



**INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA *CAMPUS* SALVADOR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA**

**ILJANIO BASTOS DE OLIVEIRA**

**GESTÃO DE FORMAÇÃO DE TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA –  
*CAMPUS* SIMÕES FILHO**

Salvador-Bahia

2025

**ILJANIO BASTOS DE OLIVEIRA**

**GESTÃO DE FORMAÇÃO DE TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA –  
CAMPUS SIMÕES FILHO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *Campus* Salvador do Instituto Federal da Bahia, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria de Fátima Luz Santos.

Salvador–Bahia

2025

O482g Oliveira, Iljanio Bastos de

Gestão de formação de técnicos administrativos em educação profissional e tecnológica no Instituto Federal da Bahia – Campus Simões Filho / Iljanio Bastos de Oliveira; orientadora Maria de Fátima Luz Santos -- Salvador, 2025.

194 p.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal da Bahia) -- Instituto Federal da Bahia, 2025.

Dissertação acompanhada de um produto educacional intitulado: EPT em HQ: conhecimento ilustrado. - Salvador, 2025.

1. Técnicos em assuntos educacionais - TAE. 2. Bases conceituais. 3. Estratégia criativa. 4. Gestão - EPT. 5. Produto educacional. I. Santos, Maria de Fátima Luz, orient. II. TÍTULO.

CDU 658:377

**ILJANIO BASTOS DE OLIVEIRA**

**GESTÃO DE FORMAÇÃO DE TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA -  
CAMPUS SIMÕES FILHO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *Campus* Salvador do Instituto Federal da Bahia, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 01 de agosto de 2025

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria de Fátima Luz Santos  
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia–IFBA  
Orientadora

---

Prof. Dr. Danilo Almeida Souza - Examinador Interno  
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Jucineide Lessa de Carvalho – Examinadora Externa  
Universidade Federal da Bahia – UFBA

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA - IFBA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (PROFEPT)**

**Ata de sessão pública para apresentação e defesa do trabalho de conclusão de curso do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)**

Às onze horas do dia primeiro de agosto do ano de dois mil e vinte e cinco, na Sala virtual Meet/ RNP, link de acesso <https://meet.google.com/ynb-fwms-xcb> no campus de Salvador do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA, sito à rua Emídio Santos s/nº, Barbalho, CEP: 40301-015 Salvador-Bahia, foi instalada pela Profa. Dra. Maria de Fátima Luz Santos (presidente e orientadora), por delegação do Prof. Dr. Leonardo Rangel dos Reis - Coordenador Acadêmico Local do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, a sessão pública remota de defesa para apresentação do trabalho de conclusão de curso intitulado "GESTÃO DE FORMAÇÃO DE TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA – CAMPUS SIMÕES FILHO" de autoria do mestrando **Iljanio Bastos de Oliveira**, CPF: 933.669.815-04, Matrícula: 20231630005. Sendo a Banca Examinadora constituída pela professora Maria de Fátima Luz Santos (Presidente e orientadora - IFBA), o professor Danilo Almeida Souza (Examinador Interno – IFBA) e a professora Jucineide Lessa de Carvalho (Examinadora Externa – UFBA). Declarada aberta a sessão a presidente da banca saudou a todos os presentes e após agradecer aos membros por terem aceitado participar da avaliação, passou a palavra ao mestrando **Iljanio Bastos de Oliveira** para fazer a explanação de seu trabalho. Retomando, a presidente e orientadora passou a palavra aos membros da Banca Examinadora que teceram comentários sobre o trabalho e arguíram o mestrando no que julgaram necessário. Em prosseguimento à sessão, a orientadora fez os comentários sobre o desenvolvimento, a finalização do trabalho e a apresentação do mestrando, e, sequencialmente, suspendeu a sessão pelo tempo necessário para que a Banca Examinadora elaborasse os seus pareceres individuais e geral. Retomados os trabalhos, a professora Maria de Fátima Luz Santos leu os pareceres da Banca Examinadora. Tendo os membros da banca concluído que o trabalho foi considerado **APROVADO**. Devendo o mestrando providenciar as alterações indicadas pela Banca Examinadora, em até 90 dias após esta data, para depósito da versão definitiva do trabalho. Não mais havendo a tratar, eu, Maria de Fátima Luz Santos, lavrei a presente ata que segue assinada por mim, pelos demais membros da banca examinadora, e pelo discente.

Profa. Dra. Maria de Fátima Luz Santos - Orientadora – ProfEPT/IFBA

Prof. Dr. Danilo Almeida Souza - Examinador Interno ProfEPT/IFBA

Profa. Dra. Jucineide Lessa de Carvalho - Examinadora Externa - UFBA

**Iljanio Bastos de Oliveira** – Mestrando ProfEPT

Prof. Dr. Leonardo Rangel dos Reis

Coordenador(a) Acadêmico (a) Local ProfEPT /IFBA

Matrícula SIAPE nº 1768060

Portaria nº 3493 de 26 de setembro de 2023

Em 30 de julho de 2025.



Documento assinado eletronicamente por **DANILO ALMEIDA SOUZA, Professor Efetivo**, em 01/08/2025, às 12:47, conforme decreto nº 8.539/2015.

---



Documento assinado eletronicamente por **ILJANIO BASTOS DE OLIVEIRA, Usuário Externo**, em 01/08/2025, às 18:41, conforme decreto nº 8.539/2015.

---



Documento assinado eletronicamente por **JUCINEIDE LESSA DE CARVALHO, Usuário Externo**, em 02/08/2025, às 16:07, conforme decreto nº 8.539/2015.

---



Documento assinado eletronicamente por **LEONARDO RANGEL DOS REIS, Coordenador Acadêmico Local do PROFEPT.SSA**, em 04/08/2025, às 14:19, conforme decreto nº 8.539/2015.

---



Documento assinado eletronicamente por **MARIA DE FATIMA LUZ SANTOS, Professor Efetivo**, em 15/08/2025, às 15:44, conforme decreto nº 8.539/2015.

---



A autenticidade do documento pode ser conferida no site [http://sei.ifba.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&acao\\_origem=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.ifba.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&acao_origem=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0) informando o código verificador **4317994** e o código CRC **9157BCF3**.

---

Dedico este trabalho aos meus pais (Dário e Jaci) que pavimentaram meus  
caminhos para a educação.

À minha esposa Lúcia e minha filha Laura, faróis que me iluminam.

## AGRADECIMENTOS

À minha esposa Lúcia pelo grande incentivo, conselhos, revisões gramaticais e linguísticas;

À minha filha Laura pelo apoio na digitação dos questionários da pesquisa;

À minha orientadora por ter abraçado esse projeto com tanto carinho, humildade e apoio;

Às minhas irmãs e irmãos que sempre acreditaram e torceram pelo meu sucesso no mestrado e na vida;

Aos professores do ProfEPT que tanto incentivaram e contribuíram para o meu aprendizado;

Aos colegas de turma do ProfEPT pela troca de experiências, aprendizados e vivências;

Aos colegas TAE do *Campus* Simões Filho pela colaboração e presteza ao participarem da pesquisa.

Gratidão!

“Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de maneira crítica”.

Paulo Freire

## RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT como requisito para a obtenção do título de mestre. O problema de pesquisa centrou-se no seguinte questionamento: como uma formação em Educação Profissional e Tecnológica para os Técnicos Administrativos em Educação, calcada nas bases conceituais, pode proporcionar uma visão sistêmica da instituição de maneira que melhore a qualificação do trabalho desses profissionais? O objetivo da pesquisa foi investigar em que medida os conhecimentos sobre a instituição e a formação em Educação Profissional e Tecnológica, utilizando-se de uma estratégia criativa, contribui para uma atuação mais efetiva e articulada dos TAE com os objetivos e finalidades do IFBA. A ideia da pesquisa foi possibilitar a gestão da formação de TAE alinhada com os objetivos e propósitos do IFBA. Do ponto de vista dos procedimentos técnicos seguiu-se como metodologia a pesquisa-ação, o estudo de caso e a pesquisa bibliográfica. Sobre a abordagem do problema, utilizou-se a pesquisa qualitativa e quantitativa. Quanto aos objetivos dessa pesquisa, o estudo foi classificado de pesquisa exploratória. A coleta de dados se deu por meio de questionário presencial e em segundo momento realizou-se uma entrevista. A análise de dados efetivou-se através dos métodos de análise de conteúdo e quantitativo. O lócus da pesquisa foi o IFBA–*Campus* Simões Filho e os participantes da pesquisa foram os Técnicos Administrativos em Educação (TAE). A proposta para o produto educacional foi uma história em quadrinhos, método de fácil comunicação e leitura, o que se deu por meio de uma estratégia criativa. A investigação do problema junto aos servidores TAE forneceu dados para definição do produto educacional. A linha de pesquisa do projeto foi a linha 2 (dois) – Organização e memórias de espaços pedagógicos na EPT e o macroprojeto foi o 6 (seis) – Organização de espaços pedagógicos na EPT.

**Palavras-Chave:** TAE. Bases conceituais. Estratégia criativa. EPT. Produto educacional. Gestão.

## ABSTRACT

This dissertation was developed in the context of the Postgraduate Program in Professional and Technological Education – ProfEPT as a requirement for obtaining a master's degree. The research problem focused on the following question: how can a training in Professional and Technological Education for Administrative Technicians in Education, based on conceptual bases, provide a systemic view of the institution in a way that improves the qualification of these professionals' work? The objective of the research was to investigate to what extent knowledge about the institution and training in Professional and Technological Education, using a creative strategy, contributes to a more effective and articulated performance of TAE with the objectives and purposes of IFBA. The idea of the research was to enable the management of TAE training aligned with the objectives and purposes of IFBA. From the point of view of technical procedures, the methodology followed was action research, case study and bibliographic research. Regarding the approach to the problem, qualitative and quantitative research was used. Regarding the objectives of this research, the study was classified as exploratory research. Data collection was carried out through a face-to-face questionnaire, followed by an interview. Data analysis was carried out using content analysis and quantitative methods. The research site was the IFBA–Simões Filho Campus, and the participants were the Administrative Technicians in Education (TAE). The proposal for the educational product was a comic book, an easy-to-read and easy-to-communicate method, which was achieved through a creative strategy. The investigation of the problem with the TAE employees provided data for defining the educational product. The project's research line was line 2 (two) – Organization and memories of pedagogical spaces at EPT, and the macroproject was 6 (six) – Organization of pedagogical spaces at EPT.

**Keywords:** TAE. Conceptual bases. Creative strategy. EPT. Educational product. Management.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Observação individual dos TAE quanto a missão, objetivos, PDI, PPI e estrutura organizacional da instituição .....	105
Gráfico 2 - Observação geral dos TAE sobre a missão e os objetivos do IFBA .....	109
Gráfico 3 - Observação sobre a importância do entendimento da missão e dos objetivos no desempenho das funções dos TAE.....	110
Gráfico 4 - Conhecimento sobre os sistemas institucionais .....	111
Gráfico 5 - Efetividade da comunicação dentro da instituição .....	114
Gráfico 6 -Opinião sobre o programa de acolhimento .....	117
Gráfico 7 - Noções básicas sobre a EPT.....	119
Gráfico 8 - Conhecimento sobre política pública para a EPT .....	123
Gráfico 9 - Conhecimento sobre o surgimento da EPT no Brasil .....	125
Gráfico 10 - Conhecimentos sobre alguns termos das bases conceituais .....	128
Gráfico 11 - Opinião sobre a criação do programa de acolhimento para os novos TAE .....	133
Gráfico 12 - Importância de uma metodologia criativa .....	137
Gráfico 13 - Opinião sobre recurso tecnológico para apresentação do conteúdo aos TAE .....	140
Gráfico 14 - Compreensão sobre funções e atribuições.....	174
Gráfico 15 - Conhecimentos sobre regimento interno .....	174
Gráfico 16 - Grau de conformidade das ações dos TAE com o regimento interno..	175
Gráfico 17 - Comunicação partindo da administração.....	175
Gráfico 18 -Oportunidades para o desenvolvimento profissional .....	175
Gráfico 19 -Incentivo da chefia ou direção geral ao desenvolvimento profissional .	176
Gráfico 20 - Satisfação na carreira profissional.....	176
Gráfico 21 - Participação em programas de formação/treinamento .....	176
Gráfico 22 - Conhecimentos sobre a instituição e a formação em EPT .....	177
Gráfico 23 - Pesquisa sobre conhecimentos relacionados à EPT .....	177
Gráfico 24 - Noção sobre educação emancipatória .....	177
Gráfico 25- Conhecimentos sobre as bases conceituais da EPT .....	178
Gráfico 26 - Importância das bases conceituais na atuação profissional dos TAE .	178
Gráfico 27 - Disposição dos TAE para conhecer o conteúdo .....	178

Gráfico 28 – Reflexão sobre as bases conceituais da EPT.....	179
Gráfico 29 - Participação dos TAE no projeto institucional.....	179
Gráfico 30 - Compreensão sobre a instituição para melhorar a atuação dos TAE..	179

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Representação gráfica da missão, estrutura organizacional e objetivos em uma instituição .....	108
Figura 2 - Barreiras ao processo de comunicação .....	116
Figura 3 - Demonstração dos elementos: palavras e imagens.....	141
Figura 4 - Processo criativo dos personagens .....	148
Figura 5 - Personagens finalizados .....	148
Figura 6 - Página de acesso ao produto educacional .....	149

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AIT – Associação Internacional dos Trabalhadores  
BSC – Balanced Scorecard  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CD – Colégios de Dirigentes  
CEFET/BA – Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia  
CEP/IFBA – Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal da Bahia  
CF – Constituição Federal  
CNS – Conselho Nacional de Saúde  
CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa  
CONSUP – Conselhos Superiores  
EPT – Educação Profissional e Tecnológica  
EPCT – Educação Profissional, Científica e Tecnológica  
HQ – História em quadrinhos  
IF – Instituto Federal  
IFBA – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia  
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
PCCTAE – Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação  
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação  
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional  
PE – Produto Educacional  
PES - Planejamento Estratégico Situacional  
PGD – Programa de Gestão e Desempenho  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PNDP - Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas  
PPI – Projeto Pedagógico Institucional  
PROFEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica  
PROEJA - Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos  
RFEPCT– Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica  
SUAP – Sistema Unificado de Administração Pública

TAE – Técnicos Administrativos em Educação

TCH – Teoria do Capital Humano

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TGA – Teoria Geral da Administração

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	19
<b>1.1 Justificativa</b> .....	24
<b>1.2 Objetivos</b> .....	28
1.2.1 Geral .....	28
1.2.2 Específicos .....	28
<b>1.3 Hipóteses</b> .....	29
<b>2 METODOLOGIA</b> .....	30
<b>2.1 Técnicas de pesquisa</b> .....	30
2.1.1 Pesquisa-Ação .....	31
2.1.2 Pesquisa bibliográfica .....	33
2.1.3 Estudo de caso .....	34
2.1.4 Questionário .....	34
2.1.5 Entrevista .....	38
2.1.6 Análise de conteúdo .....	39
<b>2.2 Sujeitos da pesquisa e o lócus da investigação</b> .....	39
<b>3 MARCO TEÓRICO</b> .....	41
<b>4 GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA E OS TAE NO CONTEXTO DO IFBA</b> .....	45
<b>4.1 Gestão democrática e participativa</b> .....	45
4.1.1 O Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI como ferramenta de gestão .....	53
4.1.2 Os Técnicos Administrativo em Educação e sua identidade no projeto institucional do IFBA .....	55
<b>5 AS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EPT NO BRASIL E O HISTÓRICO DO IFBA: DIALOGANDO COM O LÓCUS DOS TAE</b> .....	62
<b>5.1 A influência das políticas públicas na formação dos TAE</b> .....	64
<b>5.2 Decreto nº 5.154/2004: a busca pelo ensino médio integrado</b> .....	68
<b>5.3 Breve histórico da EPT e a Lei nº 11.892/2008</b> .....	77
<b>5.4 A nascente da EPT e suas bases conceituais</b> .....	84
<b>6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS</b> .....	102
<b>6.1 Investigação sobre abordagens pedagógicas e recursos tecnológicos no processo de formação dos TAE em EPT no contexto institucional</b> .....	103
<b>6.2 A formação em EPT</b> .....	104

<b>6.3 Abordagens pedagógicas.....</b>	<b>136</b>
6.3.1 Escrita Criativa .....	138
<b>6.4 Recursos tecnológicos .....</b>	<b>140</b>
<b>7 PRODUTO EDUCACIONAL PARA FORMAÇÃO DE TAE EM EPT.....</b>	<b>143</b>
7.1 Descrição .....	145
7.2 Objetivo e público .....	146
7.3 Desenvolvimento.....	146
7.4 Validação e aplicação .....	149
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>151</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>153</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>166</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA tem como missão o compromisso de promover a formação do cidadão histórico-crítico, oferecer ensino, pesquisa e extensão com qualidade socialmente referenciada, objetivando o desenvolvimento sustentável do país e tem a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) como pilar fundamental. Ancorada na promoção dessa missão, a presente dissertação tem como objeto a gestão da formação de Técnicos Administrativos em Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal da Bahia - *Campus* Simões Filho.

Esse estudo tem grande relevância tanto para os servidores TAE – público destinatário desta investigação - quanto para o *Campus*, visto que uma gestão de formação em EPT bem desenvolvida poderá propiciar melhores condições de trabalho, maior motivação, satisfação no ambiente profissional e senso de pertencimento. Acredita-se que a compreensão dos conceitos da EPT não apenas os capacitará para desempenhar suas funções de maneira mais eficiente, mas também fortalecerá sua identidade profissional e a conexão com a missão e os valores institucionais. Assim, o desenvolvimento profissional se dará por meio do acesso ao conhecimento dos conteúdos históricos da EPT, bem como das bases formativas e da história da instituição.

A implementação de uma gestão de formação de TAE em Educação Profissional e Tecnológica no IFBA - *Campus* Simões Filho é primordial para garantir qualidade e excelência na oferta de serviços prestados, tanto à comunidade acadêmica, quanto à sociedade em geral. Um quadro de servidores preparados, conhecedores a fundo da instituição e de seu histórico, favorece de modo significativo o cumprimento da missão institucional, potencializa a integração e promove o alcance dos objetivos do Instituto Federal (IF), bem como o aprimoramento da qualidade do tripé ensino, pesquisa e extensão, além da própria gestão. A ausência de um programa abrangente de formação em EPT para os Técnicos-Administrativos compromete a construção de uma identidade subjetiva sólida entre esses profissionais e a instituição.

Os TAE lidam diariamente com problemas de desmotivação, tarefas rotineiras, falta de reconhecimento de saberes e de reestruturação da carreira. Enfrentam alto índice de evasão, por parte de colegas que deixam a instituição ao passarem em outro

concurso, invisibilidade institucional e a falta de identidade, uma vez que as próprias nomeações da carreira dificultaram a edificação de uma identidade própria, o que se mostrou ser um reflexo de omissão das políticas públicas para valorizar e reconhecer esses profissionais como participantes e agentes do processo educativo (Magalhães, 2016).

Assim, construir uma identidade que genuinamente reflita a subjetividade dos TAE e que se baseie na práxis transformadora de sua realidade cotidiana, é essencial. Isso requer a conscientização de que as influências capitalistas e a divisão de classes permeiam a instituição de forma subliminar. Portanto, é crucial que, durante sua formação como servidores públicos na área da educação esses trabalhadores possam engajar-se em discussões que conectem educação e trabalho, possibilitando uma abordagem mais abrangente e crítica de suas funções.

Dessa forma, propor uma gestão de formação em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) para os profissionais Técnico-Administrativos do Instituto Federal da Bahia – *Campus* Simões Filho é reconhecer, a priori, a necessidade de entendimento histórico dos pilares da instituição e da própria EPT. Em seguida, reconhecer a importância dessa categoria que, por atuarem no ambiente escolar, interagindo com educandos, são educadores (Pacheco, 2015) e, portanto, necessita compreender-se subjetivamente como tal e ampliar seu horizonte de conhecimento.

Os TAE, por serem trabalhadores de uma instituição de EPT precisam entender o valor ontológico do trabalho, pois é por meio dele que o ser humano se cria e recria, aprende e ensina, transforma e é transformado. Trabalho e educação são atividades exercidas por seres humanos. Dessa forma, somente eles trabalham e educam (Saviani, 2007). O trabalho é inerente à existência humana. É a forma de ser da humanidade, que, por sua vez, faz parte da natureza e depende dela para sua reprodução da vida. É pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de manutenção da existência (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005). Portanto, ele é constituinte da ontologia do ser social e através do qual o ser humano desenvolve sua consciência (Lukács, 2018). Assim entendido, o trabalho é necessário para a manutenção da vida humana, é o responsável por intermediar as conquistas sociais, intelectuais e culturais, bem como por toda a vida laboral ativa da humanidade e suas produções e reproduções históricas no meio social.

A EPT trilhou um longo caminho ao longo do tempo. Desde o seu início, com a criação da Escola de Aprendizes Artífices, em 1909, para atender aos “desvalidos da

sorte”, até quando se transformou em Institutos Federais, em 2008, ocupou diferentes espaços, passou por reformas e foi marcada por diversas políticas públicas, mantendo-se, contudo, sempre orientada pela busca de contribuir para a dimensão social, bem como para o desenvolvimento econômico e político do país.

A busca pela sua nascente, pelo contexto sócio-histórico e, sobretudo, pelas bases em que essa modalidade de educação está ancorada, faz-se primordial para o entendimento do contexto atual da instituição. Compreender alguns termos que servem de suporte para a EPT é crucial para o percurso que conduz a uma educação emancipatória e a formação de sujeitos críticos, desenvolvidos em sua integralidade, aptos a ocupar espaços que lhes são de direito no centro da sociedade. É importante conhecer as bases epistemológicas e entender também a formação dos trabalhadores, influenciada pela gênese que é construída a partir da *omnilateralidade*, formação integrada, politécnica ou tecnológica, com fundamento em Karl Marx e Friedrich Engels, bem como pela escola unitária e pelo trabalho como princípio educativo, inspirados na obra de Gramsci.

A criação da Rede Federal concretizou uma política pública voltada à EPT, com o objetivo de promover a melhoria e a expansão dessa modalidade de educação e, ao mesmo tempo, garantir o desenvolvimento regional nos âmbitos social e econômico. Trata-se, portanto, de um projeto progressista que compreende a educação como compromisso transformador, com alta capacidade de modificar a vida social e conferir maior sentido à experiência humana, em oposição à visão conservadora de sociedade. Sua principal intenção foi superar a concepção da instituição escolar como mero aparelho ideológico do Estado, que reproduz os valores das classes dominantes e serve de reflexo dos interesses contraditórios de uma sociedade dividida em classes (Brasil, 2010).

Dessa forma, a escola, como espaço formativo de visão crítica, política e social, pode oferecer uma educação transformadora e tornar-se socialmente reconhecida como meio de mudança do projeto de sociedade, numa perspectiva mais justa e igualitária. Portanto, dialeticamente, mesmo sendo reprodutora da sociedade desigual, ela também é capaz de produzir a transformação da realidade. Logo, interferem no contexto escolar tanto as políticas públicas educacionais quanto fatores humanos e aspectos da gestão escolar, entre outros, de cunho objetivo e subjetivo, todos envolvidos numa inter-relação que constrói percepções e interesses múltiplos de diversos grupos que convivem e, portanto, formam um campo cultural dentro desse

contexto (Magalhães, 2016). Assim, tanto o percurso educacional em que os TAE do IFBA estão inseridos, quanto a historicidade da EPT precisam ser conhecidos e debatidos nesse processo de gestão formativa.

O interesse pelo tema proposto justifica-se pelo fato de o pesquisador perceber, por meio de sua formação como discente do ProfEPT, que os novos conhecimentos e conceitos advindos da EPT apresentam, em sua gênese, uma perspectiva contra-hegemônica, aproximando-se, portanto, da política de constituição dos Institutos Federais e, assim, promovendo reflexão sobre a história, a missão da instituição e as bases que sustentam essa modalidade de educação.

Sendo o pesquisador um Técnico-Administrativo em Educação, está diretamente vinculado ao tema da pesquisa e busca colaborar com o desenvolvimento de sua categoria profissional, por ter consciência do compromisso com a instituição e do seu papel como educador na formação de sujeitos críticos e reflexivos, uma vez que também interage com educandos. Logo, o tema da pesquisa possui relevância tanto política, na formação de sujeitos conscientes, quanto social, além de contribuir para o debate científico, ao abrir espaço para novas pesquisas nesse mesmo seguimento.

A pesquisa desenvolvida teve como lócus o IFBA – *Campus* Simões Filho e realizou um estudo sobre a implementação de uma gestão de formação de Técnicos Administrativos em Educação Profissional e Tecnológica no referido *Campus*, baseando-se no seguinte questionamento: como uma formação em Educação Profissional e Tecnológica para os Técnicos Administrativos em Educação, calcada nas bases conceituais, pode proporcionar uma visão sistêmica da instituição de maneira que melhore a qualificação do trabalho desses profissionais? É importante observar que o estudo nesse lócus se apresenta inédito, não havendo publicações anteriores sobre o tema; portanto, torna-se relevante para o desenvolvimento do corpo técnico e para a própria instituição. O objetivo geral do presente trabalho é investigar em que medida os conhecimentos sobre a instituição e a formação em Educação Profissional e Tecnológica, utilizando-se de uma estratégia criativa<sup>1</sup>, contribuirá para uma atuação mais efetiva e articulada dos TAE com os objetivos e finalidade do IFBA.

---

<sup>1</sup> Nesse contexto, é a estratégia de transmitir um conteúdo de forma a facilitar a comunicação e a leitura, utilizando a escrita criativa.

Para o embasamento teórico sobre gestão democrática e participativa e os TAE no contexto institucional contribuíram: Chiavenato (2008), Frigotto (2018), Libâneo (2015), Lück (2009; 2017), Ortigara (2021), Paro (2016), Senge (2018), entre outros.

Sobre as bases conceituais da EPT, foram utilizadas referências dos textos de Marx (1982; 2013), Marx e Engels (1997), Gramsci (1982), entre outros autores que perpetuaram suas ideias ao longo do tempo, e compartilhavam dos mesmos pensamentos sobre esses temas. Pesquisadores como Ciavatta (2014), Dore (2014), Frigotto (2012), Manacorda (2007; 2011) Moura, Lima Filho e Silva (2015), Ramos (2012), Saviani (2003; 2007;2013; 2018; 2022), entre outros, também foram considerados.

Sobre as políticas públicas da EPT no Brasil e o histórico do IFBA, contribuíram os autores: Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Ciavatta e Ramos (2011), Frigotto (2016;2018), Grabowski (2014), Kuenzer (1991;2016), Kunze (2015), Manfredi (2016), Ortigara (2021), Pacheco (2010; 2015; 2020), Ramos (2014), Saviani (2008;2013).

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, a metodologia adotada incluiu pesquisa-ação, estudo de caso e pesquisa bibliográfica. Quanto a abordagem do problema, utilizou-se pesquisa de caráter qualitativo e quantitativo. Em relação aos objetivos da pesquisa, o estudo foi classificado como exploratório. A coleta de dados ocorreu por meio de questionário presencial e, em um segundo momento, entrevista. A análise de dados foi realizada por meio do método de análise de conteúdo. O lócus da pesquisa foi o IFBA – *Campus* Simões Filho, e os participantes foram os Técnicos Administrativos em Educação (TAE).

Por fim, os mestrados profissionais, como o ProfEPT, têm a peculiaridade de apresentar um produto educacional que proponha soluções para o problema da pesquisa e funcionam como ferramentas didático-pedagógicas, estabelecendo uma relação entre ensino e pesquisa. A proposta para o produto educacional foi a criação de uma história em quadrinhos, método de fácil comunicação e leitura, cuja construção ocorreu por meio da escrita criativa na elaboração do roteiro.

## 1.1 Justificativa

Nessa etapa da pesquisa, é necessária uma reflexão sobre o “porquê” de se realizar esse trabalho e quais as razões que levaram à escolha do tema proposto, bem como a importância dele comparado aos outros temas. É na justificativa que o pesquisador mostrará ao leitor qual a relevância do seu trabalho científico e por que é importante (Prodanov; Freitas, 2013).

A proposta de uma gestão de formação em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) para os profissionais Técnico-Administrativos do Instituto Federal da Bahia – *Campus* Simões Filho traz a responsabilidade de debater sobre temas que estão na base das discussões da EPT, como o trabalho como princípio educativo, politecnia e a educação integrada - assuntos que não são discutidos em todos os espaços da educação brasileira e que são sempre atuais em um ambiente onde a EPT é o eixo central.

Dessa forma, o interesse pelo tema proposto justifica-se pelo fato de o pesquisador perceber, a partir da formação como discente do ProfEPT, que os novos conhecimentos e conceitos advindos da EPT trazem, na sua gênese, uma perspectiva contra-hegemônica<sup>2</sup>, aproximando-se, portanto, da política de constituição dos Institutos Federais e, assim, gerando reflexão sobre a história, a missão da instituição e as bases que sustentam essa modalidade de educação.

Sendo o pesquisador um Técnico-Administrativo em Educação, ele está vinculado diretamente ao tema da pesquisa e busca colaborar com o desenvolvimento da sua categoria profissional, tendo em vista a ciência do compromisso com a instituição e do seu papel enquanto educador na formação de sujeitos críticos e reflexivos. Propor uma gestão de formação em EPT para os profissionais Técnico-Administrativos do Instituto Federal da Bahia – *Campus* Simões Filho é reconhecer, a priori, a necessidade de entendimento histórico dos pilares da instituição e da própria EPT e, em seguida, reconhecer a importância dessa categoria que, por atuar no ambiente escolar, ao interagirem com educandos, são educadores (Pacheco, 2015)

---

<sup>2</sup> “Denominam-se pedagogias contra-hegemônicas aquelas orientações que não apenas não conseguiram se tornar dominantes, mas que buscam intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente visando a instaurar uma nova forma de sociedade. Situam-se nesse âmbito as pedagogias socialistas, libertária, comunista, libertadora, histórico-crítica” - verbete elaborado por Dermeval Saviani. HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas - História, Sociedade e Educação no Brasil - <https://www.histedbr.fe.unicamp.br>.

e, portanto, necessitam compreender-se subjetivamente como tais e ampliar seu horizonte de conhecimento.

Assim, construir uma identidade que genuinamente reflita a subjetividade dos TAE e que se baseie na práxis transformadora de sua realidade cotidiana, é essencial. Portanto, é crucial que, durante sua formação como servidores públicos na área da educação, esses trabalhadores possam engajar-se em discussões que conectem educação e trabalho, possibilitando uma abordagem mais abrangente e crítica de suas funções.

A fim de fundamentar a lacuna da presente investigação, procedeu-se a uma pesquisa no portal de periódicos da Capes,<sup>3</sup> em setembro de 2024, sob os filtros: a) periódicos; b) revisado por pares; c) todas as áreas; d) nacional; e) período: 2011 a 2024; f) tipo de recurso: artigo; g) acesso aberto, utilizando-se as expressões de busca:

I) “Qualquer campo que contém”: formação de Técnicos Administrativos. Foram encontrados 57 (cinquenta e sete) registros. Desses, 4 (quatro) tratavam de formação de docentes; 1 (um) referia-se à formação nos IF, de modo muito específico, abordando a carreira dos TAE pedagogos; 2 (dois) tratavam da formação nos IF de forma generalizada e 5 (cinco) abordavam a formação nas universidades federais de forma generalizada; e o restante estava distribuído em diversos temas e categorias;

II) Sob a expressão de busca “qualquer campo que contém exatamente a expressão”: gestão de formação de técnicos administrativos, não foram encontrados registros;

III) sob a expressão de busca “qualquer campo que contém exatamente a expressão”: técnicos-administrativos, obteve-se 536 (quinhentos e trinta e seis) resultados. Esses abordavam temas como: qualidade de vida, assédio moral, clima organizacional, satisfação no trabalho, avaliação institucional, gestão, gestão participativa, plano de carreira, atividades físicas e produção intelectual dos TAE;

IV) Sob a expressão de busca “qualquer campo que contém a expressão”: formação em EPT “e contém” técnicos administrativos, foram encontrados 6 (seis) registros;

---

<sup>3</sup> <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez357.periodicos.capes.gov.br/index.php?>

V) Sob a expressão de busca “qualquer campo que contém a expressão”: bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica, foram encontrados 34 (trinta e quatro) registros.

É salutar observar que nenhum dos registros analisados apontou para quaisquer estudos sobre a formação continuada para os TAE dos Institutos Federais, especificamente em uma formação baseada nas bases conceituais da EPT, o que deixa uma lacuna nesse tema específico. Por isso, sendo esse estudo ainda não realizado tanto no *Campus* onde se aplicou a pesquisa, quanto em outros Institutos Federais, a presente investigação terá elevada contribuição e proporcionará maior relevância ao discutir-se sobre as bases formativas da educação profissional no processo de formação dos Técnicos Administrativos, principalmente na recepção de novos servidores.

Logo, o tema da pesquisa possui relevância tanto política, na formação de sujeitos conscientes, quanto social, uma vez que a implementação de uma gestão de formação de TAE em Educação Profissional e Tecnológica no IFBA *Campus* Simões Filho é primordial para garantir qualidade e excelência na oferta dos serviços prestados e beneficiará tanto a comunidade acadêmica quanto a sociedade em geral, além de contribuir para o debate científico, ao mesmo tempo que abre espaço para outras pesquisas no mesmo segmento.

Importante pontuar sobre o processo de apoio à formação dos servidores do IFBA, que é a institucionalização do Plano de Desenvolvimento de Pessoas – PDP, que, segundo o portal IFBA, é um instrumento que permite planejar e orientar a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP), instituída pelo Decreto 9.991/2019<sup>4</sup>. Esse processo evidencia sobremaneira uma importante iniciativa para o processo formativo tanto de TAE quanto de docentes. Mesmo a instituição contando com outros processos pontuais de formação, não se percebe a EPT como foco na formação dos TAE, numa busca de alinhamento entre os objetivos institucionais e as necessidades específicas desses profissionais, mesmo sendo a Educação Profissional a especialidade da instituição.

---

<sup>4</sup> Art. 1º - Este Decreto dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas - PNDP, com o objetivo de promover o desenvolvimento dos servidores públicos nas competências necessárias à consecução da excelência na atuação dos órgãos e das entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional.

Outro movimento que se fez importante, no decorrer da elaboração deste relatório, foi o encaminhamento, pela Reitoria, de dois ofícios a todas as direções gerais e aos novos (as) servidores (as), convocando-os a participar da Trilha de Formação dos Novos (as) Servidores (as), tendo como objetivo integrar, capacitar e proporcionar uma visão abrangente sobre a instituição e suas práticas. A atividade foi direcionada aos servidores (as) que ingressaram nos *campi* e Reitoria após 2023, com certificação para fins de comprovação durante o estágio probatório.

A formação ocorreu nos meses de setembro e novembro de 2024, em formato híbrido e a programação abordou os temas: Formação sobre Educação Profissional, Científica e Tecnológica – com a Professora Doutora Lucília Regina de Souza Machado (UFMG) – com carga horária de 4 (quatro) horas, e a outra, tendo por tema Integridade Institucional: prevenção e combate ao Assédio Moral e Sexual no Instituto Federal da Bahia, com a mesma carga horária da anterior, porém com facilitadores da Assessorias de Governança, Riscos e Controle e Assessoria Jurídica e Corregedoria do IFBA. Ao final, o ofício enfatizou a importância fundamental para que todos (as) pudessem compreender melhor o papel e as responsabilidades na instituição, além de se familiarizarem com as práticas e procedimentos que guiarão as atividades dos novos profissionais no IFBA.

Esse movimento, realizado pela Reitoria durante o desenvolvimento da presente dissertação, traz consigo uma visão de que poderá sobreviver, daquele momento em diante, uma sistematização de acolhimento voltada para os TAE, que contribua para o debate das bases da EPT dentro da instituição. Observando-se a longo prazo, o produto educacional oriundo da presente pesquisa poderá ser um grande aliado dentro dessa perspectiva de formação no IFBA.

## 1.2 Objetivos

### 1.2.1 Geral

Investigar em que medida os conhecimentos sobre a Instituição e a formação em Educação Profissional e Tecnológica, mediante uma estratégia criativa, contribuirão para uma atuação mais efetiva e articulada dos TAE com os objetivos e finalidades do IFBA.

### 1.2.2 Específicos

I. Discorrer acerca das políticas públicas da EPT no Brasil e do histórico do IFBA analisando as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica na construção de uma educação contra-hegemônica buscando refletir uma nova identidade institucional;

II. Investigar sobre o modelo de gestão da instituição em relação à participação dos TAE no projeto institucional atual;

III. Pesquisar formas pedagógicas e recursos tecnológicos que possam ser utilizados para aprofundar o entendimento dos TAE sobre a instituição e sobre a Educação Profissional e Tecnológica;

IV. Desenvolver um produto educacional que proporcione uma formação sólida em EPT, utilizando uma estratégia criativa para a disseminação das bases conceituais.

### 1.3 Hipóteses

I) O conhecimento do histórico do IFBA e das políticas públicas em EPT no Brasil, provavelmente, contribuirão para a compreensão dos TAE sobre os pilares que fundamentam o projeto institucional;

II) É provável que o modelo de gestão da instituição em relação à participação dos TAE e a forma que esse profissional está incluído no projeto institucional permitirão um foco diferenciado no desempenho das suas atividades;

III) Novas formas pedagógicas e recursos tecnológicos na mediação da gestão e formação dos TAE na Educação Profissional e Tecnológica no IFBA poderão contribuir para uma compreensão mais aprofundada sobre a instituição e a EPT, fortalecendo o comprometimento desses profissionais com a missão institucional.

IV) É possível que um produto educacional de formação em EPT, ancorado em uma estratégia criativa, contribua para maior apropriação dos objetivos e fins da instituição, ao tempo que proporcione um alinhamento entre os compromissos profissionais dos TAE e a missão do IFBA.

## 2 METODOLOGIA

Para se chegar ao conhecimento do objeto estudado e para que a pesquisa seja realizada de forma satisfatória, é necessário traçar um caminho para se atingir os objetivos previstos e seguir as etapas na construção metodológica da pesquisa em curso. “Metodologia é uma preocupação instrumental. Trata das formas de se fazer ciência. Cuida dos procedimentos, das ferramentas, dos caminhos. A finalidade da ciência é tratar a realidade teórica e praticamente” (Demo, 1985, p. 19).

A pesquisa deve ser definida conforme a natureza do problema. Pesquisar significa ir à busca de respostas para algum questionamento que foi levantado. Para Gil (2002, p.17) “pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Minayo *et al* (2002, p. 17) afirma que “é a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação”. Conforme Demo (1985), pesquisa é um procedimento científico através do qual se descobre a realidade. O pressuposto básico é que a realidade não pode ser desvendada superficialmente, não é, portanto, o que se apresenta na primeira impressão. Assim, o que se explica nunca é capaz de esgotar a realidade, pois ela é muito maior do que as explicações.

A pesquisa inclui sempre a percepção emancipatória do sujeito que busca fazer e fazer-se oportunidade, à medida que começa e se reconstitui pelo questionamento sistemático da realidade. Incluindo a prática como componente necessário da teoria, e vice-versa, englobando a ética dos fins e valores (Demo, 2021, p. 15).

A pesquisa para embasar a presente dissertação buscou, por meio de uma pesquisa-ação desenvolvida com os TAE do *Campus* Simões Filho, compreender de que maneira uma formação para os Técnicos Administrativos em Educação, ancorada na EPT e centrada nas bases conceituais, poderia proporcionar uma visão mais global da instituição, de forma que houvesse um impacto positivo no trabalho dos servidores TAE. O itinerário da pesquisa e seus instrumentos de coleta de dados são mostrados adiante.

### 2.1 Técnicas de pesquisa

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, a metodologia seguida na realização da presente investigação foi a pesquisa-ação, o estudo de caso e a pesquisa bibliográfica. Do ponto de vista da abordagem do problema, a pesquisa é qualitativa, visto que o “ambiente natural é fonte direta para coleta de dados, interpretação de fenômenos e atribuição de significados” e quantitativa, a qual “requer o uso de recursos e técnicas de estatística, procurando traduzir em números os conhecimentos gerados pelo pesquisador” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 128).

Quanto aos objetivos da pesquisa, o estudo é classificado de pesquisa exploratória, pois “visa a proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o explícito ou construindo hipóteses sobre ele” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 127). Nessa fase foi realizado o projeto de pesquisa, levantado o problema que seria estudado, elaborado as hipóteses, os objetivos gerais e específicos, justificativa, a metodologia e a discussão sobre o produto educacional.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionário aplicado presencialmente e, em momento posterior, foi realizada uma entrevista verbal em complementação ao questionário, a fim de aproximar ainda mais o pesquisador e os participantes, incentivar a participação e o engajamento dos sujeitos da pesquisa, e buscar maior qualidade nos dados obtidos.

A análise e interpretação das respostas da entrevista foram realizadas pelo método de análise de conteúdo, e o resultado do questionário foi tabulado e apresentado por meio de gráficos comparativos, utilizando a abordagem quantitativa.

### 2.1.1 Pesquisa-Ação

A pesquisa-ação é o modelo em que o pesquisador observa, faz levantamento de dados e age. A atuação do pesquisador nesse contexto consiste em agir para modificá-lo. Para Prodanov e Freitas (2013), ela é realizada e está intimamente ligada a uma ação ou à solução de uma problemática do coletivo. Pesquisadores e participantes estão envolvidos de modo colaborativo ou participativo.

A pesquisa-ação é um modelo de pesquisa social em que há a resolução de um problema coletivo, uma vez que o pesquisador e os participantes estarão envolvidos de forma cooperativa ou participativa (Thiollent, 1986). As pesquisas sociais apresentam algumas características, como abordar questões de forma sistemática e, sobretudo empírica. Para responder às questões, é necessário que se

faça a coleta de dados e a análise, as quais serão realizadas utilizando métodos de pesquisa (Flick, 2013).

Nesse modelo de pesquisa, o pesquisador e os participantes estão envolvidos na mudança de práticas, sendo que o objetivo da análise não são as pessoas, mas a instituição e o contexto. Um dos maiores desafios desse modelo de pesquisa é analisar a práxis do local em estudo e enfrentar a resistência. Assim, a palavra que melhor define esse modelo é a interação na busca de uma intervenção na problemática instalada, comum a todos. Toda investigação, apesar de conhecimento empírico, deve seguir a metodologia científica.

Por necessitar interferir no contexto, a pesquisa-ação precisa de autorização da instituição a qual se dará a investigação. Para que essa pesquisa fosse desenvolvida no *Campus* Simões Filho, a Direção Geral assinou um termo de anuência e concordância com a pesquisa, no qual, além de concordar, comprometeu-se a disponibilizar a estrutura necessária para a realização da pesquisa.

A pesquisa-ação é uma técnica metodológica na qual:

- a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) O objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d) O objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) Há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento de pesquisadores e o conhecimento ou o "nível de consciência das pessoas e grupos considerados (Thiollent, 1986, p. 16).

Portanto, esse modelo de pesquisa foi adotado para o presente trabalho, uma vez que se trata de uma abordagem colaborativa que permite ajustes baseados em observações práticas. Isso garante que a formação seja relevante e promova uma visão sistêmica, contribuindo para a qualificação e o desenvolvimento dos servidores TAE.

Para Thiollent (1986), na fase de definição da pesquisa-ação, é crucial esclarecer os objetivos, especialmente a relação entre os objetivos de pesquisa e os problemas sociológicos, educacionais ou de maior abrangência. Pode-se dar ênfase a um dos três aspectos: resolução de problemas, tomada de consciência ou produção

de conhecimento. Frequentemente, a pesquisa-ação consegue atingir apenas um ou dois desses aspectos.

Por meio desse modelo de pesquisa, pode-se gerar conhecimentos contextualizados, tanto para a instituição quanto para o grupo de servidores em estudo. Esse conhecimento pode ser valioso não só para os servidores do IFBA *Campus* Simões Filho, mas para toda a categoria de TAE nos Institutos Federais do Brasil, tanto em termos de aprimoramento das práticas quanto de processos administrativos.

Assim sendo, esta metodologia foi utilizada também por o pesquisador ser parte do objeto de pesquisa, estar inserido no contexto e, portanto, envolvido com os participantes de forma conectada e aprofundada, o que facilitou o entendimento e a resolução da questão-problema. A situação investigada demandou a intervenção que foi realizada por meio da aplicação do produto educacional para a formação em EPT dos Técnicos Administrativos. Todo o processo foi acompanhado para que ocorresse a resolução do problema, um despertar de consciência do grupo pesquisado e a produção do conhecimento, atendendo, assim, ao que é preconizado nesse modelo de pesquisa.

### 2.1.2 Pesquisa bibliográfica

Essa técnica de pesquisa é uma etapa essencial na construção do conhecimento acadêmico sobre o tema em estudo. Ela oferece uma compreensão aprofundada do que já foi publicado no campo da investigação proposta e cria uma base sólida para novos estudos. Essa técnica teve por objetivo reunir as principais obras, artigos científicos e documentos legais que contribuíram para o presente trabalho, sobre temas como políticas públicas, bases conceituais da EPT, carreira dos TAE, Rede Federal de Educação, dentre outros. Isso ajudou a compreender o que já foi estudado e como essas questões foram abordadas anteriormente.

Segundo Prodanov e Freitas (2013), geralmente iniciamos com uma pesquisa bibliográfica preliminar adequada à natureza do estudo. Em seguida, passamos para a definição dos detalhes da pesquisa, incluindo a escolha das técnicas de coleta de dados e a seleção da amostra, que deve ser representativa e adequada para fundamentar as conclusões. Também determinamos os métodos de registro e as técnicas de análise dos dados.

Flick (2013) afirma que a literatura teórica compreende as obras que abordam conceitos, definições e teorias relevantes para um campo de investigação específico. Revisar a literatura teórica do campo de pesquisa deve auxiliá-lo a responder questões como: o que já foi estabelecido sobre essa questão específica ou sobre o campo em geral; quais teorias já foram discutidas na área de estudo; quais conceitos são usados ou debatidos; quais são os debates teóricos e metodológicos, bem como as controvérsias nesse campo; se ainda existem questões em aberto e o que ainda não foi estudado.

Após a localização dos materiais pesquisados para selecionar a bibliografia mais adequada, foi feita a compactação, análise, interpretação, fichamento e estudo crítico desse material, culminando em uma revisão de literatura. O material de estudo foi composto por alguns livros, artigos científicos atualizados e documentos da legislação brasileira, com o objetivo de compreender as bases conceituais da EPT, as políticas públicas que sustentaram essa modalidade de educação, o modelo de gestão, entre outros assuntos.

### 2.1.3 Estudo de caso

Essa abordagem de pesquisa examina um fenômeno específico dentro do seu contexto real e de forma detalhada. Ela permite uma investigação mais aprofundada e abrangente de um único caso ou de um pequeno número de casos, o que proporciona uma visão detalhada das complexidades envolvidas. Explora o fenômeno dentro do seu contexto natural e oferece uma compreensão profunda das circunstâncias e fatores que o influenciam. Esse modelo foi utilizado na estrutura da presente pesquisa, visto que o fenômeno foi investigado no contexto da realidade dos TAE do IFBA *Campus* Simões Filho.

Conforme Yin (2001, p. 32), “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.” Para Gil (2008), o estudo de caso caracteriza-se por ser um estudo tanto profundo quanto exaustivo de um ou poucos objetos, permitindo um conhecimento mais amplo e detalhado, algo que em outros tipos de métodos seria impossível.

### 2.1.4 Questionário

Após a elaboração do problema a ser estudado, das hipóteses, dos objetivos gerais e específicos, da justificativa, da metodologia, da discussão sobre o produto educacional e da construção de todo o referencial teórico, seguiu-se para a coleta dos dados junto aos servidores TAE do IFBA *Campus* Simões Filho, que estiveram de acordo em colaborar com a pesquisa por meio da aplicação do questionário. A pesquisa foi realizada após a aprovação do projeto encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal da Bahia (CEP/IFBA) sob o protocolo de apreciação Nº 81905524.4.0000.5031, aprovado em 26 de agosto de 2024, sob o parecer Nº 7.028.423.

O questionário é uma técnica muito importante de coleta de dados na pesquisa científica, pois oferece uma forma metódica e eficaz de obter informações essenciais para o desenvolvimento e a validação de um estudo e a tomada de decisão na análise a partir das respostas encontradas. Ele garante a padronização, pois os participantes respondem às mesmas perguntas, o que facilita a comparação, a quantificação e a análise estatística.

Para Prodanov e Freitas (2013), o questionário deve ser objetivo, não deve ser extenso e precisa conter instruções que esclareçam os objetivos da pesquisa e destaquem sua importância e a necessidade das respostas, de modo que o informante fique empenhado em respondê-lo. Para Gil (2002), a coleta de dados sempre terá alguma limitação no que se refere ao estudo das relações sociais mais amplas, especialmente quando envolver variáveis de natureza institucional. Segundo o autor, existem algumas regras práticas a serem observadas na elaboração de um questionário de pesquisa: incluir perguntas apenas relativas ao tema proposto; evitar perguntas sobre a intimidade das pessoas; garantir que cada pergunta possibilite uma única interpretação; entre outras.

Para Prodanov e Freitas (2013, p. 108), “todo questionário a ser enviado deve passar por uma etapa de pré-teste, num universo reduzido, para que possamos corrigir eventuais erros de formulação”. Para Gil (2002), esse pré-teste não tem como objetivo captar aspectos relacionados aos objetivos do levantamento em si. Seu propósito central, está na avaliação dos instrumentos de pesquisa, de modo a garantir que realmente mensuram aquilo a que se propõem. Nesse momento, analisa-se se todas as perguntas foram respondidas de forma adequada, se há dificuldades no entendimento das questões, se as respostas às perguntas abertas podem ser

categorizadas e analisadas e se existe algum outro fator que possa indicar a inadequação do questionário como instrumento de coleta de dados.

Assim, com base nesses autores, o questionário da presente pesquisa foi respondido por dois (2) servidores (as) TAE de *Campi* distintos do lócus da investigação, a fim de identificar inconsistências, dificuldades de entendimento nas questões formuladas, falta de objetividade no texto e estimar o tempo necessário para o preenchimento. Desse modo, as questões foram validadas. Esse procedimento não se caracterizou, portanto, como um pré-teste em seu sentido literal, mas como uma averiguação bastante reduzida, destinada a captar elementos que poderiam interferir no preenchimento do questionário.

Para interrogar os indivíduos que compõem essa amostra, a abordagem mais usual consiste em preparar uma série de perguntas sobre o tema visado, perguntas escolhidas em função da hipótese. Para cada uma dessas perguntas, oferece-se aos interrogados uma opção de respostas, definida a partir dos indicadores, pedindo-lhes que assinalem a que corresponde melhor a sua opinião (Laville;Dionne, 1999, p. 183).

