

A DISCIPLINA DE ÉTICA E CIDADANIA PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

João Paulo Pereira de Souza¹

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE. Pernambuco, Brasil.

Mestre, IFPE. Aluno, IFPE, Olinda, Pernambuco, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-1367-418X>.

E-mail: jpps3@discente.ifpe.edu.br

José Davison da Silva Júnior²

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE. Pernambuco, Brasil.

Doutor, UFBA. Professor, IFPE, Olinda, Pernambuco, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9160-0658>.

E-mail: davison.junior@olinda.ifpe.edu.br

RESUMO

Este trabalho objetivou analisar o papel da disciplina de Ética e Cidadania na formação integral de estudantes do Ensino Médio Integrado. Parte-se do pressuposto de que a formação integral exige a superação da dicotomia entre formação geral e técnica, e que essa disciplina pode funcionar como um eixo articulador entre as dimensões ética, política, social e profissional da educação, colaborando para a constituição de sujeitos críticos. A pesquisa é qualitativa, desenvolvendo um estudo de caso com os sujeitos envolvidos com a disciplina. Os dados foram analisados a partir da técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011). O referencial teórico foi sustentado por autores que lutam pela educação de qualidade. Os resultados evidenciaram que a disciplina pode contribuir para a formação integral – além de promover o pensamento crítico e a compreensão de direitos e deveres no contexto escolar e social –, quando trabalhada com metodologias ativas, interatividade e diálogo.

Palavras-chave: Formação Integral; Ética e Cidadania; Educação Profissional e Tecnológica; Ensino Médio Integrado.

THE DISCIPLINE OF ETHICS AND CITIZENSHIP FOR THE COMPREHENSIVE EDUCATION OF INTEGRATED HIGH SCHOOL STUDENTS

ABSTRACT

¹ Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE, *Campus* Olinda. Olinda, Pernambuco, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-1367-418X>. E-mail: jpps3@discente.ifpe.edu.br

² Doutor pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor Titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE, *Campus* Olinda. Olinda, Pernambuco, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9160-0658>. E-mail: davidson.junior@olinda.ifpe.edu.br.

This work aimed to analyze the role of the discipline of Ethics and Citizenship in the comprehensive education of Integrated High School students. It starts from the assumption that comprehensive education requires overcoming the dichotomy between general and technical education, and that this discipline can function as an articulating axis between the ethical, political, social, and professional dimensions of education, contributing to the development of critical subjects. The research is qualitative, developing a case study with the individuals involved with the discipline. Data were analyzed using Bardin's (2011) Content Analysis technique. The theoretical framework was supported by authors who advocate for quality education. The results showed that the discipline can contribute to comprehensive education – in addition to promoting critical thinking and the understanding of rights and duties in the school and social context – when taught using active methodologies, interactivity, and dialogue.

Keywords: Comprehensive Education; Ethics and Citizenship; Professional and Technological Education; Integrated High School.

LA DISCIPLINA DE ÉTICA Y CIUDADANÍA PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL DE LOS ESTUDIANTES DE BACHILLERATO INTEGRADO

RESUMEN

Este trabajo tuvo como objetivo analizar el papel de la disciplina de Ética y Ciudadanía en la formación integral de los estudiantes de Bachillerato Integrado. Se parte de la premisa de que la formación integral exige superar la dicotomía entre la formación general y la técnica, y que esta disciplina puede funcionar como un eje articulador entre las dimensiones ética, política, social y profesional de la educación, contribuyendo a la constitución de sujetos críticos. La investigación es cualitativa, desarrollando un estudio de caso con los sujetos involucrados con la disciplina. Los datos fueron analizados a partir de la técnica de Análisis de Contenido de Bardin (2011). El referencial teórico fue sustentado por autores que luchan por una educación de calidad. Los resultados evidenciaron que la disciplina puede contribuir a la formación integral – además de promover el pensamiento crítico y la comprensión de los derechos y deberes en el contexto escolar y social –, cuando se trabaja con metodologías activas, interactividad y diálogo.

Palabras clave: Formación Integral; Ética y Ciudadanía; Educación Profesional y Tecnológica; Bachillerato Integrado.

INTRODUÇÃO

A educação brasileira, historicamente marcada por desigualdades estruturais e dicotomias curriculares, vem enfrentando o desafio de promover uma formação que articule conhecimentos científicos, técnicos e humanos. Nesse contexto, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), principalmente a ofertada pelos Institutos Federais (IFs), assume papel estratégico ao propor uma formação integral, pautada na perspectiva da politécnica. No âmbito dessa proposta, a disciplina de Ética e Cidadania ganha destaque como componente curricular com potencial formativo capaz de ampliar a consciência crítica dos estudantes, fortalecendo suas atuações como cidadãos e sujeitos históricos.

O presente trabalho se justifica diante da necessidade urgente de refletir sobre o papel dessa disciplina no currículo do Ensino Médio Integrado (EMI), pois minha trajetória educacional revela, de maneira muito concreta, as lacunas e desafios da formação escolar no Brasil.

Quando concluí o então Segundo Grau (hoje Ensino Médio), em 1999, na Rede Estadual de Pernambuco, jamais havia tido contato com disciplinas como Filosofia, Sociologia ou Ética e Cidadania, pois a LDB havia esvaziado o currículo das Ciências Humanas.

A partir do meu ingresso no mestrado profissional ao ser apresentado às discussões e movimentos de luta em defesa da educação pública, especialmente no campo da EPT, compreendi a centralidade da formação integral. Este percurso, marcado por descobertas, desafios e conquistas, constitui a base subjetiva e política deste trabalho.

A problemática central que o orientou pode ser sintetizada na seguinte pergunta foi: Qual o papel formativo da disciplina de Ética e Cidadania no EMI? Parte-se da hipótese de que, apesar das fragilidades estruturais (como carga horária reduzida, ementas genéricas e frágeis e ausência de formação docente específica), a disciplina pode assumir uma função formativa relevante, desde que integrada ao Projeto Político-Pedagógico da Instituição (PPPI), articulada com as demais áreas do conhecimento e desenvolvida com metodologias críticas e dialógicas.

