso, articulada à democratização do ensino médio e às políticas de qualificação profissional e inclusão produtiva. A partir de 2016, iniciou-se a fase de reformas e retrocessos, marcada por mudanças que reacenderam o debate sobre a dualidade educacional. A Lei n.º 13.415 (Brasil, 2017), que instituiu a Reforma do Ensino Médio, o que gerou críticas sobre o reforço dessa dicotomia, em especial, devido a proposição dos itinerários formativos. Essa tendência foi aprofundada pela Resolução CNE/CP n.º 1 (Brasil, 2021), que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a EPT com ênfase no desenvolvimento de competências voltadas ao mercado de trabalho.

Na atual conjuntura, o período entre 2025 e 2026 marca uma nova etapa voltada à consolidação institucional da modalidade. O Decreto n.º 12.603 (Brasil, 2025), que

instituiu a PNEPT e o Sistema Nacional de Avaliação da EPT (SINAEPT), buscando retomar a formação integral e a articulação com o PNE (Brasil, 2026b). Assim, a Portaria n.º 4 (Brasil, 2026a), que criou o Programa Rede APE, consolidando as ações de acesso, permanência e êxito como políticas de Estado baseadas na equidade e na educação como direito humano.

E mais recentemente, a aprovação do PNE 2026-2036 (Brasil, 2026b) passa a incorporar de forma explícita metas relacionadas à qualidade, equidade, permanência e conclusão, estabelecendo como objetivo o fortalecimento da EPT com foco na redução das desigualdades sociais e regionais, posicionando-a como instrumento estratégico de inclusão social e de ampliação das oportunidades educacionais e profissionais. Nesse cenário, a compreensão desses marcos legais é importante para assegurar que a EPT se concretize como um instrumento de inclusão social.

5. Considerações finais

A presente análise sobre a trajetória da EPT no Brasil entre 2008 e 2026 permite sintetizar que o período foi marcado por um movimento pendular entre a consolidação de direitos e a retomada de lógicas instrumentais. A criação dos IF e da Rede Federal representou um ponto de inflexão na política pública ao institucionalizar a interiorização, a verticalização e a democratização do acesso educacional. Esse ciclo de expansão foi fortalecido por mecanismos de assistência estudantil, como o PNAES (Brasil, 2010) e a Nota Informativa n.º 138 (Brasil, 2015), que deslocaram a preocupação estatal da oferta de vagas para o compromisso com a permanência e o êxito dos sujeitos.

Entretanto, o cenário pós-2016 revelou que a EPT ainda luta para desvincular-se do seu histórico "lugar social marginal" e da dualidade educacional. As reformas instituídas pela Lei n.º 13.415 (Brasil, 2017) e pelas DCN (Brasil, 2021) renderam tensionamentos ao priorizar o desenvolvimento de competências profissionais voltadas ao mercado de trabalho, o que pode fragilizar a perspectiva de uma formação humana integral. Esses retrocessos, agravados por cortes orçamentários, impuseram desafios severos à função social da Rede Federal, oscilando entre o compromisso emancipador e a submissão a demandas econômicas imediatistas.

Por fim, observa-se que o período entre 2025 e 2026 inaugura uma fase de reconfiguração e consolidação institucional. A instituição da PNEPT e do SINAEPT, por meio do Decreto n.º 12.603 (Brasil, 2025), busca retomar a articulação com o PNE 2026-2036 (Brasil, 2026b) e a centralidade da formação integral e cidadã. Esse movimento é reforçado pelo Programa Rede APE (Brasil, 2026a), reafirmando a educação como direito humano e estabelecendo ações integradas para fortalecer o acesso, a permanência e o êxito estudantil. Conclui-se que a EPT permanece como um instrumento estratégico para a inclusão social, sendo o fortalecimento da Rede Federal o pilar indispensável para romper com as marcas históricas da exclusão na sociedade capitalista.

Referências bibliográficas

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n.º 1, de 5 de jan. de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da União (DOU):** seção 1, Brasília, DF, p. 19-23, 6 jan. 2021.

BRASIL. Decreto n.º 7.234, de 19 de jul. de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **DOU:** Brasília, DF, 20 jul. 2010.

BRASIL. Decreto n.º 12.603, de 28 de ago. de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica – PNEPT [...] e institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica – SINAEPT. **DOU:** Brasília, DF, 29 ago. 2025.

BRASIL. Lei n.º 11.892, de 29 de dez. 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. **DOU:** Brasília, DF, 30 dez. 2008.

BRASIL. Lei n.º 12.513, de 26 de out. de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) [...] e dá outras providências. **DOU:** Brasília, DF, 27 out. 2011.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de jun. de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **DOU:** seção 1, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei n.º 13.415, de 16 de fev. de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dez. de 1996, [...] e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **DOU:** seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Lei n.º 15.388, de 14 de abr. de 2026. Aprova o PNE [...] para cumprir o disposto no art. 214 da Constituição Federal. **DOU:** Brasília, DF, 15 abr. 2026b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Nota Informativa n.º 138/2015/DPE/DDR/SETEC/MEC:** informa e orienta as Instituições da Rede Federal sobre a construção dos Planos Estratégicos Institucionais para a Permanência e Êxito dos Estudantes. Brasília, DF, 15 jul. 2015.

BRASIL. Portaria n.º 4, de 29 de jan. de 2026. Institui o Programa Acesso, Permanência e Êxito na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Rede APE. **DOU:** seção 1, Brasília, DF, p. 50, 2 fev. 2026a.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas – SP, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005.

PAGLIARUSSI, Marcelo S. A organização temática da seção de estudos anteriores em artigos científicos. **Revista de Contabilidade e Organizações**, [*S. l.*], v. 14, p. e169787, 2020.

