

ENSINO, SAÚDE E AMBIENTE

Diálogos sobre Trabalho-Educação: oficinas pedagógicas e prática reflexiva no Ensino Médio Integrado

Dialogue about Work-Education: pedagogical workshops and reflective practice in Integrated High School

Francisco das Chagas Silva Souza¹; Virgínia da Silva Moura Soares²; Ana Paula Marinho de Lima³

1 Doutor em Educação (UFRN), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Mossoró, RN, Brasil – E-mail: chagas.souza@ifrn.edu.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9721-9812>

2 Mestra em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Ipanguaçu, RN, Brasil - E-mail: virginiasmoura@yahoo.com.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0744-8276>

3 Mestra em Ensino (Posensino – UERN/IFRN/UFERSA) e doutoranda em Educação Profissional (PPGEP/IFRN), Mossoró, RN, Brasil - E-mail: ninapaula01@hotmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4783-3731>

Palavras-chave:

ensino médio integrado;
educação profissional;
trabalho;
diálogo;
oficinas pedagógicas.

RESUMO: Na perspectiva marxista, o trabalho é fator distintivo entre o ser humano e os animais. Ao projetar ações sobre a natureza, com o intuito de produzir a sua sobrevivência e a da comunidade, os homens ditos “primitivos” educavam-se, ou seja, aprendiam e ensinavam a partir das experiências diárias. Esse princípio educativo do trabalho se rompe quando a sociedade passa a se dividir em classes. Considerando a importância dessa discussão na Educação Profissional, foi realizada uma oficina pedagógica sobre a relação Trabalho-Educação com alunos do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, *Campus* Ipanguaçu. O encontro com os alunos se deu de forma remota. Para estimular o diálogo, foi usado um vídeo de curta-metragem. No final do encontro, que durou 60 minutos, foi solicitado aos estudantes um texto escrito no qual deveriam tecer considerações a respeito do tema abordado. Nesses relatos, que também serviram para a avaliação da oficina, os estudantes destacaram a importância daquele momento formativo e comentaram a relevância da escola para o futuro profissional. Merece destaque o bom nível de conscientização política dos estudantes ao perceberem a escola não como um espaço em que se repassam conhecimentos, mas de reflexão sobre a sociedade, com vistas à transformação.

Keywords:

integrated high school;
professional education;
work;
dialogue;
pedagogical workshops.

ABSTRACT: From a Marxist perspective, the work is the distinctive factor between humans and animals. By designing actions on nature, in order to produce its survival and that of the community, the so-called “primitive” men were educated, that is, they learned and taught from daily experiences. This educational principle of work breaks when the society begins to divide into classes. Considering the relevance of this discussion in the Professional Education, a pedagogical workshop was held about the Work-Education relationship with students from the Federal Institute of Education, Science and Technology from Rio Grande do Norte, *Campus* Ipanguaçu. The meeting with the students took place remotely. To stimulate the dialogue, a short film video was used. In the end of the

Formação Docente e Currículo

meeting, which lasted 60 minutes, students were asked to write a text in which considerations should be made on the subject addressed. In these reports, which also were used as the workshop evaluation, the students highlighted the relevance of the school for the professional future. The good level of political awareness of the students is worth mentioning, when they perceive the school not only as a space in which knowledge is passed on, but of reflection on society, with a view to transformation.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

É comum se dizer que o trabalho “dignifica” o ser humano, apesar de o que este recebe como salário, em troca do seu esforço físico ou intelectual, não seja uma remuneração compatível ao que ele produziu. Fazemos essa afirmação pautados na concepção marxista de que o capitalismo se sustenta em função da mais valia gerada pelo trabalho não pago: “Toda mais-valia, qualquer que seja a forma particular de lucro, renda etc., em que ela mais tarde se cristalice, é, segundo sua substância, materialização de tempo de trabalho não-pago” (MARX, 1996, p. 162).

Em face das transformações no mundo do trabalho, no último século, não podemos falar da situação dos trabalhadores na atualidade com o mesmo olhar que Marx o analisou na no século XIX. No entanto, não podemos dizer que o capitalismo se tornou “bonzinho” ou mais humano. Ao contrário disso, a “classe-que-vive-do-trabalho” (ANTUNES, 2006, 2009) continua alijada dos meios de produção e, muitas vezes, segue o discurso do patrão, mesmo que nem o conheça.

Pautados em relatos meritocráticos, empresários asseguram que os seus bens foram conquistados com esforços, sendo os seus empregados melhor sucedidos “provas” irrefutáveis de que todos têm as mesmas oportunidades. Diante disso, os sujeitos malsucedidos, subempregados ou desempregados veem-se como culpados da situação em que vivem e se esforçam para fazer cursos de capacitação, qualificação e requalificação, palavras em moda no cenário neoliberal e que têm rendido muito lucro para empresas que “vendem” o futuro e a inserção no mercado (SOUZA; ALBANO, 2019).

Importa destacar que a concepção de trabalho como gerador de riquezas, portanto, atividade enobrecedora, é algo relativamente novo, pois se consolidou com o capitalismo. Saviani (2003, 2007), embasado em uma leitura marxiana, busca os princípios históricos e ontológicos do trabalho. Para ele, os primeiros seres humanos viviam em comunidades e se esforçavam diariamente pela sobrevivência. Sobreviver dependia de estar juntos e projetar ações de modo a transformar a natureza, muitas vezes inóspita, ou seja, o trabalho era algo

Formação Docente e Currículo

necessário, vital. Ao trabalharem, os seres humanos também se educavam, visto que educação está em todos os lugares e em todas as sociedades, sejam estas divididas em classes ou não. “Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender” (BRANDÃO, 2007, p. 10).

