

Transgressão dos paradigmas do ensino tecnicista na EPT: caminhos para uma educação humana integral

DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2025.23.2.10044>

Katiane Cordeiro Nicacio¹, Sandra Maria Campus Alves², Sônia Cristina Ferreira Maia³

Resumo: O artigo propõe um estudo crítico dos paradigmas tecnicistas da educação profissional, realizando uma análise histórica desse modelo, que prioriza a instrumentalização do ensino e a memorização mecânica em detrimento do desenvolvimento integral do ser humano. Por meio de uma revisão bibliográfica, busca-se identificar estratégias para transgredir esse modelo, ainda presente nas práticas educacionais, e propor caminhos viáveis para uma educação humana integral, voltada ao desenvolvimento dos alunos para além dos conteúdos aplicados em sala de aula, promovendo uma preparação para a vida em sociedade. O trabalho apresenta uma breve trajetória da educação profissional, identificando alguns aspectos tecnicistas e discutindo possíveis caminhos para a ruptura desses paradigmas. Propõe-se um ensino que não apenas prepara para o mercado de trabalho, mas que também forma cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e humana.

Palavras-chave: Ensino tecnicista; Educação humana integral; Educação Profissional

Transgression of technical education paradigms in EPT: paths towards comprehensive human education

Abstract: The article proposes a critical study of the technical paradigms of professional education, carrying out a historical analysis of this model, which prioritizes the instrumentalization of teaching and mechanical memorization to the detriment of the integral development of the human being. Through a bibliographical review, we seek to identify strategies to transgress this model, still present in educational practices, and propose viable paths for an integral human education, aimed at the development of students beyond the contents applied in the classroom, promoting a preparation for life in society. The work presents a brief trajectory of professional education, identifying some technical aspects and discussing possible ways to break these paradigms. Education is proposed that not only prepares people for the job market, but also trains conscious, critical citizens committed to building a more just and humane society.

Keywords: Technical education; Integral human education; Professional Education

¹ Mestranda em Educação Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT - Mestrado Profissional em Rede Nacional pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN, Mossoró, Rio Grande do Norte, Brasil. katiane-penelope123@hotmail.com
<https://orcid.org/0009-0002-3195-9655>

² Doutora em Solos e Nutrição de Plantas pela Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (Esalq), unidade da Universidade de São Paulo - USP, Piracicaba, São Paulo, Brasil. sandra.campos@ifrn.edu.br
<https://orcid.org/0000-0002-9343-9324>

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil. soniacris15@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3986-6517>

Introdução

A educação profissional ao longo de sua história vai se moldando, tentando atender as demandas impostas pelo estado, se adequando aos contextos políticos, econômicos e sociais de cada época, sendo um espelho e motor das transformações da sociedade. Em muitas temporalidades, a educação profissional tinha como principal objetivo a preparação de profissionais para atender as necessidades do desenvolvimento econômico do país, fato ainda marcante nos dias atuais. Essa educação permanece atrelada a paradigmas que já não respondem às necessidades de um mundo em constante mudança. O ensino tecnicista, historicamente enraizado em práticas que priorizam a padronização e o cumprimento de tarefas mecânicas e de memorização, tem se mostrado limitado na formação de sujeitos críticos, criativos e comprometidos com a sociedade.

Neste cenário, a educação humana integral surge como uma proposta de transgressão, buscando romper com esses paradigmas enraizados historicamente na educação, promovendo o desenvolvimento pleno dos alunos e a formação de cidadãos críticos, éticos e criativos. Dentro dessa proposta, surge o seguinte questionamento: Como os princípios da educação humana integral podem ser implementados de forma a superar os paradigmas tecnicistas no ensino? Para responder esse problema, essa pesquisa propõe caminhos por meio de uma revisão bibliográfica, mostrando a necessidade de um ensino que não apenas prepara para o mercado de trabalho, mas que também forma cidadãos conscientes críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa.

2. A educação tecnicista na EPT

2.1. Assistencialismo aos desafortunados?

A educação profissional foi instituída no Brasil em 1909, durante o governo de Nilo Peçanha, através do decreto nº 7.566. As escolas começaram a funcionar em 1910, com o objetivo de oferecer educação profissional para jovens das classes populares, especialmente órfãos, filhos de trabalhadores e negros, que em sua maioria eram ex-escravizados ou descendentes deles. Acontece que após a abolição da escravidão, os negros não foram integrados à sociedade, não houve nenhum planejamento e nem políticas públicas para isso. E após duas décadas desse acontecimento, os negros ainda se encontravam desprovidos de acesso aos serviços essenciais e trabalho. É nesse contexto que surgem as Escolas de Aprendizes e Artífices, na tentativa de responder às demandas sociais, oferecendo uma formação voltada para o ingresso no mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que buscava atenuar a marginalização dos jovens carentes, pois para o governo, eles estariam destinados a vagabundagem e ao crime, sem um ofício.

Art. 6º. Serão admitidos os individuos que o requererem dentro do prazo marcado para a matrícula e que possuirem as seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna:

- a) idade de 10 annos no minimo e de 13 annos no maximo;
- b) não soffrer o candidato molestia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado do officio. (Brasil, 1909, p.2)

Na verdade, esse discurso “assistencialista”, revestido de doses de caridade, escondia uma intenção muito maior, disfarçada: a necessidade de suprir o mercado de trabalho com mão de obra para atuar nas indústrias, o que evidenciava sua fragilidade, já

que a industrialização do país, à época, ainda estava “engatinhando”. Isso é possível constatar pela oferta de cursos nas Escolas de Aprendizizes e Artífices (EAA), voltados, portanto, à formação básica e à profissionalização em ofícios tradicionais. Inicialmente, essas escolas oferecem cursos de marcenaria, sapataria, alfaiataria e outras atividades manuais.