RIBEIRO, Ivanir; LAFFIN, Maria Hermínia L. F. Formação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil: marcas da exclusão na sociedade capitalista**. Revista Trabalho Necessário**, [*S. l.*], v. 19, n. 40, p. 75–101, 2021.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EPT NUMA ANÁLISE ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES EM PERÍODOS DE TRANSIÇÃO POLÍTICA NO BRASIL E RIO GRANDE DO SUL

Palavras-chaves: Educação Profissional e Tecnológica; Pesquisa; transição; Políticas Públicas.

Sindia Pinheiro Delavechia[1]

1. Introdução

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é fundamental para o desenvolvimento socioeconômico do Brasil, especialmente no âmbito da Rede Federal e dos Institutos Federais, que integram ensino, pesquisa e extensão. Apesar dessa proposta formativa ampla, sua efetivação ainda enfrenta desafios. Nesse contexto, a pesquisa assume papel central, tanto na formação crítica dos estudantes quanto na geração de soluções para demandas regionais. O estudo analisa o percurso e os desafios da EPT na consolidação de seu papel formativo no Rio Grande do Sul, considerando marcos legais, decretos e programas que buscam integrar tecnologia, numa análise entre desafios e possibilidades.

2. Objetivo

Analisar as políticas públicas da Educação Profissional, Técnica e Tecnológica (EPT), por meio do estudo de leis, decretos, programas e normativas, a fim de compreender seus impactos, desafios e possibilidades de efetivação, especialmente no contexto do estado do Rio Grande do Sul, em períodos de transição política.

3. Metodologia

O estudo foi desenvolvido com foco na análise das regulamentações da EPT no estado do RS. Para isso, foram examinadas normativas, decretos e portarias elaboradas pelo Conselho Estadual de Educação (CEED), buscando compreender como essas diretrizes orientam a EPT enquanto espaço de promoção social e cultural. Como procedimento metodológico, foi elaborado um quadro sistematizado, reunindo os principais dispositivos legais que regem a EPT no âmbito estadual.

4. Desenvolvimento

O foco deste estudo foi pesquisar e analisar leis, decretos, programas e normativas da EPT constituindo uma produção científica legítima, ao mesmo tempo em que possibilitou compreender, de forma crítica, os desafios ainda existentes para

1 Mestrando do Proept- IFFAR-Campus Jaguari-RS. sindiadelavechia06@gmail.com

sua efetivação na sociedade, especialmente no estado do RS. A Lei nº 9.795/1999 torna obrigatória a educação ambiental na educação profissional, alinhando-a às demandas globais.

No RS, o CEED organiza normativas que orientam a EPT, destacando a integração entre formação técnica e geral e a criação dos NTEs. Entre os marcos, o 1º Seminário dos NTEs evidenciou a importância das tecnologias no ensino, apesar das limitações estruturais, e a Lei nº 9.849/99 reforçou a educação profissional por meio do SENAI, com foco na inovação e no desenvolvimento industrial. Na coletânea de 2010, o CEED destacou a regulamentação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com base no Decreto nº 5.154/2004, além da criação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e do SISTEC para padronização e validação dos cursos.

Também evidenciou a readequação dos cursos técnicos conforme normativas como a Resolução CEED nº 303/2009. Durante o governo Tarso Genro, houve investimentos na educação profissional com foco na qualificação e inclusão. Em nível nacional, a Lei nº 11.892/2008 instituiu a Rede Federal e criou os Institutos Federais, fortalecendo e reorganizando a EPT no Brasil. Programas como: O PRONATEC buscavam ampliar o acesso e a qualidade da educação profissional, promovendo a empregabilidade por meio de parcerias com a Rede Federal, o Sistema S e empresas, além de iniciativas como o Qualifica Mais, fizeram parte da educação no RS, marcando a necessidade dela estar adequada ao Mundo do Trabalho.

No governo Bolsonaro, a EPT foi marcada pelo programa Novos Caminhos, voltado à ampliação do acesso e alinhamento ao mercado. Porém, a pandemia de 2020 trouxe desafios ao ensino remoto, evidenciando limitações de infraestrutura e acesso à tecnologia. Em 2022, no RS, a EPT foi fortalecida por investimentos e reformas, com destaque para o programa Avançar na Educação, voltado à melhoria da infraestrutura e ao alinhamento com as demandas do mercado. Em 2024, o Governo Federal anunciou a expansão da Rede Federal com novos campi dos Institutos Federais, visando ampliar a oferta de ensino técnico e promover inclusão e desenvolvimento social. No governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2023-2026), a expansão dos Institutos Federais foi retomada, com a criação de novas unidades para ampliar o acesso à educação e gerar vagas em diferentes níveis de ensino.

5. Considerações finais

O principal desafio da EPT é garantir uma formação de qualidade para estudantes da classe trabalhadora, diante de influências políticas e ideológicas, além da pressão por inserção rápida no mercado de trabalho. Apesar de a Constituição e a LDB assegurarem a educação como direito universal, na prática muitas políticas não consideram as realidades sociais, contribuindo para a manutenção das desigualdades.

Nesse contexto, as normativas buscam alinhar a formação às demandas do mercado e garantir a qualidade do ensino. No entanto, a descontinuidade das políticas, marcada por mudanças de governo e interesses ideológicos, dificulta a consolidação de programas de Estado que promovam avanços consistentes na EPT. E que cada governo busca conforme a sua ideologia, realizar e criar Programas conforme o grupo político que está no poder em vez de criar Programas de Estado que visem mais possibilidades de continuidade para favorecer a educação.

Referências bibliográficas.

BRASIL. Lei nº 8.670, de 30 de junho de 1993. Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. BRASIL.

BRASIL. Lei nº 11.184, de 7 de outubro de 2005. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 10 out. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11184.htm. Acesso em: 24 set. 2024.

Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: influências e diretrizes político-econômicas dos governos federais nos últimos 30 anos. Organizadores Adriano Elias... [et al.]. -- Uberaba: Editora IFTM, 2025. 154 p. : il.

FERREIRA, Liliana Soares - Educação Profissional e Tecnológica no Rio Grande do Sul-1ª Ed. CRV-Curitiba, Paraná. 2020

https://redefederal.mec.gov.br/links/1393-educacao-profissional-busca-suprir-demanda-de-mao-de-obra-qualificada. Acessada em 14-10-2024.

https://planejamento.rs.gov.br/upload/arquivos/201512/29092453-plano-de-governo-governo-de-tarso-genro-periodo-de-2011-a-2014.pdf. Acessado em 23-11-2024.

LUCK, Heloisa. A Gestão Participativa na Escola. Saraiva, 2016. 126 p. v. 3. (Série Cadernos de Gestão).

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 06, n. 20, p. 365-383, jul. 1998. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40361998000300003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 14 nov. 2024.

MARASCHIN, Mariglei Severo. Desafios da Educação Profissional: por um trabalho pedagógico no Ensino Médio Integrado. Revista de Ciência e Inovação, v. 1, p. 43,2016.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Coletânea de Leis, Decretos e Atos Normativos da Educação Federal e Estadual. 9ª Coletânea. Porto Alegre, 2008. p. 168 Org. no CEED

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Coletânea de Leis, Decretos, Portarias e Atos Normativos da Educação Federal e Estadual. 10ª Coletânea. Porto Alegre, 2009.p. 175. Org. no CEED.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Coletânea de Leis, Decretos e Atos Normativos da Educação Federal e Estadual. 11ª Coletânea. Porto Alegre, 2010. p. 374. Org. no CEED

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Coletânea de Leis, Decretos e Atos Normativos da Educação Federal e Estadual. 12ª Coletânea. Porto Alegre, 2011. p. 356 Org. no CEED.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Coletânea de Leis, Decretos e Atos Normativos da Educação Federal e Estadual. 13ª Coletânea – Volume I. Porto Alegre, 2014. p. 539 Org. no CEED.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Coletânea de Leis, Decretos e Atos Normativos da Educação Federal e Estadual. 14ª Coletânea. Porto Alegre, 2016. p. 4 Atos Normativos da Educação Federal e Estadual. 16ª Coletânea. Porto Alegre, 2020. p. Org. no CEEd.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Coletânea de Leis, Decretos e Atos Normativos da Educação Federal e Estadual. 17ª Coletânea. Porto Alegre, 2022. p. Org. e Coletânea de Leis, Decretos e Atos Normativos da Educação Federal e Estadual. 18ª Coletânea. Porto Alegre, 2024. p. Org. no CEEd.

PROJETOS DE EXTENSÃO DO IFSC CAMPUS CANOINHAS: UMA ANÁLISE DAS ÁREAS DE REFERÊNCIA CORRELACIONANDO-AS AOS NÍVEIS DOS CURSOS QUE OS OFERTAM, NO DECÊNIO 2016 A 2026

Palavras-chave: extensão; IFSC; áreas de referência; cursos.

Comunicação Oral

Políticas actuales de Educación Profesional Técnica y Tecnológica

Andressa Cassias Pereira[1]

Daiane de Souza Carvalho[2]

Fátima Peres Zago de Oliveira[3]

O estudo destina-se a pesquisar a extensão como um campo estratégico para as Instituições de Ensino (IE) e, ao mesmo tempo, um espaço fértil para investigações, sobretudo quando se considera uma instituição localizada no interior de uma região. O contexto da pesquisa tem como objetivo geral identificar e analisar as áreas de referência dos projetos de extensão do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) campus Canoinhas, correlacionando-as aos níveis dos cursos que as ofertam, no período de 2016 a 2026, com base nos projetos cadastrados no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), buscando responder quais áreas de referência têm sido protagonizadas pelos cursos ofertados no campus no decênio.

O tema justifica-se pela relevância da extensão na articulação entre escola, formação e comunidade, e pela escassez de estudos sistematizados sobre a temática, não identificados no Portal de Periódicos da Capes e no Observatório do ProfEPT. Assim, busca-se contribuir para fortalecer e estimular a extensão.

Como objeto de análise, compreendem-se os projetos de extensão em Educação Profissional e Tecnológica - EPT, do IFSC Canoinhas relacionados às áreas temáticas - Comunicação, Cultura, Direitos Humanos e Justiça, Educação, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Produção, e Trabalho, definidas pela Política Nacional de Extensão Universitária - (PNE, 2012), articulando-os à proposição por cursos, por meio de pesquisa

1 Mestranda em EPT (IFC). Graduada em Letras (FAFI) e Especialista em Gestão para EPT (IFSC). Técnica Administrativa no IFSC. andressa.kssias@gmail.com

2 Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica (IFC). Graduada em Licenciatura e Bacharel em Química (FURB). Técnica Administrativa em Educação no IFSC. daiane.carvalho@ifsc.edu.br

3 Doutora em Educação Científica e Tecnológica (UFSC). Professora Permanente do PROFEPT (IFC-Campus Blumenau) e Professora Sênior no PROFMAT (UDESC.. fatima.peresoliveira@gmail.com.

documental de abordagem quantitativa descritiva, baseando-se nos dados disponíveis no SIGAA público.

Com a consolidação do IFSC como referência em educação profissional, científica e tecnológica, em 2007, o campus Canoinhas foi entregue à comunidade evidenciando papel estratégico no desenvolvimento educacional, social e econômico regional (IFSC, 2026).

A referida IE fundamenta sua atuação na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, princípio reafirmado em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (IFSC, 2025) e alinhado à concepção freireana de educação como diálogo e construção coletiva do conhecimento (Freire, 1983). Destarte, a extensão assume papel importante na função social da instituição, articulando a formação acadêmica em EPT com o compromisso com a sociedade.