Esse processo educativo propriamente humano, por estar *no* e *com* o mundo, é também realçado por Freire (1997a, n. p.):

A possibilidade de admirar o mundo implica em estar não apenas nele, mas com ele; consiste em estar aberto ao mundo, captá-lo e compreendê-lo; é atuar de acordo com suas finalidades a fim de transformá-lo. Não é simplesmente responder a estímulos, porém algo mais: é responder a desafios. As respostas do homem aos desafios do mundo, através das quais vai modificando esse mundo, impregnando-o com o seu “espírito”, mais do que um puro fazer, são atos que contêm inseparavelmente ação e reflexão.

A realidade traçada por Saviani mudou quando a sociedade se cindiu em classes e, juntamente com estas vieram novos processos educativos condizentes com os interesses dos grupos que detinham o poder econômico e político, como podemos perceber em obra clássica de Manacorda (2010). Os donos dos meios de produção tinham um tipo de educação voltada à formação intelectual e política, como acontecia na *paideia* ateniense, e os trabalhadores, uma educação para a obediência e para a prática de tarefas manuais.

Com a consolidação das relações capitalistas de produção, o trabalho não poderia mais ser associado a castigo e tortura, como antes; ao contrário disso, essa atividade assume o caráter enobecedor, dignificante. O ser humano honrado é aquele que trabalha, que se esforça, que não tem preguiça, esta, aliás, é vista como a razão pela qual muitos não prosperam. Em síntese, o trabalho deixa de ser “criador da vida humana” para se tornar “alienador e mutilador da vida dos trabalhadores” (FRIGOTTO, 2002).

Consideramos importante levar essa discussão para estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI), visto que esses jovens estão matriculados em cursos de formação para o mundo do trabalho e precisam percebê-lo criticamente, realizamos oficinas pedagógicas com alunos do EMI do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *Campus* Ipangaçu, em março de 2021, no formato remoto, em face da situação da pandemia de Covid-19.

A opção pelas oficinas pedagógicas deu-se pelo fato de que estas:

[...] oferecem desenvolvimento social, além de possibilitar a troca de experiências entre os mentores e os participantes, ampliando assim, a capacidade sócio-cognitiva,

Formação Docente e Currículo

o interacionismo e a liberdade de aprender de todos que estão envolvidos. Dessa forma, permitem que os participantes ampliem os conhecimentos adquiridos em sala de aula e os relacionem com o cotidiano (MONTEIRO *et al.*, 2019, p. 60).

Desse modo, compreendemos as oficinas como espaços dialógicos, visto que, segundo Freire (2012, p. 85), “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. O diálogo “é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (grifo do autor).

Como bem observam Oliveira e Costa (2018, p. 7), o processo educativo não tem apenas a perspectiva de estender um conhecimento, “pois o diálogo é próprio do ser humano e por meio dele é possível travar relações que podem conduzir a um percurso multidirecional de troca de conhecimentos envolvendo todos os sujeitos participantes do processo de aprendizagem”. Logo, a relação dialógica opõe-se aos métodos bancários, como veremos adiante, por estes suporem um acabamento da realidade e dos homens e um simples consumo de ideias de uns pelos outros.

As oficinas tiveram vários temas problematizadores, no entanto, dado que neste artigo não temos espaço para abordar todas, selecionamos a primeira destas, cujo foco foi a relação trabalho e educação. Esta, da mesma forma que as demais, caracterizou-se como uma pesquisa-ação, considerada por Thiollent (2011) como uma metodologia capaz de desempenhar um papel importante nos estudos e na aprendizagem dos pesquisadores e nos demais participantes imersos em situações problemáticas.

Tripp (2005) ressalta o caráter pragmático da pesquisa-ação por se distinguir da pesquisa científica tradicional ao alterar o que está sendo pesquisado. Para o autor, “a pesquisa-ação requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa, de modo que, em maior ou menor medida, terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica” (TRIPP, 2005, p. 447).

No caso específico de nossas oficinas, compreendemos que estas se faziam necessárias não só para os estudantes aprofundarem seus conhecimentos e refletirem acerca de suas vidas, mas também para nós, visto que somos seres aprendentes. Como nos ensina Freire (2008, p. 29): “Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Neste artigo, abordamos nossa experiência de ensino-aprendizagem com o uso de uma oficina pedagógica cujo tema foi “Trabalho-Educação”. O artigo apresenta uma única

Formação Docente e Currículo

seção além da introdução e das considerações finais. Nela, introduzimos uma discussão sobre o EMI com o intuito de justificar a importância do tema da oficina para os alunos que estudam em cursos técnicos de nível médio na forma integrada. Em seguida, relatamos como se processou nossa experiência e os resultados alcançados a partir de textos escritos pelos alunos. Importa destacar que apesar de utilizarmos, como referenciais, alguns autores do campo da pesquisa em Educação profissional, nossas análises tiveram como suporte as ideias de Paulo Freire expressas em muitas de suas obras.