O fato de os jovens não poderem apresentar doenças ou deficiências que impossibilitassem o aprendizado do ofício já demonstram uma real preocupação do governo: atender às exigências do sistema capitalista. Outro motivo para essa preocupação com a formação dos desafortunados foi a tentativa de evitar a importação de mão de obra estrangeira, tendo em vista os ideais anarquistas vigentes na Europa.

Na diferença entre uma educação profissional focada na caridade e na disciplina para uma formação volta da para o trabalho, se deu o que ela considera uma primeira “controvérsia” entre o lugar da escola e os interesses do setor produtivo na Educação Profissional. Isso porque, segundo Lucília, a formação focada no “assistencialismo e na contenção social da marginalidade” entrou em disputa com outro projeto: “o de fazer da educação escolar uma estratégia de formação do novo trabalhador”. “Havia uma massa humana liberada com a abolição da escravidão, mas destituída dos requisitos exigidos pela indústria nascente. Por outro lado, havia-se que evitar a importação de novos contingentes de força de trabalho estrangeira, pois com ela ingressavam militantes anarquistas, representando um custo político que a burguesia queria evitar”, explica. (Guimarães, 2020, p. 24)

2.2. Superando a crise com a formação técnica

No governo de Getúlio Vargas, nas décadas de 1930 e 1940, o Brasil passou por profundas transformações no que diz respeito à educação, ao desenvolvimento econômico e social. Naquele período, o mundo enfrentou uma grave instabilidade devido à crise de 1929, que abalou profundamente a Europa. O Brasil buscava substituir produtos importados por bens fabricados internamente, reduzindo a dependência de mercadorias estrangeiras e investindo na criação de indústrias de base. Essa crise global, que impactou o comércio internacional, foi determinante para o desenvolvimento industrial do país. As taxas anuais de crescimento da indústria, entre 1933 e 1939, chegaram a 11,25%, um aumento significativo em comparação aos anos anteriores, quando a média era de apenas 2,8%. O historiador Fausto (2019) enfatiza esse crescimento:

As taxas de crescimento anual da indústria nos permitem entender melhor o processo de industrialização posterior a 1930. Elas indicam um considerável avanço entre 1933 e 1939 e um ímpeto menor entre 1939 e 1945. Isso significa que a indústria se recuperou rapidamente dos anos de depressão iniciados em 1929, [...]. (Fausto, 2019, p. 334)

Mesmo sem dispor de muito capital, o governo contou com o apoio da burguesia industrial, para o processo de industrialização, como destaca Amorim (2013, p.125): “Embora não dispusesse de capital suficiente para o investimento em todos os setores da indústria de base e dependesse em alguns deles da importação, contou com o amplo apoio do empresariado nacional”.

Com a Segunda Guerra Mundial, a taxa de crescimento sofreu uma queda. No entanto, no pós-guerra, o processo de industrialização expandiu-se. Com a conjuntura econômica decorrente da guerra, a educação profissional apresentou-se como uma solução para alcançar os objetivos industriais, formando mão-de-obra qualificada para atender as necessidades do mercado. Foi nesse cenário que o Senai foi fundado, em 1942, com uma proposta diferenciada das Escolas de Aprendizes Artífices (EAA). Desta vez, não havia mais o discurso de assistência aos desafortunados; o objetivo foi delineado de forma muito clara. A instituição surgiu como uma resposta à necessidade da indústria nacional de contar com uma força de trabalho técnica avançada, capaz de operar máquinas, lidar com novas tecnologias e desenvolver funções que projetam conhecimento técnico específico. Portanto, o Senai caracterizou-se como uma escola técnica de formação rápida e prática, diretamente alinhada às necessidades do sistema capitalista.

O projeto de reestruturação social, que investiu na disciplinarização das classes baixas pelo trabalho, apostou na escola como instrumento privilegiado. Tal situação foi atingida com a criação do Senai e com a Lei Orgânica do Ensino Industrial, ambas de 1942. Trata-se da constituição de uma mão-de-obra mais qualificada, com uma aprendizagem básica em escolas controladas pelos empresários, no caso do Senai, e da constituição de uma parcela de técnicos de melhor formação, responsáveis por um importante trabalho de ligação entre os operários e os engenheiros no processo industrial. (Amorim, 2013, p. 126)

O Senai ampliou o espaço da educação técnica ao incorporar práticas e currículos adaptados à indústria moderna, sendo concebido como uma instituição de grande porte, rompendo com os paradigmas de uma educação profissional restrita aos desfavorecidos e limitada em uma estrutura simplificada, caracterizada na EAA.

Durante o estado novo, é importante destacar que, Getúlio Vargas fragmentou a educação, provocando a dualidade no ensino profissional. Esse modelo educacional refletia as necessidades econômicas e sociais do Brasil na época. Essa dualidade é caracterizada pela separação entre o ensino técnico-profissional e o ensino acadêmico-regular, com objetivos distintos para cada modalidade.

Já a Constituição de 1937 defendia ideias fascistas e ditatoriais. Ela oficializou a dualidade do sistema escolar, oferecendo ensino secundário para os que pretendiam cursar o ensino superior e ensino profissionalizante para os que tinham necessidade imediata de ingressar no mercado de trabalho. Estabelecia a obrigatoriedade de se criarem escolas nas indústrias e sindicatos para os filhos dos operários. (Melo, 2012, p. 51).