Com o objetivo de: *Analisar o papel da disciplina de Ética e Cidadania na formação integral de estudantes do Ensino Médio Integrado, a partir da percepção de estudantes, professores e gestores de um Instituto Federal.*

Foram definidos os seguintes objetivos específicos:

1. Investigar os fundamentos da formação integral no contexto da EPT;
2. Identificar as percepções dos sujeitos sobre os sentidos da disciplina de Ética e Cidadania e analisar suas práticas didático-pedagógicas e seus desafios e potencialidades para o desenvolvimento de competências éticas e cidadãs no EMI;
3. Elaborar um Produto Educacional (cartilha digital) que auxilie estudantes e professores na abordagem crítica e contextualizada da disciplina.

O Capítulo 1 introduz o tema, além de apresentar a justificativa, com breve memorial, os objetivos da pesquisa e a estrutura geral do trabalho. O Capítulo 2 discute os fundamentos da formação integral no EMI, com base em autores clássicos e nas diretrizes legais que orientam a EPT no Brasil, contextualizando a história e a relevância da disciplina de Ética e Cidadania no EMI.

No Capítulo 3, trata-se dos procedimentos metodológicos adotados, com ênfase no Estudo de Caso e na Análise de Conteúdo das entrevistas. O Capítulo 4 apresenta a análise e a discussão dos dados empíricos, organizados em categorias temáticas e interpretados em diálogo com o referencial teórico, enquanto o Capítulo 5 traz as considerações finais da pesquisa, sintetizando os resultados, destacando as contribuições e sugerindo desdobramentos possíveis para futuras investigações. Ao final, são apresentadas as referências utilizadas no trabalho.

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico que fundamenta o nosso estudo é a formação integral no EMI (que conduz o aluno à formação geral e à habilitação profissional técnica de nível médio na mesma instituição, no próprio curso, sem necessidade de novo currículo nem nova matrícula), que está amparado nos princípios da EPT (Ciavatta, 2014).

No Brasil, a educação profissional desenvolveu-se como exploração da classe trabalhadora, refletindo um processo histórico de preconceitos étnico-raciais e de gênero, em que os processos educativos, sejam formais ou informais, estão inseridos em uma sociedade que subordina o trabalho, a ciência, a tecnologia e os recursos naturais à lógica da propriedade privada, transformando-os em valores de troca e alienando grande parte da população do acesso a uma vida digna (Frigotto, 2001; Ciavatta, 2023).

Nesse contexto a formação integral visa superar a mera habilitação instrumental, quebrando o histórico dualismo entre educação geral de qualidade para as classes dominantes e formação profissional precária para os filhos dos trabalhadores, sendo o meio pelo qual as pessoas se realizam como sujeito histórico e produzem sua existência de forma criativa e multicultural (Pacheco, 2020).

Segundo a professora Ciavatta (2014), a formação integral é mais que a simples articulação de formações, pois busca superar a dicotomia entre formação para o trabalho manual e o intelectual na luta de classes – em defesa da escola pública de qualidade –, que deve se compor “como num processo formativo que integre as dimensões estruturantes da vida, trabalho, ciência e cultura, abra novas perspectivas de vida para os jovens e concorra para a superação das desigualdades entre as classes sociais” (Ciavatta, 2014, p. 198). Nesse contexto, Pacheco (2020) diz que a escolha está entre o trabalho alienado e o trabalho como um meio de libertação.

A revolução tecnológica, ao modificar o sistema produtivo, exige um trabalhador que compreenda todo o processo produtivo, o que converge para o conceito de educação politécnica, desenvolvido por Karl Marx, que, conforme Ramos (2017), deve proporcionar aos estudantes a compreensão dos fundamentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos da produção.

Assim, o EMI representa uma oportunidade de superar a histórica dualidade educacional que segmenta a formação dos estudantes, destinando à classe trabalhadora um ensino fragmentado e voltado às demandas do capital.

Esse ideal de integração das formações converge com a concepção de escola unitária, proposta por Antonio Gramsci (1982) (1891-1937), que deve proporcionar a todos os estudantes um mesmo percurso formativo inicial – evitando que a diferenciação educacional ocorra de maneira precoce e excludente –, pois, a escola não deve apenas preparar os jovens para o trabalho imediato, mas sim formar sujeitos críticos, capazes de compreender e transformar a sociedade. Sua concepção educacional se opõe à dualidade entre formação geral e profissionalizante, pois entende que essa divisão perpetua as desigualdades sociais e mantém o domínio das classes hegemônicas sobre os grupos subalternos.

Nesse sentido, o EMI se alinha à sua perspectiva ao buscar uma formação politécnica, que não apenas desenvolva habilidades técnicas, mas também promova a emancipação dos estudantes, permitindo-lhes atuar como agentes de mudança social.

Dessa forma, na realidade da sociedade brasileira atual, dar uma formação profissional aos jovens da classe trabalhadora, durante o Ensino Médio, é uma questão ética e política, devido a sua urgente necessidade de se colocar no mundo do trabalho. Contudo, se o objetivo não for apenas satisfazer essa necessidade, mas sim transformar as circunstâncias em que ela se baseia, há também o dever ético e político de assegurar que o Ensino Médio evolua com uma base unitária de formação geral para todos (Ciavatta, 2014).

A luta por uma educação que supere a fragmentação e a desigualdade estrutural, como Gramsci (1982) defendia, continua sendo fundamental para a construção de um sistema educacional que efetivamente contribua para a democratização do conhecimento.

Trabalho e educação como categorias centrais na EPT

Ramos (2017, p. 84) entende trabalho “como processo de formação do ser humano e de apreensão da realidade a fim de adaptá-la a si”. Pois este aprendeu desde tempos imemoriais a

transformar a natureza em seu próprio benefício, criando ferramentas e produzindo bens com valor de uso, possibilitando assim as condições da sua existência e criando a si mesmo e a todo um contexto social, humanizando-se no relacionamento com os demais.

Ciavatta (2014) reforça que o trabalho não apenas garante a sua subsistência, mas também possibilita a reprodução do conhecimento e a construção da cultura, sendo um fator essencial para a organização da sociedade. Dessa maneira ele precisa do trabalho para manter sua humanidade, por isso deve passar às gerações futuras o conhecimento adquirido. Isso é o trabalho como princípio educativo.