O questionário foi composto por seis (6) categorias e seus respectivos indicadores, contendo trinta e cinco (35) questões objetivas predeterminadas, que levaram os sujeitos da pesquisa à reflexão e à resposta sobre temas relacionados ao trabalho na instituição, tais como conhecimentos relativos à gestão institucional, missão, estrutura organizacional, EPT, formação da categoria TAE, entre outros, dispostos da seguinte forma:

**1) Gestão dos Técnicos Administrativos**, contando com oito questões e indicadores como: conhecimento da missão, PDI e PPI, objetivos da instituição e estrutura organizacional;

**2) Gestão Administrativa**, com onze questões e indicadores: funções administrativas, conhecimentos sobre sistemas institucionais, regimento interno, entre outros;

**3) Educação Profissional e Tecnológica (EPT)**, com seis questões e indicadores: conhecimento das bases conceituais, identidade institucional, entre outros;

**4) Bases Conceituais da EPT**, com cinco questões e indicadores como: entendimento sobre bases conceituais, reconhecimento das bases conceituais e disponibilidade para aprender esses conteúdos;

**5) Formação de Técnicos Administrativos**, com três questões e indicadores: programa de formação, projeto institucional e conhecimento sobre a instituição;

**6) Metodologia**, com duas questões e indicadores: estratégia criativa e recursos tecnológicos.

Para Laville e Dione (1999), o fornecimento de respostas predeterminadas pode inicialmente parecer limitante. No entanto, essa abordagem apresenta vantagens significativas. As respostas padronizadas ajudam a esclarecer o sentido das perguntas, que poderiam ser interpretadas de forma ambígua, garantindo que as respostas obtidas estejam alinhadas com as opções esperadas e correspondam aos indicadores previamente definidos pelo pesquisador.

O questionário foi aplicado presencialmente, a fim de engajar os participantes, apresentar o problema, debater possíveis soluções e fortalecer o compromisso dos sujeitos da pesquisa com a qualidade das informações fornecidas, uma vez que esses participantes estão ambientados no mesmo campus do IFBA. Além disso, buscou-se discutir com os participantes a melhor estratégia pedagógica e os recursos tecnológicos mais adequados para a confecção do produto educacional. Essa etapa, conforme o cronograma apresentado no projeto, foi executada no segundo semestre do ano de 2024.

Para o primeiro contato com os sujeitos da pesquisa, foi impressa uma listagem com todos os nomes e setores dos convidados a participar da pesquisa. Foi agendada uma visita aos respectivos setores, durante a qual o pesquisador apresentou a pesquisa, seus objetivos, riscos e benefícios, esclareceu dúvidas e convidou os interessados a participar. Aos participantes interessados, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em duas vias, assinadas pelo pesquisador, para que também fossem assinadas pelo participante na última página do documento e rubricadas nas demais folhas.

Foi esclarecido antecipadamente aos participantes que a pesquisa seria realizada em dois momentos: primeiro, o preenchimento do questionário e, posteriormente, em data a ser agendada, a realização de entrevista verbal, novamente destinada apenas àqueles que se dispusessem a participar. Algumas dificuldades foram encontradas e contornadas de modo a garantir que todos pudessem ser convidados a participar da pesquisa. Como exemplo, destaca-se a necessidade de adequar o comparecimento ao campus para abordar os colegas participantes do PGD, que estariam presentes de forma esporádica.

Todos os participantes tiveram seu direito de recusa resguardado. Um (a) servidor (a) devolveu o questionário em branco por não se sentir à vontade para participar da pesquisa, exercendo assim seu direito de não responder a qualquer questão, sem necessidade de fornecer explicações ou justificativas. Todos foram esclarecidos de que poderiam retirar-se da pesquisa a qualquer momento e poderiam ainda solicitar a exclusão de seus dados em caso de desistência da participação. Riscos e benefícios foram devidamente esclarecidos, sendo evidenciado que todas essas informações estavam descritas no TCLE.

Foram distribuídos trinta e sete (37) questionários, considerando que um (a) servidor (a) estava afastado (a) por mais de trinta dias (30) no momento da entrega. Foram recebidos trinta e três (33) questionários preenchidos, correspondendo a um percentual de participação de 89,18%.

#### 2.1.5 Entrevista

A entrevista apresenta-se como uma técnica de fundamental importância na coleta de dados, utilizada de maneira ampla pelas ciências sociais. É caracterizada como uma forma de interação social, um diálogo assimétrico em que o entrevistador procura colher informações, sendo o entrevistado, assim, a fonte dessas informações. No percurso dessas interações, o objetivo maior é a obtenção de dados relevantes para investigações, diagnósticos ou orientações ligadas a diversas áreas de estudo e atuação dos profissionais. Ela permite a compreensão de aspectos mais subjetivos dos entrevistados, como crenças, sentimentos e intenções, ampliando, assim, o campo da investigação, muito além da coleta de dados puramente objetivos (Gil, 2008).

Para Severino (2013), é uma técnica que visa à coleta de dados da pesquisa diretamente junto aos sujeitos pesquisados e procura apreender o que esses sujeitos pensam, sabem, fazem ou argumentam. Para Prodanov e Freitas (2013), o que diferencia esse método de coleta de dados do questionário é o fato de que a entrevista é realizada face a face com o entrevistado, na investigação de um determinado assunto ou problema. “A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados, e a outra se apresenta como fonte de informação (Gil, 2008, p. 109).

A entrevista com os TAE do *Campus* Simões Filho ocorreu de forma estruturada, sendo elaborada uma relação fixa de perguntas mantida a ordem de forma invariável para cada entrevistado, como aponta Gil (2008). Visto que o questionário aplicado anteriormente contemplou, em nível bastante satisfatório, o objetivo da pesquisa, optou-se por realizar a entrevista estruturada com 6 (seis) questões. A identidade dos TAE foi preservada, de modo que, sempre que se utilizou alguma citação da entrevista nesta dissertação, foi atribuído, aleatoriamente, um pseudônimo com nomes de animais a cada um dos participantes. Enquanto os questionários tiveram a adesão de trinta e três (33) servidores TAE, os participantes da entrevista que se dispuseram a falar foram 9 (nove). Observou-se que, durante o percurso da pesquisa, houve oito (8) remoções de TAE para outros campi, fato que acabou dificultando uma maior participação. A execução ocorreu no início do primeiro semestre de 2025.

#### 2.1.6 Análise de conteúdo

A análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa qualitativa usada para interpretar e analisar textos e outros materiais de comunicação de maneira sistemática. Na pesquisa acadêmica, ela é empregada para identificar padrões, temas e significados em dados textuais, permitindo que os pesquisadores compreendam melhor o conteúdo e os contextos nos quais ele se insere. Mais bem definida

É uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos. Um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Trata-se de se compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações (Severino, 2013, p?)

A análise das respostas coletadas por meio da entrevista foi alocada em cada tópico de referência, próximas aos gráficos, visando a uma melhor relação entre o discurso dos TAE e os dados coletados do questionário, tendo incluídas no texto as citações de falas que mais contribuíram para o entendimento da questão discutida.

## 2.2 Sujeitos da pesquisa e o lócus da investigação

O *Campus* do IFBA, lócus da pesquisa, fica situado no município de Simões Filho. A cidade de Simões Filho, antigo distrito de Água Comprida, tem sua história marcada pelo cultivo de cana-de-açúcar que perdurou entre os séculos XVI e XVII. Antes pertencente ao município de Salvador, o distrito foi emancipado em 7 de novembro de 1961, passando a ser denominado Simões Filho em homenagem ao jornalista Ernesto Simões Filho (IFBA, 2013, p. 139).

Segundo Laville e Dionne (1999, p. 168), em pesquisas de ciências humanas, os documentos são bastante importantes; porém, não está descartado o recurso de se recorrer diretamente às pessoas, pois elas, com frequência, são a melhor fonte, “adaptada às necessidades de informação do pesquisador”. A pesquisa envolveu, como amostra, o segmento dos Técnicos Administrativos em Educação, procurando compreender o entendimento dessa categoria de profissionais sobre gestão da instituição, sua missão, visão, os conceitos de EPT e formação profissional. Esses conhecimentos nortearam a proposta de formação continuada e a aplicação do produto educacional no formato apresentado.

O critério de inclusão para que o servidor (a) participasse efetivamente da pesquisa foi estar cadastrado (a) no SUAP até a aplicação dos questionários, independentemente do tempo de trabalho, mesmo que estivesse em cumprimento do estágio probatório ou fosse recém-chegado (a). A participação e o registro das impressões dos novos servidores empossados contribuíram para oferecer um panorama sob a ótica de quem é novo na instituição. Outro critério foi aceitar participar da pesquisa, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aprovado pelo CEP/IFBA. Os critérios de exclusão foram: não estar cadastrado no SUAP até a data da aplicação dos questionários - caso de alguns servidores removidos - e estar afastado por mais de um mês, situação que aconteceu com um (a) servidor (a).

O quantitativo de convidados a participar da pesquisa foi de trinta e oito (38) servidores TAE, embora o IFBA *Campus* Simões Filho, lócus da investigação, possuísse trinta e nove (39) em seu quadro no momento da pesquisa, segundo o Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), uma vez que o pesquisador também é TAE e, portanto, não respondeu ao instrumento da pesquisa. Do total de servidores técnicos-administrativos na composição do quadro profissional, havia vinte e dois (22) especialistas, quatorze (14) mestres e um (01) doutor.

### 3 MARCO TEÓRICO

A fundamentação teórica de uma pesquisa é primordial para que se tenha segurança ao abordar o tema proposto. Também se faz necessária para que o pesquisador possa ter embasamento para a análise. Para esse fim, é necessário fazer-se uma revisão bibliográfica ou de literatura com a finalidade de se entender e acompanhar o que está sendo escrito sobre o tema de interesse. Dessa forma,

Fazer a revisão da literatura em torno de uma questão é, para o pesquisador, revisar todos os trabalhos disponíveis, objetivando selecionar tudo o que possa servir em sua pesquisa. Nela tenta encontrar essencialmente os saberes e as pesquisas relacionadas com sua questão; deles se serve para alimentar seus conhecimentos, afinar suas perspectivas teóricas, precisar e objetivar seu aparelho conceitual. Aproveita para tornar ainda mais conscientes e articuladas suas intenções e, desse modo, vendo como outros procederam em suas pesquisas, vislumbrar sua própria maneira de fazê-lo (Laville; Dione, 1999, p. 112).

Com o propósito de alcançar objetivos deste trabalho, a presente dissertação foi estruturada em oito seções: introdução; metodologia; marco teórico; gestão democrática e participativa e os TAE no contexto do IFBA; as políticas públicas em EPT no Brasil e o histórico do IFBA; análise e interpretação dos dados; produto educacional para formação de TAE em EPT; e considerações finais. Incluem-se ainda as Referências e os Apêndices.

Na introdução, que é a primeira seção da dissertação, apresenta-se uma exposição breve e sucinta do tema do trabalho, que é a gestão de formação de Técnicos Administrativos em Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal da Bahia – *Campus* Simões Filho. Apresentam-se ainda a justificativa, o objetivo geral e os específicos e as hipóteses.

A segunda seção apresenta a metodologia utilizada para orientar o presente trabalho, detalhando as técnicas da pesquisa, a exemplo da pesquisa-ação e da pesquisa bibliográfica, e demonstrando a elaboração e aplicação do questionário, bem como a definição dos sujeitos da pesquisa e do lócus da investigação. Na terceira seção apresenta-se o marco teórico do trabalho, no qual estão delimitados os principais autores e suas obras, que contribuíram para o estudo, assim como a organização da dissertação em seções.

A quarta seção traça um panorama da gestão democrática e participativa e aborda os TAE no contexto do IFBA, destacando relevância da gestão democrática

para a instituição, enfatizando o PDI como ferramenta de gestão e demonstrando o papel dos TAE na construção de sua identidade dentro do projeto institucional. Desse modo, para a abordagem desse tema, foram utilizadas obras de autores como: Libâneo e a publicação *Práticas de organização e gestão da escola: objetivos e formas de funcionamento a serviço da aprendizagem de professores e alunos* (2015); Lück e as obras *Dimensões da gestão escolar e suas competências* (2009) e *Gestão Educacional: uma questão paradigmática* (2017) e Vitor Paro com a obra *Gestão democrática da escola pública* (2016). Contribuíram com suas obras ainda, Chiavenato com *Administração geral e pública: série provas e concursos* (2008), Peter Senge e a obra *A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende* (2018) e o pesquisador Grabowski sobre gestão e planejamento na EPT e a obra *Gestão e planejamento da educação profissional e tecnológica* (2014).

A quinta seção retrata as políticas públicas da EPT no Brasil e o histórico do IFBA, dialogando com o lócus dos TAE e discorrendo sobre a forma como essas políticas influenciam no contexto educacional e a construção da identidade dos Técnicos Administrativos. Demonstra também a importância do Decreto nº 5.154/2004, especialmente no que tange à busca pelo ensino médio integrado, evidenciando as contradições apontadas pelos pesquisadores. Apresenta, ainda, um breve histórico da EPT e sintetiza pontos relevantes para os Institutos Federais, com a publicação da Lei nº 11.892/2008. Por fim, expõe a trajetória da EPT em seu processo de formação e as bases conceituais que a sustentam.

Para essa seção - Políticas Públicas em EPT no Brasil e o histórico do IFBA: dialogando com o lócus dos TAE - contribuíram os autores: Saviani com a publicação *Política educacional brasileira: limites e perspectivas* (2008); Ramos com o livro *História e Política da Educação Profissional* (2014); Ciavatta, Frigotto e Ramos com a publicação sobre *A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita* (2005); Ciavatta e Ramos com a publicação *Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação* (2011); Frigotto com os artigos: *Uma década do Decreto nº 5.154/2004 e do Proeja: balanço e perspectivas* (2016) e *Indeterminação de identidade e reflexos nas políticas institucionais formativas dos IFs* (2018); Kuenzer com as publicações: *Educação e Trabalho no Brasil: o estado da questão* (1991) e *Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada* (2016); Ortigara com o livro *Políticas para a educação profissional no*

*Brasil: os institutos federais de educação, ciência e tecnologia e a educação integral* (2021);

Na sexta seção são analisados e interpretados os dados da pesquisa, com a disponibilização de gráficos acompanhados de análises detalhadas, apresentando os resultados da investigação sobre as abordagens pedagógicas e recursos tecnológicos no processo de formação dos TAE em EPT, no contexto institucional, bem como a utilização da escrita criativa como recurso para tratar os temas propostos neste trabalho.

A sétima seção apresenta o produto educacional destinado à formação dos TAE em EPT, demonstrando de que forma foi planejado, e finalmente, quais foram seus resultados. Foram utilizados documentos de Área de Ensino da CAPES para fundamentação teórica, além dos trabalhos de Kaplún: *Material Educativo: a experiência do aprendizado* (2003) e Cordeiro e Altoé: *Fatores comunicacionais para elaboração de produtos/processos educativos em Programas Profissionais de Pós - Graduação na área de Ensino/Educação em Ciências e Matemática: reflexões emergentes e em movimento* (2021).

Em seguida foram apresentadas as bases teóricas que deram sustentação ao processo de formação dos TAE em Educação Profissional e Tecnológica e os autores que contribuíram para a relevante discussão que se dará dentro desse processo formativo, sendo que debater sobre temas que estão na base das discussões da EPT, como o trabalho sendo o princípio educativo, politecnicidade e a educação integrada, são assuntos que não são discutidos em todos os espaços da educação brasileira e que são sempre atuais num ambiente onde a EPT é o eixo central.

Sobre as bases conceituais da EPT, abordando sobre *omnilateralidade*, formação integrada, politécnica ou tecnológica foram utilizadas as obras de Marx: *Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório: as diferentes questões* (1982), *O Capital: crítica da economia política* (2013) e o *Manifesto do Partido Comunista* (1997) de Marx e Engels; *O ensino integrado, a politecnicidade e a educação omnilateral. Por que lutamos?* (2014) artigo de Ciavatta; A publicação *Educação omnilateral* (2012) de Frigotto; O livro *Marx e a Pedagogia Moderna* (2007) e a publicação *Marx e a formação do homem* (2011), ambos de Manacorda; O pesquisador Saviani contribuiu com as publicações: *O choque teórico da politecnicidade* (2003), *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos* (2007), *O legado de Karl Marx para a educação* (2018) e o artigo *Em defesa do projeto de formação*

*humana integral para a classe trabalhadora* (2022); e o artigo de Moura, Lima Filho e Silva, *Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira* (2015).

Contribuiu sobre a escola unitária e o trabalho como princípio educativo, o autor Antônio Gramsci e seu livro *Os intelectuais e a organização da cultura* (1982) e outros autores que partilham dos mesmos pensamentos sobre esses temas. Pesquisadores como Rosemary Dore com a publicação: *Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci?* (2014); Frigotto, Ciavatta e Ramos com a publicação *O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores-Excertos* (2005); O artigo *Escola Unitária* (2012) de Ramos e a publicação de Saviani intitulada *O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias* (2013).

Por fim, para a análise sobre o histórico dos institutos federais utilizou-se Pacheco com as publicações: *Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica* (2010), *Fundamentos Político-Pedagógicos dos Institutos Federais: Diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora* (2015) e *Desvendando os Institutos Federais: identidade e objetivos* (2020) e Ortigara com o artigo *Institutos federais: uma nova concepção de educação ou reorganização administrativa?* (2013) e contribuindo com a temática dos TAE no contexto institucional utilizou-se como base o trabalho de Magalhães - *Trabalho educativo do Técnico-Administrativo do Ifrn/Cnat: Consensos e dissensos* (2016) e Magalhães, Magalhães e Moura - *Profissionais da Educação no PNE 2014- 2024: Acomodação ou conflito de interesses* (2015) e Kunze no seu trabalho abordou sobre a historicidade da EPT com a publicação *O surgimento da rede federal de educação profissional nos primórdios do regime republicano brasileiro* (2015) e Manfredi fez um resgate histórico da educação profissional em seu livro *Educação Profissional no Brasil – Atores e cenários ao longo da história* (2016).

E, por fim, a oitava seção apresenta as considerações finais, evidenciando os principais achados da pesquisa, bem como as reflexões e impressões do pesquisador.

## **4 GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA E OS TAE NO CONTEXTO DO IFBA**

Em vista de promover a transparência, inclusão e a participação dos atores da comunidade educacional nos processos decisórios dentro da instituição, a gestão democrática e participativa é a abordagem que se faz primordial em qualquer ambiente que busque superar modelos de gestão focados no individualismo e autocracia. Dentro do contexto do IFBA, a relevância desse tema torna-se ainda maior considerando-se sua missão que é a formação do cidadão histórico-crítico, oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade socialmente referenciada, objetivando o desenvolvimento sustentável do país.

Os TAE desempenham papel de fundamental importância no contexto institucional, uma vez que são também considerados educadores e buscam entender-se como tal, vivendo à procura de uma identidade subjetiva e organizacional. Portanto, compreender a gestão democrática e participativa e sua manifestação dentro da instituição, especificamente em relação à participação dos TAE nos processos decisórios e democráticos é essencial para o entendimento da nova institucionalidade do IFBA.

Adiante, a construção desta seção mostrará a gestão democrática e participativa dentro do contexto educacional e sua importância para o IFBA. O posicionamento do PDI enquanto ferramenta de gestão, sendo um documento estratégico no planejamento da instituição, possui papel fundamental no projeto de implementação da formação dos TAE, uma vez que sua análise pode identificar pontos de melhoria e necessidades específicas nesse processo, contribuindo para o desenvolvimento desses profissionais. No último tópico da seção, será abordada a participação dos TAE e a construção de sua identidade no projeto institucional, incluindo sua trajetória, o plano de carreira e as dificuldades enfrentadas dentro do IFBA.

### **4.1 Gestão democrática e participativa**

As organizações no século XXI enfrentam uma série de mudanças significativas como a tecnologia disruptiva, que altera totalmente o modo como elas

comunicam-se com seus interessados, as questões de segurança da informação, o surgimento da inteligência artificial dentre outras. Nesse cenário, deparam-se com uma série de desafios e oportunidades, moldadas por essas constantes mudanças no ambiente em que operam. Em 2020, essas instituições enfrentaram um desafio adicional: a crise sanitária desencadeada pela pandemia do vírus Covid-19.

Diante de tantas mudanças, Senge (2018) propõe que as organizações sejam compostas por indivíduos capazes de constantemente reinventarem-se em suas habilidades a fim de alcançar os resultados desejados para se construir o futuro almejado. De acordo com esse autor, instituições que promovem a aprendizagem contínua tendem a valorizar o capital intelectual e aquelas que aprendem mais rápido que seus concorrentes podem ter a única vantagem competitiva sustentável. Portanto, valorizar o potencial humano e cultivar o hábito da aprendizagem organizacional são elementos que destacam as organizações como aprendentes. Assim, essas organizações estão sempre atentas à importância de identificar e entender os sistemas complexos nos quais estão ambientadas e buscam se antecipar para responder prontamente às mudanças. Uma organização aprendente, conforme Peter Senge, é aquela que procura melhorar continuamente, estando sempre adaptável e flexível em ambientes de constantes transformações.

Chiavenato (2008) afirma que para fazer frente às mudanças é necessário simplificar e descomplicar para enfrentar essa complexidade. Conceder maior liberdade às pessoas, a fim de libertá-las das amarras do autoritarismo para que utilizem seus recursos mais valiosos que são a inteligência, talento e conhecimento. Dessa forma, prezando por um modelo gerencial que se adeque ao sistema escolar, a gestão democrática e participativa surge como uma resposta crucial às demandas por uma educação mais inclusiva, equitativa e eficaz, justamente a fim de liberar “o entulho autocrático” das instituições educacionais. Por isso, há que se entender o contexto da evolução desse processo gerencial.

Como explica Drabach e Mousquer (2009), a administração escolar nem sempre foi objeto de atenção por parte da produção acadêmica. Há menos de um século que ela está estruturada nesse campo de estudos e foi somente a partir de 1930 que surgem os primeiros escritos teóricos. Todavia, as práticas da administração no campo escolar já existiam no Brasil, não de forma tão aprofundada como nos tempos atuais e não formalizada como num estudo sistematizado. No entanto, foi a

falta de um sistema de educação escolar, por descaso político, que não deu favorecimento ao aparecimento de estudos teóricos referentes ao tema.

Ainda conforme Drabach e Mousquer (2009), a educação tradicional, naquele período, não mais favorecia ao processo de desenvolvimento do país que se voltava para a industrialização. Naquele contexto, a educação encontrava-se imersa nos ideais progressistas. Esse cenário deu-se principalmente pelo movimento pedagógico da Nova Escola, especialmente, pela corrente de pensamento norte-americana de John Dewey. Nesse tempo surge o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* que questiona dentre outros problemas a falta de organização na instituição escolar no sentido administrativo. É assim que surgem os primeiros escritos sobre a administração escolar.

Segundo destaca Drabach e Mousquer (2009), os pioneiros em estudos da Administração Escolar no Brasil e os primeiros a produzir pesquisas sobre esse tema foram Anísio Spínola Teixeira, Antônio Carneiro Leão, José Querino Ribeiro e Lourenço Filho. Tais estudiosos desenvolveram suas pesquisas também baseadas na Teoria Geral da Administração (TGA), amplamente amparadas pelos ensinamentos de Taylor e Fayol (Marinho, 2014).

Se observarmos a transição dos estudos de Administração Escolar no Brasil, veremos que no período de 1930 a 1980 os estudos se concentravam em apresentar definições para o campo da Administração Escolar e Educacional. Tinham como Teorias existentes para compor seus modelos as Teorias de Administração Empresarial (Taylor e Fayol, em maior medida) (Marinho, 2014, p. 181).

Seguindo o modelo educacional baseado na TGA aplicada à educação, a administração de uma escola pública estaria propensa a seguir as mesmas teorias criadas para a administração empresarial capitalista, apenas resolvendo-se algumas arestas e fazendo alguns ajustes. Mesmo porque “adotar estes elementos científicos na teoria e prática da Administração Escolar representava para o contexto daquele período uma espécie de ‘antídoto’ às tradicionais e conservadoras formas de pensar e organizar a escola” (Souza, 2006 *apud* Drabach, 2009, p.35).

Em 1980 começaram a surgir críticas ao modelo de administração educacional baseado nas ideias de Taylor e Fayol. Trabalhos que defendiam a escola pública e sua função social, exaltando a função democrática e formativa, sua autonomia e o papel do professor, cuja profissão se difere das demais por trabalhar com o

conhecimento (Marinho, 2014), contrariavam a ideia da aplicação da TGA na gestão escolar.

É a partir destas críticas ao conceito e prática de administração escolar baseado no enfoque técnico, no contexto da década de 1980, que começa a aparecer na literatura deste campo o conceito de gestão escolar. É este caráter de essência política e de preocupação com o pedagógico que dão base ao conceito de gestão escolar, como forma de diferenciar-se da visão técnica que historicamente permeou o conceito de administração escolar (Drabach, 2009, p.60).

Logo, observa-se uma evolução significativa no contexto histórico da administração educacional, que passou de modelos autoritários e centralizados, inspirados em moldes industriais baseados em estudos Tayloristas e Fayolistas para abordagens mais colaborativas e participativas. As decisões que antes eram tomadas unilateralmente pelos representantes da gestão, desconsiderando as necessidades de outros atores da comunidade escolar, passaram a ser temas de estudos mais aprofundados por diversos pesquisadores. Dessa forma, a gestão democrática surge não apenas como um horizonte a ser alcançado, mas como um apelo ético e pedagógico visando a promoção de uma educação de qualidade para todos. Houve, portanto, uma mudança de paradigma, tendo em vista a busca pela transparência, responsabilidade e democracia nas práticas educacionais.

Nesse contexto, Lück (2017) lembra que mudar apenas nomenclaturas de nada adianta, pois é necessária atuação efetiva e criativa, orientando a educação por processos amplos de novos significados. Assim, a mudança paradigmática não seria trocar um enfoque por outro, mas superá-lo. Contudo, a autora enfatiza não fazer tábula rasa reduzindo o significado da administração, uma vez que ela engloba conceito e conjuntos de ações fundamentais para o bom desempenho das organizações e estabelece condições básicas para o seu funcionamento.

A gestão democrática é um princípio contido na Constituição Federal em seu artigo 206. No inciso VI expressa que “[...] o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] gestão democrática do ensino público, na forma da lei [...]” (Brasil, 1988, texto digital). Logo, a CF/1988 delega aos entes federativos a responsabilidade de legislar sobre a gestão democrática do ensino público na educação.

Na LDB está mencionada no artigo 3º, 14º e 56º que tratam da gestão democrática no ensino superior. O artigo 3º, inciso VIII, legisla que o ensino deverá

seguir princípios balizadores, dentre eles está a “[...] gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal [...]” (Brasil, 1996, p. 9). A presente lei segue o que aponta a CF/1988 e expressa a responsabilidade dos entes federativos em criar as diretrizes para a gestão democrática e enfatiza a participação dos profissionais na construção do Projeto Pedagógico Institucional - PPI da instituição e a participação da comunidade em mecanismos representativos de democracia.

Art. 14. Lei dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal definirá as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – Participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares e em Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes (Brasil, 1996, p. 17).

O Plano Nacional de Educação (PNE) dá maior ênfase ao tema e contempla tanto no artigo 2º, inciso VI, quando trata de suas diretrizes, quanto no artigo 9º lembrando que os entes da federação são responsáveis por aprovar leis específicas, disciplinando a gestão democrática da educação pública em seu meio de atuação, também nas estratégias e na meta 19 (Brasil, 2014).

Depreende-se que no campo teórico a gestão democrática possui lastros sustentáveis que fundamentam a implementação na administração educacional. Os documentos legais legislam por incentivar os gestores educacionais a envolverem a comunidade, tanto interna quanto externa à escola, nos processos decisórios da instituição de forma participativa e engajada. Aponta para a gestão democrática como pedra angular na construção do diálogo entre os atores que compõem o cenário escolar. “No entanto, a presença desse termo na lei não foi o bastante para que a Administração Escolar deixasse as raízes burocráticas, de influência empresarial, para exercer seu papel democrático (Marinho, 2014, p. 182).

A gestão democrática no ambiente escolar conforme Castaman e Rodrigues (2018) deve ser embasada no diálogo reflexivo, visto que favorece a pluralidade de ideias, conversa com o contraditório, não procura oposição, e sim convergência com pensamentos opostos, solidificando o pensamento democrático e ventilando a construção de uma sociedade justa, livre e solidária. Para esses (as) autores (as), é por essa via que se poderá proporcionar uma maior participação dos atores envolvidos no mundo da escola, primando por redirecionar os princípios condutores dessa gestão

democrática e por reavaliar os mecanismos de participação, fazendo do poder um elemento de empoderamento dos sujeitos que formam a comunidade escolar. Não apenas que esse poder se torne um centro de força, coadunando em uma gestão autoritária, autocrática e que perpetue lemas do “nós contra eles”, eximindo-se da ampliação do diálogo e participação de toda a comunidade que orbita em torno da escola.

A gestão democrática está definida

como sendo o processo em que se criam condições e se estabelecem as orientações necessárias para que os membros de uma coletividade, não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam os compromissos necessários para a sua efetivação (Lück, 2009, p.71).

Grabowski (2014) compreende a gestão democrática como produto que resulta da integração da gestão pedagógica e da gestão administrativa partindo da compreensão que sua função

é assegurar as condições necessárias à consecução das finalidades e objetivos da educação profissional, há que considerá-la como um processo orientado pelos princípios que regem as ações institucionais no campo da educação, tal como estabelece a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Profissional – LDB (Grabowski, 2014, p. 19).

A gestão democrática dentro da escola contrapõe-se ao autoritarismo e ao conservadorismo, o que possibilita uma educação crítica, colocando-a como agente de transformação social. Assim, é importante que o posicionamento seja de uma escola que transforme seu meio social, contando com o envolvimento colaborativo e coletivo dos atores envolvidos. Para que isso ocorra, há que se pensar num mecanismo de ensino aprendizagem que seja ofertado de forma democrática, com atenção e abertura para a comunidade (Grabowski, 2014).

A gestão democrática e participativa no contexto educacional ultrapassa o simples processo decisório, alongando-se à promoção de espaços e mecanismos que viabilizam a participação efetiva dos membros da comunidade interna e externa nos processos estratégicos que envolvem a gestão da instituição. Para Gadotti (2014) no planejamento e na organização educacional, a gestão democrática além de ser um princípio pedagógico é ainda um preceito constitucional e está ancorada em dois pilares: um que é indireto, a democracia representativa, e o outro indireto, que é a

democracia participativa, de forma que tanto a participação social quanto a popular são princípios intrínsecos à democracia.

Para Bordenave (1994), a participação é intrínseca à constituição social do ser humano. Assim, é através dela que o homem manifesta a sua mais completa potência para realizar-se. Para esse autor, há indicativos de que o ser humano somente poderá se desenvolver, em sua completude e na sua plenitude, numa sociedade em que todos possam participar. Dessa forma, a participação seria

O caminho natural para o homem exprimir sua tendência inata de realizar, fazer coisas, afirmar-se a si mesmo e dominar a natureza e o mundo. Além disso, sua prática envolve satisfação de outras necessidades não menos básicas, tais como a interação com os demais homens, a auto-expressão, o desenvolvimento do pensamento reflexivo, o prazer de criar e recriar coisas, e, ainda, a valorização de si mesmo pelos outros. (Bordenave, 1994, p. 16).

De acordo com Libâneo (2015), participar é uma forma de aprender através da qual se constrói as identidades dos profissionais da escola, tanto no quesito pessoal quanto profissional. Cria a identidade do grupo para que a equipe de trabalho seja formada. Depende, portanto, das características do grupo nos quais estão impressos significados que são partilhados entre as pessoas, como interesses, desejos, conflitos e outros. Assim entendido, a participação é primordial no processo democrático-participativo, pois não havendo as negociações de significados, se não produzir vida superior em conjunto e se não flui para uma transformação social, não haverá verdadeira participação.

Sendo a democracia participativa inerente ao processo democrático, Paro (2016, p. 21) pontua que ao se tratar da expressão “gestão democrática da escola”, parece já estar “necessariamente implícita a participação da população em tal processo”. Por esse entendimento, não seria possível fazer uma dissolução entre a gestão democrática e participativa, mesmo cada uma tendo suas individualidades, porque “como já se sabe, não há como analisá-las separadamente, pois, apesar de apresentarem particularidades, contribuem mutuamente para a qualidade da educação ofertada pela escola” (Sant Ana *et al.*, 2018, p.373).

Conclui-se que a gestão democrática e a participativa coadunam-se e não se separam teoricamente. No contexto escolar visam criar um ambiente educacional colaborativo no qual a diversidade de perspectivas e habilidades sejam reconhecidas e aproveitadas para promover o desenvolvimento integral dos alunos. Essa

abordagem busca superar modelos tradicionais de administração escolar, possibilitando uma educação mais adaptada às necessidades da comunidade educacional.

A gestão democrática e participativa na EPT faz-se necessária como exercício da cidadania plena, tanto por parte dos discentes como dos profissionais da educação. A comunidade educativa precisa oportunizar gradativamente a experiência da democracia, pois essa é a condição fundante do desejo de participação e de convicção de que ela é a melhor forma de estabelecer relações equilibradas de poder (Castaman; Rodrigues, 2018, p. 505).

A fim de instrumentalizar a participação e consolidar os processos democráticos, os IFs contam com Conselhos Superiores (CONSUP), Colégios de Dirigentes (CD), Conselhos de *Campus*, contudo esse modelo de gestão democrática e participativa ainda está sendo construída dentro dos Institutos e não tem a devida atenção pelos interessados, relegando reflexões importantes sobre o espaço escolar, a qualidade do ensino e outros assuntos de relevante importância (Castaman; Rodrigues, 2018).

É através da criação desses mecanismos e participação que os agentes podem ser inseridos no processo decisório e de liderança, de forma colaborativa e autônoma. Logo, o pavimento do caminho para uma gestão democrática e participativa perpassa por um planejamento estratégico da instituição e pela participação colaborativa e consciente da comunidade acadêmica e de representações do entorno social da escola. Construir um ambiente democrático e participativo demanda esforços permanentes para envolver todos os membros da comunidade, promover transparência e garantir que as decisões sejam tomadas de maneira inclusiva. Um ambiente democrático e participativo é construído por um processo contínuo que requer engajamento constante e o compromisso de todos os envolvidos na comunidade escolar.

No entanto, para que esse horizonte democrático seja solidificado na prática, é necessário o despertar da coletividade para um agir que seja transformador e pontualmente histórico-crítico. É preciso o despertar da consciência da comunidade acadêmica sobre seu importante papel nos mecanismos democráticos de participação que a instituição oferece. É primordial que os sujeitos assumam o “ser político” de forma ativa dentro da instituição e entendam o seu papel fundamental nessa caminhada. Aos gestores, é preciso oportunizar a experiência do modelo de gestão

democrática e participativa junto à comunidade educativa, por acreditar que essa é a melhor forma de avanço para que se constitua uma gestão democrática e participativa dentro do ambiente educacional e, dessa forma, possa contribuir para uma sociedade mais justa, equilibrada e igualitária.

Isto posto, ressalta-se a importância da participação dos TAE no processo democrático da instituição, por meio das comissões, conselhos e processos eleitorais internos, garantindo tanto a inclusão quanto a representatividade da categoria. Essa participação ativa dos Técnicos Administrativos contribui para uma gestão mais inclusiva, eficiente e eficaz, além de promover um ambiente colaborativo e equilibrado dentro da instituição.

#### 4.1.1 O Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI como ferramenta de gestão

Incluir o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) na análise teórica faz-se essencial, pois ele, além de estabelecer os objetivos estratégicos e as diretrizes institucionais, serve como instrumento para que, a cada três anos, o IFBA possa ser avaliado de forma global, analisando aspectos institucionais em todos os campi, e, semestral ou anualmente, seja realizada a avaliação dos aspectos didático-pedagógicos, com a participação de docentes e discentes (IFBA, 2013). Essa análise auxilia na identificação de pontos de melhoria e necessidades específicas no processo de formação dos Técnicos Administrativos, podendo resultar em um programa de formação mais eficaz e alinhado com as demandas institucionais.

Assim, torna-se importante compreender que, da mesma forma que o planejamento estratégico é uma ferramenta primordial para o eficaz desenvolvimento de qualquer empresa, o PDI é essencial para qualquer organização acadêmica. As organizações que conseguem desenvolver e implementar seu planejamento estratégico ou seu PDI de forma consistente, possuem maior probabilidade de estarem sólidas no ecossistema que se encontram, melhorando sempre a eficiência e a eficácia e reduzindo riscos inerentes a sua atuação, visto que “a eficiência, a eficácia, a efetividade, o volume e a qualidade dos bens e serviços produzidos e oferecidos pela administração pública são aspectos que afetam diretamente a sociedade” (MEC, 2017, p. 6).

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é uma ferramenta que proporciona uma visão abrangente e ajuda as instituições a definirem, implementar e

avaliar estratégias para alcançar objetivos a longo prazo, considerando-se uma variedade de fatores internos e externos. Promovem uma cultura de melhoria contínua ao destacar a importância da reflexão, avaliação e ajustes constantes das práticas institucionais para garantir a relevância e a consistência das ações ao longo do tempo.

A elaboração do PDI está fundamentada no Decreto nº 5.773 de 09 de maio de 2006, o qual legisla que ele deverá conter, no mínimo, alguns elementos como: missão, objetivos e metas, Projeto Pedagógico Institucional (PPI), organização didático-pedagógica, organização administrativa e infraestrutura física da instituição, devendo ser elaborado para um período de cinco anos (Brasil, 2006).

No artigo 14 da lei 11.892/2008, responsável pela criação dos Institutos Federais, está previsto que o Reitor(a) no prazo de 180 (cento e oitenta) dias elabore, com a participação assegurada da comunidade acadêmica, e envie ao Ministério da Educação, as propostas de planos de desenvolvimento institucional dos IFs, bem como seu estatuto. Na situação do IFBA, o PDI faz-se um documento necessário, “em razão de que o ensino superior faz parte como uma das áreas previstas de sua atuação. Contudo, [...] a atuação dos IFs deve concentrar-se na oferta de ensino técnico de nível médio, prioritariamente integrado ao ensino médio” (Ortigara, 2021, p. 110).

Portanto, é um documento primordial para o credenciamento de instituições junto ao MEC, quando essas se propõem a ofertar a educação de nível superior. Assim,

O PDI representa um documento que incorpora as intenções dos envolvidos na sua elaboração. Sendo um documento que atende a institucionalidade e, ao mesmo tempo, busca atender aos interesses de diferentes grupos, foi analisado como dimensão do discurso, ou seja, o que consta nele não é garantia de que será executado da forma como disposto, visto que ainda ocorrerá um processo de apropriação destas disposições pelos *campus [sic]* que compõem os institutos e que representam várias unidades educacionais. Estes devem ser considerados locais da efetiva ação e materialização da política (Ortigara, 2021, p. 111).

Consoante Frigotto (2018), em relação à construção desses documentos (PDI), devido à expansão rápida e à interiorização, os gestores (as) tiveram que aprender gradativamente para construí-los. Com o passar dos anos, tendo em vista as disputas que acontecem no interior de cada instituição, houve uma tendência ao avanço de um instrumento mais formal para um plano que reflète a realidade individual de cada *campus*. Isso no sentido de estratégias relativas ao espaço, tanto local, regional,

quanto nacional. Esse pesquisador mostra que a complexidade aumenta nos Institutos que possuem maior número de *campi* e muito mais quando existe um nível rápido de expansão das unidades e núcleos avançados, isso porque os PDI apenas sintetizam outros documentos ou mesmo informações de *campus* ou núcleo avançado.

Nesse sentido, com a ampliação da rede federal, considerando a interiorização, e levando-se em conta a multiplicidade de fatores regionais e locais, a construção do PDI vai ganhando contornos bastante peculiares, entretanto sem fugir de um escopo pré-determinado pela lei. Visto que é um documento denso, que leva bastante informações sobre as unidades,

torna-se indispensável a adoção de ferramentas específicas para as fases de formulação, implementação e controle da estratégia organizacional, auxiliando os gestores nesses momentos considerados críticos para o alcance dos objetivos estipulados. Tais ferramentas devem viabilizar a gestão de diferentes indicadores pertinentes à estratégia da organização, bem como sua visualização de maneira adequada (MEC, 2017, p.6).

Conforme o *Guia Prático de Conhecimento para as Instituições Federais de Ensino*, elaborado pelo MEC em 2017, é possível adotar mais de uma ferramenta de gestão na construção do PDI: Análise SWOT, Construção de Cenários, Balanced Scorecard (BSC), Planejamento Estratégico Situacional (PES) e Canvas. Esse guia afirma que a elaboração do PDI passará por três fases: preparação, diagnóstico (situação atual) e planejamento (situação desejada) e, portanto, acompanhamento e avaliação durante a execução do plano.

Em síntese, o PDI constitui-se em um documento que ao considerar os aspectos dos cenários socioeconômicos, o modelo de gestão, marco legal e filosófico, educacional, processos pedagógicos, infraestruturas e tecnologias também asseguram ações que através de princípios, diretrizes, projetos e metas possam garantir o desenvolvimento institucional, observando cenários presentes e tendências futuras.

4.1.2 Os Técnicos Administrativo em Educação e sua identidade no projeto institucional do IFBA

O trabalho em sua forma ontológica não está reduzido à concepção de emprego. Ele é historicamente princípio educativo e primeiro mediador entre o ser humano e sua realidade material. Todavia, na sociedade capitalista ele é visto na sua condição alienante, que escraviza o trabalhador. É através do trabalho que o homem se cria e recria, aprende e ensina, transforma e é transformado. “O meio de trabalho é uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador interpõe entre si e o objeto do trabalho e que lhe serve de guia de sua atividade sobre esse objeto” (Marx, 2013, p. 328). É, portanto, a força de trabalho dos Técnicos Administrativos em Educação (TAE) um dos principais meios para o cumprimento da missão e do aprimoramento da qualidade do tripé ensino, pesquisa e extensão, bem como da própria gestão nos Institutos Federais.

Essa categoria de trabalhadores da educação remonta de épocas em que as primeiras formas de ensino eram praticadas pelos Jesuítas em seu ramo de catequese. Se não fossem os irmãos coadjutores, que eram religiosos responsáveis pela manutenção e desenvolvimento da infraestrutura, a educação jesuítica não teria progredido. Eram eles que cuidavam dos espaços nas escolas e ainda se dedicavam a algumas atividades educativas como de bibliotecários, inspetores disciplinares, responsáveis por avaliações escolares, e até tutores e professores iniciantes (Monlevade, 2009).

No decorrer da história, com as mudanças no mundo do trabalho, tanto as funções quanto os requisitos técnicos para exercê-las foram sendo redimensionados e readequados de acordo a época e o espaço escolar, sendo cada vez mais necessária a presença de profissionais da área administrativa da educação. As lutas dos trabalhadores por melhorias de condições salariais e de trabalho foram moldando o surgimento de novas áreas e criando necessidades no campo burocrático da escola. Isso se evidencia na análise ao Decreto 7.566/1909 que criou as Escolas de Aprendizagem Artífices. Nota-se a necessidade de novos profissionais (não docentes) para o trabalho na estrutura educacional. O documento institui que cada escola teria um “diretor, um escriturário, tantos mestres de oficinas quantos sejam necessários e um porteiro contínuo **e ainda um inspetor agrícola**” (Brasil, 1909, p. 2, grifos nosso), portanto a lei cuida em institucionalizar a contratação de profissionais da área administrativa.

De acordo com Magalhães (2016), pelas atribuições que estão descritas no documento, as rotinas de trabalho do Diretor e do Inspetor eram em grande parte

voltadas para atividades burocráticas e de controle e aparentemente realizadas extraclasse, o que denota que as pessoas que as desenvolviam não eram professores. Eles, então, seriam os mestres de oficinas.

Da evolução profissional que teve seu início nos religiosos “irmãos” coadjuvantes, passando pelos inspetores e outras tantas funções distribuídas em decretos e leis, exercidas pelos profissionais responsáveis pela burocracia dos órgãos que estão no campo educacional, estabelecendo-se aplicada pesquisa documental, chegar-se-ia aos Técnicos Administrativos em Educação. Essa categoria está entre as três que compõem a comunidade acadêmica das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) juntamente com os discentes e docentes.

Os servidores Técnico-Administrativos em Educação, ou simplesmente TAE, são os trabalhadores integrantes da categoria que compõe o sistema federal de ensino superior público, que é vinculado ao Ministério da Educação. São, dessa forma, servidores públicos civis, que ocupam cargo público na administração indireta e autárquica, e são regidos pela Lei Federal 8.112/1990, portanto, passíveis de sofrerem responsabilização através de processo administrativo ou sindicância. A nomenclatura do cargo surgiu apenas com a promulgação da Lei nº 11.091 de 12 de janeiro de 2005 que “dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação” (Brasil, 2005), conhecida como PCCTAE que em seu artigo oitavo delimita as atribuições inerentes à carreira.

Art. 8º São atribuições gerais dos cargos que integram o Plano de Carreira, sem prejuízo das atribuições específicas e observados os requisitos de qualificação e competências definidos nas respectivas especificações:

I - Planejar, organizar, executar ou avaliar as atividades inerentes ao apoio técnico-administrativo ao ensino;

II Planejar, organizar, executar ou avaliar as atividades técnico-administrativas inerentes à pesquisa e à extensão nas Instituições Federais de Ensino;

III - Executar tarefas específicas, utilizando-se de recursos materiais, financeiros e outros de que a Instituição Federal de Ensino disponha, a fim de assegurar a eficiência, a eficácia e a efetividade das atividades de ensino, pesquisa e extensão das Instituições Federais de Ensino.

Como afirma Pacheco (2010), qualquer profissional no âmbito educacional que venha a interagir com os educandos são, portanto, educadores. Obviamente, resguardadas as especificidades de suas tarefas tanto os professores quanto técnicos, funcionários e outros são todos trabalhadores da educação e suas

participações na escola devem ser integradas pedagogicamente, assim a escola deve reconhecer tal fato como ação educativa.

No entanto, no inciso I da Lei nº 11.091/2005 está contida a informação de que a atividade do técnico-administrativo é meramente de apoio. Dessa forma, relega a dimensão educativa e a classifica no âmbito periférico do ensino. O Inciso II permite que o técnico-administrativo tenha participação na pesquisa e extensão, porém a fim de desenvolver atividades técnico-administrativas. O inciso III legisla sobre a especificidade do trabalho que poderá ser desenvolvido pelos técnicos, o que configura, outra vez, a inserção do trabalho dessa categoria na periferia do ensino, focalizando a eficiência, a eficácia e a efetividade das atividades. A Lei ainda se omite e não descreve os cargos, ponto que fragiliza o trabalho da categoria, pois não parametriza uma linha de atuação numa perspectiva que se configure como trabalho educativo (Magalhães, 2016).

No histórico da educação profissional esse trabalho não docente sempre esteve atrelado à função coadjuvante. Esse entendimento distorce a noção do técnico como educador, excluindo-o de uma formação mais ampla que seja técnico-pedagógica. “Esse contexto, constituído naturalmente por relações sociais conflituosas, é permeada por interesses antagônicos em disputa, exigindo a materialização de políticas públicas que acomodam ou geram ainda mais conflitos” (Magalhães; Magalhães, Moura, 2015, p.2).

A lei nº 11.892/2008, que criou os IFs, garante aos TAE a legalidade de poderem ser nomeados Pró-Reitores ou Diretores Gerais, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica. Para ocupar o cargo de Diretor Geral do *campus* o TAE deve ainda

- I - Preencher os requisitos exigidos para a candidatura ao cargo de Reitor do Instituto Federal;
- II - Possuir o mínimo de 2 (dois) anos de exercício em cargo ou função de gestão na instituição; ou
- III - ter concluído, com aproveitamento, curso de formação para o exercício de cargo ou função de gestão em instituições da administração pública (Brasil, 2008).

A lei atualizou o peso percentual referente à eleição para a escolha de diretores gerais em antigas autarquias, que antes era de 2/3 para TAE e docentes, e passa para 1/3 cada categoria, posicionamento que se configura mais democrático. No

entanto, o documento não permite aos TAE a disputa pelo cargo de Reitor (a), que é o mais alto na hierarquia da instituição. Fato este, discutido por Magalhães (2016), apenas vem a centralizar a representação da instituição em mãos de minorias. Quando se limita a figura do representante maior à categoria docente, recai-se sobre a retórica da forma de organização escolar observada em muitos documentos. As diferenças em relação aos docentes foram constatadas ao longo da pesquisa histórica que aparece desde o século XX. É a remuneração diferenciada, gratificações, gozo de férias por maior período, status e reconhecimento, autonomia, participação nas decisões, possibilidades de capacitação, inclusive no exterior, assumir cargos representativos e contar com profissionais que os substituam em suas faltas para atualizações profissionais. Há possibilidade de relação direta dessas diferenças entre técnicos e docentes com a manutenção e fortalecimento do trabalho dos TAE à margem do processo de educar.

Atentar para essa divisão de atribuições – que muitas vezes ganha caráter dissociativo – é fundamental para compreender a estrutura de divisão de poder que se instala e que se reapresenta de forma recorrente nos diversos espaços de trabalho na organização. Desconsiderar essa dimensão de análise implica em optar pela ignorância de um componente fundamental no processo de construção das subjetividades desses trabalhadores (Fonseca; Sales; Dias, 2010, p. 253).

Para Magalhães, Magalhães e Moura (2015), a controvérsia que permeia esse cenário resulta e reverbera na invisibilidade dos técnicos, o que se transforma em fortalecimento da hegemonia de uma categoria que ora se estabelece. Isso porque nega aos técnicos a participação no processo educativo de forma efetiva. Paralelo à invisibilidade está a omissão de políticas públicas, a falta de reconhecimento dos saberes por sua constante qualificação e ainda a possibilidade de efetivamente desenvolverem uma prática educativa que venha a formar cidadãos emancipados, sujeitos críticos e reflexivos que possam construir uma sociedade diferenciada do projeto estabelecido pelo modo de produção capitalista e a ideologia neoliberal.

A inserção dos trabalhadores técnico-administrativos no espaço universitário das instituições públicas é marcada por contradições e representações múltiplas, todas construídas e reconstruídas sócio historicamente. Uma delas, senão a mais importante: a divisão entre trabalho e educação, entre fazer e pensar (Fonseca; Sales; Dias, 2010, p. 253).

Compreende-se que as relações que estão intrínsecas nas instituições de educação federal são marcadas por adversidades e foram construídas e mantidas sócio historicamente. É interessante observar-se que ao longo da história houve a dificuldade de criação de uma identidade pelos TAE e, sobretudo, o entendimento de sua própria subjetividade por eles e por outros atores da comunidade educacional. Assim, ao se referir a esses trabalhadores haverá sempre certas dificuldades, limitações e contradições que vão se apresentar, porque

estes servidores aparecem quase sempre como executores de atividades-meio para que a relação educacional referente ao polo docente-discente e o processo educacional possam se realizar. O fato de estarem, muitas vezes, em outro espaço daquele que é o centro do processo educacional perpassa tanto o trabalho, as atividades, a vida laboral e as representações que os TAEs têm de si, quanto – em uma reação dialética - as representações que outros sujeitos têm dos TAEs. As limitações em construir uma identidade própria reforçam estereótipos, lugares comuns e delimitações dos TAEs dentro das Instituições em que trabalham (Reis; Paixão, 2022, p. 200).