Ainda no Estado Novo, o ensino passou por mudanças significativas, sendo regido pelas leis orgânicas, elaborado no âmbito da Reforma Capanema, liderado pelo ministro Gustavo Capanema. A partir de então, o ensino industrial passou a ser regulamentado pelo Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que se distribuía como bases do ensino, estruturando o segundo grau e incluindo disciplinas como Cultura Técnica, Cultura Geral e Práticas Educativas nos cursos industriais, de mestria, artesanais, de aprendizagem e técnicos. Essa legislação organizava a formação em ciclos, conforme detalha Campus (2022):

A Lei Orgânica do Ensino Industrial dividia esse ramo da formação profissional em dois ciclos: no primeiro estariam os cursos industriais (duração

de 4 anos), artesanais (duração de 1 ou 2 anos), de aprendizagem (duração de 1, 2, 3 ou 4 anos) e de mestria (duração de 2 anos), e o segundo ciclo seria composto pelos cursos técnicos (duração de 3 ou 4 anos) e pelos pedagógicos (duração de 1 ano). (Campos, 2022, p.17).

Fazendo uma comparação entre a EAA e o Senai, é possível identificar que ambas tinham o foco em oferecer educação profissional para classes trabalhadoras, dentro de seus contextos, mas não existia uma preocupação com a formação crítico/social, humana integral dos jovens. Ambos surgem de uma preocupação do estado em responder às demandas do mercado de trabalho, seja no início do século XX com a oferta de formação básica e técnica em artes e ofícios, seja a partir da década de 1940, com a necessidade de capacitar mão de obra para um mercado industrial em expansão.

2.3. O plano de metas: e a educação humana integral, nada ainda?

Por meio de uma campanha ousada, cujo slogan era “50 anos em 5”, Juscelino Kubitschek foi eleito presidente do Brasil em 1955, tendo João Goulart como vice. Em seu governo, introduziu uma política econômica marcada pelo desenvolvimentismo, que buscava o crescimento econômico por meio de investimentos em diversos setores do país, como a industrialização. Essa política dinâmica é um novo tipo de nacionalismo, que enfatizava a abertura do mercado brasileiro para empresas internacionais, pois “ao mesmo tempo em que estimulava a ideologia política nacionalista, dava sequência ao projeto de industrialização do país, por meio de uma progressiva desnacionalização da economia” (Saviani, 2008, P. 292). O projeto almejava um desenvolvimento tão acentuado no país, que passava a impressão de 50 anos de progresso em apenas 5 anos de governo. Para isso, foi desenvolvido o Programa de Metas, que distribuiu 30 objetivos a serem realizados até o final de 1960, distribuídos em cinco setores: energia, transportes, alimentação, indústrias de base e educação:

Pode-se atribuir ao conceito de ponto de estrangulamento a identificação preliminar de dois dos mais importantes setores, dentre os cinco abrangidos pelo Programa de Metas, a saber: os setores um e dois, de energia e transporte, que representavam, respectivamente, 43,4% e 29,6% do total de investimento inicialmente planejado. Ao conceito de ponto de estrangulamento também se devem creditar as razões para investimentos específicos em: 1) ferrovias (construção e reaparelhamento - metas 6 e 7); 2) rodovias (pavimentação e construção - metas 8 e 9); e 3) serviços portuários e dragagens (meta 10), no setor de transporte e energia elétrica (meta 1), no setor de energia (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2009)

A educação corresponde à meta 30 do programa e, mais uma vez, foi posicionada como uma ponte para alcançar os objetivos econômicos, sendo responsável pela formação de pessoal para atender às necessidades provenientes do processo de desenvolvimento do país. O estudante foi visto principalmente como mão de obra para sustentar os novos empreendimentos. Nesse contexto, a educação profissionalizante era considerada um diferencial pelo governo, mas não uma prioridade, já que apenas 3,4% dos investimentos foram destinados à ela, um percentual bastante inferior se comparado aos setores prioritários, de energia com 43,4% e transporte com 29,6%.

V. O setor de educação que era contemplado com 3,4% do total dos investimentos inicialmente previstos no Plano de Metas abrangia apenas a seguinte meta:

30) formação de pessoal técnico — meta inicial: intensificar a formação de pessoal técnico e orientar a educação para o desenvolvimento. O governo aumentou, progressivamente, as verbas orçamentárias consignadas ao Ministério da Educação e Cultura e deixou subsídios importantes sobre o problema que resultaram dos trabalhos do Grupo Executivo do Ensino e Aperfeiçoamento Técnico (Enatec), criado em 25 de junho de 1969. (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2009).

A meta 30, conforme descrito acima, deixa clara a intenção do governo: sua preocupação estava voltada para a formação de pessoal técnico. Dessa forma, a educação era enxergada apenas pela ótica do desenvolvimento econômico. O programa priorizou a infraestrutura e a industrialização e, “no que diz respeito à educação, embora não tenha sido quantificada, a meta 30 foi atendida, tendo em vista que houve o crescimento do número de matrículas e a criação de um setor específico destinado ao setor educacional[...]” (SILVA; MEDEIRO, 2022, p. 53.)

Nessa conjuntura, surgem alguns questionamentos: é possível alcançar objetivos significativos no desenvolvimento de um país sem investir em sua base, que é a educação? E, não se preocupar com a falta de uma abordagem integrada para a educação, seria possível atingir um crescimento sustentável sem investir no desenvolvimento humano completo? A educação profissional é frequentemente demonstrada apenas pelos viés econômicos, esquecendo-se de que os sujeitos são cidadãos que atuam na sociedade. Por isso, é fundamental uma formação crítica e social, afinal, não são robôs, mas seres humanos. No entanto, como pensar em uma formação humana integral se sequer houve um investimento significativo na educação, mesmo em uma política tão promissora quanto a dos “50 anos em 5”?

2.4. A educação tecnicista nos anos de chumbo

No início da década de 1960, o país vivia a euforia dos “anos dourados de JK” resultado de sua política desenvolvimentista dos 50 anos em 5, cujo foco era o processo de industrialização, na qual foi completado com sucesso, como descreve Saviani (2008): “Completo-se, assim, o ciclo da substituição das importações: já não dependíamos mais das manufaturas trazidas do exterior. A meta da industrialização havia sido atingida”.