Conforme resolução do Conselho Superior, a extensão é um processo educativo e transformador que promove interação entre instituição e comunidade. Os projetos articulam-se ao ensino e à pesquisa, com participação acadêmica e externa, voltados ao desenvolvimento local (IFSC, 2016).

Assim, ela configura-se como prática socialmente referenciada e fundamentada na práxis, integrando instituição, educandos e sociedade em um movimento de ação-reflexão-ação (Freire, 1983) e como em Frigotto (2006): “a teoria sem a práxis reduz-se a uma abstração metafísica inútil”. Portanto, mais do que compartilhar conhecimentos, ela busca promover transformações sociais e fortalecer o diálogo entre formação acadêmica e demandas coletivas. Assim, também nos diz Frigotto (2006): “permanece central a relação entre produção do conhecimento, processos educativos e consciência de classe ou da relação teoria e prática”. E, ainda, Frigotto, Ciavatta e Ramos, (2005), afirmam que a formação integrada busca superar a fragmentação imposta pela divisão social do trabalho, promovendo uma formação que vá além do preparo operacional e incorpore dimensões científicas, tecnológicas e sociais do conhecimento. Assim, as práticas extensionistas buscam promover formação crítica e cidadã, voltada à compreensão e atuação na realidade social.

Dito isso, metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como de abordagem quantitativa, de caráter descritivo, por buscar identificar, organizar e analisar a distribuição dos projetos de extensão do IFSC campus Canoinhas no período de 2016 a 2026. Quanto aos procedimentos técnicos, configura-se como pesquisa documental, fundamentada em Gil (2008) e Lakatos e Marconi (2021), por utilizar dados públicos extraídos do SIGAA, ainda não sistematizados. Dialoga também com Minayo (2014), ao compreender a pesquisa como processo de interpretação da realidade social a partir de dados empíricos, articulando descrição e análise para compreensão do fenômeno investigado.

O corpus da pesquisa compreende 182 projetos cadastrados no período, sendo analisados os vinculados à Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), considerando sua distribuição temporal, áreas de referência e correlação com os níveis dos cursos que os ofertam. Foi realizado o levantamento de frequências absolutas e relativas, possibilitando o cruzamento entre áreas temáticas, anos de execução e níveis de ensino que conduziram os projetos.

A análise dos 182 projetos evidencia uma trajetória de crescimento e posterior oscilação na produção extensionista ao longo do período. Nos anos iniciais, observam-se apenas 2 registros em 2016 (1,10%) e 10 em 2017 (5,49%). A partir de 2018 teve expansão significativa, com 30 projetos (16,48%), seguida pelo ápice em 2019, com 33 projetos (18,13%), configurando o maior volume do período. Em 2020 há retração para 18 projetos (9,89%), mas os anos seguintes mantêm patamar elevado, com 21 projetos em 2021 (11,54%) e 22 em 2022 (12,09%). A partir de 2023 observa-se novo movimento de redução, com 16 projetos (8,79%), 15 em 2024 (8,24%) e 13 em 2025 (7,14%), encerrando a série com 2 registros em 2026 (1,10%). De modo geral, o intervalo entre 2018 e 2022 concentrou o correspondente a 68,13% do total, revelando concentração.

Quanto às áreas de referência, os dados demonstram predominância da área de Tecnologia e Produção, responsável por 70 projetos (38,46%), consolidando-se como principal eixo temático da extensão no período analisado. Em seguida, destacam-se Educação, com 40 projetos (21,98%), e Meio Ambiente, com 35 projetos (19,23%), áreas que, juntas, representam 79,67% do conjunto analisado. As demais áreas aparecem com participação reduzida, mas relevantes para a diversidade temática da extensão: Direitos Humanos e Justiça com 12 projetos (6,59%), Trabalho 7 (3,85%), enquanto Cultura, Saúde e Comunicação registraram 6 projetos cada (3,30%). A distribuição revela forte concentração em áreas vinculadas à formação tecnológica, educacional e socioambiental, indicando alinhamento dos projetos com demandas produtivas e sociais da região.

Em relação à coordenadoria vinculada, verifica-se predominância do Ensino Superior, com 86 projetos (47,25%), indicando que quase metade das ações extensionistas está articulada a ao nível de ensino. O Ensino Médio Integrado (EMI) aparece em seguida com 56 projetos (30,77%), enquanto o Ensino Técnico soma 30 projetos (16,48%). As categorias Geral, com 6 projetos (3,30%), e Especialização, com 4 (2,20%), com modesta participação.

O panorama demonstra centralidade do Ensino Superior na execução das ações extensionistas, mas também participação expressiva do EMI e Técnico, expandindo a extensão entre níveis. Os dados refletem tanto a missão institucional quanto a relação dos cursos ofertados: integrados, técnicos e superiores nas áreas de edificações, alimentos, informática e agronomia, alinhando-se com demandas formativas e produtivas da região.

O cruzamento entre áreas de referência e níveis de ensino revelou maior concentração de ações tecnológicas e ambientais no ensino superior e técnico, enquanto o EMI apresentou maior diversidade temática em áreas sociais e educativas. Os dados confirmam o protagonismo do ensino superior e apontam potencial para ampliar a participação dos demais níveis e diversificar as ações, consolidando as ações de extensão com destaque para as áreas de Educação e Tecnologia e Produção, alinhadas às vocações formativas dos cursos.

Por fim, a pesquisa contribuiu para compreender o perfil da extensão no campus e oferece subsídios para o planejamento institucional e o fortalecimento de políticas extensionistas. Ao sistematizar dados ainda pouco explorados, o estudo amplia o debate sobre a extensão na EPT e aponta caminhos para futuras investigações sobre seus impactos articulando formação e desenvolvimento social.