É necessária a criação de uma identidade que reflita o verdadeiro perfil profissional dos TAE e que seja calcada na práxis da mudança de sua realidade que está contida no cotidiano. Isso implica na consciência de que os meandros capitalistas e a divisão de classes permeiam a instituição de forma bastante subliminar. Dessa forma, é importante que na base formativa desses trabalhadores, em algum momento da sua carreira como servidores públicos da educação, possam se aproximar das discussões entre educação e trabalho. Assim,

a mudança de concepção perpassa o reconhecimento dos próprios técnicos, da sua possibilidade de contribuição à educação e à sociedade, avançando nas práticas para além do tecnicismo fragmentário do modo de produção capitalista, ciente das interferências do Estado neoliberal enfraquecedor da classe trabalhadora. Aos técnicos, cabe a ação de lançarem-se nas discussões e espaços formadores de opiniões e pensamentos, buscando desenvolver uma práxis capaz de transformar seu ambiente laboral e a realidade concreta (Magalhães, 2016, p.155)

Faz-se importante a ocupação, pelos Técnicos Administrativos, dos espaços políticos que são dados dentro da instituição, ainda que limitados pela legislação, a fim de que a categoria possa se afirmar em sua contribuição prática e concreta dentro do contexto da educação profissional, mesmo que não tenha o reconhecimento devido e seja uma categoria órfã de políticas públicas que possam reconhecer, desmistificar e harmonizar dissensões. Por isso,

É preciso que os técnicos sejam capazes de compreender e contestar seu próprio papel, pautado em conteúdos concretos de um modelo de atuação bem fundamentado, que se julga adequado e pertinente, não através da recusa global da sua função, mas através da discussão, no terreno da prática, do modo de funcionamento da gestão e seus modelos, assim poder-se-á chegar ao resultado pretendido por meio de luta cujos conteúdos estejam definidos, e em que cada batalha, produza novos modelos culturais, novas formas de gestão e distribuição do trabalho no contexto escolar (Magalhães; Magalhães, Moura, 2015, p. 6).

Dessa forma, é primordial ao técnico-administrativo compreender que o embate para dissipar tanto a própria luta de classes dentro da instituição como a superação da realidade e a construção de uma identidade própria, dentre outros embates imbuídos pela categoria, não é individual, mas sim uma contestação coletiva.

Superar a realidade e buscar a união para que se fortaleça a carreira diante do cenário educativo, e que ao longo do tempo os técnicos-administrativos possam ter o reconhecimento pela sua participação efetiva no processo educacional e não só que o seu trabalho seja resumido “à manutenção da ordem, através da fiscalização, acompanhamento dos processos, de forma a assegurar a eficiência, eficácia e efetividade das atividades de apoio, marginais ao ensino, **atribuídas a eles**” (Magalhães, 2016, p.83, grifos nosso).

É imprescindível que haja a reestruturação por meio de políticas públicas que proporcionem uma carreira mais sólida e atraente, capaz de reter talentos e gerar valorização humana para a instituição, visando evitar a evasão de profissionais por motivos de falta de reconhecimento da categoria pelo Governo, adoecimento, carência de pessoal e sobrecarga de trabalho. A valorização dos TAE é urgente; entretanto, seu início depende de uma reflexão da própria categoria.

## **5 AS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EPT NO BRASIL E O HISTÓRICO DO IFBA: DIALOGANDO COM O LÓCUS DOS TAE**

O presente capítulo é fundamental dentro da estrutura da dissertação, uma vez que apresenta uma investigação teórica que será essencial para a composição da proposta de formação dos Técnicos Administrativos, visando preencher lacunas identificadas nos resultados da pesquisa. Além disso, serve como base para um diálogo mais aprofundado com a política institucional e de gestão do IFBA, oferecendo subsídios para a qualificação teórica, bem como agregando valor ao lócus de pertencimento dos Técnicos Administrativos.

É importante pontuar que as políticas públicas foram responsáveis por moldar tanto a formação dos Técnicos Administrativos quanto a própria gestão institucional ao longo dos anos. A compreensão, por parte dos TAE, do contexto dessas políticas públicas e do histórico do IFBA poderá auxiliar na identificação de desafios específicos enfrentados por essa categoria profissional e pela própria instituição. A partir da análise desses desafios e práticas existentes na instituição, poderão surgir conexões que contribuam para a construção da identidade profissional.

Desse modo, é necessário compreender que, ao longo da história da educação, as políticas públicas voltadas para a EPT tiveram diversos momentos que definiram o contexto educacional até os dias atuais, passando por transformações que refletiram o momento político, econômico e social do país. Desde a criação das Escolas de Aprendizes Artífices em 1909 até os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em 2008, bem como a LDB em 1996, foram as políticas públicas que definiram os caminhos que a educação deveria percorrer. Por isso, elas são essenciais para o entendimento do contexto da EPT no Brasil.

Assim sendo, ao se considerar a promulgação do Decreto nº 5.154/2004, representativo de um modelo contra-hegemônico, somada à expansão e interiorização dos Institutos Federais, assim como à gestão democrática e participativa, atual modelo de governança, tais fatos corroboram a necessidade primordial de uma autoavaliação institucional.

Por isso, em face das novas políticas da EPT, desenvolver pessoas e promover mudanças de mentalidade são fatores alinhados com a complexidade do novo paradigma da EPT, o qual busca integração com a ciência – EPCT (Educação Profissional, Científica e Tecnológica). Perante essas transformações, a pretensão da

presente dissertação é analisar a gestão dos Técnicos Administrativos em Educação. Esse público de interesse busca tornar-se visível dentro do complexo quadro da EPT, por meio de suas ações, tanto no processo educacional quanto concretização da missão e dos objetivos da instituição.

Para tanto, este trabalho recorre às políticas públicas em EPT e realiza um resgate das origens históricas, contrapondo um projeto hegemônico em sua nascente a um projeto contra-hegemônico em seu percurso. Nessa perspectiva, busca-se promover um diálogo entre essas políticas, o lócus de pertencimento dos TAE e sua identidade institucional.

Diante de todo esse contexto, o IFBA desempenha um papel significativo como agente das políticas públicas de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Ao longo do tempo, a instituição passou por diversas transformações, firmando-se como importante ator no desenvolvimento regional e engajando-se como instituição voltada para a EPT no projeto nacional de educação, constituído com o objetivo de contribuir para o crescimento socioeconômico e cultural das regiões brasileiras.

A implementação das políticas públicas foi preponderante na consolidação dos TAE como agentes propiciadores da manutenção do ensino, pesquisa, extensão e gestão, garantindo qualidade e eficiência no serviço público dos Institutos Federais, e influenciou diretamente a identidade dessa categoria. Assim, a expansão da Rede Federal trouxe maior demanda por profissionais, o que conferiu maior capacidade de mobilização à categoria; houve a valorização profissional com o surgimento do PCCTAE, que definiu direitos e deveres e possibilitou o crescimento funcional. Para Reis e Paixão (2022), foi com base nessa nova carreira e suas alterações posteriores que a categoria foi desenvolvendo suas lutas e embates na busca por afirmação, condições humanizadas, e relações de trabalho justas, construção da identidade profissional e enfrentamento da subalternidade.

O que fica claro é que as políticas públicas não apenas foram fator de fortalecimento do IFBA, como também contribuíram para a consolidação da identidade dos TAE.

Nesse íterim, a realidade histórica das políticas públicas da EP e os dispositivos legais que tratam do trabalho do técnico-administrativo, revelaram-se essencialmente contraditórios, sendo esses últimos, marcados pela presença ausente dos trabalhadores da educação, mas que, dialeticamente, apontam para o avanço na continuidade da discussão em direção à construção e fortalecimento da identidade e reconhecimento da

dimensão educativa do trabalho do técnico administrativo (Magalhães, 2016, 153)

Para que se alcance o fortalecimento da identidade e o reconhecimento da dimensão educativa do trabalho dos TAE, como afirma a autora Magalhães (2016), é crucial que essa categoria profissional esteja focada na prática de transformar sua própria realidade cotidiana, o que requer consciência crítica. Portanto, é essencial que, ao longo de sua trajetória como servidores públicos na área da educação, esses trabalhadores tenham a oportunidade de se engajar em discussões que abordem a relação entre educação e trabalho. Essa aproximação deve integrar sua formação, permitindo-lhes refletir sobre a construção de uma realidade mais justa e equitativa.

Assim sendo, diante das novas políticas desenvolvidas para a EPT, na busca de potencializar o que cada região oferece de melhor em termos de trabalho, cultura, ciência e lazer, torna-se imprescindível que a instituição apoie a mudança do *mindset*<sup>5</sup> de seus profissionais, de modo que estejam preparados para os desafios da modernidade. Isso não requer apenas capacitação técnica, mas envolve também a formação de indivíduos capazes de atuar em cenários críticos, dinâmicos e inovadores.

Por isso, o presente capítulo busca aprofundar a análise de algumas políticas públicas que foram essenciais na luta por uma educação emancipadora, que também repercutem na construção da identidade dos TAE, além de apresentar o histórico do IFBA e a formação da sua nova institucionalidade após a lei de criação dos Institutos Federais em 2008. Dessa forma, conhecer essas políticas públicas que fomentam a EPT e influenciam diretamente a categoria, faz parte do processo formativo dos Técnicos Administrativos em Educação.

## **5.1 A influência das políticas públicas na formação dos TAE**

É considerando a historicidade da educação profissional e tecnológica que se deve analisar as políticas públicas para a educação de modo a desvelar o que de fato é real dentro dos instrumentos de materialização das vontades de um determinado

---

<sup>5</sup> Significa mudança de mentalidade. Segundo a autora Carol S. Dweck no livro *Mindset: a nova psicologia do sucesso* (2017), o *mindset* pode ser fixo – quando as pessoas tendem a resistir às mudanças - ou de crescimento - quando as pessoas se sentem à vontade para enfrentar e operar transformações.

grupo, visto que “a realidade objetiva é histórica e para explicá-la cabe revelar sua dimensão diacrônica (ocorrida ao longo do tempo), permitindo, assim, observar essa realidade como processo em desenvolvimento” (Leite, 2017, p.847).

As políticas públicas para a educação básica e profissionalizante deixaram rastros ao longo da história, mostrando que ora apresentaram avanços ora retrocessos. Historicamente a educação profissionalizante foi usada para o treinamento de parte da população em tarefas manuais, consideradas intelectualmente menores. Tinha por objetivo também atender os requisitos da indústria e, sobretudo, amparar grupos sociais considerados “desvalidos da sorte”.

À procura do entendimento da realidade substancial o filósofo Platão alertava seus contemporâneos sobre a possibilidade de estarem observando sombras e confundindo-as com seres reais. Essa analogia aponta para os perigos de análises rasas e desprezo da realidade histórica que envolve o ambiente das políticas educacionais. Assim, sem a devida observação da perspectiva histórica de um ser, objeto, fenômeno, ou um acontecimento, a compreensão sobre isso não poderá ser de fato aprofundada (Konder, 2002).

A fim de aproximar-se da realidade histórica, sem apenas considerar o lado do sujeito observador, mas sobretudo entender o movimento dialético do objeto, é necessário entender a dualidade existente na educação, materializada nos instrumentos legais, que são as políticas públicas, visto “que as práticas sociais fazem parte de um sistema composto de vários fatores que se interligam, são interdependentes e dependentes do contexto sócio-histórico e cultural” (Henrique; Ferreira; 2022, p.10).

Para Souza (2020), as políticas públicas são o vínculo entre os direitos fundamentais que estão no campo da abstração e a concretude no campo da realidade, através da implementação. Ao estabelecer uma solução para um problema social, elas devem explicitar de que forma seu conteúdo será posto em prática para atingir os fins a que se destinaram.

É por meio das políticas públicas elaboradas pelo grupo hegemônico que estiver no poder, em determinado recorte de tempo, que a dualidade na educação se materializa no campo social e revela os caminhos enviesados. Portanto, são elas que definem o arcabouço de conhecimentos que serão transmitidos, de que forma serão transmitidos e o que será transmitido.

Assim, determinado conjunto de conhecimentos deve ser apropriado pelos membros de um grupo social. Mais do que isso, a sociedade deverá definir tal espaço com práticas próprias que garantam essa apropriação. Cabe definir qual conjunto de saberes é esse: assim trata-se dos conteúdos escolares e ainda de definir as formas pelas quais esses saberes serão transmitidos, ou seja, por meio de quais procedimentos ocorrerá sua apropriação. O conjunto de saberes que estrutura o processo educativo formal é que corresponde a educação escolar. No que se refere aos saberes escolares, implica compreender que as políticas educacionais orientam a organização de tal processo (Borges, 2017, p. 111).

Entende-se, portanto, que são as políticas públicas que orientam quais conhecimentos devem ser apreendidos por um determinado grupo da sociedade e de que forma esses conhecimentos serão transmitidos. Sendo assim, é de fundamental importância “analisar os planos, programas, projetos e políticas públicas para a Educação Profissional considerando suas concepções e diretrizes, sua formulação, implementação e seus agentes financiadores (Henrique; Ferreira, 2022, p. 13).

Grabowski (2014, p. 47), afirma que “a política de educação profissional deve se comprometer com um projeto de desenvolvimento justo, regional, sustentável e igualitário”, pois o papel fundamental e esperado pela sociedade é que as políticas públicas sejam alinhadas a projetos pedagógicos emancipadores e humanísticos. Nesse sentido, a fim de esclarecer sobre o compromisso com o projeto de desenvolvimento do poder público para com a implementação delas, Oliveira e Lima (2022, p. 4) enfatizam que

as políticas públicas são criadas para suprir as necessidades sociais evidenciadas pela sociedade, interpretadas a partir da percepção dos governantes. Elas surgem para trazer novos projetos e programas de governo ou para realizar a manutenção de políticas já existentes e consolidadas pelo Estado em um determinado tempo histórico e dentro de um contexto social e econômico.

Consideram-se como os primeiros documentos que entraram em vigor no Brasil tratando de políticas públicas educacionais os

Regimentos de D. João III, editados em dezembro de 1548 para orientar as ações do primeiro governador geral do Brasil, Tomé de Souza. [...] Os jesuítas recém-chegados deram início à obra educativa centrada na catequese, guiados pela orientação contida nos referidos “Regimentos”, cumprindo, pois, um mandato que lhes fora delegado pelo rei de Portugal (Saviani, 2008, p.8).

Muitas outras foram implementadas a partir daí. Cada uma delas trazendo consigo sua importância histórica. A história da educação brasileira e a legislação que

a regimenta são mostradas e sempre discutidas frente à dialética do desenvolvimento econômico do Brasil “e frente às disputas travadas em torno do projeto societário e, assim, da própria política educacional” (Ramos, 2014, p. 9).

Uma das mais importantes políticas públicas que marcaram a educação profissionalizante foi editada pelo então Presidente Nilo Peçanha no início do século XX. Ele publicou o Decreto 7.566 de 23 de setembro de 1909 que instituiu a criação das Escolas de Aprendizes Artífices e foram inauguradas em dezenove estados da Federação.

Para Ramos (2014), a publicação do referido Decreto representou um passo importante ao redirecionamento da EPT no Brasil, uma vez que se ampliaram as perspectivas na questão do atendimento às demandas mais emergentes, tanto na agricultura quanto na indústria. Foi nesse contexto que as décadas de 30 e 40 foram marcadas por enormes movimentos na política, na economia e na educação brasileira.

Como exemplo de algumas políticas públicas importantes, a Reforma Francisco Campos ocorrida em 1931 foi uma delas, passando a educação a uma estrutura nacional. Em seguida, a criação de um conjunto de Decretos pelo então Ministro Gustavo Campanema.

Este conjunto de decretos ficou conhecido como as Leis Orgânicas da Educação Nacional – a Reforma Capanema, em função do nome do então ministro da educação, Gustavo Capanema. Os principais decretos foram os seguintes: Decreto nº. 4.244/42 – Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto nº. 4.073/42 – Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto nº. 6.141/43 – Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto nº. 8.529/46 – Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto nº. 8.530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal e; Decreto nº. 9.613/46 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Além disso, o Decreto-Lei nº. 4.048/1942 – Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que deu origem ao que hoje se conhece como Sistema “S” (Ramos, 2014, p.14).

Houve também o início do debate da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, iniciado em 1946 e concluído somente em 1961. A Lei 5.692/1971 que definiu obrigatoriedade a profissionalização em todo o ensino de segundo grau e gerou enorme impacto na educação orientando a concepção de educação básica e profissional por mais de duas décadas. O projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional transformado na Lei 9.394/96 (Ramos, 2014), dentre tantas outras iniciativas não menos importantes.

Essa diversidade de políticas acontece porque “o Brasil tem um histórico obsessivo por reformas educacionais que mantém em constante insegurança as experiências educativas” (Mota, 2023, p. 144). Contudo, importante frisar que não cabe a esta dissertação uma análise dessas reformas em seus pormenores.

## **5.2 Decreto nº 5.154/2004: a busca pelo ensino médio integrado**

A realidade do ensino médio, bem como da educação profissional, perpassa pela histórica dualidade da educação brasileira, devendo ser compreendidas não apenas na atualidade, mas também nos entremeios do contexto histórico e social, como já enfatizado no início deste capítulo.

Na relação entre o ensino médio e a educação profissional prevalece uma visão dual e fragmentada, que se expressa, historicamente, desde a Colônia, pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, destinação do trabalho manual aos escravos e, depois, aos trabalhadores livres, e o trabalho intelectual para as elites. A universalização da educação básica para toda a população se consta da lei, não se concretizou na prática. Prevalece a separação entre a educação geral, destinada à preparação para os estudos superiores, e a preparação imediata para o mercado de trabalho, funcional às exigências produtivas (Ciavatta; Ramos, 2011, p.36).

Mesmo diante desse contexto de dualidade histórica, foram incansáveis as lutas por uma educação emancipadora, pública e gratuita. Assim, não seria diferente para a publicação do Decreto 5.154 de 23 de julho de 2004.

Inicialmente, a fim de melhor entendimento e clareza sobre a promulgação do Decreto 5.154/2004 que normatiza o Ensino Médio e o Proeja e que em seu preâmbulo regulamenta o segundo parágrafo do artigo 36 (trinta e seis) e os artigos 39 (trinta e nove) a 41 (quarenta e um) da Lei 9.394/1996 – lei esta que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – é importante trazer luz ao contexto e à época que antecedeu o referido Decreto. Levando-se em conta que a legislação que regulamentava a educação profissional e sua relação com o ensino médio era dada pelo controverso Decreto 2.208/1997.

A década de 1990, período em que fora promulgada a LDB – Lei 9.394/1996 e posteriormente o Decreto 2.208/1997 – foi uma década marcada por conturbados e importantes acontecimentos, dentre eles a primeira eleição democrática para Presidente da República, após vinte anos de ditadura militar no Brasil e posteriormente o impeachment do Presidente eleito. O país recebeu o novo Presidente da República,

Fernando Collor de Melo após a década de 1980 ser apontada como a “década perdida.”

A população depositava sérias esperanças no novo representante do povo – que recebera a faixa presidencial do Governo José Sarney sob uma forte crise econômica e inflação estratosférica–, trazendo promessas de realizar uma nova modernização no país. Logo em seguida, iniciou o processo de políticas neoliberais que influenciaram sobremaneira as privatizações de importantes empresas nacionais, alegando ineficiência do setor público. Para Ramos (2014), a proposta do Governo Collor esteve afinada com os ideais neoliberais em suas propostas para o redimensionamento econômico e a intervenção no Estado baseando-se no Consenso de Washington<sup>6</sup>.

A Reforma Administrativa também foi um marco para a década e inclinou-se para uma gestão modernizada desviando o foco para a eficiência dos serviços públicos e implementando na administração do Estado conceitos da administração privada. Nos anos 1990, o tema sobre a redefinição da responsabilidade do Estado é um tema universal. “A reforma do Estado não é, assim, um tema abstrato: ao contrário, é algo cobrado pela cidadania, que vê frustrada suas demandas e expectativas” (Chiavenato, 2008, p.100).

Conforme Oliveira (2023b), logo no início do governo Fernando Henrique foi criado um ministério para tratar das questões da contrarreforma, dado a importância que o tema tinha para aquele Governo. Tal urgência tinha relação com a crise dos anos oitenta, que era explicada pela crise fiscal do próprio Estado. Por conseguinte, o ministério identifica que o excesso de burocracia e o tamanho do Estado eram os problemas da crise, sendo que o próprio Estado não era mais um agente do desenvolvimento, e sim um obstáculo. Portanto, esse Estado inchado e a burocracia, deviam dar lugar a uma nova administração pública voltada para o gerencialismo e dar espaço para que outras organizações oferecessem serviços e produtos que o Estado não oferecia. Essa proposta que se mostrava neutra de ideologias, estava carregada de ideais do liberalismo clássico.

Desse modo, o modelo gerencial buscava atender ao que a sociedade reclamava, que era a excelência nos serviços por parte do Estado, passando o

---

<sup>6</sup> Conjunto de recomendações elaboradas em 1989 nos Estados Unidos, direcionadas aos países emergentes.

cidadão a ser visto como um cliente consumidor. Assim, a liberdade econômica supostamente traria desenvolvimento, modernidade e competitividade. A direção do Governo Collor para o neoliberalismo “procurou atribuir novos contornos ao Estado, de modo que este fosse promotor, articulador e mobilizador nacional” (Ramos, 2014, p. 48) para modernizar o país e proporcionar capacitação para as empresas brasileiras, inclusive em tecnologia. Era o setor público que se deslocava em favor do setor privado.

Após o impeachment de Fernando Collor, assume então Itamar Franco que passa a reproduzir as políticas neoliberais do governo anterior e tenta equilíbrio na economia. Porém, a indicação de Fernando Henrique Cardoso, Ministro da Fazenda, para candidato a presidente em 1994, após lançar o Plano Real e estabilizar a inflação que assolava o país, foi o maior feito do Governo Itamar, visto que o projeto neoliberal prosseguiria no próximo governo. Assim, a perpetuação da exclusão, o aumento da pobreza, a deterioração das relações trabalhistas, foram consequências da hegemonia que o capital estrangeiro deixou para o país.

Nesse contexto, as atenções voltaram-se à educação, já que a falta de qualidade neste setor passou a se configurar como obstáculo à competitividade. Destacando-se a necessidade de se reorientar o esforço institucional e financeiro do poder público para o ensino básico, aos ensinos técnico e superior coube a adequação às políticas industrial e tecnológica. Já se previa, portanto, uma reforma destas modalidades de ensino (Ramos, 2014, p. 49).

Nesse contexto “muitas foram as derrotas sofridas em face das políticas sociais, econômicas, educacionais do neoliberalismo nos anos 1990 e 2000” (Ciavatta, 2014, p. 190). A década de 1990 foi um marco definitivo para o modelo neoliberal que orientou as reformas da educação no Brasil, afirma Santos (2017).

Oliveira (2023a) alerta que não se pode esquecer da crise no campo do trabalho e a crise fiscal que atingiu o país na década de 1990. Foi nesse período que ocorreu a implementação da política neoliberal no país, que evidenciou o tema da educação, que a fez voltar a ser pautada nas políticas públicas do Brasil. Desse modo, entre 1990 e 2000 foi amplamente divulgada a ideia de que não faltavam empregos, mas sim trabalhadores qualificados para assumirem as vagas existentes, o que se denominava de apagão de mão de obra. Mesmo não sendo verdadeira essa ideia, terminou por inspirar uma série de políticas públicas no campo da educação.

Contextualizada sinteticamente, a década de 1990 volta suas atenções para a educação, que se tornou óbice para que o país se desenvolvesse e se tornasse competente na concorrência internacional. Agora com suas políticas neoliberalistas, o país abria suas fronteiras para negócios exteriores. Assim, o intuito seria investir na educação como meio de adestrar trabalhadores para o mercado de trabalho, em vista de fomentar os setores industriais e de tecnologia.

Era preciso disseminar uma ideologia que mostrasse que o sacrifício era temporário, e assim que se obtivessem maiores taxas de crescimento econômico, a sua distribuição favoreceria a todos. Simultaneamente, essa ideologia deveria apontar o caminho, em termos individuais, para o atingimento de níveis mais altos de renda, que seria a qualificação profissional que, aumentando a produtividade marginal, causaria elevação de salário (Kuenzer, 1991, p.37).

Portanto, ressurgia a Teoria do Capital Humano (TCH) – que “é uma elaboração de Theodore Shultz de base econômica neoclássica” (Ramos, 2014, p.24). Por essa Teoria, os investimentos em educação e saúde renderiam retorno satisfatório, visto que as habilidades dos indivíduos seriam desenvolvidas, o que realizado em grandes proporções seria fator de influência nas taxas de crescimento das economias.

Essa concepção de educação remonta os apontamentos de Marx sobre o trabalhador se transformar, dentro do sistema capitalista, em mais uma mercadoria, necessária para a reprodução de outras mercadorias. A TCH recupera essa lógica ao considerar o indivíduo como um capital a ser investido, um capital que deve ser qualificado para possibilitar a maximização da produção de outras mercadorias (Souza, 2020, p.49).

Com o surgimento da teoria do capital humano, a educação deixou de ser apenas figurativa na questão econômica, mas passou a ter importância decisiva no desenvolvimento do país. “Postula-se, assim, uma estreita ligação entre educação (escola) e trabalho; isto é, considera-se que a educação potencializa trabalho” (Saviani, 2013, p.151).

Após a publicação da Constituição de 1988, e após muitas lutas da sociedade civil, “tendo como momento emblemático, a apresentação do primeiro projeto da LDB à Câmara dos Deputados [...] pelo Deputado Otávio Elísio” (Ciavatta; Frigotto; Ramos, 2005, p.25), o Projeto de Lei da LDB 1258/1988 trazia consigo um importante passo, que era a vantagem de ser um projeto surgido na sociedade civil e apresentado por um parlamentar, o que diferia de projetos anteriores.

Conforme mostram Ciavatta, Frigotto e Ramos (2005), havia, portanto, no projeto inicial a tentativa de integração entre a formação profissional integrada e a formação geral, mas com a perda do apoio parlamentar chegou-se à lei 9.394/1996. Assim, a LDB aprovada, não sendo o mesmo texto do primeiro projeto apresentado, foi duramente criticada, a exemplo do artigo 36-A - parágrafo único, que deixou margens para interpretações de que o Estado estaria se eximindo da obrigação de “oferecer a educação profissionalizante de modo regular e na esfera pública” (Santos, 2017, p.231).

Segundo o texto da Lei nº 9.394/96, “a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional”, o que para Santos (2017) esse quadro acentuava ainda mais a dualidade entre ensino médio e a formação específica e deixava uma lacuna de possibilidade para que a iniciativa privada moldasse essa ideia e utilizando-se desse conteúdo interpretativo da Lei ganhasse expansão.

O projeto que então levantava esperanças de que fosse contemplada a luta das classes organizadas por uma educação integradora, fora derrotado e um ano após a publicação da Lei nº 9.394/96, entrou em vigor o Decreto 2.208/97 que veio “não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado” (Ciavatta; Frigotto; Ramos, 2005, p.25).

Sobre essa desvinculação entre a formação geral e a formação profissional integrada acarretada pelo Decreto nº 2.208/97 é importante notar que

no caso da educação profissional, ao ser desvinculada do ensino médio, por força do Decreto nº 2.208/97, as Diretrizes Curriculares Nacionais pregaram, como uma doutrina reiterada, os currículos baseados em competências, descritas como comportamentos esperados em situações de trabalho. Por mais que se tenha argumentado sobre a necessidade do desenvolvimento de competências flexíveis, essa prescrição não escapou a uma abordagem condutivista do comportamento humano e funcionalista de sociedade, reproduzindo-se os objetivos operacionais do ensino coerentes com os padrões taylorista-fordistas de produção (Ciavatta; Ramos, 2011, p. 30).

Há, dessa forma, o entendimento de que o currículo baseado na pedagogia das competências<sup>7</sup> estaria sendo priorizado na aprovação do Decreto nº 2.208/97, e

---

<sup>7</sup> “Cujo princípio é a adaptabilidade individual do sujeito às mudanças socioeconômicas do capitalismo” (Ramos, 2014, p. 65).

tomando o viés dos padrões taylorista-fordistas, que acabam formando o trabalhador de modo flexível, passando por vários tipos de requalificação e atualização.

Em outras palavras, uma produção de mão-de-obra para ser consumida em forma de “fast food”, o que para Kuenzer (2016) aumenta a disparidade na distribuição do conhecimento e visa formar trabalhadores com habilidades adaptáveis. Essa flexibilização curricular é apresentada, pois, como uma forma diferenciada de aprendizagem, entretanto nota-se que ela prioriza uma forma desigual de distribuição da educação, cultivando o discurso da “formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, ao invés de profissionais rígidos” (Kuenzer, 2016, p.15).

Há, portanto, interesses políticos e ideológicos subliminarmente inseridos no discurso da acumulação flexível e na concepção curricular. Através da falácia da formação de seres humanos desenvolvidos para lidar com os avanços tecnológicos e as mudanças geradas pela microeletrônica, formam-se profissionais robotizados para serem utilizados de acordo com a demanda puxada pelo mercado, o que lembra o Toyotismo. Nesse caso, sendo aplicado não em mercadorias, mas diretamente na formação dos indivíduos.

Observa-se até aqui, nesse ponto da pesquisa, a importância de uma política eficaz para um currículo integrado, fato que foi relegado pelo Decreto nº 2.208/97. Lottermann e Silva (2021), apontam que sob um ponto de vista político, a ideia de currículo integrado visa superar a dualidade que ora se apresenta sob a égide capitalista, sendo um ensino intelectualizado e cidadão para uns e um ensino técnico apenas para satisfazer ao campo do trabalho para outros, mas sendo excluídos da educação libertadora.

Os autores completam afirmando que, sob o ponto de vista epistemológico, o currículo visa explicar o mundo de modo complexo, mediato e dialético. E, por fim, a dimensão social do currículo integrado visa a compreensão entre educação, trabalho e conhecimento para dessa forma forjar sujeitos providos de pensamento complexo, crítico e criativo, podendo participar ativamente do patrimônio social e cultural acumulado historicamente pela humanidade.

Percebe-se que as lutas por uma educação que seja politécnica/tecnológica e onilateral<sup>8</sup>, que possa desarticular a fragmentação da aprendizagem e construir mais justiça social através da educação, perpassa pela concepção de um currículo integrado e conseqüentemente por uma formação também integrada. Dessa forma, “para que esses projetos político-pedagógicos se concretizem nos processos educativos, o ensino médio precisa de uma elaboração relativa à integração de conhecimentos no currículo, ou seja um currículo integrado” (Ciavatta, 2014, p. 202).

Diante do contexto até aqui apresentado e das diversas críticas apontadas ao Decreto nº 2.208/97, fica patente a urgência pela revogação desse documento. Mas, percebendo-se que o Governo de Lula da Silva não se mostrava disposto a efetivar mudanças na conjuntura política que ajudasse na recuperação da fratura no ensino deixada pelo Decreto nº 2.208/97, e sim ao contrário do esperado, o Governo mostrou-se ser integrante de um bloco diversificado atuando dentro do viés esquerdista e, portanto, aliando-se cada vez mais a bases do conservadorismo. Era preciso não desistir da pressão ao Governo para que ele demonstrasse o que havia comprometimento real ao projeto nacional e popular do povo brasileiro (Ciavatta; Frigotto; Ramos, 2005). Assim, passado um ano e meio após a primeira eleição de Lula da Silva, finalmente, após muitos embates teóricos e sucessivas discordâncias, revoga-se o Decreto nº 2.208/97.

Analisando-se o contexto da revogação do Decreto, Ciavatta, Frigotto e Ramos (2005) concordam que as discussões e debates não tomaram um viés ideológico único, mas seguiu por três caminhos diferentes que apenas sinalizavam a força da contradição política e da disputa teórica sobre o tema. O primeiro, defendia apenas a revogação do Decreto nº 2.208/97, alegando que a maioria dos questionamentos estariam contemplados na LDB vigente (Lei nº 9.394/96) e que mudar por Decreto seria apenas uma manutenção da maneira impositiva de governança. O segundo posicionamento foi pela manutenção do Decreto nº 2.208/97 e outros documentos referentes, e por uma mínima mudança sugerida. O terceiro posicionamento foi pela revogação total do Decreto nº 2.208/97 e da promulgação de um novo Decreto.

Para esses autores (as), os dois primeiros posicionamentos geraram muitas controvérsias, discussões e aderência de muitas entidades de representação cujo

---

<sup>8</sup> “A formação onilateral **ou onilateralidade** representa uma formação ampla do homem nas suas múltiplas possibilidades, enquanto ser livre que só se constrói em relações sociais livres” (Sousa Junior, 2010, p.74, grifo nosso). Durante o texto outros autores também definirão onilateralidade.

interesse era da manutenção do Decreto em vigência. Entretanto, os documentos do primeiro posicionamento foram fundamentais para a implementação do novo Decreto e na construção de novos documentos mais adequados ao tema.

Em verdade, a promulgação do Decreto nº 5.154/2004 foi uma grande vitória, visto que trouxe a possibilidade da volta da integração entre o ensino profissionalizante e o ensino médio. Trouxe sementes de uma educação socialista apontadas nas premissas expostas no artigo 2º, inciso III – como “a centralidade do trabalho como princípio educativo” e inciso IV – “a indissociabilidade entre teoria e prática” (Brasil, 2004). O novo Decreto traz de volta a tão esperada integração

entretanto, apesar das alterações pontuais promovidas, o “novo” decreto não modifica substantivamente o desenho operacional da educação profissional impresso pelo decreto de 1997, muito embora agregue às modalidades de articulação anteriormente previstas (concomitante e sequencial) outra possibilidade de articulação entre o ensino médio e a educação profissional, que passa a ser chamada de “ensino médio integrado” (Cêa, 2006, p.1).

Santos (2017, p. 235), ao criticar o conteúdo do Decreto nº 5.154/2004 afirma que apesar do discurso que favoreça ao “novo”, o que se pode notar é uma “educação destinada especificamente à profissionalização precoce” dos jovens trabalhadores, visto que agora possuem três distintas possibilidades, e cita o conteúdo do artigo 4º (quarto), referindo-se à articulação das formas integradas concomitante e subsequente de oferta do ensino médio. O Decreto não “resolve o problema da dicotomia educativa”, a fragmentação e o aligeiramento não foi definitivamente solucionado e se “mantém a possibilidade de separação entre os dois níveis de ensino”.

Para Cêa (2006, p. 14), o Decreto nº 5.154/2004 não só traz a nova nomenclatura que é o termo “ensino médio integrado”, mas de fato uma grande oportunidade de formação para o trabalho, “organicamente articulada à elevação dos níveis de escolaridade, possibilidade retirada do horizonte da grande massa de trabalhadores entre 1997 e 2004”. Mas os cursos concomitantes e sequenciais ainda são ofertados indiscriminadamente pelo sistema público de ensino, “dando continuidade ao mercado da educação profissional no interior dos mesmos”. A autora continua pontuando que “além do mais, o decreto prevê a continuidade do desenvolvimento de cursos e programas de formação inicial e continuada de

trabalhadores no âmbito da educação pública, sem vinculação com os níveis de escolaridade”, o que posteriormente ela alcunha de “isomorfismo”.

De acordo com Ramos (2014), o novo Decreto que substituiu o antigo (nº 2.208/97) tinha por dever apresentar-se como um documento efêmero e que enquanto garantisse a diversidade das ações aos “sistemas e instituições de ensino”, também e sobretudo mobilizasse a sociedade civil para discutir o tema em questão. Todavia, a mobilização não ocorreu e logo adiante o que houve foi o oposto. Ao invés de uma política coesa de integração entre educação básica e profissional, articulando-se os sistemas de ensino federal e estaduais, observou-se uma fragmentação iniciada dentro do próprio Ministério da Educação. A autora tece esse comentário em consequência do lançamento do Programa Escola da Fábrica pelo Governo Federal e porque “passou-se a enfrentar uma nova e complicada conjuntura: a reestruturação do MEC que colocou a política do ensino médio na Secretaria de Educação Básica, separando-a da política de educação profissional” (Frigotto; Franco; Ramos, 2005b, p. 1091 *apud* Santos, 2017, p.235).

Decerto que a “aprovação do Decreto nº. 5.154/2004 [...] por si só não muda o desmonte produzido na década de 1990” (Ciavatta; Frigotto; Ramos, 2005, p.21) ainda que se tenha chegado próximo à integração entre o ensino profissionalizante e o ensino médio, todavia, no campo prático para que se produza o conhecimento para além do que está escrito, a integração demanda que as escolas sejam bem aparelhadas, apresentem uma estrutura boa, possua laboratórios com equipamentos atuais, bibliotecas com acervo disponível e que atendam as demandas por serem sortidas, e ainda tenha professores e outros profissionais preparados e motivados para assumirem suas tarefas (Santos, 2017).

Frigotto (2016, p. 68), em artigo intitulado: *Uma década do Decreto nº 5.154/2004 e do Proeja: balanço e perspectivas*, realça que as mudanças estruturais que são esperadas não virão do campo “político, jurídico, religioso e do monopólio da grande imprensa”, mas da sociedade civil organizada como “movimentos sociais, sindicatos e intelectuais, forças políticas e culturais que efetivamente lutam pelos direitos dos trabalhadores”, sobretudo porque se tem consciência de que

a continuidade da hegemonia da educação profissional desintegrada faz parte de um projeto societário que toma a formação dos trabalhadores como objeto a ser racionado, submetido às regras da racionalidade econômica e identificado, equivocadamente, como um campo em que capital e trabalho se encontram e se irmanam. Nesse projeto, o ensino médio integrado pode estar

funcionando como uma das expressões da fantasmagórica pretensão da Terceira Via de combinar austeridade macroeconômica neoliberal e resgate da dívida social (Cêa, 2006, p. 15).

Por fim, o processo de contradição entre a revogação do Decreto nº 2.208/97 e a Promulgação do Decreto nº 5.154/2004, mostrou as negligências camufladas pelo discurso político e as lutas políticas pela visibilidade de questões preponderantes à educação brasileira. O engajamento de ativistas na luta social em busca da defesa de um ensino médio traz o vislumbre de um horizonte de independência e de integralidade, superando a ideia da formação iminente e apenas servil ao *modus operandi* do mercado neoliberal. Nessa busca utópica, vai-se construindo uma trilha de conquistas, que ora avançam e que ora retrocedem, mas fazem desse movimento a força para erguer, ainda que lentamente, as mudanças necessárias, mediante lutas legais e compromissadas em busca da “educação do futuro” como assinalava Karl Marx.

### **5.3 Breve histórico da EPT e a Lei nº 11.892/2008**

Fazer um breve histórico do nascimento da EPT no Brasil é fundamental para que se compreenda o desenvolvimento das políticas públicas e das instituições ao longo do tempo. Analisar seus marcos, desafios superados e sucessos alcançados proporciona uma visão panorâmica do cenário educacional no país. A história da rede federal está intrinsecamente ligada às mudanças sociais e econômicas do Brasil. Ademais, fazer esse resgate histórico “revela-nos as características de sua oferta bem como a sua forma de organização, que esteve regida a partir da trama de interesses presentes em cada momento específico de nossa história” (Ortigara, 2021, p. 22).

Ao fazer esse breve histórico, pode-se identificar avanços e desafios que moldaram essa evolução no tempo.

Recuperar, mesmo que de forma panorâmica, a história da rede federal de educação profissional e tecnológica é fundamental quando se busca a afinidade entre política de educação profissional e política pública. E é no enlace dessa trajetória centenária com o futuro que já se faz presente que os Institutos Federais assumem seu verdadeiro papel social, contribuindo para uma sociedade menos desigual, mais autônoma e solidária (Brasil, 2010, p. 7).

Iniciando o relato histórico, Ramos (2014) diz haver indícios de que historicamente, a gênese da educação profissional no Brasil se dá com a criação do Colégio das Fábricas em 1809 pelo Príncipe Regente, que futuramente seria coroado como D. João VI. Daí em diante, muitas instituições foram criadas, principalmente no seio da sociedade civil, para iniciação da alfabetização e a aprendizagem de ofícios, a fim de atender as crianças pobres e em situação de abandono. Dentre essas muitas instituições estavam os Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos.

Manfredi (2016, p.60) aponta para o protagonismo que os trabalhadores já assumiam através de movimentos grevistas como consequência do capitalismo industrial daquela época. Assim, a criação de escolas para ajudar os desprovidos de riqueza surge como uma política para arrefecer os ânimos sociais dos populares naquele momento histórico. Por conseguinte, “a medida mais efetiva para transformar as escolas de aprendizes em um único sistema foi tomada em 1909, durante o governo de Nilo Peçanha, como resposta a desafios de ordem econômica e política”.

O Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909, em seu preâmbulo, considerava que

o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência: que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação (Brasil, 1909).

Importante acrescentar que, com o crescimento populacional das cidades, a sobrevivência das classes proletárias se tornava crescente nessa luta pela própria existência. Havia, então, por parte do poder público, a preocupação com os desafortunados e desvalidos que engrossavam o tecido social e geravam tensões ao governo que temia por revoltas sociais e revoluções. Era preciso garantir que o crescimento do país não fosse incomodado por aquela população excluída. Seriam necessárias providências para que essa população se tornasse útil e fosse incapaz de atos de rebeldia. Logo,

a justificativa do Estado brasileiro, em 23 de setembro de 1909, para a criação de um conjunto de Escolas de Aprendizes Artífices era a necessidade de prover as classes proletárias de meios que garantissem a sua sobrevivência, isto é, prover os “desfavorecidos da fortuna”, expressão contida no Decreto nº 7.566, assinado pelo então Presidente Nilo Peçanha no ato de criação

dessas escolas, uma em cada capital federativa, com duas exceções apenas. Nesse sentido, não há dúvida de que aos objetivos das Escolas de Aprendiz Artífices associavam-se a qualificação de mão de obra e o controle social de um segmento em especial: os filhos das classes proletárias, jovens e em situação de risco social, pessoas potencialmente mais sensíveis à aquisição de vícios e hábitos “nocivos” à sociedade e à construção da nação. Na origem dessas instituições, fica claramente identificado o atributo a essas escolas de importante instrumento de governo no exercício de política de caráter moral assistencialista (Brasil, 2010, p.10).

Dessa forma, o ensino profissional público surgiu de forma assistencialista e moralista, em meio ao medo que essa massa de desafortunados causava aos governantes e às elites crescentes.

Naquele período, como mostra Manfredi (2016, p.60), os movimentos grevistas através de suas lideranças, de maioria imigrantes estrangeiros, disseminavam “ideias exóticas e narcossindicalistas” e, portanto, as classes dirigentes viam no ensino profissional uma forma de abafar essas ideias. A pesquisadora mostra que existia outro grupo da classe dos dirigentes que eram chamados de “industrialistas”. Esse grupo entendia que o ensino profissional serviria como instrumento de contenção dos movimentos operários, “mas também, a exemplo dos países europeus e dos Estados Unidos, defendia o ensino público como instrumento de emancipação econômica, social e política”.

O que se percebe é que na constituição das escolas de Aprendizes, o mercado de trabalho não era o foco principal, nem tampouco o desenvolvimento do sujeito em sua integralidade, visto que a instituição “escola” continuava a ser dualista e com a implementação daquela política pública, constituiu naquele momento, “eficiente mecanismo de ‘presença’ e de barganha política do governo federal, nos estados, junto às oligarquias locais” (Manfredi, 2016, p.61).

Todavia, com o passar dos anos, as escolas de Aprendizes foram sofrendo transformações e passando por evolução. Até que

em 1937, as Escolas de Aprendiz e Artífices foram transformadas em Liceus destinados a oferecer ensino profissional em todos os ramos e graus. Na década de 40, com a Lei Orgânica do Ensino Industrial, os Liceus Industriais foram transformados em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao secundário. Em 1942, através do Decreto Lei nº. 4.073/1942, o ensino industrial foi reorganizado passando a ser ofertado articulado ao ensino propedêutico (Ortigara, 2013, p.3).

Em 2007, o governo lança o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), propondo a reorganização da rede federal de educação. Por conseguinte, esse ato torna-se um dos acontecimentos mais importantes que marcaram a história da EPT no Brasil: a promulgação da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT) e cria os Institutos Federais (IFs). Como acrescenta Ortigara (2021, p.96):

estamos considerando o sistema federal entendido apenas no limite das escolas sob jurisdição da União. Se fossem incluídos, neste conjunto, os elementos que estabelecem as regras de funcionamento de todas as instituições, inclusive das instituições privadas, estaríamos então diante de um sistema nacional de ensino.

Desse modo, a publicação da lei foi um marco na reorganização da educação profissional e tecnológica do país e visou ampliar o acesso à educação de qualidade em diversas regiões.

Para Oliveira (2023a) o destaque da educação brasileira quando ocorreu a criação da Rede Feral em 2008 foi a publicação da Lei 9.394/1996 – LDB, pois ela abriu o caminho para que houvesse novas discussões sobre um projeto que fosse compatível com a sociedade democrática que estava renascendo, ainda que essa lei tenha sido publicada doze anos antes da criação dos IFs, e enfrentou disputas e divergências na sua fase final.

A Lei nº 11.892/2008 admite que as instituições criadas possuam natureza jurídica de autarquia, ou seja, autonomia, que pressupõe liberdade de agir ou de autogestão para gerir seus recursos, criar ou extinguir cursos e emitir diplomas. São, portanto, instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi e são também equiparadas às universidades federais “naquilo que diz respeito à incidência das disposições que regem a regulação, a avaliação e a supervisão das instituições e dos cursos da educação superior” (Pacheco, 2015, p.26), o que para Frigotto (2018, p. 132) essa equiparação “atenderia tanto aos interesses do governo, que via a impossibilidade de seguir a tendência política que marcou a ‘cefetização’ generalizada, quanto o traço da cultura bacharelesca de nossa sociedade”.

Importante destacar que autonomia se difere de soberania. Uma vez que a soberania “é prerrogativa da nação, emanada do povo, como expressão maior da democracia. Por outro lado, a autonomia é poder concedido para autogestão com

limites bem definidos pela missão social do agente” (Pacheco, 2015, p.27). O autor pontua que a mera previsão de legalidade da autonomia, em si mesma, não faz acontecer no cotidiano da escola e que essa conquista perpassa por transmutações nas relações e vínculos entre os sujeitos da comunidade escolar.

A lei prevê ainda que não haverá Instituto Federal (IF) que mantenha um único *campus*, por ser a sua estrutura multicampi, formada por várias unidades físicas. Portanto, ao serem multicampi, eles têm a capacidade de estender sua presença para diversas localidades, podendo inaugurar unidades em diferentes municípios ou regiões. Essa característica visa promover a descentralização do ensino, permitindo estreitamento da integração com as comunidades locais e facilitando parcerias, possibilitando o acesso à educação profissional e tecnológica e atendendo às mais diversas necessidades das várias regiões. Portanto, “o acerto na política de expansão dos Institutos, a partir da multicampia e da interiorização, é consenso na comunidade interna e externa” (Mota, 2023, p. 143).

Conforme Pacheco (2020), são três os elementos que compõem os fundamentos estruturantes da ação dos IFs. São eles: verticalidade, transversalidade e territorialidade. Sendo que a verticalidade ultrapassa a oferta de maneira síncrona dos cursos em níveis diversos, organizando seus currículos de tal forma que permita dialogar com outras formações. Sobre a verticalidade Frigotto (2018, p. 139) diz que ela “não só requer a definição de uma nova institucionalidade como a de quais cursos, modalidades e níveis de ensino serão priorizados”, pois há muitas tendências definidas pelos grupos que disputam poder no interior da instituição e por outras diferenças, como a quantidade de jovens mestres e doutores ainda sem experiência no ensino, mas que estão batalhando para atuar na pesquisa em nível superior.

Os Institutos Federais validam a verticalização do ensino na medida em que balizam suas políticas de atuação pela oferta de diferentes níveis e modalidades da educação profissional e tecnológica, tomando para si a responsabilidade de possibilidades diversas de escolarização como forma de efetivar o seu compromisso com todos (Brasil, 2010, p.26).

Pacheco (2020, p. 10-11) afirma que a transversalidade faz uma ligação entre a educação e a tecnologia e “envolve também o diálogo entre disciplinas, cursos, diferentes *campi*, institutos e com a sociedade, objeto central de toda a ação educativa. Exige planejamento e trabalho coletivo” e a territorialidade que afirma o

“compromisso com o desenvolvimento soberano sustentável e inclusivo de seu território de atuação”.

Assim, os conceitos são interligados todos entre si e “através dos princípios educativos que nortearam a formação dos Institutos Federais”. Nesse mesmo compasso, a transversalidade na proposta dos IFs refere-se à integração de diferentes dimensões de conhecimento e competências ao longo dos cursos oferecidos por essas instituições. De outro modo, a abordagem transversal busca ultrapassar as fronteiras tradicionais entre disciplinas, integrando temas e habilidades de maneira interdisciplinar. Para Pacheco (2010, p.20), a transversalidade é “entendida como forma de organizar o trabalho didático, no caso da educação tecnológica, diz respeito principalmente ao diálogo educação e tecnologia”, sendo que essa última se configura “como uma dimensão que ultrapassa os limites das simples aplicações técnicas e amplia-se aos aspectos socioeconômicos e culturais”. Por conseguinte, para atingir o propósito dos IFs, a transversalidade é incorporada nos currículos buscando desenvolver nos estudantes competências que vão além do conhecimento técnico de suas áreas de formação.

A territorialidade é a delimitação geográfica de uma determinada área de atuação. No caso dos IFs, a distribuição territorial está relacionada à localização física de cada instituto, que deve atender às demandas educacionais e tecnológicas de sua região específica. Para cumprir ao inciso I do art. 6º da lei, que ressalta como finalidade a colaboração para o desenvolvimento local, regional e nacional, os IFs foram criados para oferecer educação profissional e tecnológica de qualidade, buscando abarcar justamente às necessidades locais e regionais.

Ainda no contexto da territorialidade, Mota (2023), após analisar a trajetória dos institutos federais, mostra que foi a partir de 2008, após cem anos de existência, que essas instituições foram convocadas a cumprir um papel sistematizado no qual ensino, pesquisa e extensão uniram-se para fomentar o desenvolvimento social e regional. Foi a primeira vez que a capilarização dos IFs passou a fazer parte da sua identidade e o desenvolvimento local se fez presente nessa formação da identidade das instituições. Nesse sentido,

pensar o local, ou seja, pensar o uso do espaço geossocial, conduz à reflexão sobre a territorialidade humana. O território, na perspectiva da análise social, só se torna um conceito a partir de seu uso, isto é, a partir do momento em que é pensado juntamente com atores que dele fazem uso. São esses atores que exercem permanentemente um diálogo com o território usado, diálogo

esse que inclui as coisas naturais e socioculturais, a herança social e a sociedade em seu movimento atual (Brasil, 2010, p.22).