TRABALHO-EDUCAÇÃO: REFLEXÕES COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFRN/IPANGUAÇU

O Ensino Médio, na forma integrada, mais comumente chamado de “Ensino Médio Integrado”, foi criado por meio do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que extinguiu o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, cuja principal característica era a separação entre a formação geral e a profissional. Por isso, o termo “integrado”, alude à possibilidade de uma formação que articula trabalho e educação numa perspectiva de unidade, como observa Ciavatta (2012, p. 84):

O que é integrar? É tornar íntegro, tornar inteiro, o quê? [...] Remetemos o termo ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou na unidade do diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a formação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior.

Seguindo o seu raciocínio, a autora parafraseia o filósofo italiano Antonio Gramsci: “buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos” (CIAVATTA, 2012, p. 84).

O EMI é fruto da luta dos educadores progressistas, pautados em princípios como a omnilateralidade, a politecnicidade e a Escola Unitária. Entretanto, uma formação integrada é um grande desafio dada à dificuldade dos educadores em unir áreas que lhes foram apresentadas como distintas, discrepantes ou inconciliáveis. Além disso, a Reforma do Ensino Médio,

Formação Docente e Currículo

promovida pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, ao estabelecer que o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos, dificultam ou mesmo impedem a articulação entre a formação geral e a profissional. Para Souza, Costa Júnior e Souza (2021, p. 12):

Os itinerários formativos não só oficializam a flexibilização e a fragmentação do conhecimento, confrontando-se com os princípios da interdisciplinaridade, como também geram a falácia de que os estudantes terão opções de escolher qual dos cinco itinerários seguir, como se todas as escolas estivessem preparadas para ofertá-los. No tocante ao Itinerário Formativo V (Formação Técnica e Profissional), a Reforma se aproxima mais da formação polivalente que da politecnia, uma das bandeiras de luta dos educadores progressistas. Nesse sentido, não é preciso um aluno politizado e questionador. Basta-lhe saber manipular as máquinas conforme aprendeu com professores sem formação adequada, mas que tiveram sua competência atestada como “notório saber”.

Feita essa rápida introdução acerca do que seja o EMI, passemos a discorrer sobre a nossa experiência com alunos de cursos técnicos de nível médio integrado, ofertados no *Campus Ipanguaçu* do IFRN. Conforme salientado, tratou-se de uma oficina pedagógica com o tema “Trabalho e Educação”, realizada em março de 2021, com a finalidade de gerar reflexões e diálogos quanto ao papel da educação no mundo do trabalho.

Iniciamos o encontro frisando que trabalho e educação são elementos inseparáveis, pois, ao produzir a sua existência, os homens “primitivos” se educavam, ou seja, aprendiam e ensinavam coletivamente nas práticas sociais, realidade que se alterou com a divisão da sociedade em classes, quando o trabalho deixou de ser princípio educativo e se tornou uma forma de opressão de uma classe sobre outra.

A indissociabilidade entre trabalho e educação é ponto pacífico entre os pesquisadores do Grupo de Trabalho 9 (GT 9) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Assim, consoante Ciavatta (2019, p. 137), se, antes, esse GT era denominado “Educação e Trabalho”, em 1989, o termo se inverteu dado que “as pesquisas foram exigindo maior aprofundamento teórico sobre as relações entre os dois termos e a sociedade, onde ocorrem os processos educativos e as atividades produtivas, do trabalho e da educação em suas diversas formas”. Por isso, a autora utiliza o hífen substituindo a conjunção aditiva “e”, pois, para ela: “do ponto de vista epistemológico, cabe observar que o termo ‘Trabalho-Educação’ é uma unidade, enquanto ‘Trabalho e Educação’ são dois termos justapostos, mantendo cada um seu significado próprio” (CIAVATTA, 2019, p. 138).

Formação Docente e Currículo

Feitas essas observações, procuramos reforçá-las com a exposição de uma animação, intitulada “Escolhas da vida” (Alike), dos espanhóis Lara e Méndez (2015), cujas cenas mais significativas estão presentes na figura 1.

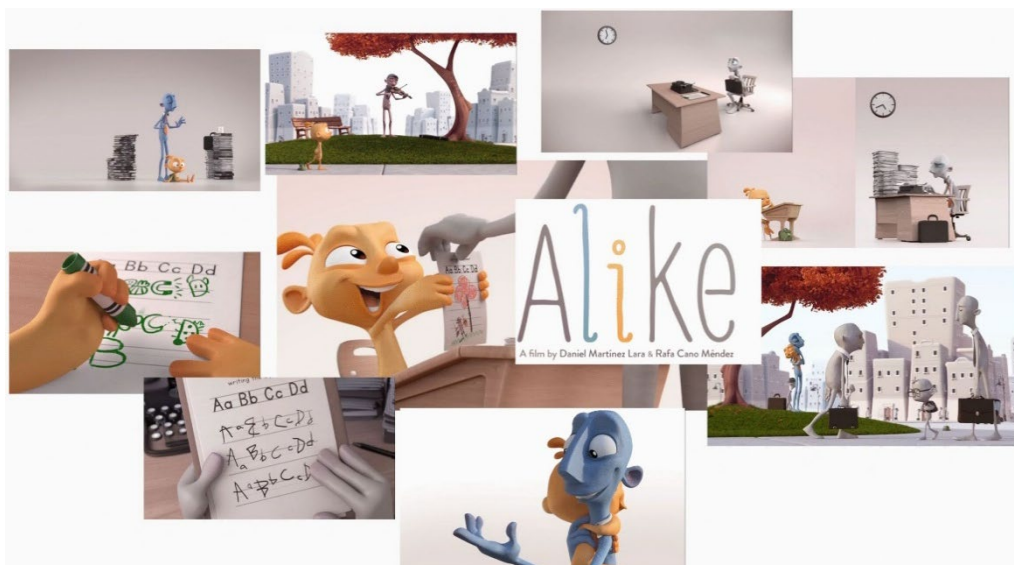


Figura 1: Imagens do curta-metragem *Alike*

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K4Foovfdb-E>. Acesso em: 5 ago. 2021.