Nessa conjuntura, algumas ideologias de esquerda e direita passaram a se consolidar, levando à polarização da sociedade. “No primeiro caso, tratava-se de nacionalizar a economia; no segundo, o que estava em causa era a desnacionalização da ideologia”. (SAVIANI, 2008, p. 293). Essas ações ideológicas fizeram emergir ao poder em 1964, através de um golpe, o grupo de direita formado por militares e apoiado pelos empresários:

A articulação entre os empresários e os militares conduziu ao golpe civil-militar desencadeado em 31 de março e consumado em 1º de abril de 1964. Saíram vitoriosas, portanto, as forças socioeconômicas dominantes, o que implicou a adequação da ideologia política ao modelo econômico. (Saviani, 2008, p. 293).

A partir de então, o país sofreu uma mudança drástica, passando a ser governado com mãos de ferro por militares, que cercearam a democracia, promoveram a violência e impuseram a censura à sociedade brasileira, permanecendo 21 anos no poder. Em decorrência dessa conjuntura, a educação foi, mais uma vez, moldada para atender às demandas de crescimento econômico e aos interesses políticos do regime. Foram criadas políticas educacionais voltadas para o mercado de trabalho, nas quais o ser humano era caracterizado como mão de obra, e sua formação estava diretamente vinculada aos interesses capitalistas, como descreve Saviani (2008):

Este sentido geral se traduz pela ênfase nos elementos dispostos pela “teoria do capital humano”; na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista; na função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; no papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão de-obra técnica requerida pelo mercado de trabalho; na diversificação do ensino superior, introduzindo-se cursos de curta duração, voltados para o atendimento da demanda de profissionais qualificados;[...] (Saviani, 2008, p. 296).

Durante a Era Vargas, o ensino profissional passou por um período de profundas mudanças, mas caracterizou-se com a dualidade do ensino, na qual as propedêuticas não eram prioridade, sendo lecionadas no ensino secundário, e a educação tinha como principal objetivo a preparação para atender as demandas do mercado de trabalho, em virtude do crescente processo de industrialização. No contexto da Ditadura Militar, essa dualidade se intensifica, pois a educação passa a ser ainda mais tecnicista. Com a reforma do ensino promovida pelo governo Médici, especialmente por meio da Lei 5.692 de 1971, houve a institucionalização do ensino técnico e profissionalizante no nível médio.

Expressa na Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, pretensiosamente denominada Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus, essa política consistiu na fusão dos ramos do 2o ciclo do ensino médio (na nomenclatura então vigente). Por determinação dessa lei, o ensino secundário, o ensino normal, o ensino técnico industrial, o ensino técnico comercial e o ensino agrotécnico fundiram-se. Todas as escolas deveriam oferecer somente cursos profissionais [...] (Cunha, 2014, p. 914).

O governo Médici foi linha-dura, caracterizado por uma forte repressão, mas não se limitou a isso. O militar tinha o objetivo de transformar o país em uma grande potência e, para isso, usou-se de uma propaganda intensa. “Foi a época do “ninguém segura esse país”, da marchinha Pra Frente Brasil, que embalou a grande vitória brasileira do Brasil na Copa do Mundo de 1970”, (FAUSTO, 2019, p.413). O período de desenvolvimento do país, ficou conhecido como o “Milagre”, com um expressivo crescimento econômico e baixas taxas de inflação. Segundo Fausto (2019), o PIB cresceu na média anual 11,2%, tendo seu melhor alcance em 1973. É evidente que esses resultados não se mantiveram de forma positiva, apresentando aspectos negativos posteriormente; contudo, não cabe explicitá-los neste trabalho.

Nessa busca por crescimento econômico acelerado, com um capitalismo selvagem, a formação de mão de obra qualificada tornou-se uma prioridade, caracterizando um ensino tecnicista, que negligenciava o desenvolvimento crítico e humanístico dos estudantes, sem quaisquer preocupações com a formação humana

integral, com a participação cidadã e o pensamento crítico dos estudantes, muito pelo contrário, a ideologia autoritária do regime silenciava debates e limitava as liberdades acadêmicas.

2.5. A dualidade do decreto nº 2.208/1997

O governo FHC foi marcado pela consolidação do neoliberalismo no Brasil, que enfatizou a redução do papel do Estado e a adequação de políticas públicas para atender às demandas do mercado. Em decorrência dessa conjuntura, intensificou-se a ideia de formação de mão de obra como prioridade para atender às exigências do mercado globalizado.

Em 17 de abril de 1997, foi aprovado no governo de Fernando Henrique Cardoso, o Decreto nº 2.208, que teve como principal característica a dualidade do ensino. Esse decreto oficializou a fragmentação da educação profissional e o ensino médio, na qual a formação técnica deveria ser oferecida de forma desvinculada da educação básica do ensino, ou seja, a formação mais adequada não é integrada, podendo ser oferecida como uma etapa posterior ou concomitante, mas em currículos diversos:

Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional Art. 1º. A educação profissional tem por objetivos: IV – qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho. Art. 2º. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho. (Brasil, 1997)

Em decorrência dessa conjuntura, intensificou-se a ideia de formação de mão de obra como prioridade para atender às exigências do mercado globalizado. Em resumo, o ensino profissional, com sua dualidade, foi alinhado às políticas neoliberais vigentes na década de 1990. Não obstante, essa medida acarretou um retrocesso na educação, pois a fragmentação do ensino desvalorizou a formação integral dos estudantes, algo que já não era tratado como prioridade nos governos anteriores.

2.6. O decreto nº 5.154/2004

Promulgado em 23 de julho de 2004, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, o Decreto nº 5.154/2004, proporcionou mudanças significativas na educação profissional, pois promoveu a ruptura da dualidade do ensino, estabelecida com o Decreto nº 2.208, do FHC.