Referências bibliográficas:

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **eduCAPES**. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/. Acesso em: 24 abril 2026.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira; prefácio de Jacques Chonchol. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO (IFTM). **Observatório ProfEPT.** Disponível em: https://obsprofept.midi.upt.iftm.edu.br/. Acesso em: 24 abril 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Histórico do campus Canoinhas.** Disponível em: https://www.ifsc.edu.br/web/campus-canoinhas/historico. Acesso em: 03 março 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2025–2029.** Florianópolis: IFSC, 2025. Disponível em: https://www.ifsc.edu.br/pdi-2025-2029. Acesso em: 03 março 2026.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS (FORPROEX). **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: FORPROEX, 2012. Disponível em: https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf. Acesso em: 15 março 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. Conselho Superior. Resolução nº 61, de 10 de maio de 2016. **Regulamenta as Atividades de Extensão no IFSC.** Florianópolis: IFSC, 2016. Disponível em: http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/consup_resolucao61_2016_extensao.pdf. Acesso em: 15 março 2026.

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

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

O PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO NORMATIVA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EPT

EL PROFESIONAL DE APOYO ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: ANÁLISIS DE LA CONSTRUCCIÓN NORMATIVA Y SUS IMPLICACIONES PARA LA EPT

Palavras-chave: Inclusão; Profissionais de Apoio; Políticas Públicas; Educação Profissional e Tecnológica; Legislação Educacional.

Palabras clave: Inclusión; Profesionales de Apoyo; Políticas Públicas; Educación Profesional y Tecnológica; Legislación Educativa.

Categoría - Trabajo científico / Simposios Temático - Políticas actuales de Educación Profesional Técnica y Tecnológica

Adriana Oliveira da Luz Portela[1]

1. INTRODUÇÃO

Ao longo da história, a educação profissional esteve marcada por uma concepção dualista, estruturada a partir de dois projetos formativos distintos: um voltado ao desenvolvimento intelectual e científico, historicamente destinado às elites, e outro orientado à preparação de mão de obra para atender às demandas do mercado de trabalho, direcionado majoritariamente à classe trabalhadora. Essa dualidade contribuiu para a reprodução de desigualdades educacionais e sociais, influenciando o acesso à formação profissional ao longo do tempo (Nosella; Azevedo, 2012).

No contexto brasileiro, a educação profissional surgiu no início do século XIX com o propósito de atender às necessidades produtivas e de disciplinamento social, sendo inicialmente direcionada a grupos considerados à margem dos padrões sociais vigentes (Moura, 2010). Nesse período, o acesso à educação profissional era restrito e excludente, especialmente em relação às pessoas com deficiência. Silva (2011) destaca que os candidatos às escolas profissionalizantes eram submetidos a processos seletivos rigorosos, baseados em critérios médicos, sanitários e psicológicos, o que resultava na exclusão sistemática desse público.

Com o avanço dos direitos sociais e educacionais, o ordenamento jurídico brasileiro passou a assegurar o direito à educação e à qualificação profissional como princípios fundamentais. Assim, a Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. E-mail: adriana.portela@ifgoiano.edu.br.

de todos e dever do Estado, orientada ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, além de garantir igualdade de condições de acesso e permanência na escola (Brasil, 1988).

Embora esses avanços tenham ampliado o acesso, também impuseram novos desafios às instituições educacionais, que passaram a demandar reestruturações pedagógicas, organizacionais e institucionais capazes de assegurar não apenas o ingresso, mas também a permanência, a participação e o desenvolvimento pleno dos estudantes.

Nesse contexto, destaca-se a emergência do Profissional de Apoio Escolar (PAE), responsável pelo apoio à locomoção, participação em atividades pedagógicas, comunicação, interação social, alimentação e utilização de tecnologias assistivas (Brasil, 2025) aos estudantes público da educação especial (BRASIL, 1996), cuja atuação tem sido progressivamente incorporada às políticas educacionais como estratégia para viabilizar a inclusão escolar.

Diante disso, este estudo, que é um recorte de pesquisa de mestrado em desenvolvimento no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal Goiano (IF Goiano), tem como objetivo analisar a construção normativa do Profissional de Apoio Escolar no contexto da educação inclusiva, discutindo suas implicações para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Para tanto, busca-se compreender a evolução histórica das políticas públicas, identificar os marcos legais que fundamentam sua atuação e problematizar as lacunas existentes na legislação.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A consolidação do paradigma da educação inclusiva, especialmente a partir da década de 1990, provocou transformações significativas na organização dos sistemas educacionais, exigindo que as escolas se reestruturassem para atender à diversidade humana. Neste modelo, a deficiência passa a ser um conceito político, com a missão de romper com o ciclo de opressão e segregação contra as pessoas com deficiência. “O desafio, era não apenas rever a lógica de causalidade proposta pelo modelo biomédico, mas também introduzir uma nova divisão social do trabalho que incorporasse a deficiência” (Diniz, 2007, p. 11), e assim determinar as prioridades das políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência.

A deficiência, portanto, passa a ser entendida como uma inaplicabilidade entre a relação do corpo e a sociedade, ou seja, desloca-se o foco do indivíduo para as barreiras sociais, culturais, arquitetônicas e pedagógicas, compreendendo a deficiência como uma produção das relações sociais e não como atributo exclusivo do corpo.

Nesse horizonte, a inclusão constitui-se como a garantia de igualdade de oportunidades e de direitos para todas as pessoas, independentemente de suas

características ou condições, configurando-se como um processo orientado à promoção da participação plena e igualitária de todos os sujeitos em todas as dimensões da vida social, tais como educação, trabalho, saúde e participação cívica. Trata-se de um movimento que visa à superação da exclusão e da segregação, fundamentado na valorização da diversidade e no reconhecimento das necessidades singulares de cada indivíduo (Sassaki, 2009; Mantoan, 2013; 2015).