Nossa escolha por esse vídeo deu-se pela reflexão que suscita acerca da relação trabalho e educação na sociedade moderna. Em apenas oito minutos, o curta-metragem nos convida a problematizar a respeito de política, sociedade, cultura, mercado de trabalho, educação infantil, saúde mental e emocional, lazer, projeto de futuro, dentre outros temas.

Tudo se passa numa cidade distópica, na qual os carros passam por prédios monocromáticos e as pessoas transitam apressadas pelas ruas. Logo, o vídeo apresenta uma sociedade mais preocupada com a reprodução da força de trabalho do que com as sociabilidades. Os personagens são um menino e o seu pai que vivem uma rotina parecida com aquela vivida pelas pessoas que aparecem nas imagens da cidade. Diariamente, o pai leva o filho para a escola e segue para o trabalho que, conforme as mudanças de cores do vídeo, revela que se trata de uma atividade repetitiva e estressante. Mais tarde, depois de datilografar pilhas de papéis, assim como outros empregados ao seu lado, o pai espera ansioso pelo fim do expediente, quando, exausto, busca o filho na escola e confere as suas atividades.

Um dia, ao conduzir o filho à escola, a rotina é quebrada por um violinista que se apresenta na rua, sob uma árvore e chama a atenção da criança que para e se encanta com a música. O pai, apressado, desprende o filho e ambos seguem o trajeto de sempre. Na escola, o menino, feliz,

Formação Docente e Currículo

desenha o violinista, mas o professor o reprime e o orienta a fazer as tarefas. Mais tarde, o filho exhibe ao pai o seu desenho e ele, tal qual o professor, demonstra olhar de reprovação.

O pai, preocupado com a educação do filho, não percebe que a escola está o moldando para torná-lo um adulto enquadrado no mesmo sistema que ele faz parte, um sujeito que faz tarefas repetitivas, exaustivas e sem criatividade. Desmotivado pelo pai e pela escola, ao expressar seu amor pela música do violinista, o filho vai perdendo a energia até que o pai perceba que há outras coisas na vida merecedoras de valor.

A animação alerta para os riscos de a escola vir a se converter em um espaço massificador e desestimulante tanto quanto a maioria dos ambientes de trabalho. Naquela escola, as leituras prévias de mundo, a criatividade e a ludicidade não têm valor. Portanto, o filme alerta para a necessidade de processos educativos que estimulem a formação ampla do sujeito, para além do mercado de trabalho; uma formação que estimule e conduza o educando a pensar criticamente a sua realidade, além de lhes proporcionar ferramentas para agir sobre ela (FREIRE, 2012).

Considerando o público para o qual foi apresentado o vídeo (jovens que estudam em uma instituição de Educação Profissional), nossa expectativa era que a animação suscitasse reflexões e diálogos sobre a importância de uma formação *omnilateral*, ou seja, “uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação, pelas relações burguesas estranhadas” (SOUSA JÚNIOR, 2008, p. 284). Em vista disso, convidamos os alunos para uma discussão a respeito do que está implícita e explicitamente imposto pela nossa sociedade sobre os rumos que devemos seguir.

Alguns alunos fizeram análises relevantes com relação ao vídeo. Porém, como era o nosso primeiro encontro e alguns estudantes se sentiam tímidos, solicitamos que escrevessem um texto no qual refletissem acerca de suas trajetórias educativas, da concepção de educação que tinham ou que passaram a ter e das perspectivas que têm para o futuro no mundo do trabalho, por conseguinte, esses relatos também serviriam de avaliação da nossa oficina.

Dentre os relatos obtidos, selecionamos aqueles que consideramos mais significativos sobre a relação Trabalho-Educação¹:

¹ Embora todos os estudantes tenham assinado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e que a pesquisa tenha sido aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, mantemos o sigilo das informações pessoais repassadas pelos estudantes, nas atividades propostas. Quanto aos seus nomes, estes foram substituídos por outros fictícios na escrita deste artigo.