Por isso foram criados trinta e oito (38) IFs, abrangendo vinte e seis (26) estados da Federação e o Distrito Federal que foram gerados através da fusão dos CEFETs. Cada instituto, portanto, tem sua área de abrangência, e sua atuação deve estar alinhada com as características e demandas da população e do setor produtivo da região em que está inserido.

[...] Assim, entende-se que os IFs, pela sua abrangência geográfica, significam uma tendência para mudança no curso das funções do Estado, visto que essas novas instituições assumiram a função de elementos do Estado para a implantação de uma política pública, neste caso, a política para educação profissional (Ortigara, 2021, p. 108).

Em concordância com Ortigara (2021), entende-se que essa legislação refletiu a intenção do governo brasileiro de promover a expansão e a melhoria da EPT, alinhando-se a objetivos mais amplos de desenvolvimento social e econômico. Trata-se, portanto, da implementação de uma política pública, visto que é primordial à EPT prestar contribuição ao desenvolvimento socioeconômico dialogando também com as políticas locais e regionais.

Todavia, a criação da Rede Federal enfrentou inúmeras críticas, o que Oliveira (2023a) afirma ser consistente e procedente, a exemplo da falta de transparência no momento de escolher quais regiões seriam contempladas com a unidade ou Campus do Instituto, sendo que o fator político foi o maior influenciador dessa decisão.

Sobre políticas públicas atuais, Mota (2023) aponta para os desafios estruturais que o sistema educacional enfrenta. Dois pontos que são críticos e que sempre são alvos de disputas políticas e ideológicas: o financiamento público educacional, que não abrange todo sistema, e a instabilidade das políticas para a educação que acabam destruindo as políticas que deram certo, por isso dispersam a consolidação de novo ciclo das políticas públicas.

A implementação de uma política pública impacta sobremaneira em outras dimensões. O conceito deve ser amplificado, não apenas entendido como o financiamento e a manutenção a partir do orçamento público, que é sim indispensável, sendo que

[...] a política pública assenta-se em outros itens também obrigatórios, como estar comprometida com o todo social, como algo que funda a igualdade na diversidade (social, econômica, geográfica, cultural, etc.); e ainda estar

articulada a outras políticas (de trabalho e renda, de desenvolvimento setorial, ambiental, social e mesmo educacional) de modo a provocar impactos nesse universo. [...] Enquanto política pública, os Institutos Federais assumem o papel de agentes colaboradores na estruturação das políticas públicas para a região que polarizam, estabelecendo uma interação mais direta junto ao poder público e às comunidades locais. Nesse sentido, cada Instituto Federal deverá dispor de um observatório de políticas públicas como espaço fundamental para o desenvolvimento do seu trabalho (Brasil, 2010, p. 7;19).

Em consequência dos fatos expostos, tendo como gênese a expansão da rede federal de educação, que exatamente em 29 de dezembro de 2008, com a criação da Lei nº. 11.892, o CEFET/BA passa à condição de atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA).

A escola que em 1912 ficou conhecida como “Escola do Mingau”, devido ao fato de servir alimentação em forma de mingau para garantir a sobrevivência imediata dos alunos, agora tem por missão “promover a formação do cidadão histórico-crítico, oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade socialmente referenciada, objetivando o desenvolvimento sustentável do país”. Missão que foi elaborada de forma coletiva, amparada pela autonomia pedagógica e administrativa, e, portanto, intimamente ligada ao compromisso de uma educação pública, gratuita e inclusiva, de alta qualidade e com compromisso social (IFBA, 2013, p.27).

Por conseguinte, muito além do que era a perspectiva da Escola do Mingau, a política pública, que é o IFBA, busca o engajamento da instituição nesse projeto nacional de educação profissional e tecnológica, sendo, pois, instrumento para uma política que participa ativamente da busca por uma nação soberana, igualitária, sustentável e justa.

#### **5.4 A nascente da EPT e suas bases conceituais**

A abordagem da gestão dentro da EPT requer um breve conhecimento do que seja a base formativa da educação profissional e tecnológica. Assim, este item tem o objetivo de fazer um percurso histórico-crítico e ontológico no que se refere ao tema educação e trabalho e sua importância para os estudos dessa modalidade de ensino. A EPT traz na sua evolução histórica alguns termos que servem como bases conceituais. Termos que são essenciais para o entendimento e a construção do caminho de uma educação emancipatória e a formação de sujeitos críticos,

desenvolvidos em sua integralidade para ocupar espaços de visibilidade no seio da sociedade. Essas bases são constituídas pela onilateralidade, formação integrada, politécnica ou tecnológica baseados em Marx e Marx e Engels, a escola unitária e o trabalho como princípio educativo inspirados na obra de Gramsci.

É interessante pontuar que os escritos de Karl Marx e de Friedrich Engels nunca foram direcionados de forma literal ao ensino ou à educação. Todavia, existem evidências de uma pedagogia que permeia os textos de ambos, o que, entretanto, não é suficiente para afirmar a existência de um arcabouço sistematizado sobre ensino e educação.

Há, sim, indicativos, como aponta Manacorda, ao levantar um questionamento provocativo no início do primeiro capítulo do seu livro *Marx e a Pedagogia Moderna* (2007): se existiria uma pedagogia marxiana. Para Manacorda, existem textos “explicitamente pedagógicos” que, embora poucos, apresentam enorme importância. O pesquisador confirma que, na redação de três programas políticos - o primeiro movimento histórico que culminou na criação do Partido Comunista às vésperas da revolução de 1848, os escritos para a *Primeira Associação Internacional do Trabalhadores*, em 1866, e para o *Primeiro Partido Operário Unitário*, na Alemanha em 1875 - estão os textos mais “explicitamente pedagógicos” e, portanto, foram objeto do seu estudo, sem, contudo, desobrigá-lo da análise de outros textos pedagogicamente “menos explícitos”.

Apesar de não haver uma sistematização que demonstre uma clareza pedagógica nos escritos de Marx e Engels, “não quer dizer, no entanto, que as referências sejam simples opiniões conjunturais, e, enquanto tais, perfeitamente desprezíveis do ponto de vista teórico” (Lombardi, 2011, p.6). Na mesma linha de raciocínio de Manacorda (2007) e Lombardi (2011), Saviani (2018) afirma que o assunto – de que Karl Marx não se ocupou especificamente em escrever sobre educação – é confirmado por todos que façam estudos a partir da literatura de dele. “Não obstante isso, encontramos em seus escritos várias manifestações explícitas e específicas sobre educação que atestam a importância conferida por ele a essa matéria” (Saviani, 2018, p.74). Lombardi (2011) arremata a discussão afirmando que socialistas utópicos e anarquistas chamaram atenção para esses aspectos. Mesmo porque depositaram confiança no ensino e na instrução como ferramentas de transformação.

Assim, a fim de entender melhor sobre a gênese das bases da Educação Profissional e Tecnológica, orientada pelo ensino médio integrado, onilateral e politécnico é primordial trazer ao debate o texto de Friedrich Engels (1982) denominado *Os Princípios do Comunismo*, publicado em 1847, que conforme Manacorda (2007) mais tarde viria a ser o *Manifesto do Partido Comunista* escrito por Karl Marx em 1848. Nesse documento, Friedrich Engels afirma que deveria ser dada instrução a todas as crianças no primeiro momento assim que não mais necessitassem dos cuidados maternos e que fosse em instituições nacionais mantidas pelo governo. E complementa afirmando que essa educação deveria unir instrução e trabalho de fábrica. Portanto, há os primeiros indícios de documentos marxistas que tratam sobre educação, como afirma Manacorda:

a primeira redação de um documento marxista que se refere ao ensino remonta ao amigo Friedrich Engels, que, em novembro de 1845, redige, em forma de “catecismo” revolucionário, os princípios do comunismo. Aí, ao responder à pergunta sobre o previsível desenvolvimento da revolução comunista, que já se anunciava iminente, propõe: ‘instrução de todas as crianças, a começar no primeiro momento quando podem dispensar os cuidados maternos, em instituições nacionais mantidas pela nação. Instrução e experiência de fábrica (Fabrikation) conjugadas’ (Manacorda, 2011, p.8).

Então, por essa argumentação de Friedrich Engels já se nota algumas reivindicações de cunho democrático relativos à gratuidade e à universalidade do ensino. Ele apesar de defender essa política escolar, não defende apenas essas medidas democráticas, mas também a união entre ensino e trabalho, destinado a todas as crianças, não só aos filhos dos proletários (Manacorda, 2007). Nos mesmos *Princípios do Comunismo*, Engels (1982) afirma que em decorrência da abolição da divisão do trabalho, todas as pessoas da sociedade através da educação industrial, chegariam ao desenvolvimento integral de suas capacidades. E completa assinalando que o ensino permitiria aos jovens fazerem o acompanhamento de todo o sistema da produção e isso eliminaria deles, o caráter unilaterial, o que para o autor é imposto a todos os indivíduos. Assim, se chegaria ao desenvolvimento onilateral, dessa forma eliminando-se a divisão do trabalho através do ensino industrial.

A educação permitirá aos jovens passar rapidamente por todo o sistema de produção; colocá-los-á em condições de passar sucessivamente de um ramo de produção para outro, conforme o proporcionem as necessidades da sociedade ou as suas próprias inclinações. Retirar-lhes-á, portanto, o carácter unilaterial que a actual divisão do trabalho impõe a cada um deles. Deste modo, a sociedade organizada numa base comunista dará aos seus

membros oportunidade de porém em acção, integralmente, as suas aptidões integralmente desenvolvidas (Engels, 1982. s.p.).

No *Manifesto do Partido Comunista* de 1848, Karl Marx coincidentemente acompanha o pensamento dos *Princípios* de Friedrich Engels na sua tese sobre ensino. Sendo a coincidência maior dos dois textos o ensino público, gratuito e unido ao trabalho, entretanto, deixando outras diferenças que suscitam reflexões. Mas na concepção de Karl Marx, deveria haver a abolição do trabalho das crianças na fábrica, isso naquela atual forma praticada (Manacorda, 2007).

Por conseguinte, no *Manifesto do Partido Comunista*, Marx e Engels (1997), vêm a ratificar os pensamentos de Engels (1982), por uma revolução comunista e a luta pela elevação da classe proletária ao poder, contudo com olhar para uma sociedade futura sem a subjugação da classe burguesa. Porém, para conseguir esses objetivos, deveria o ensino ser público e gratuito e unido ao trabalho, e sobretudo, que o trabalho das crianças fosse amparado e modificado da forma que a sociedade praticava.

No texto *As Instruções aos Delegados* de 1866 o discurso de Karl Marx atingiu pela primeira vez “uma autêntica e pessoal definição do conteúdo pedagógico do ensino socialista” (Manacorda, 2007, p. 43). Percebe-se que Marx (1982) reafirma a formação integral dos sujeitos quando menciona que nem os pais e nem os patrões poderiam utilizar-se do trabalho dos jovens, todavia se combinado com educação. E prossegue afirmando que por educação entende-se três coisas:

Primeiramente: Educação mental. Segundo: Educação física, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar. Terceiro: Instrução tecnológica, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios. [...] A combinação de trabalho produtivo pago, educação mental, exercício físico e instrução politécnica, elevará a classe operária bastante acima do nível das classes superior e média (Marx, 1982. s.p.).

Para Moura, Lima Filho e Silva (2015), quando Karl Marx escreve sobre essa tríade: educação intelectual, física e instrução tecnológica, ele estaria de fato enfatizando que era posicionado para uma formação integral dos sujeitos, por conseguinte uma formação onilateral. Portanto, acenando para essa formulação, que é inerente à tradição marxiana, “sob a denominação de politecnia ou educação politécnica, em virtude das próprias referências do autor ao termo” (Moura; Lima Filho;

Silva, 2015, p.1060). Contudo, Karl Marx é contra a formação para um maior número de atividades na indústria, como é na visão dos economistas, conforme explicado a seguir.

a crítica de Marx condena não só a concepção de educação politécnica – ‘formação no maior número possível de atividades industriais’ – dos economistas filantropos, mas a própria redução em geral dos trabalhadores a uma mera formação técnica diversificada. Todavia, na formulação de Marx, a educação politécnica aparece apenas como mais um dos três elementos básicos de sua proposta, compondo juntamente com os exercícios físicos e os conteúdos intelectuais um *corpus* capaz de elevar a classe operária acima das demais. Marx critica, sobretudo, na proposta desses economistas, um interesse subjacente, o princípio básico que corresponde à concepção burguesa mesma do homem, segundo a qual os produtores diretos não são mais que peças do processo produtivo (Sousa Junior, 2010, p.81).

Marx (2013) ao analisar as cláusulas sanitárias sobre higiene e bem-estar na lei fabril inglesa faz a constatação da importância do início da vida educativa em concomitância com o trabalho. Ele afirma que por mais que fossem tacanhas, as exigências da lei, insinuam que o ensino inicial é condição primordial para o trabalho, e que brevemente havia sido descoberto “que as crianças das fábricas, apesar de só receberem a metade do ensino oferecido a alunos regulares, de tempo integral, aprendem tanto quanto estes, e às vezes até mais” (Marx, 2013, p.677).

Para Lombardi (2010), o que Marx observou nos quesitos de higiene e educação não foi no sentido de ratificar a instrução profissional burguesa, mas sim para a proposição de sua superação, sendo que já havia a necessidade da universalização do ensino primário que a própria legislação colocou como indispensável para o trabalho das crianças. O autor enfatiza que o trabalho das crianças e adolescentes, que já era utilizado pelo capital, ainda assim foi a legislação industrial que introduziu uma nova exigência para a educação: a integração entre instrução e trabalho, destinada a todas as crianças.

Portanto, apesar de ser de suma importância, no pensamento de Karl Marx, colocar as crianças na escola desde muito jovens, também, não menos importante, era que fosse buscada uma regulamentação sobre a redução da jornada dessas crianças (Sousa Junior, 2004).

Nesse sentido, Karl Marx faz a defesa da educação “como formação humana integral para todas as crianças e jovens de ambos os sexos. Entretanto, ele tinha clareza de que isso só seria possível em uma sociedade futura, com a superação da

hegemonia burguesa” (Moura, Lima Filho e Silva,2015, p.1061), como mostra a citação seguinte.

Do sistema fabril, como podemos ver em detalhe na obra de Robert Owen, brota o germe da educação do futuro, que há de conjugar, para todas as crianças a partir de certa idade, o trabalho produtivo com o ensino e a ginástica, não só como forma de incrementar a produção social, mas como único método para a produção de seres humanos desenvolvidos em suas múltiplas dimensões (Marx, 2013, p.678).

Nota-se que Marx (2013) volta a reafirmar o que já havia escrito nas *Instruções aos Delegados*: o valor da união entre trabalho e educação para uma formação integral dos sujeitos pensando numa educação do futuro. Assim, Karl Marx e Friedrich Engels, que além de acreditarem que haveria um percurso a seguir, ou seja, que levaria algum tempo até que esses objetivos fossem concretizados, numa sociedade futura, colocavam a educação como pedra angular para a superação da sociedade cindida em classes e a chegada nesse ponto da “educação do futuro”. Por conseguinte, colocavam-se contra o trabalho infantil e defendiam uma educação pública e gratuita como combustível para uma grande revolução do proletariado. Daí a nascente da universalização da educação.

De acordo com Silva (2011) a educação em Marx é um instrumento não só de transmissão de conhecimento, como também de transformação da sociedade e do mundo. Por isso, ele argumenta que a escola contemporânea não possui neutralidade, mas sim que perpetua e legitima a supremacia burguesa, servindo de instrumento de dominação, determinando comportamentos para a conformação da ordem estabelecida, uma vez que a burguesia se utilizou da educação para manter-se no poder.

Assim,

A ideia burguesa de escola para todos, não visava emancipar a classe operária, mas mantê-la sob seu domínio, sobretudo em seus ideais revolucionários. No contexto da revolução francesa, a burguesia tornou público seus ideais de sociedade de realizar a defesa dos princípios que qualificam a nova escola, pública, universal, laica, obrigatório e gratuito [sic], como o instrumento para realizar a formação de todos os cidadãos (Silva, 2011, p. 78).

Lombardi (2010) concorda com Silva (2011) ao afirmar que Karl Marx via a educação burguesa como “unilateral, improdutiva e prolongada, que aumentava

inutilmente o trabalho docente e desperdiçava tempo, saúde e energia das crianças” (Lombardi, 2010, p. 273).

Nesse sentido, a educação burguesa utilizando-se do desenvolvimento do capitalismo, das cidades e da indústria, valendo-se da necessidade de trabalhadores para operar a industrialização e a urbanização, incentivou a escolarização como forma de preparar pessoas para operar as máquinas que surgiam no mercado sob alegação de escola para todos. A divisão de classes demarca a questão educacional e, portanto, a função da escola.

A contradição entre as classes marca a questão educacional e o papel da escola. Quando a sociedade capitalista tende a generalizar a escola, esta generalização aparece de forma contraditória, porque a sociedade burguesa preconizou a generalização da educação escolar básica. Sobre esta base comum, ela reconstituiu a diferença entre as escolas de elite, destinadas predominantemente à formação intelectual, e as escolas para as massas, que ou se limitam à escolaridade básica ou, na medida que têm prosseguimento, ficam restritas a determinadas habilitações profissionais (Saviani, 2013, p. 159).

Entende-se que Karl Marx e Friedrich Engels defendiam uma escola pública, gratuita e universal livrando toda a população da educação burguesa mantida pelo interesse da manutenção do poder, o que formava sujeitos unilaterais. Para Karl Marx, a educação deveria acontecer sob custas do Estado, de forma que este fosse seu financiador, mas não seu controlador.

Marx defendeu contra os proudhonianos no interior das instâncias do movimento operário, a tese de que a escola deveria ser pública, obrigatória e gratuita, que deveria ser obrigação do Estado a gestão, o financiamento, a regulamentação, etc. da educação e reconhecia o Estado como o interlocutor para quem o proletariado deveria dirigir suas reivindicações e exigências (Sousa Junior, 2004, p. 3).

Karl Marx também defende a união entre ensino e trabalho, teoria e prática, formando indivíduos desenvolvidos em sua totalidade. Para se chegar a essa educação do futuro, como afirmava, seria necessária uma revolução, acabando com a divisão de classes e com a propriedade privada e onde o proletariado assumisse o poder político.

Após essa síntese sobre os escritos de Karl Marx e Friedrich Engels, torna-se necessário trazer ao debate os posicionamentos do italiano Antônio Gramsci, em virtude da colaboração pedagógica essencial para a formação da base da educação profissional e tecnológica, quais sejam, formação integrada e politécnica,

onilateralidade, trabalho como princípio educativo e a escola unitária, sendo estes dois últimos formulados no seio da pedagogia de Gramsci.

Antônio Gramsci, no ano de 1930, atualizou o conteúdo educativo marxiano, justamente ao se colocar contra a Reforma Gentile quando a Itália se viu mergulhada no fascismo. Foi um dos participantes na fundação do Partido Comunista Italiano, do qual serviu como dirigente, sendo preso em 1962. Foi quando se viu privado da liberdade que ele produziu sua mais importante obra sobre a função da educação, feita em anotações manuscritas, que atualmente é conhecida por *Cadernos do Cárcere*.

Antônio Gramsci entende que os métodos de transformação da sociedade, que Karl Marx havia apresentado no *Manifesto do Partido Comunista* de 1848, haviam sido superados. Assim, ele propõe a formação da hegemonia civil, que seria a transformação intelectual e moral das massas populares. A cultura, na ideia de revolução de Karl Marx, não apresenta importância, uma vez que ainda não existia uma luta ideológica (Dore, 2014).

Outro fato, que é necessário ser destacado para a evolução das análises da educação em Antônio Gramsci, é que “o contexto no qual Gramsci discute a educação é aquele em que os próprios grupos dominantes defendem a democratização da escola pública, laica, única, tendo o trabalho como aspecto central. Não era essa a tendência da escola à época de Marx” (Dore, 2014, p.299).

Ao pensar a organicidade entre trabalho e educação, Gramsci a localiza enquanto processo por meio do qual o homem adquire propriamente as condições de humanização, processo este circunstanciado pela história e pelos modos de produção da existência. Nesse processo, a integração entre trabalho, ciência e cultura comporia o princípio educativo da escola unitária, alternativa à escola tradicional, uma escola “desinteressada”, essencialmente humanista (Moura; Lima Filho; Silva, 2015, p.1063).

Levando-se em conta o contexto apresentado, Manacorda (2007) enfatiza que o trabalho em Antônio Gramsci difere da concepção do que é para Karl Marx, uma vez que Antônio Gramsci não leva em conta totalmente o trabalho industrial, produtivo ou de forma remunerada pelas crianças. Conforme Manacorda (2007, p. 136), em Gramsci, o “trabalho não é um termo antagônico e complementar do processo educativo, ao lado do ensino em suas variadas formas, mas se insere no ensino pelo conteúdo e pelo método”, sendo assim um elemento que está intrinsecamente ligado

ao ensino. Nesse prisma, em Gramsci, o trabalho se apresenta “como princípio educativo intrínseco da escola primária.

Entende-se, portanto, que o trabalho é um princípio que faz a intermediação entre o ser humano e a educação, estando intimamente ligado ao ensino e fazendo parte dele, não sendo contrário, mas sim aliado, e por isso contribuindo para a formação em aspectos humanistas. Assim, Gramsci vê a relação ensino-trabalho de duas formas: “a primeira [...] como elemento unitário do ensino em seus níveis iniciais; a segunda como elemento distinto, profissional, nos níveis superiores da escola” (Gramsci, 1982, p. 135).

O trabalho como princípio educativo em Antônio Gramsci deve estar diretamente ligado à escola, “já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho” (Gramsci, 1982, p.130), sendo que “o trabalho, em suas dimensões ontológica e histórica, é reconhecido **por ele** como princípio educativo fundamental” (Moura; Lima Filho; Silva, 2015, p.1063, grifo nosso).

Na singularidade das palavras de Gramsci, encontramos o significado do trabalho como princípio educativo: o trabalho como uma categoria que, por ser ontológica, nos permite compreender a produção material, científica e cultural do homem como resposta às suas necessidades, num processo histórico-social contraditório. Esse processo elide qualquer determinação sobre-humana dos fatos, mas coloca no real as razões, o sentido e a direção da história feita pelos próprios homens. Esta é uma aprendizagem que se quer desde a infância, de modo que as contradições das relações sociais sejam captadas a ponto de não se poder considerar natural que uns trabalhem e outros vivam da exploração do trabalho alheio (Ramos, 2012, p.346).

Assim, o trabalho por ser ontológico possibilita a compreensão do que se produz materialmente, culturalmente e cientificamente para atender às necessidades humanas, dentro de um processo histórico que é amplamente contraditório. Contudo, permite o entendimento real da história construída socialmente pela própria humanidade.

[...] a lei civil e estatal organiza os homens do modo historicamente mais adequado à dominação das leis da natureza, isto é, a tornar mais fácil o seu trabalho, que é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente. Pode-se dizer, por isso, que o princípio educativo sobre o qual se baseavam as escolas elementares era o conceito de trabalho, que não se pode realizar em todo seu poder de expansão e de produtividade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem

legal que regule organicamente a vida recíproca dos homens (Gramsci, 1982, p. 130).

O entendimento de Gramsci sobre trabalho, que também referenciou a produção do conhecimento, se aproxima bastante das ideias de Karl Marx no que diz respeito ao trabalho como agente transformador da natureza e do próprio homem, que humaniza-se durante esse processo (Dore, 2014), fato que Manacorda (2007) corrobora enfatizando que ao colocar o trabalho como princípio educativo sendo intrínseco à escola, tanto de conceito como de fato, relativo a teoria e à prática, já se entende uma clara referência aos estudos de Karl Marx.

Nesse contexto, as referências de Karl Marx são, “sobretudo à concepção que tem do trabalho como uma relação imediatamente instituída entre a sociedade e a natureza, para transformar a natureza e socializá-la” (Manacorda, 2007, p. 136). Assim entendido,

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (Marx, 2013, p. 326).

Após as considerações sobre o trabalho como princípio educativo na obra de Antônio Gramsci, pode-se também apontar nos seus escritos as considerações sobre a escola unitária, na qual teoria e prática unem-se, gerando um reflexo na vida social. Em tempo que prepara o jovem para a vida produtiva, é também necessário agregar ao princípio da escola unitária, uma vez que esta poderia oferecer aos jovens estudantes uma interação com o trabalho, orientando-os profissionalmente, dessa forma podendo fazer a escolha pelas escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (Ramos, 2012).

Antônio Gramsci sinaliza para a organização da cultura, esboçando a escola unitária, a fim de preparar os grupos subalternos através de uma reforma intelectual e moral. Dessa forma, poderia elevá-los a um grau de maior civilidade, superando a dualidade entre os que governam e os que são governados e conquistando a hegemonia (Dore, 2014). Nesse sentido, Gramsci (1982) mostra a necessidade de superação da dualidade no campo da educação, em virtude de a escola profissional

ser destinada às classes instrumentais (menos favorecidas) ao passo que as escolas clássicas eram prioridade da classe dominante e aos intelectuais. Assim,

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (Gramsci, 1982, p. 125).

Para Dore (2014), a proposta central da democratização da escola em Gramsci é a capacidade de formar dirigentes. Ele não se apega aos métodos de ensino ou aquisição da capacidade diretiva, essa não seria a marca social da escola, e sim, entender que os grupos sociais têm escolas específicas. Isso a fim de manter a estratificação social, quer seja para desenvolver as funções dirigentes ou mesmo instrumentais. “Por isso, Gramsci defende uma escola única, elementar e média, que até o momento da preparação profissional forme o jovem como pessoa” (Dore, 2014, p. 303).

O pensamento de Gramsci quando colocado em relação à educação nas democracias contemporâneas, evidencia ainda mais a crise que a escola da atualidade vivencia.

Toda teoria da educação gramsciana acerca da educação realça ainda mais a crise atual que atinge a escola. Por meio dela, é possível inferir que a escola atual está em crise porque o mundo ao qual ela serviu não existe mais. O que se observa hoje é uma realidade muito mais complexa, cujas demandas educacionais foram ampliadas. É nesse contexto de crise que Gramsci avança ainda mais, defendendo que, nas democracias, cada cidadão deve ser formado para que tenha condições de se tornar um governante (Oliveira 2023b, p. 233).

Percebe-se que Gramsci propõe a criação de uma escola que tenha a responsabilidade de superar a dualidade entre trabalho manual e o trabalho intelectual. Mostra uma escola desinteressada, humanista, que priorize a cultura geral para que os jovens possam se desenvolver através da atividade tanto intelectual quanto prática. Assim, é a formação do dirigente que seria o principal objetivo da escola unitária, única, de cultura geral, construtora de sujeitos que possam saber pensar e se dirigir na vida. Ademais, “apesar de todas as especificidades do contexto social com o qual o pensamento gramsciano dialoga [...], é possível analisar que ainda hoje sua teoria produz impactos necessários em nossa realidade” (Oliveira, 2023b, p. 237).

Dessa forma, trabalho, cultura e ciência são as bases formativas dessa concepção de escola. Orientam a seleção e a organização do currículo, a fim de que os estudantes possam compreender o processo histórico de produção da ciência e da tecnologia, como sendo conhecimentos que serão apropriados para o desenvolvimento e ampliação das capacidades e potencialidades humanas (Ramos, 2012). Por esse caminho, nota-se que a escola unitária apresenta proximidades conceituais com a onilateralidade e a politecnicidade, advindas de Karl Marx e Friedrich Engels, e que, Antônio Gramsci também considera a escola unitária uma concepção de educação para um momento futuro, bem como Karl Marx e Friedrich Engels. Por fim, cabe ressaltar, que “atualmente a discussão sobre a politecnicidade e a escola unitária, em seus sentidos plenos e para todos, ocorre em uma perspectiva de futuro. Nesse caso, o ensino médio integrado pode ser a gênese dessa formação” (Moura; Lima Filho; Silva, 2015, p.1066).

Sobre essa concepção de ensino médio, Gramsci (1982) quando escreve sobre a última fase da escola unitária, afirma que ela deve ser considerada como a última e decisiva fase, agregando os valores que ele chama de “fundamentais do humanismo”. Dessa forma “o estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida deve começar nesta última fase da escola, e não deve ser mais um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática” (Gramsci, 1982, p.124). Entende-se que na realidade brasileira é o equivalente a falar sobre o ensino médio.

Assim, no ensino médio já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo (Saviani, 2022, p.4).

Em complemento, sobre a última etapa da escola unitária ser o equivalente ao atual ensino médio, ela não se mostra profissionalizante, pois “esta finalidade é conferida à educação básica na educação brasileira, especialmente ao ensino médio, tem razões sócio-históricas específicas que precisam ser compreendidas” (Ramos, 2012, p.347).

Sequenciando os estudos sobre as bases conceituais, após estreita síntese sobre os escritos de Karl Marx, Friedrich Engels e Antônio Gramsci, que apesar de

viverem épocas e contextos diferentes, tiveram pensamentos convergentes sobre a questão educativa, sobretudo em relação ao trabalho como sendo o princípio educativo. Cabe retomar, portanto, através de autores que apresentam pesquisas mais recentes, algumas compreensões sócio-históricas sobre as bases conceituais da EPT.

É primordial, para este último entendimento, a compreensão de que a educação com o passar dos séculos, viu-se amplamente representada pelo modelo escolar, sendo sua principal forma de expressão e consolidou-se a mais sofisticada perante qualquer outra. E, a partir do surgimento da propriedade privada, estando a humanidade dividida em proprietários e não proprietários (divisão de classes), viu-se o sistema escolar dividir-se em escola para os que não necessitavam de trabalhar para nutrir sua existência, enquanto o povo educava-se no aprender fazendo, através da própria ação do trabalho (Saviani, 2013). Então,

se antes, no comunismo primitivo, a educação coincidia inteiramente com o próprio processo de trabalho, a partir do advento da sociedade de classes, com o aparecimento de uma classe que não precisa trabalhar para viver, surge uma educação diferenciada. E é aí que está localizada a origem da escola (Saviani, 2013, p.152).

Assim, a escola transformou-se no principal modo de educação e o trabalho, numa visão socialista, tornou-se o princípio pelo qual liga-se à educação e modela sujeitos integrais em sua relação com a vida e com o mundo do trabalho, fazendo-os adquirir capacidade de dirigir seu próprio destino e decidir de maneira crítica o melhor para si. Dessa forma, podendo usufruir da cultura, do lazer e da vida em sua plenitude.

A educação escolar é o meio mais adequado para a apropriação, pelos trabalhadores, das conquistas históricas da humanidade que lhes aguçarão a consciência da necessidade de intervir praticamente para dar continuidade ao processo histórico conduzindo-o a um novo patamar (Saviani, 2022, p.10).

Todavia, para a conquista desse horizonte de educação, deve-se entender que ela “ocorre no âmbito do Estado em sua relação com a sociedade civil ou nos movimentos sociais e expressam a mobilização do real pela disputa de projetos societários” (Moura; Lima Filho; Silva, 2015, p. 1073).

A fim de esclarecimento sobre as bases conceituais, é necessário tomar o trabalho como atividade vital e constituinte da ontologia do ser humano. Trabalho não entendido no sentido de emprego, mas como elemento formativo e intrínseco da

criatura humana, “o fenômeno originário, como modelo do ser social” (Lukács, 2018, p. 10). Por isso, que, “no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade” (Saviani, 2007.p. 154).

É importante destacar que o trabalho como princípio educativo está contido na essência do ser humano. Por isso, em sua inteira concepção, confunde-se ontologicamente com a existência humana. Desde que o homem interagiu com a natureza para através da utilização dos recursos naturais disponibilizados saciar suas necessidades de sobrevivência, deu-se o processo do trabalho. O trabalho é, pois, a ação do homem sobre a natureza transformando-a e transformando-se em contrapartida. E, assim, nesse processo de transformação, educando-se. Logo, o trabalho como princípio educativo

vincula-se, então, à própria forma de ser dos seres humanos. Somos parte da natureza e dependemos dela para reproduzir a nossa vida. E é pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida. Se essa é uma condição imperativa, socializar o princípio do trabalho como produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a vida, é crucial e “educativo”. Trata-se, como enfatiza Gramsci, de não socializar seres humanos como “mamíferos de luxo (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, s.p.).

Em virtude dessa relação (homem e natureza) e da sua relação com outros seres humanos, está, portanto, exercendo sua capacidade laborativa original, e ao mesmo tempo aprendendo ao fazer, ao agir e dessa forma educando-se e educando outros homens, transformado o espaço natural, transformando-se, ensinando e aprendendo através da ação do trabalho.

sob essa concepção afirma-se o trabalho como princípio educativo, isto é, como o fundamento da concepção epistemológica e pedagógica que visa a proporcionar aos sujeitos a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural dos grupos sociais considerada como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente, para a transformação das condições naturais da vida e para a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. Ao mesmo tempo, é pela apreensão dos conteúdos históricos do trabalho, determinados pelo modo de produção no qual este se realiza, que se pode compreender as relações sociais e, no interior dessas, as condições de exploração do trabalho humano, assim como de sua relação com o modo de ser da educação (Ciavatta; Ramos, 2011, p. 31).

Entendendo o trabalho como sendo princípio educativo, nota-se que as formas históricas da divisão do trabalho em manual e intelectual e o trabalho alienado desencadearam processos de ruptura na concepção histórica do homem. Dessa

forma, a unilateralidade, que é provocada pela exploração capitalista, é a parte do homem que vive sob alienação e degradação. Já no polo contrário, a onilateralidade expressa o que poderíamos apontar como o lado preenchido pela ideia de totalidade do ser que exerce suas plenas capacidades.

Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico (Frigotto, 2012, p.267).

Buscando clareza nessa discussão ao considerar os termos (ensino integrado, educação onilateral e politecnia), Ciavatta (2014) afirma que eles são emparelhados quando se trata de uma formação integral e há união entre educação e trabalho para a busca de um horizonte socialista nessa formação. Para a pesquisadora, tais termos não são sinônimos, porém compactuam de um mesmo universo ao tratar-se de ensino médio e educação profissional. A autora completa afirmando que a origem está na educação socialista que pretendia dispor de uma formação integral no campo mental, cultural, político e científico.

Onilateralidade, por seu turno, diz respeito a uma formação humana de caráter mais amplo, que depende da ruptura com a sociabilidade burguesa, com a correspondente divisão social do trabalho, com as relações de alienação e estranhamento, com o fetichismo, com o antagonismo de classes. A formação onilateral não se restringe ao mundo do trabalho abstrato ou das instituições formais de educação – por mais progressistas que sejam. A formação onilateral depende, decisivamente, das mediações que se realizam na totalidade do intercâmbio social não estranhado. (Sousa Junior, 2010, p. 84).

Assim sendo, é a união entre o ensino teórico e prático, ligando educação e trabalho que tornará possível unir a cisão do trabalho manual e intelectual, desenvolvendo a capacidade espiritual, intelectual, cultural, educacional e chegando próximo ao que se entende por educação onilateral. “Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza” (Frigotto, 2012, p. 267).

Moura, Lima Filho e Silva (2015) afirmam que não cabe o entendimento de que há espaço para a profissionalização no sentido estrito quando se fala da formação de jovens, na direção de estar se falando em independência do ser humano. De forma

que, a formação para uma profissão específica, ainda na tenra juventude, apenas vem a reforçar a unilateralidade em contrário da onilateralidade.

A formação integrada representada no contexto da EPT pelo ensino médio integrado mostra-se muito além do que apresenta o seu conceito. De outro modo, não está estagnada apenas à ligação entre o ensino propedêutico e a educação profissional, mas sim num itinerário formativo que ultrapassa esse tipo de integração. É algo mais difícil de se atingir, mais distante, conforme destaca Oliveira (2023a, p. 114), é “algo que nunca estará pronta, nunca será realizada e sempre obrigará as instituições a se manterem num constante movimento. [...] É a utopia que deve ser perseguida e reforçada pelos IFs”.

Do ponto de vista do conceito, formação integrada significa mais do que uma forma de articulação entre ensino médio e educação profissional. Ela busca recuperar, no atual contexto histórico e sob uma específica de correlação de forças entre as classes, a concepção de educação politécnica, de educação omnilateral e de escola unitária [...]. Assim, essa expressão também se relaciona com a luta pela superação do dualismo estrutural da sociedade e da educação brasileira, a divisão de classes sociais, a divisão entre formação para o trabalho manual ou para o trabalho intelectual, e em defesa da democracia e da escola pública (Ciavatta, 2014, p.197).

Dessa forma, integração indica o que é completo, inteiro, não apenas que esteja unindo, e sim possibilitando o entendimento da educação como formativa de construção social no contexto histórico, para que essa educação não seja apenas servidora do mercado de trabalho ou preparadora para o ensino superior. E, portanto, está intimamente ligada ao conceito de educação onilateral, politécnica e escola unitária.

Para Ciavatta e Ramos (2011) essa concepção afirma o trabalho como princípio educativo, de forma que prepara os sujeitos para compreenderem o processo histórico de produção tanto científico quanto tecnológico e cultural em busca do entendimento da modificação das condições que a vida proporciona, ampliando, assim, as capacidades e os sentidos humanos.

De matriz marxista e gramsciana, esta dimensão de integração epistemológica parte da concepção de que o desenvolvimento em cada ser humano não advém de uma essência humana abstrata, mas é um processo no qual o ser se constitui socialmente, por meio do trabalho, dentro de determinadas condições histórico-sociais. Tal compreensão de ser humano é o oposto da concepção centrada numa suposta natureza humana sem história, individualista e competitiva, na qual cada um busca o máximo interesse próprio (Lottermann; Silva, 2021, p. 111).

Nessa compreensão, o ensino integrado, onilateral e a politecnicia são elementos que poderão conduzir a educação ao centro de uma nova formação de sujeitos que se tornarão políticos, emancipados e independentes. Portanto, o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade (Ciavatta; Frigotto; Ramos, 2005, p. 43).

Saviani (2003, p.144) afirma que “na abordagem marxista, o conceito de politecnicia implica a união entre escola e trabalho ou, mais especificamente, entre instrução intelectual e trabalho produtivo.” É um termo que pode apresentar polissemia e que vem gerando debate entre autores sobre o assunto. Contudo, é descartado nesse contexto o sentido de muitas técnicas visto que esse seria o sentido para agradar ao sistema capitalista, que forma pessoas para que exerçam múltiplas funções com habilidades adquiridas através de processos de educação profissionalizante.

O horizonte da formação, nessa perspectiva, é a formação politécnica e omnilateral dos trabalhadores e teria como propósito fundamental proporcionar-lhes a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas. (Ciavatta; Ramos, 2011, p. 31).

A politecnicia trilha esse caminho de formação integral para que o sujeito compreenda todo o processo histórico, através da teoria e da prática, da escola e trabalho. Não é apenas entender os conceitos científicos assimilados no ensino fundamental, é também os aplicar. Portanto, a politecnicia flui no sentido de desenvolver o sujeito em seus múltiplos sentidos, não só de ser manual, específico na atividade, mas também compreendê-la através de um processo histórico e assim alargar seu campo de visão perante a realidade (Saviani, 2003). “Assim, é pela formação politécnica que se daria a formação intelectual, física e tecnológica, o que sugere que o conceito de politecnicia pode abarcar a ideia de formação humana integral” (Moura; Lima Filho; Silva, 2015, p. 1061).

A onilateralidade e politecnicia são dois conceitos diferentes que se opõem, entretanto, na proposta de Marx são complementares. São dois conceitos que têm distinção fundamental: a politecnicia é limitada, no sentido de comportar habilidades e conhecimentos técnicos que servem para a produção social. A onilateralidade é a

formação mais ampla do homem em suas várias possibilidades, enquanto ser em liberdade, e que só é possível se construir em relações sociais livres (Sousa Junior, 2010).

Enquanto a politecnia diz respeito a um tipo de formação do indivíduo trabalhador no âmbito da produção capitalista, a onilateralidade se refere à formação do homem mesmo, ou seja, do homem que se libertou das determinações da sociedade burguesa negadora da humanidade livre. [...] Poder-se-ia dizer que a politecnia está fortemente vinculada ao trabalho, enquanto a onilateralidade o ultrapassa, podendo-se considerar que se associa muito mais à categoria da práxis. Contudo, é importante ressaltar, não se trata de relações de correspondência e exclusividade, mas de identificar uma vinculação maior entre, de um lado, trabalho e politecnia e, de outro, onilateralidade e práxis. (Sousa Junior, 2010, p. 74-75).

Nesse contexto, conclui-se que o estudo das bases conceituais demonstra efetiva importância na construção da identidade dos IFs, tanto por resgatar a gênese histórica da sua evolução temporal quanto para a construção dos saberes que serão ofertados aos sujeitos da classe trabalhadora na construção de um novo tipo de educação. Porém, para que esse projeto de educação esteja integrado, no sentido amplo, como apontado anteriormente, é necessário que se constitua a união entre trabalho, ciência, cultura e que o caminho seja pavimentado e ampliado principalmente através das políticas públicas que favoreçam à EPT.

Em que pese todos os limites impostos pelo capitalismo dependente, é necessário o enfrentamento da travessia. É preciso tensionar as estruturas calcificadas durante o correr das décadas, e para isso demanda o alinhamento das propostas emancipatórias com o ensino médio integrado, visando que não se forme apenas cidadãos para servir à lógica mercantilista. É preciso olhar adiante, para a formação das potencialidades dos indivíduos e buscar a construção de um projeto contra-hegemônico, e nesse intento acredita-se que os institutos federais são as sementes que foram plantadas ao longo das lutas por melhores dias. Resta serem regadas, iniciando com um modelo de gestão que venha a contribuir democraticamente com o desenvolvimento institucional e que tenha um ambiente participativo.

## 6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Na análise e tratamento dos resultados, para o bom andamento da interpretação, foi realizada a verificação dos dados coletados, a fim de observar se estavam completos e livres de erros que pudessem comprometê-los. Foi checado se havia respostas duplicadas ou ambíguas e realizada uma análise prévia inicial, observando as características das respostas coletadas, para identificar tendências e padrões recorrentes.

Na análise quantitativa dos resultados pode-se esclarecer que

Os dados serão apresentados de acordo com sua análise estatística, incorporando no texto apenas as tabelas, os quadros, os gráficos e outras ilustrações estritamente necessárias à compreensão do desenrolar do raciocínio; os demais deverão vir em apêndice (Lakatos; Marconi, 1992, p. 131).

Procedeu-se à interpretação dos resultados à luz dos objetivos e hipóteses formulados, a fim de verificar se as respostas atendiam ao que foi definido ou se as hipóteses seriam refutadas. Por fim, foi elaborada uma conclusão sobre as respostas obtidas e o relatório final de forma clara e objetiva.

Como aponta Gil (2008, p. 175), a análise de dados coletados na pesquisa qualitativa “ao contrário do que ocorre nas pesquisas experimentais e levantamentos em que os procedimentos analíticos podem ser definidos previamente, não há fórmulas ou receitas predefinidas para orientar os pesquisadores”. Assim, essa análise irá depender bastante tanto do perfil ou estilo, quanto da capacidade do pesquisador.

Neste capítulo, serão apresentados todos os resultados obtidos por meio da análise dos questionários aplicados e das entrevistas com os TAE do *Campus* Simões Filho. Serão discutidas as seis categorias que nortearam a pesquisa - gestão dos TAE, gestão administrativa, EPT, bases conceituais da EPT, formação dos TAE e metodologia – a fim de identificar respostas que demonstrem como uma formação em Educação Profissional e Tecnológica para os Técnicos Administrativos em Educação, baseada nas bases conceituais, pode proporcionar uma visão sistêmica da instituição e, conseqüentemente, melhorar a qualificação do trabalho desses profissionais, que constitui a questão-problema da presente dissertação.

Para Prodanov e Freitas (2013), é nesse tópico que vamos apresentar o que foi desenvolvido pelo trabalho, organizando os resultados de acordo com a metodologia da pesquisa. Torna-se primordial que os materiais, técnicas e métodos sejam descritos de forma precisa a fim de permitir a repetição do que foi pesquisado. A análise e interpretação dos dados podem ser demonstradas juntas ou de forma separada, isso a depender dos objetivos do trabalho. É necessário que os resultados sejam organizados de forma clara, podendo incluir tabelas, gráficos ou figuras que demonstrem estatisticamente. Assim a pesquisa quantitativa pode transformar em números tanto opiniões quanto informações para fazer a classificação e a análise, por isso requer o uso de técnicas estatísticas.

Neste momento da dissertação, aplicam-se as abordagens qualitativa e quantitativa, tanto para analisar motivos, aspirações, valores e atitudes dos sujeitos da pesquisa - os TAE do *Campus* Simões Filho - quanto para elaborar estatisticamente as respostas, permitindo demonstrar graficamente as tendências e observar com maior precisão os fenômenos. Como afirma Minayo *et al.* (2002, p.22) “O conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”.

Portanto, seguirão as análises com base em gráficos selecionados e na análise do conteúdo das entrevistas, que servirão para embasar o texto. No Apêndice B estão contidos outros gráficos, que poderão ser consultados como referência adicional. Todo o material é disponibilizado para consulta, uma vez que a finalidade de um relatório não é induzir o leitor, mas verificar as evidências demonstradas pela pesquisa. Assim, o pesquisador não deve se deixar levar pelo desejo de confirmar informações cujo conteúdo seja refutável. Dessa forma, “todos os dados pertinentes e significativos devem ser apresentados, e se algum resultado for inconclusivo tem de ser apontado” (Lakatos; Marconi, 1992, p.133).

## **6.1 Investigação sobre abordagens pedagógicas e recursos tecnológicos no processo de formação dos TAE em EPT no contexto institucional**

Neste item da dissertação, serão apresentados os resultados da aplicação da pesquisa, buscando responder ao terceiro objetivo específico, que consiste em pesquisar formas pedagógicas e recursos tecnológicos capazes de aprofundar o

entendimento dos TAE sobre a instituição e sobre a Educação Profissional e Tecnológica. Serão analisados os gráficos derivados do questionário aplicado e as respostas da entrevista com os TAE, com o objetivo de identificar os pontos principais para confrontar as hipóteses e, assim, refutá-las ou confirmá-las. Serão tratados os subtópicos referente à formação em EPT, abordagens pedagógicas, escrita criativa e recursos tecnológicos, que poderão contribuir para a proposta de formação dos TAE.

## **6.2 A formação em EPT**

A proposta da formação em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) traz o potencial de oferecer melhores condições de trabalho, aumentar a motivação, promover a satisfação no ambiente profissional, e, ainda, reforçar o senso de pertencimento dos TAE. A compreensão de conceitos da EPT tem como objetivo maior a consolidação de uma identidade profissional, propiciando o alinhamento com a missão e os valores institucionais.

Desse modo, é fundamental a construção de uma identidade autêntica, que reflita a subjetividade dos TAE e seja baseada em uma práxis transformadora de sua realidade cotidiana. Portanto, é indispensável que, ao ingressarem na instituição para desempenhar seu papel como servidores públicos da área de educação, os TAE tenham acesso a essa formação como meio de participar de discussões que integrem educação e trabalho, permitindo uma compreensão mais ampla e crítica de suas atribuições.

O estudo das bases conceituais cumpre um papel importante na percepção dos TAE sobre a especialidade da instituição, que é a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Esse aprofundamento contribui significativamente para a construção da identidade do Instituto Federal, ao proporcionar um resgate histórico do IFBA e de sua linha do tempo. Além disso, também colabora para o desenvolvimento profissional dos sujeitos, que fazem parte da classe trabalhadora e, portanto, precisam compreender o trabalho na sua dimensão ontológica.

Dentro da perspectiva do desenvolvimento profissional ou formação continuada pode-se compreender que

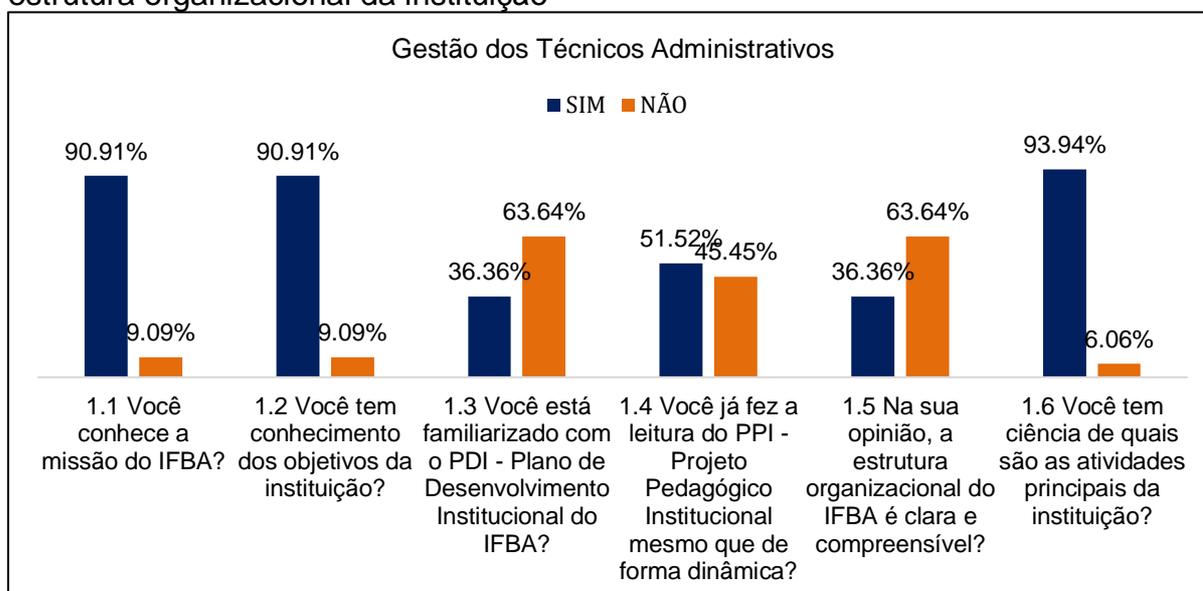
Esta área de atuação refere-se ao aprimoramento profissional do pessoal docente, técnico-administrativo no próprio contexto de trabalho. Atualmente, o desenvolvimento profissional não se restringe mais ao mero treinamento. A

ideia é que a própria escola constitui lugar de formação profissional, por ser sobretudo nela, no contexto de trabalho, que os professores e demais funcionários podem reconstruir suas práticas, o que resulta em mudanças pessoais e profissionais ((Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p.504).

Assim, entende-se que o desenvolvimento profissional ultrapassa a fronteira de simples treinamentos. A escola, portanto, como espaço de trabalho é um ambiente propício para ser local de formação continuada, permitindo que seu corpo técnico possa aprimorar suas práticas, o que gera mudanças profissionais e benefícios para a instituição.

A seguir as análises e gráficos obtidos através da aplicação da pesquisa.