Saviani (2007) argumenta que o ser humano não nasce pronto, mas se forma à medida que aprende a produzir sua existência, tornando a educação um processo intrinsecamente ligado à história da humanidade. O papel da educação é então o de selecionar *o que ensinar* a próxima geração e *como ensinar*, ou seja, qual a maneira mais efetiva de passar esse conhecimento.

Ramos pensa que a história da produção da forma de existência humana é a história da própria humanidade e que “a história do conhecimento é a história do processo de apropriação social dos potenciais da natureza para o próprio homem, mediada pelo trabalho” (2017, p. 86); trabalho que, em sua totalidade, possui um caráter educativo, possibilitando aprendizagens que transcendem a simples execução de tarefas, influenciando a compreensão da realidade e a construção da identidade social.

Na virada do século XXI, o fortalecimento da proposta de formação integral, impulsionado pela CF/88, passou a fundamentar projetos educacionais voltados à superação da dicotomia entre educação acadêmica e formação técnica.

Entretanto, a política educacional que apoia a formação integral foi quase exterminada pelo projeto neoliberal de educação intensificado a partir de 2016 após o golpe sofrido por Dilma Rousseff que levou Michel Temer à presidência.

Nesse cenário, além da desregulamentação das relações trabalhistas, o Governo promoveu a *contrarreforma educacional*, com a publicação da MP nº 746/2016, assinada por Mendonça Filho e convertida na Lei nº 13.415/2017, com o nome de Reforma do Ensino Médio, que reintroduziu a segmentação curricular e reduziu a formação dos jovens de baixa renda ao empreendedorismo e à empregabilidade imediata, negando-lhes o direito ao acesso ao conhecimento científico e à reflexão crítica, com a instituição dos itinerários formativos, do “notável saber” e de propostas de “projetos de vida” (Ciavatta, 2023).

Como destacado por Ramos (2021), essa contrarreforma alinhou-se à lógica produtiva vigente, subordinando a formação escolar às demandas do mercado. Essa reorganização curricular aprofundou as desigualdades educacionais ao segmentar a trajetória dos alunos por meio desses itinerários, o que, na prática, limita as oportunidades de escolha e reforça a dualidade histórica entre ensino propedêutico para as elites e ensino técnico para a classe trabalhadora.

Além disso, reforçou essa perspectiva ao resgatar a pedagogia das competências como fundamento da formação escolar, deslocando o foco da educação de uma construção coletiva do conhecimento para um *desenvolvimento individual fragmentado*. Como destaca Ciavatta (2023), a diferenciação curricular opera como mecanismo ideológico que reserva à elite o conhecimento reflexivo e à classe trabalhadora apenas a capacitação operativa.

Perante os efeitos negativos dessa contrarreforma, a Reforma do Ensino Médio de 2024, Lei nº 14.945/2024, assinada pelo Presidente Lula, pelo ministro da Educação Camilo Santana, representa um esforço de reposicionamento crítico do currículo escolar brasileiro. Com ela, a nova Resolução CNE/CEB nº 2/2024, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), reforça a necessidade de um currículo comprometido com a formação integral dos estudantes, com ênfase na ciência, nos direitos humanos, na ética, na cidadania e no trabalho como princípio educativo.

Essa nova diretriz recupera elementos da tradição da politecnicidade ao reafirmar a articulação entre os fundamentos científicos e os processos técnicos, reconhecendo o papel da escola na construção de sujeitos capazes de compreender, criticar e intervir na realidade. O Ensino Médio deve, portanto, garantir o domínio dos fundamentos científicos que embasam as diversas técnicas utilizadas na produção, articulando formação geral e técnica de modo indissociável, superando o adiestramento técnico utilitarista imposto pela reforma anterior.

Desse modo, a educação deve estimular o pensamento crítico e a responsabilidade social, combatendo discriminações e preconceitos. E para que isso ocorra, o currículo deve ser estruturado de forma a permitir uma educação que vá além da mera transmissão de conteúdos, incentivando a participação ativa dos estudantes na sociedade e sua formação como cidadãos reflexivos e atuantes.

As reformas educacionais recentes evidenciam uma disputa entre dois projetos antagônicos: um alinhado aos interesses do capital e outro comprometido com a emancipação

da classe trabalhadora. A consolidação de um Ensino Médio politécnico depende da superação desse paradigma excludente, garantindo uma educação pública universal de qualidade. Enfim, deve-se priorizar uma educação emancipatória, capaz de combater as desigualdades estruturais do sistema educacional brasileiro.

Desse modo, a reorganização do currículo escolar, sob a nova reforma de 2024, sinaliza a possibilidade de retomada de uma política educacional voltada à igualdade de oportunidades e à formação integral. A educação pública, nesse contexto, retoma seu papel constitucional como direito de todos e instrumento de construção democrática e crítica da sociedade brasileira.

Ética e Cidadania no currículo da EPT

Neste tópico são apresentados os principais achados sobre o desenvolvimento e a evolução da disciplina de Ética e Cidadania no Brasil, com enfoque nas pesquisas acadêmicas e documentos regulatórios.

Antes da chegada dos europeus, os povos que aqui habitavam possuíam formas próprias de educação – ao menos aquela de caráter familiar e comunitário. Com o advento da colonização portuguesa, impôs-se um modelo de educação pautado na catequese e na moral cristã, conduzido pelos jesuítas, que visava à submissão cultural e religiosa dos povos originários e, posteriormente, dos filhos dos colonos, reforçando a lógica da dominação e da manutenção do *status quo* (Ferreira Junior, 2010).

Com o avanço do período colonial e posterior consolidação do império, o ensino da filosofia escolástica, baseado em Aristóteles e São Tomás de Aquino, dominava os colégios jesuítas, promovendo valores ético-religiosos sob o domínio da Igreja Católica (Lima, 2018). A expulsão dos jesuítas em 1759, sob o governo pombalino, não significou uma ruptura com o ensino moralizante, apenas deslocou o controle educacional da Igreja para o Estado, mantendo-se o caráter moralista, enciclopédico e elitista da educação (Ribeiro, 1993; Maciel, Shigunov Neto, 2006).