Formação Docente e Currículo

A educação está presente na minha vida desde os meus primeiros dias até hoje, digo isso porque não nos damos conta de quando começamos a aprender algo, ou pelo menos não temos consciência de que estamos aprendendo, pois, o ensinar e o aprender estão muito naturalizados a tal ponto que, normalmente só enxergamos a educação como um instrumento exclusivo da escola. Por mais que antes da oficina “Trabalho e Educação” já existisse esse entendimento na minha mente, de que a escola não é o único ambiente onde a educação acontece, os diálogos serviram para refletir e analisar o mundo e minha trajetória nele. É muito emocionante rememorar essa minha trajetória, observar o quão importante foi a participação dos meus pais, do meu irmão e dessa casa de educação, que me fez sonhar e saber que é sim possível realizar esses sonhos. Através de todo esse meu processo consigo dizer que SIM, educação é sim vida, que trabalho é sim vida. Acho impossível separar essas duas coisas, ambas fazem parte de mim. (Frida)

Acredito que escolher uma profissão é muito mais do que quanto eu quero receber ou o que eu quero possuir. É sobre quem eu quero ser e como eu quero fazer desse mundo um lugar melhor. (Diana)

[No tocante ao vídeo] percebi que o trabalho nos tempos atuais se tornou muito monótono e o trabalhador perdeu seu “valor” pois o mesmo não é mais visto como trabalhador e sim como uma mercadoria [...]. (Kelvin)

A escola foi muito importante pra mim, pois não foi só um local onde me eduquei, mas também um local onde aprendi sobre a diversidade de culturas, conversei e me diverti bastante, isso ajudou muito na formação do ser humano que sou hoje em dia. (Elvira)

A educação é aquilo que impede que um coletivo social se torne um grupo de seres bestificados. Mas é importante salientar que a educação não pode ser lida como aquilo que só se aprende entre as paredes de uma instituição escolar, porque mesmo que esse conhecimento seja totalmente válido, ele não deve ser a única unidade de medida, porque o ensino formal em muitos aspectos se resume em uma reprodução assistida do conhecimento. (Laura)

[Com o vídeo] é perceptível como a escola se tornou um local de preparação para o mercado de trabalho, nos direcionando para escolher uma profissão e segui-la, sendo esse o objetivo do ser humano perante a sociedade, sua função diante dela. (Beatriz)

Os relatos dos seis educandos² são esclarecedores quanto ao que pensam sobre a escola, o trabalho, a formação e as suas experiências. Observamos que alguns manifestam claramente a preocupação com o futuro, posto que o mercado de trabalho será o único meio de sobrevivência desses jovens, filhos de pessoas pobres, muitos residentes na zona rural.

² Tivemos outros relatos escritos, mas, para a escrita deste artigo, foi necessário selecionarmos alguns para exemplificar os resultados.

Formação Docente e Currículo

Tem razão Dayrell (2007, p. 1022) ao afirmar que “A sociedade joga sobre o jovem a responsabilidade de ser mestre de si mesmo”.

Podemos vislumbrar uma “sociedade revolucionária”, como denomina Freire (2012), ao nos depararmos com relatos como o da aluna Diana, que relaciona a escolha da sua profissão à oportunidade de “fazer desse mundo um lugar melhor”. Para alguns, a fala da aluna não passa de frases feitas ou idealismo juvenil, utopia. Porém, como bem observou Freire (1979, n. p.): “o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico”.

Já a aluna Frida nos surpreende com um texto extenso e profundo, no qual afirma que percebia a educação para além do ambiente escolar, antes mesmo da oficina, e que esta lhe oportunizou refletir sobre o seu ser no mundo. Logo, Frida se observa no mundo com o mundo e não sobre ele, como nos ensina Freire (2013, n. p.).

É preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência deste estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada. Quer dizer, é capaz de intencionar sua consciência para a própria forma de estar sendo, que condiciona sua consciência de estar.

Os relatos demonstram, em maior ou menor grau, o despertar de consciência. Nesses textos, percebemos um deslocamento da consciência ingênua para a consciência crítica, haja vista que esses alunos estão refletindo sobre a sua realidade, não de forma passiva ou adaptativa, mas na condição de protagonistas de sua história. No relato do aluno Kelvin, por exemplo, fica evidente o que ele aprendeu sobre as mudanças no mundo do trabalho e a desvalorização dada ao trabalhador, agora transformado em mercadoria. Ele observa, assim como foi apresentado no curta-metragem *Alike*, que o trabalho tem se tornado algo monótono e sem criatividade.

Em face desses relatos, é adequado trazer a lume as reflexões de Freire sobre o processo de conscientização que, para ele, é contínuo. Esse processo é assim explicado por Freire (1979, n. p.):

[...] estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade. A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao

Formação Docente e Currículo

qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece. A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo. Tomando esta relação como objeto de sua reflexão crítica, os homens esclarecerão as dimensões obscuras que resultam de sua aproximação com o mundo. A criação da nova realidade, tal como está indicada na crítica precedente, não pode esgotar o processo da conscientização. A nova realidade deve tomar-se como objeto de uma nova reflexão crítica. Considerar a nova realidade como algo que não possa ser tocado representa uma atitude tão ingênua e reacionária como afirmar que a antiga realidade é intocável. A conscientização, como atitude crítica dos homens na história, não terminará jamais. Se os homens, como seres que atuam, continuam aderindo a um mundo “feito”, ver-se-ão submersos numa nova obscuridade. A conscientização, que se apresenta como um processo num determinado momento, deve continuar sendo processo no momento seguinte, durante o qual a realidade transformada mostra um novo perfil.