Gráfico 1 - Observação individual dos TAE quanto a missão, objetivos, PDI, PPI e estrutura organizacional da instituição



Fonte: Elaborado a partir dos questionários aplicados aos TAE do *Campus Simões Filho*, 2024.2

Analisando-se a Categoria 1 – Gestão de Técnicos Administrativos, dos itens 1.1 a 1.6, para trinta e três (33) respostas, demonstrados no Gráfico 1, podemos observar algumas tendências e lacunas apontadas pela pesquisa. Na observação individualizada feita pelos participantes quanto ao conhecimento da missão, objetivos, PDI, PPI e estrutura organizacional da instituição, observa-se que os itens 1.1 e 1.2 que questionam sobre conhecimento da missão e os objetivos da instituição, demonstram números bastante positivos com 90,91% das respostas afirmativas. Sendo que apenas 9,09% desses itens desconhecem tanto a missão, quanto os objetivos do IFBA.

Esses dados, a priori, indicam que a maioria dos servidores estão alinhados com a proposta institucional, o que demonstra comprometimento e engajamento com a missão e os objetivos da instituição. “Uma declaração de missão bem formulada dá aos funcionários um senso compartilhado de propósito”, ela orienta os mais dispersos a exercer seu trabalho com maior independência, mesmo que coletivamente, para alcançar as metas de uma organização (Kotler; Keller, 2006, p.43).

É desafiador encontrar uma organização que tenha conseguido manter uma posição de destaque sem a presença de metas, valores e uma missão amplamente compartilhados entre seus membros (Senge, 2018). Para Chiavenato (2000), as organizações modernas discutem sempre sobre sua missão para que seus membros possam entender qual a sua contribuição pessoal e para que a instituição possa realizar a sua principal finalidade. Por meio da declaração formal de sua missão, a organização declara seus princípios fundamentais e reafirma sua identidade institucional. A organização esclarece e aponta sua missão para orientar a iniciativa de cada participante.

Em contrapartida aos índices anteriores, os itens 1.3 e 1.4 que tratam sobre o PDI e PPI demonstram dados bastantes sensíveis à análise. Apenas 36,36 % estão familiarizados com o PDI, enquanto 63,64 % não tem nenhuma familiaridade com o documento. 51,52% leram o PPI mesmo que de forma dinâmica, enquanto 45,45% não leram de forma nenhuma. Observa-se que, apesar de um bom entendimento da missão e dos objetivos da instituição, há pouca familiaridade com documentos que orientam a prática e o planejamento da instituição.

Por essa análise, notando-se essa discrepância, pode-se inferir que há falta de uma comunicação mais eficaz sobre esses documentos ou que os TAE não são incentivados a fazer a leitura mesmo que de forma dinâmica ou ainda entendem que esse é um documento apenas importante para a gestão da instituição, relegando a verdadeira importância do conteúdo. Assim, é necessário a compreensão de que o PDI

expressa a identidade da Instituição no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à função social a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou pretende desenvolver. Contempla um conjunto de informações que possibilita o aprimoramento do conhecimento interno da instituição, bem como dos fatores externos não controláveis,

constituindo-se um instrumento valioso para que os dirigentes possam optar dentre as alternativas que se apresentam e fazer escolhas mais eficientes e eficazes (IFBA, 2013, p. 6).

No item 1.5 que apresenta a questão sobre clareza e compreensão da estrutura da instituição, demonstra um resultado similar ao do item sobre o PDI, com apenas 36,36% considerando a estrutura do IFBA clara e compreensível, enquanto 63,64% entendem que não há clareza na estrutura organizacional da instituição. Não por acaso os índices sobre a compreensão da estrutura institucional e do PDI estão similares, levando à evidência de que sendo conectados, o baixo conhecimento do PDI, impacta também no conhecimento da estrutura organizacional<sup>9</sup>.

Para atingir suas finalidades, as instituições determinam papéis e responsabilidades. A maneira pela qual se compreendem a divisão de tarefas e de responsabilidades e o relacionamento entre os vários setores determina a estrutura organizacional (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p.462).

Esses índices levantam questões significativas, sobretudo referente à estrutura organizacional e a cultura institucional do IFBA. A falta de familiaridade da maioria dos TAE com esse documento pode indicar lacunas na comunicação interna e na formação continuada dentro da instituição. Essa falta de transparência também pode ser negativa para a atuação profissional desses servidores, dificultando a execução de suas funções e o alinhamento com os objetivos institucionais. Um conceito de estrutura mal entendido pode dificultar a compreensão das diretrizes, levando esses servidores à insegurança e incompreensão sobre como suas funções se relacionam com a missão e os objetivos do IFBA.

O entendimento do desenho organizacional é primordial, pois ele refere-se à definição da estrutura mais apropriada para a organização, levando em consideração fatores como ambiente, estratégia, tecnologia, pessoas, atividades e tamanho. Esse processo envolve a escolha e a implementação de estruturas que sejam eficazes na organização e articulação dos recursos, visando apoiar a missão e os objetivos centrais da instituição. O principal objetivo do desenho organizacional é alinhar a estrutura às demandas do ambiente, da estratégia, da tecnologia e das pessoas envolvidas. Ele é “o processo de escolher e implementar estruturas organizacionais

---

<sup>9</sup> Conforme o PDI 2014-2018: concepção e metodologia para construção, na página 6, enfatiza que o PDI expressa a identidade do IFBA, inclusive no que diz respeito também à estrutura organizacional, conforme já citado acima.

capazes de organizar e articular os recursos e servir à missão e aos objetivos principais” de uma organização (Chiavenato, 2008, p. 301).

É preciso o entendimento de que uma estrutura organizacional bem compreendida é condição essencial para garantir que todos os servidores da instituição – gestores, docentes e TAE - estejam sintonizados com os objetivos delineados no PDI. Isso depende não apenas da divulgação do documento, mas também da criação de mecanismos que incentivem a participação ativa de todos os segmentos institucionais.

A estrutura organizacional quando clara e compreensível implica em construir uma base sólida para operação e funcionamento da instituição de maneira eficiente e eficaz, enquanto o conhecimento da missão e dos objetivos dão direção e foco primordiais para o futuro da organização. Somados, eles criam um ambiente dinâmico que favorece ao crescimento, inovação, desenvolvimento e sucesso em horizonte de longo prazo.

Figura 1 - Representação gráfica da missão, estrutura organizacional e objetivos em uma instituição



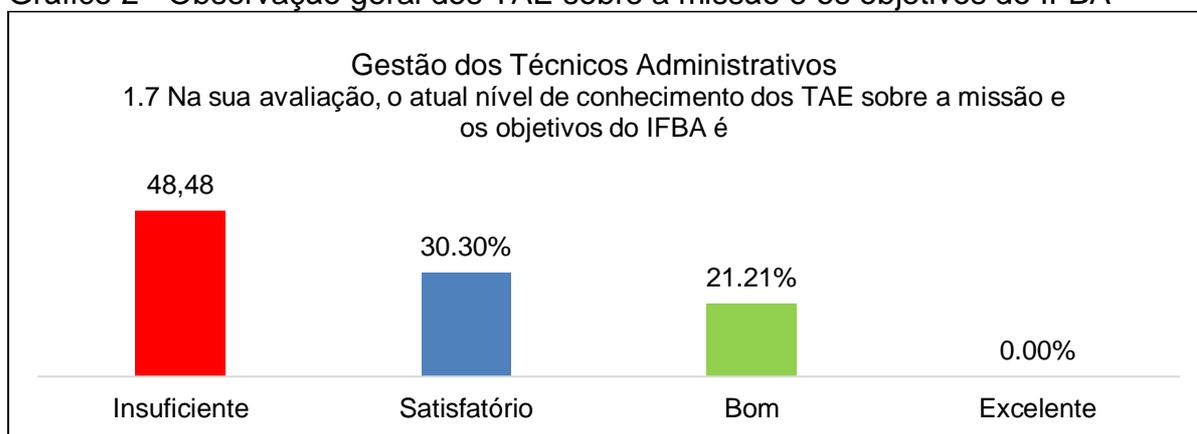
Fonte: Chiavenato, 2007, p. 157.

Percebe-se que um processo de formação inicial para novos servidores e espaços para que se estabeleça o diálogo são fundamentais para aumentar a compreensão e o comprometimento. A falta de familiaridade com o PDI pode levar a uma desconexão entre gestão e práticas acadêmicas, afetando a eficácia das decisões. Por isso, é crucial que a estrutura organizacional promova um fluxo de informações claro e acessível. Isso não só fortalece a identidade institucional, mas

também melhora a capacidade de resposta a fatores externos, garantindo alinhamento com a missão e os objetivos da instituição.

No item 1.6 quando perguntados sobre ter ciência das atividades principais da instituição, 93,94% responderam afirmativamente, enquanto 6,06% responderam que não estão cientes das principais atividades do IFBA. Há aqui um demonstrativo de que mesmo sem possuir um entendimento mais aprofundado dos documentos institucionais como o PDI, também da estrutura organizacional, os TAE conhecem as funções essenciais da instituição. Esse é um índice importante, contudo pode indicar que o entendimento da missão, objetivos e das atividades não estão alinhadas com uma percepção clara das diretrizes e da estrutura organizacional que as sustentam.

Gráfico 2 - Observação geral dos TAE sobre a missão e os objetivos do IFBA

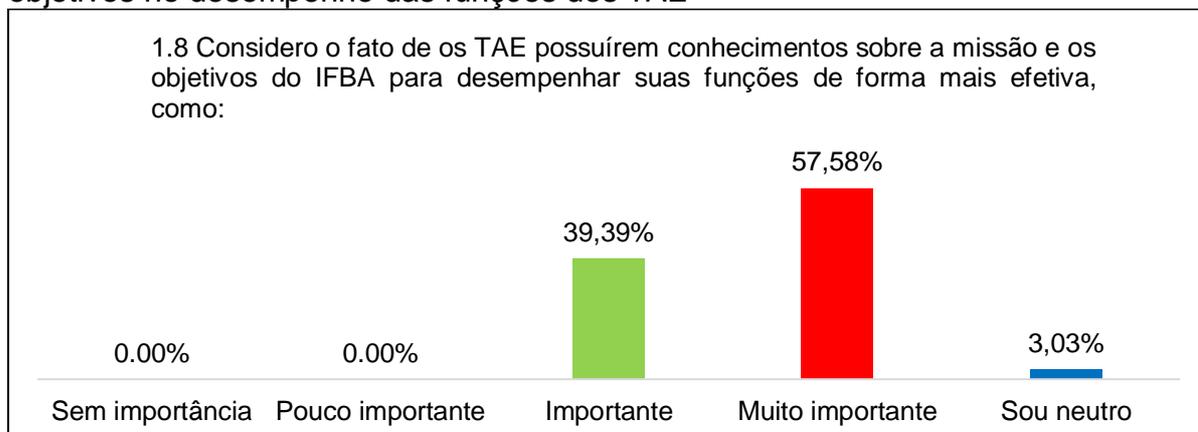


Fonte: Elaborado a partir dos questionários aplicados aos TAE do *Campus* Simões Filho, 2024.2

O gráfico 2 que representa a observação geral dos TAE sobre o atual nível de conhecimento da missão e dos objetivos do IFBA demonstra que 30,30% acham que o nível de conhecimento dos TAE é satisfatório e 21,21% afirmam ser bom, enquanto a maioria, 48,48%, afirmam ser insuficiente. Em comparação com o gráfico 1, nota-se que na avaliação individual 90,91% dizem conhecer a missão e os objetivos do IFBA, contudo, mesmo com esse alto índice percentual a avaliação do conhecimento coletivo no gráfico 2 apresenta-se de forma mais criteriosa e crítica, pois quase a metade dos TAE acham que esse conhecimento é insuficiente quando analisado de forma geral.

Dessa forma, considera-se que o conhecimento individual mesmo sendo avaliado como bom, a percepção do coletivo é baixa. Assim, os sujeitos participantes da pesquisa acreditam no seu conhecimento particular, mas evidencia dúvidas sobre o compartilhamento desse saber de forma eficaz para todos os TAE.

Gráfico 3 - Observação sobre a importância do entendimento da missão e dos objetivos no desempenho das funções dos TAE



Fonte: Elaborado a partir dos questionários aplicados aos TAE do *Campus Simões Filho*, 2024.2

No gráfico 3, 57,58% consideram muito importante o fato de os TAE possuírem conhecimento sobre a missão e os objetivos do IFBA, enquanto 39,39% acham importante e 3,03% não se posicionaram. Esse índice fortalece a necessidade que os TAE apresentam de entendimento e clareza na missão e nos objetivos para desempenhar suas tarefas de forma mais eficaz e vem a corroborar com os índices apresentados nos itens 1.1 e 1.2 quando demonstraram alto conhecimento sobre a missão e os objetivos. Quando no gráfico 2 os participantes sinalizam que no âmbito coletivo entendem que o conhecimento da missão e objetivos da instituição é insuficiente, demonstram que essa expectativa pode ser maior sobre o que realmente seja conhecer a missão e os objetivos da organização, evidenciando uma lacuna que poderá ser abordada de maneira mais prática e aplicada sobre a forma que essa informação se conectaria com a suas práticas profissionais.

Quando se analisam as respostas da entrevista, percebe-se uma compreensão geral da importância da missão institucional no desempenho das funções dos TAE. Eles ressaltaram a missão como um norteador de ações, que permite o alinhamento das atividades com os objetivos do IFBA. Destacaram que a clareza da missão, bem como a divulgação, são primordiais para que todos os membros da instituição estejam mais engajados e participativos nos propósitos institucionais. O senso de pertencimento e o comprometimento também foram termos bastante utilizados em seus discursos.

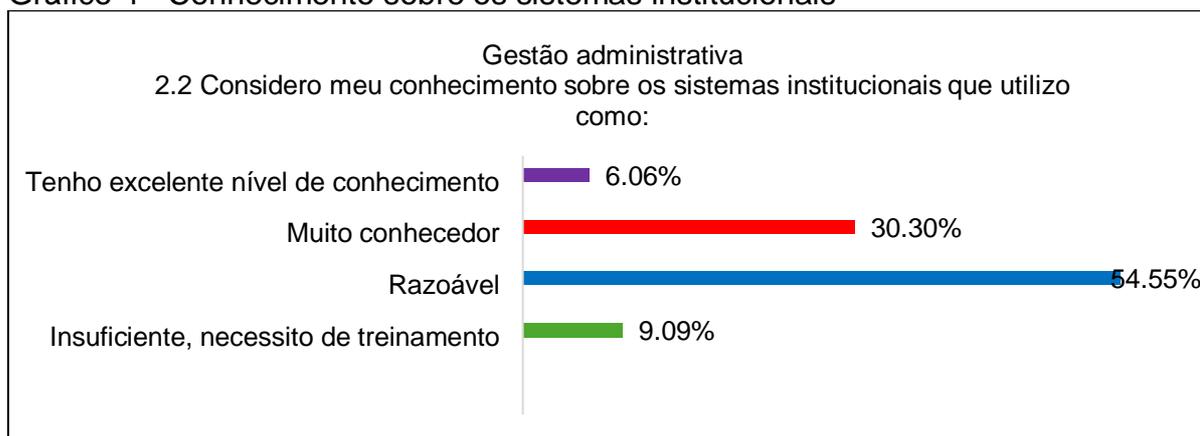
Conhecer a missão da instituição dá um senso de propósito. Eu acho que independente do setor, do departamento, se você entende a missão da

instituição, seu trabalho, seu comprometimento com o trabalho, seu comprometimento com a instituição também... ele é diferente, ele tende a melhorar, ele tende a ser melhor. Isso é bom para o desempenho. É bom, e faz sentido para o servidor. Dá um senso de comunidade, de pertencimento, eu acho que conhecer a missão da instituição é sim relevante (TAE Gato<sup>10</sup>, 2025).

Sintetizando as informações, as respostas sobre a categoria 1 – Gestão de Técnicos Administrativos, leva às seguintes conclusões:

- Gráfico 1: 90,91% dos TAE conhecem tanto a missão, quanto os objetivos do IFBA; 63,64% não estão familiarizados com o PDI; 51,52% já leu o PPI, mesmo que de forma dinâmica; 63,64% não acham a estrutura organizacional da instituição clara ou compreensível e 93,94% têm ciência de quais são as principais atividades da instituição.
- Gráfico 2: na observação geral referente a missão e os objetivos, 48,48% afirmam ser insuficiente o nível de conhecimento dos TAE, enquanto 30,30% dizem ser satisfatório.
- Gráfico 3: sobre a importância do entendimento da missão e dos objetivos no desempenho das funções dos TAE, 57,58% acham muito importante, enquanto 39,39% acham importante e 3,03% não se posicionaram.

Gráfico 4 - Conhecimento sobre os sistemas institucionais



Fonte: Elaborado a partir dos questionários aplicados aos TAE do *Campus Simões Filho*, 2024.2

<sup>10</sup> Com o intuito de preservar a identidade dos TAE, sempre que foi utilizada alguma citação da entrevista nesta dissertação, atribuiu-se, **de forma aleatória**, um pseudônimo baseado em nomes de animais a cada um dos participantes. Não há nenhuma relação comparativa entre pseudônimos e pessoas.

Analisando-se a Categoria 2 – Gestão Administrativa, que “se situa no contexto de um conjunto interativo de várias outras dimensões da gestão escolar, passando a ser percebida como um substrato sobre o qual se assentam todas as outras, mas também percebida com uma ótica menos funcional e mais dinâmica” (Lück, 2009, p. 106), começando pelo gráfico 4, quando indagados no questionário sobre o conhecimento individual que cada TAE tem sobre os sistemas institucionais, a maior parte respondeu que considera seu conhecimento razoável, representando 54,55%. Conclui-se que há um bom nível de conhecimento individual sobre os sistemas. Porém, isso sugere que muitos ainda não se sintam seguros ou plenamente capacitados e que deveria haver uma rotina de treinamentos para os sistemas institucionais, aproveitando a expertise de alguns TAE nessa capacitação, como afirmado na entrevista pelo TAE Gato e Leopardo:

Eu percebo um tanto deficiente. Pela minha experiência pessoal. Eu fiz o treinamento do SEI no curso do Enap. O Suap eu não tive nada específico. E o Siafi? Bom, como não trabalho diretamente com ele também não obtive treinamento. Então eu acho que essa formação poderia ser aprimorada. Acho que independente do setor e do departamento (TAE Gato, 2025).

Em relação ao treinamento dos servidores nos sistemas, né? SEI, Siafi, Siasg e outros. Eu acho que pode ser melhorado. Deveriam ter uma política de treinamento. E poderia ser até aproveitado dentro do... aproveitar os servidores com mais expertise. E ser esse treinamento disseminado dentro da instituição. Mas eu acho que seria uma política de treinamento pra... de forma geral. Mas, nos sistemas, poderia ser compartilhado esse conhecimento de uma forma melhor (TAE Leopardo, 2025).

30,30% consideram-se muito conhecedores, o que é um indicador bastante positivo e demonstra que existe um grupo confortável e confia em suas habilidades. Um grupo relevante indicado pelo percentual de 9,09%, diz ter conhecimento insuficiente e necessita de treinamento. Apesar de os sistemas possuírem manuais que facilitam as consultas, melhorar o processo de treinamento de forma contínua é uma urgência, como afirmado na fala do TAE Elefante.

Eu acredito que pela existência já de manuais, pela forma que é utilizado em toda a instituição, né? É... eu ainda acredito que seja necessária uma forma de estar trabalhando essa utilização. Uma formação, né? Dentro dos Campus [...] e fazer também treinamentos semestrais, mensais, talvez. A depender da necessidade (TAE Elefante, 2025).

Esse grupo de 9,09% pode estar no enfrentamento de dificuldades e desafios quanto aos sistemas, o que pode impactar na produtividade e eficiência.

O desenvolvimento da competência profissional é de vital importância para todos que atuam em educação, como condição de aprimoramento de sua identidade profissional baseada em promoção de resultados cada vez mais eficazes e capacidade de responder efetivamente aos desafios sempre novos da educação (Lück, 2009, p. 88).

Quando questionados na entrevista sobre o impacto das formações e treinamentos oferecidos pelo IFBA na melhoria do desempenho profissional, os participantes foram enfáticos ao afirmar que as formações contribuem sobremaneira para a atualização técnica e promovem um ambiente organizacional produtivo e motivador.

Os treinamentos são fundamentais para a atualização e aprendizado, e contribui para o aprimoramento das minhas habilidades técnicas e operacionais. Esses treinamentos também aumentam a confiança e motivação, melhorando a qualidade do meu trabalho (TAE Avestruz, 2025).

As respostas também demonstraram que há uma lacuna na oferta de treinamentos. Para os TAE entrevistados, esses treinamentos deveriam ser contínuos, sistematizados e alinhados às demandas institucionais e setoriais.

No IFBA especificamente, os treinamentos, as capacitações oferecidas para mim, todas foram muito boas. Com profissionais, quando externos, bons. Quando servidores do próprio IFBA, também. Mas também, treinamentos que tiveram essa sensibilidade de olhar a realidade do *Campus*. O que serve como crítica é: não tem, não existe uma continuidade. E a forma de que acontece, não é de uma forma tão mais intensa como gostaríamos que fosse (TAE Leão, 2025).

Os respondentes também ressaltaram a falta de estruturação de um calendário e de uma política institucional que possibilite uma programação prévia de cursos sistematizados, permitindo que eles se organizem com antecedência para realizar sua capacitação. Finalmente, foi destacada a relevância das capacitações para que os servidores possam se adaptar às tantas mudanças que ocorrem na administração pública, mantendo o IFBA atualizado no quesito das transformações tecnológicas, como demonstrado na fala do TAE Lobo.

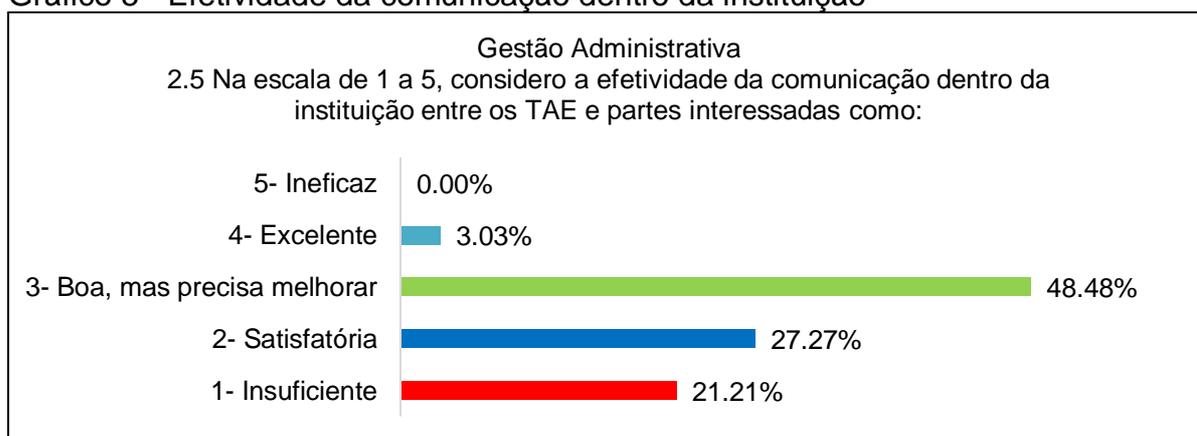
Treinamento é de fundamental importância para qualquer empresa. Principalmente quando é setor público. Porque a diversidade de informações que uma instituição pública tem, principalmente na área de educação, é muito grande. Então, são setores que atuam na área administrativa, na área acadêmica que precisam trabalhar de forma coesa, e treinamento é

importantíssimo para a reciclagem do profissional. As tecnologias mudam muito rápido. A sociedade muda muito rápido e treinar os servidores é manter o IFBA conectado com a sociedade atual, conectado com que os alunos estão pensando, interagindo. Conectados com as novas tecnologias e melhorando sempre o desempenho das suas atividades (TAE Lobo, 2025).

Assim, um ambiente que proporcione a contínua capacitação é totalmente favorável à geração e crescimento do conhecimento que é absorvido pelos sujeitos dentro da instituição. Alguns aspectos são englobados como a cultura organizacional, o comportamento humano no ambiente de trabalho, a criação, compartilhamento e aplicação do conhecimento, além das políticas de informação, a visão organizacional e as políticas relacionadas à seleção, contratação e retenção do capital humano (Stankowitz, 2021).

Entende-se, portanto, que um contexto voltado para facilitar as capacitações dentro da instituição, levando-se em consideração os fatores que importam para o ambiente, apontados acima, são essenciais para a geração e manutenção do conhecimento. Isso implica em valorizar a colaboração e a diferença de ideias, o que gera um ambiente mais suscetível a aprendizagem.

Gráfico 5 - Efetividade da comunicação dentro da instituição



Fonte: Elaborado a partir dos questionários aplicados aos TAE do *Campus Simões Filho*, 2024.2

A comunicação é essencial para o funcionamento da instituição. Ela visa a troca de informações entre todos os níveis de setores, facilitando o alinhamento de objetivos. “[...] Ela representa o intercâmbio de pensamento e de informações para proporcionar compreensão mútua e confiança, além de boas relações humanas” (Chiavenato, 2000, p. 326).

A comunicação interna é primordial para estreitar os canais que possam promover uma relação mais rápida e transparente entre a instituição e seu público interno. Dessa forma, estar ciente dos níveis hierárquicos que existem nos quais a comunicação se dá é um componente preponderante para a eficácia da organização. Todavia, para que esse processo de comunicação seja garantido de forma fluida e mais eficaz, as organizações enfrentam muitos desafios para que consigam alcançar os objetivos propostos. O trabalho em grupo demanda sempre de motivação e essa deve ser baseada em movimentos de empatia e cooperação para que as falhas na comunicação sejam diminuídas. Tanto a falta de diálogo como a inexistência de um posicionamento para receber opiniões, ideias e outras impressões vindas de terceiros cria barreiras à comunicação e compromete o desenvolvimento da organização (Dias, 2014).

O gráfico 5 mostra que, quando perguntados sobre a efetividade da comunicação dentro da instituição, a maioria dos respondentes indicaram que a comunicação é “boa, mas precisa melhorar” (48,48%), o que demonstra que existem áreas dentro do processo que precisam de aperfeiçoamento. Entende-se também que apesar de a comunicação ser funcional, há espaço para melhorias em lacunas que impactam no desempenho e colaboração dos TAE.

Os 27,27% que entendem ser a comunicação satisfatória, pode indicar que há o atendimento de algumas necessidades, mas deixa espaços em branco que poderiam ser mais explorados, como maior clareza na informação e utilização de canais de comunicação práticos e eficazes. Um grupo expressivo 21,21% enfrentam dificuldades no processo de comunicação dentro do IFBA, visto que entendem ser insuficiente o processo comunicativo.

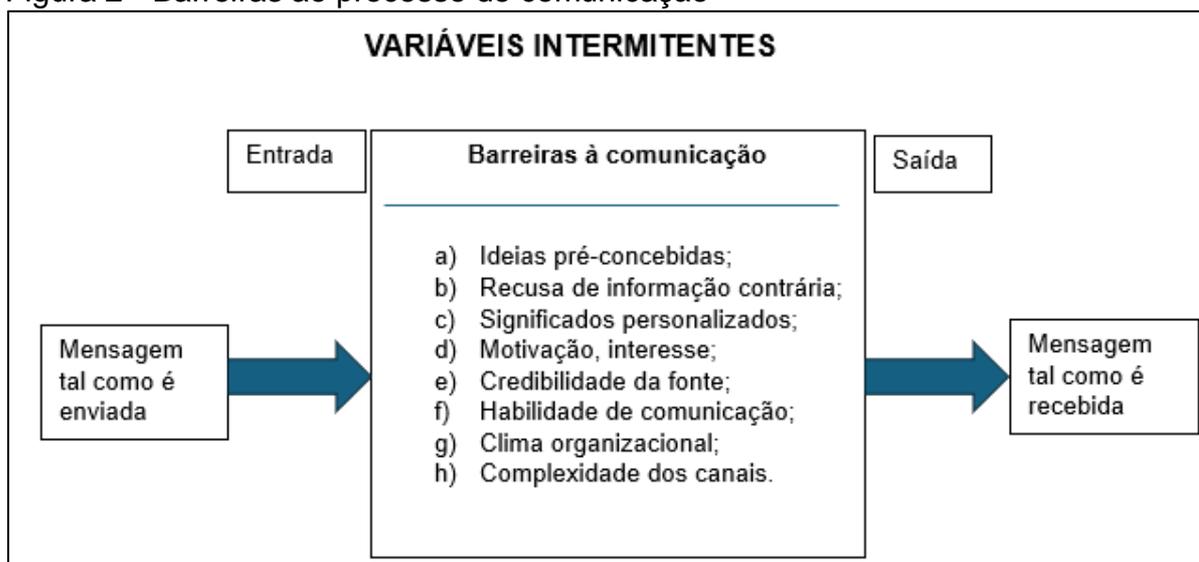
Em complemento, analisando-se a relação da comunicação partindo da administração, Apêndice B, gráfico 17, enquanto 39,39% percebem que a gestão se comunica de forma transparente e clara, a maioria dos TAE (45,45%) entendem que a administração ao passar informações se comunica de forma razoável. Esse percentual somado a 9,09% que afirmam que a comunicação não é clara ou transparente dá um total de 54,54%, apontando uma parcela importante de respondentes que acreditam que a comunicação por parte da administração poderá ser melhorada, podendo revisar estratégias e modos mais claros de tornar o processo comunicativo mais eficaz. Ao exercer essa liderança, a administração, na figura do diretor “leva em consideração, em conjunto, diversos aspectos da gestão de pessoas,

a saber: motivação, formação de equipe e compartilhamento de responsabilidades, capacitação profissional, comunicação, relacionamento interpessoal” (Lück, 2009, p. 84).

Na entrevista, quando questionado aos participantes sobre a importância da comunicação assertiva para o desempenho de suas funções dentro da instituição, houve convergências bastante significativas. De modo geral, houve consenso em afirmar que a clareza e objetividade na troca de informações são fundamentais para o bom desempenho das funções. Muitos participantes afirmaram que uma comunicação eficaz, sem ruídos, evita interpretações equivocadas, contribui para otimização do tempo e permite a realização de atividades de maneira correta. Para eles, o desenvolvimento dessa competência é primordial na melhoria do clima organizacional dentro da instituição.

A comunicação assertiva é primordial, é... principalmente no ambiente de trabalho. Informações claras e precisas, evita interpretações equivocadas e contribui para a correta execução das minhas atividades...e para a resolução de problemas. Isso garante otimização de tempo, ganho de produtividade e de eficiência (TAE Avestruz, 2025).

Figura 2 - Barreiras ao processo de comunicação



Fonte: Dubrin, 1974, p. 281 *apud* Chiavenato, 2000, p. 327.

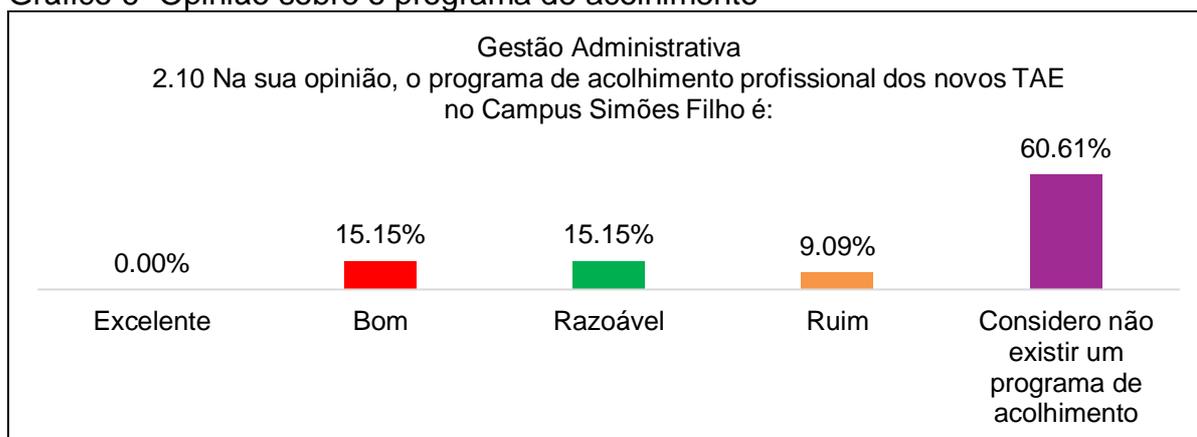
Percebe-se, então, que o processo de comunicação permeia todas as funções dentro da instituição, “mas é particularmente importante na função de direção, pois representa o intercâmbio de pensamento e de informações para proporcionar compreensão mútua e confiança, além de boas relações humanas” (Chiavenato, 2000, p. 324). Desse modo, é de grande importância o esforço para que a

comunicação seja a mais transparente possível, evitando-se os ruídos que impactam na clareza e objetividade da mensagem transmitida. Esse esforço poderá melhorar a interação entre os membros da instituição e poderá ser contemplado com o aumento da motivação e satisfação no trabalho.

A circulação da informação está relacionada com o compartilhamento das ideias, informações, de como tornar a escola mais eficaz, dessa forma os gestores poderão estimular essa ação por meio de dinâmica entre os servidores, busca de benchmarking para que as informações se transformem em conhecimento. Por meio da comunicação motiva-se a interação entre os membros da organização, criando-se “sintonia” entre os indivíduos resultando na satisfação e motivação com o trabalho. (Bowen *et al apud* Figueiredo, 2020, p.79).

Apesar de haver canais funcionais na comunicação, há lacunas que podem ser exploradas, principalmente quanto à clareza e eficácia dos canais de comunicação. O fortalecimento desse tópico dentro da instituição poderá promover um nível maior de satisfação e motivação entre os servidores, o que reforça a importância do processo comunicativo e de relações humanas dentro do *Campus*.

Gráfico 6 -Opinião sobre o programa de acolhimento



Fonte: Elaborado a partir dos questionários aplicados aos TAE do *Campus* Simões Filho, 2024.2

Um programa de acolhimento aos novos servidores é uma iniciativa que visa garantir uma integração eficaz, desde o conhecimento da instituição e de suas políticas públicas, até os sistemas que serão utilizados para o desempenho das atividades e, sobretudo, o conhecimento sobre a EPT, o que constitui o centro das atividades do Instituto Federal.

Nas respostas ao questionário sobre o programa de acolhimento no *Campus* Simões Filho, a maioria dos TAE (60,61%), mostrados no Gráfico 6, consideram não existir um programa de acolhimento no *Campus*. 15,15% acham o programa razoável e o mesmo percentual afirma ser bom, enquanto para 9,09% o programa é ruim. Portanto, há uma avaliação bastante negativa entre os participantes. Esse apontamento de que não há um programa estruturado pode reverberar nas iniciativas de integração dos novos servidores, impactando tanto nessa integração quanto no desenvolvimento desses TAE e assim comprometendo a missão e os objetivos da organização.

Até o desenvolvimento da presente dissertação, o *Campus* em análise não apresentava na sua página ao menos um guia para orientação dos novos servidores. Todavia, na página<sup>11</sup> da Reitoria há um guia onde um vídeo da Magnífica Reitora dá as boas-vindas aos novatos, apresenta a missão institucional, mostra um pouco da história, documentos importantes e um manual de deveres e proibições. Não é um programa institucionalizado, mas uma trilha para os TAE que estão chegando na instituição. Um programa sistematizado, com um encontro mais longo, seria o necessário para abordar todos os temas propostos, inclusive sobre a EPT que é a especialidade da instituição. “Esta fase abrange, no entanto, mais do que um dia de trabalho e caracteriza-se pela fase inicial correspondente ao período de integração” (Dias, 2014, p.79).

Em síntese, as respostas dos participantes da pesquisa sobre a categoria 2 – Gestão Administrativa, leva às seguintes conclusões:

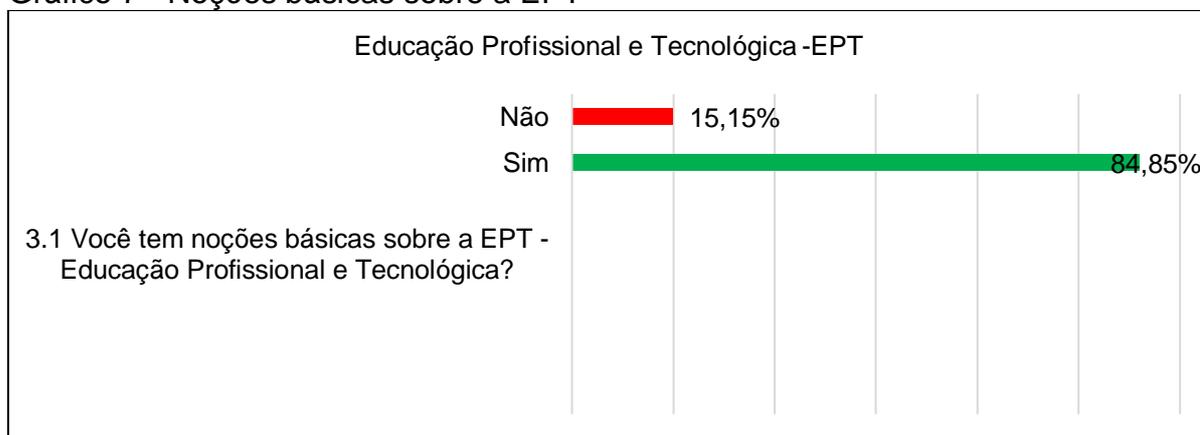
- Gráfico 4: 54,55% dos TAE consideram razoável o conhecimento sobre os sistemas institucionais que utilizam;
- Gráfico 5 - 48,48% afirmam que a efetividade da comunicação é boa, mas precisa melhorar, enquanto 21,21% dizem que é insuficiente;
- Gráfico 6 – 60,61% consideram não existir um programa de acolhimento no *Campus* Simões Filho;
- Gráfico 14 – apêndice B – 45,45% têm muita compreensão sobre as próprias funções e atribuições dentro da instituição;

---

<sup>11</sup> <https://portal.ifba.edu.br/dgp/guia-de-acolhimento-ao-novo-servidor>

- Gráfico 15 – apêndice B – 48,48% classificam como bom seu nível de conhecimento sobre as diretrizes e normas estabelecidas no regimento/regulamento institucional;
- Gráfico 16 – apêndice B – 57,58% acham que as ações dos TAE estão em grau de conformidade médio quanto às políticas estabelecidas no regimento/regulamento institucional;
- Gráfico 17 - apêndice B – 45,45% entendem que a administração ao passar informações se comunica de forma razoavelmente transparente e clara, enquanto 39,39% acham que a comunicação partindo da administração é sim transparente e clara;
- Gráfico 18 - apêndice B – 39,39 % dos participantes acham que a instituição oferece oportunidades suficientes para o desenvolvimento profissional, mas precisa melhorar, enquanto o mesmo percentual não acha que a instituição oferece oportunidades suficientes para o desenvolvimento profissional;
- Gráfico 19 - apêndice B – 42,42% sentem-se pouco incentivados pela chefia imediata ou direção geral em buscar desenvolvimento profissional no IFBA;
- Gráfico 20 - apêndice B – 51,52% sentem-se razoavelmente satisfeitos com a carreira de TAE;
- Gráfico 21 - apêndice B - 45,45% raramente participam de programas de capacitação e treinamento.

Gráfico 7 - Noções básicas sobre a EPT



Fonte: Elaborado a partir dos questionários aplicados aos TAE do *Campus Simões Filho*, 2024.2

A Lei nº 11.892/2008 que criou a Rede Federal de Educação Profissional, em seu artigo segundo afirma que

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (Brasil, 2008).

Portanto, a oferta da EPT nas diferentes modalidades de ensino é a especialidade do IFBA, o que aponta para a importância de os TAE conhecerem a principal atividade da instituição, a fim de terem propriedade e autonomia para a melhoria das experiências profissionais junto à comunidade interna e externa. Sobretudo, estar cientes da atividade principal da instituição permitirá que os servidores identifiquem tanto oportunidades de melhoria na prestação dos serviços acadêmicos e administrativos quanto possibilidades de promover iniciativas que se conectem com a missão e a identidade institucional. Conforme a Resolução nº 01 CNE/CP/2021, em seu artigo 2º, a EPT é definida como:

A modalidade educacional que perpassa todos os níveis da educação nacional, integrada às demais modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, organizada por eixos tecnológicos, em consonância com a estrutura sócio-ocupacional do trabalho e as exigências da formação profissional nos diferentes níveis de desenvolvimento, observadas as leis e normas vigentes (Brasil, 2021).

Segundo o Observatório da EPT,<sup>12</sup> a Educação Profissional e Tecnológica é uma modalidade educacional que visa a formação integral do aluno e tem como foco principal preparar o estudante para o mundo do trabalho e para a vida em sociedade. A EPT é norteada por princípios definidos no Capítulo 2, artigo 3º, da Resolução 1/2021 do CNE/CP. “São eles que guiam a implementação de políticas públicas que têm o trabalho como princípio educativo e base da articulação curricular e que articulam educação, prática social e setores produtivos do país”. A EPT é ofertada tanto no ensino médio como também no superior constituindo um itinerário de formação contínua de aprendizagem ao longo da vida. Deve ser planejada e desenvolvida a partir das diretrizes nacionais da EPT, conforme a Resolução 1/2021 do CNE/CP.

Conforme mostra o portal do MEC,<sup>13</sup> a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é uma modalidade educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da

---

<sup>12</sup> <https://observatorioept.org.br/sobre-ept>

<sup>13</sup> <http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept>

Educação Nacional (LDB) com a finalidade precípua de preparar “para o exercício de profissões”, contribuindo para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade. Dessa forma, a EPT está colocada na linha dos direitos fundamentais do cidadão, que são o direito à educação e o direito ao trabalho. Por conseguinte, isso a posiciona em situação privilegiada, conforme está expresso no Art. 227 da CF quando inclui o direito à “educação” e a “profissionalização” como direitos que devem ser garantidos “com absoluta propriedade”.

A fim de compreender qual o nível de conhecimento dos TAE do *Campus Simões Filho* sobre a especialidade da instituição, que é a EPT, quando questionados sobre terem noções básicas relativo a EPT - Gráfico 7 - 84,85% responderam que sim, enquanto 15,15% responderam que não tem noções básica sobre a EPT. Contudo, apesar do alto índice que responderam ter noções básicas, há um contraste com o gráfico 23 – Apêndice B – quando perguntados se eles buscam conhecimentos sobre a EPT em diversos meios de comunicação, 18 (dezoito) participantes – 54,55% - responderam que raramente buscam conhecimentos em relação ao tema. Enquanto 11 (onze) – 33,33% - dizem que frequentemente se atualizam e 3 (três) – 9,09% - nunca buscam conhecimentos sobre o tema, enquanto (01) um/uma participante não quis responder à questão.

Aprofundando-se a análise, nota-se que há alguns pontos a serem considerados quando se confronta a percepção sobre a noção básica e a busca ativa por informações sobre o tema em questão. Levando-se em consideração que 84,85% dos servidores participantes afirmaram que têm noções básicas sobre a EPT, constata-se que há uma conscientização ampla sobre a especialidade do IFBA, o que é um fator positivo, uma vez que evidencia entendimento e conexão, podendo influenciar sobremaneira as práticas tanto administrativas quanto pedagógicas.

Quando confrontados os dados do Gráfico 7 com os dados do gráfico 23 do Apêndice B, os resultados ficam mais sensíveis. Apesar de 84,85% - Gráfico 7 - afirmarem que têm noção sobre a EPT, mais da metade - 54,55% - Gráfico 23- raramente fazem busca para atualização sobre o tema proposto. Há, portanto, uma disparidade que aponta que o conhecimento adquirido pode ser superficial, não estando atualizado ou aprofundado como deveria. Essa lacuna na falta de busca por informações pode acabar em desencontro entre o conhecimento teórico e a práxis cotidiana dos servidores, o que pode impactar na qualidade dos serviços prestados.

Essa baixa frequência por atualização pode inferir que há uma cultura organizacional que não compartilha com o aprendizado contínuo. Para Senge (2018) as organizações que perpetuam a aprendizagem contínua estão propícias a valorizar seu capital intelectual e cultivar hábitos de aprendizagem. Essas características são, portanto, de organizações aprendentes. Para Lück (2009) o processo socioeducacional é primordial para o contexto de aprendizagem e formação das pessoas envolvidas. Essa aprendizagem não se dá naturalmente, ela deve ser direcionada baseando-se nos objetivos da escola. Assim, esse direcionamento acontece através de um processo de capacitação continuada e em serviço.

A falta de conhecimento da especialização da instituição implica sobremaneira no conhecimento organizacional dos servidores e impacta na disseminação do conhecimento dentro da instituição. Pois,

O conhecimento organizacional, originado nos colaboradores, tem por objetivo promover a aquisição, a criação, a codificação e a transferência de conhecimentos tácitos e explícitos, visando estimular e proporcionar criatividade, inovação, aprendizagem e educação continuada, além de propiciar um contexto organizacional adequado para que isso aconteça (Stankowitz, 2021, p. 32)

Perante esse cenário, é importante que se desenvolvam estratégias para incentivar a busca por conhecimento, bem como implementar o programa de gestão de formação de TAE em EPT, para que, paulatinamente, seja preenchido esse espaço apontado pela pesquisa. Além disso, no Gráfico 22 – Apêndice B – 96,97% dos participantes concordam que os conhecimentos sobre a instituição e a formação em EPT podem ajudar a compreender os objetivos e valores da instituição, alinhados às ações. Corroborando, o Gráfico 27 – Apêndice B – mostra que 100% dos entrevistados se dispuseram a conhecer melhor as bases conceituais da EPT. Isso aponta para a total disponibilidade dos participantes em adquirir esses conhecimentos.

Seguindo a análise, quando entrevistados sobre a importância dos conhecimentos teóricos da EPT para a função que exercem, a maioria dos TAE concorda que se trata de um tópico essencial para a realização das suas funções, uma vez que isso proporciona um melhor entendimento do contexto institucional e por conseguinte, contribui para alinhar atividades administrativas aos objetivos do IFBA, gerando uma percepção global do que se propõe a instituição: ofertar uma educação socialmente referenciada. Isso implica a compreensão do impacto das ações

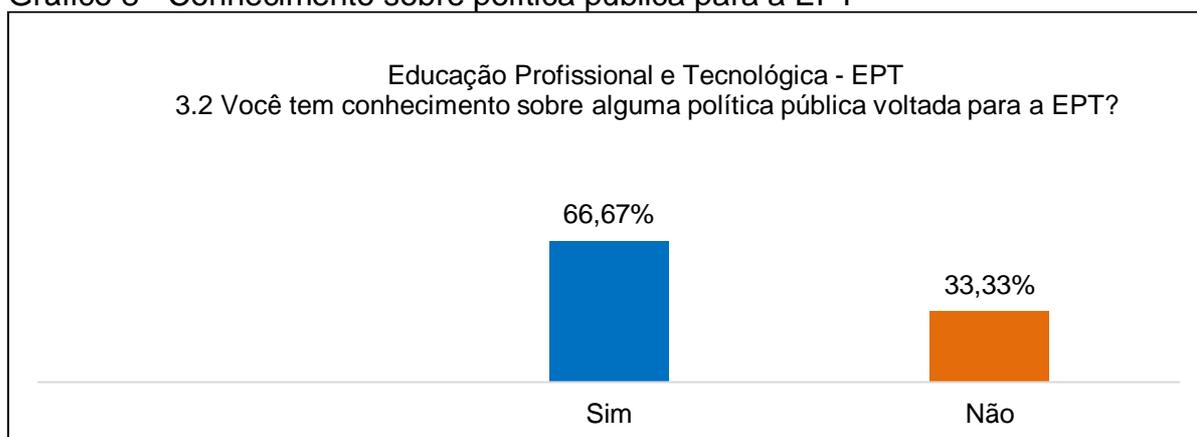
individualizadas em toda a entidade, as quais não são conteúdos facilmente acessíveis, como afirmam os servidores a seguir:

Eu creio que os conhecimentos teóricos da EPT para minha função são muito importantes para dimensionar e contextualizar o meu espaço de ação. Para aplicar meu conhecimento e realizar minhas atribuições com a noção dos impactos de minhas atividades, não apenas nos limites de uma ação isolada, mas entendendo a abrangência dessas atividades no âmbito de toda a entidade. E a relação entre minhas ações, como uma engrenagem, e o funcionamento do IFBA, como um sistema completo, que precisa harmonizar todas essas diversas funções e atividades realizadas, por diversos setores diferentes, para atingir seu objetivo final que é prestar serviço público de qualidade (TAE Urso, 2025).

[...] Então, acho isso importante. Ter esse conhecimento, ter esse conceito que muitas vezes não é nem passado. Pelo distanciamento institucional junto com os técnicos, principalmente os técnicos, é... de cargos que eu diria assim: mais específicos. Os técnicos é..., em educação, os técnicos em pedagogia que são mais ligados diretamente, eles já têm esse contato. Mas contadores, administradores, assistentes administrativos e demais cargos às vezes eles são deixados de lado. Não são nem considerados parte (TAE Leão, 2025).

Essa percepção vem a corroborar com o resultado do Gráfico 26 – Apêndice B, em resposta ao questionário sobre a importância das bases conceituais na atuação profissional dos TAE, quando 87,88% responderam ser muito importante esse conhecimento.

Gráfico 8 - Conhecimento sobre política pública para a EPT



Fonte: Elaborado a partir dos questionários aplicados aos TAE do *Campus Simões Filho*, 2024.2

No percurso histórico da educação no Brasil, as políticas públicas que priorizaram a EPT passaram por muitos momentos que refletiram transformações tanto no campo político, quanto econômico e social do país. Desde quando foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices em 1909 até os tempos atuais, cada iniciativa advinda dessas políticas contribuiu para o percurso educacional. Dessa

forma, fazer um estudo crítico do entendimento dessas políticas é importante para que os TAE compreendam como a EPT se estruturou e quais os desafios e avanços ela enfrentou nessa caminhada, além de apontar direções futuras na educação do país. Assim, o entendimento do que é a política pública é primordial para essa maior compreensão.

Política Pública porque envolve uma dimensão de “bem comum” – de comunidades -, com dimensão social expressiva e voltada para esta perspectiva, ou seja, uma intervenção dirigente e coordenadora de iniciativas e ações voltadas para o atendimento de necessidades coletivas em detrimento de interesses particulares e/ou meramente privados e mercadológicos (Grabowski, 2014, p. 12).

A criação das políticas sempre partirá do entendimento que cada governo possui do que seja o papel do Estado na sociedade. A partir dessa visão é que será determinado se as políticas serão de promoção do bem-estar social, a fim de manutenção da sociedade ou para favorecer a lógica do mercado. Portanto, a sociedade manifesta o que tem de necessidade, contudo são dos governos a fundamentação ideológica que faz a interpretação para criar planos, programas e ações (Oliveira; Lima, 2022).

Analisando-se o Gráfico 8, para uma maior compreensão da categoria sobre políticas públicas, 66,67% responderam que têm conhecimento sobre as políticas públicas voltadas para a EPT, enquanto 33,33% não se informaram sobre o tema. Esse índice pode apontar para uma conscientização dos TAE sobre a importância desse tema para a instituição. Essa consciência, está possivelmente naqueles setores que estão mais próximos do contexto da educação ou onde as políticas são mais visíveis. Contudo o fato de um terço da categoria não conhecer alguma política pública, demonstra que a comunicação não está sendo efetiva ou não houve disseminação sobre o tema dentro da instituição.