Durante o Império, a educação continuou fortemente seletiva. Ainda que se discutisse a importância da formação moral e cívica nos discursos oficiais, a prática educacional permaneceu excludente e voltada à elite agrária e masculina. Disciplinas voltadas à formação do “cidadão” eram restritas e carregadas de conteúdos doutrinadores, com claro viés patriarcal e cristão (Westin, 2020).

A Proclamação da República em 1889 trouxe consigo a influência do pensamento positivista de Augusto Comte³ que influenciou profundamente a reforma educacional e que via a Filosofia como uma disciplina especulativa e a substituiu por um ensino técnico e pragmático com conteúdos considerados mais “úteis” e “científicos”, excluindo o pensamento crítico e reflexivo – um dos marcos do esvaziamento da dimensão cidadã do currículo. A disciplina de Filosofia somente retornou em 1915, de forma facultativa, e tornando-se obrigatória em 1925, ainda com carga horária reduzida (Batista; Pinafo; Torquato, 2017).

Durante o Estado Novo (1937-1945), sob Getúlio Vargas, a escola se tornou aparato de formação moral autoritária. A criação da disciplina Educação Moral e Cívica (EMC) e da Organização Social e Política Brasileira (OSPB) tinha como objetivo formar uma juventude patriótica, disciplinada e leal ao regime, e não cidadãos críticos ou emancipados (Brasil, 1940; Hoche, 2017).

A partir da década de 1940, com a Reforma Capanema⁴, a disciplina de Filosofia voltou a compor o currículo do ensino secundário, ainda com abordagem tradicional, com conteúdos organizados de forma cronológica e doutrinária, desestimulando a crítica social, porém inaugurando a possibilidade de discussões sobre ética (Brasil, 1942). Assim, essa retomada representa o *embrião* da atual disciplina de Ética e Cidadania, pois visava, pelo menos formalmente, ao *desenvolvimento da personalidade moral e humanística dos estudantes* (Coelho et al., 2022).

Durante a ditadura civil-militar (1964-1985), a Filosofia foi novamente retirada do currículo, sendo substituída por disciplinas como EMC e OSPB, cuja função explícita era de moldar comportamentos nacionalistas, passivos e alinhados ao regime. Essas disciplinas permaneceram até a *redemocratização*, servindo mais ao controle ideológico do que à formação ética-reflexiva. Somente a partir da década de 1980, com a nova CF/88 e os debates da LDB, começou-se a valorizar uma formação ética voltada à cidadania crítica, à democracia e aos direitos humanos. Com a Lei nº 11.684/2008 (Brasil, 2008), as disciplinas de Filosofia e Sociologia passaram a ser

³ Uma corrente filosófica que enfatiza a importância da ciência e da observação empírica como bases para o conhecimento.

⁴ De cunho nazifascista, cuja ideologia era voltada para o patriotismo e o nacionalismo, difundindo disciplina e ordem através dos cursos de moral e civismo e de educação militar para os alunos do sexo masculino nas escolas secundárias (Ribeiro, 1993).

obrigatórias no Ensino Médio, representando um avanço na consolidação de conteúdos formadores da consciência ética, política e social dos estudantes.

Esse movimento sofreu um retrocesso com a Reforma do Ensino Médio de 2017, que flexibilizou o currículo e reduziu o espaço das disciplinas humanísticas. Embora a BNCC mantivesse a presença transversal de temas como ética e cidadania, a extinção da obrigatoriedade de Filosofia e Sociologia nos itinerários formativos esvaziou a *abordagem sistemática* desses conteúdos.

Felizmente, a Reforma do Ensino Médio de 2024 revogou os principais retrocessos dessa contrarreforma. Restabelecendo a obrigatoriedade das disciplinas da formação geral básica, incluindo Filosofia e Sociologia, e reafirmando o compromisso com uma educação voltada à formação integral. Os novos marcos legais definem que o currículo do Ensino Médio deve garantir, de forma integrada e indissociável, o desenvolvimento de competências científicas, técnicas e humanas, incluindo a formação ética e cidadã como dimensão constitutiva do processo educativo.

Nesse novo cenário, a disciplina de Ética e Cidadania, ou seus equivalentes no campo das humanidades, tem respaldo legal, histórico e acadêmico na formação de sujeitos críticos, representando um esforço de inserir no currículo escolar uma dimensão formativa que vá além da técnica ou da memorização de conteúdos, fortalecendo o papel da escola na construção da cidadania plena. Essa retomada está alinhada à perspectiva da formação politécnica, que defende a superação da dicotomia entre trabalho manual e intelectual, e a construção de uma formação integral, capaz de articular saber técnico, científico e humanista, como defendem autores como Saviani (2007) e Ciavatta (2014).

A história dessa disciplina evidencia, portanto, que a formação ética e cidadã sempre esteve submetida às disputas políticas, pedagógicas, ideológicas e sociais mais amplas em torno do projeto de educação, percorrendo um caminho de tensões e conquistas. Se por um lado foi utilizada em diferentes momentos como instrumento de controle e normatização, por outro também se consolidou como espaço de resistência e de formação crítica.

Como afirma Saviani (2007), a educação deve ser compreendida como prática social intencional, orientada para a emancipação humana e não apenas para a adaptação às demandas imediatas do mercado.

Mais do que uma disciplina escolar, Ética e Cidadania se constitui como espaço privilegiado de reflexão crítica, onde os estudantes podem compreender a si mesmos como sujeitos históricos, situados em uma sociedade marcada por desigualdades, mas também capazes de transformá-la.

METODOLOGIA

Para compreender o papel da disciplina de Ética e Cidadania para a formação integral dos estudantes do EMI, adotamos um percurso metodológico consistente para alcançarmos os objetivos da pesquisa de maneira rigorosa.

A pesquisa é básica, de abordagem qualitativa, de caráter exploratório, que se insere na categoria de pesquisas do tipo levantamento. O procedimento metodológico de coleta de dados da pesquisa foi a realização da Pesquisa de Campo, consistindo em um Estudo de Caso sobre a disciplina de Ética e Cidadania em um Curso Técnico de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio de um IF, que teve como participantes o coordenador do curso, a docente da disciplina e seis discentes.

Essa escolha metodológica permitiu examinar em profundidade as vivências e percepções dos sujeitos acerca da disciplina, valorizando os significados atribuídos ao processo formativo. Os dados foram posteriormente tratados com a análise de conteúdo de Bardin (2011).