Mantemos uma citação longa, pois quebrá-la significaria perder o fio condutor do processo de conscientização delineado pelo autor, um processo contínuo, sem interrupções, em que uma fase não se encerra na outra. Os comentários dos estudantes revelam o papel da educação no processo de conscientização descrito acima. A aluna Laura afirma que a educação “impede que um coletivo social se torne um grupo de seres bestificados”. Continua seu raciocínio afirmando que a escola não é o único espaço educativo, pois, embora o conhecimento que oferece “seja totalmente válido, ele não deve ser a única unidade de medida”. É evidente o nível de politização dessa aluna que demonstra ter superou a “educação para a domesticação” e incorporado a “educação libertadora”, como explica Freire (1997b): “Enquanto que o educador burguês é ‘unilateralmente’ o mestre daqueles que dele aprendem, o educador libertador deve morrer como educador ‘unilateral’, de modo a renascer como aluno-mestre de seus mestres-alunos. Sem esta morte recíproca e este renascimento, uma educação libertadora é impossível”.

Formação Docente e Currículo

É importante percebermos, mediante as falas dos educandos, a importância dada à educação para a sua formação pessoal e profissional, mas sem deixar de aludir para o fato de a escola ser uma instituição que desempenha, na sociedade capitalista, o papel de reprodutora dos interesses da elite. Tal visão pode ser observada na fala de Laura, que admite ser a escola um lugar de aprendizagem na proporção que retira o sujeito do estado de ignorância, porém, alerta que se tenha cautela “porque o ensino formal, em muitos aspectos, se resume em uma reprodução assistida do conhecimento”.

De fato, a escola historicamente tem sido um meio que a sociedade capitalista utiliza para controlar a sociedade e se manter no poder. O “Movimento Escola Sem Partido” é um exemplo claro disso ao defender apenas o repasse de conteúdos “limpos” de ideologia política, como se isso fosse possível. Nessa escola, os professores desestimulariam o espírito crítico e ensinariam aos alunos a aceitação passiva das “verdades” preestabelecidas. Para que isso ocorra, “os professores devem ser vigiados e controlados no exercício de sua profissão, por meio da imposição de limites à liberdade de cátedra – um dos pilares fundamentais do magistério”, daí o porquê de ser chamada de “lei da mordaça” pelos seus críticos (CARA, 2016, p. 44).

Contudo, se um setor da sociedade alerta para a necessidade de se controlar os professores e, conseqüentemente, os alunos, então, não podemos afirmar que as escolas são apenas ambientes de manutenção da ordem. Se assim o fosse, e se isso estivesse ocorrendo a contento, não seria necessário criar uma lei que limitasse a liberdade de expressão e de cátedra. Nessa direção, Freire (1989, n. p.) observa que “As relações entre a educação enquanto subsistema e o sistema maior são relações dinâmicas, contraditórias e não mecânicas”. Em seguida, comenta essa contradição:

Na medida em que compreendemos a educação, de um lado, reproduzindo a ideologia dominante, mas, de outro, proporcionando, independentemente da intenção de quem tem o poder, a negação daquela ideologia (ou o seu desvelamento) pela confrontação entre ela e a realidade (como de fato está sendo e não como o discurso oficial diz que ela é), realidade vivida pelos educandos e pelos educadores, percebemos a inviabilidade de uma educação neutra. A partir deste momento, falar da impossível neutralidade da educação já não nos assusta ou intimida. É que o fato de não ser o educador um agente neutro não significa, necessariamente, que deve ser um manipulador. A opção realmente libertadora nem se realiza através de uma prática manipuladora nem tampouco por meio de uma prática espontaneísta. O espontaneísmo é licencioso, por isso irresponsável. O que temos de fazer, então, enquanto educadoras ou educadores, é aclarar, assumindo a nossa opção, que é política, e sermos coerentes com ela, na prática.

Formação Docente e Currículo

A partir das ideias de Freire, podemos constatar que a escola reproduz as ideias da classe que exerce o poder, e isso se dá de várias formas; mas, por outro lado, promove a negação das ideias veiculadas pela classe dominante quando os professores possibilitam uma confrontação entre estas e a realidade do aluno. Da mesma forma que Freire, Saviani (2011) salienta os dois papéis exercidos pela escola, o de reprodutora e o de transformadora da sociedade. Fundamentado pelo materialismo histórico e dialético, esse autor busca entender a educação em seu movimento histórico, definida pelas contradições inerentes à sociedade capitalista, ao passo que luta pela superação da condição de reprodutora da ideologia dominante para então pensar um caminho para a transformação da escola e da sociedade.

Nos relatos dos estudantes é perceptível o caráter transformador da escola nas vidas das alunas Elvira e Frida. Para a primeira, essa instituição, além de educá-la, foi um local onde aprendeu sobre a diversidade de culturas e se divertiu com os amigos; ou seja, realça a escola como ambiente de socialização.

Os relatos dos estudantes também dialogam com uma discussão muito cara nas obras de Paulo Freire, sobretudo na “Pedagogia do oprimido” (FREIRE, 2012): a educação “bancária” e a sua superação por uma educação libertadora.

Contra-pondo-se a uma visão dogmática da realidade, Freire defendia uma educação que possibilitasse ao homem a reflexão sobre si, sobre o mundo e as responsabilidades que tem na construção de uma nova sociedade. Por isso, a proposta pedagógica freireana parte do princípio de que o homem é um ser inacabado, portanto, um ser histórico que se constrói na medida em que faz o próprio caminho (FREIRE, 2008, 2012). Nesse sentido, Fiori (2012, p. 11) esclarece, ao prefaciar a “Pedagogia do oprimido”, que esta não é “para ele, mas dele”, pois espera-se que “o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica”.