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados: I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação; II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: I - integrada, oferecida somente a quem já

tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno. (Brasil, 2004)

O governo Lula buscou fortalecer a educação como um direito social, apoiando a necessidade de preparação dos indivíduos não apenas para o mercado de trabalho, como foi característico ao longo da história, mas também para o desenvolvimento da vida em sociedade, a fim de promover a formação integral e cidadã dos estudantes. Portanto, o novo decreto possibilitou que o ensino médio fosse articulado à educação profissional, promovendo uma formação integrada e mais abrangente.

Os avanços do último decreto, foram intensificados com a criação da Lei nº 11.892/2008, promulgada em 29 de dezembro. Essa legislação reformulou e ampliou as possibilidades de formação técnica e tecnológica no país, proporcionando a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:

Parágrafo único. As instituições mencionadas nos incisos I, II, III e V do caput possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. [\(Redação dada pela Lei nº 12.677, de 2012\)](#)

Art. 2º 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)

A criação dos Institutos Federais trouxe consequências muito positivas, ampliando o ensino profissional e oportunizando o ingresso de mais cidadãos nas instituições de ensino. Portanto, com foco na democratização do acesso, na formação integral e no desenvolvimento regional, os Institutos Federais ampliam significativamente as oportunidades educacionais, oferecendo ensino médio técnico como prioridade, além de cursos de subsequentes, superiores de tecnologia, licenciaturas e programas de pós-graduação.

Destaco também a autonomia dessas instituições no que se refere à gestão e à organização pedagógica. Com base em análises e estudos das regiões em que estão inseridas, essas instituições têm a capacidade de criar e extinguir cursos, respeitando os limites de sua área de atuação territorial.

3. A educação humana integral

Vivemos em uma sociedade capitalista, onde as abordagens apresentadas até aqui evidenciam que o ser humano está inserido em um sistema que prioriza o desenvolvimento econômico contínuo e a maximização de lucros. Para sustentar esse modelo, frequentemente ocorre a exploração das classes trabalhadoras, aprofundando desigualdades sociais e econômicas. Dentro dessa conjuntura, não é possível existir uma educação humana integral quando os valores econômicos sobressaem à crítica social, e o ser humano é visto apenas como uma ferramenta para o crescimento econômico, ou seja,

“quando, porém, essa formação é desnudada dos seus elementos superficiais e ideológicos, deixa ver que ela nada mais é do que a formação de mão-de-obra para o capital”, (Tonet, 2000, P. 13). A nova educação busca romper com esses paradigmas falidos:

A educação integral, ou uma nova educação, tem o compromisso de superar o modelo tradicional, claramente falido, e pode trazer novas formas de construção de uma educação com sentido, para a vida, que desperte em cada educando a sua essência e potência de vida, avivando o desejo e a vontade de aprender, de construir e de transformar o que for preciso. (Alves; Pinto, 2021, p. 156)

A formação humana integral, busca promover o desenvolvimento pleno do ser humano em todas as suas dimensões: cognitiva, emocional, social, ética, cultural, física e espiritual, promovendo um ser emancipado, como descreve Tonet (2000, p. 14): “Se definimos a formação humana integral como o acesso, por parte do indivíduo, aos bens, materiais e espirituais, necessários à sua autoconstrução como membro pleno do gênero humano, então formação integral implica emancipação”.

Diferentemente dos modelos educacionais que priorizam apenas a transmissão de conteúdos técnicos ou a formação externa exclusivamente para o mercado de trabalho, como já enfatizado anteriormente, a educação integral apresenta-se como uma potência necessária na construção do conhecimento geral, como descreve Morin (2000, p. 39) “Em consequência, a educação deve promover a “inteligência geral” apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global”. Por tanto, ela deve enfatizar a formação de indivíduos como seres completos, conscientes de si mesmos, de suas relações com o mundo e de sua responsabilidade como cidadãos. Afinal, os indivíduos não são sujeitos isolados do meio em que vivem; são seres complexos, formados ontologicamente.

Esse conceito é fundamentado na ideia de que o ser humano não pode ser limitado a uma única faceta, como trabalhador ou consumidor. Em vez disso, deve ser compreendido como um sujeito em interação constante com a sociedade e o meio ambiente, dotado de múltiplas potencialidades que precisam ser estimuladas para que ele alcance sua plenitude. A educação, nesse sentido, deve assumir a responsabilidade de não apenas preparar e formar indivíduos para atender às demandas capitalistas, mas também para promover a tomada de consciência e de lucidez, como diz Morin (2000, p. 34): “Para que haja um progresso de base no século XXI, os homens e as mulheres não podem mais ser brinquedos inconscientes não só de suas idéias, mas das próprias mentiras. O dever principal da educação é de armar cada um para o combate vital para a lucidez”.

Morin (2000), reforça a importância de uma educação que valorize o pensamento complexo, capaz de integrar conhecimentos e promover uma visão global. Para ele, a educação deve ajudar os indivíduos a compreender as interconexões entre as diversas áreas do saber e entre as dimensões da vida humana:

Disso decorre que, para a educação do futuro, é necessário promover grande remembramento dos conhecimentos oriundos das ciências naturais, a fim de situar a condição humana no mundo, dos conhecimentos derivados das ciências humanas para colocar em evidência a multidimensionalidade e a complexidade humanas, bem como integrar (na educação do futuro) a contribuição inestimável das humanidades, não somente a filosofia e a história, mas também a literatura, a poesia, as artes. (Morin, 2000, p. 48)

Portanto, a educação humana integral é um modelo que reconhece a complexidade e a singularidade de cada indivíduo, promovendo uma formação que não se limita ao intelectual, mas que integra e valoriza todas as dimensões da existência humana, preparando-o para viver em harmonia consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

4. Caminhos para a educação humana integral

4.1. Aprendendo a transgredir

Aprender a Transgredir é uma reflexão profunda sobre a necessidade de romper com práticas educacionais tradicionais e opressivas para construir um ensino verdadeiramente transformador e inclusivo. Esse conceito aponta para a urgência de uma educação que vá além da mera transmissão de conhecimentos técnicos e conteudistas, promovendo um espaço de liberdade, criticidade e emancipação.