Nesse processo, diferentes profissionais passaram a ser incorporados ao cotidiano escolar, entre eles o PAE, figura que se tornou central nas políticas contemporâneas de inclusão. Lopes e Mendes (2023) destacam que esses profissionais constituem "novos atores" no cenário educacional brasileiro, cuja presença tem se expandido rapidamente.

No entanto, ainda que o reconhecimento do PAE seja recente (Brasil, 2015; 2025), a consolidação da atuação desse profissional no sistema educacional brasileiro não se configura como um fenômeno isolado ou recente, mas como resultado de um processo histórico, político e normativo progressivo, marcado por transformações paradigmáticas na forma de compreender a deficiência, a escolarização e o direito à educação.

Esse percurso é atravessado pela transição de modelos segregacionistas e assistencialistas para uma perspectiva fundamentada nos princípios da inclusão, da equidade e da garantia de direitos, culminando na institucionalização jurídica do PAE como figura estruturante da política educacional inclusiva.

Na EPT, a atuação do PAE se torna mais complexa, uma vez que a EPT articula formação humana, trabalho como princípio educativo e currículo integrado, exigindo mediações específicas para assegurar a inclusão em ambientes técnicos, laboratoriais e profissionalizantes. Diante disso, torna-se necessário analisar como esse profissional se materializa no campo normativo e suas implicações para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza teórico-documental, desenvolvida por meio de análise de documentos legais e normativos que tratam da educação inclusiva e da atuação do Profissional de Apoio Escolar no Brasil.

Foram analisados marcos legais desde a Constituição Federal de 1988 até as normativas mais recentes, incluindo decretos e legislações específicas que tratam da educação inclusiva e do PAE. A análise foi orientada por uma perspectiva crítica, buscando compreender os avanços e as lacunas presentes na construção normativa do PAE, bem como suas implicações para a prática educacional na EPT.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise evidencia que a construção normativa do PAE no Brasil ocorre de forma gradual e fragmentada, acompanhando o desenvolvimento das políticas de educação inclusiva. Inicialmente, os marcos legais enfatizam o direito à educação e à inclusão, sem detalhar os mecanismos de apoio necessários à sua efetivação.

Com o avanço das políticas públicas, especialmente a partir dos anos 2000, observa-se a ampliação dos dispositivos legais que preveem serviços de apoio. Entretanto, mesmo com a consolidação de normativas mais recentes, como a Política de Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2025), persistem lacunas quanto à definição clara das atribuições desse profissional, especialmente no que se refere à sua atuação pedagógica. Essa indefinição poderá contribui para a fragmentação do trabalho educativo e para a sobreposição de funções com o docente.

No contexto da EPT, tais lacunas tornam-se ainda mais evidentes, uma vez que essa modalidade exige práticas pedagógicas integradas e colaborativas. A ausência de clareza normativa dificulta a inserção efetiva do PAE no processo pedagógico, limitando seu potencial de contribuição para a inclusão.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a construção normativa do Profissional de Apoio Escolar no Brasil apresenta avanços significativos no reconhecimento da necessidade de apoio à inclusão, mas ainda é marcada por lacunas que podem impactar diretamente sua atuação no contexto educacional.

No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, tais lacunas assumem maior relevância, considerando as especificidades dessa modalidade de ensino e a necessidade de práticas pedagógicas integradas.

Apesar dos desafios identificados, a atuação do PAE apresenta significativas potencialidades pedagógicas e organizacionais quando integrada a uma concepção ampliada de inclusão. Uma das principais possibilidades reside na construção de práticas de trabalho colaborativo, fundamentadas na articulação entre professores regentes, atendimento educacional especializado e equipe pedagógica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 abr. 2026.

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: 15 abr. 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 17 fev. 2026.

DINIZ, Débora. O que é deficiência. São Paulo: Brasiliense, 2012.

LOPES, Mariana Moraes; MENDES, Enicéia Gonçalves. Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional? **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, 2023.

MANTOAN, M. T. E. **O direito de ser, sendo diferente, na escola**. In: RODRIGUES, D.(org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Moderna, 2013.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, v. 3, n. 1, 2010.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SILVA, C. S. R. da. Implicações das políticas educacionais no contexto do ensino fundamental de nove anos. Educação em Revista, v. 27, n. 2, 2011.

METAMORFOSES NO MUNDO DO TRABALHO E A REALIDADE BRASILEIRA

METAMORFOSIS EN EL MUNDO DEL TRABAJO Y LA REALIDAD BRASILEÑA

Palavras-chave: mundo do trabalho, precarização, "trabalho decente"

Palabras-clave: mundo del trabajo, precarización, "trabajo decente"

Trabalho científico – Políticas Atuais de Educação Profissional Técnica e Tecnológica

Veronica Cristina de Barros Ferreira[1]

Caroline de Mendonça Araujo Almeida[2]

As transformações recentes no capitalismo mundial impactaram profundamente a forma como o trabalho se organiza e se materializa. Ricardo Antunes (2009, 2018, 2020) denomina essas mudanças de novas morfologias do trabalho, destacando que a reestruturação produtiva, a difusão do toyotismo, a globalização e o avanço das tecnologias digitais deram origem a uma multiplicidade de formas de inserção laboral. A classe trabalhadora se complexificou, assumindo diferentes características marcadas por precariedade e instabilidade.

Para Antunes (2018), essas metamorfoses submetem a classe trabalhadora a novas formas de superexploração, nas quais se ampliam tanto a intensificação do trabalho quanto os riscos de adoecimento e acidentes. A aparente diversidade de formas contratuais, na realidade, expressa uma unidade contraditória: todas resultam do esforço do capital em extrair valor e mais valor, transferindo para os trabalhadores os custos da insegurança, da instabilidade e da precariedade. Assim, as novas morfologias do trabalho revelam a atualidade do marxismo para compreender que, apesar de suas mutações, o trabalho continua sendo a base da sociabilidade capitalista e a chave para desvendar seus limites e contradições.