Na crítica à educação tradicional, que separa ensino e aprendizagem e divorcia o educando do seu contexto sociocultural, Freire (2012) propõe uma pedagogia capaz de conduzir os educandos à problematização acerca das condições históricas de desigualdade social e de opressão a que estão submetidos. Portanto, uma educação libertadora, pois supera a “educação bancária”, na qual “o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são *retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram* e em cuja visão ganhariam significação” (FREIRE, 2012, p. 63, grifo nosso).

Formação Docente e Currículo

Esse processo educativo se volta a uma narração de listas de conteúdos que dificilmente irão se transformar em saberes, posto que, “A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador” (FREIRE, 2012, p. 63). Em seguida, afirma que nessa concepção “bancária” da educação, o saber é uma doação dos “sábios” aos “não-sábios”, uma “Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro” (FREIRE, 2012, p. 64).

Ao escrever sobre a extensão universitária, Freire endossa seus argumentos contra a educação compreendida apenas como um ato de transferência de conhecimento de sujeitos que “sabem” para os que “não sabem”: “[...] o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles se julgam não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica dessas relações” (FREIRE, 2015, p. 42-43).

Após elencar as características da “educação bancária”, Freire conclui que esta serve aos opressores ao tornar os oprimidos adaptados e subservientes à situação que os oprime. “A questão está em que *pensar autenticamente é perigoso*. O estranho humanismo desta concepção ‘bancária’ se reduz à tentativa de fazer dos homens o seu contrário – o autômato, que é a negação de sua ontológica vocação de ser mais” (2012, p. 67, grifo nosso). É isso que podemos constatar no curta-metragem apresentado para os estudantes, um pai que age como autômato e uma criança que a escola está formando para também o ser.

A manutenção da “consciência ingênua”, ou seja, de uma visão fatalista da realidade, é do interesse da concepção “bancária” de educação. A educação libertadora depende do processo de conscientização, como já vimos, e, para isso, Freire (1979, n. p.) realça a importância da utopia, pois esta exige e estimula o conhecimento crítico.

Eu não posso denunciar a estrutura desumanizante se não a penetro para conhecê-la. Não posso anunciar se não conheço, mas entre o momento do anúncio e a realização do mesmo existe algo que deve ser destacado: é que o anúncio não é anúncio de um anteprojeto, porque é na práxis histórica que o anteprojeto se torna projeto. É atuando que posso transformar meu anteprojeto em projeto; na minha biblioteca tenho um anteprojeto que se faz projeto por meio da práxis e não por meio do blábláblá. Além disso, entre o anteprojeto e o momento da realização ou da concretização, há um tempo que se denomina tempo histórico; é precisamente a

Formação Docente e Currículo

história que devemos criar com nossas mãos e que devemos fazer; é o tempo das transformações que devemos realizar; é o tempo do meu compromisso histórico.

A transição da consciência ingênua para a crítica encontra, na pessoa do educador, um importante agente, haja vista que este estimula a utopia e a consciência do aluno como ser *no* e *do* mundo. Desse modo, cabe ao educador, o trabalho humanizante que “não poderá ser outro senão o trabalho da desmitificação. Por isso mesmo a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a ‘desvela’ para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante” (FREIRE, 1979, n. p.). Aliás, reforçamos que essa foi a nossa preocupação com a realização das oficinas: proporcionar espaços de diálogos, fora da sala de aula, com estudantes de cursos e anos diferentes, de modo mais focalizado em um tema.

Nessa direção, o educador que “pensa certo” é aquele que rejeita o posto de sujeito da formação ao compreender o ensino e a aprendizagem como processos que ocorrem *pari passu*, sem hierarquias. Ao afirmar que “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, Freire (2008, p. 47) salienta o papel do educador como “um ser crítico e inquiridor, inquieto [...]” criador das condições para que o educando reflita acerca de si e do seu entorno. Por assim agir, esse educador não doa o conhecimento; ao contrário, conduz o educando na construção deste. Nessa perspectiva, educadores e educandos, em comunhão, percebem-se como agentes transformadores e passam a atuar no processo de transformação da realidade, daí a conhecida máxima freireana de que “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2012, p. 75).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, relatamos uma experiência de oficina pedagógica com alunos do Ensino Médio Integrado (EMI) do IFRN/Ipanguaçu, cujo objetivo era proporcionar reflexões e diálogos acerca do tema “Trabalho-Educação”. Nossa expectativa era que tais discussões contribuíssem para uma educação comprometida com a formação de sujeitos em sua integralidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológico, ou seja, uma formação omnilateral, como propõe o Projeto Político-Pedagógico do IFRN (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012). Em

Formação Docente e Currículo

outras palavras, uma educação capaz de superar a educação “bancária” e construir uma educação libertadora, emancipatória, humanística.

Empenhados nesse propósito, estimulamos os estudantes a ponderar acerca do tema “Trabalho-Educação”, discutido na “sala de aula” virtual onde nos reunimos remotamente. Os textos entregues pelos educandos demonstraram uma excelente capacidade reflexiva desses alunos, conforme alguns trechos apresentados neste artigo.