Por motivos de poder causar algum tipo de constrangimento, ocultamos os nomes dos participantes, do Instituto e também do *campus* onde foi realizada o estudo de caso.

Da Pesquisa de Campo: Estudo de Caso

O estudo de caso, segundo Gressler (2004), como metodologia de pesquisa qualitativa, se dedica ao estudo vivo das interações de um grupo, baseando-se em várias fontes de informação, na tentativa de manter juntas as características importantes para o problema científico estudado, restringindo a quantidade de elementos analisados e se aprofundando nas variáveis escolhidas. Para o autor, sua principal vantagem reside na melhoria da validade interna, decorrente do detalhamento na análise de um grande número de variáveis.

No entanto, ele ressalta que, como desvantagem, o estudo de caso, devido à amostra restrita, tem limitações em relação à representatividade e à generalização dos resultados. Além disso, é fortemente influenciado pela capacidade, sensibilidade e preparo do pesquisador. Por

outro lado, sua adaptabilidade possibilita a identificação de novas conexões (Gressler, 2004).

Da Coleta de Dados: Entrevistas Semiestruturadas

A coleta de dados da pesquisa se deu por meio das entrevistas semiestruturadas. Nesse instrumento de pesquisa qualitativa, são utilizadas perguntas tanto fechadas quanto abertas. Com isso, o entrevistado tem a liberdade para expandir sobre os temas abordados, em vez de se restringir apenas às perguntas formuladas pelo entrevistador, que pode, além de se desviar da sequência das perguntas, sondar mais, caso tenha achado que a resposta foi insuficiente (Flick, 2017).

As perguntas abordaram vivências na disciplina, seus desafios, metodologia de ensino, percepções, impacto comportamental, além de um espaço para sugestões, avaliação sobre o aprendizado, mensagem, feedback e comentários adicionais.

ANÁLISES E RESULTADOS

Os dados empíricos foram submetidos à Análise de Conteúdo de Bardin (2011) – configurada como metodologia de pesquisa qualitativa –, buscando-se interpretar criticamente a mensagem transmitida. Nessa perspectiva, a Análise Categórica Temática destaca-se como uma técnica sistemática para organizar e interpretar textos, decompondo-os em unidades de significado – identificação de núcleos de sentido recorrentes nas falas dos participantes e relevantes à pesquisa –, que são agrupadas em categorias temáticas (temas recorrentes), permitindo-se assim uma interpretação mais clara, objetiva e menos complexa, porém sem abrir mão do rigor: objetividade, pertinência, exaustividade, homogeneidade e exclusividade.

Bardin (2011) enfatiza que essa técnica permite uma compreensão aprofundada dos significados implícitos e explícitos nos textos, contribuindo para a produção de conhecimento científico, oferecendo um método estruturado para investigar conteúdos textuais, sendo uma ferramenta valiosa para pesquisadores das ciências humanas e sociais.

Categorias Temáticas: Percepções sobre Ética e Cidadania no EMI

Passamos a apresentar a sistematização dos dados qualitativos, que resultou na identificação de sete Categorias Temáticas Emergentes. Essas categorias foram organizadas em uma matriz que relaciona os sujeitos em que os núcleos de sentido apareceram, sua frequência,

exemplos de falas representativas e suas devidas implicações pedagógicas.

A análise revela percepções significativas sobre a disciplina de Ética e Cidadania no contexto da formação integral no EMI, onde essa formação deve ser compreendida como parte essencial do direito à educação, exigindo reconhecimento institucional, respaldo curricular e continuidade pedagógica. Apenas assim será possível garantir que os estudantes, para além de técnicos competentes, tornem-se cidadãos plenos, conscientes de seus direitos e deveres e comprometidos com a transformação social.

Quadro 1 - Categorias Temáticas Emergentes.

| Categoria Temáticas | Presente em (Entrevistados) | Frequência | Exemplo de Fala Representativa | Implicações Pedagógicas |
|--|---|-------------------|---|---|
| 1. Práticas Pedagógicas Ativas e Inovadoras | Alunos 1, 2, 3, 4, 5, 6; Coord.; Professora | 8 | “Podia ter jogo, aula de campo, trazer gente de fora.” (Aluno 4) | Incluir práticas lúdicas, uso de recursos visuais, metodologias participativas e experiências fora da sala de aula. |
| 2. Participação, Escuta e Interatividade | Alunos 1, 2, 3, 4, 6; Professora | 6 | “A gente podia dar opinião, era bem aberto.” (Aluno 1) | Valorizar ambientes democráticos de aprendizagem e escuta ativa. |
| 3. Consciência Crítica e Transformação Social | Alunos 1, 2, 3, 4, 6; Coord.; Professora | 7 | “Sai da bolha e me tornei mais crítico.” (Aluno 1) | Promover debates, temas sociais contemporâneos e formação para a cidadania crítica. |
| 4. Ética, Convivência e Impacto Comportamental | Alunos 1, 2, 3, 4; Coord.; Professora | 6 | “Sem ética, a gente perde a noção do que é humanidade.” (Coordenador) | Trabalhar valores, regras sociais e impacto da ética no convívio coletivo. |
| 5. Integração Curricular e Interdisciplinaridade | Aluno 2; Coord.; Professora | 4 | “Tentamos integrar com as disciplinas técnicas.” (Coordenador) | Fortalecer projetos integradores e articulação entre formação técnica e humanística. |
| 6. Limitações Estruturais e Formativas | Alunos 1, 6; Coord.; Professora | 4 | “O tempo é muito curto... e a ementa é muito frágil.” (Professora) | Rever carga horária e estrutura curricular para consolidar a disciplina no currículo da EPT. |
| 7. Engajamento, Memória e Avaliação Formativa | Alunos 5, 6 | 2 | “Eu passei, mas não lembro de um assunto.” (Aluno 5) | Promover avaliações formativas e estratégias de engajamento e ressignificação da aprendizagem. |