Ensinar é um grande desafio e, para alcançar uma educação de qualidade, faça-se necessário realizar algumas transformações. No entanto, o novo ainda é visto com temor, considerado arriscado e gerador de insegurança. Muitas pessoas preferem permanecer ancoradas em paradigmas e situações que oferecem uma sensação ilusória de conforto e segurança. Assim permanecem presas a métodos e concepções ultrapassadas, que já não fazem mais sentido, pois, sair das gaiolas ainda lhes custam, é como diz Alves (2005):

Somos assim. Sonhamos o voo, mas tememos as alturas. Para voar, é preciso ter coragem para enfrentar o terror do vazio. Porque é só no vazio que o voo acontece. O vazio é o espaço da liberdade, a ausência de certezas. Mas é isso que tememos: o não ter certezas. Por isso trocamos o voo por gaiolas. As gaiolas são o lugar onde as certezas moram. (Alves, 2005, p. 9)

Na educação, ainda existem muitos professores que não acompanham as transformações pedagógicas e, por insegurança ou falta de formação adequada, acabam reproduzindo metodologias ultrapassadas. Esses métodos tradicionais frequentemente adotam uma abordagem rígida e pouco interativa, o que contribui para o desânimo e a falta de engajamento dos alunos. Essa prática pedagógica é o que Hooks (2013) denomina “educação bancária”, caracterizada pela ausência de participação ativa dos estudantes, que são reduzidas ao papel dos receptores passivos, limitando-se a memorizar e armazenar as informações transmitidas pelos professores.

A reprodução desses métodos tradicionais e tecnicistas é uma realidade na educação que atravessa gerações. Independentemente de suas concepções, os professores, muitas vezes, restringem os alunos à condição de meros receptores, demonstrando

desconforto e relutância diante de quaisquer mudanças que possam promover a emancipação, como descreve Hooks (2013):

Nesses vinte anos de experiência de ensino percebi que os professores (qualquer que seja sua tendência política) dão graves sinais de perturbação quando os alunos querem ser vistos como seres humanos integrais, com vidas e experiências complexas, e não como meros buscadores de pedacinhos compartimentalizados de conhecimentos. (Hooks, 2013, p.27).

É importante destacar que, assim como os professores, muitos alunos também escolhem aderir às metodologias tradicionais. Talvez por medo, timidez ou insegurança, eles se mostram resistentes a transgredir e a experimentar novas abordagens pedagógicas, como Hooks (2013) relata em uma experiência vivida:

O horário era apenas um dos fatores que impediam essa turma de se tornar uma comunidade de aprendizado. Por razões que não consigo explicar, ela era cheia de alunos “resistentes” que não queriam aprender novos processos pedagógicos, não queriam estar numa sala que de algum modo se desviasse da norma. Esses alunos tinham medo de transgredir as fronteiras. (Hooks, 2013, p.19).

Situações como essa nos levam a compreender que o professor, sozinho, não consegue transformar a sala de aula em um ambiente motivador e dinâmico. É necessário o engajamento da turma, pois, quando os alunos não demonstram interesse ou disposição, nenhuma metodologia, por mais inovadora que seja, será plenamente eficaz.

É necessário aprender a transgredir para romper com a realidade de uma educação superficial, onde os professores fingem que ensinam e os alunos fingem que aprendem. Os professores devem estar atentos às mudanças, de forma a acompanhá-las, buscando uma formação pedagógica realmente séria, que não repita os mesmos erros de transmissão de conteúdos, mas que proporcione um ensino mais amplo e participativo, capaz de atender às características de uma formação humana integral.

Acreditamos que as falhas dos programas de formação podem se justificar pelos princípios errôneos utilizados para a criação e execução desses programas, ou seja, pela crença equivocada de que transferir conteúdos aos professores de forma linear e esperar deles uma mudança tal que reformulem sua prática educativa é, no mínimo, um contrassenso. Assim como isso ocorre em sala de aula, ocorre também nos programas de formação continuada de professores, uma vez que esses programas reproduzem a prática transmissiva como estratégia de ensino e aprendizagem. (Alves; Pinto, 2021, p. 156)

A educação deve ser um processo coletivo e transformador, capaz de capacitar os indivíduos a pensar criticamente, questionar as estruturas de poder e atuar como agentes de mudança em suas comunidades.

4.2. A escola como um espaço de alegria e emancipação coletiva

A escola, mais do que um local de transmissão de conhecimento, deve ser concebida como um espaço de convivência, transformação e emancipação. No entanto, para muitos, os espaços educativos devem ser sempre sérios, sem afetividade, sem alegria e sem nenhuma aproximação entre o professor e o aluno, configurando um ambiente

voltado apenas para a transmissão de conteúdo. Entretanto, a escola que buscamos não é essa. Queremos um ambiente em que a aprendizagem transcenda a mera assimilação de conteúdo.