Consideramos, como Oliveira e Costa (2018, p. 6), que “A educação é um processo que envolve estritamente relações humanas e como tal é preciso considerar as diferentes maneiras de dialogar para que se possa desenvolver novas possibilidades de aprendizado”. A oficina foi, para nós, uma dessas maneiras, pois acreditamos ter conseguido estimular análises sobre a escola, a sociedade e o mundo do trabalho. Desejamos ter gerado a utopia, a chave necessária para a desmistificação e a transformação social, segundo nos ensina Freire.

Também cremos ter contribuído para a formação integral dos educandos, um dos grandes desafios da Educação Profissional, sobretudo no cenário em que o governo federal, apoiado pelos setores conservadores da sociedade, visam tirar da escola a capacidade que ela tem unir teoria e prática, ciência e arte. A respeito disso, citamos, mais uma vez, Freire (1978, p 101) que, ao comentar sobre a impossibilidade de separação entre trabalho manual do trabalho intelectual, afirmou que a escola que adota esse modelo não se “[...] distingue essencialmente da fábrica ou da prática de um campo agrícola nem a elas se justapõem”.

Cabe frisar que Freire acompanhou a luta da classe trabalhadora, tanto no Brasil como em vários países da América Latina, pela sobrevivência, pela libertação, pela vida. Uma batalha que se dá, sobretudo, na sua relação com o trabalho de onde emerge a sua leitura do mundo e do outro. Não obstante, o educador defendia uma transformação radical do sistema educacional, assim como, a reorganização do modo de produção e o envolvimento crítico da classe trabalhadora em uma maneira diferente de educação, “em que mais que ‘adestramento’ para produzir, sejam chamados a entender o próprio processo de trabalho” (FREIRE, 1978, p 16).

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 11. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2006.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

Formação Docente e Currículo

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 49. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CARA, D. O Programa “Escola Sem Partido” quer uma escola sem educação. In: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 42-48.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-106.

CIAVATTA, M. Trabalho-educação – uma unidade epistemológica, histórica e educacional. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 17, n. 32, p. 132-149, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/28306>. Acesso em: 30 ago. 2021.

DAYRELL, J. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 30 ago. 2021.

FIORI, E. M. Prefácio - Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012. p. 11-26.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 17. ed., São Paulo: Paz e terra, 2015.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. Papel da educação na humanização. **Revista da FAEEBA**, Salvador, n. 7, não paginado, jan./jul. 1997a. Disponível em: www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/obras/artigos/6.html. Acesso em: 28 ago. 2021.

FREIRE, P. O processo de alfabetização política. **Revista da FAEEBA**, Salvador, n. 7, p. 19-30, jan./jul. 1997b. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1126>. Acesso em: 28 ago. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRIGOTTO, G. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, G. G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-27.

Formação Docente e Currículo

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva. Natal: Editora IFRN, 2012.

LARA, D. M.; MÉNDEZ, R. C. **Alike**. 2015. 1 vídeo (8 min). Publicado pelo canal Konfide Education. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K4Foovfdb-E>. Acesso em: 30 ago. 2021.

MANACORDA, M. A. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996. v. 1, t. 1. (Coleção Os Economistas).

MONTEIRO, H. R. S. *et al.* A importância das oficinas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Epistemologia e Práxis educativa**, Terezina, v. 2, n. 2, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/8915/5279>. Acesso em: 30 ago. 2021.

OLIVEIRA, J. P.; COSTA, C. L. Desenvolvimento de projetos e(m) educação para a cidadania - o caso do programa de apoio à extensão do IFRN. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, p. 1-15, 2018. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/7085>. Acesso em: 28 ago. 2021.

SAVIANI, D. O choque teórico da politécnica. Rio de Janeiro, **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, v. 12, n. 32, p. 152-180. jan. abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?lang=pt>. Acesso em: 28 ago. 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Autores Associados, 2011.

SOUSA JÚNIOR, J. Omnilateralidade. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. (Org.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 284-287.

SOUZA, F. C. S.; ALBANO, V. D. A. Compre o seu futuro! o cenário atual da mercantilização da Educação Profissional no Brasil. **Eccos – Revista Científica**, São Paulo, n. 51, e8835, out./dez. 2019.

SOUZA, F. C. S.; COSTA JÚNIOR, J. G. B.; SOUZA, F. L. A reforma do Ensino Médio: uma ameaça à formação integrada?. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 2, e0310212216, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/12216/10906/161227>. Acesso em: 30 ago. 2021.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Formação Docente e Currículo

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

SOBRE AS AUTORAS E O AUTOR

FRANCISCO DAS CHAGAS SILVA SOUZA

Licenciado em História (UFPB), doutor em Educação (UFRN) e pós-doutor em Educação (UFF). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, *Campus* Mossoró. Leciona nos Programas de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), em Educação Profissional (PPGEP/IFRN) e em Ensino (UERN/IFRN/UFERSA). É coordenador do Grupo de Estudos “Trabalho, Educação e Sociedade” (G-Tres) do IFRN.

VIRGÍNIA DA SILVA MOURA SOARES

Possui graduação em Serviço Social (UFRN) e Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFRN). É assistente social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, no Campus Ipanguaçu.

ANA PAULA MARINHO DE LIMA

Possui licenciatura em Pedagogia (UERN) e Mestrado em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (Associação ampla entre a UERN, o IFRN e a UFERSA), tendo sido bolsista da Capes no período de 2019 a 2020. Doutoranda em Educação Profissional no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do IFRN. Participa do Grupo de Estudos “Trabalho, Educação e Sociedade” (G-Tres) do IFRN.