Ainda assim, esse alto percentual dos que responderam ter conhecimento sobre políticas públicas voltadas para a EPT pode não ser um conhecimento profundo e que demonstre totalmente implicações que afetam a instituição, tanto academicamente quanto em sua gestão. Isso implica em promover uma educação interna que seja mais abrangente e crítica sobre o tema, conscientizando os servidores de que as políticas não apenas existem, mas possuem um impacto profundo na instituição e tem um potencial transformador na sociedade. “Além disso, as políticas públicas são destinadas aos cidadãos e cidadãs brasileiros (a)s, que

devem, portanto, conhecer e poder interferir inclusive na sua formulação” (Henrique; Ferreira, 2022, p. 12.).

Gráfico 9 - Conhecimento sobre o surgimento da EPT no Brasil



Fonte: Elaborado a partir dos questionários aplicados aos TAE do *Campus Simões Filho*, 2024.2

Ramos (2014), afirma haver indicativos de que o início da EPT no Brasil deu-se com a criação do Colégio das Fábricas em 1809 pelo príncipe Regente, futuro D. João VI. Desse momento em diante, foram criadas outras instituições, a fim de atender crianças pobres e abandonadas. A exemplo dos Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos.

O propósito de oferecer ao povo, que se aglutinava nas cidades, uma profissão, uma ocupação ou um ofício por meio do ensino profissional significava, especificamente, a geração de maiores incentivos ao trabalho e mão-de-obra às indústrias que começavam a surgir no país, devido às mudanças que vinham ocorrendo na sua economia agrário-exportadora (Kunze, 2015, p. 11).

O Estado brasileiro, em 1909, em justificativa para criar as Escolas de Aprendizes Artífices, utilizou o argumento de que era necessário prover a classe proletária de meios que pudessem garantir sua subsistência, ou garantir o sustento dos “desfavorecidos da fortuna”, uma expressão contida no Decreto 7.566/1909, editado pelo então Presidente Nilo Peçanha quando criou as escolas e as distribuiu entre as capitais federativas, com apenas duas exceções. Objetivamente a criação dessas escolas estava ligada à qualificação da mão de obra e o controle social dos filhos das classes pobres, que eram jovens em situação de risco social, pessoas em situação de vulnerabilidade e suscetível a envolverem-se com vícios e outros hábitos. Claramente percebe-se que foi uma política de caráter moral e assistencialistas (Brasil, 2010).

Para a pesquisadora Manfredi (2016) os dirigentes viam no ensino profissional uma forma de combater ideias de grupos grevistas, em sua maioria imigrantes estrangeiros, que disseminavam conceitos “narcossindicalistas”. Assim, o surgimento das escolas de Aprendizes se dá como forma de acalmar os ânimos sociais de populares naquele momento histórico. Dessa forma surge o ensino profissional público, em modelo assistencialista e moralista, como forma de combater o crescimento da massa de desafortunados que suscitava o medo nos governantes e nas elites emergentes.

Havia, então, a preocupação com os desfavorecidos e desvalidos que engrossavam o tecido social e geravam tensões ao governo que temia por revoltas sociais e revoluções. Era preciso garantir que o crescimento do país não fosse comprometido por aquela população excluída.

Logo, aos olhos do dirigente do país, os ex-escravos, mendigos, negros, loucos, prostitutas, rebeldes, desempregados, órfãos e viciados, que se avolumavam com o crescimento das cidades, precisavam ser atendidos, educados e profissionalizados para se transformarem em obreiros, em operariado útil incapaz de se rebelar contra a Pátria. (Kunze, 2015, p.15).

Assim, de acordo com o Ministério da Educação (MEC), através do Decreto Nº 7. 566 de 23 de setembro foram instituídas as escolas de Aprendizes Artífices, amparado no seu artigo primeiro: “em cada uma das capitais dos Estados da República o Governo Federal manterá, por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, uma Escola de Aprendizes Artífices, destinada ao ensino profissional primário gratuito” (Brasil, 1909).

Esse conhecimento da origem histórica da EPT pode permitir aos TAE compreender, de forma contextualizada, o ambiente em que atuam como profissionais, além de possibilitar que compreendam as finalidades e a relevância de determinadas ações desenvolvidas dentro da instituição. Esse entendimento mais profundo, tanto das políticas quanto das estruturas que são o alicerce da EPT, podem ajudá-los a identificar lacunas e oportunidades tanto de melhorar a gestão, quanto a eficiência das entregas de serviços oferecidos para a comunidade interna e externa ao IFBA.

Isto posto, a fim de avaliar o conhecimento desse movimento histórico da EPT, ao questionar-se aos TAE sobre o histórico de como surgiu a EPT no Brasil – Gráfico 9 - 69,7% dos participantes responderam que conhecem esse histórico, enquanto

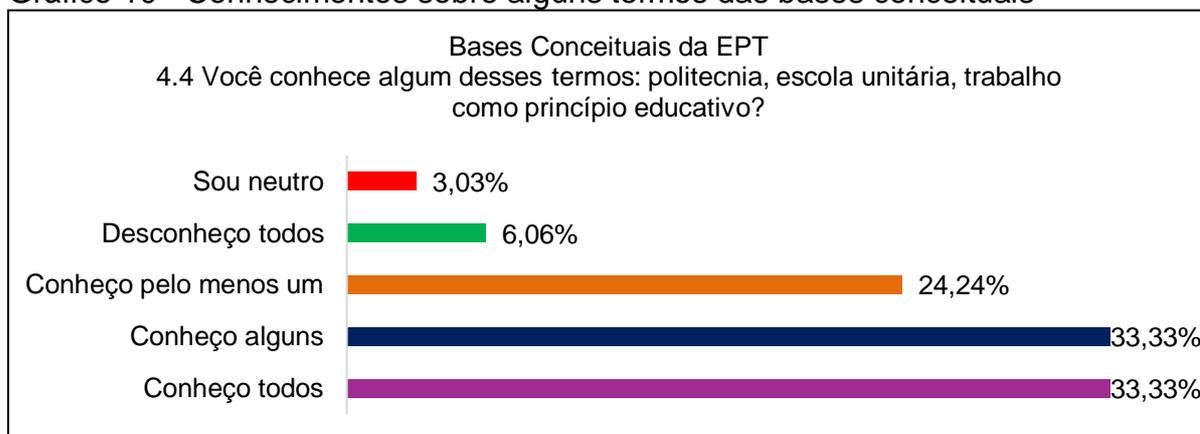
30,3% dizem desconhecer sobre o assunto. Apesar da pesquisa mostrar um índice bastante significativo de servidores informados o fato de 30,3% dos participantes estarem alheios à história da EPT aponta discrepância que precisa ser sanada.

Conhecer o histórico da principal especialidade da instituição, que é a EPT, traz impacto direto à prática profissional dos servidores, visto que para os que têm essa compreensão tomam decisões mais embasadas e acabam por contribuir para um ambiente mais eficaz. Ainda fortalece a identidade institucional, o que possibilita no entendimento de que esses servidores fazem parte de uma missão mais ampla e que contribuem para um objetivo comum.

Sintetizando as respostas dos participantes da pesquisa sobre a categoria 3 – Educação Profissional e Tecnológica – EPT, chega-se às seguintes conclusões:

- Gráfico 7 - 84,85% dos participantes da pesquisa têm noções básicas sobre a EPT;
- Gráfico 8 – 66,67% afirmam ter conhecimentos sobre as políticas públicas voltadas para a EPT, enquanto 1/3 (um terço) dos respondentes desconhecem o assunto;
- Gráfico 9 – 69,7% conhecem o histórico de como surgiu a EPT no Brasil;
- Gráfico 22 – Apêndice B - 96,97% concordam que conhecimentos sobre a instituição e a formação em EPT podem ajudar a compreender os objetivos e valores da instituição, alinhando as ações, enquanto 3,03% não conhecem o assunto ou não souberam opinar;
- Gráfico 23 – Apêndice B - 18 (dezoito) respondentes raramente buscam conhecimentos relacionados a conteúdos voltados para a EPT, 3 (três) servidores nunca o fazem, enquanto 11 (onze) buscam por conhecimentos frequentemente. Em percentuais são 54,55%, 9,09% e 33,33% respectivamente;
- Gráfico 24 – Apêndice B - 75,76% responderam que sabem o que é uma educação emancipatória, 12,12% não sabem, 9,09% desconhecem o termo e 3,03% são neutros.

Gráfico 10 - Conhecimentos sobre alguns termos das bases conceituais



Fonte: Elaborado a partir dos questionários aplicados aos TAE do *Campus Simões Filho*, 2024.2

Levando-se em conta que o problema de pesquisa da presente dissertação é compreender como uma formação em Educação Profissional e Tecnológica para os Técnicos Administrativos em Educação, baseada nas bases conceituais, pode proporcionar uma visão sistêmica da instituição de modo a melhorar a qualificação do trabalho dos TAE, faz dessa análise específica um ponto relevante dentro deste relatório. Isso porque acredita-se que uma formação em EPT, desenvolvida de maneira eficaz, pode gerar um ambiente de trabalho mais favorável aos servidores envolvidos, aumentar a motivação, promover a satisfação profissional e, sobretudo, fortalecer o senso de pertencimento, consolidando a identidade com a instituição e a conexão com a missão e os valores institucionais. Portanto, no entendimento das bases conceituais reside o desenvolvimento profissional, que se dará por meio do acesso ao conhecimento dessas bases formativas, incorporadas dentro de um programa de formação em EPT.

Tema mais aprofundado anteriormente nessa dissertação, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) traz algumas bases e conceitos que são políticas, históricas e teóricas e que fundamentam o seu surgimento. A EPT tem gerado muitas pesquisas e estudos em todos os níveis que demonstram que esse se apresenta como o melhor caminho para que a educação contribua para uma formação integral do ser humano. Contudo, as políticas que fomentam as diretrizes educacionais não colaboram sobremaneira para que esse modelo de educação seja implementado na sua forma cristalina. Isso devido aos interesses políticos dos grupos hegemônicos que se revezam no comando do país, dentre outros entraves.

Tratando sobre politecnicidade, na visão do pesquisador Saviani (2003) é a união entre trabalho intelectual e manual, portanto uma educação socialista que busca a superação da divisão entre essas duas categorias. Essa divisão é uma das características de uma sociedade capitalista. Portanto, a politecnicidade seria um modo de preparação dos estudantes para o enfrentamento de uma sociedade em que o trabalho intelectual tende a desaparecer em função da automação, o que exigirá uma educação omnilateral que venha a desenvolver o potencial existente em cada indivíduo.

Para Moura, Lima Filho e Silva (2015) mesmo com as dificuldades demonstradas pelo modo de produção capitalista a politecnicidade que compreende trabalho, ciência e cultura, faz-se preponderante à emancipação dos sujeitos. Os autores (as) apontam o ensino médio integrado como uma via para a politecnicidade, mesmo com os problemas que apresentam a profissionalização intempestiva e as políticas educacionais contraditórias.

A politecnicidade, em certa medida, é um tipo de formação da força de trabalho posta pelas demandas do próprio desenvolvimento da produção capitalista que, a partir do estágio atingido pela grande indústria, principalmente, passa a demandar um tipo de trabalhador dotado do mínimo de versatilidade capaz de possibilitar sua atuação nos diferentes ramos de produção, contemplando assim as exigências do movimento de valorização do capital, cuja expansão depende da existência de força de trabalho minimamente qualificada e disponível (Sousa Junior, 2010, p. 77).

Sintetizando, Saviani (2003) afirma que a politecnicidade aponta para um enfoque na formação integral, permitindo ao indivíduo compreender a historicidade através da teoria e prática, de forma que escola e trabalho estejam unidos. O entendimento dos conceitos científicos que são passados no ensino fundamental não é suficiente, faz-se necessário a aplicabilidade. Dessa maneira, a politecnicidade flui em virtude do desenvolvimento do ser humano nas suas diversas dimensões, não apenas nas habilidades manuais, mas também desenvolvendo a compreensão sobre o processo histórico e assim avançando no olhar sobre a realidade.

Conclui-se, portanto, que o entendimento da politecnicidade, que é um termo derivado do pensamento de Marx, é importante para a formação humana a fim do enfrentamento de uma sociedade capitalista onde o trabalho manual e intelectual está dividido. A politecnicidade compreendendo trabalho, ciência e cultura é indispensável para que os sujeitos se formem de maneira integral e tornem-se emancipados.

O entendimento de escola unitária foi dado por Antônio Gramsci quando apontou para uma cultura organizada, que esboçasse uma escola unitária, pensando em preparar os grupos minoritários ao proporcionar uma reforma moral e intelectual. Assim, elevando-os a um grau maior de conhecimento, superando a dualidade entre os que governam e os que são governados, e, portanto, conquistando a hegemonia (Dore, 2014). Dessa forma, Gramsci (1982) demonstra que se precisa superar a dualidade que corrompe a educação, em virtude de a escola profissional<sup>14</sup> ser separada para as classes menos favorecidas, enquanto a clássica era frequentada pelos intelectuais e a classe dominante.

A proposta da escola unitária elaborada por Antônio Gramsci na Itália dos anos de 1930, ao se opor à reforma da educação realizada por Gentile, tem como fundamento a superação da divisão entre trabalho manual e intelectual estabelecida pela divisão da sociedade em classes. A separação entre conhecimentos de cultura geral e de cultura técnica também seria eliminada na escola unitária (Ramos, 2012, p. 343).

Para Moura, Lima Filho e Silva (2015) a escola unitária tem conceitos que são bastante próximos da onilateralidade e a politecnia que são advindas da corrente de pensamentos de Marx e Engels, também porque a concepção dessa forma de educação para Gramsci seria para um tempo futuro, bem como pensavam Marx e Engels sobre a educação no seu tempo. Para esses autores a discussão sobre politecnia e escola unitária, levando em conta seu sentido pleno e para todos, tem de fato uma perspectiva futura e apontam o ensino médio integrado como a gênese desse tipo de formação.

Percebe-se, assim, que Gramsci defendia a escola que viesse a se responsabilizar por ultrapassar a dualidade entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Para ele, uma escola desinteressada, humanista, que priorizasse a cultura geral para que seus participantes pudessem desenvolver-se tanto na meio prático quanto intelectual. A formação do dirigente seria o maior objetivo da escola unitária de cultura geral. Formadora de sujeitos capazes de pensar e tomar decisões por si próprios.

Em se tratando do trabalho como princípio educativo, têm-se que o trabalho é ontológico e por isso nos dá a possibilidade da compreensão do que se produz tanto

---

<sup>14</sup> A escola unitária em Gramsci, portanto, não é profissionalizante. Esta finalidade é conferida à educação básica na educação brasileira, especialmente ao ensino médio, tem razões sócio-históricas específicas que precisam ser compreendidas (Ramos, 2012, p. 347).

materialmente, quanto culturalmente para atender às necessidades humanas e dentro de um contexto histórico que é bastante contraditório.

O trabalho é representado pela interação entre o homem e a natureza. Processo pelo qual, nessa relação de mediação há uma regulação e controle do ser humano em intercâmbio com ela, a natureza, por meio da sua própria ação. Nesse processo de agir sobre a natureza e transformá-la, com sua capacidade mental e utilizando seu corpo, o homem também se transforma e desenvolve suas habilidades em um processo contínuo e autotransformação (Marx, 2013).

Em face da relação entre o ser humano e a natureza, também da interação com outros seres humanos, o homem está aprendendo ao fazer e exercendo sua capacidade de trabalho original. Dessa forma está educando-se e educando outros homens, ao passo que transforma o espaço natural e transforma-se. Ensina e aprende através da ação do trabalho.

O trabalho é parte fundamental da ontologia do ser social. A aquisição da consciência se dá pelo trabalho, pela ação sobre a natureza. O trabalho, neste sentido, não é emprego, não é apenas uma forma histórica do trabalho em sociedade, ele é a atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza, se cria, se expande em conhecimento, se aperfeiçoa. O trabalho é a base estruturante de um novo tipo de ser, de uma nova concepção de história (Frigotto, Ciavatta; Ramos, 2005, s.p).

O estudo das bases conceituais tem o poder de ampliar o campo de visão dos TAE em relação à especialidade da instituição, que é a EPT, e tem importante papel na construção da identidade do Instituto Federal. Esse estudo resgata o histórico do IFBA e a sua evolução com o passar do tempo, também contribui com o desenvolvimento profissional de sujeitos que são partícipes da classe trabalhadora e, portanto, precisam compreender sobre o trabalho na sua forma ontológica.

A respeito de conhecimentos das bases conceituais da EPT foi questionado aos participantes da pesquisa se conheciam algum dos termos: politecnia, escola unitária e trabalho como princípio educativo apresentado no Gráfico 10. 33,33% responderam que conhecem todos; 33,33% responderam que conhecem alguns; 24,24% conhecem pelo menos um; 6,06% desconhecem todos os termos e 3,03% são neutros.

Estendendo-se a análise, e comparando os dados do Gráfico 10 com os resultados da categoria 4 - Bases conceituais da EPT, deixa bastante evidente percepções e conhecimentos sobre os conceitos fundamentais em questão. Mesmo

que o Gráfico 10 demonstre um interesse do público participante pela compreensão dos termos apresentados, as respostas mostram algumas lacunas e deliberam oportunidades a fim de solidificar a formação e o engajamento dos servidores TAE com os objetivos do IFBA. Inicialmente nota-se que o conhecimento dos termos apresentados é limitado, visto que apenas 1/3 dos respondentes dizem conhecer todos, enquanto o mesmo equivalente tem conhecimento parcial e uma pequena parcela não conhece absolutamente algum.

Esses dados são bastante relevantes, uma vez que tais conceitos são fundamentais para a compreensão do papel da EPT, que é a especialidade do IFBA, e para demonstrar o objetivo maior, que é o panorama do entendimento das bases conceituais pelos integrantes da instituição. A falta de intimidade com essas bases conceituais, apontam para uma desconexão que refletem nas práticas diárias dos TAE e na compreensão dos objetivos institucionais do IFBA. Isso limita o potencial de um desenvolvimento profissional e de uma atuação mais eficaz.

Percebe-se que, ainda com as limitações de conhecimentos mais específicos, há uma percepção absoluta (87,88%) que consideram o conhecimento sobre as bases conceituais da EPT sendo muito importante para uma atuação mais efetiva e articulada dos TAE com os objetivos e finalidades do IFBA - Gráfico 26 - Apêndice B. Há aqui um demonstrativo de que os TAE estão abertos a aprimorar sua formação e se integrar de forma mais profunda à filosofia da instituição. Reforçando ainda mais esse dado no Gráfico 27 – Apêndice B – 100% dos pesquisados estão dispostos a conhecer melhor sobre as bases conceituais através de uma forma de aprendizado mais descontraída e dinâmica na transmissão do conteúdo. Conclui-se, portanto, que estratégias pedagógicas inovadoras, como a história em quadrinhos, podem cumprir essa demanda e conseguir ampliar o entendimento e o engajamento dos TAE.

Finalmente, a pesquisa na categoria 4 - Bases conceituais da EPT, no Gráfico 28 - Apêndice B - demonstra que uma expressiva maioria dos participantes (63,64%) acreditam de forma relativa que a reflexão sobre as bases conceituais da EPT pode contribuir na formação de uma nova identidade institucional do IFBA. Essa observação é importante, tendo em vista que reflete uma disposição no sentido de mudança. Essa união entre compreensão da teoria e a prática da instituição é primordial para que o IFBA cumpra sua missão na plenitude.

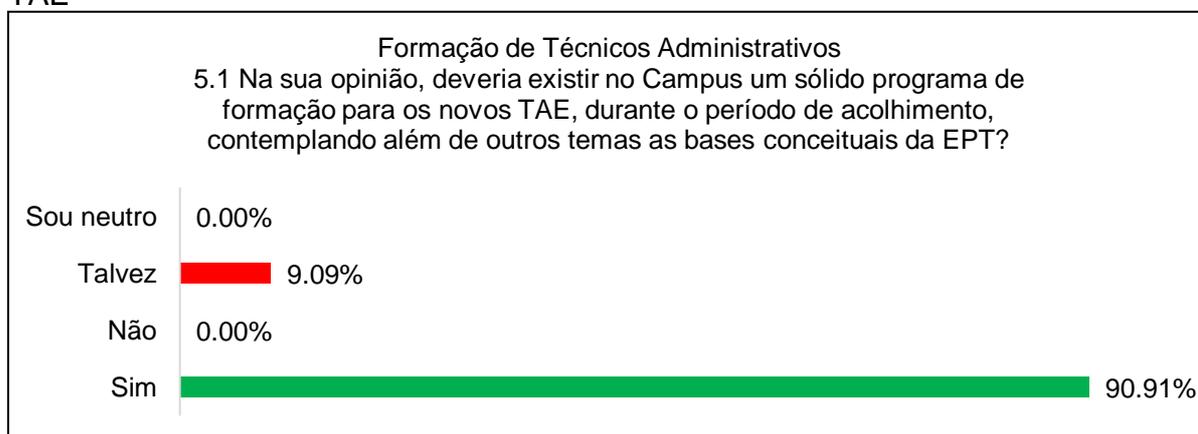
Assim, esse levantamento revela a necessidade de um aprofundamento na compreensão da EPT e demonstra que promover formação continuada desse

conteúdo através de práticas pedagógicas inovadoras que facilitem o acesso e o entendimento dos conceitos, por meio de uma gestão de formação de técnicos administrativos em EPT, reforça a identidade institucional e a atuação dos TAE alinhadas com a missão do IFBA.

Em síntese, sobre as respostas dos participantes da pesquisa relativo à categoria 4 – Bases Conceituais da EPT - chega-se às seguintes conclusões:

- Gráfico 10 – 33,33% dos participantes conhecem os termos politecnia, escola unitária e trabalho como princípio educativo. O mesmo índice diz conhecer apenas alguns e 6,06% dizem não conhecer nenhum dos termos;
- Gráfico 25 – Apêndice B – 60,61% conhecem um pouco sobre o termo “Bases Conceituais da EPT”;
- Gráfico 26 - Apêndice B – 87,88% consideram que o conhecimento sobre as bases conceituais da EPT seja muito importante para uma atuação mais efetiva e articulada dos TAE com os objetivos e finalidade do IFBA;
- Gráfico 27 – Apêndice B – 100% dos pesquisados estão dispostos a conhecer melhor sobre as bases conceituais através de uma forma de aprendizado mais descontraída e dinâmica na transmissão do conteúdo;
- Gráfico 28 - Apêndice B – 21 (vinte e um) participantes da pesquisa afirmaram que de certa forma a reflexão sobre as bases conceituais da EPT podem levar a uma nova identidade institucional para o IFBA, enquanto 10 (dez) dizem que sim, absolutamente. Esses números representam 63,64% e 30,30% respectivamente.

Gráfico 11 - Opinião sobre a criação do programa de acolhimento para os novos TAE



Fonte: Elaborado a partir dos questionários aplicados aos TAE do *Campus* Simões Filho, 2024.2

Analisando a questão do Gráfico 6<sup>15</sup>, quando os respondentes foram perguntados sobre a opinião que teriam referente ao programa de acolhimento do *Campus* Simões Filho, uma maioria bastante expressiva (60,61%) percebeu que não existe um programa de acolhimento. Há, portanto uma sensível convergência entre os dois resultados, quando se confronta com o Gráfico 11, quando um absoluto índice dos respondentes (90,91%) afirma que sim, deveria existir no *Campus* um sólido programa de formação para os novos TAE. Esse índice reforça a urgência por ações da instituição, a fim de implementação de um programa de acolhimento e de formação continuada que seja bastante planejado, claro e conciso.

O processo de acolhimento e integração é muito importante, embora ao longo dos tempos nem sempre lhe tenha sido dada a importância que merece. Inicia-se antes do novo colaborador entrar na organização, onde são dadas a conhecer aos candidatos as principais características da função a desempenhar e da organização (Dias, 2014, p. 78).

Ao responderem à entrevista, os TAE formam consenso sobre a importância de um programa de acolhimento contínuo para os novos servidores da instituição. Para eles, concordando com as respostas do questionário, há ausência desse programa, o que gera impacto negativo no desempenho e na integração desses novos profissionais. Há uma visão comum de que o trabalho de acolhimento tem de ir além das iniciativas isoladas, devendo ser contínuo, estruturado e sistemático para que sobretudo desperte o sentimento de pertencimento.

Considerando que atualmente não está institucionalizado no IFBA nenhum conjunto de ações padronizadas para acolhimento dos novos servidores, e esse acolhimento acaba por depender da iniciativa isolada de servidores que tem alguma empatia com os novos profissionais, fica claro que estabelecer responsabilidade e capacitar servidores para ações sistemáticas de acolhimento, permitiriam o entrosamento mais dinâmico e qualificado desses novos servidores às respectivas equipes. Mas principalmente o despertar do sentimento de pertencimento à instituição (TAE urso, 2025).

Para os respondentes, o programa de acolhimento quando bem estruturado, permite a compreensão da cultura organizacional, princípios e objetivos e a política da instituição, fato que reduz dificuldades operacionais e otimiza o desempenho individual e coletivo.

---

<sup>15</sup> Questão do gráfico 6 - Na sua opinião, o programa de acolhimento profissional dos novos TAE no *Campus* Simões Filho é: excelente, bom, razoável, ruim ou considero não existir um programa de acolhimento.

É de fundamental importância para a própria instituição, porque ao chegar no instituto ele conhece qual é a política do instituto. Ele conhece quem são as pessoas que estão em determinadas funções e cargos dentro do instituto. Então, esse acolhimento serve para que um novo servidor entenda como funciona uma instituição pública federal. Porque possa ser que a formação dele como profissional tenha sido uma instituição ou uma empresa que não tenha como foco a educação, então todo o acolhimento pra os novos servidores dão a eles esse entendimento da política do IFBA. (TAE Lobo, 2025).

Essa análise sugere que há uma necessidade não percebida pela gestão relativa aos novos TAE e que está em descompasso com as ações implementadas pela instituição, visto que a falta de um programa estruturado que seja percebido claramente impacta de forma negativa na produtividade dos novos servidores, na motivação e na integração ao ambiente de trabalho.

Sintetizando as respostas dos participantes da pesquisa relativo à categoria 5 - Formação de Técnicos Administrativos, chega-se às seguintes conclusões:

- Gráfico 11 – 90,91% dos respondentes acham que deveria haver um programa de acolhimento para recepcionar os novos TAE;
- Gráfico 29 – 93,94% afirmam que a participação dos TAE no projeto institucional, a fim de contribuir com o alcance dos objetivos e finalidade do IFBA deve ser ativa e participativa;
- Gráfico 30 – 90,91% acreditam que uma compreensão profunda da instituição pode melhorar a atuação dos TAE dentro do IFBA.

### 6.3 Abordagens pedagógicas

Analisando-se a categoria 6 do questionário – Metodologia - que são os caminhos ou as diversas formas de se conduzir um trabalho a fim de se atingir um ou mais objetivos, é necessário pensar de que forma o caminho para aprofundar o conhecimento dos TAE sobre a instituição e a EPT poderia ser desenvolvido e qual o melhor método que facilitaria a aprendizagem desses servidores.

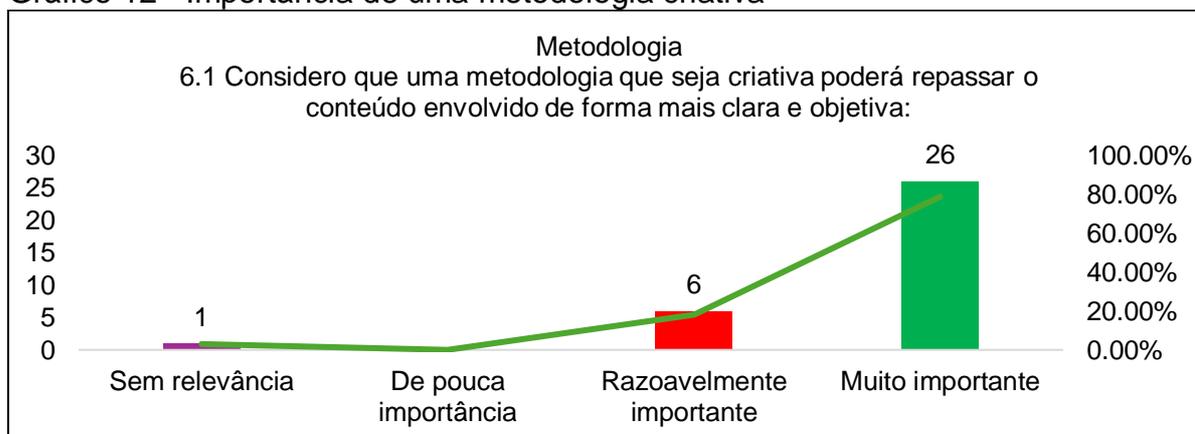
Importante destacar que, na terceira hipótese desta dissertação, sugere-se que novas formas pedagógicas na mediação da gestão e na formação dos TAE em Educação Profissional e Tecnológica no IFBA poderiam contribuir para uma compreensão mais aprofundada da instituição e da EPT, fortalecendo o comprometimento desses profissionais com a missão institucional.

Esse argumento hipotético, tem o fim de ajudar na compreensão do objetivo da pesquisa realizada com os TAE do Campus Simões Filho que propôs a utilização de uma estratégia pedagógica criativa para entender em que medida os conhecimentos sobre a instituição e a formação em Educação Profissional e Tecnológica, contribuiria para uma atuação mais efetiva e articulada desses profissionais com os objetivos e finalidades do IFBA.

A priori, entende-se que a escrita criativa é um meio eficaz para se estabelecer a comunicação com os servidores TAE, o que ocorrerá à medida em que esses leitores/servidores forem identificando-se com os textos e personagens apresentados através do produto educacional. Espera-se que esses leitores possam criar vínculos emocionais com as narrativas desenvolvidas, o que facilitará a assimilação dos conteúdos. Faz-se necessário, para que haja interesse e identificação com o texto, que o leitor encontre personagens que o represente perante a ficção, pois esse leitor “procura personagens que vivam suas emoções com as quais é possível identificar-se. É o primeiro passo para o leitor aderir ao texto” (Assis Brasil, 2019, pg.16).

Conseqüentemente, as metodologias criativas personalizam e dão relevância a conteúdo para uma entrega de maior qualidade ao público, tanto em compreensão quanto no despertar do pensamento crítico. O alto índice de adesão dos respondentes da pesquisa à metodologia criativa apenas reforça que a adoção de práticas pedagógicas que envolvam a criatividade pode propiciar uma experiência de aprendizado mais eficaz.

Gráfico 12 - Importância de uma metodologia criativa



Fonte: Elaborado a partir dos questionários aplicados aos TAE do *Campus Simões Filho*, 2024.2

Questionou-se aos servidores TAE – Gráfico 12 - sobre a importância de uma metodologia criativa para se trabalhar com os conteúdos de bases conceituas. A maioria - vinte e seis (26) respondentes - consideraram muito importante a utilização de uma metodologia criativa, enquanto 01 respondente afirma não ter relevância e 06 afirmam ser razoavelmente importante. Em percentuais 78,79%, 18,18% e 3,03% respectivamente. Percebe-se que há uma preferência absoluta por parte dos servidores no sentido de empregar-se uma abordagem criativa a fim de comunicar-se os conteúdos propostos. Isso é forte indicativo de que os participantes entendem que a criatividade emprega papel importante para tornar esse aprendizado mais compreensível e envolvente.

### 6.3.1 Escrita Criativa

No objetivo geral da presente dissertação, quando posto que seria utilizada uma estratégia criativa para a disseminação das bases conceituais aos TAE, faz-se necessário esclarecer que se trata de uma prática aqui defendida como uma metodologia que seja possível, com a finalidade de alcançar o objetivo maior que é a comunicação dos conceitos da EPT, especificamente utilizando-se da escrita criativa que será desenvolvida através de um roteiro para uma história em quadrinhos.

A escrita criativa tem ganhado durante os últimos tempos um reconhecimento cada vez mais crescente, tanto no âmbito profissional quanto acadêmico e vem firmando-se como uma disciplina que ultrapassa o ato da escrita comum e chega a alcançar o domínio da criatividade para a produção textual. Dentro do contexto histórico, essa maneira de escrever surgiu como uma livre escolha de autores, muito associadas a oficinas literárias, até ser implantada nos currículos de ensino superior. Esse avanço demonstra uma valorização no ato de produção criativa e uma adaptação aos mais variados contextos dentro de um processo formativo.

A escrita criativa é discutida como um meio de confluência entre um fazer tradicional literário e outras áreas do conhecimento. Mesmo havendo muitas definições é um processo que envolve o fazer imaginativo e a linguagem, tanto quando se utiliza da ficção quanto da poesia. Esse modelo de criação, visto pelo campo de estudo, está relacionado com algumas áreas de conhecimento, estando mais próximo à literatura, a arte e a ciência. Na literatura está aproximada dos textos literários, baseando-se nos fundamentos da literatura, na análise de textos e é considerada por alguns acadêmicos como parte da disciplina de literatura. Na arte é entendida como um meio de expressão que se assemelha à pintura e à música. As oficinas de escrita criativa incentivam a inovação e a experimentação. Relaciona-se com a ciência de modo que há pesquisas sobre o processo criativo e de produção textual conduzidos sob uma ótica científica. A relação da escrita criativa com outras áreas é multifacetada e complexa, gerando um rico campo de conhecimento (Amabile, 2020).

O termo escrito criativo pode ser desdobrado em alguns outros termos ou nomenclaturas “sendo possível falar escrita criativa, escrita literária, criação literária, laboratórios de criação, oficinas de escrita, entre outros termos”. A Universidade pioneira, cogitada como sendo a primeira no ensino de escrita criativa é Iowa University nos Estados Unidos, cuja data do primeiro curso seria 1897, e teria

começado como curso livre e foi lá também bancado o primeiro curso de especialização em escrita criativa (Abed, 2021, p.10).

O ato de escrever de forma diferenciada, criativa, literária, para criações de ficção ou não ficção, a escrita criativa tem em sua base as oficinas literárias que se espalhou pelo mundo na década de 1970, sendo tradicional nas universidades de língua inglesa, e que vem ganhando espaço nas instituições brasileiras (Amabile, 2020). A escrita criativa também vem mostrar diferentes contextos e abordagens, podendo adaptar-se às necessidades formativas de cada público.

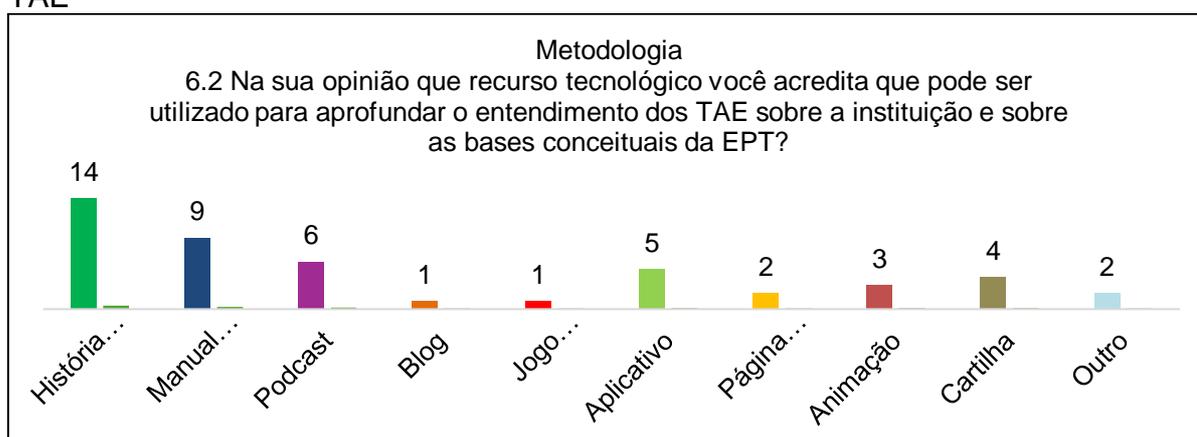
Essa evolução demonstra a versatilidade da escrita criativa ao dialogar com diferentes públicos e demandas. Assim, a evolução histórica e a relevância contemporânea da escrita criativa, destacando suas aplicações pedagógicas e artísticas em diversos contextos, favoreceram à escolha metodológica como suporte para a criação do produto educacional.

## 6.4 Recursos tecnológicos

Continuando-se a análise sobre a categoria 6 – Metodologia, é razoável destacar que na construção do terceiro objetivo específico do presente trabalho, colocou-se que uma das ações seria pesquisar recursos tecnológicos que pudessem ser utilizados para aprofundar o entendimento dos TAE sobre a instituição e sobre a Educação Profissional e Tecnológica. Para que os participantes pudessem opinar qual dos recursos tecnológicos seria o mais apropriado para aprofundar o entendimento dos TAE sobre a instituição e sobre as bases conceituais da EPT no desenvolvimento do produto educacional e atingir a esse objetivo específico, colocou-se em votação algumas opções.

É primordial esclarecer, para a compreensão do resultado do próximo gráfico, que a questão elaborada visou a marcação de apenas uma das opções disponibilizadas no questionário, visto que a expressão utilizada na questão foi “...**que recurso** tecnológico você acredita poder ser utilizado...”. Contudo, alguns participantes compreenderam que poderiam marcar mais de uma opção. Em vista de fazer prevalecer a opinião dos participantes, foram consideradas todas as opções escolhidas. Por isso, o resultado do Gráfico 13 ultrapassa o quantitativo de trinta e três respostas que foi a quantidade de questionários respondidos.

Gráfico 13 - Opinião sobre recurso tecnológico para apresentação do conteúdo aos TAE



Fonte: Elaborado a partir dos questionários aplicados aos TAE do *Campus Simões Filho*, 2024.2

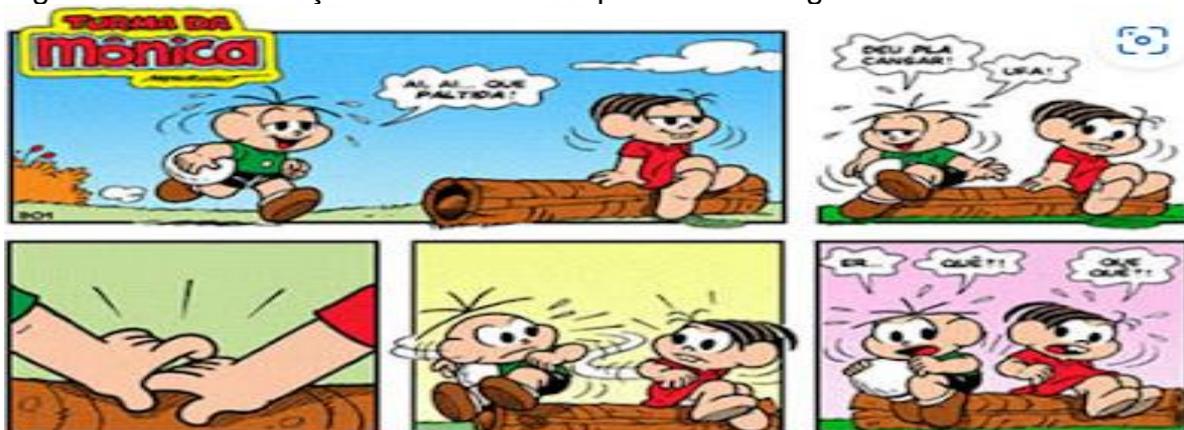
No Gráfico 13, quando se questionou aos TAE qual a opinião sobre o recurso tecnológico que eles acreditariam ser utilizado para aprofundar o entendimento sobre a instituição e as bases conceituais, a maioria, 14 respondentes optaram pela história

em quadrinhos, enquanto o manual de apoio veio logo em seguida sendo a opção de 9 respondentes. Portanto, fica demonstrado que na opinião da maioria dos participantes da pesquisa, a fim do desenvolvimento do produto educacional que será gerado a partir dos resultados da pesquisa, a história em quadrinhos foi a melhor opção para que se pudesse trabalhar os conteúdos propostos.

A utilização de uma história em quadrinhos a fim desenvolver os conteúdos das bases conceituas da EPT, contextualizado no ambiente do ProfEPT, é um recurso inovador na criação de produtos educacionais, visto que apresenta uma narrativa visual, combinando tanto textos desenvolvidos através de um roteiro, quanto imagens para transmitir mensagens de forma mais envolvente. Isso poderá facilitar na transmissão de conteúdos que são complexos de forma mais simplificada. As HQs também apresentam fácil adaptabilidade tecnológica, podendo ser de forma impressa ou digital, sendo que a opção mais viável será pela forma digital que permite o uso de mais recursos interativos como as animações e links e reduz gastos tanto financeiros quanto em insumos e permite maior velocidade na comunicação por meio digital.

As histórias em quadrinhos são compostas por dois elementos importantes na comunicação que são as palavras e as imagens. Talvez seja uma separação que não segue regras ou normas, contudo parece ser válida já que nesse contexto moderno da comunicação são tratados de forma separada. De toda forma, eles derivam do mesmo lugar de origem e assim na aplicabilidade de palavras e imagens, de forma habilidosa, está o potencial de expressão desse modelo de comunicação (Eisner, 2010).

Figura 3 - Demonstração dos elementos: palavras e imagens



Fonte: Maurício de Souza Produções Ltda.<sup>16</sup>

<sup>16</sup> <https://arteeformas-sidneytorres.blogspot.com/2012/11/blog-post.html>

Para Santos (2001) a história em quadrinhos tem o potencial como ferramenta pedagógica, o que diverge do senso comum quando pensa se tratar apenas de uma forma de entretenimento. Tanto a linguagem visual quanto a narrativa que se apresenta de modo sequencial dos quadrinhos pode gerar aprendizado em muitas áreas que vão desde a alfabetização até outros contextos sociais que incluem a educação formal e popular. O uso dos quadrinhos além de incentivar a leitura, facilita a compreensão de conceitos mais complexos além de promover o debate crítico sobre temas sociais.

O emprego da História em Quadrinhos no processo de aprendizado é, portanto, um manancial rico para os educadores. Como foi observado ao longo deste texto, são várias as possibilidades encontradas nos quadrinhos que podem ser aplicadas na educação, com o intuito de transmitir conhecimentos, despertar o interesse e criar o hábito da leitura sistemática, conscientizar, fomentar atitudes críticas, desenvolver a aptidão artística e a criatividade, seja em estudantes ou em movimentos populares (Santos, 2001, p. 51).

Dessa forma, a pesquisa demonstra que a história em quadrinhos é entendida pelos TAE como uma ferramenta apropriada para que se possa transmitir os conteúdos da EPT. Através desse recurso inovador, que apresenta um grande potencial pedagógico e favorece o aprendizado, é que foi construído o produto educacional.

## 7 PRODUTO EDUCACIONAL PARA FORMAÇÃO DE TAE EM EPT

Os Mestrados Profissionais instituídos pela CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, são modalidades de Pós-Graduação strictu sensu<sup>17</sup>. Como descrito na Portaria 60 /2019 da CAPES, os trabalhos finais de conclusão de curso dos Mestrados Profissionais visam atender às demandas da sociedade, estando estritamente alinhadas com os objetivos do programa, valendo-se de método científico, estado da arte e dentro dos limites da ética.

Distintamente do Mestrado Acadêmico, o Mestrado Profissional tem necessidade de o mestrando desenvolver um processo ou produto educativo (PE), que seja aplicável em sala de aula ou outros locais de ensino e que seja em formato artesanal ou um protótipo (Brasil, 2019). Na dissertação final do mestrado, é obrigatório que se apresente um relatório fundamentado no qual um produto educacional faça parte do desenvolvimento. Esse produto deverá ser validado, registrado e disponibilizado em plataformas públicas.

Um produto educacional (PE) é definido pela Área de Ensino da Capes como:

O resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com vistas a responder a uma pergunta ou a um problema ou, ainda, a uma necessidade concreta associados ao campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo. Pode ser produzido de modo individual (discente ou docente) ou coletivo (Brasil, 2019, p. 16).

Conforme o documento de área da CAPES o produto educacional pode ser, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de videoaulas, um equipamento, uma exposição, dentre outros. A escrita da dissertação deverá estar referenciada no material teórico escrito e o produto educacional respaldado no referencial teórico metodológico escolhido.

Assim entendido, o desenvolvimento de produtos educacionais no ProfEPT e outros Mestrados Profissionais, colaboram com materiais educativos que extrapolam a escrita do trabalho teórico da dissertação e adentram na práxis profissional que é o cerne desse tipo de Pós-Graduação.

---

<sup>17</sup> As pós-graduações strictu sensu compreendem programas de mestrado e doutorado abertos a candidatos diplomados em cursos superiores de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino e ao edital de seleção dos alunos, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (portal MEC).

Portanto, os mestrados profissionais, a exemplo do ProfEPT, têm como peculiaridade apresentar um produto educacional que proponha soluções para o problema da pesquisa e são ferramentas didático-pedagógicas que estabelecem relação entre ensino e pesquisa. Eles são uma intervenção na realidade objetiva que sofrem mudanças durante o período da pesquisa até seu final, uma vez que é o andamento da própria pesquisa quem determinará como será o PE.

Constituindo-se como ferramentas didático-pedagógicas, é necessária a compreensão de que os PE são instrumentos auxiliares para a solução de problemas vivenciados no campo profissional e que, embora a sua nomenclatura aponte para a ideia de que é algo acabado, pronto e final, eles são passíveis de mudanças, mesmo após a sua aplicação e validação (Silva *et al.*, 2022, p. 135).

Kaplún (2003) faz a proposição para uma abordagem que seja estruturada para a análise e construção de mensagens educativas, apontando três eixos fundamentais nessa construção que desempenham papel específico na criação de mensagens mais eficazes. O Eixo conceitual que foca no conteúdo das mensagens incluindo seleção e organização. Sendo que a clareza e a precisão dos conceitos são primordiais para garantir que a mensagem seja absorvida de forma correta pelos destinatários. A estruturação dos conteúdos deve ser clara para facilitar o aprendizado dos conceitos mais importantes. O eixo pedagógico volta-se para a análise dos destinatários, buscando a compreensão das ideias que eles possuem, qual o nível de conhecimento deles e suas dificuldades. A finalidade é fazer a adaptação da mensagem para que seja educativa e relevante. O eixo comunicacional faz a proposição de figuras retóricas ou poéticas para estabelecer uma relação concreta e envolvente com os destinatários. A comunicação efetiva não se limita ao conteúdo, mas faz envolvimento como a mensagem é apresentada. Para o autor o eixo pedagógico é o responsável por integrar o aspecto conceitual e comunicacional e faz-se importante na articulação entre os dois.

Para Cordeiro e Altoé (2021), produtos/processos educacionais são materiais com potencial de promover aprendizagem e comunicar conhecimentos específicos. A construção desses materiais deve ir além de aspectos superficiais e demandam atenção especial ao eixo comunicacional. Os autores propõem cinco fatores para o eixo comunicacional: materialidade, linguagem, estética, usabilidade e publicidade e defendem que as decisões sobre tais elementos devem ser tomadas de forma

planejada e estratégica, levando em consideração o público-alvo, os objetivos de aprendizagem e o impacto pensado para esse material.

## 7.1 Descrição

A presente dissertação culminou no produto educacional História em Quadrinhos (HQ), onde aborda as bases conceituais e o histórico da instituição para uma formação de técnicos administrativos em EPT. Dessa forma, considerou-se na elaboração do produto os três eixos apontados por Kaplún (2003).

O eixo conceitual focou na clareza e precisão das informações sobre conceitos relacionados à EPT, relativos às bases conceituais e o histórico da instituição. Os temas foram estruturados de forma lógica e sequencial ao longo da narrativa, apresentando o conteúdo de forma clara, iniciando pelas informações mais básicas e avançando para ideias mais complexas, garantindo o entendimento dos temas repassados.

O eixo pedagógico considerou o nível de conhecimento prévio dos TAE sobre o IFBA, suas próprias funções dentro da instituição e as bases conceituais da EPT, apontados através da pesquisa e da entrevista. A linguagem utilizada na HQ foi ajustada para que os participantes pudessem se identificar e entender claramente a mensagem, tanto através do texto quanto dos elementos gráficos e visuais.

O roteiro foi contextualizado dentro da realidade do Campus onde foi realizada a pesquisa, incluindo personagens que pudessem ser identificados pelos próprios TAE gerando empatia com as personagens. Isso implicou em analisar quais eram as principais dúvidas e desafios enfrentados pelos TAE em relação à sua atuação e a conexão com a missão e os objetivos do IFBA.

O eixo comunicacional dessa proposta foi a própria concretização do projeto que se concentrou na forma como a mensagem foi apresentada. Buscou tornar a comunicação mais envolvente e eficaz por meio do uso de figuras, contextos e diálogos. Esse eixo foi além do conteúdo em si e focou em como estabelecer uma conexão concreta com os TAE. A proposta foi promover uma interação mais significativa, captando a atenção e o interesse do público através da materialização da HQ de forma dinâmica e criativa.

A sugestão do produto educacional é inicialmente integrar a página digital do *Campus Simões Filho*, a fim de ser um despertar aos novos servidores sobre os temas

abordados. Assim, inicialmente a HQ será digital e posteriormente, estudados os casos, poderá ser impressa.

## 7.2 Objetivo e público

Ao projetar como produto educacional uma HQ, pensou-se em utilizar a pedagogia dos quadrinhos no aprendizado, e uma estratégia criativa para que o conteúdo das bases conceituais pudesse chegar aos TAE – público destinatário do produto - de uma forma mais clara e dinâmica, gerando um aprendizado descontraído. A forma como foi traçado o roteiro da HQ promove uma evolução textual, saindo do início da criação das escolas de aprendizes artífices e chegando até ao debate mais aprofundado das bases conceituais. O intuito do produto é a priori atender à comunidade do *Campus* Simões Filho, porém há um potencial para utilização em futuras capacitações e programas de acolhimento dentro da Rede Federal.

## 7.3 Desenvolvimento

A primeira ação para o desenvolvimento do produto educacional – História em Quadrinhos – foi elaborar o planejamento (Apêndice D) para orientar a construção da HQ. Assim, foram delimitados o título, sua sinopse e por último os personagens com seus respectivos perfis, procurando construí-los de forma que pudessem vivenciar emoções capazes de fazer com que os leitores se identificassem, buscando seguir o primeiro passo para aderência ao texto (Assis Brasil, 2019).

Posteriormente, foi definido quais os temas comporiam o trabalho e qual seria a melhor sequência para facilitar um entendimento progressivo do assunto abordado. Feito isso, foi realizada a revisão de autores que contribuíram com o conteúdo a exemplo de: Ciavatta, 2014; Frigotto, 2012; Pacheco, 2010; 2015, Ramos, 2012; Saviani, 2003, dentre outros.