Observa-se a expansão de vínculos flexibilizados, intermitentes, informais e uberizados, que desmontam as fronteiras entre tempo de trabalho e tempo livre, corroendo direitos historicamente conquistados. A classe trabalhadora torna-se fragmentada e heterogênea, composta por trabalhadores estáveis, terceirizados,

1 Assistente social, mestra, em 2026, e doutoranda pelo PPGSS/UERJ, integrante pesquisadora do ProDEd-TS/UERJ, email: veferreira@gmail.com; ORCID: https://orcid.org/0009-0004-5844-1893 Lattes: http://lattes.cnpq.br/5276005386529837,

2 Assistente social, mestranda pelo PPGSS/UERJ, email: carolineisaias@yahoo.com.br; Lattes: https://lattes.cnpq.br/6715434208715324

precarizados, desempregados e inseridos no capitalismo de plataforma, difundido sob o ideário do empreendedorismo, mas marcado por intensa exploração e desproteção social.

Sob aparência de autonomia, o trabalhador internaliza as exigências do capital, enquanto plataformas digitais e regimes de metas intensificam o controle, a vigilância e a exploração. Assim, a precarização deixa de ser exceção e se converte em norma, mantendo o trabalho como eixo central da reprodução do capital e das contradições da sociabilidade capitalista.

Na América Latina, esse processo se articulou às condições de dependência estrutural. Marini (2000) demonstrou que, nos países dependentes, a acumulação se sustenta na superexploração da força de trabalho, ou seja, no pagamento de salários abaixo do valor necessário à sua reprodução, na intensificação das jornadas e no uso ampliado do desemprego como mecanismo disciplinador. Essa lógica foi intensificada pelo neoliberalismo e segue atual.

A categoria de subutilização da força de trabalho, utilizada pelo IBGE/PNAD Contínua, redefine a noção de desemprego ao incluir não apenas os desocupados, mas também os trabalhadores subocupados por insuficiência de horas e a força de trabalho potencial, composta, entre outros, pelos desalentados. Embora esses segmentos não integrem integralmente a taxa oficial de desemprego, expressam formas de inserção precária e insuficiente no mercado de trabalho, revelando os limites da aparente redução da desocupação no Brasil. Embora represente avanço em relação às estatísticas restritas de desemprego aberto, o indicador também evidencia os limites do mercado de trabalho brasileiro, marcado pela instabilidade, informalidade e desproteção social.

Portanto, a subutilização da força de trabalho deve ser compreendida como uma expressão da precarização estrutural no capitalismo dependente: não se trata apenas de ausência de emprego, mas da existência de ocupações instáveis, de baixa remuneração e de desproteção social. Esse indicador é fundamental para desnudar os limites do discurso do "trabalho decente"[3] e para revelar como, mesmo em períodos de crescimento econômico, parcela expressiva da classe trabalhadora permanece sem condições efetivamente dignas de inserção produtiva.

A subutilização é dimensão estrutural do mundo do trabalho. O crescimento da informalidade, a expansão dos trabalhos intermitentes e da uberização reforçam esse quadro: grande parte da população ocupada sobrevive em condições precárias, sem

3 A noção de "trabalho decente" foi criada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), em 1999, é definido como aquele capaz de oferecer oportunidades para que homens e mulheres obtenham um trabalho produtivo, com remuneração justa, liberdade, equidade, segurança e dignidade. Foi idealizado em quatro dimensões: 1. Oportunidades de emprego e renda; 2. Direitos no trabalho, como liberdade sindical, eliminação do trabalho infantil e forçado, igualdade de gênero e raça; 3. Proteção social, prevendo seguro-desemprego, previdência, saúde e segurança no trabalho; 4. Diálogo social, possibilitando negociação coletiva e fortalecimento do tripartismo.

direitos trabalhistas assegurados, com rendimentos baixos e ainda mais exposta a riscos de adoecimento e acidentes.

Ainda que em determinados períodos o crescimento econômico tenha gerado maior absorção da força de trabalho, como nos anos 2000[4], a precarização e o desemprego estrutural persistem. Dados da PNAD Contínua (IBGE, 2023) mostram que a taxa de desocupação recuou para 7,8%, mas a subutilização da força de trabalho[5] - que inclui desalentados e subocupados por insuficiência de horas - ultrapassa 20% da população economicamente ativa.

A reconfiguração do trabalho no capitalismo atualmente - marcada pela uberização, terceirização e contratos intermitentes - fragmenta a experiência da classe trabalhadora. Como observa Antunes (2018), a nova morfologia do trabalho combina formas clássicas de exploração com modalidades "modernizadas" de precarização, criando um proletariado heterogêneo e vulnerável.

Com o avanço do ultraneoliberalismo[6], intensificaram-se a monopolização e a financeirização do capital, o desemprego estrutural e a implementação de reformas regressivas ou contrarreformas (BEHRING, 2008). Nesse cenário, como observa Antunes (2022), o capital já não demanda governos de conciliação, mas de devastação: multiplicam-se os processos de espoliação da classe trabalhadora, o retrocesso de direitos trabalhistas, a expansão do capitalismo de plataforma, a generalização da incerteza e a fragilização da seguridade social.