Uma escola que promove alegria é aquela que libera o papel da afetividade no processo educativo, bem como valoriza uma interação positiva entre professores, estudantes e comunidade escolar, criando um clima propício para o engajamento e o aprendizado significativo. Essa relação professor/aluno é amplamente discutida. Muitos defendem o distanciamento e a restrição, limitando a interação apenas aos conteúdos. No entanto, essa barreira imposta pelo docente, sob a justificativa do medo da falta de respeito, pode comprometer o processo de ensino, pois o professor acaba não conhecendo seus alunos, não sabe qual metodologia funciona melhor para eles e, conseqüentemente, a aula torna -se cansativa e pouco atrativa, uma vez que não há conexão entre as partes. A cerca da alegria na escola, Rios (2021) afirma:

Acredito firmemente – tanto quanto se possa encontrar firmeza em nossas crenças tão transitórias! – que as escolas que estamos construindo com nosso trabalho só irão ao encontro dos objetivos que temos proclamado quando seu corpo docente tiver clareza da necessidade de trazer para o espaço da escola a alegria e o prazer. Fico pensando que ser professor é promover o encontro de uma porção de contribuições à descoberta, ao crescimento e à alegria dos “aprendizes” com quem se partilham o conhecimento e a construção do mundo. (Rios, 2021, p.155)

Diversos fatores impedem que a escola se torne um espaço alegre e participativo. Entre eles, destaca-se o investimento insuficiente na educação brasileira, que resulta em escolas com infraestrutura precária e longas jornadas de trabalho para os docentes. Essas condições desfavoráveis acabam minando a motivação e a motivação dos professores em sala de aula, comprometendo o ambiente educacional.

Não quero ser ingênua ou romântica. Não deixo de considerar as condições precárias do trabalho dos professores, que limitam e muitas vezes impedem a presença dos aspectos característicos da alegria: divertimento, animação, celebração. E não me esqueço também da seriedade e do rigor, obrigatórios no processo de fazer aula. (Rios, 2021, p.154).

Nesses casos, a implementação de políticas públicas é indispensável para garantir uma continuidade digna da formação dos estudantes, oferecendo boas condições de trabalho para que os educadores se sintam motivados. A educação deve ser vista como prioridade, com investimentos em infraestrutura, na equipagem das escolas com recursos modernos e na garantia de um ambiente acolhedor.

4.3. Educação democrática e humanizadora

A educação democrática coloca estudantes, professores e comunidades como protagonistas do processo educacional. Uma escola na qual as decisões sobre currículos, metodologias e práticas pedagógicas colaborativas sejam tomadas em conjunto, promovendo a corresponsabilidade pelo aprendizado.

Essa educação democrática respeita a criticidade, permitindo que o aluno construa seu próprio pensamento, aprenda a pensar por si mesmo e não seja persuadido. Nesse contexto, não há verdades absolutas, e todos têm o direito de refletir e formar sua própria opinião sobre determinados assuntos:

Desejamos que nossos estudantes acreditem naquilo que ensinamos como se fossem verdades inquestionáveis? Precisamos estar conscientes que mesmo ao ensinar algo tão básico quanto “fazer contas” podemos estar persuadindo nossos estudantes e dessa forma conduzindo-os à crença. Vale lembrar que para fazer crer todos os meios são válidos, como por exemplo fazer-se valer do status de professor, intimidar, chantagear, seduzir e recompensar. (Starepravo, 2021, p. 162).

Portanto, deve haver um estímulo os alunos, para que eles desenvolvam autonomia intelectual, questionando conceitos e práticas, para criar conhecimentos relevantes e significativos. A aprendizagem deve ir além da memorização, promovendo reflexões sobre temas sociais, políticos e culturais, desconstruindo essa ideia de escola sem partido na qual insiste na neutralidade do ensino:

O faço por considerá-lo muito representativo de uma visão absolutamente reducionista de educação escolar que em vez de ser superada face às imensas transformações sociais e tecnológicas que estamos vivendo, parece ganhar força junto a uma parcela expressiva da população que comprou a tese descabida de que a escola havia se transformado em espaço de doutrinação ideológica. Empunhando a bandeira de um insano movimento denominado Escola sem Partido, passaram a demonizar expressões como “desenvolvimento do pensamento crítico” e a defender um instrucionismo arcaico (com traços de fundamentalismo religioso), fazendo crer que é possível trabalhar com os conteúdos das disciplinas de forma neutra. (Starepravo, 2021, p. 160).

A verdadeira educação democrática não impõe opiniões, mas apresenta diferentes perspectivas e incentiva o debate reflexivo e fundamentado, proporcionando a análise de temas essenciais como desigualdades sociais, direitos humanos e diversidades. Portanto, proibir ou restringir certos temas no currículo pode levar à limitação do pensamento crítico.

O diálogo na educação humanizadora é essencial, pois possibilita o intercâmbio de ideias, o respeito à diversidade e a construção coletiva do conhecimento. Nesse contexto, a liberdade de expressão deve ser entendida como um ato de amor e respeito ao próximo. O diálogo verdadeiro não pode coexistir com processos de dominação, onde palavras são impostas como verdades absolutas e incontestáveis. Ao agir assim, fechamos às contribuições dos outros, colocando-nos em uma posição de superioridade que revela soberba e arrogância e nos distancia da humanidade, como descreve Freire (2018):

A autossuficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos; há homens que, em comunhão, buscam saber mais. (Freire, 2018, p.112).

A educação não deve ser redutora ou opressiva, relegando os sujeitos a um estado de submissão. Pelo contrário, ela deve ser libertadora, fundamentada no diálogo, na problematização e na participação ativa dos educandos, promovendo sua autonomia e capacidade crítica. Dessa forma, a educação humanizadora se torna um instrumento de transformação pessoal e social.

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos –, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (Freire, 2018, p. 116).

Fazemos parte de uma sociedade heterogênea e, portanto, somos sujeitos com culturas diferentes, características físicas diversas e uma complexidade de pensamentos e sentimentos que nos tornam únicos. Em uma educação humanizadora, essas particularidades devem ser respeitadas, pois ninguém é superior ou inferior por ter concepções diferentes. Somos cidadãos com plenos direitos democráticos e, nessa conjuntura, não cabe exclusão ou discriminação por raça, denominação religiosa, posicionamento político ou quaisquer outras particularidades. Portanto, o reconhecimento e o respeito pelas diferenças culturais, sociais e individuais são elementos indispensáveis em uma educação democrática e humanizadora.