Para Kaplún (2003) ao elaborar-se um material educativo deve-se estar atento à realização de dois tipos de pesquisa que são fundamentais: uma de caráter temático e outra de natureza diagnóstica. Esse momento da pesquisa que se procura compreender o posicionamento de autores de referência sobre os temas escolhidos, é o momento de diagnóstico. Para o autor, incluir especialistas à equipe de produção

pode ser uma ótima estratégia para tornar o produto mais atraente. Após essa fase, torna-se imprescindível a seleção das ideias centrais que serão abordadas no material, bem como a definição dos eixos temáticos que orientarão a construção da experiência de aprendizagem.

Após todas essas definições, foram elaborados o texto e o roteiro do produto. A parte estética foi confiada a um profissional especialista, a fim de transmitir com toda precisão as emoções, sentimentos e ações que se encontram no texto, no intuito de proporcionar maior interesse aos leitores.

Portanto, na construção do produto/processo educacional, não podemos encarar os dados estéticos como meros acessórios, pois sua importância está relacionada umbilicalmente com o fomento de novas experiências de aprendizagem, que se ancoram na possibilidade de motivar, gerar interesse e promover reações afetivas diversas. Logo, não são escolhas simplesmente técnicas que possam ser realizadas no fim de um processo investigativo, mas precisam encontrar lugar de destaque no seu decorrer (Cordeiro; Altoé, 2021, p.264).

Na construção dos personagens seguiu-se o planejamento – Apêndice D – em suas características físicas e comportamentais. O profissional ilustrador utilizou uma abordagem progressiva, iniciando com esboços em preto e branco e posteriormente evoluindo para as versões coloridas e detalhadas, estabelecendo forma e proporção até a finalização que definiu os personagens e seus estilos. Na sinopse da HQ, os personagens são construídos representando três novos servidores que acabam de chegar ao *Campus* Simões Filho e fazem parte do programa de acolhimento, ficando bastante empolgados com as bases conceituais da EPT, até encontrarem uma professora que os leva para conhecer mais sobre o assunto.

A progressão textual da HQ avança procurando dar leveza ao conteúdo através de alguns momentos cômicos e ao final procura surpreender o leitor com um fato inusitado para que o desfecho da estória aconteça de forma surpreendente. “É a surpresa aliada à inevitabilidade que, ao fim, sustenta qualquer narrativa bem-sucedida” (Assis Brasil, 2019, p.37).

Procurou-se na composição criativa apresentar personagens com personalidades únicas e que representassem a diversidade da categoria dos TAE, tornando-se próximos do público leitor, a fim de gerar empatia com o conteúdo. “Quanto ‘mais único’ for um personagem, mais consistente será, e, portanto, mais o leitor acreditará nele e em toda a história” (Assis Brasil, 2019, p. 48).

Figura 4 - Processo criativo dos personagens



Fonte: Damascena, 2025.1

Após a aprovação dos elementos da composição dos personagens, foi feito um teste piloto, simulando diálogos dentro de um contexto específico (figura 4) e o teste de coloração para definição dos tons de cores e dos cenários, até a concepção final, como mostrado na figura 5.

Figura 5 - Personagens finalizados



Fonte: Damascena, 2025.1

## 7.4 Validação e aplicação

Rizzati *et al.* (2020), aponta a importância da validação dos Produtos Educacionais como quesito essencial para avaliação de mérito e pode acontecer por meio da coleta e análise de dados qualitativos e/ou quantitativos no decorrer da aplicação do PE ou mesmo após. A banca, durante a defesa da dissertação, também faz a validação, avaliando alguns critérios como: complexidade, aplicabilidade, impacto, aderência e inovação.

A validação de produtos educacionais pode ser também através de entrevistas individuais, coletivas ou grupos de discussão. A sugestão é que seja analisado cinco quesitos básicos: atração, compreensão, envolvimento, aceitação e mudança de ação, conforme Ruiz *et al.* (2014 apud Leite, 2019).

Dessa forma, acompanhando a perspectiva dos autores foi desenvolvida a aplicação e validação do produto educacional - história em quadrinhos – produto que traz uma reflexão crítica sobre as bases conceituais da EPT, despertando a curiosidade dos TAE ao aprofundamento do assunto.

Para a validação e amostragem da aplicação do produto, uma vez que ele será ofertado de forma digital, foi criado, nesse primeiro momento, uma página de internet através do google sites e disponibilizada para os servidores envolvidos na pesquisa. A página conta com a HQ para leitura e análise, um formulário contendo dez questões, incluindo um espaço para sugestões de melhoria.

Figura 6 - Página de acesso ao produto educacional<sup>18</sup>



Fonte: construído pelo autor no google sites, 2025.1

<sup>18</sup>Acesso provisório ao produto educacional: <https://sites.google.com/ifba.edu.br/eptemhq?usp=sharing>

O formulário contempla informações básicas como o nome do projeto, do autor e da orientadora e questões relativas à estrutura e organização do PE, adequação ao público proposto, aspectos estéticos como cores, aparência, construção dos personagens, método de ensino proposto, identificação dos conceitos e conteúdos, facilidade do uso, critérios de inovação, dentre outros.

Os TAE participantes da pesquisa responderam ao formulário que teve como resultado:

- a) Quanto a clareza e organização do produto 76,9% acharam excelente, enquanto 23,1% concordaram estar bom;
- b) Quanto a adequação ao público de destino, os percentuais repetiram os índices do item “a”;
- c) Quanto aos aspectos estéticos (aparência, cores, personagens), 15,4% acharam razoável, enquanto 53,8% e 30,8% concordaram que o tópico analisado está bom e excelente, respectivamente;
- d) Quanto à relevância do produto houve 100% de concordância que o produto é relevante;
- e) 69,2% concordaram que o produto tem um grau médio de teor inovador, enquanto 30,8% acharam que o produto tem alto teor inovador;
- f) Sobre a possibilidade de o produto ser acompanhado por uma formação 69,2% concordaram que sim, 15,4% votaram que não e 15,4% opinaram por talvez.

Este produto tem uma linguagem clara, compreensível. As imagens poderiam ter um pouco mais de expressividade, mas o colorido, a ilustração da capa, a explicação com clareza do que cada personagem trouxe foi suficiente para que compreendêssemos a importância do que foi apresentado. Acredito que este material irá trazer clareza para muitos de nós TAES, inclusive para mim que tive conhecimento mais profundo recentemente ao ler este tema durante as aulas que recebi no meu mestrado (TAE Coruja, 2025).

A principal perspectiva é que para além da exigência como quesito para a conclusão do mestrado, o produto seja futuramente melhorado, adaptado e utilizado em capacitações com os novos servidores, disponibilizado como material de apoio e complementação de outros materiais institucionais que fomentam o aprendizado. Portanto, o material será encaminhado à gestão do *Campus* Simões Filho e sugerido a publicação no site oficial a fim de dar publicidade para toda a comunidade. Por fim, esse material após validado pela banca de defesa será registrado pela plataforma Educapes e disponibilizado na página do ProfEPT.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva de colaborar com uma instituição educativa de qualidade socialmente referenciada que é o IFBA, esse trabalho trouxe os TAE ao centro da investigação na busca por compreender como uma formação ancorada nas bases conceituais da EPT poderia reafirmar a identidade profissional desses servidores, bem como alinhar a atuação da categoria aos objetivos institucionais, e dessa forma potencializar o impacto de suas ações no ambiente educacional em que se encontram.

Através da pesquisa-ação obteve-se resultados que reforçam a importância de um programa de formação para os TAE que contemple os pilares da EPT e que seja bem estruturado, visando assim a integração da atuação desses profissionais com a missão e os objetivos da instituição. Por meio da pesquisa aplicada no *Campus Simões Filho*, ficou evidente que a falta de conhecimento sobre esses pilares que formam a EPT e seu histórico é um fator que compromete o desempenho dos servidores, não apenas afetando a própria construção da identidade da categoria, como também influenciando no alinhamento com a missão e os objetivos do IFBA.

Os dados coletados e apresentados em formas de gráficos mostraram que a iniciativa como a criação de um programa contínuo de acolhimento e formação é fundamental no fortalecimento da atuação dos TAE enquanto agentes do processo educativo. A pesquisa revela ainda que a formação alinhada às bases conceituais da EPT contribui para uma visão sistêmica do IFBA e promove melhoria na qualificação dos servidores e motivação no desempenho das ações diárias. A análise evidencia que há uma necessidade não percebida pela gestão, em relação ao acolhimento dos novos TAE, e que está descompassada com ações implementadas pela instituição, pois a falta de um programa estruturado que tenha clara percepção por todos impacta negativamente na produtividade dos servidores, na motivação e na integração ao ambiente de trabalho.

Sendo que a lacuna da pesquisa demonstrada na presente dissertação está na ausência de estudos específicos sobre uma formação continuada para os TAE dos Institutos Federais, especificamente relacionada às bases conceituais da EPT como o fundamento para essa formação, as contribuições da presente investigação ultrapassam os limites do *Campus Simões Filho*, podendo servir de referência para outras instituições da Rede Federal de Educação. Isso sugere que há um campo aberto para investigações futuras, que possa explorar novas metodologias, uma vez

que a pesquisa ocorreu em apenas um *Campus* do IFBA, o que restringiu o número de participantes e o foco da pesquisa.

A HQ como proposta de produto educacional teve destaque como uma estratégia criativa e acessível para transmitir os conhecimentos de bases conceituais aos novos TAE, o que potencializa o engajamento e o aprendizado. Esse material será encaminhado à Direção Geral do *Campus* Simões Filho para que seja utilizado como material de apoio aos novos TAE no portal institucional.

Por fim, espera-se que esse trabalho venha a inspirar novas pesquisas no campo de formação de TAE, contribuindo para fortalecer o papel dessa categoria de profissionais e na promoção de uma educação emancipatória e transformadora em consonância com os valores e objetivos da instituição.

## REFERÊNCIAS

ABED, Carolina Zuppo. Presença da escrita criativa no Brasil. **Revera**, v. 6, Pg. 9-40, 2021. Disponível em: v. 6 (2021) (veracruz.edu.br). Acesso em: 19 maio de 2023.

AMABILE, Luís Roberto. Do que estamos falando quando falamos em escrita criativa. **Criação & Crítica**, n. 28, p. 133, dez. 2020. Disponível em: <<http://revistas.usp.br/criacaoecritica>>. Acesso em: 20 de maio de 2023.

ASSIS BRASIL, Luiz Antônio de. Colaboração de Luís Roberto Amabile. **Escrever Ficção: um manual de criação literária**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é participação?** Coleção Primeiros Passos;95. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p.16-17.

BORGES, Liliam Faria Porto. Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 45, p. 101-126, jul/set. 2017. p.101–126. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2017v55n45ID12747>. Acesso em: 13 de dez. 2023.

BRASIL, CAPES. **Documento de Área – Ensino**. Brasília,DF, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 23 de out. 2024.

BRASIL, CAPES. **Portaria nº 60, de 20 de março de 2019**: Dispõe sobre o Mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Disponível em: CAPES - Catálogo de Atos Administrativos. Acesso em: 31 de ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Ofício Circular Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS** Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2021. Disponível em: [https://conselho.saude.gov.br/images/Oficio\\_Circular\\_2\\_24fev2021.pdf](https://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf). Acesso em: 12 de abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução 466/2012 CNS**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2012. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 12 de abr. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República – Casa Civil. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 06 de mar.2024.

BRASIL. Decreto 7.566 de 23 de setembro de 1909. **Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito.** Rio de Janeiro, 1909. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf). Acesso em: 13 de jan. 2024.

BRASIL. Decreto Nº 5.154, de 23 de julho de 2004. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, 2004. Disponível em: D5154 (planalto.gov.br). Acesso em 06 de dez. 2023.

BRASIL. Decreto nº 5.773 de 09 de maio de 2006. **Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.** Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>. Acesso em: 16 de fev. de 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** In LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 7. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023. 64p. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB\\_7ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf). Acesso em: 06 de mar. 2024.

BRASIL. Lei 11.091, de 12 de janeiro de 2005. **Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no Âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências.** Diário Oficial da União. Brasília, 2005. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11091.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11091.htm). Acesso em: 26 de mar. 2024.

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, 2008. Disponível em: L11892 (planalto.gov.br). Acesso em: 06 de jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Brasília, DF, 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 06 de mar. 2024.

BRASIL. MEC. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepções e diretrizes.** Brasília, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?gid=6691&option=com\\_docman&task=doc\\_download](http://portal.mec.gov.br/index.php?gid=6691&option=com_docman&task=doc_download). Acesso em: 06 de jan. 2024.

CASTAMAN, Ana Sara; RODRIGUES, Ricardo Antônio. Considerações sobre a gestão democrática e participativa na Educação Profissional e Tecnológica.

**Educitec**, Manaus, v. 04, n. 08, p. 494-507, nov. 2018. Edição especial. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/download>. Acesso em: 12 set. de 2023.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. A reforma da educação profissional e o ensino médio integrado: tendências e riscos. *In*: 29ª Reunião anual da Anped. **Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos**. Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: <gt09-2565-int.pdf> ([anped.org.br](http://anped.org.br)). Acesso em: 06 de dez. 2023.

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração**: teoria, processo e prática. 3. ed. São Paulo: Makron Books, 2000. Acesso em: 02 out. 2024. Disponível em: Livro administração-teoria-processo-e-prática-3ª-ed. idalberto-chiavenato | PDF ([slideshare.net](https://slideshare.net)).

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração geral e pública**: série provas e concursos. 2. ed. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

CIAVATTA, Maria. FRIGOTTO, Gaudêncio. RAMOS, Marise. A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In*: CIAVATTA, Maria. FRIGOTTO, Gaudêncio. RAMOS, Marise. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições**. São Paulo-SP, Cortez, 2005. Pg. 21-56. Disponível em: CFI.SULMG23.2: TEXTO 1 - Livro: Currículo Integrado: Concepções e contradições ([ifes.edu.br](http://ifes.edu.br)). Acesso em: 15 de nov. 2023.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnicidade e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte. v.23. n.1. p. 187-205. jan-abr. 2014. Disponível em: <tps://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Trabalho & Educação. Acesso: em 23 de jul. 2023.

CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**. v. 5, n. 8, Brasília. jan./jun. 2011. p. 27-41. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45>. Acesso em: 22 de nove. 2023.

CORDEIRO, Robson Vinícius; ALTOÉ, Renan Oliveira. Fatores comunicacionais para elaboração de produtos/processos educativos em Programas Profissionais de Pós - Graduação na área de Ensino/Educação em Ciências e Matemática: reflexões emergentes e em movimento. **Amazônia**: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas, v. 17, n. 39, p. 253–270, 2021. Disponível em: Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas ([ufpa.br](http://ufpa.br)). Acesso em: 30 de maio de 2023.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2.ed. São Paulo, SP: Atlas S.A, 1985.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021, pg 15. Ebook. Disponível em: Educar pela pesquisa - Google Play Livros. Acesso em: 24 de maio de 2023.

DIAS, Gonçalo Manuel Rodrigues Sebastião. **Socialização organizacional**: a

integração de novos funcionários nas organizações. Dissertação. Escola de Comunicação, Arquitetura, Artes e Tecnologias da Informação. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa, 2014. Disponível em: 48584606.pdf. Acesso em: 16 de out. 2024.

DORE, Rosemary. **Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci?** Cad. Cedes, Campinas, v. 34, n. 94, p. 297-316, set.-dez., 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622014000300002>. Acesso em: 03 de fev. 2024.

DRABACH, Neila Pedrotti. **Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades.** Monografia (Especialização em gestão educacional). Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/1573>. Acesso em: 02 de mar. 2024.

DRABACH, Neila Pedrotti; MOUSQUER, Maria Elizabete Londero. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. **Currículo sem fronteiras**, v.9, n.2, p.258-285, Jul/Dez 2009. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190366/mod\\_resource/content/1/drabach-mousquer.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190366/mod_resource/content/1/drabach-mousquer.pdf). Acesso em: 02 de mar. 2024.

EISNER, W. **Quadrinhos e arte sequencial: princípios e práticas do lendário cartunista.** Tradução de Luís Carlos Borges e Alexandre Boide. 4ª ed. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2010.

ENGELS, Friedrich. **Princípios Básicos do Comunismo.** Tradução: Editorial Avante. Moscovo, 1982. Disponível em: MIA: Marx/Engels (marxists.org). Acesso em: 03 de fev. 2024.

FIGUEIREDO, Cintia Lorena de Carvalho. **Organizações Aprendentes, Satisfação com a Liderança e Flexibilidade Cognitiva: Um Estudo comparativo no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul.** Dissertação (Mestrado Assessoria em Administração). Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto. Cidade do Porto, Portugal, 2020. Disponível em: <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/17657>. Acesso em: 16 de out. 2024.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes.** Tradução: Magda Lopes. Revisão Técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 17.

FONSECA, João César de Freitas; SALES, Mara Marçal; DIAS, Fernando Cotta Trópia. Psicologia, Trabalho e Subjetividade, Modos de Fazer e de Ser: Notas sobre as Regulações Vividas por Trabalhadores Técnico-Administrativos em uma Universidade Pública. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João Del-Rei v.5, n.2, p. 248-258, agosto/dezembro, 2010. Disponível em: [https://ufsj.edu.br/revistalapip/revista\\_volume\\_5\\_numero\\_2.php](https://ufsj.edu.br/revistalapip/revista_volume_5_numero_2.php). Acesso em: 31 de mar. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores-Excertos.** On line. 2005. Disponível em:

[http://www.pb.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201179171745208frigotto\\_ciaavatta\\_ramos\\_o\\_trabalho\\_como\\_principio\\_educativo.pdf](http://www.pb.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201179171745208frigotto_ciaavatta_ramos_o_trabalho_como_principio_educativo.pdf). Acesso em: 10 de dez. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. *In*: ALENTEJANO, Paulo; CALDART, Roseli Salete; FRIGOTTO, Galdêncio; PEREIRA, Isabel Brasil. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro-RJ/S. Paulo-SP: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/ Expressão Popular, p. 267-274, 2012. Disponível em: Livro EPSJV 011000.pdf (fiocruz.br). Acesso em: 20 de jun. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Uma década do Decreto nº 5.154/2004 e do Proeja: balanço e perspectivas. **Revista HOLOS, Ano 32, Vol. 6.** Rio Grande do Norte. 2016.p. 68. Disponível em:

<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4984/1569>. Acesso em: 21 de nov. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Indeterminação de identidade e reflexos nas políticas institucionais formativas dos IFs. *In*: **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento.** FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Rio de Janeiro: UERJ, LPP. pg. 125-149, 2018. Disponível em:

[Institutos\\_Federais\\_de\\_Educação\\_Ciência\\_e\\_Tecnologia\\_-\\_Relação\\_com\\_o\\_Ensino\\_Médio\\_Integrado\\_e\\_o\\_Projeto\\_Societário\\_de\\_Developi-mento.pdf](#) (ifes.edu.br) .Acesso em 24 de jan. 2024.

GADOTTI, Moacir. **Gestão democrática com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional.** 2014. On line. Disponível em: <https://www.jaciara.mt.gov.br/arquivos/anexos/05062013105125.pdf>. Acesso em: 07 de dez. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

GRABOWSKI, Gabriel. **Gestão e planejamento da educação profissional e tecnológica.** Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. - Coleção formação pedagógica; v. 6. Disponível em: [Gestao-e-planejamento-da-educacao-profissional-e-tecnologica.pdf](#) (ifpr.edu.br). Acesso em: 15 dezembro 2023.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 4. ed. Rio de Janeiro. Tradução: Carlos N. Coutinho. Civilização Brasileira, 1982. Disponível em: <https://cesarmangolin.files.wordpress.com/2010/02/gramsci-os-intelectuais-e-a-organizacao-da-cultura1.pdf>. Acesso em: 03 de fev. 2024.

HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento; FERREIRA, Maria Aparecida dos Santos; Especialização em educação profissional. **Gestão de políticas públicas para a**

**educação profissional.** Editora IFRN. Rio G. do Norte-RN, 2022. p.7-194.  
Disponível em: <http://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/2215>. Acesso em: 13 de dez. 2023.

IFBA - Instituto Federal Da Bahia. **Projeto Pedagógico Institucional.** Salvador, Ba. 2013. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/proen/PPIIFBA.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2023.

IFBA - Instituto Federal Da Bahia. **PDI 2014-2018: Concepção e Metodologia para Construção.** Aprovado pela Resolução/CONSUP nº 21, de 03 de junho 2013. Salvador, 2013. Disponível em: [2014-2018-pdi-metodologia-de-construcao-aprovada-no-consup.pdf](https://portal.ifba.edu.br/proen/PDI2014-2018-pdi-metodologia-de-construcao-aprovada-no-consup.pdf) (ifba.edu.br). Acesso em: 29 dez. 2023.

IFBA - Instituto Federal Da Bahia. **História do IFBA.** Salvador-BA, 02 de dez. 2015. Disponível em: História do IFBA — IFBA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia Instituto Federal da Bahia. Acesso em: 23 de jul. 2023.

KAPLÚN, Gabriel. Material Educativo: a experiência do aprendizado. **Comunicação e Educação**, São Paulo, v. 27, p. 46-60, maio/ago, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i27p46-60>. Acesso em: 30 de maio de 2023.

KONDER, Leandro. **A questão da ideologia.** 1.Ed. São Paulo-SP: Companhia das Letras, 2002. p. 15;187.

KOTLER, Philip; KELLER, Kerin Lane. **Administração de Marketing:** a bíblia do marketing. Tradução: Mônica Rosenberg. Cláudia Freire. Brasil R. Fernandes. 12 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006. p. 43.

KUENZER, Acácia. **Educação e Trabalho no Brasil: o estado da questão.** 2 ed. Inep. Reduc. Brasília, 1991.p.37. Disponível em: <http://www.livrosgratis.com.br>. Acesso em: 23 de jul. 2023.

KUENZER, Acácia. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. **Revista do Trib. Reg. Trab. 10ª Região.** Brasília. v. 20, n. 2, 2016. p.18. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-21-Educa%C3%A7ao-e-Trabalho.pdf>. Acesso em: 02 de dez. 2023.

KUNZE, Nádia Cuiabano. O surgimento da rede federal de educação profissional nos primórdios do regime republicano brasileiro. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 8–24, 2015. DOI: 10.15628/rbept.2009.2939. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2939>. Acesso em: 20 jun. 2023.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do Trabalho Científico:** procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 4.ed. revista e ampliada. São Paulo, Editora Atlas S.A, 1992.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: UFMG, 1999, p. 112.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. Contribuições do materialismo histórico-dialético para as pesquisas em Mestrados Profissionais na área de ensino de humanidades. **Investigação Qualitativa em Educação**, Volume 1, 2017, p. 847 – 856. Disponível em: Contribuições do materialismo histórico-dialético para as pesquisas em Mestrados Profissionais na área de ensino de humanidades - PDF Download grátis (docplayer.com.br). Acesso em: 13 de dez. 2023.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. Proposta de avaliação coletiva de materiais educativos em mestrados profissionais na área de ensino. **Campo Abierto**, v. 38, n. 2, p. 185-198, 2019. Disponível em: [https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/10066/1/0213-9529\\_38\\_2\\_185.pdf](https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/10066/1/0213-9529_38_2_185.pdf). acesso em: 26 de abr. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Práticas de organização e gestão da escola: objetivos e formas de funcionamento a serviço da aprendizagem de professores e alunos**. Cascavel-PR, 2015. p.15 Texto organizado para uso dos diretores de escola e coordenadores pedagógicos da rede de ensino da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel (PR). Disponível em: <https://www.cascavel.pr.gov.br>. Acesso em: 13 de jan.2024.

LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: [s.n.], 2010. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/7942>. Acesso em: 05 de fev. 2024.

LOMBARDI, José Claudinei. **Textos sobre Educação e Ensino / Karl Marx e Friedrich Engels**. Campinas, SP: Navegando, 2011. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/ano/mes/ensino.pdf>. Acesso em: 03 de fev. 2024.

LOTTERMANN, Osmar; SILVA, Sidinei Pithan da. A gênese do currículo integrado: Referenciais Teóricos e suas Implicações Políticas, Epistemológicas e Sociais. In: HAMES, Clarinês; ZANON, Lenir Basso; PANSERA-DE-ARAÚJO, Maria Cristina (Org.). **Currículo integrado, educação e trabalho: saberes e fazeres em interlocução**. Ebook. Ijuí: Ed. Unijuí.p.17-35, 2021.Disponível em: <https://www.editoraunijui.com.br/produto/2350>. Acesso em: 23 de jan. 2024.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Editora Positivo. Curitiba, 2009. Ebook. Disponível em: [dimensoes\\_livro.pdf \(usp.br\)](#). Acesso em: 18 nov. 2023.p. 24 e 71

LÜCK, Heloisa. **Gestão Educacional**: uma questão paradigmática. Ed. Digital. Vol. I. Série cadernos de gestão. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2017. p. 13-116. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1625>. Acesso em: 25 de agosto de 2023.

LUKÁCS, Georg. **Para a ontologia do ser social**. [traduzido por Sergio Lessa e revisado por Mariana Andrade], 1 ed. Maceió: Coletivo Veredas, v. 14. p.1457, 2018.

MAGALHÃES, Caroline Stéphanie Campos Arimatéia. **Trabalho educativo do Técnico-Administrativo do Ifrn/Cnat**: Consensos e dissensos. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional). Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP). IFRN. Natal, (2016). Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1389>. Acesso em: 18 de fev. 2024.

MAGALHÃES, Caroline Stephanie Campos Arimatéia; MAGALHÃES, Ricardo Rodrigues; MOURA, Dante Henrique. Profissionais da Educação no PNE 2014-2024: Acomodação ou conflito de interesses In: III Colóquio Nacional, 2016 [s.l.], **Anais [...]**. p.1-8. <https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2016/01/Artigo-27.pdf>. Acesso em: 04 de jan. 2024.

MANACORDA, Mário Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. 2. ed. Campinas-SP: Editora Alínea, 2007.

MANACORDA, Mário Alighiero. Marx e a formação do homem. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 6-15, abr. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v11i41e.8639891>. Acesso em: 13 de fev. 2024.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil – Atores e cenários ao longo da história**. 1. ed. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2016, p.60-61.

MARINHO, Iasmin da Costa. **Administração Escolar No Brasil (1935-1968)**: Um Campo Em Construção. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, SP, 2014. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11112014-101357/>. Acesso em: 02 de mar. 2024.

MARX, Karl. **Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório**: As Diferentes Questões. Tradução: José Barata Moura. Editorial Avante. Moscovo, 1982. Disponível em: Marx/Engels (marxists.org). Acesso em: 03 de fev. 2024.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Tradução: José Barata Moura. Editorial Avante. Lisboa, 1997. Disponível em: Marx/Engels (marxists.org). Acesso em: 03 de fev. 2024

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da economia política. Livro I. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. Disponível em: o-capital-livro-1.pdf (ufscar.br). Acesso em: 04 de fev. 2024.

MEC – Ministério da Educação. Livro Eletrônico - E-Book. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI**: um guia de conhecimentos para as Instituições Federais de ensino. Alfenas, 2017.  
Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/plataformafor/documentos/livroforpdi>. Acesso em: 25 de fev. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. CRUZ NETO, Otávio. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002, pg. 17-22.

MONLEVADE, João Antônio Cabral de. História e construção da identidade Compromissos e expectativas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 5, p.339-352, jul./dez, 2009. Disponível em:<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/27>. Acesso em: 02 de mar. 2024.

MOTA, Luzia. Entrevista. **Revista Artífices**: Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: balanço dos 15 anos. v.4, n.1, p. 105-124. [s.l.], 2023. Disponível em: <https://publicacoes.ifba.edu.br/artifices>. Acesso em: 22 de jan. 2024.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. v. 20 n. 63 out.-dez. 2015. Disponível em: RBE\_63. indb (scielo.br) Acesso em: 05 de fev. 2024.

OLIVEIRA, Maria Carlete Neto de; LIMA, João Francisco Lopes de. As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica no Brasil: tipologias e implicações. **Revista Epistemologia e Práxis Educativa - EPEduc**, Piauí, v. 05, n.2, p. 01-23, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/2993>. Acesso em: 23 de jan. 2024.

OLIVEIRA, Thiago Fávero de. Entrevista. **Revista Artífices**: Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: balanço dos 15 anos. v.4, n.1, p. 142-150. [s.l.], 2023a. Disponível em: <https://publicacoes.ifba.edu.br/artifices>. Acesso em: 22 de jan. 2024.

OLIVEIRA, Tiago Fávero de. **Contrarreformas Neoliberais e Formação para o Trabalho nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: entre o público e o privado. 382f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, 2023b. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/19282>. Acesso em: 02 de mar. 2024.

ORTIGARA, Claudino. Institutos federais: uma nova concepção de educação ou reorganização administrativa? **Anais do II Colóquio Nacional - A Produção do Conhecimento em Educação Profissional**. Natal: IFRN, 2013. p.3. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2012/coloquio/anais/eixo1/ClaudinoOrtigara%20.pdf>

Acesso em: 03 de dez. 2023.

ORTIGARA, Claudino. **Políticas para a educação profissional no Brasil: os institutos federais de educação, ciência e tecnologia e a educação integral** [recurso eletrônico]. 2. ed. - Pouso Alegre: Ifsuldeminas, 2021. Disponível em: Acesso em: POLÍTICAS\_PARA\_A\_EDUCAÇÃO\_PROFSSIONAL\_NO\_BRASIL.pdf (ifsuldeminas.edu.br). Acesso em: 03 de dez. 2023.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. E-book. Natal-RN: editora do IFRN, 2010. Disponível em: <http://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1013>. Acesso em: 25 de maio de 2023.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos Político-Pedagógicos dos Institutos Federais: Diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. Ebook. IFRN editora. Natal, 2015. Disponível em: Fundamentos Político-Pedagógicos dos Institutos Federais - Ebook.pdf (ifrn.edu.br). Acesso em: 21 de jan. 2024.

PACHECO, Eliezer Moreira. Desvendando os Institutos Federais: identidade e objetivos. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, nº 1, 2020, p.4-22 – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: <https://doi.org/10.36524/profept.v4i1.575>. Acesso em: 20 de jan. 2024.

PARO, Vítor. **Gestão democrática da escola pública**. 4 ed. Obra revista e atualizada São Paulo. Cortez Editora, 2016. p.16-21.

PRODANOV, Cléber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo-RS, ASPEUR, 2013. Ebook. Disponível em: Metodologia do Trabalho Científico - 2ª Edição | Universidade Feevale. Acesso em: 28 de mai. de 2023.

RAMOS, Marise. Escola Unitária. *In*: ALENTEJANO, Paulo; CALDART, Roseli Salete; FRIGOTTO, Galdêncio; PEREIRA, Isabel Brasil. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro-RJ/S. Paulo-SP: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/ Expressão Popular, p. 343-349, 2012. Disponível em: Livro EPSJV 011000.pdf (fiocruz.br). Acesso em: 20 de jun. 2023

RAMOS, Marise Nogueira. História e Política da Educação Profissional. **Coleção Formação Pedagógica**. Volume V. 1.ed. Curitiba-PR.IFPR-EAD, 2014, p. 24. Disponível em: [curitiba.ifpr.edu.br](http://curitiba.ifpr.edu.br). Acesso em: 23 de jul. 2023.

REIS, Guilherme Basso dos; PAIXÃO, Márcia Valéria. Técnico-administrativos em educação das IFES: carreira e institucionalidade. **Revista Educar Mais**, [s.l.], v. 6, p.199-208, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.15536/reducarmais.6.2022.2611>. Acesso em: 24 de mar. 2024.

RIZATTI, Maria Ivanise; MENDONÇA, Andrea Pereira; MATTOS, Francisco; RÔÇAS, Giselle; SILVA, Marcos André B. Vaz da; CAVALCANTI, Ricardo Jorge de S.; OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues de. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de

colaboradores. **Actio**, Curitiba, v. 5 n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657>. Acesso em: 26 de abr. 2025.

SANT ANA, Wallace Pereira; ANDRADE, Lucas Manoel; CASTRO, Mad Ana Desiree Ribeiro de; DIAS, Luciana Campos de Oliveira; NOZAKI, Lauce Noriyo de Moraes. Reflexões sobre organização e gestão na educação profissional e tecnológica: uma análise dos elementos históricos e sociológicos. **Educitec – Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 4, n. 08, 2018. DOI: 10.31417/educitec.v4i08.426. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/426>. Acesso em: 17 de jan. 2024.

SANTOS, Roberto Elísio dos. Aplicações da história em quadrinhos. **Comunicação & Educação**, São Paulo, (22): 46 a 51, set./dez, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36995>. Acesso em: 16 de nov. 2024.

SANTOS, José Derivaldo dos. A profissionalização imposta por decreto: notas sobre a reformulação neoliberal na educação dos trabalhadores brasileiros. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 9, n. 3, p. 230-240, dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/20976/15292>. Acesso em: 25 de nov. 2023.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnicidade. **Trabalho, educação e saúde**. Volume 1. n. 1, p. 131-152, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/zLgxprrzCX5GYtgFpr7VbhG/>. Acesso em: 22 de jul. 2023

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12. n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: 1-4\_iniciais.p65 (scielo.br). Acesso em: 22 de jul. de 2023.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação**. PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho, 2008. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/108>. Acesso em: 17 de jan. 2024.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In*: FERRETTI, João Celso; ZIBAS, Dagmar M.L; MADEIRA, Felícia R.; FRANCO, Maria Laura P.B. (orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 151-168, 2013.

SAVIANI, Dermeval. O legado de Karl Marx para a educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 1, p. 72-83, mai. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v10i1.26557>. Acesso em: 06 de fev. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Em defesa do projeto de formação humana integral para a classe trabalhadora. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [s.l.], v. 1, n. 22, p. E13666, mar. 2022. Disponível em:

<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13666>. Acesso em: 14 de fev. 2024.

SENGE, Peter M. **A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende**. Recurso eletrônico. 1.ed. Rio de Janeiro, 2018. p.? Disponível em: A quinta disciplina: A arte e Prática da organização que aprende - Peter M. Senge - Google Livros. Acesso em 09 jan. 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. [Livro eletrônico]. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Claudio Nei Nascimento da; ARAÚJO, Paulo Alves de; FROIS, Rafael Rodrigues de Sousa; GUIMARÃES, Viviani Pereira Amanajás. Determinantes metodológicos que entram na configuração dos mestrados profissionais no Brasil: concepções, método e resultados para a sociedade. In: SILVA, Cláudio Nei Nascimento da; ROSA, Daniele dos Santos; FERREIRA, Marcos Ramon Gomes. (org.). **A Metodologia da pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica**. 1. ed. Brasília, DF: Grupo Nova Paideia, 2022. pg.135. Disponível em <http://ojs.novapaideia.org/index.php/editoranovapaideia/issue/view/16>. Acesso em: 22 de maio de 2023.

SILVA, João Carlos. A questão educacional em Marx: alguns apontamentos. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 3, n. 1, p. 72-81; fev. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9494>. Acesso em: 03 de fev. 2024.

SOUZA, Matheus Silveira de. **Educação e trabalho como pressupostos das políticas públicas de educação profissional e tecnológica**. Dissertação (Mestrado em Direito). Programa de Pós-graduação da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2134/tde-09052021-204753/pt-br.php>. Acesso em: 25 de nov. 2023.

SOUSA JUNIOR, Justino de. A crítica marxiana da educação em tempos de mundialização do capital e crise da escola. **Revista Trabalho Necessário**, v.2, n. 2, p. 1-24, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.2i2.p3649>. Acesso em: 21 de fev. 2024.

SOUSA JUNIOR, Justino de. **Marx e a crítica da educação: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital**. 2. ed. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010, p. 71-96.

STANKOWITZ, Rosângela de Fátima. **Gestão do Conhecimento**. Brasília: PNAP; Recife: UPE / NEAD, 2021. Material didático utilizado no Bacharelado em Gestão Pública – UAB – PNAP. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/719678/2/Gest%C3%A3o%20do%20Conhecimento.pdf>. Acesso em: 15 de outubro 2024.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução: Daniel Grassi. 2.ed. Porto Alegre,RS: Bookiman, 2001, p. 32.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A

### QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – PROFPEPT

**Tema da dissertação:** Gestão de formação de Técnicos Administrativos em Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal Da Bahia - *Campus* Simões Filho

Mestrando: Iljanio Bastos de Oliveira

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Maria de Fátima Luz Santos

Respondentes: Técnicos Administrativos em Educação do IFBA - *Campus* Simões Filho

**OBJETIVO DA PESQUISA:** investigar em que medida os conhecimentos sobre a instituição e a formação em Educação Profissional e Tecnológica, mediante uma estratégia criativa, contribuirão para uma atuação mais efetiva e articulada dos TAE com os objetivos e finalidade do IFBA.

**INSTRUÇÃO GERAL:** As respostas desse questionário estão condicionadas à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Esse instrumento foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal da Bahia (CEP/IFBA), sob o protocolo de apreciação Nº 81905524.4.0000.5031, sendo aprovado em 26 de agosto de 2024 sob o parecer Nº 7.028.423.

## INSTRUMENTO DE PESQUISA – QUESTIONÁRIO PARA TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO

**IDENTIFICAÇÃO** – Técnicos Administrativos em Educação do IFBA - *Campus* Simões Filho

Nome:

Idade:

Departamento de atuação:

Cargo/função:

### **CATEGORIA 1 - GESTÃO DOS TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS**

Conhecer a missão, visão, finalidades e objetivos do IFBA é preponderante para que se entenda para onde a instituição está seguindo. Nesse mesmo entendimento, compreender a estrutura organizacional e seu modelo de gestão é também de suma importância. O PDI e o PPI são instrumentos de gestão onde encontram-se a missão e a visão, a estrutura e o modelo de gestão da instituição. Quanto às finalidades e objetivos do IFBA podem ser encontrados na Lei nº 11.892/2008 e no documento “As Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais”.

1.1 Você conhece a missão do IFBA?

Sim    Não

1.2 Você tem conhecimento dos objetivos da instituição?

Sim    Não

1.3 Você está familiarizado com o PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional do IFBA?

Sim    Não

1.4 Você já fez a leitura do PPI - Projeto Pedagógico Institucional mesmo que de forma dinâmica?

Sim    Não

1.5 Na sua opinião, a estrutura organizacional do IFBA é clara e compreensível?

Sim    Não

1.6 Você tem ciência de quais são as atividades principais da instituição?

Sim    Não

1.7 Na sua avaliação, o atual nível de conhecimento dos TAE sobre a missão e os objetivos do IFBA é:

Insuficiente

Satisfatório

Bom

Excelente

1.8 Considero o fato de os TAE possuírem conhecimentos sobre a missão e os objetivos do IFBA para desempenhar suas funções de forma mais efetiva, como:

Sem importância

- Pouco importante
- Importante
- Muito importante
- Sou neutro

### **CATEGORIA 2 – GESTÃO ADMINISTRATIVA**

Conforme o Regimento Geral do IFBA “a administração do Instituto Federal da Bahia é feita por seus órgãos colegiados, pela Reitoria e pela Direção Geral dos Campi, apoiada em uma estrutura organizacional que define a integração, a articulação e a cooperação dos diversos órgãos situados em cada nível”. Os processos administrativos, a comunicação, o desenvolvimento pessoal e profissional e a percepção dos servidores quanto ao ambiente de trabalho impactam diretamente na gestão administrativa da instituição.

2.1 Qual é a compreensão que você tem sobre suas próprias funções e atribuições dentro da instituição?

- Pouca compreensão
- Compreensão suficiente para execução das tarefas
- Muita compreensão
- Complexo grau de compreensão

2.2 Considero meu conhecimento sobre os sistemas institucionais que utilizo como:

- Insuficiente, necessito de treinamento
- Razoável
- Muito conhecedor
- Tenho excelente nível de conhecimento

2.3 Como você classifica seu nível de conhecimento sobre as diretrizes e normas estabelecidas no regimento/regulamento institucional?

- Nenhum
- Pouco
- Bom
- Excelente

2.4 As ações dos TAE estão em conformidade com as políticas estabelecidas no regimento/regulamento institucional? Avalie qual o grau de conformidade.

- Baixo
- Médio
- Alto
- Sou neutro

2.5 Na escala de 1 a 5, considero a efetividade da comunicação dentro da instituição entre os TAE e partes interessadas como:

- 1- Insuficiente
- 2- Satisfatória
- 3- Boa, mas precisa melhorar
- 4- Excelente
- 5- Ineficaz

2.6 Na sua avaliação, a administração ao passar informações se comunica de forma transparente e clara?

- Não
- Razoavelmente
- Sim
- Sou neutro

2.7 Você acha que o IFBA oferece oportunidades suficientes para seu desenvolvimento profissional enquanto TAE?

- Sim, mas precisa melhorar
- Sim, excelentes oportunidades
- Não
- Sou neutro

2.8 Você se sente incentivado por parte da sua chefia imediata ou direção geral a buscar desenvolvimento profissional no IFBA?

- Muito incentivado
- Pouco incentivado
- Razoavelmente incentivado
- Não incentivado

2.9 Qual o seu nível de satisfação com a carreira profissional de Técnico Administrativo em Educação?

- Muito satisfeito
- Razoavelmente satisfeito
- Pouco satisfeito
- Insatisfeito

2.10 Na sua opinião, o programa de acolhimento profissional dos novos TAE no Campus Simões Filho é:

- Excelente
- Bom
- Razoável
- Ruim
- Considero não existir um programa de acolhimento

2.11 Qual a frequência que você participa de programas de formação/treinamento no IFBA?

- Frequentemente
- Uma vez ao ano
- Raramente
- Nunca participo

### **CATEGORIA 3 - EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA- EPT**

No Projeto Pedagógico Institucional – PPI, o IFBA “reafirma sua visão da EPT como direito e bem público essencial para a promoção do desenvolvimento humano, econômico e social, comprometendo-se com a redução das desigualdades sociais e regionais”. Sendo o IFBA uma instituição que oferece educação profissional e

tecnológica, é importante que os TAE compreendam minimamente sobre esse modelo de educação.

3.1 Você tem noções básicas sobre a EPT - Educação Profissional e Tecnológica?

Sim  Não

3.2 Você tem conhecimento sobre alguma política pública voltada para a EPT?

Sim  Não

3.3 Na sua opinião, os conhecimentos sobre a instituição e a formação em EPT podem contribuir para uma atuação mais efetiva dos TAE dentro da instituição?

Concordo. Podem ajudar a compreender os objetivos e valores da instituição, alinhando as ações.

Discordo. São irrelevantes para a atuação dos TAE.

Não conheço o assunto e não sei opinar

3.4 Você busca conhecimentos relacionados à EPT na internet, livros ou outro meio de informação?

Nunca

Raramente

Frequentemente

3.5 Você conhece o histórico de como surgiu a EPT no Brasil?

Sim  Não

3.6 Você sabe o que é uma educação emancipatória?

Sim

Não

Desconheço o termo

Sou neutro

#### **CATEGORIA 4 - BASES CONCEITUAIS DA EPT**

A Educação Profissional e Tecnológica é fundamentada por conceitos que historicamente formam bases que edificam essa modalidade de educação. O conhecimento desses conceitos e sua historicidade são fundamentais para que se compreenda a relação educação-trabalho, e conseqüentemente a missão, visão, nascente histórico-crítica do IFBA e seu papel enquanto política pública de Estado. Esses conceitos também são essenciais para o entendimento, a construção do caminho para uma educação emancipatória e a formação de sujeitos críticos, desenvolvidos em sua integralidade para ocupar espaços de visibilidade no seio da sociedade.

4.1 Você conhece o termo “Bases Conceituais da Educação Profissional e Tecnológica”?

Sim, conheço um pouco

Sim, conheço bastante

Não, desconheço totalmente

Não, mas já ouvi algo

Sou neutro

4.2 Você considera que o conhecimento sobre as bases conceituais da EPT seja importante para uma atuação mais efetiva e articulada dos TAE com os objetivos e finalidade do IFBA?

- Sim, muito importante
- Sim, pouco importante
- Não, sem importância
- Sou neutro

4.3 Você estaria disposto a conhecer melhor sobre o assunto através de uma forma de aprendizado mais descontraída e dinâmica na transmissão do conteúdo?

- Sim  Não

4.4 Você conhece algum desses termos: politecnia, escola unitária, trabalho como princípio educativo?

- Conheço todos
- Conheço alguns
- Conheço pelo menos um
- Desconheço todos
- Sou neutro

4.5 No seu entendimento, a reflexão sobre as bases conceituais da EPT pode levar a uma nova identidade institucional para o IFBA?

- Sim, absolutamente
- Sim, de certa forma
- Não, absolutamente
- Sou neutro

#### **CATEGORIA 5 - FORMAÇÃO DE TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS**

No Projeto Pedagógico Institucional – PPI, um dos princípios da Instituição é a qualificação. O documento afirma que a “Instituição buscará, de modo permanente, a qualificação e a capacitação de seu quadro de pessoal e a melhoria de sua estrutura, de seus processos organizacionais e de seus programas e ações”. Sendo uma das diretrizes os “investimentos constantes na formação, capacitação, qualificação e adequação profissional de todos os servidores”.

5.1 Na sua opinião, deveria existir no Campus um sólido programa de formação para os novos TAE, durante o período de acolhimento, contemplando além de outros temas as bases conceituais da EPT?

- Sim
- Não
- Talvez
- Sou neutro

5.2 Na sua visão, a participação dos TAE no projeto institucional, a fim de contribuir com o alcance dos objetivos e finalidade do IFBA, deve ser:

- Ativa e participativa.
- Ativa e não participativa
- Pouco ativa e participativa.
- Não ativa e participativa.
- Sou neutro

5.3 Você acredita que uma compreensão profunda da instituição pode melhorar a atuação dos TAE dentro do IFBA?

- Sim
- Não
- Não tenho certeza

#### **CATEGORIA 6 – METODOLOGIA**

Metodologias são os caminhos ou as diversas formas de se conduzir um trabalho a fim de se atingir um ou mais objetivos. Assim entendido, é necessário pensar de que forma o caminho para aprofundar o conhecimento dos TAE sobre a instituição e a EPT poderá ser desenvolvido e qual o melhor método que facilitará a aprendizagem desses servidores.

6.1 Considero que uma metodologia que seja criativa poderá repassar o conteúdo envolvido de forma mais clara e objetiva:

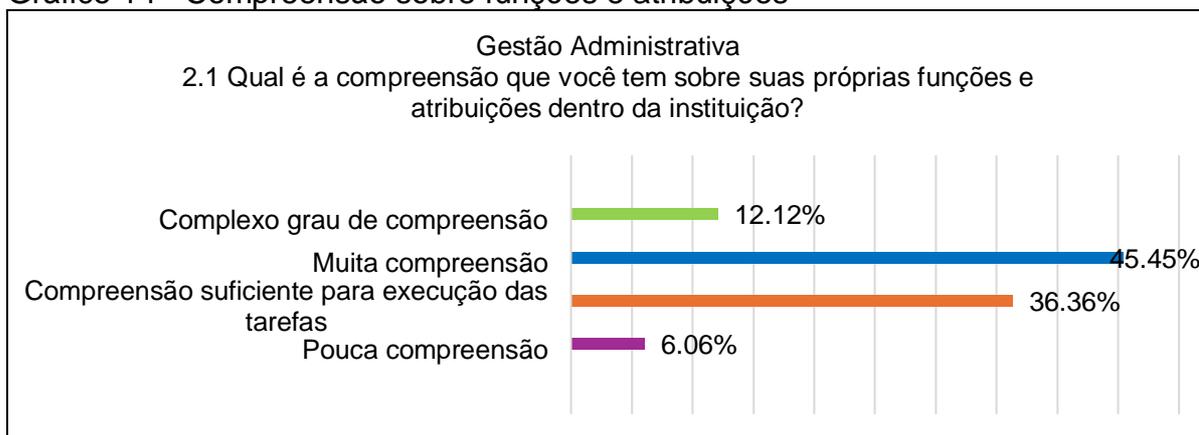
- Sem relevância
- De pouca importância
- Razoavelmente importante
- Muito importante

6.2 Na sua opinião que recurso tecnológico você acredita que pode ser utilizado para aprofundar o entendimento dos TAE sobre a instituição e sobre as bases conceituais da EPT?