A dimensão social dessas contradições revela como a superexploração da força de trabalho se expressa de forma desigual no capitalismo dependente. A PNAD Contínua (2022) aponta também que jovens, mulheres e pessoas negras concentram as maiores taxas de desemprego, enquanto os idosos permanecem em atividades precárias em razão da contrarreforma previdenciária e da ausência de proteção social. As mulheres permanecem majoritariamente inseridas em setores precarizados e ainda acumulam a sobrecarga do trabalho reprodutivo não remunerado; a população negra convive com taxas persistentemente mais altas de desemprego e menores rendimentos médios, reflexo da herança estrutural da formação social e histórica do Brasil; os jovens sofrem maiores barreiras de inserção formal, sendo empurrados para ocupações informais e instáveis; e os idosos, em razão das contrarreformas na previdência, são compelidos a

4 O período de crescimento econômico entre 2004 e 2014, impulsionado pela valorização das commodities e por políticas de redistribuição, reduziu o desemprego aberto, mas não eliminou a informalidade e o subemprego.

5 O IBGE define a taxa de subutilização da força de trabalho como a soma dos desocupados, subocupados por insuficiência de horas e da força de trabalho potencial (que inclui os desalentados, ou seja, pessoas que desistiram de procurar emprego por falta de perspectivas).

6 Ricardo Antunes (2018, 2020, 2022) emprega "ultraneoliberalismo" para se referir à radicalização da ofensiva do capital no Brasil, especialmente após o golpe de 2016 e durante o governo Bolsonaro.

permanecer em atividades precárias para garantir a sobrevivência. Esses segmentos não representam exceções, mas expressam a funcionalidade da dependência, na qual a reprodução do capital exige que diferentes frações da classe trabalhadora suportem de modo intensificado os efeitos dos ajustes fiscais e financeirização.

A chamada inclusão produtiva deve ser problematizada à luz da realidade do desemprego estrutural. Se o desemprego, como apontou Marx em sua formulação sobre o exército industrial de reserva, é inerente ao modo de produção capitalista e se intensifica nos países dependentes, cabe questionar: inclusão produtiva para quê? A pergunta provocadora, que ecoa a crítica da professora Fátima Valéria Ferreira de Souza (2013) - "inclusão produtiva pra quem?"[7] - expõe a contradição de um sistema que, ao mesmo tempo em que cria formas de inserção, também exclui de modo estrutural. A inclusão produtiva, isoladamente, não rompe com a lógica excludente do capital, pois não garante inserção digna para todos no mundo do trabalho.

A leitura crítica da subutilização da força de trabalho evidencia os limites das políticas de inclusão produtiva, amplamente difundidas no Brasil nas últimas décadas como estratégia de enfrentamento à pobreza. Ao focalizar no ingresso em ocupações precárias, de baixa remuneração e muitas vezes informais, tais políticas não enfrentam a lógica estrutural que produz o desalento e a subocupação, uma vez que o sistema capitalista, especialmente o dependente, é estruturalmente excludente e reafirma a vulnerabilidade de parcelas da população.

O debate sobre inclusão produtiva, apresentado como estratégia de combate à pobreza e de promoção do "trabalho decente", revela-se contraditória: em vez de garantir emancipação, funciona como paliativo diante das elevadas taxas de desemprego, subemprego e informalidade. Longe de romper com a lógica da exploração, opera como mecanismo de gestão da pobreza, incorporando trabalhadores de forma precarizada ao mercado e legitimando a superexploração da força de trabalho. Nesse sentido, reafirma o caráter seletivo e desigual da sociedade capitalista e evidencia os limites da promessa inscrita no ODS 8 da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).

Outro aspecto relevante nesse processo do crescimento do capitalismo de plataforma, que difunde o ideário do empreendedorismo é que muitos trabalhadores, especialmente no setor de aplicativos e serviços digitais, não se reconhecem enquanto classe trabalhadora, mas como "patrões de si mesmos". Isso ilustra a eficácia do discurso ideológico que transforma exploração em autonomia e precarização em oportunidade. O canto da sereia do empreendedorismo, portanto, não é periférico: constitui peça central da nova morfologia do trabalho, pois fragiliza a identidade coletiva e dificulta a organização política da classe trabalhadora.

7 Em sua banca de progressão funcional para Professora Titular da Escola de Serviço Social da UFRJ, durante sua apresentação, em 2023.

O avanço da plataformização, a disseminação de vínculos frágeis e a expansão do trabalho sem direitos configuram, assim, além de mudanças na organização produtiva, a consolidação de uma nova fase do capitalismo, cujas consequências incidem diretamente na saúde dos trabalhadores e trabalhadoras, na visão de classe para si e nas possibilidades de resistência da classe trabalhadora.

Trata-se de uma forma contemporânea de fetichismo do trabalho, na qual a liberdade aparente encobre a total dependência das plataformas e algoritmos, evidenciando a permanência da exploração sob novas roupagens, esse processo reforça a superexploração característica do capitalismo dependente, tornando mais complexos os desafios da organização sindical e das lutas coletivas.

As metamorfoses do trabalho, portanto, demonstram que o horizonte do 'trabalho decente', proposto pelo ODS 8, permanece inalcançável dentro da lógica do capital, em especial o dependente, em que a precarização se consolida como elemento estrutural da acumulação e na qual a decência se converte em mera retórica de governabilidade.

Referências bibliográficas:

ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo. O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo. Capitalismo pandêmico. São Paulo: Boitempo, 2022.

BEHRING, Elaine Rossetti. Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua: mercado de trabalho brasileiro. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

MARINI, Ruy Mauro. Dialética da dependência. Petrópolis: Vozes, 2000.

MARX, Karl. O capital: crítica da economia política. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

NETTO, José Paulo. Capitalismo monopolista e Serviço Social. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). Trabalho decente e Agenda 2030. Genebra: OIT, 2015.

SOUZA, Fátima Valéria Ferreira de. Assistência social e inclusão produtiva: algumas indagações. O Social em Questão - Ano XVII - nº 30, 2013. (pg 287 - 298) Disponível em: https://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/osq_30_souza_14.pdf



UNIVATES

R. Avelino Talini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil
CEP 95914.014 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000
www.univates.br | 0800 7 07 08 09