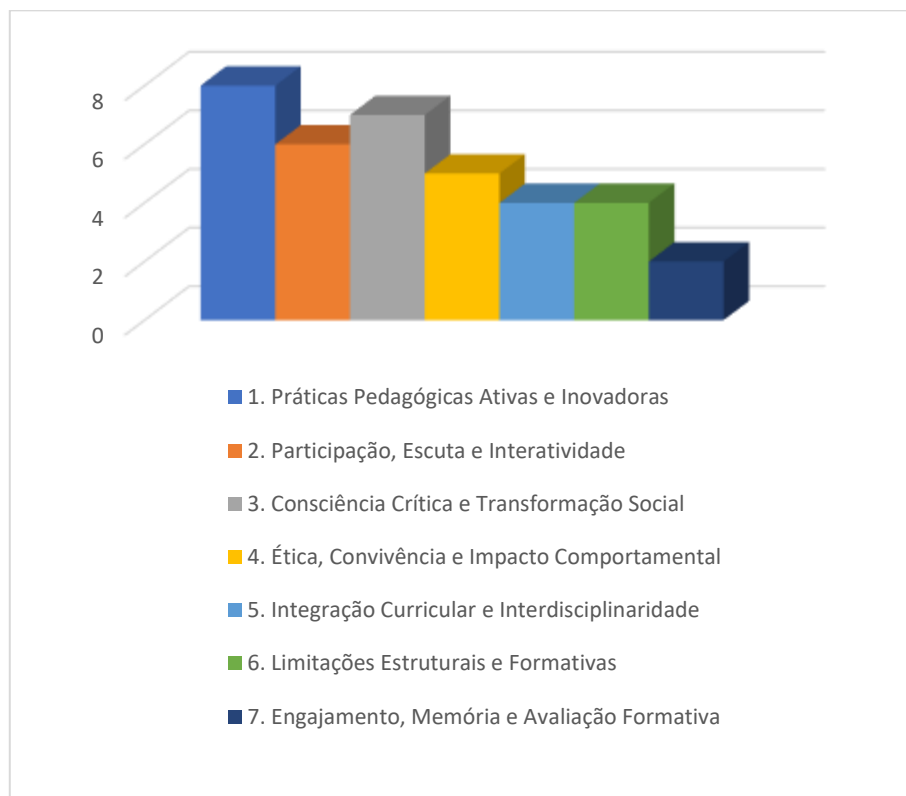
Fonte: o autor (2025)

A análise das entrevistas revelou categorias que expressam percepções distintas, mas

interligadas, sobre o papel da disciplina de Ética e Cidadania na formação dos estudantes do EMI.

O gráfico a seguir apresenta, de forma visual, a frequência com que cada uma das categorias temáticas foi identificada nas entrevistas analisadas.

Gráfico 1 - Frequência de aparição das categorias.



Fonte: o autor (2025)

É possível observar que “Práticas Pedagógicas Ativas e Inovadoras” e “Consciência Crítica e Transformação Social” se destacam com maior número de ocorrências, seguidas de “Participação, Escuta e Interatividade” e “Ética, Convivência e Impacto Comportamental”. Já as categorias “Integração Curricular e Interdisciplinaridade” e “Limitações Estruturais e Formativas” aparecem com frequência intermediária, enquanto “Engajamento, Memória e Avaliação Formativa” apresenta menor recorrência. Essa distribuição evidencia quais aspectos foram mais enfatizados pelos entrevistados e contribui para compreender as dimensões mais presentes no discurso dos participantes, permitindo relacioná-las aos objetivos e hipóteses desta pesquisa.

A seguir, discutimos cada categoria consolidada à luz do referencial teórico e normativo que fundamenta esta pesquisa.

Práticas Pedagógicas Ativas e Inovadoras

A valorização de metodologias ativas, como uso de vídeos, debates, pesquisas, jogos e atividades externas, está presente praticamente na fala de todos os participantes. Essa preferência pedagógica aponta para a necessidade de tornar o ensino significativo e conectado à realidade juvenil. Segundo Freire (1997), a aprendizagem ocorre quando o estudante é sujeito do processo, e não mero receptor. As Diretrizes Curriculares da EPT (DCNEPT) (Resolução CNE/CEB nº 6/2012) reforçam que o trabalho educativo deve articular teoria e prática com metodologias participativas, que favoreçam o protagonismo e a reflexão crítica. Além disso, o Parecer CNE/CEB nº 7/2025 recomenda que os projetos pedagógicos dos cursos técnicos incorporem práticas inovadoras que integrem formação técnica, científica, ética e humanística.

Participação, Escuta e Interatividade

A percepção de que a disciplina permitiu espaços de escuta, interação social e liberdade de expressão revela uma prática pedagógica democrática e dialógica. Essa dimensão está em consonância com a pedagogia freireana, que valoriza o diálogo como caminho para a humanização e a conscientização crítica dos sujeitos (Freire, 1992). Promover a escuta ativa e o respeito às vozes estudantis – que podiam dar a sua opinião sem medo – também atende ao princípio da gestão democrática previsto na CF/88 (Brasil, 1988, art. 206, inciso VI) e ao ideal de educação pública como instrumento de emancipação. Quando os estudantes participam ativamente da construção do saber, vivenciam a cidadania desde o espaço escolar.

Consciência Crítica e Transformação Social

As falas que apontam para uma mudança na forma de pensar e perceber o mundo após a vivência com a disciplina reforçam seu potencial formativo. Tais efeitos estão alinhados ao conceito de formação integral – presente em Gramsci (1982) e em Saviani (2007) –, que defende a superação da formação fragmentada e a integração entre o trabalho, o saber e a consciência crítica. A disciplina de Ética e Cidadania, ao abordar questões sociais contemporâneas, contribui para o desenvolvimento de sujeitos historicamente situados e capazes de intervir na realidade, como prevê a BNCC. Esse processo fortalece a dimensão ética da formação profissional e aproxima a escola da função social de formar para a cidadania ativa.

Ética, Convivência e Impacto Comportamental

A categoria evidencia a função social da disciplina na promoção de valores como respeito, solidariedade, inclusão e empatia. A ética, nesse contexto, não é um conteúdo estanque, mas atravessa o currículo como eixo formativo, compreendendo-a como prática cotidiana e base para relações sociais saudáveis. De acordo com DCNEPT, a EPT deve contribuir para a formação de cidadãos conscientes e éticos. Essa dimensão é ampliada pelo Parecer CNE/CEB nº 7/2025, que reforça a importância da formação cidadã integrada à dimensão técnico-científica, reconhecendo a ética como estruturante da convivência democrática. Os efeitos observados na mudança de comportamento dos estudantes validam a relevância da disciplina como formadora de atitudes e não apenas de conteúdos.