- História em quadrinhos
- Manual de apoio
- Podcast
- Blog
- Jogo educacional
- Aplicativo
- Página de internet
- Animação
- Cartilha
- Outro: \_\_\_\_\_

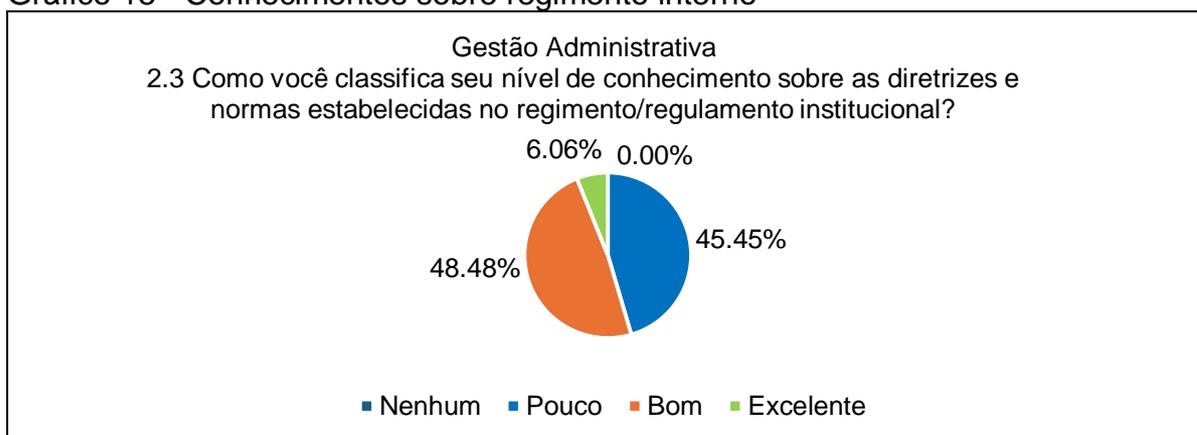
**APÊNDICE B**  
**OUTROS GRÁFICOS ELABORADOS A PARTIR DOS QUESTIONÁRIOS**  
**APLICADOS AOS TAE DO CAMPUS SIMÕES FILHO**

Gráfico 14 - Compreensão sobre funções e atribuições



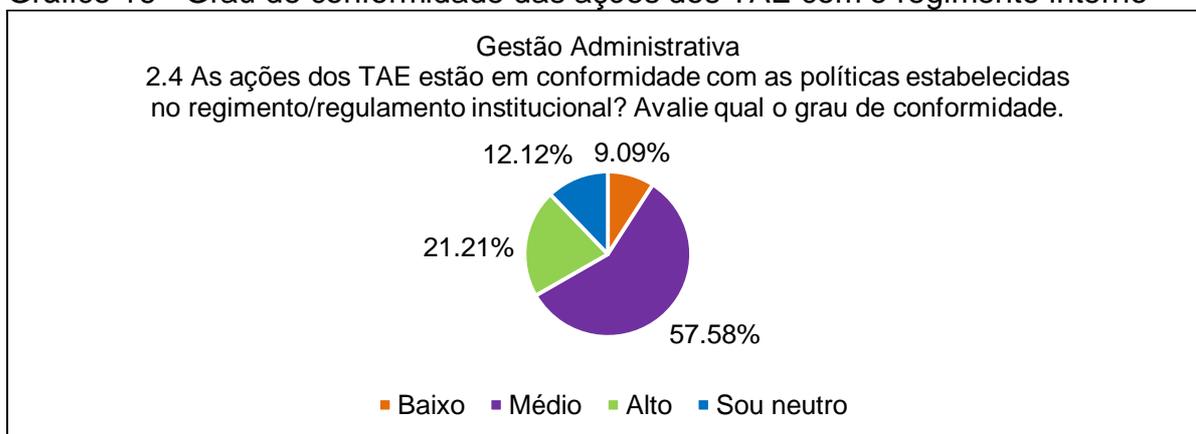
Fonte: Elaborado a partir dos questionários aplicados aos TAE do *Campus Simões Filho*, 2024.2

Gráfico 15 - Conhecimentos sobre regimento interno



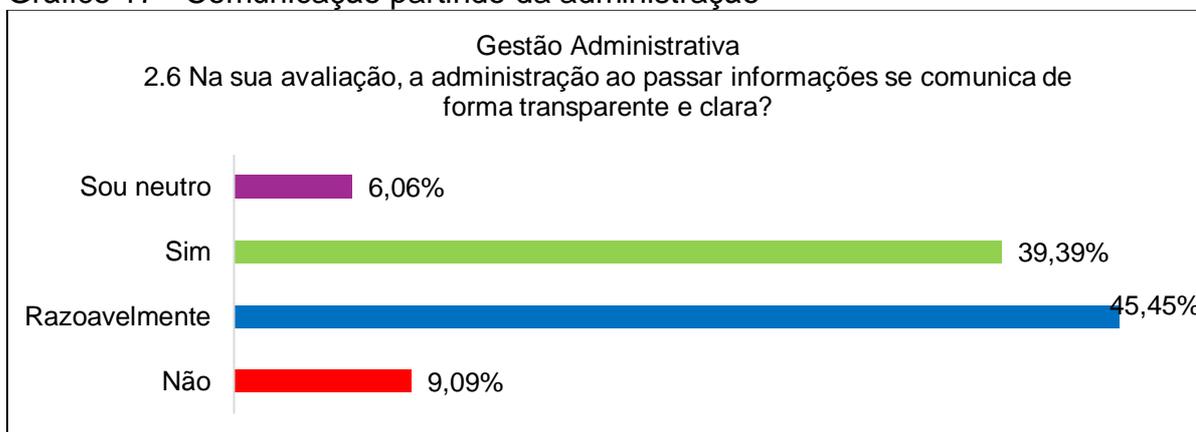
Fonte: Elaborado a partir dos questionários aplicados aos TAE do *Campus Simões Filho*, 2024.2

Gráfico 16 - Grau de conformidade das ações dos TAE com o regimento interno



Fonte: Elaborado a partir dos questionários aplicados aos TAE do *Campus* Simões Filho, 2024.2

Gráfico 17 - Comunicação partindo da administração



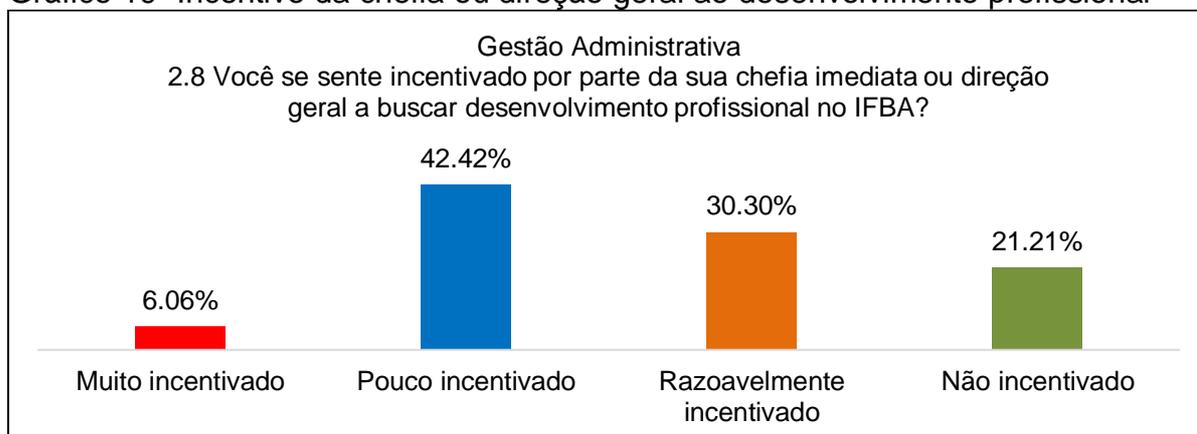
Fonte: Elaborado a partir dos questionários aplicados aos TAE do *Campus* Simões Filho, 2024.2

Gráfico 18 - Oportunidades para o desenvolvimento profissional



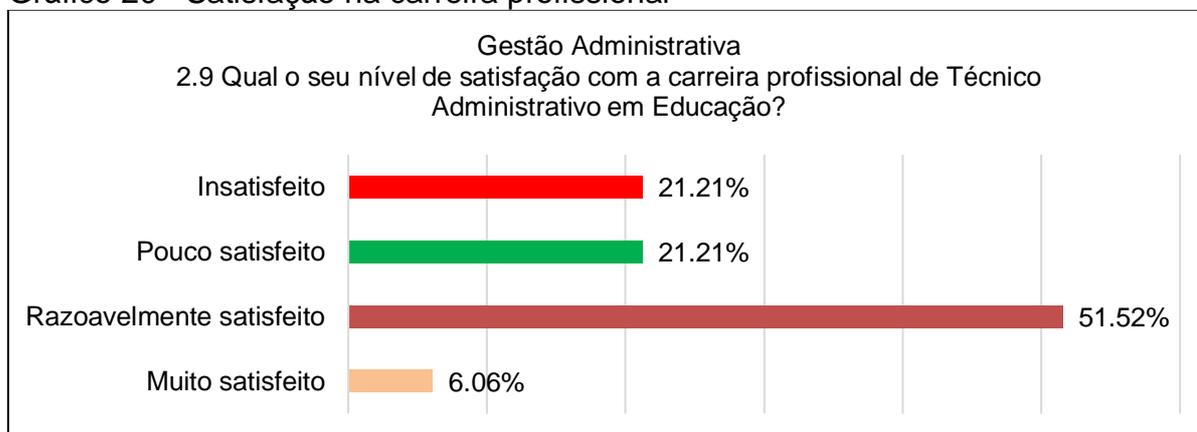
Fonte: Elaborado a partir dos questionários aplicados aos TAE do *Campus* Simões Filho, 2024.2

Gráfico 19 - Incentivo da chefia ou direção geral ao desenvolvimento profissional



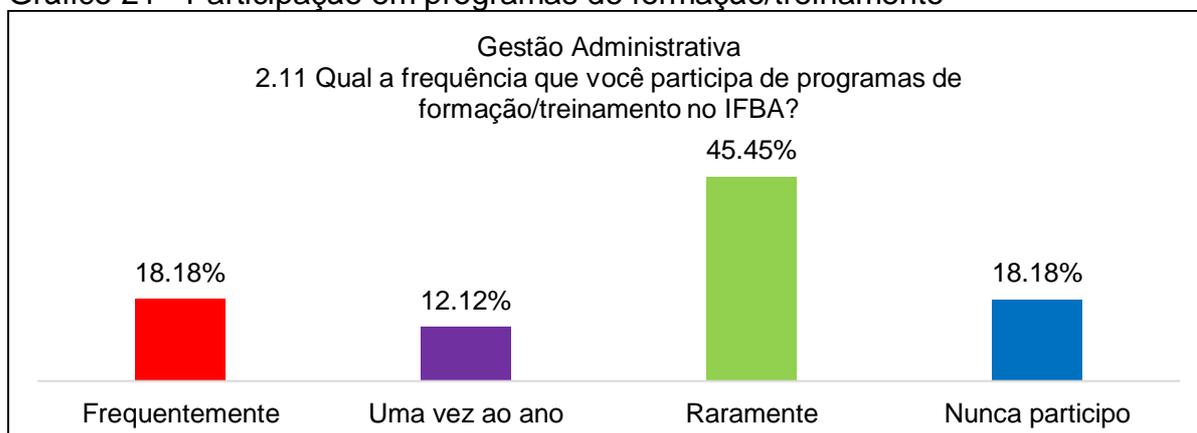
Fonte: Elaborado a partir dos questionários aplicados aos TAE do *Campus Simões Filho*, 2024.2

Gráfico 20 - Satisfação na carreira profissional



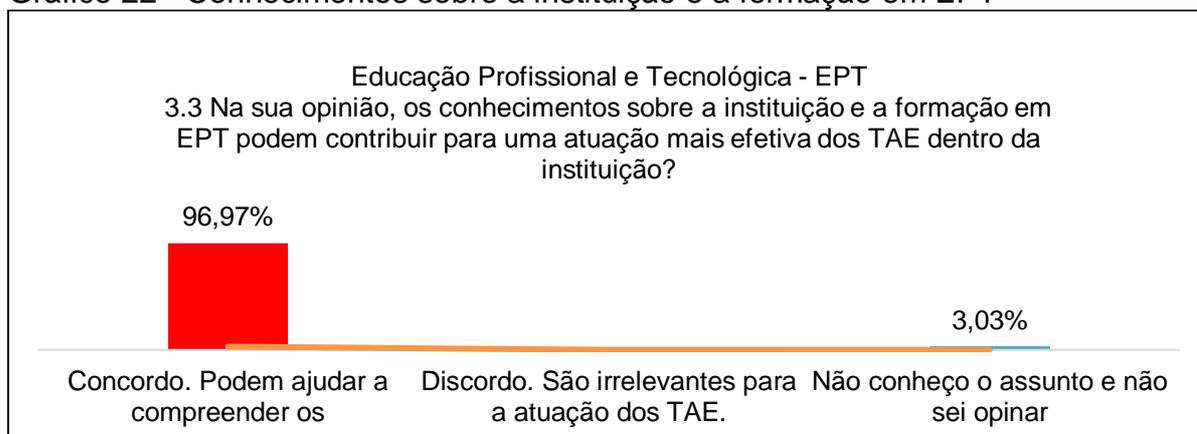
Fonte: Elaborado a partir dos questionários aplicados aos TAE do *Campus Simões Filho*, 2024.2

Gráfico 21 - Participação em programas de formação/treinamento



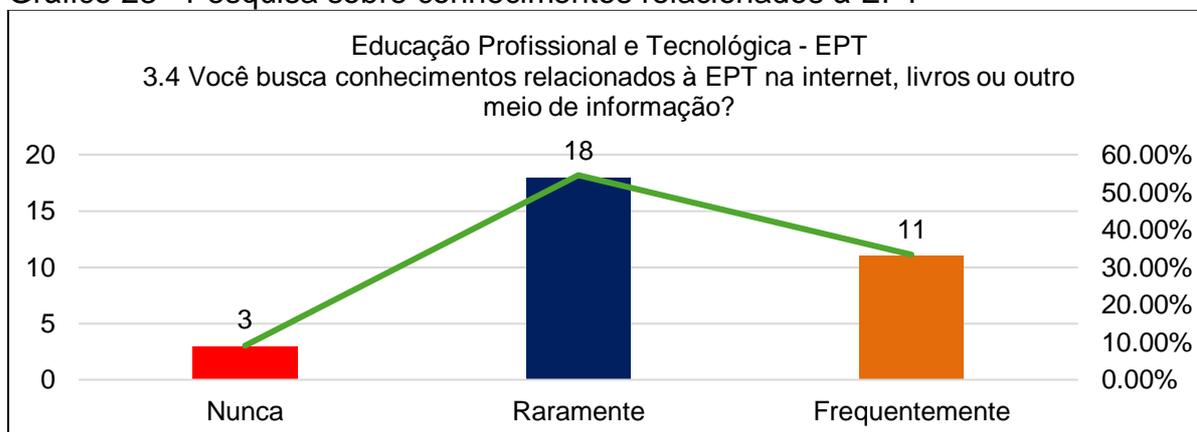
Fonte: Elaborado a partir dos questionários aplicados aos TAE do *Campus Simões Filho*, 2024.2

Gráfico 22 - Conhecimentos sobre a instituição e a formação em EPT



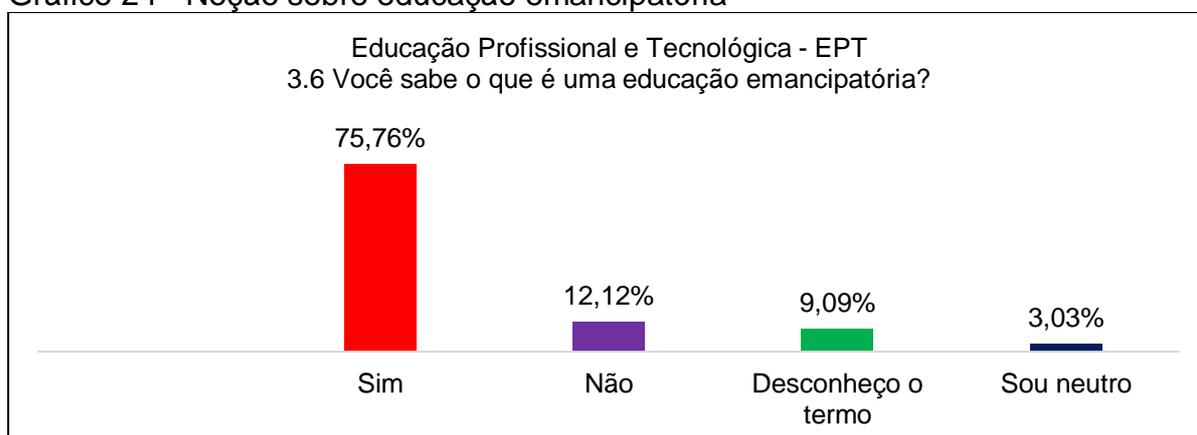
Fonte: Elaborado a partir dos questionários aplicados aos TAE do *Campus Simões Filho*, 2024.2

Gráfico 23 - Pesquisa sobre conhecimentos relacionados à EPT



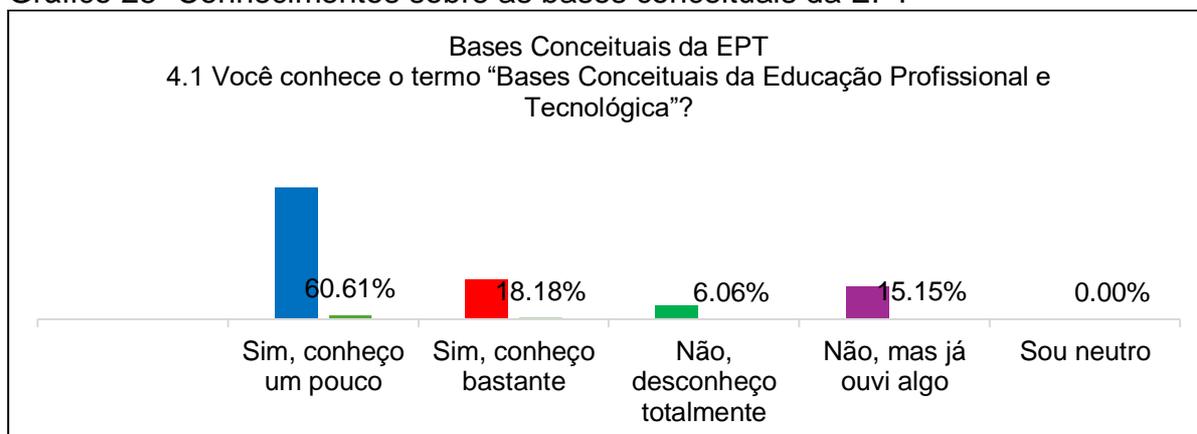
Fonte: Elaborado a partir dos questionários aplicados aos TAE do *Campus Simões Filho*, 2024.2

Gráfico 24 - Noção sobre educação emancipatória



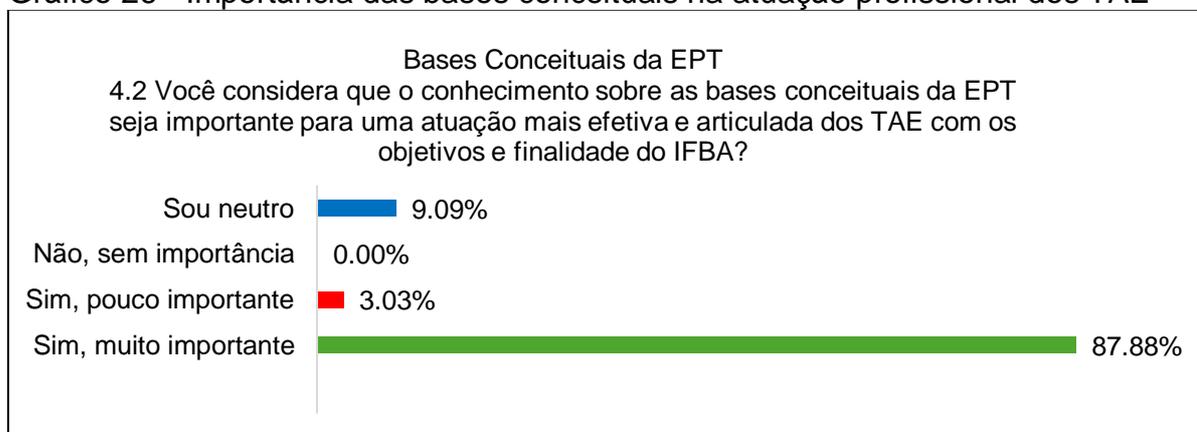
Fonte: Elaborado a partir dos questionários aplicados aos TAE do *Campus Simões Filho*, 2024.2

Gráfico 25- Conhecimentos sobre as bases conceituais da EPT



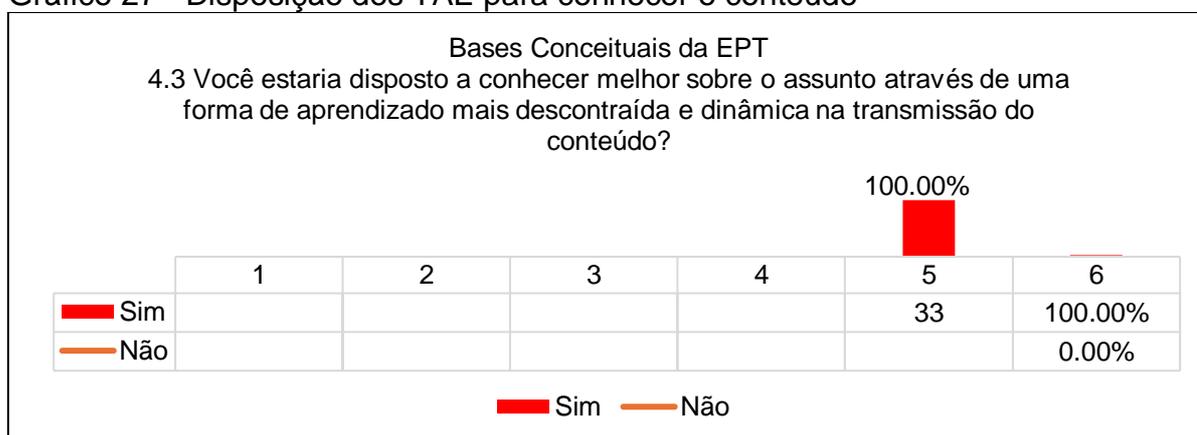
Fonte: Elaborado a partir dos questionários aplicados aos TAE do *Campus Simões Filho*, 2024.2

Gráfico 26 - Importância das bases conceituais na atuação profissional dos TAE



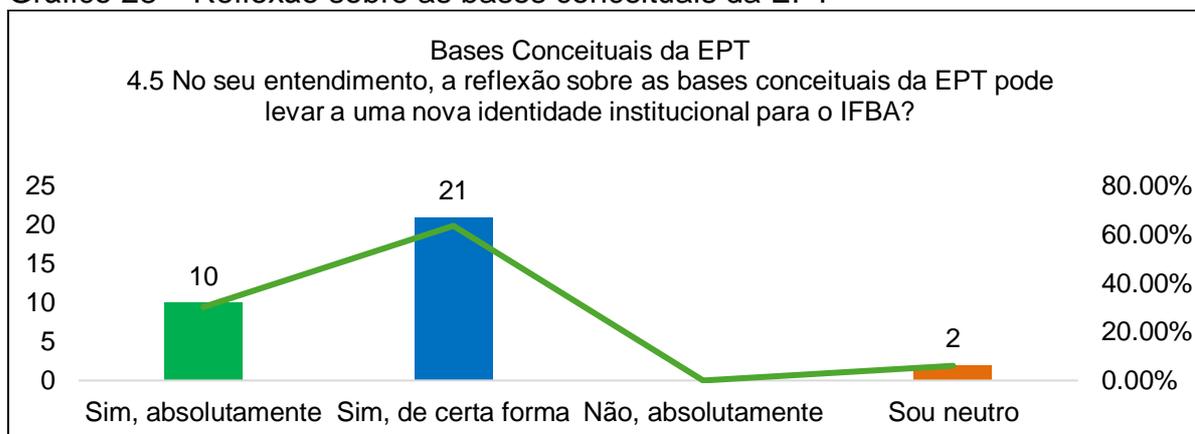
Fonte: Elaborado a partir dos questionários aplicados aos TAE do *Campus Simões Filho*, 2024.2

Gráfico 27 - Disposição dos TAE para conhecer o conteúdo



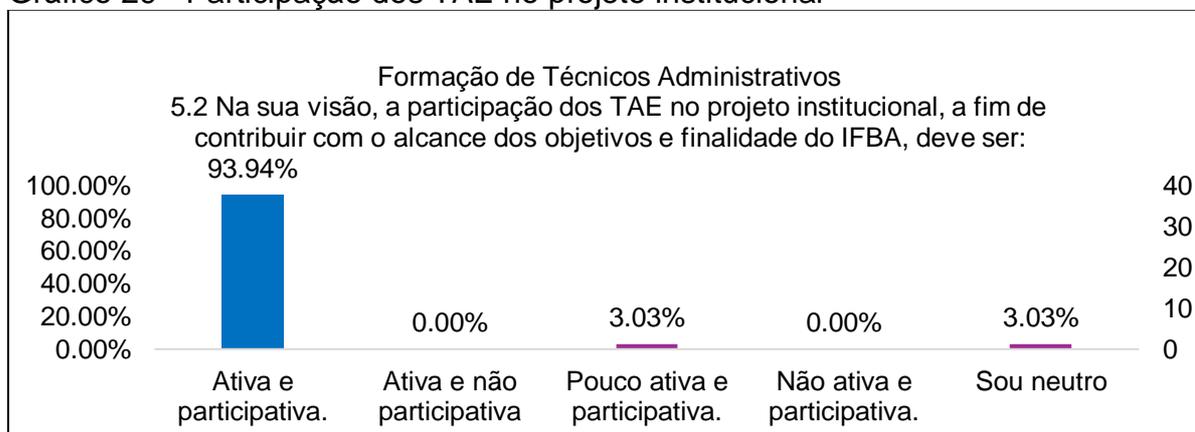
Fonte: Elaborado a partir dos questionários aplicados aos TAE do *Campus Simões Filho*, 2024.2

Gráfico 28 – Reflexão sobre as bases conceituais da EPT



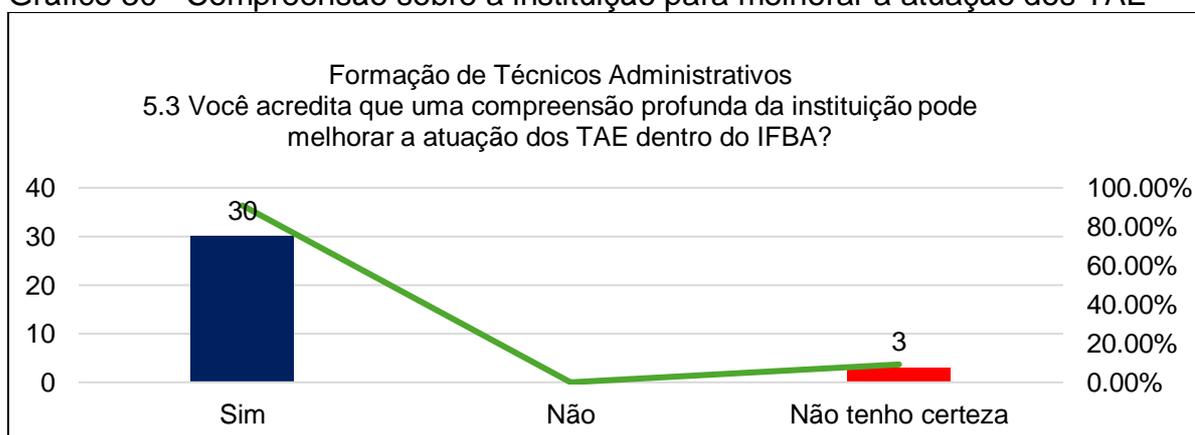
Fonte: Elaborado a partir dos questionários aplicados aos TAE do *Campus* Simões Filho, 2024.2

Gráfico 29 - Participação dos TAE no projeto institucional



Fonte: Elaborado a partir dos questionários aplicados aos TAE do *Campus* Simões Filho, 2024.2

Gráfico 30 - Compreensão sobre a instituição para melhorar a atuação dos TAE



Fonte: Elaborado a partir dos questionários aplicados aos TAE do *Campus* Simões Filho, 2024.2

## APÊNDICE C

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA NO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – PROFEPT**

**Tema da dissertação:** Gestão de formação de Técnicos Administrativos em Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal Da Bahia - *Campus* Simões Filho

Mestrando: Iljanio Bastos de Oliveira

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Maria de Fátima Luz Santos

Respondentes: Técnicos Administrativos em Educação do IFBA - *Campus* Simões Filho

**OBJETIVO DA PESQUISA:** investigar em que medida os conhecimentos sobre a instituição e a formação em Educação Profissional e Tecnológica, mediante uma estratégia criativa, contribuirão para uma atuação mais efetiva e articulada dos TAE com os objetivos e finalidade do IFBA.

## **ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO**

- 1 – Qual a importância dos conhecimentos teóricos da EPT para o exercício da sua função no IFBA?
- 2 - Qual a consequência na equipe e no desempenho dos novos servidores, se houvesse um programa de acolhimento contínuo na instituição?
- 3- Qual o impacto das formações e treinamentos oferecidos pelo IFBA na melhoria do seu desempenho profissional?
- 4 – Qual a importância da comunicação assertiva para o desempenho da sua função dentro da instituição?
- 5 – Como você percebe a formação dos Técnicos Administrativos em relação aos sistemas digitais utilizados na instituição (Sei, Suap, Siafi, etc.)?
- 6 – Qual a importância de os TAE conhecerem a missão da instituição?

## APÊNDICE D

### PRODUTO EDUCACIONAL – ProfEPT

#### PLANEJAMENTO DA REVISTA EM QUADRINHOS

##### Ficha Técnica

**Nome do projeto:** EPT em HQ: Conhecimento Ilustrado

**Autor:** Iljanio Bastos de Oliveira

**Co-Autora:** Prof<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria de Fátima Luz Santos

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria de Fátima Luz Santos

**Texto /Roteiro/ Direção de arte:** Iljanio Bastos de Oliveira

**Ilustrações:** Denilson Damascena

##### Sinopse

Três novos servidores que tomaram posse no Campus Simões Filho vão ao evento de apresentação e integração da instituição. Lá ouvem sobre a história do IFBA que os deixa admirados, mas descobrem que não sabiam nada sobre as bases conceituais da EPT, o que gera muitas dúvidas a todos. Na saída, encontram uma professora da instituição que estabelece um diálogo com eles e os convida para ir até a nascente do rio, dentro do Campus, onde serão esclarecidos os conceitos. Mas lá existe um segredo que poderá assustá-los.

##### Os personagens

**Ana Clara:** 28 anos, negra, alta e magra. Cabelos cacheados, óculos de armação fina, estilo casual, calça jeans e camiseta, sandálias casuais, recém-formada em administração, determinada, curiosa.

**Pedro Jorge:** 35 anos, Pedagogo, pardo, estatura média, barriga um pouco saliente, cabelos lisos e curtos, barba rala, semblante sempre sério. Usa camisa gola polo, calça jeans e sapatênis.

**Eduardo:** 40 anos, Contador, branco, cabelos grisalhos, brincalhão, alto, magro. Usa camisa de mangas longas, calças jeans, sapatos e uma mochila no ombro.

**Professora Célia:** 55 anos, Bióloga, branca, trabalha no Campus há 27, paciente, sábia, cabelos grisalhos, óculos. Estatura baixa. Gosta de caminhar pelo campus e ir sempre à nascente do rio.

**O Velho:** Indígena, roupas longas. Tem um cajado.

**Palestrante 1:** Mulher negra. Usa terno feminino

**Palestrante 2:** Homem. Pardo. Usa terno masculino

## Diálogos

### **Cena de Abertura: Auditório no Campus Simões Filho**

*(Ana Clara, Pedro Jorge e Eduardo estão sentados no auditório. Dois palestrantes estão no palco, ao lado de uma projeção com o título: **História do IFBA: Educação que transforma desde 1909**).*

**Palestrante 1:** Sejam bem-vindos ao IFBA!

**Palestrante 2:** Vamos voltar mais de um século no tempo, ao ano de 1909.

**Palestrante 1:** Foi então que Nilo Peçanha assinou o Decreto que criava em todo o Brasil as Escolas de Aprendizes Artífices.

**Palestrante 2:** Ele deu o primeiro passo para oferecer educação profissional aos filhos dos trabalhadores.

**Eduardo:** *(sussurrando para Ana Clara)* - Mas o que tem isso com a escola do mingau?

**Ana Clara:** Calma, Eduardo! Acho que vamos chegar lá.

**Palestrante 1:** Ele precisava implementar meios para que a classe proletária pudesse garantir seu sustento.

**Palestrante 2:** Era um controle social dos filhos da classe pobre para que eles não se envolvessem em vícios.

**Pedro Jorge** *(sussurrando para Eduardo):* Uma política de caráter moral e assistencialista!

**Eduardo:** Exatamente.

**Palestrante 1:** Na Bahia, foi o professor Francisco Antônio Caymmi o responsável pela implantação da escola.

**Palestrante 2:** Ela entrou em funcionamento no Pelourinho em 1910.

**Palestrante 1:** Em 1912 migrou para o Largo dos Aflitos, onde ficou conhecida como “Escola do Mingau”.

**Ana Clara:** *(sussurrando para Eduardo).* Viu aí Eduardo? Chegou o que você esperava! (risos).

**Palestrante 1:** Em 1937, a Escola de Aprendizes Artífices da Bahia se transformou no Liceu Industrial de Salvador.

**Palestrante 2:** Em 1942 o Liceu passou a se chamar Escola Técnica de Salvador.

**Palestrante 1:** E em 1965 as escolas passam a ser federais e a incorporar a sigla dos seus estados.

**Palestrante 2:** A Escola Técnica de Salvador passa, então, a se chamar Escola Técnica Federal da Bahia...

**Ana Clara:** *(sussurrando para Pedro Jorge):* Acho muito importante conhecermos a instituição e termos essa formação em EPT.

**Pedro Jorge:** Importantíssimo conhecermos esse histórico na chegada à instituição.

**Eduardo:** Concordo. Vai colaborar com uma atuação mais efetiva e articulada dos TAE.

**Ana Clara:** ...E com os objetivos e finalidades do IFBA.

**Pedro Jorge:** Também na compreensão da missão da instituição. Fechou!

**Palestrante 1:** Em 1993 mais uma mudança!

**Palestrante 2:** A Escola Técnica Federal da Bahia passa a se chamar Centro de Educação Federal da Bahia - CEFET.

**Palestrante 1:** E finalmente, por meio da Lei nº 11.892/2008 foi criada a Rede Federal.

**Palestrante 2:** O CEFET passa a se chamar IFBA, uma instituição dotada de autonomia.

*(Eduardo levanta a mão)*

**Palestrante 1:** O colega que levantou a mão tem uma pergunta.

**Eduardo:** Qual a amplitude dessa autonomia?

**Palestrante 2:** Por serem autarquias, são dotados de autonomia administrativa, patrimonial...

**Palestrante 1:** ...Financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

**Palestrante 2:** O IFBA, meus amigos, é um projeto grandioso!

**Palestrante 1:** Ele contribui com o desenvolvimento socioeconômico local e regional.

[...] a contribuição com o progresso socioeconômico local e regional é fundamental, sendo necessário o efetivo diálogo com outras políticas setoriais. Afirma-se, pois, a educação profissional e tecnológica como política pública, não somente pela fonte de financiamento de sua manutenção, mas, principalmente, por seu compromisso com o todo social. (Pacheco, 2015, p. 15).

*(Terminada a palestra, os servidores estão saindo do auditório e andando no Campus em direção ao portão de saída).*

**Ana Clara:** Gente, estou me sentindo muito bem recepcionada.

**Pedro Jorge:** Esse processo de acolhimento e essa formação em EPT é primordial!

**Ana Clara:** Isso faz garantir qualidade e excelência na oferta dos serviços prestados.

**Eduardo:** É importante termos consciência de tudo isso.

**Pedro Jorge:** Tudo importante. Pois interagi com educando, é educador.

**Eduardo:** Eu não sabia. Aí nosso compromisso aumenta!

**Ana Clara:** Isso é verdade, Eduardo.

*(Os três param para tomar água, onde já está a professora Célia)*

**Eduardo:** Agora, vamos combinar: quando começou a falar de bases conceituais, não entendi patavinas!!

*(Todos riem do Eduardo)*

**Pedro Jorge:** Realmente Eduardo, as bases têm termos bem diferentes.

**Eduardo:** Entendi alguma coisa, mas gostaria de ouvir mais.

**Pedro Jorge:** Compreendi que a evolução histórica da EPT traz alguns termos que servem de bases conceituais.

**Ana Clara:** Isso mesmo, Pedro!

**Pedro Jorge:** Esses termos ajudam na compreensão e na construção de uma educação emancipatória.

**Ana Clara:** ...E na formação de sujeitos críticos. Fechou! *(todos riem)*

**Eduardo:** Então gente! Vamos pesquisar mais durante a semana.

**Profª Célia:** Oi pessoal. Eu sou a profª Célia de biologia.

**Ana Clara:** Olá, professora!

**Profª Célia:** Vocês ficaram tão interessados nas bases conceituais que me chamou a atenção.

**Pedro Jorge:** Ficamos bastante curiosos mesmo, professora.

**Profª Célia:** Vamos falar mais então. Topam?

**Eduardo:** Sim.

**Ana Clara:** Também concordo.

**Pedro Jorge:** Eu topo também.

**Profª Célia:** Bom, então me sigam. Vamos até a nascente do rio que fica aqui no campus.

**Eduardo:** Como assim, nascente do rio?

**Profª Célia:** Vamos ver Etevaldo, o “Velho”! Ele sabe tudo de EPT.

**Ana Clara:** Sendo assim, vamos lá. Estou ficando ansiosa.

**Profª Célia:** Ele sempre aparece misteriosamente na nascente (*risos*).

**Eduardo:** E eu já estou misteriosamente ficando com medo!  
(*todos riem*)

*(O grupo segue a profª Célia em direção a nascente do rio. Um quadrinho demonstra a caminhada até a nascente com algumas falas do Eduardo: **Que planta é essa professora? E Essa outra? Falta muito?** (Todos riem dele)).*

*(Quando chegam à nascente o professor está de agachado olhando sua imagem na água)*

**Profª Célia:** Velho! Chegaram novos servidores!

**Velho:** Sejam bem-vindos!

**Profª Célia:** Eles querem entender mais sobre as bases conceituais da EPT.

**Velho:** Fico feliz em compartilhar.

**Profª Célia:** Aproveitem a conversa. Preciso ir dar uma aula no laboratório.

**Pedro Jorge:** Obrigado, professora.

**Ana Clara:** Professor, poderia nos explicar mais sobre essas bases?

**Velho:** Claro! São termos baseados nos estudos de Marx e Engels e Gramsci.

**Eduardo:** Podemos começar pela formação integrada?

**Velho:** Óbvio. Mas, vamos por partes.

**Ana Clara:** Já estou preparada!

**Velho:** Ela é representada, nos dias de hoje, pelo ensino médio integrado.

**Pedro Jorge:** Está relacionada com a divisão da educação?

**Velho:** Sim. À superação da divisão entre a educação básica e a educação profissional.

**Pedro Jorge:** Não é só aprender uma profissão, pelo que vejo.

**Ana Clara:** É também ter uma formação muito mais ampla.

**Velho:** Exatamente! Isso é uma educação emancipatória.

**Eduardo:** Aqui no IFBA busca-se uma formação que una os saberes científicos, técnicos e culturais.

**Velho:** Na mosca! (*todos riem*)

**Ana Clara:** Entendi. Integração não significa apenas a união entre ensino médio e educação profissional.

**Velho:** Exato. O entendimento de integração vai mais além.

**Eduardo:** Ah, agora está ficando mais claro.

**Pedro Jorge:** Não significa apenas o que esteja “unindo”, então.

**Velho:** Exato. É a educação como formativa de construção social no contexto histórico.

**Eduardo:** Para que ela não seja apenas servidora do mercado de trabalho.

**Ana Clara:** Na mosca, Eduardo! (risadas).

**Velho:** “É a utopia que deve ser perseguida e reforçada pelos IFs<sup>19</sup>”.

Do ponto de vista do conceito, formação integrada significa mais do que uma forma de articulação entre ensino médio e educação profissional. Ela busca recuperar, no atual contexto histórico e sob uma específica de correlação de forças entre as classes, a concepção de educação politécnica, de educação omnilateral e de escola unitária (Ciavatta, 2014, p.197).

**Eduardo:** E a politecnia o que tem haver com isso?

**Velho:** Elementar, meu caro!

**Eduardo:** Velho, essa não entendi.

**Velho:** Olhe bem. Não é apenas entender os conceitos científicos assimilados no ensino fundamental, é também os aplicar.

**Ana Clara:** Ela trilha esse caminho de formação integral para que o sujeito compreenda todo o processo histórico...

---

<sup>19</sup> Oliveira, 2023a, p. 114.

**Eduardo:** Isso mesmo, Ana! Li isso.

**Ana Clara:**...Através da teoria e da prática, da escola e do trabalho.

**Pedro Jorge:** Então, seria a união entre escola e trabalho ou instrução intelectual e trabalho produtivo.

**Velho:** Exatamente. Essa é a abordagem marxista. Você andou lendo também! (*risos*)

**Pedro Jorge:** Li sim, na apostila.

**Velho:** Portanto, ela flui no sentido de desenvolver o sujeito em seus múltiplos sentidos.

**Eduardo:** Não só de ser manual, específico na atividade?

**Pedro Jorge:** Correto. Também compreendê-la através de um processo histórico.

**Velho:** Muito bem! E assim, alargar seu campo de visão perante a realidade.

**Ana Clara:** Sintetizando: é fundamental para a formação humana.

**Velho:** É derivada dos estudos de Marx, a fim do enfrentamento de uma sociedade capitalista.

**Eduardo:** Onde o trabalho manual e intelectual estão divididos.

**Pedro Jorge:** Isso mesmo.

**Velho:** Nessa compreensão de trabalho, ciência e cultura é indispensável para que os sujeitos se formem de maneira integral e tornem-se emancipados.

**Eduardo:** A primeira vista parecia se tratar das muitas técnicas de aprender.

**Velho:** A politecnia está longe de ser um conceito das muitas técnicas.

**Eduardo:** Compreendi então que “é pela formação politécnica que se daria a formação intelectual, física e tecnológica...”

**Pedro Jorge:** ...O que sugere que o conceito de politecnia pode abarcar a ideia de formação humana integral”<sup>20</sup>.

**Velho:** Esses meninos mataram a charada! (*todos riem*).

**Ana Clara:** Daí vem a omnilateralidade.

**Velho:** Educação omnilateral significa a concepção de educação ou formação humana que busca atingir todas as dimensões.

---

<sup>20</sup> Moura; Lima Filho; Silva, 2015, p. 1061.

**Pedro Jorge:** Transformar o cidadão de forma integral em todas as suas dimensões.

**Velho:** Isso. Essas dimensões constituem a especificidade do ser humano...

**Ana Clara:** ...E as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico.<sup>21</sup>

**Velho:** Considera o conhecimento, o físico, o emocional e o social para um desenvolvimento completo.

**Eduardo:** Saquei tudo! Ele não seria um ser unilateral que é explorado pelo capitalismo.

**Pedro Jorge:** Essa seria a parte do homem que vive sob alienação e degradação, como dito na palestra.

**Ana Clara:** Já no polo contrário, a omnilateralidade.

**Pedro Jorge:** Exato. Que é a ideia de totalidade do ser que exerce suas plenas capacidades.

**Velho:** “Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza.”<sup>22</sup>

**Eduardo:** Não entendi esse final.

**Velho:** Sentidos e habilidades são construídos também historicamente nas interações sociais.

**Eduardo:** Ela também está ligada à politecnicidade e a formação integrada?

**Velho:** Sim. Todos estão interligados.

**Pedro Jorge:** Eles não são sinônimos, Eduardo.

**Ana Clara:** Eles são emparelhados quando se trata de uma formação integral.

**Pedro Jorge:** Sim.

**Ana Clara:** Também quando há união entre educação e trabalho.

**Velho:** É uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade.<sup>23</sup>

**Ana Clara:** Agora tudo está fazendo sentido.

---

<sup>21</sup> Frigotto, 2012, p.267

<sup>22</sup> Frigotto, 2012, p.267

<sup>23</sup> Ciavatta; Frigotto; Ramos, 2005, p. 43

**Velho:** E eu já estou aprendendo com vocês. (*Todos riem*).

Enquanto a politecnia diz respeito a um tipo de formação do indivíduo trabalhador no âmbito da produção capitalista, a onilateralidade se refere à formação do homem mesmo, ou seja, do homem que se libertou das determinações da sociedade burguesa negadora da humanidade livre. [...] Poder-se-ia dizer que a politecnia está fortemente vinculada ao trabalho, enquanto a onilateralidade o ultrapassa, podendo-se considerar que se associa muito mais à categoria da práxis. Contudo, é importante ressaltar, não se trata de relações de correspondência e exclusividade, mas de identificar uma vinculação maior entre, de um lado, trabalho e politecnia e, de outro, onilateralidade e práxis (Sousa Junior, 2010, p. 74-75).

**Eduardo:** Já o trabalho como princípio educativo eu gostei!

**Pedro Jorge:** Eu também.

**Eduardo:** Não havia me tocado sobre ele!

**Velho:** O trabalho é parte fundamental da ontologia do ser social.

**Ana Clara:** A aquisição da consciência se dá pelo trabalho, pela ação sobre a natureza.

**Velho:** Sim. O trabalho, neste sentido, não é emprego, não é apenas uma forma histórica do trabalho em sociedade...

**Ana Clara:** Ele é a atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza...

**Pedro Jorge:**...Se cria, se expande em conhecimento, se aperfeiçoa.

**Velho:** Ele é a base estruturante de um novo tipo de ser, de uma nova concepção de história<sup>24</sup>.

**Ana Clara:** É a ação do homem sobre a natureza...

**Pedro Jorge:** Transformando-a e transformando-se em contrapartida.

**Ana Clara:** E, assim, nesse processo de transformação, educando-se.

**Eduardo:** Gostei desse bate bola. (*todos riem*)

**Pedro Jorge:** Na EPT, o trabalho é mais que uma atividade econômica.

**Ana Clara:** É um meio de compreender e transformar o mundo.

**Velho:** Muito bem. O trabalho, como princípio educativo, revela a produção material e cultural humana dentro de um contexto histórico contraditório.

**Pedro Jorge:** Por isso é ontológico.

<sup>24</sup> Frigotto, Ciavatta; Ramos, 2005, s.p.

**Eduardo:** Enquanto o emprego aliena e subverte-se ao capitalismo, o trabalho liberta e humaniza o ser.

**Velho:** Exato. Esta é uma aprendizagem que se quer desde a infância [...].<sup>25</sup>

**Pedro Jorge:** Percebemos que os conceitos vão interligando-se.

**Ana Clara:** A EPT então é um guarda-chuva que protege esses conceitos.

**Velho:** A moça matou a charada! (*todos riem*)

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (Marx, 2013, p. 326).

**Eduardo:** E a escola unitária, como fica nessa história?

**Velho:** Na escola unitária, a teoria e a prática unem-se, gerando um reflexo na vida social.

**Ana Clara:** Em tempo que prepara o jovem para a vida produtiva, é também necessário agregar ao princípio da escola unitária.

**Velho:** Exato. Uma vez que esta poderia oferecer aos jovens estudantes uma interação com o trabalho, orientando-os profissionalmente.

**Eduardo:** Esse tipo de escola tratava de métodos de ensino?

**Velho:** Não. Formar dirigentes, esse era o intuito

**Ana Clara:** A marca dessa escola seria a união entre a escola elementar e média.

**Pedro Jorge:** Então esses conhecimentos seriam apropriados para o desenvolvimento e ampliação das capacidades e potencialidades humanas.

**Eduardo:** Ela apresenta proximidades conceituais com a onilateralidade e a politecnicidade advindas de Karl Marx e Friedrich Engels?

**Pedro Jorge:** Sim. Como disse Ana, vão interligando-se.

**Velho:** A integração, não apenas une ensino médio e profissional. Como já disse.

**Ana Clara:** E, portanto, está intimamente ligada aos outros conceitos, Eduardo.

**Eduardo:** Capitei a vossa mensagem! (*Todos riem*)

---

<sup>25</sup> Ramos, 2012, p.346

**Pedro Jorge:** Gramsci também defendia uma escola que superasse a divisão entre trabalho manual e intelectual.

**Velho:** Também. A escola unitária visa formar dirigentes, promovendo autonomia no pensamento e na tomada de decisões.

**Pedro Jorge:** É verdade.

**Velho:** Vocês mataram a charada! (*todos riem*).

A proposta da escola unitária elaborada por Antônio Gramsci na Itália dos anos de 1930, ao se opor à reforma da educação realizada por Gentile, tem como fundamento a superação da divisão entre trabalho manual e intelectual estabelecida pela divisão da sociedade em classes. A separação entre conhecimentos de cultura geral e de cultura técnica também seria eliminada na escola unitária (Ramos, 2012, p. 343).

**Velho:** A conversa está boa, mas o sol está baixando. Acho melhor irem.

**Ana Clara:** Nem percebi!

**Velho:** O estudo das bases fortalece a identidade dos TAE na instituição.

**Ana Clara:** E resgata a história do IFBA!

**Velho:** Também promove o desenvolvimento profissional dessa classe trabalhadora. Espero ter contribuído.

**Eduardo:** Velho, você não existe!

**Velho:** É verdade. Dizem por aí que sou uma alma penada. (*risos*)

**Eduardo:** (*correndo*): Viu aí? Ele é um fantasma, eu sabia. Corre gente, ele é assombração!

**Ana Clara:** Ei! Eduardo volta aqui!

**Eduardo:** (*correndo*): Nunca mais! Essa nascente é assombrada

**Velho:** Só não vá contar isso na sua avaliação de desempenho. (*Muitas risadas de todos*)

**FIM**

## Referências

- CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte. v.23. n.1. p. 187-205. janabr. 2014. Disponível em: <tps://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Trabalho & Educação. Acesso: em 23 de jul. 2023.
- CIAVATTA, Maria. FRIGOTTO, Gaudêncio. RAMOS, Marise. **A gênese do Decreto nº 5.154/2004**: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: CIAVATTA, Maria. FRIGOTTO, Gaudêncio. RAMOS, Marise. (Orgs.). Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições. São Paulo-SP, Cortez, 2005. Pg. 21-56. Disponível em: CFI.SULMG23.2: TEXTO 1 - Livro: Currículo Integrado: Concepções e contradições (ifes.edu.br). Acesso em: 15 de nov. 2023.
- DORE, Rosemary. **Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci?** Cad. Cedes, Campinas, v. 34, n. 94, p. 297-316, set.-dez., 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622014000300002>. Acesso em: 03 de fev. 2024.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação omnilateral**. In: ALENTEJANO, Paulo; CALDART, Roseli Salete; FRIGOTTO, Galdêncio; PEREIRA, Isabel Brasil. (orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro-RJ/S. Paulo-SP: Escola 145 Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/ Expressão Popular, p. 267-274, 2012. Disponível em: Livro EPSJV 011000.pdf (fiocruz.br). Acesso em: 20 de jun. 2023.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores-Excertos**. On line. 2005. Disponível em: [http://www.pb.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201179171745208frigotto\\_ciavatta\\_ramos\\_o\\_trabalho\\_como\\_principio\\_educativo.pdf](http://www.pb.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201179171745208frigotto_ciavatta_ramos_o_trabalho_como_principio_educativo.pdf). Acesso em: 10 de dez. 2023.
- IFBA - Instituto Federal Da Bahia. **História do IFBA**. Salvador-BA, 02 de dez. 2015. Disponível em: História do IFBA — IFBA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia Instituto Federal da Bahia. Acesso em: 23 de jul. 2023.
- MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da economia política. Livro I. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. Disponível em: o-capital-livro-1.pdf (ufscar.br). Acesso em: 04 de fev. 2024.
- OLIVEIRA, Thiago Fávero de. Entrevista. **Revista Artífices**: Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: balanço dos 15 anos. v.4, n.1, p. 142-150. [s.l.], 2023a. Disponível em: <https://publicacoes.ifba.edu.br/artifices>. Acesso em: 22 de jan. 2024.
- PACHECO, Eliezer Moreira. **Os institutos federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. E-book. Natal-RN: editora do IFRN, 2010. Disponível em: <http://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1013>. Acesso em: 25 de maio de 2023.
- PACHECO, Eliezer. **Fundamentos Político-Pedagógicos dos Institutos Federais**: Diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Ebook.

IFRN editora. Natal, 2015. Disponível em: Fundamentos Político-Pedagógicos dos Institutos Federais - Ebook.pdf (ifrn.edu.br). Acesso em: 21 de jan. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **O choque teórico da politecnia**. Trabalho, educação e saúde. Volume 1. n. 1, p. 131-152, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/zLgxprrzCX5GYtgFpr7VbhG/>. Acesso em: 22 de jul. 2023.

SOUSA JUNIOR, Justino de. **Marx e a crítica da educação**: da expansão liberaldemocrática à crise regressivo-destrutiva do capital. 2. ed. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010, p. 71-96.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. **Politecnia e formação integrada**: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. Revista Brasileira de Educação. v. 20 n. 63 out.-dez. 2015. Disponível em: RBE\_63. indb (scielo.br) Acesso em: 05 de fev. 2024.

RAMOS, Marise. **Escola Unitária**. In: ALENTEJANO, Paulo; CALDART, Roseli Salete; FRIGOTTO, Galdêncio; PEREIRA, Isabel Brasil. (orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro-RJ/S. Paulo-SP: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/ Expressão Popular, p. 343-349, 2012. Disponível em: Livro EPSJV 011000.pdf (fiocruz.br). Acesso em: 20 de jun. 2023