Essa educação humana e integral que buscamos precisa superar consideráveis desafios, começando pelas reformas implantadas pelo governo, que continuam a priorizar a preparação técnica em detrimento do ensino integral. Ao reduzir a carga horária de disciplinas fundamentais para a formação crítica ou tornar as optativas, essas reformas acabam, indiretamente, relegando-as a uma posição de menor importância.

5. Conclusão

O presente artigo analisa a trajetória histórica da educação profissional, destacando períodos marcados por um ensino de caráter tecnicista e dualista, cuja principal preocupação era atender às demandas econômicas do país. Ao priorizar a formação de mão de obra comprometida para o mercado, os objetivos educacionais se restringiram à funcionalidade econômica, desconsiderando a importância de uma formação humana integral. Assim, a educação profissional foi conduzida pelo Estado de maneira instrumentalizada, moldando-se aos critérios do capital e adaptando-se às conjunturas vigentes, como quem segue o ritmo imposto pela "música" do contexto econômico.

Uma educação verdadeiramente humana deve promover a ruptura com modelos educacionais opressivos, adotando uma prática de liberdade em que professores, alunos e a comunidade, estejam igualmente engajados em um aprendizado que transcenda as limitações e os paradigmas reducionistas, criando possibilidades para um futuro mais equitativo e humano, priorizando a emancipação, o engajamento crítico e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Com base nessa conjuntura, este trabalho destacou a importância da ruptura dos paradigmas tecnicistas para alcançar e implementar uma educação que contemple o aluno em sua totalidade, promovendo sua emancipação por meio de uma atuação crítica e participativa na sociedade, possibilitada através de um ensino integral que supere a dualidade entre teoria e prática, formando sujeitos capazes de transformar a realidade em que vivem. Para isso, foram destacados alguns caminhos, como a formação de professores, a relação deles com seus alunos, bem como a promoção de uma escola que respeite as diversidades e abra oportunidades para o diálogo.

Somente ao superar os limites impostos pelo tecnicismo será possível construir uma EPT que forme não apenas profissionais para atuação no mundo do trabalho, mas também cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e sustentável. Portanto, enquanto os valores econômicos forem mais importantes do que a formação crítica e social, a educação será fadada ao fracasso e ao retrocesso. Não estamos formando robôs para atuar na sociedade, mas sim seres humanos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Religião e Repressão**. São Paulo: Loyola, 2005, 2ª edição.

ALVES, P. C.; PINTO, Marcos. Se andarmos pelos mesmos caminhos, chegaremos aos mesmos lugares. pelo sonho é que vamos. *IN*: CHARLOT, Bernard; VASCONCELOS, Celso dos S.; LIBÂNEO, José Carlos; CAVALLET, Valdo (Org). **Por uma educação democrática e humanizadora**, V1, UniProsa, SP, 2021.

AMORIM, Mário Lopes. Exigência para o desenvolvimento das nossas indústrias: o ensino técnico no contexto da lei orgânica do ensino industrial. **História da Educação**, v. 17, n. 41, p. 123-138, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/TndPRSpM7kJ8qLk4fpxTs/?lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 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, 1909. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 20 nov. 24

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5154_04.pdf. Acesso em: 18 nov. 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. Diário Oficial da União, Brasília, 30dez. 2008a, Cap. 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em 18 nov. 2024.

CAMPOS, Ísis de Freitas. **Cultura geral e práticas educativas para o ensino industrial no Boletim da CBAI (1947-1961)**. 2022. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

CUNHA, L. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura”, *Cadernos de Pesquisa* (São Paulo), v. 44, n. 154, outubro/dezembro 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v44n154/1980-5314-cp-44-154-00912.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2024.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp/Imprensa Oficial do Estado, 2019. 14ª edição.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018. 65ª edição.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. **Programa de Metas** [verbete]. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://www18.fgv.br/CPDOC/acervo/dicionarios/verbete-tematico/programa-de-metas>. Acesso em: 24 nov.2024

GUIMARÃES, C. Onde o trabalho e a educação se encontram. **Poli - saúde, educação e trabalho**, Rio de Janeiro, n. 68, p. 24, jan./fev. 2020. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/poli68.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2024.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. **História da Educação no Brasil**. Coordenação Cassandra Ribeiro Joye. - 2 ed. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012. 95p. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf> . Acesso em: 22 nov. 2024.

MORIN, E. (1921). **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª ed., São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000.

RIOS, A. T. Direito à alegria na escola. *IN*: CHARLOT, Bernard; VASCONCELOS, Celso dos S.; LIBÂNEO, José Carlos; CAVALLET, Valdo (Org). **Por uma educação democrática e humanizadora**, V1, UniProsa, SP, 2021.

SAVIANI, D. O legado educacional do Regime Militar. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2024

SOUZA, Francisca & MEDEIROS Neta, Olivia. Governo Juscelino Kubitschek e a Educação (1956-1961). **Cadernos do GPOSSHE On-line**. Fortaleza, v.6, n. 2, 2022. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/366458389_Governo_Juscelino_Kubitschek_e_a_Educacao_1956-1961. Acesso em: 22 nov. 2024.

STAREPRAVO, R.A. Educação escolar: um problema de ordem técnica? *IN*: CHARLOT, Bernard; VASCONCELOS, Celso dos S.; LIBÂNEO, José Carlos; CAVALLET, Valdo (Org). **Por uma educação democrática e humanizadora**, V1, UniProsa, SP, 2021.

TONET, I. Educação e formação humana. **Ideação**, [S. l.], v. 8, n. 9, p. p. 09–21, 2000. DOI: 10.48075/ri.v8i9.852. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/852>. Acesso em: 26 nov. 2024.

Submissão: 07/12/2024. **Aprovação:** 18/08/2025. **Publicação:** 29/08/2025