Integração Curricular e Interdisciplinaridade

A tentativa de integrar a disciplina de Ética e Cidadania a projetos técnicos ou a outras áreas evidencia uma compreensão mais ampla do currículo integrado (Pacheco, 2020; Ciavatta, 2014). Essa abordagem está fundamentada na ideia de politecnia, defendida por Ciavatta (2014), que propõe a articulação entre saberes diversos no processo de formação humana. O currículo integrado é, segundo Saviani (2007), condição para a superação da dualidade educacional entre formação técnica e geral. A interdisciplinaridade, por sua vez, é orientada pelas DCNs da EPT e reafirmada pela Lei nº 14.945/2024, como estratégia para garantir a formação integral e contextualizada dos estudantes da EPT.

Limitações Estruturais e Formativas

As críticas à carga horária reduzida e à fragilidade da ementa revelam entraves institucionais que limitam a efetividade da disciplina. Além disso, a professora responsável pela disciplina não possuía especialização específica para ministrá-la. O motivo de terem a escolhido foi que não havia no Instituto, naquele momento, outro profissional mais especializado disponível.

Esse fator compromete a continuidade formativa e dificulta o aprofundamento dos conteúdos. Conforme discutido por Ciavatta (2023), a estrutura organizacional da escola pode reforçar desigualdades e esvaziar o currículo de sua função emancipadora.

Engajamento, Memória e Avaliação Formativa

Por fim, a sétima categoria, Engajamento, Memória e Avaliação Formativa, evidenciou a utilização de práticas avaliativas diferenciadas – como debates, apresentações e trabalhos em grupo – que valorizaram o processo de aprendizagem em detrimento da simples memorização de conteúdos.

No que se refere ao engajamento, alguns estudantes relataram perceber a disciplina como “apenas mais uma matéria”, o que resultou em baixo interesse e reduzida participação. Essa visão reflete tanto a pouca valorização institucional atribuída à disciplina quanto a forma como ela foi inserida no currículo – fatores que limitaram seu potencial formativo.

A dimensão da memória foi mencionada de forma ambígua: enquanto alguns estudantes destacaram que determinadas discussões provocaram reflexões duradouras, que ainda influenciam suas trajetórias, outros afirmaram não conseguir recordar os conteúdos trabalhados. Essa dificuldade de memória remete aos limites da disciplina em consolidar aprendizagens significativas, especialmente diante da carga horária reduzida e da frágil integração com outras áreas do conhecimento.

Nesse sentido, a categoria aponta para dois grandes desafios: superar o desinteresse inicial e assegurar experiências que não apenas mobilizem a participação momentânea, mas também gerem aprendizagens críticas e memórias significativas. Pois como observa Freire (1997), a aprendizagem não se constrói pela mera memorização de conteúdos desvinculados de sentido, mas pelo vínculo entre saber escolar e vida concreta.

Síntese das Análises

A análise dos dados evidencia que a disciplina de Ética e Cidadania, quando ofertada de forma reflexiva, participativa e socialmente situada, contribui significativamente para a formação de sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com o bem comum. Também é possível afirmar que ela cumpre um papel significativo na formação integral no EMI, promovendo espaços de expressão, reflexão e transformação social.

A categorização das falas permitiu evidenciar núcleos de sentido que indicam o papel formador da disciplina na constituição de uma cidadania que vai além do aspecto formal ou legalista, adentrando o campo da vivência, da escuta e da responsabilidade social. A maioria dos entrevistados reconhece o impacto positivo da disciplina tanto na ampliação de suas percepções

quanto no fortalecimento de atitudes respeitadas e críticas no ambiente escolar.

Os dados reforçam que os estudantes valorizam o espaço de expressão, o debate, o contato com temas da atualidade e a abordagem de conteúdos ligados às desigualdades sociais, ao mundo do trabalho e à convivência plural. Tais elementos se alinham ao que preconiza a CF/88, ao estabelecer a educação como direito de todos e dever do Estado, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, art. 205).

Do ponto de vista institucional, tanto o coordenador quanto a professora reforçam a importância da disciplina como espaço de humanização, diálogo e resistência, embora reconheçam os desafios para sua consolidação curricular. A prática docente revela-se comprometida com uma pedagogia problematizadora (Freire, 1997).

Todavia, a análise das entrevistas revelou não apenas os aspectos formativos, mas também limites importantes no processo de apropriação dos conteúdos por parte dos estudantes. Esses limites emergem com mais força em algumas falas que apontam para uma baixa retenção de memória, desinteresse ou mesmo ausência de significação pessoal da experiência de aprendizagem.

Esses limites revelam divergências e tensões entre o currículo formal e a efetividade do processo educativo. Embora a maioria dos entrevistados tenha demonstrado engajamento e reconhecimento dos efeitos positivos da disciplina, esses casos sinalizam a importância de diagnosticar o sentido atribuído pelos alunos aos conteúdos trabalhados; de garantir metodologias de ensino que ativem a memória e promovam ressignificação; e de reforçar a continuidade temática e a articulação com outros componentes curriculares.

Portanto, os efeitos da aprendizagem percebida não devem ser medidos apenas pela presença da disciplina no currículo, mas também por quanto do conteúdo é retido, compreendido, integrado e transformado em prática de cidadania real pelos estudantes.

Em síntese, a análise das categorias à luz do referencial teórico demonstra que a disciplina de Ética e Cidadania possui elevado potencial para contribuir com a formação integral dos estudantes do EMI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho buscou compreender o papel da disciplina de Ética e Cidadania na formação

integral de estudantes do EMI em um IF, à luz dos princípios da EPT. Partindo do pressuposto de que uma formação assim exige a superação da dicotomia entre conhecimento técnico e humanístico, o estudo revelou que a disciplina não é um componente acessório, mas um eixo estruturante de um projeto educativo comprometido com a emancipação humana e a justiça social.

A partir da análise qualitativa das entrevistas, bem como da articulação com o referencial teórico, foi possível compreender os sentidos atribuídos à disciplina pelos sujeitos envolvidos e suas implicações na construção de uma educação pública de qualidade.

Os dados evidenciaram que a disciplina de Ética e Cidadania, embora enfrentando limites estruturais – como baixa carga horária, ementas frágeis e carência de formação específica dos docentes – possui um alto potencial formativo quando desenvolvida com intencionalidade pedagógica, metodologias dialógicas e integração curricular. As falas dos estudantes revelaram que a disciplina foi percebida, por muitos, como espaço de escuta, participação, reflexão crítica e transformação pessoal, ainda que, por outros, tenha sido desvalorizada pela ausência de articulação com suas vivências e interesses.

Partindo do reconhecimento da importância da disciplina no currículo do EMI como espaço de reflexão, construção de valores, fortalecimento do senso de responsabilidade e compreensão da convivência democrática, concebemos, como Produto Educacional (recurso didático para facilitar a aprendizagem), uma cartilha intitulada: *Ética e Cidadania no Ensino Médio Integrado: [Pra Que Isso Serve?](#)*

O objetivo central do material educativo é oferecer uma ferramenta de apoio pedagógico acessível e formativa, capaz de contribuir de maneira teórica e prática para a formação integral dos estudantes do EMI e engajá-los em práticas cidadãs.

Reconhece-se as limitações deste estudo, circunscrito a um *campus* e a uma amostra reduzida. Pesquisas futuras poderiam ampliar o escopo geográfico, comparar diferentes contextos institucionais ou investigar o impacto de modelos pedagógicos específicos (como sequências didáticas interdisciplinares) na consolidação da formação ético-cidadã.

Por fim, este trabalho reafirma que a disciplina de Ética e Cidadania pode (e deve) ser um espaço potente de humanização, crítica e emancipação, que contribui para a construção de sujeitos históricos, conscientes de seus direitos e responsabilidades sociais, desde que esteja respaldada por condições estruturais, pedagógicas e políticas que viabilizem sua efetiva

implementação.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad.: RETO, Luís Antero; PINHEIRO, Augusto. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, Sandra Aparecida; PINAFO, Marcia Aparecida Honorio; TORQUATO, Maria Oleigna Fazolin. Reflexões e perspectivas sobre a inclusão e exclusão da disciplina de Filosofia no currículo escolar. **Revista Thema**, v. 14, n. 3, p. 102-109, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/476>. Acesso em: 27 de set. 2025.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 2.072, de 8 de março de 1940**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2072-8-marco-1940-412103-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 27 de set. 2025.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 27 de set. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 de set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm. Acesso em: 27 de set. 2025.

CIAVATTA, Maria. Ensino Integrado, a Politecnicia e a Educação Omnilateral: por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 187 – 205, 2014. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 27 de set. 2025.

CIAVATTA, Maria. História da Educação Profissional: esperanças, lutas e (in)dependências. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 23, p. e14776, 2023. DOI: 10.15628/rbept.2023.14776. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/14776>. Acesso em: 13 fev. 2025.

COELHO, Gizeli Fermino; COELHO, Marcos Pereira; MONTAGNOLI, Gilmar Alves; QUADROS, Raquel dos Santos; TOMÉ, Dyeinne Cristina. Ministro Gustavo Capanema: alterações no programa do ensino de filosofia em função da Reforma Educacional na Era Vargas. **Conjecturas**, v. 22, n. 17, p. 132-143, 2022. Disponível em: [https://www.conjecturas.org/index.php/edicoes/article/download/2181/1598#:~:text=\(BRASIL%2C%201942\).&text=consci%C3%Aancia%20patri%C3%B3tica%20e%20a%20consci%C3%Aancia,%5B...%5D%E2%80%9D](https://www.conjecturas.org/index.php/edicoes/article/download/2181/1598#:~:text=(BRASIL%2C%201942).&text=consci%C3%Aancia%20patri%C3%B3tica%20e%20a%20consci%C3%Aancia,%5B...%5D%E2%80%9D). Acesso em: 27 de set. 2025.

FERREIRA JUNIOR, Amarílio. **História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. 123 p.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Trad. LOPES, Magda. Porto Alegre: Penso, 2013. 256 f.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Trad. COUTINHO, Carlos Nelson. 4ed. Botafogo, Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1982.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios**. São Paulo: Loyola, 2004.

HOCHE, Aline de Almeida. A juventude brasileira e o presidente Vargas. **Cordis: Revista Eletrônica de História Social da Cidade**, n. 19, p. 114-151, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/cordis/article/download/41109/27727/115569>. Acesso em: 27 de set. 2025.

LIMA, Nelson Luiz de Andrade. A inclusão do ensino de ética e cidadania para os alunos das escolas da rede pública da cidade do Rio de Janeiro. **Simpósio Internacional De Educação E Comunicação - SIMEDUC**, n. 9, 2018. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/simeduc/article/view/9552>. Acesso em: 27 de set. 2025.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e pesquisa**, v. 32, p. 465-476, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/7bgbrBdvs3tHHHFg36c6Z9B/#>. Acesso em: 27 de set. 2025.

PACHECO, Eliezer. Desvendando os Institutos Federais: identidade e objetivos. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, n. 1, p. 4-22, 2020. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/download/575/437>. Acesso em: 27 de set. 2025.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (Org.). **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017. p. 20-43.

RAMOS, Marise Nogueira. Educação Profissional e Tecnológica: (re) conceituando a (contra) hegemonia. **Editora Nova Paideia-Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, p. 28-43, 2021. Disponível em:

<http://ojs.novapaideia.org/index.php/editoranovapaideia/article/download/222/233>. Acesso em: 27 de set. 2025.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. Paidéia (Ribeirão Preto), p. 15-30, 1993. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X1993000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/DDbsxvBrztm66hjvnLDdfDb/>. Acesso em: 27 de set. 2025.

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

WESTIN, Ricardo. Para lei escolar do Império, meninas tinham menos capacidade intelectual que meninos. **Agência Senado**. ed. 65. Publicado em 2/3/2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/nas-escolas-do-imperio-menino-estudava-geometria-e-menina-aprendia-corte-e-costura>. Acesso em: 27 de set. 2025.